



Facultad de Humanidades
Instituto de Sociología
Carrera de Sociología

Escoja la alternativa correcta: Estrategias de docentes
partícipes de la campaña “Alto al SIMCE” frente a los
efectos de la estandarización en Chile.

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

DIEGO AMARO ROMERO ÁLVAREZ

Profesora Guía: Adela Bork Vega

Abril 2019

*La disciplina no se trata de asegurar tu desayuno
todos los días a las 8:00 de la mañana
y que luego debas irte de casa a las 8:30
-disciplina- significa la instancia imaginativa
de realizar un objetivo y convencerte de realizarlo o no.*

*Y si vale tu esfuerzo
continúas hasta alcanzar su conclusión lógica
dando uso a todos tus recursos disponibles*

Eso es disciplina.

*Por más que haya áreas que no son del confort de cada persona,
debes continuar el camino y llevarlo a su fin.*

- David Bowie.

Agradecimientos

A la familia, las seis cuerdas de mi guitarra, las playlist de concentración de Spotify y sin duda; a cada pequeño impulso de todas las personas que formaron parte de este proceso, desde mis profesoras y profesores de toda la vida, hasta la literatura y poesía que liberó la prosa.

Índice

Resumen	6
Siglas	7
Introducción	8
Capítulo I. Formulación del Problema	10
Objetivo General:.....	18
Objetivos específicos:	18
Relevancias.	18
Capítulo II. Marco teórico	18
2. El estado del arte sobre la estandarización en Chile	19
2.1.- Un laboratorio para normalizar.....	19
2.2.- Transición e incrustación.....	23
2.3.- Cohesiones y respuestas	24
2.3.-El SIMCE como indicador de “ <i>Calidad</i> ”	28
3. Alcances epistemológicos de Pierre Bourdieu frente a la estandarización.....	29
3.1.- Pensando relacionamente las prácticas sociales.....	29
3.2.- Perspectiva teórica.....	30
3.3.- Las luchas por el campo educativo.....	33
3.4.- Un estándar de capitales	36
3.5.- Acción Pedagógica y Violencia Simbólica.	37
3.6.- La estructura estructurante de la estandarización.	39
3.7.- En vía hacia las estrategias	43
3.7.1.- Pinceladas sobre la acción racional.....	43
3.7.2.- Sobre el interaccionismo simbólico.....	45
3.7.3.- Las estrategias dialogan conceptualmente	48
3.7.4.- Situando el sentido práctico	49
3.7.5.- El concepto de juego: el estándar como regla y regularidad	51
3.7.6.- Una toma de posición estratégica	53
Capítulo III. Marco Metodológico	56
4.1.- Tipo de estudio.	56
4.2.- Tipo de diseño	57
4.3.- Criterios Muéstrales.....	61
4.3.1.- Universo.....	61
4.3.2.- Muestra	61
4.3.3.- Criterio de selección.	61
4.4.- Validez y Confiabilidad en el instrumento de medición.	62
4.5.- Condiciones éticas	62

4.5.- Plan de análisis.	63
4.6.- Plan de trabajo (carta Gantt).....	64
Capítulo IV. Resultados	65
Sistema gráfico de categorías.....	67
Definición de categorías.	67
El proceso implicado.	68
5.- Análisis desde la estructura del estándar	68
5.1.- Nociones sobre el concepto de Calidad de la educación en Chile.....	68
5.2.- Sobre la actualidad del Campo Educativo.....	75
6.- Habitus y alcances del estándar en educación.....	79
6.1.- Impactos del estándar.	79
6.2.- Precarización y urgencia de espacios reflexivos por la labor docente.	87
7.- Identificación de estrategias frente a la estandarización.....	90
7.1.- Posición frente al SIMCE.....	91
7.2.- Ponderación de la Campaña Alto al SIMCE	94
7.2.1.- Estrategias Rupturistas.....	94
7.2.2.- Estrategias Académicas	95
7.3.- Alianzas, propuestas y desafíos frente a la estandarización	99
7.3.1.- Principios por una nueva educación.	99
7.3.2.- Micro-prácticas de docentes: Estrategias pedagógicas	107
7.3.3.- La propuesta de CORMUVAL: Estrategias Colectivas.....	109
Conclusiones / Apreciaciones finales	112
Bibliografía.....	118
Anexos.....	122

Resumen

La presente investigación tiene como principal propósito ahondar en los saberes de docentes que forman parte de la campaña “Alto al SIMCE”, la cual se conforma como una alternativa crítica respecto al fenómeno de la estandarización que ya cumplió 30 años de su primera aplicación. Para dicha labor se trabajará teóricamente desde teoría de Pierre Bourdieu, primero en el sentido de contextualizar las problemáticas y las miradas que subyacen del problema en su momento objetivo, actual y estructurante; en segundo lugar, se profundizará en el momento subjetivo que emerge desde los mismos docentes en base a sus significados, experiencias y estrategias (rupturas) de cara a la estandarización. De tal forma, la evidencia recopilada en base a entrevistas, se conforma como el retrato de una disputa dentro del Campo Educativo actual, esto permitirá elaborar un discurso desde el mismo cuerpo docente para con el escenario educativo, y revelar en dicha instancia los impactos que ha tenido la estandarización como un mecanismo socializador, y gran parte influyente de la precarización de la labor docente en Chile, en un contexto donde el oficio pedagógico ha devenido en una traducción contemplada desde tecnificaciones económicas y empresariales.

Las secciones finales vislumbran categorías de estrategias de los docentes, en claves de ruptura contra el estándar, de manera análoga, se genera una recopilación de propuestas y desafíos por una nueva forma de evaluación que conglomere perspectivas totalmente volcadas a la voz docente, desde una mirada educativa fundada desde sus propias realidades y contextos.

Palabras clave: Sociología de la Educación, Estandarización, Docencia, Estrategias.

Siglas

SIMCE: Sistema de medición de la calidad en educación

AAS: Alto al SIMCE

OIC: Otros Indicadores de Calidad

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

MINEDUC: Ministerio de Educación de Chile

CPEIP: Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigación Pedagógica

PER: Programa de Evaluación del rendimiento escolar.

SECE: Sistema de evaluación de la calidad de la educación

DICTUC: Departamento de investigación y tecnología de la Universidad Católica de Chile.

LLECE: Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación

IEA: Estudio internacional de Educación Cívica.

TIMSS: Estudio Internacional de tendencias Matemáticas y Ciencias.

PISA: Programa internacional de evaluación de estudiantes

LOCE: Ley orgánica constitucional de Enseñanza.

LGE: Ley General de Educación

ACE: Agencia de Calidad de la Educación.

SEP: Ley de Subvención Escolar Preferencial

SNED: Sistema Nacional de. Evaluación del Desempeño de los establecimientos.

MUD: Movimiento de Unidad Docente

CORMUVAL: Corporación Municipal de Valparaíso.

Figuras

Figura 1. Categorías de Análisis. Pág. 66

Figura 2. Propuestas por una nueva medición. Pág. 104

Introducción

Nuestro punto de partida es la interrogación sobre el establecimiento de un instrumento que simboliza lo que conocemos como *estandarización*. El SIMCE, cumple 30 años desde su primera aplicación el año 1988, y hasta hoy continúa siendo un dispositivo determinante cuando de educación se discute. Sus orígenes se fundaron bajo el objetivo de *mejorar y disminuir* las brechas educativas existentes en la época, así también como impulsar sondeos educativos para mejoras de políticas públicas (Inzunza & Campos, 2016), pero ¿Fueron acaso estos objetivos conseguidos dentro de este largo periodo de su aplicación? Inscritos en esta interrogante, nuestro estudio pretende ahondar en los actores, los profesores y profesoras, que bajo una voz pública se señalan como los protagonistas de la enseñanza en nuestras escuelas, pero que actualmente sus incidencias discursivas, prácticas, curriculares y pedagógicas se han vuelto precarizadas, culpándolos incluso de los bajos resultados en estas mismas pruebas. Como veremos durante esta memoria, gran parte de dichos fenómenos son correlativos a la permanencia de la estandarización en nuestra educación, durante estos últimos 30 años.

Específicamente, esta tesis de pregrado se interroga por estrategias de docentes frente al fenómeno de la estandarización en Chile y en sus escuelas, desde el contexto de la Campaña Alto al SIMCE. Este grupo también se conforma por profesores y profesoras de manera inclusiva, sin restricciones ni de territorio, formación, etc. Aquí es donde existe una masa crítica de saberes que los docentes han podido evidenciar y experimentar, fuera y dentro de su entorno escolar.

Ahora bien, las estrategias como concepto engloban múltiples alcances y suele ser acomodado a cierta toma de decisiones precisas frente a circunstancias específicas; pues aquí tomamos en parte tal definición, pero organizado bajo la lógica de Pierre Bourdieu, en el sentido de entender las “estrategias” como un concepto que dialoga dialécticamente con el compendio teórico del autor; es decir, como una interrogación sobre las regularidades pre-existentes de los agentes a estudiar. En este caso, buscamos en primer lugar situar el estado objetivo de los pilares que fundamentan la estructura de la estandarización, a la relación construida entre las estructuras sociales externas (campos de posiciones sociales históricamente construidas); y en segunda instancia, cómo estas estructuras son internalizadas por los agentes y desde allí revelar tales rupturas frente a las grandes agencias.

En tal sentido, esta tesis se compone de cuatro capítulos. El capítulo 1 se conforma de manera cronológica, fundamentando el devenir de la estandarización como problema desde sus inicios hasta la actualidad, señalando las instituciones y los actores que han jugado un rol en su gestación, esto bajo el vínculo del modelo económico-neoliberal que fue tomando forma estructural durante la década de los 80. De manera análoga, se realizan apuntes sobre las relevancias que han emanado de los movimientos sociales estudiantiles y de las formas de respuesta más formales y organizadas que surgieron de estos conflictos.

El capítulo 2 o marco teórico, se divide en dos partes. La primera es una revisión sobre el estado del arte que existe actualmente frente a la estandarización, en tal aspecto se enfatiza en relevar antecedentes y trabajos de corte empírico y categórico, que permiten dar sustancia al problema. Desde allí, también se revelan ciertos puntos que se ahondarán en los análisis de la tesis, como las disputas por el concepto de “calidad” que se inserta dentro de las siglas del SIMCE y sin duda, como una bandera ideológica de recurrente debate cuando se habla de educación.

La segunda parte del marco teórico, aborda extensamente –pero de manera precisa- la teoría de Bourdieu, principalmente de las síntesis que realiza Alicia Gutiérrez (2005) sobre la teoría y conceptos del autor. De tal manera, la investigación pretende nutrir al lector desde los conocimientos principales en sintonía con los objetivos de esta investigación; el paradigma constructivista, campo, habitus, acción pedagógica, violencia simbólica, sentido práctico, estrategias, entre otros. El esfuerzo es generar ciertas directrices que guíen a una mejor comprensión del autor; subrayamos así una reactualización del término “estrategias” acomodado a los fines de esta investigación.

El marco metodológico –tercer capítulo–, inscribe nuestra investigación dentro del paradigma cualitativo y descriptivo, y sostiene que el alcance de esta tesis es transversal. Además, se justifica la pertinencia de la aplicación de entrevistas semi-estructuradas como técnica de análisis, la cual permitió ahondar profundamente sobre las experiencias y cualidades de los docentes estudiados.

El capítulo 4 está dedicado a la exposición de los resultados del análisis, de acuerdo a las consideraciones teóricas y metodológicas planteadas en las secciones anteriores. Lo más importante de esta apartado reside en la descripción y explicación de las vivencias que los docentes pertenecientes a la campaña relatan sobre la estandarización. El análisis subyace en sincronía con los conceptos tratados en el marco teórico desde la mirada de Bourdieu, revelando los puntos, confluencias y límites a partir de los relatos de los docentes, y además cuenta con la categorización de estrategias identificadas a partir de los mismos relatos. En una parte final, se conglomeran subtítulos que vislumbran una postura que acentúa propuestas desde los profesores y profesoras, como sus visiones sobre nuevas formas de entender la educación en la actualidad, este análisis se confabula con los estudios que Apple (2018) ha realizado sobre el rol de las escuelas como posibilitadoras de generar transformaciones en la sociedad (en conjunto con diversos actores que pueden complementar tal misión).

Finalmente, sintetizamos las principales conclusiones del análisis, las cuales giran en torno a una reflexión educativa, inclinada por la urgencia de (re)profesionalizar la labor docente y de los desafíos pendientes que incluyen a la Academia como aliada y preponderante en esta misión.

Capítulo I. Formulación del Problema

El escenario educativo es contemplado como uno de los pilares fundamentales que han dado conformidad a nuestra realidad social y a la forma en que nos relacionamos. En palabras de la CEPAL “*la educación es el principal mecanismo que permite avanzar en múltiples dimensiones de la inclusión social*” (CEPAL, 2017) Esta definición del organismo internacional se contrapondrá a lo que ocurrió a la educación en Chile durante el Golpe de Estado y posterior dictadura (1973-1989).

Por consiguiente, el impacto de la dictadura en la educación chilena es un tema que impacta a la educación, y en consecuencia los principios y preceptos educativos que han recibido los chilenos y chilenas desde aquel contexto hasta nuestros días. Los resultados de los cambios que se generaron en el sistema educativo en época de dictadura, se visualizaron en una “pauperización del trabajo docente, disminución del gasto público en educación, inequidad en los resultados educativos, y crisis de la educación pública (Chavez, 2006, pág. 118)

De esta forma es que las reformas neoliberales, comúnmente son conocidas por su impacto en la organización económica y en la transformación del rol que juega el Estado en los países que actúa (Harvey, 2005). En Chile a nivel educativo, específicamente durante agosto de 1974, la administración en educación fue jurídicamente controlada por los militares: por un lado, el MINEDUC se hacía cargo del control de los aspectos pedagógicos en sintonía con los directores de escuelas; y, del otro, el Comando de Institutos Militares vigilaba los aspectos ideológicos, disciplinarios y aquellos relacionados a la seguridad nacional (Cornejo & Reyes, 2008). Estos antecedentes se complementarían con las designaciones de oficiales de FF.AA como coordinadores del Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigación Pedagógica¹ (CPEIP). De la misma forma asumían en la Superintendencia de Educación tres Rectores Delegados, pertenecientes a las FF. AA y Carabineros. Así, podemos observar que las autoridades a cargo de las agencias educativas fueron en su mayoría militares, uniformados; actores que, a primera vista, carecían de conocimiento sobre materias de docencia y educación.

Ahora bien, a medida que se introducían los años ochenta, se implementa la consolidación de una política de financiamiento, caracterizada por un proyecto más definido. Frente a esto nos referiremos a Cox (2012) que resume y sintetiza los principales cambios en las políticas educativas para este tiempo. Destacamos entonces: 1) Cambio del sistema de financiamiento para incentivar la competencia entre los establecimientos: subsidio por estudiante atendido; 2) Modificación del sistema de financiamiento para incentivar la competencia entre las escuelas; 3) Implementación de un Sistema Nacional de Evaluación con el fin de generar una demanda informada del ranking de establecimientos.

¹ Creada en 1967, desde sus inicios esta institución ha contribuido al desarrollo profesional docente, apoyando a la formación y el fortalecimiento de las competencias de equipos directivos, docentes y educadoras en ejercicio y asistentes de la educación.

En efecto, las estrategias de estas reformas son respuestas globales, que conllevan notorios cambios en el ámbito económico, y otras tan profundas en el ámbito sociopolítico y cultural, las que no siempre son fáciles de percibir (Cornejo & Reyes, 2008). De igual forma, el conjunto de las relaciones sociales cotidianas se ha mercantilizado, y, en Chile, casi la totalidad de los servicios básicos (agua, luz, transporte, gas, vivienda, etc.) han sido privatizados (Ffrench-Davis R. , 2014), así también gran parte de los derechos sociales y culturales (salud, previsión social, sistema de jubilaciones, educación, etc.).

Conforme a esta división en la educación, Casassus (2002) añade que para el periodo referido fueron implementadas una serie políticas educativas neoliberales bajo sus propios principios y reglas, estas luego serían revalidadas dentro de instituciones que dichos actores ejercían poder. En otras palabras, éstas nunca fueron políticas educativas, sino que fueron políticas de gestión (Casassus, 2007). Agrega nuevamente Cox (2012), que una de las maneras de gestionar el estado de la educación bajo estos nuevos preceptos de mercado, fue el establecimiento de los sistemas de evaluación, primeros matices de lo que vendría a ser el SIMCE.

En primera instancia, fue puesto en marcha la urgencia de un espacio de determinaciones autónomas, capaz de decidir la continuidad o eliminación de las escuelas (públicas o privadas) bajo lógicas de competencia, así también la incrustación de los vouchers² en estos establecimientos. Estos argumentos se sostienen bajo el supuesto de que la mejora escolar “surge del incentivo que genera en las escuelas las decisiones de consumidores de educación en relación a la existencia o ausencia de ellos” (Inzunza, Estandarización en educación: anatomía de una deformación, 2014, pág. 7). En primer lugar, las Pruebas Estandarizadas son esenciales cuando nos referimos a lógicas de competencia, ya que permiten otorgar un indicador a las escuelas, de manera que estas sean promovidas en el mercado y a la misma competencia. En segundo lugar, las escuelas en su condición institucional, comprometen un “*espacio clave para la reproducción y resistencia cultural*” (Campos & Guerrero, 2016, pág. 74), razón por la cual los reformadores del neoliberalismo visualizan de manera clara que; tan relevante es la transformación estructural del sistema educativo, como lo es también una transformación cultural que apunte hacia una cultura evaluativa, a comprimir el conocimiento en estándares (Cornejo & Reyes, 2008).

Por consecuencia ideas del modelo neoliberal se extendieron hacia el campo educativo para intervenir en él, en dicha instancia, la educación tenía como objetivo formar para la competitividad; dar el paso para estar centrada en el individuo y en responsabilizarlo de buscar oportunidades en el mercado (Moreno & Soto, 2013). Bajo esta pauta, las estrategias más importantes para sustentar calidad educativa son la privatización, el establecimiento de un curriculum homogéneo, una demanda de consumidores y la introducción de instrumentos de

² El modelo de subvención vía asistencia o “voucher” entrega recursos a los colegios según el número de estudiantes que día a día están en clases. El sistema fue instaurado en los 80, bajo la premisa de que al dar recursos según la asistencia de niños y niñas se elevaría la calidad de la educación. Se creía que las familias elegirían los mejores colegios, empujando a los establecimientos a competir entre sí.

competencia entre las escuelas (Inzunza, 2014). En efecto, para conllevar dicha tarea, Foucault menciona que *“en un sentido, el poder de la normalización obliga a la homogeneidad; pero individualiza al permitir las desviaciones, determinar los niveles, fijar las especialidades y hacer útiles las diferencias ajustándolas unas a otras”* (Foucault, 2008). En suma, en tanto a la dinámica de homogenizar, surge el SIMCE como una herramienta de carácter institucional, cuyo objetivo central es ser indicador de calidad, modelar el currículum y condicionar en gran medida, las prácticas pedagógicas (Bravo, 2011)

. Para establecer la discusión en torno al hecho al problema de la estandarización, tomaremos al SIMCE como instrumento protagonista de las mediciones estandarizadas, pues ha perdurado desde su primera aplicación -a fines de los ochenta- hasta el presente, lo cual se traduce en nuestros días como el principal indicador de calidad educativa de las distintas escuelas del país, sean públicas, subvencionadas o privadas (Inzunza & Campos, 2016). Ahora bien, si observamos los orígenes del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, este remonta a fines de los años sesenta bajo el nombre de Prueba Nacional, sin embargo, la manera en que actualmente es elaborado y aplicado no representa un progreso lineal y autónomo de elaboración (Inzunza, Estandarización en educación: anatomía de una deformación, 2014), más bien su gruesa elaboración y aplicación aconteció durante los ochenta; por un lado, bajo un proceso institucional de soporte y manufacturación y, por otro, en sincronía al apronte a la municipalización de las escuelas de la década.

Para repasar tal origen, tomaremos a Bravo (Bravo, 2011) que realiza un breve repaso histórico del SIMCE en Chile. En primer lugar, en 1982, fue implementado el Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER) destinadas para 4° y 8° año básico; este plan fue elaborado por el Departamento de Investigación y Tecnología de la Universidad Católica (DICTUC), a través de un compromiso con el MINEDUC. Su fin apunta a una herramienta para descentralizar la educación, en términos prácticos impulsar el mejoramiento educativo y de sus actores, otorgando información sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes (Bravo, 2011). A continuación, en 1985 es creado el Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE), bajo el alero del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP³) del MINEDUC, con el fin de analizar los datos que había generado previamente el PER.

Fue entonces cuando en 1988 se dio comienzo al SIMCE, sistema que homologaba las características de sus predecesores, añadiendo ahora la estimación de calidad a distintos establecimientos educacionales del país para futuras evaluaciones, la institución a cargo fue la Universidad Católica de Chile (Bravo, 2011) y posteriormente se consolida con la creación de

³ Actualmente es el organismo central en la implementación del “Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente”. Su labor considera la coordinación con la Agencia de la Calidad de la Educación, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación para asegurar el objetivo de consolidar el rol de la profesión docente como crucial para crear desarrollo humano y calidad de vida para todas y todos.

la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1989. Si bien los datos recopilados del primer SIMCE no fueron publicados hasta 1995, sí buscó “aportar información para el proceso de desarrollo curricular, disponer de mecanismos para mejorar la asignación de recursos, contribuir a mejorar la calidad educativa” (Mineduc, 2012).

A partir de entonces, a 30 años de su aplicación, la prueba demuestra su eficaz legitimidad desde una razón institucional, avalada bajo sus indicadores de calidad educativa. Durante este tiempo, se puso en marcha una severa modificación en la agenda de prioridades del gobierno. Es así que comenzó a estudiarse, diseñarse y aprobarse la nueva Ley General de Educación (LGE) para reemplazar a la LOCE de la dictadura. En dicha instancia la nueva ley impulsa la creación de una Agencia de Calidad de la Educación⁴ (ACE) tomará el cargo de la medición de estándares en aprendizaje del currículo nacional.

Hoy, en la organización y gestión del sistema educativo en Chile, a pesar de la renovación de instituciones y leyes relacionadas con la medición, aún conviven dispositivos impulsados por la dictadura militar, de lo cual el SIMCE representa uno de los principales supervivientes de la época, siendo el principal mecanismo de medición y promoción de lo que se entiende por calidad educativa. (Campos & Guerrero, 2016).

La definición más reciente del SIMCE, de acuerdo a lo declarado por el Ministerio de Educación es “contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional” (Agencia de Calidad de la Educación, 2016, pág. 1). No obstante, los resultados de esta prueba han constatado periódicamente la profunda segregación del sistema escolar chileno en directa relación con la dependencia administrativa de las escuelas, que agrupan al mismo tiempo a los diversos sectores socioeconómicos de la población nacional. Nos referimos a escuelas privadas, escuelas subvencionadas y escuelas públicas, siendo las primeras las que obtiene mejores logros y las públicas los peores (Agencia de Calidad de la Educación, 2015). En consecuencia, con los resultados de esta prueba, se elaboran rankings que estratifican a las escuelas, afectando a múltiples agentes: los docentes, los estudiantes y sus comunidades. Sin lugar a dudas, el SIMCE es clave ya que permite determinar el “valor” de cada escuela en el mercado permitiendo la posibilidad de esta competencia (Apple M. , 2007)

De esta forma, la competencia entre las escuelas -como forma de regulación neoliberal- se basa en el supuesto de que la mejora educativa proviene del incentivo que genere en las escuelas decisiones racionales de consumidores de educación a través de estos indicadores de *calidad*.

En definitiva, hemos soslayado que la problemática educativa recae en la discusión de lo que se entiende, a fin de cuentas, por calidad educativa, Gaete & Ayala (2015) sitúan a la

⁴ Creada en 2013 evalúa y orienta el sistema educativo para que este propenda –nuevamente- al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, es decir, que todo alumno tenga las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad.

calidad en el centro de la discusión pública desde el 2006, siendo uno de los ejes del debate que respecta a las agencias educativas del país. Por otra parte, una de las formas de legitimar el SIMCE como indicador, ha sido la pauperización que se ha hecho del cuerpo docente, culpándolos de los resultados de las pruebas (Campos & Guerrero, 2016). Actualmente, sin un soporte estatal, el rol de los docentes resulta un punto de encuentro entre varios actores que discuten sobre su papel en el campo, sin siquiera formar parte de él (Moreno & Soto, 2013).

En una sociedad que se comprende desde los derechos, el Estado debe ser responsable de otorgar un apoyo básico a la labor docente para que desplieguen en contextos de dignidad, prestigio y suficiencia en vista de humanizar sus labores (Moreno & Soto, 2013). Por el polo contrario, bajo los principios neoliberales el Estado se desentiende de esta responsabilidad y en su lugar orienta a desarrollar los niveles de exigencias al profesorado (Apple M. , 1999). En los hechos, la totalidad apunta a un aumento en los deberes que reciben los docentes a través de un currículo cada vez más complejo y a la constante aplicación del SIMCE (Moreno & Soto, 2013). La acción docente, sindical y pedagógica se ve por tanto enfrentada a un periodo de crisis de legitimidad de acción política y de espacios participativos en general, enfatizando a la despolitización que se hizo de estos. En la actualidad, la importancia de la construcción de políticas educativas que sostengan un escenario que apele de manera efectiva la labor docente es indiscutible (MINEDUC, 2006). Esto señala que aún queda un largo recorrido que trazar en materias de formación, y la importancia de la construcción de políticas educativas que sostengan un escenario, que actualmente, sin este soporte estatal, el rol del profesor seguirá siendo estigmatizado y responsabilizado gruesamente (Moreno & Soto, 2013).

Uno de las mayores problemáticas que se nos presenta desde un punto de vista de organización desde una estructura política del Estado, es la categorización y planificación de su estructura en materias educativas, ya que desde allí se reflejan las formaciones ciudadanas, la orientación de valores cívicos, humanos, colectivos, la incorporación de contenidos y transmisión de ciertos preceptos que garanticen una integración horizontal y funcionalidad de los ciudadanos en miras de asegurar una convivencia en comunidad. Actualmente, la institución social representativa y que expresa un diseño para la formación de los jóvenes de un territorio, que ofrece cierta garantía de ser una cobertura universal (aunque no igualitaria) es el sistema educativo. Sin embargo, ¿Cómo ha sido el Estado responsable de entender cuáles son los parámetros y límites de estos planteamientos en educación?, ¿Es que el SIMCE ha sido fundamental para comprender y estudiar y mejorar la educación que hemos sido cómplices en los últimos 30 años?, ¿Existe acaso una participación de la diversidad de actores que conforman el campo educativo en miras de una mejora en su contenido? Esta investigación ahondará en la tarea de responder a estas preguntas, enfocándonos en las prácticas que ciertos docentes narran desde su experiencia y pertenencia a espacios críticos de cara a la estandarización, y al rol que tiene la escuela como un transformador social.

Es precisamente la premisa de muchos actores llamados expertos, que poseen cierto capital en estas disputas, quienes afirman que, a cierta edad, ciertos estudiantes deberían manejar ciertas habilidades y antecedentes similares, todo esto entendido cuantitativamente. Y efectivamente, esto ha ocurrido y continúa siendo parte de nuestra realidad al momento de aplicar pruebas estandarizadas para el diagnóstico y agrupación de estudiantes, y colateralmente de los docentes. Sin embargo, en el último tiempo se han incluido nuevos parámetros de corte cualitativo que pretenden equilibrar la balanza, y en una suerte de nutrición de los contra discursos, han pretendido ser medidas de políticas públicas educativas desde una administración central (Agencia de Calidad de la Educación, 2015). Es indudable que este sistema conlleva una asimetría, una contaminación cultural, un sometimiento a un estado esquizofrénico y nervioso, donde se ha reducido a un mecanicismo académico y docente, con lo cual no se mide lo que su misión pretende medir.

Toma de decisiones académicas: Alto al SIMCE

No cabe duda que la educación fue uno de los ejes por en el que se aplicaron los principios neoliberales básicos a las políticas educacionales (Cornejo & Reyes, 2008). Tal acontecimiento no habría sido posible de concretar sin antes debilitar las formas que pudieran resistirse ante él. En la época, los abatidos sindicatos de profesores y docentes en general, habían sido constantemente víctimas del ataque de los reformadores neoliberales⁵. No obstante, Michael Apple (2018) destaca en este punto que, aunque la educación de mercado haya obtenido espacio y sea mayoritaria, también se encuentra una fuerte tradición de resistencia. Desde lo que indica el académico estadounidense, concluimos que un hecho de resistir el modelo, entraña una ruptura con el paradigma de la regla dominante, tal clivaje es lo que repasaremos bajo el concepto de *estrategia* aplicado desde Bourdieu.

Ahora bien, cómo ocurre esa ruptura es el punto a observar, pues para que exista un cambio de sentido, de contexto de producción, primero los actores deben advertir sobre la existencia de una serie de hechos y prácticas que rompan con los fundamentos previamente adquiridos, y segundo, dar cuenta de la dirección o intencionalidad objetiva de aquellas prácticas, no necesariamente son advertidas. En dicha instancia es donde el concepto de *estrategia* entra en juego.

La noción de estrategia desde la teoría de Bourdieu, representa un paso para dar cuenta de fundamentos *praxeológicos* de la reproducción social (Wilkins, 2004). En este sentido, el concepto se funda en un contexto crítico y de ruptura frente al vínculo entre el actor y al objeto con que se construye. En otras palabras, el actor –en este caso profesor, profesora- da paso para desembarazarse de la estructura que lo vincula con el objeto (los docentes de las pruebas

⁵ Como caso de ofensiva inicial al cuerpo, podemos tomar en cuenta al Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE), que posterior al Golpe, fue proscrito y sus dirigentes perseguidos para acabar con su disolución al año siguiente, donde tomaría su lugar el Colegio de Profesores de Chile (CPC) conformado por docentes simpatizantes a la dictadura militar (Moreno & Soto, 2013)

estandarizadas). Cabe bien mencionar que tal clivaje no ocurre de manera lineal, pues según Bourdieu, tal práctica contempla la posibilidad de improvisación que tengan los agentes en el campo que forman parte (Wilkis, 2004). Es como a partir de entonces tales *potencialidades de acción* de los actores, o más adecuado *habitus*, es el que posibilita, <gestiona> las estrategias de los profesores frente al objeto al que se enfrenta, específicamente, los fenómenos que subyacen de la aplicación de las pruebas estandarizadas.

Es en esta instancia donde desearía acaparar la atención en un nicho que se ha nutrido de experiencias contemporáneas y que ha surgido hasta la fecha como una respuesta concreta frente a la problemática que hemos revisado. Es un espacio que podría dar cuenta de discursos, prácticas que relaten a lo que se refiere Bourdieu, y, por otro lado, relevar posibles puntos de resistencia, como se refirió anteriormente Apple. Dicha primicia podría dar paso a identificar semejanzas entre tales conceptos, y con mayor énfasis, a los significados directos que los docentes puedan transmitir.

Para comenzar, las alianzas iniciadas por el movimiento estudiantil después de las movilizaciones del 2006 y 2011, permitieron la emergencia de espacios, caminos y discusiones para repensar el contexto, el significado y lo que pensamos de nuestra educación, estimulando un debate político más profundo sobre la calidad de nuestra democracia y su relación con el modelo educativo, modelo de desarrollo, y su legitimidad constitucional (Inzunza & Campos, 2016). Un resultado directo de este suceso, es la Campaña Alto al SIMCE. Su aparición responde a la acumulación de experiencias críticas y en mayor medida, a un producto material-histórico de estudiantes del tiempo reciente (Inzunza & Campos, 2016). Esta campaña conglomeró a dirigentes, docentes, estudiantes, académicos y apoderados, los cuales desconfiados por las consecuencias del SIMCE en los establecimientos, han logrado conformar una organización para, en principio, socializar sobre sus efectos secundarios, detener la forma como el contenido que aplica, y promover una evaluación nueva, comprehensiva, fiel con el saber pedagógico (Pino, Oyarzún, & Salinas, 2016).

Hasta el momento, la campaña ha transitado varias etapas: desde un cuestionamiento de los medios hacia el SIMCE; una constitución de mesa central; caminos para un nuevo sistema de evaluación; conformación de mesas regionales y rechazo nacional a la prueba alcanzando una final y tentativa etapa de reformulación. Sin embargo, las prácticas de resistencia previo a la instalación de la campaña han sido escasas, pues a pesar de que han existido paros de rendición en escuelas o espacios de discusión (Colegio de Profesores de Chile, 1997) el camino hacia un cambio sustancial y solidez de la campaña es una tarea en desarrollo.

Para sintetizar, Inzunza (2014) delinea dos objetivos de trabajo vigentes por parte de la campaña hasta el 2016: 1) La construcción de coaliciones con actores sociales que defienden la educación; 2) El desarrollo de acciones concretas que impidan las consecuencias del SIMCE en el futuro próximo. En adición Pino, Oyarzún & Salinas (2016) apuntan al impulso necesario de transitar desde una noción de calidad dirigida al mercado—que busca su reproducción en distintos

espacios de la sociedad- hacia una nueva evaluación educativa que promueva principalmente justicia social, la democracia e inclusión. Frente al escenario, Campos & Guerrero (2016) enfatizan la urgencia de un pronto cambio sustancial, pues la continuación de reformas que hoy se basan en resultados contingentes del SIMCE, enfocadas en gestión y planificación escolar, son cada vez más latentes.

Es importante insistir que la noción de *fracaso educativo* en Chile, ha logrado su instalación apuntando directamente hacia los docentes, culpándolos de un egoísmo hacia los estudiantes, tergiversando la comprensión sobre la calidad educativa, estableciendo entonces el avenir de los indicadores, la pérdida del entendimiento de lo público y a la privatización⁶. A través del hecho no sólo se debilita su cualidad de pedagogos, sino que también se desarticulan los posibles lazos de colectividad y coaliciones amplias en las escuelas -las madres y padres juegan un rol imperante en conjunto de los profesores⁷-, permitiendo en consecuencia, una amplitud de oportunidades para validar el uso de las SIMCE.

Retomando lo anterior, las escuelas son más que lo que representa por fuera, dentro de él guarda múltiples realidades: son comunidades donde habitan y concurren padres y madres, estudiantes, orientadores educacionales y docentes, es por ello que una sincronía entre sindicatos y esta comunidad es necesaria para elaborar y resolver de mejor manera el avance de la estandarización. Creemos que la campaña “Alto al SIMCE” establece un campo de posibilidades contingentes, busca articular un debate, un proyecto autónomo y democrático para lograr una educación como derecho social; sólo reconociendo el problema en todas sus dimensiones es posible plantear alternativas coherentes para una educación como derecho. Enfatiza también en visibilizar el problema profundo que yace tras el SIMCE, tanto en sus dimensiones políticas, humanas y pedagógicas.

En lo pronto, la iniciativa de movilizar a diversos actores del campo educativo y social ha dado fuerza y sostenibilidad a la campaña, dando posibilidades reales de participación, desde los propios actores que conforman la campaña. En cuanto a la presente investigación, nos enfocaremos en los profesores o docentes que forman parte activa de “Alto al SIMCE”, resaltando las acciones que han realizado dentro y fuera de las escuelas frente a la estandarización y a los efectos que subyacen de ella. Desde este último punto, levantemos entonces nuestra interrogante: **¿Existen estrategias de parte de los docentes partícipes de la campaña “Alto al SIMCE” frente a la estandarización?**

⁶ Extraído de <http://ciperchile.cl/2015/06/24/colegio-o-sindicato-de-profesores/>

⁷ Todas las agencias clásicas de socialización aportan de alguna forma en la conformación de las capacidades que nos ocupan, pero siempre en unas más que en otras. La familia aporta en todas; el grupo de pares, en aquellas más vinculadas con el desarrollo de habilidades sociales, emociones y fortalecimiento subjetivo; la escuela, en la provisión de códigos culturales más complejos: comprensión del entorno, participación social y desarrollo de habilidades sociales.

Objetivo General:

- Identificar estrategias que conformen docentes pertenecientes a la campaña “Alto al SIMCE” frente a los efectos de la estandarización en la educación de Chile.

Objetivos específicos:

- Reconocer la existencia de estrategias frente a la estandarización en docentes pertenecientes a “Alto al SIMCE”, desde una práctica crítica hacia los efectos que entraña la estandarización en la educación en Chile, tanto desde sus escuelas como fuera de ellas.
- Explorar los significados que docentes pertenecientes a “Alto al SIMCE” otorgan al SIMCE como instrumento de medición.
- Describir el impacto que docentes pertenecientes a “Alto al SIMCE” establecen de la estandarización en tanto a su labor pedagógica.
- Categorizar las iniciativas y propuestas que los docentes de “Alto al SIMCE” han efectuado en miras de una nueva educación.

Relevancias.

El Sistema de Medición de la Calidad se establece como un mecanismo que promete equidad y calidad, siendo que esta relación no está demostrada, al contrario, las evidencias desde su aplicación han manifestado lo opuesto a su objetivo principal, profundizando incluso los síntomas que pretende mejorar, menospreciando el duro y complejo proceso del aprendizaje. En consecuencia, se pretende en primera instancia dar a conocer una perspectiva de resistencias y estrategias para detener los alcances de la prueba. Una mirada actualizada por parte de los profesores y profesoras que pertenezcan activamente a la campaña “Alto al SIMCE”, pues en ella se materializan discusiones, tópicos y prácticas que han sido imperantes para articular un debate congruente para resistir el avance del actual modelo educativo, de desarrollo y curricular. En segundo punto, categorizar con los conceptos contingentes en desafíos educacionales del país y generar una propuesta desde los mismos actores a los que va dirigida la investigación, entendiendo su cercanía con los fenómenos más tangibles que acontecen en el aula y así también, revitalizar su labor de docentes dentro del campo educativo.

Capítulo II. Marco teórico

El siguiente apartado teórico se dividirá en cuatro partes. En principio, repasaremos el Estado del Arte de la investigación en materias de estandarización en Chile. En seguida, pasaremos a realizar una discusión teórica a propósito de la teoría de Bourdieu que sustentará los fundamentos de esta investigación, enfatizando en la discusión respecto al concepto de *estrategia*. En último lugar, discutiremos el rol que tiene la educación como motor de

transformación social a partir de experiencias de intervención educacional crítica a partir una mirada tanto docente como académica.

2. El estado del arte sobre la estandarización en Chile

En este apartado presentaremos las herramientas teóricas que nos permitirán tanto comprender nuestro problema de investigación como realizar el proceso de análisis. En este sentido, inicialmente, volveremos hacia los procesos fundacionales de la producción de mediciones estandarizadas en Chile, a propósito de una revisión de literatura entre política, estandarización y las aperturas críticas que han emergido en el último tiempo. Posteriormente discutiremos dos categorías teóricas-metodológicas fundamentales para la investigación. Finalmente, nos nutriremos de algunas conceptualizaciones teóricas que, a la luz de nuestra problemática, nos permitirán comprender y contextualizar las estrategias que pretendemos investigar dentro de la campaña Alto al SIMCE.

2.1.- Un laboratorio para normalizar

En primer lugar, discutiremos el ascenso histórico y teórico que propiciaron las instancias para que el SIMCE sea un dispositivo referencial cuando de educación se discute. Los estudios previos que han discutido sobre sus orígenes y fundaciones, trazan caminos para comprender las respuestas y críticas que han emergido en los últimos diez años. Desde este punto, quisiéramos dialogar los consensos y contrastes que se encuentran a través de su elaboración, fundamentos y su anclaje político-económico. Finalizaremos a través de una toma de posición teórica frente a las investigaciones discutidas a la luz nuestra problemática, cuales nos permitan comprender y contextualizar las estrategias analizadas más tarde.

El papel central que tienen las pruebas estandarizadas en Chile, hallan su origen en la profunda transformación neoliberal acontecida durante la dictadura cívico-militar, específicamente en la década de los ochenta. De igual forma el conjunto de las relaciones sociales cotidianas se ha mercantilizado, y, en Chile, casi la totalidad de los servicios básicos (agua, luz, transporte, gas, vivienda, etc.) han sido privatizados (Ffrench-Davis R. , 2014). Este vuelco dio paso a la instalación de parámetros y políticas que avalaban el ascenso del sistema educacional en manos del sector privado.

Campos-Martínez & Inzunza⁸ (2016) realizan una revisión histórica sobre la emergencia del SIMCE, como un dispositivo urgente que debía medir el rendimiento en pos de dirigir un nuevo mercado, el de la educación. Desde aquel punto sostienen su avance hasta el escenario actual, donde por primera vez surgen críticas y respuestas desaprobando su confiabilidad y aplicación. En tal sentido, quisiéramos tomar la estructura histórica que efectúan en su artículo

⁸ Miembros activos de la campaña “Alto al SIMCE”, que han delineado trabajos de investigación y estrategias del conjunto activo de la campaña para enfrentar la prueba.

y adicionar en tal medida las discusiones teóricas que diversos autores han repasado sobre estandarización, los alcances y divergencias que ha tenido la prueba SIMCE.

Una de las primeras instancias en donde se habló de estandarización, tuvo lugar al conjunto del equipo técnico de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), específicamente miembros del Departamento de Investigación y Tecnología de la Universidad Católica (DICTUC). Tal conformación vinculó su trabajo desde 1983 por pedido del Ministerio de Educación de la dictadura, a la elaboración de la *Prueba de Evaluación de Rendimiento Escolar* (PER). En tal contexto, Ortiz (2010) repasa antecedentes y miradas controversiales que envolvieron a la creación de esta primera instancia de prueba estandarizada. Para el autor, esta *proto-medición* tenía objetivos acordes a la privatización en la educación y a la inserción de los *vouchers*⁹ o *subvención* en la época.

“(…) El PER pretendía producir y comunicar resultados educativos para ayudar a los actores de la educación a tomar decisiones informadas; la novedad radicaba en que, entre estos actores, los padres y apoderados figuraban como destinatarios cruciales. Se esperaba de ellos que usaran esa información para elegir un buen establecimiento para sus hijos, generando una demanda calificada, capaz de movilizar una oferta educativa de calidad” (Ortiz, 25 años del SIMCE, 2010, pág. 1).

El autor remarca que la implementación del PER respondía a la necesidad de una herramienta que orientara la selección de escuelas por parte de las familias. Dicha afirmación significa una concepción netamente mercantil, de elección bajo criterios de ranking entre las escuelas y las competencias que emergían a partir de ellas.

Conforme a esta primera aparición del PER hallamos ciertas posturas frente a los primeros vestigios de pruebas estandarizadas.

Casassus (2007) fija la atención al poder desmesurado que se otorgó en la época a las mediciones estandarizadas en la evaluación y gestión del sistema educativo. Sostiene el autor, que, al contrario de las expectativas y objetivos primarios de una presunta mejora, ellas fomentan la desigualdad y *disminuyen* la calidad de la educación (Casassus, 2007). Añade que para el periodo referido fueron implementadas una serie políticas educativas neoliberales bajo sus propios principios y reglas, que luego se verían revalidadas dentro de las mismas instituciones que dichos actores ejercían poder. En otras palabras, éstas nunca fueron políticas educativas, sino que fueron políticas de gestión (Casassus, 2007).

⁹ Concepto basado en los estudios de Milton Friedman. Este financiamiento se realiza a través de un esquema de subvención educacional o subsidio por estudiante (subsidio a la demanda), el cual debe cubrir los gastos de operación y de capital de los establecimientos. La misión de este mecanismo es promover la competencia entre las escuelas con financiamiento fiscal —tanto públicas como privadas— para atraer y retener alumnos, al hacer depender el ingreso de los establecimientos de la elección que efectúen los alumnos y sus familias. El objetivo final buscado con esta competencia es promover una mayor eficiencia y calidad de los servicios educacionales entregados por dichos establecimientos (Apple M., 2018).

Cristián Cox¹⁰ (2012) avala en este punto que una de las maneras de gestionar el estado de la educación bajo estos nuevos preceptos de mercado, fue “(...) *asegurar unos procesos y resultados de calidad, a través del establecimiento de estándares*” (Cox, Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010, 2012, pág. 19). Dicho de otro modo, sustenta la instalación de un nuevo sistema de evaluación de carácter censal, que sería aplicada de igual manera a nivel nacional.

Es a partir de entonces que se encontró un espacio de trabajo cercado, bajo una mirada totalmente volcada hacia los intereses de este surgimiento neoliberal. Fue un escenario propicio para las discusiones teóricas y técnicas de la época, ellas urgían a la necesidad de una competencia en términos de promover la noción de *calidad*, para que –bajo esa lógica- se hicieran las escuelas más atractivas, en un lenguaje acorde para la razón selectiva de escuelas.

Desde una mirada crítica, Jorge Inzunza (2014) señala que el régimen neoliberal implicó insertar la competencia y la elección de escuelas como reguladoras de un mercado educativo, afirmando la transformación de la educación en un bien de consumo, susceptible de generar una diferenciación interna de mercado (Inzunza, 2014). Atestigua además que la estandarización en el escenario educativo de Chile, presenta ciertas contradicciones que emergen entre el mercado y educación, develando ciertas deformaciones que la estandarización educativa genera en los sentidos de la educación pública. Enriqueciendo la discusión, si miramos desde un panorama más amplio, encontramos que para la época se inició una política de financiamiento por parte de organizaciones externas. Frente a esto Cox (2012) nuevamente desde su posición establece dos puntos relevantes en términos de la administración escolar durante los ochenta: a) un cambio del sistema de financiamiento para incentivar la competencia entre las escuelas; b) la implementación de un *Sistema Nacional de Evaluación* con el fin de generar una demanda informada del ranking de establecimientos.

El escenario nos señala que el giro de los principios neoliberales tomaba fuerza para instalarse como uno de los pilares en materias educativas. No obstante, fue en tales puntos que precisamente el PER halló sus límites, debido a que sus resultados jamás fueron publicados a la ciudadanía ni las familias, es decir, que su carácter censal no podría ser validado a menos que se entendiera como un dispositivo que se encontrara bajo una razón pública o institucional, que tanto las autoridades y la ciudadanía lo entendieran como legítimo. Así fue como finalmente, la información de los rendimientos tan sólo fue entregada a las escuelas y autoridades ministeriales (Campos-Martínez & Inzunza, 2016).

Para enfrentar este problema, Ortiz (2012) señala que las autoridades ministeriales de la época argumentaron su posición de mantener la información del PER oculta, debido a que

¹⁰ Cristián Cox tuvo un papel imperante en las políticas de los gobiernos de Concertación durante los años noventa. En adición, durante la misma época dirigió los programas MECE del Ministerio de Educación de Chile, y desde 1998 al 2006 estuvo a cargo de la dirección de la Unidad de Currículum y Evaluación de ese ministerio, a cargo del currículum, informes y del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)

ignoraba y juzgaba la labor de los docentes además de no tomar en cuenta la situación socio-económica de los estudiantes (Ortiz, 2012). En resumidas cuentas, se observa que la medición estandarizada arrastra desde sus orígenes signos de controversia. Tales cualidades no impedirían la futura elaboración y consolidación del SIMCE en los años posteriores.

Fue para 1988 cuando se promovió la perfección de la medición, de tal manera fueron agregados nuevos conceptos y objetivos al PER, que daría paso a su reformulación y renombramiento como el “Sistema de Medición de la Calidad de la Educación” a cargo de personal de la PUC y del MINEDUC.

Cabe recordar que los procesos coyunturales de este periodo, centralizaron una escisión hacia el sentido de la educación pública como también a la deslegitimación de la labor docente. Inzunza (2014) sostiene bajo este argumento:

“Los nuevos pilares del marco institucional se erigieron en base a la represión y control de la acción docente –y de los actores educativos en general–, que fueron armonizados a los principios de libertad de elección de escuela por parte de las familias y mercantilización de la educación en general” (Inzunza, , 2014, pág. 7).

Para Michael Apple esta es una sensibilidad desocializadora: que no se reflexione en uno mismo como participante de un grupo de personas oprimidas que poseen largos antecedentes de lucha por la justicia social; en cambio, piénsese completamente como *elector* de bienes y servicios (Apple M. , 2018). Bajo estos clivajes la educación abrió sus vertientes hacia territorios propiamente neoliberales: se introdujo la elección de escuelas y progresó la pauperización de los organismos docentes y de participación escolar.

Continuando, la instalación definitiva del SIMCE a fines de la dictadura, se llevó a cabo bajo cinco procesos que bien sintetizan Campos-Martínez & Inzunza (2016): 1) descentralización de las escuelas públicas a nivel de municipalidades; 2) privatización a través del incentivo a la oferta privada; 3) establecimiento del sistema de subvención por alumno (como nos referimos a los vouchers previamente); 4) estandarización a través de un currículum nacional y pruebas censales (SIMCE); y e) marginación de los organismos de participación de los actores escolares (Campos-Martínez & Inzunza, 2016). Tales elementos estructuraron el nuevo sistema escolar chileno, sumando a la fórmula la medición estandarizada que encontraría su utilidad en la vigilancia de los procesos curriculares y de su recién inserto concepto de *calidad*.

Inzunza (2014) agrega que la sostenibilidad de esta razón neoliberal se funda con la carta constitucional de 1980, cual establece el derecho de educación sometido a la libertad de empresa (Inzunza, Estandarización en educación: anatomía de una deformación, 2014), es decir que los parámetros del mercado encontraban una total libertad de acción bajo una ley que los

amparaba¹¹. En adición, Bravo (2011) quien repasa el origen de la medición estandarizada desde 1988 hasta nuestros días, subraya que la creación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza –LOCE- de 1990, fue preponderante en el rol que asumiría el Estado de cara a la medición.

Este clivaje coarta por tanto al MINEDUC de publicar los resultados del SIMCE en un diario de difusión nacional, agregando a que cada escuela tuviera el deber de exhibirlos públicamente (Bravo, 2011). En consecuencia, las carencias que había encontrado en principio con el PER, ahora se disipaban y lograban una nueva validez y visibilidad, ahora los resultados se hallaban en manos tanto de la ciudadanía como de las autoridades ministeriales. El carácter *público* de la prueba comenzaba a surgir¹².

2.2.- Transición e incrustación

El *regreso a la democracia* luego de 17 años de dictadura no significó un cambio ni mucho menos una transformación en materias educativas, más bien se tradujo en una mantención de cada uno de estos elementos en pie, introduciendo de tal manera las primeras políticas públicas discriminatorias (Inzunza, Estandarización en educación: anatomía de una deformación, 2014). Gruesamente, el panorama de los gobiernos de Concertación y los partidos que gobernaron a partir de la época desestimaron romper con tal estructura heredada de la dictadura, lo que acarrió por un lado, la legitimidad neoliberal de acción (entiéndase elección de escuelas, ascenso de los *vouchers*) y por otro, la visibilidad pública que el Estado -través del MINEDUC- atribuye a los resultados del SIMCE, otorgando así un soporte institucional público, además de su legitimación y progresiva reformulación. Sin dudas es un escenario temprano, pero desde entonces asomarían sus primeras y tempranas consecuencias (Ortiz, 2010).

Los acontecimientos que siguieron en la década del noventa se marcaron por la legitimación de la prueba SIMCE a través de estudios y asesoramientos tanto locales como foráneos. En dicha instancia, Contreras & Salinas (2015) subrayan el carácter global y contemporáneo que los estándares entrañan a nivel educativo. Plantean no sólo que los organismos internacionales¹³ han subrayado el campo en reformas educativas, sino que además

¹¹ El año 2007 fue creada la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). En ella, el puntaje SIMCE incumbe a uno de los indicadores que posibilita la asignación de recursos adicionales a los sostenedores de las escuelas con el fin de *atender* las necesidades de los estudiantes social y económicamente más vulnerables en las escuelas subvencionadas (municipales y privadas). Los recursos SEP se asocian a *Planes de Mejoramiento*, que son ejecutados por empresas privadas o personas naturales bajo la figura de Asesorías Técnicas Educativas (ATE). Estos planes de mejoramiento se evalúan, generalmente, en función del puntaje SIMCE

¹² De todas maneras hubo que esperar hasta 1995, donde se cumpliría la LOCE y los resultados de las escuelas fueran recién publicados por primera vez (Campos-Martínez & Inzunza, 2016).

¹³ Dentro del periodo se distinguen diversos actores como también organizaciones internacionales que impulsan este avance en la instalación y aceptación pública del SIMCE. La Organización por la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) junto con la UNESCO realizaron durante este periodo, diversos esfuerzos para promover las pruebas basadas en la medición del rendimiento escolar y la recopilación de dichos resultados.

Los estudios PISA (Programme for International Student Assessment) brotaron como referentes de la OCDE buscando incidir en las reformas de políticas de sus países miembros, como bien se cita en (Contreras & Salinas, 2015). Dichos clivajes estaban principalmente motivados por los intereses de UNESCO y del Banco Mundial. La primera organización, impulsó a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la

“han ido adaptando la retórica de *la Calidad en Educación*” (Contreras & Salinas, 2015, pág. 48). De manera análoga, los autores enfatizan que la incidencia de los principios neoliberales de Estados Unidos y su conexión en Chile “*son ilustrativos, pues han sido pioneros en la incorporación a gran escala de mediciones estandarizadas, alineadas con las recomendaciones de los organismos internacionales*” (Ibídem, pág. 49). Gran parte de estos proyectos en educación, fueron financiados por el Banco Mundial, regulados a nivel estatal y legislativo bajo el término de “fortalecimiento institucional” (Campos-Martinez & Inzunza, 2016).

Podemos analizar en este tramo como un momento de gran relevancia pública para el periodo que comprende la transición democrática en Chile, pues fue instancia de una gruesa ampliación en materias económicas al interior y exterior del país (Ffrench-Davis R. , 2012), tanto a nivel de acuerdos políticos, de tratados, de encuentros con organismos y filiaciones a ellos. En tales hechos, la potencia de ser un país saliente de una dictadura cívico-militar, invitaba a formar parte de la escena globalizadora que comenzaba a surgir durante este periodo, más aún, para enmarcarse bajo banderas tintes democráticos y de una naciente *libertad individual*. En otras palabras, exponer la situación educativa de un país bajo tales circunstancias significaba atestiguar un proyecto totalmente nuevo, con total libertad y proyección a futuro, pues Chile comenzaba tempranamente a poner en práctica el experimento que había acontecido una década atrás, y tenía todo un campo de posibilidades –y redes de apoyo- para llevarlo a cabo (Campos-Martinez & Inzunza, 2016).

2.3.- Cohesiones y respuestas

Frente al proceso que engloba los comienzos del nuevo milenio y la actualidad, se remarca principalmente por una instalación definitiva del SIMCE en las escuelas. En base a estos hechos, la discusión teórica plantea puntos a favor y en contra.

Las respuestas y oposiciones a la prueba acontecieron en mayor medida luego que la revolución pingüina tomara lugar en 2006, los diversos cuestionamientos sociales, culturales y de educación estallados en dicho contexto¹⁴ lograron un consenso y punto de partida para dudar

Educación (LLECE) -conformado en parte por el equipo de la PUC y CIDE- trabajos impulsados desde fines de los años noventa en base mediciones estandarizadas en diversos países de América Latina, cuyos resultados se usan como sinónimos de la “calidad de la educación”. Por el lado del Banco Mundial, emerge como fundador del primer proyecto para perfeccionar el SIMCE (MECE I). De esto último, se reúnen actores como Donald Holsinger (Banco Mundial), Cristián Cox (MINEDUC), Josefina Olivares (Directora programa SIMCE, 1996). La primera y gran misión del LLECE era promover la instalación de sistemas de evaluación en los países de la región, motivando la experiencia del SIMCE como un claro y primer ejemplo (Campos-Martinez & Inzunza, 2016).

El trasfondo y el papel que jugaba el Banco Mundial en la promoción de estos sistemas de evaluación estandarizada eran tres: 1) Promoción de un ranking para la toma de decisiones; 2) Promover una cultura evaluativa dentro de las escuelas; 3) Fortalecer la capacidad de ministerios para la fabricación de políticas públicas (con el uso de datos censales del SIMCE).

¹⁴ En Chile, la *Revolución Pingüina* fue el primer movimiento educativo que logro un alcance global, dado el contexto y la época en que aconteció. La nota que realizó Huffington Post sobre la revuelta de los estudiantes de educación básica, apuntan a los controversiales efectos de una medición estandarizada. Aprovechan de señalar que comparte grandes similitudes con las que se aplican en Estados Unidos, a fin de cuentas esperable consideración pues provienen del mismo lugar de origen. Luego, en la nota destacan que “Materias como arte, música, ciencias sociales y educación física son marginadas, y tal movimiento presiona estudiantes y profesores a estudiar duramente para la prueba SIMCE” (Disponible en https://www.huffingtonpost.com/gary-anderson/chilean-students-show-the-way_b_941002.html, Traducción de elaboración propia).

del despliegue acontecido hasta entonces. Durante los siguientes párrafos finales, repasaremos dichas problemáticas y discutiremos sobre las divergencias y acuerdos de los actores involucrados.

Para iniciar este apartado final, tomaremos de pivote los cuatro efectos macro-políticos que Inzunza (2014) sintetiza en la instalación del SIMCE: 1) *Concentración del Estado en la tarea de la evaluación*; 2) *Cierre de escuelas públicas*; 3) *Ampliación del sector privado*; 4) *Focalización en las tácticas individuales* (Inzunza, Estandarización en educación: anatomía de una deformación, 2014). El primer punto refiere al Estado como subsidiario de los costos subyacentes a la aplicación de la prueba. Además, suma la inserción de pruebas internacionales desde la mitad de la década de los noventa y la expansión del “laboratorio” que se llevaba a cabo en el país (Campos-Martínez & Inzunza, 2016). Continuando, el segundo punto expone los efectos ligados a regulación del mercado y el rol de los *vouchers* como indicadores resultantes del SIMCE y provocadores por tanto del cierre de las escuelas¹⁵, sean éstas públicas o privadas. Tal marco es uno de las premisas más controversiales que se han establecido en el marco de la ley, pues entraña una razón estrictamente punitiva que condiciona las labores de las escuelas en pos de la rendición de cuenta del SIMCE. Estos efectos se han evidenciado en consecuencias tanto para los estudiantes como docentes (Pino, Oyarzún, & Salinas, 2016).

El tercer punto refiere al declive de la educación pública, y hacia la privatización de la misma, en consecuencia, se inscribe en este periodo, el predominio de matrículas en escuelas particulares-subvencionadas a lo largo del país, conformando el establecimiento de mayor acopio de estudiantes del país (Canales, Bellei, & Orellana, 2016). El cuarto y último punto, consta de fomentar la toma de decisiones racionales que implica –sobre todo para las familias– escoger una escuela. Esto narra por tanto una decisión de consumo y socialización a nivel de principios; de lo que entraña una escuela por sobre otra, tomar una posición cultural y evidenciar el rol público de las escuelas hoy. Compromete gruesamente el principio neoliberal de ser *empresario de sí mismo*, de la superación individual y a la competencia con los pares, el pensarse a sí mismo como elector de bienes y servicios (Apple M. , 2018) precepto que de por sí, el SIMCE aborda tanto en su contenido como aplicación (Inzunza, Estandarización en educación: anatomía de una deformación, 2014).

A modo de síntesis y coherencia sobre la discusión teórica planteada sobre la estandarización, repasaremos puntos de cohesión y divergencias al respecto. Finalmente se discutirán qué puntos de la discusión son pertinentes para la presente tesis y así también, para corroborar fundamentos teóricos que sustenten el problema a investigar.

¹⁵ En 2011, el Congreso de Chile despachó la Ley 20.529 (Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, disponible en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>). Ella expresa que el Estado creará una jerarquización de escuelas basándose en un índice que tomará en cuenta al SIMCE en al menos un 67 %. La metodología de la ordenación ha sido publicada mediante el Decreto 17, de marzo de 2014 (disponible en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1060182>), y considera finalmente al SIMCE en un 73 %. La misión de este ordenamiento, ambiguamente, apunta a la orientación de la política pública. No obstante, se establecen sanciones como cierres de escuelas basándose en la ordenación.

Tomando en cuenta el desglose general de Inzunza (2014), comenzaremos con sus afirmaciones y conclusiones al respecto. El autor plantea las interrogantes que emergen desde la instalación del SIMCE en las escuelas -sobre sus efectos en la convivencia y los espacios democráticos que existen en ella- develando así las controversias que genera en los sentidos de la educación. El autor enfatiza su crítica hacia las transformaciones que han dado forma a nuestro sistema educacional en la actualidad, de manera concluyente apoya una nueva lógica redistributiva que permita acentuar condiciones de igualdad dentro de las escuelas, esto desde una solidaridad educativa, remarcada en los movimientos sociales emergentes y los espacios que tensionan los principios neoliberales que se enmarcan en nuestra educación. Desde allí elabora su crítica hacia la labor del Estado en iniciativas educativas como subsidiario de la rendición de cuentas, traducida de una medición censal. En su fondo, ilumina al Estado como benefactor del fenómeno de la estandarización. En adición a ésta afirmación, Apple (2001) sostiene:

“En una época de pérdida de legitimidad del gobierno y de crisis en las relaciones educativas de autoridad, el gobierno tendría que demostrar que hace algo para elevar los niveles educativos. Después de todo, esto es exactamente lo que promete ofrecer a los ‘consumidores’ de educación” (Apple M. , Política cultura y educación, 2001, pág. 57)

Michael Apple sitúa al curriculum nacional como un factor clave para proporcionar un *marco de referencia* en el cual las pruebas estandarizadas pueden desplegarse. De manera análoga facilita la *elección* de escuelas por parte de los apoderados y por consecuencia, afirma que, con un apoyo estatal, la razón neoliberal existente en nuestras escuelas se vuelve compleja de revertir.

Retomando la discusión, Ortiz (2012) sostiene que la instalación del SIMCE se inscribe a partir de un proceso mayor de regulaciones y cambios en el modo de regular los sistemas educativos contemporáneos a nivel global, desde una fórmula burocrática-profesional dirigida por el Estado y el cuerpo docente, hacia uno post-burocrático, más inclinado a las decisiones de los consumidores de la educación y de los resultados del sistema (Ortiz, 2012). En adición a la afirmación, Contreras y Salinas (2015) compartían ésta visión, sumando la incidencia de las organizaciones internacionales que influyeron en estos procesos.

Existe un trato más feble respecto a la discusión teórica en tanto lo que plantea Casassus (2007). El autor estudia devenir de la estandarización en la actualidad, apunta principalmente al consenso de los efectos del SIMCE como potenciador de inequidades en los estudiantes y clases sociales, así, agrega que también precariza las relaciones democráticas en donde se ve aplicada. Sin embargo, sus tempranos trabajos sobre estandarización y educación se inclinan hacia una crítica discursiva y tentativa, de un corte más ético. Pese a ser uno de los primeros investigadores en educación y los fenómenos de las mediciones estandarizadas en Chile, su propuesta teórica actual está mayormente ligada a procesos individuales que enfrentan los docentes como también a nuevas aperturas de pedagogías críticas y emocionales, desde una visión de la psicología y filosofía. Por dichos motivos sus planteamientos teóricos sobre estandarización formarían sin

duda, parte de un repaso *sui generis* a la problemática. En adición sus principios éticos avalan un avance crítico-discursivo hacia ellas, no obstante, no se considerará como un apoyo teórico-sociológico fundamental para los fundamentos de la presente memoria, como también a la utilización de sistematicidades o insumos teóricos y epistémicos para el cuerpo docente.

Ahora bien, es menester añadir puntos contrarios, pues enriquece y sitúa el tema de manera más amplia, conjuga los términos abordados (Sautu, 2016). Es por tal que Cox (2012) contrasta claramente con lo previamente señalado. El autor avala de alguna forma el avance que ha tenido la prueba hasta nuestros días, corroborando que una misma coalición de gobierno (Concertación) que perduró por veinte años (2010) ha logrado instaurar y dar mejor forma a la aplicación de la prueba. Añade que tal *mejora*, fomenta una vigilancia de la *calidad* educativa que se ha desarrollado en éstas dos décadas. En adición a esta postura, Bravo (2011) apoya la evolución y perfeccionamiento que ha significado el SIMCE bajo el marco de la LOCE y su posterior Ley General de Educación (LGE) del año 2009. Reafirma el autor:

“Es importante destacar la capacidad del SIMCE para evolucionar a lo largo del tiempo, adaptándose en más de una oportunidad a nuevas demandas externas. Sin duda, este rasgo ha sido esencial para permitir su permanencia en el tiempo y ha contribuido, en forma determinante, a incrementar su valoración social” (Bravo, 2011, pág. 210)

Sin lugar a dudas ambos autores previamente señalados se posicionan desde la idea de un *progreso lineal* y totalmente legítimo. En mayor medida, sostiene su aceptación y permanencia debido al apoyo estatal que –una vez más- brinda aceptación y un lugar de referencia dentro de la educación en Chile¹⁶, esto reflejado en la creación de instituciones y agencias gubernamentales (Agencia de la Calidad de la Educación) que a fin de cuentas posicionan la medición como un dispositivo legítimo, socializador, censal y revelador de lo que se entiende por *calidad, avance o retroceso* en las escuelas. Este vuelco institucional será profundizado en el siguiente capítulo, en relación a la formación de un capital cultural específico y el campo al que se disputa.

En miras de poner término al presente capítulo, concluir estos párrafos implica una toma de posición teórica frente al fenómeno de la estandarización, en otras palabras, a la apropiación de los discursos y hechos teóricos que avalan la problemática que se plantea en esta tesis. De esta manera, se utilizarán dichos enfoques y visiones puestos en mesa. A modo de finalizar el actual apartado, volvemos al punto de partida del presente capítulo, con la labor que ha desarrollado Campos-Martínez & Inzunza (2016) enfatizando un repaso histórico-crítico frente a las mediciones estandarizadas en Chile. Los autores promedian los movimientos estudiantiles

¹⁶ Bravo destaca que desde la primera publicación de resultados a mediados de los noventa, la prueba no sólo se convirtió en un hito para los establecimientos, sino que los medios de comunicación igualmente realizaron una amplia cobertura, atribuyendo así una mayor discusión e importancia a los alcances de la prueba (Bravo, 2011). Incluso en la actualidad, medios masivos que se inclinan a sectores de conservadurismo, enfatizan un progreso positivo dirigido hacia la razón individual de que cada estudiante es responsable de sus esfuerzos y resultados: *“Asimismo, parece evidente que el buen desempeño escolar es, en primer lugar, consecuencia del esfuerzo y la responsabilidad individual de cada uno de los alumnos, primeros actores del proceso educacional y principales beneficiarios de la dedicación con que aborden sus estudios”* (LaTercera, 2013)

del 2006 y 2011 como claves para la emergencia de diversas iniciativas que apuntan una transformación del modelo educacional, una de ellas es sin duda detener la aplicación del SIMCE (un hecho plasmado es la conformación, por ejemplo, de la campaña *Alto al Simce*). Al efectuar esta sentencia, no reducen su expresión con eliminar por completo la medición estandarizada, más bien apuntan a promover una evaluación comprehensiva y enraizada en el saber pedagógico (Campos-Martinez & Inzunza, 2016). Señalan los autores que de cara a estas emergencias ha sido posible avanzar y generar la presencia de una masa crítica de investigadores, docentes, estudiantes y familias dispuestas a una movilización y creación de diversas estrategias de resistencias (Ibídem). También se suma un logro en la estructuración de propuestas para un modelo de evaluación alternativa, el cual recoge reflexiones y evidencias investigativas críticas en evaluación educacional (Florez, 2013). El trabajo de la autora representa un gran esfuerzo por criticar, sea técnicamente y discursivamente los contextos y la forma en que está elaborada la medición estandarizada. Sus antecedentes conforman un compendio de rigurosidad científica que desacredita totalmente la validez de la medición.

Uno de los enfrentamientos se disputa en las labores que tienen las pruebas internacionales (TIMSS, PISA) como avaladoras del SIMCE. Estos organismos fuera de frontera entrañan una realidad internacional que no refleja los procesos propios del acontecer local. No podemos entender calidad ni desarrollo desde márgenes externos a la realidad nacional, mucho menos si contextualizamos lo que en último tiempo han significado –incluso- a nivel mundial, los movimientos estudiantiles en Chile.

2.3.-El SIMCE como indicador de “Calidad”

Desde la revuelta ocasionada en 2006 por los y las estudiantes durante la "Revolución Pingüina" adherido a las grandes marchas por la gratuidad en 2011, intensificaron la discusión pública alrededor de las falencias y problemas del sistema educacional chileno. En dicho contexto, la calidad surge como un tema recurrente y revisitado. Sin embargo, tal impronta refiere a un concepto polémico en el campo tanto de la educación como la sociología, pues entraña visiones políticas e ideológicas sobre el aprendizaje de los estudiantes en tanto son observados y medidos.

Ampliando el panorama, las teorías críticas de la *Reproducción Social* consideran la calidad como asociada al derecho de empoderar a los agentes en pos de su propio desarrollo, del pensamiento crítico y favorecer la transformación social. De manera opuesta, en los preceptos teóricos del *Capital Humano*, la calidad se relaciona con la ganancia de competencias requeridas para acoplarse a un sistema de carácter productivo (Opazo & Cerda, 2013)

La prueba estandarizada SIMCE, con treinta años desde su primera aplicación, se enmarca como el indicador más preponderante para medir la calidad de la educación escolar y un referente del panorama educativo nacional. No obstante, su efectividad, objetivos, confiabilidad y consecuencias han sido parte del debate del campo educativo y político de los últimos años

(Campos-Martinez & Inzunza, 2016). En adición, en ningún momento se inicia por la pregunta acerca de la calidad del SIMCE como instrumento de evaluación del sistema educativo, sino que se asume su valor como si este estuviera sobrentendido. (Florez, 2013). Esto se debe, entre otros factores, a la presión que reciben los múltiples agentes de la comunidad educativa, incluyendo docentes, académicos, estudiantes y apoderados. Los puntajes que destacan surgen como bandera para que los colegios promocionen el ranking y aumenten sus matrículas, fomentando la competencia, el estrés y la homogeneización de la comunidad escolar

“Si otro propósito es monitorear la calidad de la educación, habría que explicar cómo se llega a concluir que la educación chilena ha mejorado o empeorado sobre la base de una prueba como la antes descrita, especialmente si el concepto de calidad no ha sido definido de manera explícita” (Florez, 2013, pág. 92)

3. Alcances epistemológicos de Pierre Bourdieu frente a la estandarización.

En primer lugar, repasaremos el concepto que forma parte capital en los objetivos de esta investigación, cuales identificar estrategias de docentes de Alto al SIMCE frente al fenómeno del estándar. Para una aproximación teórica de cara a esta investigación, haremos una extensa revisión de la teoría de Pierre Bourdieu, asumiendo en inicio su postura relacional constructivista, que comprende sus conceptos teóricos a medida que se relacionan los unos a los otros. En tal sentido sus nociones de *habitus*, *campo*, *capital*, *estrategias*, entre otros, serán abordadas en adecuación a la investigación. Por otra parte, la noción de estrategia inserta en este marco de pensamiento relacional y de una estructura de poder, se distingue de otras vertientes ligadas a la acción social, tales como el individualismo metodológico y la teoría de la acción racional, que señalaremos posicionamientos, puntos a favor y en contra en base a la misión de esta tesis.

En segundo lugar, repasaremos las experiencias ligadas a las consecuencias que la estandarización suscita en los espacios de la docencia, en labores curriculares y a la y tomar la interrogante si la educación puede cambiar la sociedad en clave solidaria, emancipadora y democrática. Para tal apronta, revisaremos los trabajos hechos por Michael Apple sobre materias educativas y organización docente. Sus abordajes sitúan los desafíos de una condición real de cambio si el trabajo que ello conlleva es sistemático y lúcido, si lo llevan a cabo comunidades comprometidas con la transformación social, y si estas lo conciben en primer lugar como camino de liberación de los más débiles y los más discriminados. Esto requiere una posición teórica clave e indiscutible, en base a cómo se proyecta por un cambio educativo sustantivo es lo que aspiramos como sociedad y como país.

3.1.- Pensando relacionalmente las prácticas sociales.

Sin lugar a dudas Pierre Bourdieu es uno de los sociólogos que más ha influido en la sociología como la conocemos actualmente. Sus aportes teóricos como prácticos, han generado

un vuelco en la manera de entender nuestro entorno, y a la vez, como nuestro entorno –las estructuras- dialogan con nuestros actúes. Es por tal que reuniré en las siguientes páginas, los principales conceptos que refieren a las prácticas sociales y los conceptos que se anclan al de estrategias, cual es mi punto central en el cual deseo investigar en los profesores de Alto al SIMCE.

Si notamos los antecedentes que involucran al desarrollo teórico e institucional de la educación, observamos que ha sido desde una mirada científicista, elaboradora de un campo educativo cerrado y centrado en la formación de unidades curriculares anexas a las prácticas, a las percepciones y valorizaciones que existen dentro de los fenómenos escolares, en este caso, entre profesores y su labor pedagógica. Desde esa arista, este marco teórico se enfoca en rescatar al agente¹⁷ social no en cuanto individuo, cifrado estadísticamente, sino también como un agente socializado, con la misión de aprehenderlo a través de aquellos elementos objetivos que son producto de lo social

Para comenzar a discutir sobre el concepto de *estrategia*, caeríamos en un reduccionismo al repararlo por sí sólo, pues fallaría en primera instancia al ignorar el aspecto relacional que el autor utiliza en sus postulados teóricos; principalmente pensados en teorías relacionales: teoría y labor investigativa como interacción dialéctica: “*Los conceptos forman partes interconectadas de un todo, que se comprenden y son válidas como instrumentos de análisis sólo en la medida que son considerados como conjunto*” (Gutiérrez, 2005, pág. 14). Por tal motivo revisaremos en principio los preceptos teóricos y prácticos de Bourdieu, para finalmente realizar un apartado especial de *estrategias*.

3.2.- Perspectiva teórica

Bourdieu se ubica desde un de *estructuralismo constructivista*. Para el autor, pensar relacionalmente es centrar el análisis en la estructura de las relaciones objetivas que determinan los parámetros que puedan suceder en las interacciones y representaciones que los agentes tienen de la estructura, de su posición en la misma, de sus posibilidades y sus prácticas (Ibíd.). Es decir, investigar la dimensión histórica y contextual al objeto que se está estudiando. El autor toma el estructuralismo de la teoría de Levi-Strauss, pero desde una óptica reformulada:

“Por estructuralismo (...) quiero decir que existen en el mundo social mismo, y o solamente en los sistemas simbólicos, lenguaje, mito, etc., estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o representaciones” (Bourdieu, 2004d, pág. 107)

Por otro lado, suma a la concepción constructivista:

“Quiero decir que hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamo habitus, y por otra parte

¹⁷ Bourdieu prefiere hablar de agentes para indicar tanto que actúan como que no actúan libremente (Corcuff, 1998)

estructuras, y en particular de lo que llamo campos y grupos, (...) las clases sociales”
(ibíd., 2004d, pág. 107)

Sin embargo, en esta doble dimensión objetiva y construida de la realidad social, sigue recalcando cierta primacía por parte de las estructuras objetivas. Ello conduce al autor a situar dos momentos en la investigación, un primer momento objetivista y un segundo momento subjetivista (Corcuff, 1998).

“Las estructuras objetivas que el sociólogo construye en el momento objetivista, pasando por alto las representaciones subjetivas de los agentes, son el fundamento de las representaciones subjetivas y constituyen los constreñimientos estructurales que pesan sobre las interacciones. Pero, de otro, no se puede ignorar estas representaciones, particularmente si se quiere dar cuenta de las luchas cotidianas, individuales y colectivas, que intentan transformar o conservar esas estructuras” (Bourdieu, 2004d, pág. 150).

El punto central de esta concepción se encuentra en la idea de una *ruptura epistemológica*, un quiebre entre la tradición positivista del conocimiento científico tradicional, de la *sociología espontánea* de los actores.

Continuando con lo anterior, el autor retoma la larga y previa tradición estructuralista, y sitúa el modo de pensamiento relacional que reflexiona sobre la experiencia, lo *real* en base a relaciones, en contraste a la postura sustancialista, una conjetura que dirige su atención a aquellas realidades que ofrecen una interacción directa, entre el investigador y el objeto que estudia. Como se mencionó al comienzo del capítulo: para el autor es indispensable fijarse en las condiciones objetivas de la estructura que serán punto de inicio (pero no determinantes) los límites por los cuales los agentes se desplazan.

No obstante, pretender explicar las acciones sociales de los agentes desde un punto de vista objetivo no logra explicar totalmente el condicionamiento total de las prácticas: también es relevante rescatar al agente social productor de prácticas y al proceso mismo de su producción.

“El momento objetivista rescata las relaciones objetivas que condicionan las prácticas, no obstante, no puede dar cuenta del sentido práctico de las mismas, ni de la relación que yace entre lo objetivo y subjetivo. Por otro lado, el modo de pensamiento subjetivista toma en consideración el sentido vivido de las prácticas, las percepciones y representaciones de los agentes, sin tomar en cuenta las condiciones sociales y económicas que conforman el fundamento de sus experiencias” (Bourdieu, 2007).

Es allí donde Bourdieu señala la relación construida entre los dos modos de existencia de lo social: las estructuras sociales externas, las condiciones plasmadas objetivas, vale decir las instituciones, la división de nuestras escuelas, los salarios de los profesores; en segundo lugar, las estructuras sociales incorporadas: lo social hecho cuerpo -por nombrar algunas- las maneras de actuar en el aula, de percibir de valorar y sentir, pensar de una manera más que otra.

Respecto al segundo modo -que discutiremos más adelante-, cómo a través de nociones tales como interés, habitus, y -en nuestro enfoque- de estrategia, se recupera al agente social que produce las prácticas, y cómo el anclaje entre objetivismo y subjetivismo se produce fundamentalmente con el concepto de habitus.

Resumiendo lo expuesto, el punto de partida de estas miradas se sostiene en posicionar al agente social en el sistema de condiciones objetivas en el que está inscrito, como un campo de posiciones sociales históricamente construidas. Ahora bien, por coercitivas que puedan ser este sistema de condiciones estructurantes, no suprimen el margen de autonomía individual que puedan ejercer los agentes (Gutiérrez, 2005). En este punto podemos realizar un primer apronte a la noción de estrategia, donde no se hace una prosecución intencional de fines calculados, sino de líneas objetivamente orientadas, reguladas y establecedoras de un límite por donde los agentes entienden su acción social¹⁸.

“La teoría de la acción que propongo (con la noción de habitus) equivale a decir que la mayor parte de las acciones humanas tienen por principio algo completamente distinto a la intención, es decir disposiciones adquiridas que hacen que la acción pueda y deba ser interpretada como orientada hacia tal o cual fin, sin que uno pueda plantear sin embargo que haya tenido por principio la búsqueda consciente de este fin (aquí es donde el «todo ocurre como si» es muy importante). El jugador, que ha interiorizado profundamente las regularidades de un juego hace lo que es necesario hacer en el momento en que es necesario hacerlo, sin tener necesidad de plantear explícitamente por fin lo que hay que hacer. No tiene necesidad de saber conscientemente lo que hace para hacerlo y menos todavía plantearse explícitamente el problema” (Bourdieu, 1997, pág. 166)

Es así como una *improvisación de los agentes* no se traduce en emergencias incomprensibles, que puedan acontecer en cualquier lugar, a cualquier tiempo, sino por el contrario, se comprenden bajo las regularidades de un juego, en un momento preciso y bajo los parámetros de dicho juego, sin la necesidad de corresponder a un orden racionalizado.

En sintonía con esta tesis, apuntamos que existe un momento objetivo, un contexto en que el investigador percibe el entorno en que se desenvuelve el objeto de investigación, entiéndase relaciones de poder existentes, las tendencias mercantiles, métricas y neoliberales presentes a través de la estandarización. Por otro lado, entendemos que las vivencias, las percepciones que tienen los agentes sociales que ya han incorporado estas estructuras sociales, que ya han internalizado estos elementos objetivos -que son producto de lo social- en una figura de *habitus*. Dicha entrega corresponde a procesos subjetivantes en los cuales se enmarcan y sitúan los agentes sociales, la manera que reflejan su realidad a través de discursos. Ambas concepciones

¹⁸ Es en tal aspecto como Bourdieu encuentra ciertas afinidades teóricas con Marx, en relación con su lógica económica, pero llevándola a otros campos, logra así, un análisis de prácticas sociales sin la reducción a motivos meramente económicos, sino a ciertas acciones orientadas a la maximización de beneficio, sea material o simbólico. Tales acciones es lo que nos referiremos más adelante en tanto a la lucha por las diferentes especies de capitales que se disputan en el campo educativo.

constituyen modos de conocimiento teórico, y así todo acto de investigación se vuelve a la vez, empírico y teórico (Gutiérrez, 2005).

Finalmente, son los propios principios estructurados de prácticas y la suma de los habitus incorporados los que resultan en el análisis sociológico relacional, planteado por el autor y utilizado para la comprensión de la presente tesis.

3.3.- Las luchas por el campo educativo

Bourdieu define campo:

“Como espacios de juegos históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propios (...) La existencia de un campo especializado y relativamente autónomo es correlativa de la existencia de compromisos y de intereses específicos: a través de las inversiones inseparablemente económicas y psicológicas que suscitan entre los agentes dotados de un cierto habitus, el campo y sus compromisos”
(Bourdieu, 2004b, pág. 108)

Si bien se habla de varios campos, se estima una relación entre ellos, principalmente por sus redefiniciones históricas y los límites de cada uno, en conjunto con las relaciones con los demás. Tal conjetura conlleva una redefinición implícita y permanente de la autonomía relativa de cada uno de ellos, como, por ejemplo, el campo religioso, científico, lingüístico, etc. Bourdieu enfatiza que en cada campo se llevará a cabo una lucha, donde será oportuno observar cada vez sus formas específicas, entre el nuevo participante que intenta superar los obstáculos del derecho de entrada, y el dominante que trata de defender el monopolio y excluir la concurrencia (Bourdieu, 1976)¹⁹.

En tal referencia, se parte del hecho que las sociedades contemporáneas han elaborado una serie de fenómenos de aparente consenso –como el caso educativo- pero que los mismos están en permanente debate en base a su sentido y legitimidad. En sentido con lo anterior, el concepto de *campo* suma un análisis del poder en estas sociedades a partir de una disputa por la definición del sentido, voluntad o propósito de una esfera determinada o área de especificidad social, a partir de los intereses de sus agentes.

Tomando en consideración estos elementos de apertura y adecuación al principio de *campo*, realizaremos en seguida el desarrollo del concepto hacia nuestro objeto: el campo educativo

En primer lugar, la noción respecto al concepto campo surge de una crítica y respuesta - bien mencionamos previamente- frente al estructuralismo clásico que antecedió a sus primeras labores investigativas y en nueva medida al marxismo estructural. En primer lugar, critica el

¹⁹ Este libro de Bourdieu de propiedad personal no tiene una traducción al español. En lo que sigue, cualquier traducción que se ofrezca de alguna cita será de realización propia.

estructural funcionalismo, paralizado desde una visión armónica y en equilibrio, propio de una sociedad contemporánea. Desde allí, sitúa a los sistemas educativos como proveedores de oportunidades de movilidad social a los agentes, generando así, una cohesión y capacidad productiva de las sociedades (Parsons, 1999). Si pudiéramos referirnos desde la visión funcionalista a un *campo educativo*, este se vería rodeado por un supuesto consenso entre los agentes que en él participan y en torno a las necesidades que el sistema educativo provee para la sociedad –mayormente integración social y movilidad meritocrática-, todo ello a partir de un antecedente de igualdad de oportunidades educativas. En consecuencia, desde este enfoque surgen bastantes coincidencias respecto a ciertas conjeturas naturalizadas sobre nuestra realidad educativa actual: el hecho de una política educacional centralizada donde se plasman e imponen saberes en forma de capitales culturales por medio de una medición estandarizada.

Partiendo por el supuesto que estos escritos teóricos contemplan alrededor de setenta años, conglomeran principios donde la educación y el *campo educativo* es un elemento más, entre otros, que ensaya de regular la sociedad, dirigiendo el foco a las expectativas individuales por sobre las necesidades del colectivo (Corvalán, 2012).

En segundo lugar, su crítica hacia el marxismo estructural comienza por la visión rígida y estable de la distribución del poder en base a la organización de clases sociales y de sus significados económicos (Ibíd.). En tal mirada, el *campo educativo* sería precisamente un reflejo directo de la dominación económica, sin mayores profundizaciones en su interior y no hallando en él una automatización o diferenciación relevante respecto a los parámetros de organización global de la sociedad contemporánea. Los diversos tipos de análisis de campo educativo hechos desde esta óptica, según la propuesta de Bourdieu, portarían el error de considerar tales escenarios como un retrato directo de la estructura de clases y del conflicto inherente en ellas.

Hemos mencionado previamente ciertas afinidades o adecuaciones que realiza Bourdieu con Marx, sin embargo, sus (re)actualizaciones frente a la mirada del alemán, priorizan en que las actuales sociedades contemporáneas no pueden ser reducidas a un análisis binario (proletario-burgués), como tampoco a la única búsqueda de un solo y determinante capital económico, sino que las acciones tienen orientaciones también destinadas a lo simbólico, sean estos manifestados en hechos materiales como abstractos.

“Se descubren conductas que pueden comprenderse como inversiones orientadas hacia la maximización de la utilidad en los universos económicos (en sentido extenso) más diversos (...) La universalidad del principio de economía que hace que se pueda racionalizar cualquier conducta, (...) hace creer que se pueden reducir todas las economías la lógica de una economía: por una universalización del caso particular, se reducen las lógicas económicas, y en particular las lógicas de las economías fundadas en la indiferenciación de las funciones económicas, políticas y religiosas, a la lógica absolutamente singular de la economía en la cual el cálculo económico es explícitamente orientado con relación a los fines exclusivamente económicos que plantea”. (Bourdieu, 2004b, pág. 113)

Continuando a lo anterior, el *campo* elaborado por Bourdieu discrepa entonces de los macro-enfoques que no aprehenden lo complejo que resulta estudiar las sociedades actuales, en las cuales lo simbólico se encuentra enlazado a lo económico como un anclaje reproductor, no obstante, esta realidad se presenta bajo regularidades de diferenciación constantes y en crecimiento. Estos procesos ocurren al interior de *campos*, y ellos se conforman a partir de realidades comprensibles a través de esta diferenciación, y si bien, ellos comparten funcionamientos con otros; son heterogéneos entre sí, ya que obedecen a procesos históricos particulares. Dicho de otro modo, podemos mencionar que el *campo educativo* tiene una estructura de funcionamiento similar al artístico, o político, pero son sus elementos sustantivos –y los capitales que hay en juego– los que explican su dinámica en particular, distintiva y diferenciada. Es decir, para que funcione un campo es necesario que haya una definición de lo que está en juego y los intereses inherentes del mismo, que son inteligibles a los compromisos y los intereses propios de otros campos. Finalmente, cada campo asumirá el interés que le es propio, que es la condición de su funcionamiento y existencia.

En resumen de lo acotado, en esta instancia podemos recalcar tres perspectivas para lograr definir desde esta tesis el *campo educativo*: a) Es un sitio donde los significados y discursos están en permanente disputa y siendo al mismo tiempo (re)construidos; b) es también donde las implementaciones neoliberales han sido hábiles en transformar nociones tan radicales como la implementación de estándares y resultados cifrados, cuyos resultados son a menudo apoyo y base de proyectos y reformas que refuerzan el carácter excluyente y sesgado de las visiones dominantes en el actual sistema educativo; c) Se (re)genera y (re)produce una determinada manera de referirse y analizar la problemática educativa, así también como aquello que se considerará *educativo* en su concepto mismo, apropiándose de los discursos críticos –para su propia traducción, y que dichas distinciones no serán inteligibles desde una exterioridad, desde otros *campos*.

Siguiendo estas perspectivas, podemos afirmar que, si existe un *campo educativo* propiamente tal, en él se generan no sólo las discusiones educativas, sino que también se elaboran espacios para validar aquello que es legítimamente discutible y cuestionable en tanto educación se trata. Esto quiere decir al menos que al interior del *campo* está sentada una definición y a la vez, se da cuenta –históricamente– de esta jerarquía de quienes se encuentran en su interior, situando de igual manera la distribución de posiciones y su rol en el espacio social²⁰. Se afirma en consecuencia, que los agentes que son parte del juego del *campo*

²⁰ El concepto del espacio social en su sentido más amplio y desde la óptica de Bourdieu, entraña comprender la sociedad como una suma de campos y capitales, Cabe destacar que bajo los preceptos del autor, cuando nos referimos a espacio social es una representación abstracta, entendida bajo el marco de un trabajo específico de elaboración y que otorga, simulando un mapa, una visión global, una mirada sobre el conjunto de puntos a partir de los cuales, los agentes dirigen sus miradas hacia el mundo social. Como bien señala el autor “La cuestión de este espacio se plantea en este propio espacio, que los tienen sobre este espacio, del que no sería posible negar la objetividad, unos puntos de vista que dependen de la posición que en el mismo ocupan, y en los que a menudo se expresa su voluntad de transformarlo o de conservarlo” (Bourdieu, 2012, pág. 199)

educativo, realizan sus movimientos a partir de sus disposiciones (*habitus*) y a los recursos que puedan existir en su interior, es decir, a los *volúmenes de capital* en juego.

3.4.- Un estándar de capitales

Desde la mirada teórica que estamos abordando, es relevante subrayar que los agentes transitan por el espacio social entre distintos campos, y que, para desempeñarse en ellos, requieren estar capacitados de códigos, lenguajes y capitales que los habiliten y les otorguen un nivel determinado de legitimidad en tanto son participantes. Este conjunto lo sintetiza Bourdieu con otros dos conceptos centrales en su teorización, el *habitus*, por una parte, y la acumulación de *capitales*, en sentido social, cultural o simbólico, por otra. Para no realizar una tautología enciclopédica sobre el autor, remitiremos a definir brevemente tales conceptos para el uso y adecuación de la presente tesis.

Bourdieu entiende *capital* como una acumulación de cualquier tipo, liberando su connotación económica, marcando –como referimos previamente– una ruptura con Marx. Su técnica es extender el análisis hacia cualquier práctica social de estudio, constituyendo así, parte de algún proceso de producción, distribución y consumo, por tanto, un mercado. (Gutiérrez, 2005). En definitiva, el objeto principal de disputa y luchas en cada campo está conformado por las diferentes variedades de capital y las connotaciones que se le atribuyen a cada uno²¹.

“Un estado de la relación de fuerza entre los agentes o las instituciones liadas en la lucha, o si preferimos, de la distribución del capital específico que, acumulado en el transcurso de luchas anteriores orienta las estrategias posteriores” (Bourdieu, 1976, pág. 114)

El referirnos a un capital específico, queremos decir que el capital va en relación con un campo en especial, por tanto, dentro de los límites mismos de este campo. Aquellos agentes que, en un estado determinado de relación de fuerzas, monopolizan (nunca de manera completa) el capital específico, fundamentan del poder o de la autoridad específica que caracteriza a un campo, estos agentes se inclinan de esta manera a sus estrategias de conservación. Por otro lado, aquellos con menor cantidad de capital acumulado (generalmente población de rasgos jóvenes) se inclinan por estrategias de subversión (ibídem).

²¹ Cabe mencionar que, si podemos llamar “origen” de los capitales, estos responden a una situación histórica precisa, tal como el autor nos menciona en su abordaje teórico. Es respecto a tal, que la presente tesis ubica la lucha por capitales que se distribuyen entre lo *Cultural* y *Simbólico*. Ahora bien existen diferencias específicas entre ellos, que se podrían catalogar entre: 1) Posesión o no de capital por haber en un campo; 2) Posesión mayor o menor, tomar aquí en cuenta el volumen de campo que ha sido acumulado durante el curso de luchas llevadas a cabo previamente; y 3) Carácter legítimo o no legítimo de la posesión de capital. Convengamos que estas relaciones de posiciones sociales son en sí relaciones de poder, de dominación-dependencia, que se instalan entre los agentes que entran en lucha por el capital que está en juego en un momento determinado.

Cabe mencionar que en estos juegos de dominación y poder acotadas en estas diferenciaciones, ellas logran una dependencia al punto de relacionarse unas con otras. En medida que se marcan diversas posiciones entre aquellos agentes que poseen el capital específico, según el grado mayor o menor de su posesión y según el grado de legitimidad social asociada a dichas posiciones. En otro aspecto, se debe asumir que estas relaciones y conflictos se realizan a través de posiciones sociales y no entre individuos, autónomos, en consecuencia, se deben analizar independiente de las características de quienes la conforman. Los intereses objetivos están ligadas a las características específicas que ocupan los agentes en un campo específico. (Gutiérrez, 2005)

En el campo educativo las principales luchas se distinguen en los contenidos que se dictan dentro de la estructura curricular de las escuelas, el devenir del SIMCE ha inculcado de esta manera un saber específico y estandarizado, un capital que está instalado por los agentes que han instaurado su legitimidad a través de procesos no precisamente democráticos, de consensos cerrados, de una serie de actores llamados expertos que utilizan lupas neoliberales. En otras palabras, se instala la escena de un *capital institucionalizado* (volveré sobre este concepto más adelante).

En consecuencia, entendiendo el conflicto dentro del campo educativo, el capital acumulado en la medición SIMCE es aún más complejo de ser redistribuido, pues sus anclajes de pruebas internacionales –TIMSS, PISA, LLECE, IEA- y organismos internacionales avalan su permanencia y aplicación, se encuentra naturalizada su acotación en las aulas y las estadísticas educativas. Quedaría en consecuencia, transformar la fórmula en miras de estrategias locales y colectivas, de nuevos discursos que vislumbren otros conocimientos y que sustituyan esta realidad -entendida desde fuera- para posibilitar una nueva construcción local.

3.5.- Acción Pedagógica y Violencia Simbólica.

Nuevamente nos encontramos con dos conceptos entendidos relacionamente, pues la acción pedagógica es indudablemente violencia simbólica, en el sentido de ser una imposición por un poder arbitrario (Bourdieu, 2011). Si bien puede ser este poder ejercido por todos los integrantes educados de una forma social o de un grupo familiar, a los que la cultura o grupo o clase otorga esta tarea, es precisamente la comunicación pedagógica, que se lleva a cabo a través de la violencia simbólica, pues es ella la que impone e inculca un azar cultural: la educación. La acción pedagógica se encuentra como generadora de su propio efecto simbólico, como constituyente de un ejercicio de comunicación comunicativa, y como generador de un habitus específico de dicha instancia. Las diversas acciones pedagógicas que se constituyen en una formación social cooperan de manera relacional a la reproducción de un capital cultural que pasa a manos de toda una sociedad. Por el hecho de ser referente a los intereses materiales y simbólicos de grupos o clases no homogéneas, situados en relaciones de fuerza y poder, estas acciones pedagógicas se inclinan o tienen una tendencia de reproducir cierta estructura social – en este caso, la de un estándar en educación- conformando un mecanismo determinante según el tipo de formación de los agentes, por lo que se cerciora una reproducción social, definida como reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza entre los agentes, las clases o los capitales (Bourdieu & Passeron, 1995).

No cabe duda que la violencia simbólica penetra numerosas fibras del tejido social, condicionando o determinando sus movimientos, pero a pesar del uso de esta palabra con bastante frecuencia, no es un término claro ni consensuado. Contrariamente, la violencia tiene diversos ángulos y clivajes en múltiples áreas históricas y sociales. Es por tal motivo que en la actualidad hablamos de violencia de género, violencia laboral, violencia indígena, violencia simbólica, entre otras. De todas formas, al hacer uso del concepto, -sin importar su categoría-

hablamos de relaciones de poder indudablemente asimétricas. En la trayectoria de las pedagogías y de la educación, la violencia puede ser catalogada como un continuo pasajero que incluso no genera sorpresa, incluso puede parecer hasta naturalizada en determinadas en cierto periodo sincrónico de la historia (Foucault, 2008).

La violencia simbólica se manifiesta en la teoría de Bourdieu, donde nos señala una comprensión sobre el que el conflicto por capitales es una lucha también de simbolismos, en un enfrentamiento efectivo. De allí, toda manifestación de violencia simbólica, en otras palabras, todo poder que logra manifestar significados, saberes, o una manera de pensar –por sobre otra– como una imposición legítima, se funda en los preceptos mismos y fundacionales de los propios empleos de fuerza y habitus de la estructura, añade su propia fórmula, que es intrínsecamente simbólica, a estas relaciones de fuerza (Bourdieu & Passeron, 1995).

Es así, como ambas formas expuestas suponen una determinada red de violencia sistémica, una desde las labores del Estado, y la otra desde su aplicación en la institución escolar, con matices diversos dependiendo de su realidad.

Dar u otorgar significa también un modo de posesión, una maniobra de atadura a otro con un lazo sombreado en un gesto de generosidad. Esto es violencia simbólica, es contrastada con la violencia que maneja a toda luz la usura común, es el eclipse de ciertos saberes por encima de otros, es determinar qué es útil y que es desechable. Es más que su percepción no encuentra lugar para ser percibida como violencia, es una creencia socialmente interiorizada, transformando las relaciones de dominación y dependencia en relaciones afectivas (Bourdieu, 2002).

La violencia simbólica presente en las escuelas, no es más que una imposición de violencia por parte de la acción pedagógica, de un entramado de significaciones impuestas e internalizadas, es precisamente el ocultamiento de lo que no se exhibe de estas significaciones y esa legitimación lo que aumenta el dominio de quien lo produce y que le permite seguir ejerciendo tal violencia (Corvalán, 2012).

La lógica de transacción y la rendición de cuentas son fácilmente asimilables a reconocer un campo compuesto por ciertos habitus y capitales en juego, cuales implican el reconocimiento de tales leyes, sin embargo, la forma en que estas representaciones sociales acerca de un objeto determinado generan sin duda tomas de posturas respecto a él. Dicho de otro modo, en toda relación social asimétrica existe una violencia simbólica, por medio de la cual, se ejerce una dominación, en este caso, una prueba que pretende medir ciertos saberes por quienes reciben estos saberes. Toda acción pedagógica es violencia simbólica.

“En ese caso específico, las disposiciones constitutivas del habitus -inculcadas de forma duradera por las condiciones objetivas y por una acción pedagógica que tiende a ajustarse a aquellas- son proclives a engendrar expectativas y prácticas objetivamente compatibles con dichas condiciones y adaptadas de antemano a sus exigencias objetivas; en otros

términos, al ser producto de un determinado tipo de regularidades objetivas” (Bourdieu, 2011, págs. 80-81)

3.6.- La estructura estructurante de la estandarización.

La instalación de las mediciones estandarizadas y en particular de la prueba SIMCE, ha llevado a construir un campo específico en el cual se han insertado las prácticas estructurantes que conllevan la estandarización, tales como: competencia, ranking, estrechamiento curricular, precarización de labor docente, etc. Gutiérrez (2005) señala al respecto que al referirnos a prácticas estructurantes nos remitimos precisamente a lo que el concepto *habitus* entraña en el campo educativo, como principio de generación y estructuración de percepciones y apreciaciones de las prácticas producidas por los agentes sociales, cuales se enmarcan como los herederos de estructuras sociales incorporadas²². Expresado por Corcuff (1998), quien señala que la unidad y la continuidad de la persona (agente) que suelen ser efecto del *habitus*, no son generalmente las que el agente se imagina consciente y retrospectivamente (lo que denomina da ilusión biográfica) sino una unidad y una continuidad en buena medida inconscientes reconstruidas por el sociólogo. (Corcuff, 1998). Es de la misma manera como el momento de la investigación se torna un (re)conocimiento del propio investigador y su trayectoria -sus prenociones- frente a lo que está estudiando.

Es de precisa relevancia tomar en consideración el análisis sincrónico²³ al que está adherido el agente, puesto que su *habitus* también responde a internalizaciones de estructuras externas. Aquí, Gutiérrez (2005) esclarece:

“Pretender explicar las acciones sociales -hasta donde ello es posible- desde una perspectiva sociológica, lleva consigo la convicción de que la sola descripción de las condiciones objetivas no logra explicar totalmente el condicionamiento social de las prácticas: es importante también rescatar al agente social que produce las prácticas y a su proceso de producción. Pero se trata de rescatarlo, no en cuanto individuo sino como agente socializado, es decir, de aprehenderlo a través de aquellos elementos objetivos que son producto de lo social” (Gutiérrez, 2005, pág. 16)

Dicho de tal modo, repasaremos cómo Bourdieu se enfrentó a replantear el concepto de *habitus*, adecuado a los distintos momentos en que debió ponerlo en práctica y situarse él mismo como investigador. Comenzaremos primero por sus escritos relativos a los trabajos que hizo sobre la escuela, junto con Passeron en *Los herederos: Los estudiantes y la cultura* (2009) en conjunto de su trabajo más tarde en *La Reproducción* (1995). La sección final se tomará a partir de *Respuestas por una Antropología Reflexiva* (1995) junto a Lóic Wacquant, donde revisita la importancia de situar al investigador y al *habitus* como un proceso de *autosocioanálisis*.

²² Siendo acorde a su definición, durante la trayectoria intelectual y práctica de Bourdieu, revisitará con frecuencia a renovar su propia concepción del término.

²³ Refiere a las posiciones y las relaciones entre tales posiciones, en un momento histórico determinado.

“Al principio de la producción de las diferencias escolares y sociales más duraderas, es decir, el «habitus» este principio generador y unificador de las conductas y de las opiniones de las que es asimismo el principio explicativo, porque tiende a reproducir en cada momento de una biografía escolar o intelectual, el sistema de las condiciones objetivas de las que es producto”. (Bourdieu & Passeron, 1995, pág. 218)

Los autores elaboran un habitus en el contexto de las escuelas, como tal conlleva una postura epistémica y de disputa de saberes, de lineamientos curriculares, de ciertos conocimientos que están predispuestos unos por encima de otros. Desde allí mencionan su capacidad reproductora de una estructura escolar objetiva, capaz de socializar un tipo de aprendizaje que, en este caso, estira la diferenciación escolar y al mismo tiempo la social. En otras palabras toman ciertos saberes y eliminan otros²⁴. Tal jerarquía se manifiesta en las diferencias naturalizadas que se distinguen de ciertas asignaturas, por ejemplo, Matemáticas de Filosofía; Historia de Lenguaje, etc. De esta forma, la instalación del habitus en este momento del autor, revela el punto de partida para las grandes diferenciaciones que se traducen en preferencias por saberes de la escuela y que posteriormente, se materializan en las diversas disposiciones que aprehenden los agentes durante el transcurso del ciclo escolar.

Bourdieu y Passeron (2009), plantean que no socializan sobre una cultura global de la sociedad, sino que existe una selección cultural que no tiene justificación válida -o al menos democrática- la que responde a la cultura de un grupo dominante con condiciones culturales favorables, heredadas. En relación a lo anterior, Bourdieu y Passeron (1995) conceptualizarán en su futuro trabajo, esta diferencia cultural a través de lo que ellos denominan capital cultural:

“Conocimientos, ciencia, arte, y se impone como una hipótesis indispensable para rendir cuenta de las desigualdades de las performances escolares (...) La mayor parte de las propiedades del capital cultural pueden deducirse del hecho de que en su estado fundamental, está ligado al cuerpo y supone un proceso de incorporación”
(Gutiérrez, 2005, pág. 36)

El capital cultural funciona como disposiciones adquiridas en agentes, pues se conforma como el conjunto de gustos, preferencias, conocimientos, actitudes, que un agente ha incorporado mediante una socialización primaria, conformando un habitus que es heredado socialmente (Bourdieu & Passeron, 1995). Así este habitus demuestra la internalización de una red cultural, que corresponde al grupo social en el cual un agente ha internalizado tal red. En otras palabras, este entramado corresponde a un *capital cultural institucionalizado* en el campo

²⁴ Entendamos conocimiento en su sentido amplio, en tanto saberes, contenidos, lenguas, habilidades motoras, destrezas, competencias. En ese sentido, estandarizar implica una elección y expulsión de conocimientos. Desde tal idea, es que el concepto de epistemicidio -acuñado Boaventura Dos Santos en sus trabajos sobre las epistemologías del sur- suele ser citado en referencia a la eliminación de saberes de ciertas sociedades, o en este caso, en la educación. Para profundizar en relación al estándar, revisar: <https://www.elquintopoder.cl/educacion/la-violencia-de-los-estandares-de-aprendizaje-epistemicidio-curricular/>

educativo, cual dispone de ciertas regularidades a los agentes que lo componen. Volveremos sobre este concepto más adelante.

Cabe señalar en esta parte final, que la interiorización del habitus, no está determinado por un interés personal, ni tampoco responde a una reflexión consciente y racional del agente respecto a lo que interiorizar. Es así como en esta etapa tardía que enfrenta los últimos trabajos de Bourdieu en conjunto con Wacquant, donde introducen en el habitus una manera analítica, y posibilidad de explicitación y cierto control reflexivo de los agentes sobre su propia acción.

“Se puede decir, incluso, que los agentes sociales están determinados solamente en la medida en que se auto-determinan; pero, las categorías de percepción y apreciación que forman la base de esta autodeterminación están en sí mismas determinadas en gran parte por las condiciones económicas y sociales de su constitución” (Bourdieu & Wacquant, 1995, pág. 94)

De esta forma la interiorización del sistema de disposiciones surge de la inserción del agente en un campo de prácticas que definen lo que está en juego, a partir de anclajes apreciativos y evaluativos de carácter particular, que disponen la orientación de los agentes por cierta acumulación de capital económico, simbólico, científico, etc. Esto quiere decir, que no existirán pautas predispuestas por los que el agente pueda transitar, no obstante, si hallaran ciertas regularidades que marcarán los límites del juego. Esto refiere al concepto de estrategia de Bourdieu cual se profundizará luego en el siguiente capítulo.

En definitiva, el habitus se compone en un esquema generador y organizador. No obstante, dichas prácticas no se deducen de las condiciones objetivas presentes o pasadas, sino de la puesta en relación en las que el habitus se ha constituido en base a sus antecedentes. Al hablar del concepto, debemos recalcar y rememorar la historicidad del agente, es plantear que lo individual, lo subjetivo, lo personal, es finalmente social, es concluyente de la misma historia colectiva que se deposita en los cuerpos y en las cosas (Gutiérrez, 2005)

Concluyendo lo anteriormente discutido, precisa nuevamente destacar el carácter relacional entre los últimos conceptos puestos en discusión y su adecuación a esta tesis. Ahora bien, el mencionar *capital cultural institucionalizado* como forma particular de capital cultural, primero desde el autor, que refiere a títulos escolares, al reconocimiento de saberes a nivel certificado, a un “*capital humano*²⁵”. En nuestro caso nos dirige a subrayar la existencia de instituciones sociales a las que se les reconoce una capacidad legítima para administrar ese bien y reconocerlo como tal. Hemos señalado que la instalación del SIMCE se ha incrustado dentro del campo educativo en Chile y ha sido un constante referente al momento de poner en discusión

²⁵ La teoría propuesta por Schultz y Becker en la década de los 60, no fue acuñada en el campo educativo hasta los años 90, con la legitimación de los organismos internacionales (CEPAL, Banco Mundial, UNESCO) reforzó la inserción de los *economistas en educación*. Por extensión se añadió de manera jerárquica a las instituciones académicas y no académicas que guardaban vínculo, propulsoras de tal mirada y en adición al mundo productivo privado, puesto que la visión de la teoría de capital humano produce que los resultados en educación y, en consecuencia, la legitimidad normativa de su discusión se validen, por urgencia, en el campo productivo y de incorporación laboral (Corvalán, 2012).

el tema educativo, ya sea al citar estadísticas, deserciones, a presuntos avances o retrasos, y principalmente se usa como sostén de cualquier debate o comunicación que integre la discusión sobre *calidad*.

Cuando de educación se discute, sobre todo en materias de política pública y reformulaciones al interior del currículo, los resultados del SIMCE son la principal y legítima defensa para poder llevarlos a cabo. Es precisamente, con la puesta en marcha de la Ley de Aseguramiento de Calidad elaborada en 2011, misma creadora de la Agencia de Calidad de la Educación, un fiel reflejo de lo que planteamos. Se trata de instituciones de consagración y legitimación específicas del campo, cuya aparición y permanencia están estrechamente relacionadas con la existencia misma del campo y con su autonomía relativa. En resumen, es este mismo carácter estructurante del SIMCE que ha capitalizado los espacios del campo educativo en términos de calidad, los que han desarrollado disposiciones específicas –un habitus- de los agentes que participan dentro del campo, y han establecido el dominio de un capital estandarizador y capaz de seleccionar –con el aval Estatal- los contenidos socializadores.

Dicho esto, se observa desde un apronte *estructuralista constructivista*, lo fundamental que es su fórmula de *campo—capital—habitus*, nodos analíticos en su labor relacional y de manera introductoria, serán esenciales para comprender el concepto de *estrategias* durante el próximo capítulo.

Es así como durante sus trabajos con Wacquant, el autor recalca la importancia del rigor metodológico con el cual desarrolla su concepción (Gutiérrez, 2005). Corresponde señalar, por tanto, que un campo no es una estructura muerta, es un espacio de juego que subsiste como tal, en la medida que se encuentran jugadores dispuestos a jugar el juego, que esté dotado de los habitus que implican el (re)conocimiento de leyes y regularidades inmanentes al juego, que crean en el valor de lo que allí se encuentra (Bourdieu & Wacquant, 1995). Entonces entendemos el campo, como un espacio de disputas sociales de origen histórico-simbólicas donde se despliegan capitales diversos, dando cuenta también de su distribución al interior del espacio social. Para uso de la presente investigación, tal marco de análisis remite principalmente a una interpretación de la sociedad como un espacio de disputa entre diferentes agentes, lucha que recae en volúmenes de capitales, principalmente simbólicos.

Recalcamos previamente que Bourdieu niega una total autonomía de los campos, es así también que resulta difícil pensar que el campo educativo se encuentre totalmente autonomizado de la influencia de otros campos ya que, de la forma que nos señala las historias modernas de las sociedades occidentales y, en particular, las latinoamericanas durante el siglo XX, es clara la influencia que la educación recibe primero del campo político, del cultural y luego del económico (Corvalán, 2012)

Cerrando el repaso general previo, nuestro foco, el campo educativo, jerarquiza a los agentes y predispone la disposición de otros capitales, dentro de los cuales destaca movimientos

de capital cultural, esto debido a que el habitus -que estructura este espacio social- se traduce a la suficiencia de conocimiento y a su certificación, el *capital cultural institucionalizado* (Bourdieu & Wacquant, 1995).

3.7.- En vía hacia las estrategias

Hemos destacado previamente el rechazo que el autor realiza frente a la noción estructuralista que marcaba su contexto de estudios y trabajos de campo. En relación a aquello, el siguiente capítulo refiere a resaltar las posibilidades de reproducción o de ruptura que se encuentra entre los agentes en cuanto al concepto de estrategia. Pese a que el antecedente en investigación del concepto vinculado a la labor educacional sea escaso, retomaremos el trabajo que realiza Wilkis (2005) como un punto de inicio para discutir el concepto de estrategia, referido así, como un axioma que vincula la interrogación sobre la regularidad social a las acciones en que los agentes se contextualizan, en otras palabras, al cómo se reproducen diferencialmente según su trayectoria y su posición social (Wilgis, 2004). Bourdieu en *Las estrategias de la reproducción social* transita constantemente entre la relación de dos principios dinámicos del mundo social, uno ubicado en las estructuras objetivas y específicamente en los parámetros distributivos del capital y los mecanismos que garantizan su reproducción o permanencia. Por otro lado, se ubica desde las disposiciones generadas por estos movimientos (Bourdieu, 2011). En el marco de estos dos principios, se definen los diversos modos de reproducción, especialmente las estrategias que los caracterizan.

Es así que, en cuanto a los antecedentes de la noción de estrategias, y en el marco del pensamiento relacional y que también se inserta en una estructura de poder, son elementos claves que distinguen el pensamiento de Bourdieu a diferencia de otras posturas de análisis que también rescatan su dimensión estratégica de la acción social (Gutiérrez, 2005), tales como el individualismo metodológico, la teoría de acción racional y finalmente el interaccionismo simbólico.

Para comenzar el siguiente capítulo y adecuar el concepto de estrategias para el objeto de la presente tesis, realizaremos en principio un breve repaso de estas posturas antecesoras con el fin de argumentar la concepción utilizada por Bourdieu que será acotada en este marco teórico.

3.7.1.- Pinceladas sobre la acción racional

Para Weber, su propósito consiste en formular un concepto de acción individual, de corte estrictamente racional, y que satisface los propósitos formales de no contradicción. “*El propósito del «comprender», como modo de consideración, es también, en definitiva, el fundamento por el cual la sociología comprensiva (en nuestro sentido) trata al individuo aislado y a su obrar como la unidad última*” (Weber, 2001, pág. 187). El autor parte de la convicción de que la meta de una ciencia histórica social (comprensiva-explicativa) para lograr ser un medio adecuado de su relato, es la construcción de conceptos que analizan y representan los llamados

—en su época— hechos sociales como actores racionales respecto a ciertos fines. Este comportamiento social y colectivo estaría en el marco de un supuesto metodológico económico, en tal sentido, se estaría apelando a que los individuos actúan como sujetos maximizadores de sus beneficios y minimizadores de los costos.

Acorde a tales hechos, situamos desde Weber una perspectiva que antecedió a los escritos fundamentalmente económicos de *acción racional* de individuos, que se despliegan en la sociedad como suma de individualidades y no como un conjunto, tomando el punto de que todos los individuos serían egoístas (Weber, 2001). Los conceptos de colectividad, grupos, asociaciones, de sociedad, no tienen para Weber un peso específico, *lo social* es concebido como acoplamiento de individuos o, precisamente, de acciones individuales. En tal sentido, el individualismo metodológico toma distancias de la acción racional, puesto que si entendemos en principio que lo que realiza un individuo es racional, agota en tal sentido los recursos para explicar su actuar. No obstante, para que ocurra tal conjetura, es necesaria una identificación de los fines del individuo, y los espacios que considera válidos para lograr dichos fines.

Cabe destacar que estas acciones no deben ser mal interpretadas por conductas puramente “reactivas”: es primordial la existencia de un sentido subjetivamente mentado (Duek & Inda, 2005). En tal sentido, las autoras insisten que en las relaciones sociales está inscrita la posibilidad o probabilidad de que un azar de individuos mantenga tales o cuales acciones dotadas de un sentido; allí levantan la incógnita si aquella posibilidad de acción —de sus *estrategias*—es producto de un azar o si surge de condiciones determinadas.

“La respuesta la encontramos en la presentación del concepto de “orden legítimo” o “validez de un orden”. La probabilidad de realizar acciones con una orientación estable y hasta previsible se basa en la conformación de un orden (...) al que los actores refieren por término medio sus acciones en tanto lo consideran obligatorio” (Duek & Inda, 2005, pág. 28).

Pensamos en tal sentido, que la acción social es abordada en términos de *estrategias*, iniciado por la hipótesis de que, según esta lógica de costo-beneficio²⁶, el actor social escoge aquella alternativa que —entre las que le brindan su condiciones objetivas— contemple a sus intereses ligados a su posición específica dentro de ese sistema. No obstante, al considerar el *sistema de relaciones* tan sólo en su dimensión sincrónica, olvidando la historia del sistema en términos estructurantes, a su historia incorporada al agente en forma de *habitus*, se deja de lado la posibilidad de explicar, por ejemplo, ¿Qué es lo que produce que dos agentes que están en

²⁶ Un análisis en términos de "estrategia en relación a costos-beneficios", realiza Boudon al considerar las elecciones que pueden tomar los padres respecto a la continuidad de sus hijos en el sistema escolar, decisiones que son tomadas a mediante el cálculo de sus posibilidades más objetivas, beneficios de la inversión, si se trata de una inversión a mediano o largo plazo, etc. (Boudon, 1983)

Por otra parte Goffman, también estudia las prácticas de los enfermos psiquiátricos internados, en términos de "estrategias implementadas para sacar provecho de los resquicios que le deja el sistema de interrelaciones", estrategias llamadas por el autor "adaptaciones secundarias", que los actores ponen en marcha en un intento por mantener su identidad individual frente a la que quiere imponerle la institución (Goffman, 1972)

igualdad de posiciones en el sistema de relaciones actúen de manera diferente? (Gutiérrez, 2005). La autora levanta una pregunta que sin duda no podría ser respondida frente a una mera acción racional, existen antecedentes y procesos externos que entrañan un abordaje más elaborado y diacrónico. Esto será discutido luego de este subtítulo

Finalmente, el rescate de la dimensión estratégica desde el individualismo metodológico, entraña un significado que se traduce en el campo educativo desde una óptica neoliberal; en el sentido que este actuar individual, de los beneficios o costos que realizan los agentes están muy imbricados en una razón economicista, una visión que ve la escuela como sujeta a lógicas de mercantilización, de la elección de escuelas, de la competencia, de los significados cifrados que emergen de ella. En tal sentido, la razón neoliberal, el intelectualismo que infunda, ha tenido suficiente comodidad y espacio para inculcar una *acción racional* en el campo educativo, centralizando los antecedentes que Weber había trabajado, convirtiéndolos en legítimos a través de un capital cultural institucionalizado.

Bourdieu rechaza el individualismo metodológico, partiendo por los aspectos perjudiciales que se manifiestan en el campo académico, y que perjudican a la sociología en una laxa y limitada comprensión de los fenómenos sociales. Recalca que la oposición entre individuo y sociedad, y su reflejo en la contradicción de individualismo y estructuralismo, están *fuera de data* y agrega que “*Las ciencias sociales no tienen por qué elegir entre estos dos polos, puesto que lo que constituye la realidad social, la ‘materia’ de la acción y de la estructura, así como aquélla de su intersección en tanto que historia, radica en las relaciones*” (Bourdieu & Wacquant, 1995, pág. 23).

No cabe duda que contemplar estrategias desde una perspectiva constructivista y relacional, atestiguaría nuevas evidencias de un abordaje que implique la noción del conflicto por el capital dentro del campo educativo. Resulta mayormente adecuado en un contexto de docentes y actores que han enfrentado en los últimos años una elaboración contra la razón neoliberal en las escuelas, que serpentea nuevas rutas y genera propuestas contra-hegemónicas.

3.7.2.- Sobre el interaccionismo simbólico

La otra corriente de análisis que bien podría rescatar dimensiones estratégicas de la acción social es el interaccionismo simbólico. Esta corriente fundada en los inicios del siglo XX – situada entre las corrientes de la psicología social temprana-, toma ciertos aspectos sobre todo de la influencia estadounidense en la sociología, así como de la micro-sociología de Simmel, el funcionalismo y del mismo pensamiento comprensivo de Weber, inclinado en este caso en términos de acciones individuales y de la interacción entre tales individualidades.

Herbert Blumer, quien acuñaría el término tomaría las astas de los trabajos previos de Mead, de la escuela de Sociología de Chicago. A partir de estos antecedentes Mead describe citado en Perlo:

“La conducta de los individuos sólo puede entenderse en tanto conducta del grupo social del cual él mismo forma parte. La acción individual de cada persona lleva implícita una conducta social más amplia que trasciende al sujeto individual y que a su vez implica a otros miembros del grupo” (Perlo, 2006)

Estos arraigos conductistas y heredados de la psicología social entrañarían la mayor influencia en la escuela de Chicago de Sociología, para la elaboración de una teoría social, que pudiera dar cuenta de las relaciones entre las personas. Para esta alma mater, el comportamiento es una voluntad humana y no está determinado. Se asume una estructura social previa, resultante de una interacción de individuos donde lo externo, la estructura no se presenta como un axioma estable o predeterminante, por lo tanto, no hallaría relación en el actuar de los individuos (ibídem). Una primera crítica desde términos de *estrategias*, es que sitúa a los agentes como asilados de una estructura que se impone externa, y de los rasgos pluridimensionales que sobrellevan la raíz histórica de tales dimensiones. Es decir, el rasgo *estructurante* se hallaría invisibilizado de sus disposiciones cotidianas. Resultando así, un actuar totalmente *pragmático* frente a las situaciones que se enfrentan en la sociedad.

Retomando a Blumer (1982), sintetiza mediante tres puntos sus apuntes frente al interaccionismo simbólico. En primer lugar, sostiene que el individuo dirige sus acciones hacia las cosas, en función de lo que éstas significan para él.

El segundo punto se dirige a que el significado de estas cosas, es producto de las interacciones que los individuos mantienen con sus pares. Esta interacción se forma mediante una comunicación de carácter simbólico, puesto que se realiza a través del lenguaje verbal como no verbal. Esto enmarca una mirada en el cual los individuos sociales se insertan en una sociedad donde preceden de símbolos y objetos ya construidos, y donde estos son reconstruidos al interactuar con ellos (Cerdeña & Opazo, 2013).

La tercera acotación del autor enfatiza la idea de que estos significados no son permanentes, al contrario, se modifican acorde a las nuevas experiencias que enfrenta el individuo; a sus procesos de interpretación (Blumer, 1982).

En cuanto al actuar colectivo frente a ciertas situaciones sociales, la noción de interacción simbólica se justifica cuando las partes implicadas asumen el papel que cada uno de ellos influye en el actuar del otro, bajo sus expectativas y propósitos. Esta vida de grupo entraña una actividad interactiva y en continua respuesta a las acciones de sus pares. Bien explica Blumer citado en Perlo (2006)

“Como individuos que actúan individual o colectivamente, o como agentes de una organización determinada que entra en contacto con otra, las personas se ven necesariamente obligadas a tener en cuenta los actos ajenos en el momento de realizar los propios. La ejecución de tales actos implica un doble proceso: el de indicar a los demás el modo en que deben actuar y el de interpretar las indicaciones ajenas” (Perlo, 2006, pág. 98)

Blumer deja en claro que los individuos –*las unidades*- no actúan sólo en tanto la cultura o estructura social, sino que también en función de situaciones en las que sus pares están envueltos (Blumer, 1982). La organización de las *unidades* se ve por tanto influenciada en la medida que otros actores anteceden a los nuevos.

Éste punto es el que precisamente el concepto fue criticado por el campo sociológico estadounidense de la época, debido a que minimizaba la importancia de la estructura social en el que surgen las interacciones, relativizando las cuestiones de poder y conflicto que se materializan en el mundo social.

Finalmente, el interaccionismo simbólico es una de las perspectivas teóricas que enmarcan a los estudios centrados en la capacidad autónoma de las personas de crear su propio mundo. Subraya que las experiencias sociales están formadas sobre la base de disposiciones de actuar de los individuos, de rutinas, rituales y significados que conglomeran una porción del sentido común que posibilita la comunicación y la propia interacción.

En adición de lo previamente expuesto, los trabajos de Brunner se narran desde el paradigma micro-social en una respuesta frente al funcionalismo ascendente del contexto estadounidense y de los trabajos intelectuales que realizaba la escuela de Sociología de la Universidad de Chicago. Sus trabajos guían en dicha instancia, uno de los primigenios acercamientos desde tal contexto funcionalista, hacia los aspectos cualitativos que se aplicarían en los estudios sociales a mitad del siglo XX.

Ahora bien, situando lo anterior en función del concepto de estrategias de Bourdieu clarificaremos primero que el autor rechaza “*todo tipo de formas de monismo metodológico que pretenden afirmar la prioridad ontológica de la estructura o del agente, del sistema o del actor, de lo colectivo o de lo individual, Bourdieu proclama la primacía de las relaciones*” (Bourdieu & Wacquant, 1995, pág. 23). Lo característico del autor apunta constantemente a la suma de los vínculos y las relaciones en las que los *individuos* están insertos, conjetura que se expresa en sus dos mayores expresiones ya acotadas, de *habitus* y *campo*.

Es precisamente en base a estos dos últimos conceptos donde Bourdieu intenta despojarse de la absorta mirada de la acción individual y la coerción social, de la libertad y la necesidad, de la elección y la obligación, y evitar, al mismo tiempo, las alternativas comunes de lo individual y la estructura del micro y el macro-análisis, que toman en cuenta una ontología social fragmentada y polarizada.

Ahora bien, para comenzar a cerrar este espacio de antecedentes, hemos hallado puntos a favor y en contra al desarrollo del concepto de estrategias. Es relevante señalar que Bourdieu toma distancias calcadas con respecto al individualismo metodológico y a su versión estadounidense, la teoría de la elección racional, y no sólo en lo que se refiere a la ausencia de la dimensión histórica de dichos análisis. Extender el presente en una crítica exhaustiva y de evaluación detallada excedería los límites de la presente tesis, por ello, sólo mencioné algunos

rasgos: para el autor, del mismo modo en que estas corrientes se ubicarían en perspectivas “subjetivistas”, en el sentido de que la sociedad se muestra como producto de decisiones, de acciones y hechos de conocimiento individuales para quienes el mundo social estaría narrado como familiar y significativo. Desde otro ángulo, el *individuo* se narra como un agente sin rasgos de socialización, sin historia²⁷, en adición es visto como indeterminado e intercambiable, que se encuentra en una situación de dependencia a lo que sus pares de *individuos* interpretan y practica; este individuo que da respuestas racionales, y que piensa su práctica de manera lógica y de aparente reflexividad, como lo hace el investigador que la estudia.

En conclusión, el punto de partida de estos enfoques, consiste en ubicar al actor en el sistema de condiciones objetivas al que está inserto, sistema que, por coercitivo que sea, nunca elimina con totalidad el margen de autonomía individual. Es precisamente este punto que nos acerca al concepto de estrategias de Bourdieu; en este sistema, el actor social ocupa una posición determinada, a la cual están conectados a ciertos intereses que se relacionan con otros y con otras posiciones, es decir, se relacionan los sentidos de la práctica de los agentes y de sus habitus, en función de lo que el espacio social orienta para su movilidad. (Gutiérrez, 2005)

3.7.3.- Las estrategias dialogan conceptualmente

Hemos insistido en extenso durante el presente capítulo, que Bourdieu no atonoma las prácticas sociales, y que, por tanto, los conceptos que elabora también se conjugan unos con otros. Discutir sobre la adecuación del concepto estrategias conllevará sin lugar a dudas, un compendio de todo lo que se incluyó previamente en este capítulo, en suma, a ciertos aportes actuales que sitúan la presente tesis. No obstante, creemos que el uso de este concepto guarda un peso particular que lo ubica como un camino para dar cuenta de los fundamentos prácticos por donde transita la práctica social (Wilks, 2004). El argumento se sustenta en la hipótesis de que esta noción puede señalar ciertos principios de regularidades sociales -pensando relacionamente- descartando tanto la idea de normas internalizadas que garantizan un orden, como el de las estructuras que se producen en independencia de los agentes.

Situando así la concepción de estas prácticas sociales, debemos recalcar que, en principio, el habitus es el principal instrumento de análisis que permitirá dar cuenta de las prácticas en términos de estrategias (Gutiérrez, 2005). Al costado de dicha concepción, recalcaremos que existen aspectos de autonomía inteligibles en dichas prácticas, por tanto, tales situaciones de improvisación se abordarán con la concepción de *sentido práctico* que introducen Bourdieu y Wacquant (1995). Desarrollaremos la noción del concepto de juego y la relevancia de las reglas y regularidades que están presentes en este espacio social, en las disputas del capital que existe y delimitar las acciones de los agentes que están arraigados en él. Terminaremos con la noción reproductiva del concepto y sus alcances frente al dilema de la estandarización que se

²⁷ "Lo propio de las realidades históricas es que se puede siempre establecer que hubiera podido ser de otra manera, que va de otra manera a otra parte, en otras condiciones. Lo que quiere decir que, al historizar, la sociología desnaturaliza, desfataliza" (Bourdieu, 2004a, pág. 27)

ha inserto en esta problemática. El siguiente apartado será la instancia final y de mayor reflexión teórica respecto al compendio de conceptos retratados anteriormente.

Hemos fijado nuestra atención previamente en los nodos analíticos de Bourdieu para acontecer hasta este punto. Sin ánimos de redundancia, recalcaremos que el habitus es imprescindible en la relación que guarda con las estrategias en las agentes. Wilkis menciona que *“La complicidad ontológica entre el habitus y el mundo social reside en que uno y otro son producidos por la misma historia y que se reclaman mutuamente para (re)actualizarse”* (Wilkis, 2004, pág. 125). Es en tal sentido, que el habitus “gestiona” las estrategias de los agentes pues establece –bajo el rigor histórico- lo potencialmente objetivo. Agrega Bourdieu, que el habitus es el principio generador de elecciones que realiza el agente (Bourdieu, 2007). En relación a lo interior levantamos la interrogante ¿cuáles son las disposiciones por las cuales dichos objetos aparecen como válidos? En esta respuesta es donde el *sentido práctico* de los agentes entra en juego.

El sociólogo francés otorga a los agentes un conflicto específico, una manera ocupar un sitio en el espacio social ausente de ser unidireccional, de actuar como único mecanismo de prácticas sociales. Este dinamismo conforma al *sentido práctico* como un sentido reflexivo y discursivo, que se origina en aquella “complicidad ontológica” que se refería Wilkis, entre el habitus y el mundo social.

3.7.4.- Situando el sentido práctico

Como una parte que conforma el habitus, el sentido práctico permite al agente disponer de diversos recursos para optar por una aptitud adecuada a la situación que se enfrenta (Corcuff, 1998). En adición a tal complemento, el vínculo entre ambos conceptos permite direccionar ciertos desplazamientos que dan sentido a los fundamentos de las prácticas de los agentes, a su situación temporal, a como se ubican según su posición en el campo y su trayectoria social (Wilkis, 2004). Cabe agregar, por último, que en cuanto a dichas regularidades siempre existe un espacio de disposiciones duraderas, pero no inmutables, como bien señala Gutiérrez:

“El encontrarse enfrentado a situaciones nuevas, en el contexto de condiciones objetivas diferentes a aquellas que constituyeron la instancia de formación de los habitus, presentan al agente social instancias que posibilitan la reformulación de sus disposiciones. Aunque, es necesario aclararlo, la mayor parte de los agentes sociales se encuentran estadísticamente expuestos a encontrar circunstancias semejantes u homólogas a aquellas en las cuales se formaron sus disposiciones, y por ello, a vivir experiencias que tienden a reforzar esas disposiciones”. (Gutiérrez, 2005, pág. 75)

Es en base a estos contextos nuevos, a *disputas por capital* o encuentros entre *campos* sitúan un enfrentamiento que dispone de nuevos ejercicios que generan un diálogo directo e indirecto con las estructuras sociales externas. Éstas últimas reformulan los procesos de

producción de habitus en los agentes sociales, posibilitando así la una renovación de sus disposiciones, hallando un espacio circunstancial en miras de un sentido práctico renovado²⁸.

El sentido práctico implica un encuentro “fortuito” entre un habitus y un campo social, en otras palabras, entre la historia objetivada y la historia incorporada. Es así como resalta su binomio de *sentido objetivo* y un *sentido subjetivo*: su génesis se incorpora a partir de las estructuras objetivas del *juego* y las experiencias de los agentes de ese juego. Mencionamos anteriormente la necesidad de superar la ontológica dicotomía entre objetivismo y subjetivismo, es menester rescatar al mismo tiempo los logros de ambas perspectivas, y tomarlas como dos momentos del análisis sociológico.

No obstante, cabe destacar que gran parte de los agentes sociales son dotados de habitus específicos en contextos determinados, aprehenden a *pensar, actuar, percibir, sentir* de una manera más que otra, todo ello como producto de una historia y de un contexto.

Situando nuestra investigación, observemos de los nuevos y recién formados profesores que comienzan a trabajar en el campo educativo. Ellos observaron a temprana edad un habitus específico de sus profesores formativos, ya sean del proceso escolar o universitario, dichas experiencias diacrónicas de apreciación de prácticas se materializan en este nuevo profesor, el cual hallará el sentido –presuntamente- de reforzar dichas experiencias y disposiciones. Es en tal punto donde surge la posibilidad de improvisación y de interiorizar nuevas exterioridades. Instancias como nuevas propuestas contra-hegemónicas se insertan en nuevas maneras de organización, de generación de respuestas, de apreciaciones prácticas genuinas, cual reforzara una producción de habitus y condiciones de funcionamiento temporalmente acordes y homólogas, para dar resultado a nuevas materialidades. Es precisamente que tales estrategias generan una ruptura a partir del vínculo con el cual se construye el objeto.

Las disputas por un capital específico dentro del campo educativo, situarían a los agentes a entrar en disputa por los conocimientos que se rigen como pilares de la educación y que pretende medir a través de un estándar. Dichos cálculos de disputa por recalcar el *quién* toma las decisiones del saber pedagógico, se traduce en una elección estratégica racional y la acción deliberando como modalidad posible de efectuar por los agentes. Ello entraña que las orientaciones sugeridas por las disposiciones pueden estar relacionadas con cálculos estratégicos en sentido costo-beneficios (Bourdieu & Wacquant, 1995). Dicha conjetura del individualismo metodológico –que revisamos previamente– puede resultar superflua para nuestros fines, sin embargo, estos cálculos estratégicos, en forma de antecedentes, si se traducen en los fundamentos neoliberales que están incrustados en la sociedad, encuentran un sentido en el ajuste que han significado las exigencias de clase –desde un sentido objetivo- y las disposiciones adquiridas para actuar –desde un sentido práctico- (Bourdieu, 2007).

²⁸ Las prácticas económicas que son comprendidas normalmente como fruto de cálculos conscientes y decisiones “racionales” están ellas mismas constituidas por el sentido práctico (Wilks, 2004)

Es decir que en la forma en que las representaciones sociales generan tomas de postura acerca de un objeto determinado. De tal forma existe una relación conceptual entre el *conocimiento práctico* que entraña la representación social, y el *sentido práctico*, del que el habitus dota al agente.

Es así como finalmente el mundo práctico se constituye en relación con el habitus como sistema de estructuras cognitivas y motivadoras en un espacio de fines previamente realizados. El sentido práctico se circunscribe en el nodo relacional que Bourdieu establece entre *campo-capital-habitus*, y desde aquella mirada es que el paradigma de la estrategia entra en proceso de análisis.

3.7.5.- El concepto de juego: el estándar como regla y regularidad

Hemos mencionado previamente y en mayor medida en el capítulo sobre *campos*, que el concepto de *juego* es preponderante en las prácticas de los agentes. Sin ánimos de relativizar el concepto ni enjuiciarlo, pues su uso se refiere a ciertas demarcaciones, regularidades que existen dentro del espacio social.

El sentido del juego social –práctico- tiene así una lógica propia, cual requiere atención para poder ser explicitada y comprender las prácticas. Es en principio paradójica: guarda sentido en sí misma, sin reflexión consciente ni control lógico (Bourdieu, 2007). Es también irreversible, pues está ligada al tiempo del juego, a sus contextos, a sus propios límites, se comprende en relación a funciones prácticas y no tiene intereses formales: quién está sumergido en el juego internaliza lo que experimenta, a lo que anticipa y toma caminos en función de las probabilidades objetivas que se le presentan, tanto de manera macro como micro. Siendo así resultado de un periodo de interiorización de prácticas, el *sentido práctico* de los agentes no se circunscribe en un espacio fuera de contexto, al contrario, implica un espacio objetivamente constituido en base a una estructura de exigencias, es lo que deportistas definen como sentido del juego (Bourdieu, 2004c)

La libertad de invención y de improvisación que posibilita producir la inconmensurable cantidad de *jugadas* hechas posibles por el *juego*, se comprende dentro de los propios límites de tal especificidad (como en el fútbol). En los reportajes publicados en *Cosas Dichas* (2004c), el autor aclara:

“La estrategia es producto del sentido práctico como del sentido del juego, de un juego social particular, históricamente definido (...) El buen jugador hace en cada instante lo que hay que hacer, lo que demanda y exige el juego (...) Cada jugador interpreta, actúa según lo que demanda y exige el juego. Esto requiere una invención permanente, el agente genera rupturas para adaptarse a situaciones indefinidamente variadas” (Bourdieu, 2004c, pág. 70)

El sociólogo francés responde relacionando sus conceptos previos, enfatizando que las estrategias se generan en los límites históricos que envuelven el espacio social. Si situamos un

contexto, los discursos hegemónicos del estándar han delimitado múltiples aspectos por donde los docentes tienen la libertad de transitar, en tal sentido, sus capacidades de interpretar el *juego* han sido recurrentes y reproductoras de lo que el sentido estandarizador proyecta (Corvalán, 2012). Revisamos previamente el estado del campo educacional, suscitando ciertas regularidades y reglas que, nuevamente, exigen límites. Siguiendo a Bourdieu, se ha instaurado un *habitus* estandarizado como sentido de juego, un juego social incorporado vuelto naturaleza (Bourdieu, 2004c) y no hay “*nada más libre ni más restringido a la vez que un buen jugador*”.

Sintetiza finalmente Gutiérrez: “*Al hablar de juego, Bourdieu se refiere a una actividad regulada, que obedece a ciertas regularidades sin ser necesariamente el producto de la obediencia a reglas* (Gutiérrez, 2005, pág. 73).

Ahora bien, también existe una brecha que hemos analizado a lo largo del capítulo, cuyo foco es la *improvisación* de los agentes, que pese a la presencia de un *paradigma de la regla* en el campo educativo y en el panorama del estándar, indudablemente a punta Bourdieu existirá un espacio para la improvisación. Desembarazarse de esa regla es una de las mayores intenciones de Bourdieu a lo largo de su obra (Wilks, 2004). Es precisamente en el reportaje de *Cosas Dichas* que hace referencia en estos términos “¿Es necesario hablar de regla?”, a lo cual el francés responde con un ambivalente “Si y no”, con la condición de distinguir entre *regularidad* y *regla*. “*Puedo decir que de allí partió toda mi curiosidad: ¿cómo las conductas pueden ser regladas sin ser el producto de la obediencia a reglas?* (Bourdieu, 2004c, pág. 72). En otras palabras, retomando una interrogante planteada previamente ¿Qué es lo que produce que dos agentes que están en igualdad de posiciones en el sistema de relaciones actúen de manera diferente?

La relación entre ambos conceptos va de la mano del ontológico dilema entre objetivismo y subjetivismo. Evitaremos caer en nomenclaturas tautológicas sobre tal discusión (que ya revisamos al inicio) sólo es necesario tenerla en mente para el siguiente cuadro.

La **regla** del juego según (Corcuff, 1998) revela una distinción entre la búsqueda de estructuras, de regularidades y la primacía de lo colectivo.

Agrega Gutiérrez que este aspecto se refiere a un “*‘principio de tipo jurídico’ más o menos conscientemente producido y dominado por los agentes, como las distintas normas que regulan los comportamientos sociales, que constituyen el punto de partida de ciertas perspectivas de análisis*. (Gutiérrez, 2005, pág. 73).

Wilks añade a la discusión, desde un punto de vista epistemológico, que esta primera noción de *regla* u *objetividad* supone una ruptura de tipo radical con las concepciones del sentido común (Wilks, 2004), aquellas que se dirigen a un retrato estadístico donde se compone una “*especie de partitura no escrita según la cual se organizan las acciones de los agentes que creen improvisar sus propias melodías*”, y de tal forma, solventar la medida de las *reglas* que obedecen (Bourdieu & Wacquant, 1995, pág. 18).

El segundo apronte de regularidad, refiere a situar un espacio del juego social donde se dan ciertas *regularidades*, es decir

“Expectativas y prácticas objetivamente compatibles con dichas condiciones y adaptadas de antemano a sus exigencias objetivas” (Bourdieu, 2011, pág. 81).

Sin ser redundantes, se refiere a aquellos que entran en un juego que viene predeterminadamente reglado, producto de una historia, donde las regularidades y los sucesos que ocurren en él suceden de manera *regular* (Bourdieu, 2004c). Las regularidades son nociones que pretenden ser instauradas a través de mecanismos estructurantes, de objetivismos, de leyes. Aplicando tal clivaje a esta tesis; si bien la *regla* es la aplicación de una prueba estandarizada que se abandera como principal generador del concepto de *calidad* educativa, no es *regular* en tanto como dispositivo que refleje todos los aspectos complejos de la educación, o mismos del aprendizaje (aunque esté entre sus objetivos), o que su misión del conocimiento sea una preferencia inmanente dentro del paradigma educativo. Son estas mismas falencias que permanecerán arraigadas de manera permanente a un paradigma que proyecta a la educación bajo una lupa empresarial; la razón neoliberal y su teoría presume en sus mismos fundamentos ciertas revalidaciones esporádicas que llevan a su reformulación y adopción de estrategias propias de la clase dominante, y el uso de su *capital cultural institucionalizado* para reafirmar su permanencia (Apple M. , 1999).

Tomamos en consideración esta última referencia a las *regularidades* ya que es donde comenzamos a tomar importancia por el concepto de *estrategia* en el sentido de las prácticas de los agentes, como desarrollo activo de líneas objetivamente orientadas, que se guían por regularidades y elaboran configuraciones de coherencia y son socialmente comprensibles (Gutiérrez, 2005). La transición desde el *paradigma de la regla* ocurre tras el conflicto entre la dialéctica, la puesta en relación frente a lo que significa el sentido práctico y sus vinculaciones con el *habitus*. Este movimiento faculta la interrogación sobre la regularidad social, a las modalidades en que los agentes se temporalizan.

3.7.6.- Una toma de posición estratégica

Partir por aclarar que el concepto puede ser comprendido en esta investigación desde dos sentidos: primero en la situación concreta donde los agentes generan acciones categorizadas de posturas críticas o de rupturas frente a los fundamentos del campo. Aclaremos que esto no infiere a que sean producto de un compromiso social previamente concebido, o que refieran a la construcción de un proceso de identidad colectivo (Melucci, 1999). Las estrategias pueden ser halladas sin un origen codificado o anticipado con anterioridad. Esto puede ser referido desde *Respuestas por una Antropología Reflexiva*:

“Las líneas de acción generadas por el habitus no pueden tener la regularidad y "nitidez" de las conductas derivadas de la aplicación de una norma o de un principio jurídico. Esto se debe a que el "habitus está indisociablemente ligado con la imprecisión y la

ambigüedad", y que obedece a una "lógica práctica, es decir, aquella de la vaguedad y la aproximación, que define la relación con el mundo ordinario", y que es "lógica en la medida en que ser lógico se aparta de ser práctico" (Bourdieu & Wacquant, 1995, pág. 27)

El segundo aspecto que tomamos en cuenta, es la situación de un trabajo continuo por parte de un hipotético movimiento contra-hegemónico que propicie de herramientas (intelectuales) a agentes se doten de ciertos conocimientos y puedan realizar usos divergentes de sus espacios de trabajo o acción. Michael Apple (2018) nombra a los académicos-activistas críticos de la educación como “secretarios críticos” de las luchas y voces de quienes enfrentan diariamente estas realidades. Nuestro análisis del instrumento se volcará a hallar esta concepción de Apple.

Si bien estas dos aclaraciones encuentran sus cercanías epistémicas y metodológicas referidas a acciones colectivas, pues, al ser constantes, presentan una nueva postura de mayor conformación y trabajo, ligada a lo que son los movimientos sociales en sí (Tarrow, 1997).

Dichos actores no están conscientes en primera instancia de que están actuando con ciertos fines específicos, en otras palabras, es su propia conformación del habitus que nuevamente supone otra nueva entrada en este aspecto, pues es un anclaje hacia un análisis que permite dar cuenta de las prácticas en términos de estrategias, pues establece lo potencialmente “objetivo” desde espacios que ajustan este sentido práctico con los habitus previamente concebidos (Wilkis, 2004), conformados en nuestro caso bajo la razón medidora y estandarizada.

Ahora bien, para adentrarnos en la genealogía del concepto acuñado desde Bourdieu, su origen se sitúa en los estudios del autor a raíz de sus estudios en la Kabila y en el Béarn, relacionados a la lógica de los intercambios matrimoniales y las prácticas sucesorias. Es en este momento donde Bourdieu inicia una profunda revuelta en su visión, convirtiendo esta última noción en una idea primordial dentro de su teoría de acción: la sitúa anclada a la noción de práctica, rescata así a la gente social que la produce e indica sus principios de explicación como respuesta simultánea y dialéctica de las condiciones objetivas de vida, externas e incorporadas (Bourdieu, 2011).

Fundamental y al mismo tiempo de escaso abordaje teórico, las estrategias se insertan en un análisis de dinámica de clases y diversos mecanismos de consagración del orden social. Este concepto entraña claramente la dimensión central del francés que hemos revisitado durante el extenso del marco teórico: *la concepción relacional*.

Es de tal manera que finalmente acuñaría el término de “estrategias de reproducción social” como una columna vertebral en el análisis de *La distinción*. Por consiguiente, estas diferentes estrategias de reproducción social se explican exclusivamente de manera relacional, en dos formas: al interior del contexto del sistema que se conforma (un grupo que comparte misma situación de clase o de disputa de capitales, como una familia, un conjunto de trabajadores) y al interior del espacio social global, lugar en que las prácticas que forman parte

de tal sistema se entrelazan con las prácticas constitutivas de los demás, conformando modos de reproducción social diferenciales. En definitiva, las estrategias se entienden como una secuencia de acciones sistematizadas en busca de objetivos que no son necesariamente regidos por intenciones conscientes, sino que demandan un cuestionamiento a ciertas regularidades propias del campo al que se mueven los agentes (Bourdieu, 2002). Los fines analíticos son los que puedan determinar respuestas concluyentes que categoricen tendencias en tales términos, siempre en base a los antecedentes y trayectorias históricas que se lleven a cabo.

Como se ha señalado, estas estrategias son acciones por explorar dentro de los campos de acción de los docentes de Alto al SIMCE, y, por tanto, se ahondará en los modos de dominación que significa el impacto del estándar, así como del volumen y de la estructura del capital que esté presente.

Esta investigación se enfoca específicamente en el campo educativo -como fue sistematizado previamente-, donde se disputan las formas de enseñanza, y las orientaciones de aprendizaje que los docentes son atraídos a ejercer, hecho donde las mediciones estandarizadas obligan a redefinir los límites del juego al que están insertos y a sostener la noción de un ranking de escuelas como una bandera de defensa para la validación de sus trabajos. Hablamos de formas de acción alternativa entre una nueva manera de comprender la educación y el aprendizaje, como también hacia caminos que proyecten aspectos mucho más complejos en materias educativas, a diferencia de la razón cuantificadora y mercantil que existe hace treinta años. Buscamos hallar nociones individuales o colectivas que inserten a la labor docente como un problema social, y que debe ser dado a conocer para la defensa de sus principios y autonomía.

Para finalizar, volvemos a plantear la incógnita que nos devuelve a nuestro tema de investigación ¿Cómo se explica que dos agentes que poseen una trayectoria de un habitus en común y que comparten un contexto similar en sus escuelas pueden pensar, posicionarse y actuar de manera distinta frente a la lógica que entrañan las pruebas estandarizadas (SIMCE)?

Desde la discusión teórica de Bourdieu podemos dar una respuesta en su sentido genérico, en base a su interiorización de los acontecimientos de la última década que han impactado la discusión educativa en Chile, de que existe un motivo histórico por la lucha de un capital.

Un *capital cultural institucionalizado* que ha estado inserto en un campo durante treinta años, y que las condiciones de toma de estrategias pueden emerger en un estado primario y temprano. En el caso de esta tesis, entendemos que las estrategias que se puedan hallar en los docentes que han sido partícipes de las diversas improntas, discursos, instancias de conversación y pensar colectivo de Alto al SIMCE, se inscriben en un panorama histórico de revueltas educacionales y campañas por reivindicaciones de derechos sociales, es decir, existe un capital acumulado que engloba lineamientos de un habitus incorporado en base a estos procesos recientes. Actualmente la acumulación de estos hechos históricos, así como las nuevas evaluaciones y los *Otros Indicadores de Calidad*, sumando los nuevos dispositivos punitivos

que controlan la labor docente, resultan una combinación de iniciativas empresariales, donde el neoliberalismo plantea una visión que ve a todos los sectores de la sociedad como sujetos a las lógicas de mercantilización, del avance del mercado la competencia y el análisis costo-beneficio. Nos referimos a la constante presión neoconservadora por estandarizar e imponer una cultura supuestamente común, para exigir medidas auditoras reduccionistas, ellas pueden conformar realmente un rival perjudicial para las personas y aún las más oprimidas. Es desde tal lugar donde las escuelas participan constantemente en procesos de transformación social (Apple M. , 2018), pero no a través de formas que muchas de esas personas reconocibles reconocerían como beneficiosas para la sociedad como conjunto, para una razón que apele a principios inclusivos e integradores.

El aprendizaje y el desafío es que estas transformaciones se pueden revertir, y de hecho lo hace; no son producto de un avance lineal. La campaña Alto al SIMCE conformada por diversos actores del mundo educacional, retrata objetivos para pensar de otra manera el sentido en que se trata la educación actualmente y qué lineamientos o consensos se puedan hallar, en sus sentidos y objetivos. Son estas estrategias que los agentes dispongan en el juego, al tomar decisiones y al actuar a los efectos de la estandarización que se conforman y explican en función de sus representaciones sociales y del habitus que éstas generan. La tarea por descubrir qué existe al interior de la discusión y la crítica por parte de esta campaña por parte de profesores y profesoras de nuestras escuelas es la misión que nos comprometemos a vislumbrar de cara a estos nuevos escenarios y contextos históricos por cambiar la educación.

“Paradójicamente, la sociología libera al liberar de la ilusión de la libertad, o, más exactamente, de la creencia mal ubicada en las libertades ilusorias. La libertad no es algo dado, sino una conquista, y colectiva” (Bourdieu, 2004a, pág. 27).

Capítulo III. Marco Metodológico

Una vez ya descritos los lineamientos teóricos de la presente investigación, durante el próximo capítulo se ahondará la estrategia metodológica del estudio. En este sentido, cabe mencionar que ésta se conforma como el instrumental pertinente para el cumplimiento y total de los objetivos señalados al comienzo de la investigación.

4.1.- Tipo de estudio.

Esta sección se refiere a la magnitud que tendrá la investigación, en otras palabras, a los parámetros de profundidad y conocimiento que se llevará a cabo dado los objetivos señalados y a las características que constituyen el problema a investigar.

En otras palabras, se ha realizado un análisis que conlleva un método explicativo–descriptivo. Esto porque permite *“mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación”* (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 80).

Tal como su nombre lo indica, este tipo de estudio se enfoca en la descripción de fenómenos que suscitan en la población o un conjunto de sujetos para interpretar sus manifestaciones. En el caso de este estudio, lo primordial es describir la forma en que los docentes que pertenecen a la campaña Alto al SIMCE, dialogan con alternativas y aperturas críticas a lo que entraña el fenómeno de la estandarización. Teóricamente, el estudio descriptivo averigua “*especificar las propiedades, las características y los perfiles de las personas, grupos, comunidades procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis*”. (Sampieri et al., 2010, pág. 80).

Según Dankhe, citado en (Sampieri et al., 2010), propone que los estudios descriptivos uscan especificar las propiedades relevantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Suma a los estudios descriptivos una selección de ciertas dimensiones presentes en el fenómeno, para así luego ser descrito. Para el caso de esta investigación, hubo una necesidad de apoyarnos en el análisis específico de elementos –acorde a la literatura revisada- que deben comprenderse como constitutivos e influyentes en lo que entraña los efectos de la estandarización en la labor docente.

Sin embargo, no se reduce a una mera descripción descriptiva, a su carácter explicativo se lo otorgan las dimensiones con las cuales fue abordado el concepto, esto quiere decir que se produce un conocimiento cualitativo, el que nos permite conocer un encuentro subjetivo de los agentes que forman parte de la campaña Alto al SIMCE, indagando en los fenómenos prácticos y subjetivantes que desarrollan en su campo.

Es a partir del análisis de dimensiones tales como las estrategias empleadas por docentes, y del mismo modo, las posibilidades de nuevas prácticas que se encuentren dentro de las representaciones de los docentes, que se decidió abordar el fenómeno de la estandarización en un conjunto de agentes que maneja otros tipos de toma de decisiones y que además tengan una concepción crítica al respecto.

Dicho de otro modo, conocer el proceso de nuevas prácticas vividas por estos profesores está relacionado a las investigaciones de corte descriptivo, y por tanto, esta técnica es la que estableció las directrices que guiaron al estudio.

4.2.- Tipo de diseño

El concepto se refiere “*al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea (...) si el diseño está concebido cuidadosamente, el producto final de un estudio (sus resultados) tendrá mayores posibilidades de éxito para generar conocimiento*” (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 120)

Para lograr el total cumplimiento de los objetivos de la presente investigación, hubo un esfuerzo de enmarcación bajo el paradigma cualitativo, pues, lo que se enfatizó fue indagar en la subjetividad de los docentes analizados, esto es, los significados que construyen dichos docentes en relación al impacto de la estandarización, a nivel profesional y paradigmático que

genera enfrentarse a la aplicación de una medición estandarizada, considerando como variable principal los efectos que el SIMCE permea en su labor docente como también los límites que predispone al direccionar una acción pedagógica.

La metodología cualitativa permitió de este modo profundizar en las estrategias y significados que construyen los docentes alrededor al SIMCE como elemento constitutivo de un *capital cultural institucionalizado*, siendo este uno de los ejes centrales de la investigación, y motor del impacto de la medición hacia las otras dimensiones ya referidas.

En este sentido, y según las características de esta metodología, ella se destaca por afrontar un contacto prolongado con el campo de estudio, suma también el énfasis en la captura de datos en relación a las percepciones internas de los sujetos, llevando un proceso de atención y más aún, de comprensión empática (Álvarez-Gayou, 2003).

El grueso cualitativo de la investigación, lo entregó además un escenario desde donde se averiguó la información, esto quiere decir que los datos fueron recolectados dentro del contexto en el que se desenvuelven cotidianamente los docentes del estudio, y en donde también se buscó, por sobre todo, no interferir en la vida cotidiana de los docentes. En resumen, se optó por esta metodología debido a que:

“Los métodos mediante los cuales estudiamos a las personas necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos. Cuando reducimos las palabras y los actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el elemento humano de la vida social. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo individual y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad; aprendemos sobre conceptos (...) cuya esencia se pierde con otros enfoques investigativos. Aprendemos sobre «la vida interior de la persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por asegurar su destino en un mundo demasiado frecuentemente en discordia con sus esperanzas e ideales” (Álvarez-Gayou, 2003, pág. 26).

Asumimos como tal que lo que se busca es comprender la realidad social, para lo cual la metodología cualitativa es pertinente ya que *“más que un enfoque de indagación es una estrategia encaminada a generar versiones alternativas o complementarias de la reconstrucción de la realidad”* (Vela, 2008). Según esta lógica la metodología cualitativa se enfoca en desentrañar y comprender cualidades de los sujetos de estudios antes que cuantificar los comportamientos de estos, práctica que sin lugar a dudas ha sido la más utilizada.

Siguiendo esta línea, el carácter de la investigación se clasifica dentro del tipo no experimental, pues, esta última se lleva a cabo básicamente *“sin manipular deliberadamente las variables”* (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010). Es según tales autores que lo que realizamos en este tipo de investigación es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto, es decir, en la investigación de tipo no experimental, las variables de tipo independiente ya han

ocurrido y no pueden ser manipuladas, el investigador, en este sentido, no puede interferir sobre ellas puesto que ya sucedieron. Lo esencial del estudio no experimental es que:

“No se genera ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza. En la investigación no experimental las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir sobre ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos” (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 149)

Por otro lado, la presente investigación se caracteriza por ser de tipo transversal, lo que quiere decir que el análisis de estudio ocurrió en un momento dado, recogiendo los testimonios de docentes en un mismo periodo y época histórica de tiempo, sin un seguimiento a la acción que realizan los docentes durante un periodo. Dicho de otra forma *“Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede”* (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 151).

Finalizando, la presente investigación puede catalogarse también de tipo semi-proyectado, ya que en un principio de la investigación se delimitó el diseño completo como también sus propuestas metodológicas a seguir, no obstante, el estudio mismo y su metodología se mantuvieron susceptibles a cambios durante su realización; modificaciones que pueden surgir a lo largo del proceso del trabajo de campo, atando la investigación a las necesidades propias que se originan trabajando con la realidad de cerca (Valles, 1999).

Según Valles, los dos paradigmas que predominan las investigaciones cualitativas son el *constructivismo* y el *interpretativismo*. Para efectos de esta investigación, el paradigma predominante es el constructivista, en primer lugar, por el sentido relacional que abordamos en la discusión teórica; segundo porque se enfoca en la generación colectiva de sentido, mediante el lenguaje y la visión colectiva. (Valles, 1999). En última instancia, esta mirada toma la realidad y *la verdad*, no sólo como un descubrimiento, sino como una construcción; son *“producto de prácticas discursivas complicadas”* (Schwandt 1994, 125, citado por Valles).

En nuestro caso, pretendemos estudiar a profesores como representantes de un colectivo que representa una visión crítica frente a un instrumento de medición educativo.

4.3.- Técnicas de producción de datos.

La técnica utilizada para la recolección de datos fue la entrevista semi-estructurada. Esto porque permite realizar en profundidad y comprender de mejor manera el relato de los docentes y así poder apuntar a cada uno de los objetivos propuestos en la investigación. Además, permite como herramienta de campo lograr ahondar en las particularidades y subjetividades de los

actores estudiados, con la libertad de permitir alterar el orden en que se tratan los temas, e incluso incorporar nuevos asuntos durante la sesión (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010).

En tal sentido, tal como mencionan Taylor y Bogdan (1986), las entrevistas semi-estructuradas están centradas a la comprensión del fenómeno desde la perspectiva del informante, constituyendo una visión más subjetiva formada a partir de la interpretación de los entrevistados.

Según Gil Flores et al., (1999), la utilización de entrevistas semi-estructuradas donan ciertas ventajas en cuanto a la calidad de la información recopilada, ya que al constituirse como más abierto y empático con el entrevistado, permite el desarrollo de ciertos parámetros de confianza, lo cual facilita la forma de recopilar en los discursos y narrativas, permitiendo obtener una mayor exhaustividad en la información e interpretación que los actores realizan del fenómeno estudiado.

En suma, esta técnica entrega ventajas por su flexibilidad y dinamismo permitiendo una mayor adecuación al discurso que elaboran los entrevistados, siendo su principal fuente de información el relato de los actores involucrados. Para tales efectos, Juan Ruíz Olabuénaga (2012) plantea que la entrevista emerge desde una situación de ignorancia por parte del investigador respecto al fenómeno que estudia, motivo que lo compromete a una construcción desde sus protagonistas, quienes responden en sus propios términos y de manera *exhaustiva*, permitiendo captar con mayor riqueza la información entregada.

Las características metodológicas de la entrevista semi-estructurada permite un acercamiento más pulido a la información de los docentes entrevistados, conociendo y comprendiendo sus discursos por medio del diálogo fluido entre la relación *entrevistador-entrevistado*.

Finalmente, fueron realizadas 8 entrevistas a mujeres y hombres, entre 25 y 52 años de edad, mediante una pauta de entrevista basada en preguntas abiertas y generativas, fundamentadas en conocimientos preliminares no sistemáticos del tema, e incluyendo la posibilidad de quitar o incluir preguntas si esto fuese pertinente durante la aplicación de la entrevista.

La pauta de la entrevista²⁹ se delimitó a partir de los objetivos específicos, procurando abordar los componentes principales durante las sesiones con los entrevistados:

- Reconocer la existencia de estrategias frente a la estandarización en docentes pertenecientes a “Alto al SIMCE”, desde una práctica crítica hacia los efectos que entraña la estandarización en la educación en Chile, tanto desde sus escuelas como fuera de ellas.

²⁹ Ir a Anexo 1, página 118.

- Explorar los significados que docentes pertenecientes a “Alto al SIMCE” otorgan al SIMCE como instrumento de medición.
- Describir el impacto que docentes pertenecientes a “Alto al SIMCE” establecen de la estandarización en su práctica pedagógica.
- Categorizar las iniciativas y propuestas que los docentes de “Alto al SIMCE” han efectuado en miras de una nueva educación.

4.3.- Criterios Muéstrales

4.3.1.- Universo

El universo empírico de nuestro estudio corresponde a docentes que pertenecen a la campaña “Alto al SIMCE”. La muestra la componen profesores entre 25 y 52 años de edad, pertenecientes a distintas comunas de Chile y que actualmente tengan algún tipo de participación de la campaña; en calidad de participar de las reuniones, de difundir discusiones, dirigentes de otras acciones colectivas, u otras formas. De este universo se desprendieron posibilidades de estudio y junto a ello la opción de determinar a los sujetos en base a los criterios de selección que fueron elaborados en relación a los propósitos de la investigación.

4.3.2.- Muestra

Dado que la investigación se compromete dentro de una metodología cualitativa que tiende a estudiar los agentes y sus situaciones (Olabuénaga, 2012), se diferencia de los estudios cuantitativos que buscan una representatividad en su muestra, debiendo ellos recopilar grandes cantidades de casos. La muestra es por tanto de tipo no-probabilístico ya que la elección de los docentes se delimitó según los objetivos propuestos en la investigación, por ende, es intencionado, conformado en parte por los intereses de estudio. Este tipo de muestra se caracteriza por ser *“una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema”* (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 190).

4.3.3.- Criterio de selección.

El **criterio de selección de la muestra** se definió de la siguiente manera:

- Profesoras y profesores sean partícipes de la Campaña “Alto al SIMCE”.
- Encontrarse activo o tener antecedentes en alguna labor relativa al ejercicio de la docencia; sea en establecimientos Municipales (MUN), Particulares Subvencionadas (PSUB) (fundacional³⁰) o particulares (PPAG); realización de clases particulares o comunitarias, investigación, práctica profesional.

³⁰ Dada la Reforma Educacional impulsada el 2017, este formato atribuye a los Colegios el traspaso a un estado “sin fines de lucro.

- Docentes con experiencias y/o vivencias que rescaten una práctica crítica hacia los efectos que entraña la estandarización en la educación en Chile, desde labores activistas, movimientos autónomos de trabajo y/o unidad, investigación, proyectos comunales.

Basados en estos criterios de selección, se llevaron a cabo un total de 8 entrevistas, tal como explica los siguientes cuadros:

Entrevistas a docentes de Alto al SIMCE		
<i>Edad</i> / <i>Sexo</i>	Mujeres	Hombres
25-45	5	2
46-65	1	0
Total	7	2

Otras Consideraciones en base a las entrevistas:

- Del total de los docentes entrevistados, **sólo tres** han trabajado en todos los tipos de establecimiento educacional.
- **Ninguno de los docentes** entrevistados trabaja un Colegio Particular Pagado al momento de ser realizada la entrevista.
- **Seis del total** de docentes entrevistados participa de un movimiento ajeno a la campaña AAS, relacionado con activismo docente.

4.4.- Validez y Confiabilidad en el instrumento de medición.

El criterio de confianza que se elige en este tipo de investigaciones para garantizar la representatividad de la muestra será el criterio “intencional” (Olabuénaga, 2012). La validez en este sentido, se probó mediante la prueba de juicio de expertos. Se revisan las preguntas guías, incluyendo las correcciones pertinentes hasta que se consideró apta para ser aplicada, en tal sentido, se llevó a cabo una sesión *pre-test* para aportar perspectiva definitiva a las entrevistas que se llevarían a cabo.

Finalmente, no se estimó necesario un requisito adicional para asegurar la confiabilidad, considerando que el fin mismo de la entrevista de carácter cualitativo son los discursos e interpretaciones que realizan de los participantes.

4.5.- Condiciones éticas

Se trabajará con consentimiento informado, el cual deberá ser firmado por los entrevistados (nota al pie del anexo hacia el consentimiento informado). Se garantiza el

anonimato de la identidad del entrevistado y confidencialidad de la información. También se informará cuál es el fin de esta investigación (Proyecto para optar al título de Sociólogo y licenciado en Sociología), por ende, se informará que no tiene ningún tipo de fin lucrativo.

Para proteger la privacidad de las personas, sus nombres serán reemplazados por su especificidad docente, establecimiento educativo y su respectiva edad. Esta impronta además de resguardar la identidad, facilitará el análisis futuro.

Finalmente, se pedirá voluntariamente a cada entrevistado si desea que la conversación sea grabada, a lo cual puede replicar positiva o negativamente.

4.5.- Plan de análisis.

El análisis corresponde a las transcripciones de audio de las ocho entrevistas llevadas a cabo durante el segundo semestre del año 2018. Las transcripciones fueron elaboradas de forma literal, de esta manera no se hicieron correcciones a la oralidad ni a las formas de expresión de los sujetos entrevistados.

El análisis y la presentación de los resultados están vertidos principalmente por el planteamiento del problema, la hipótesis de la investigación y los aspectos teóricos en coherencia con cada uno de los objetivos específicos descritos. A su vez, se elaboró una matriz para los propósitos de este estudio, diseñada en relación de las variables emergentes que surgieron en los discursos, y que sirvió para organizar y relacionar cada objetivo específico con sus categorías y respectivos códigos (al comienzo del próximo capítulo)

Debemos subrayar que el trabajo principal fue identificar las principales prácticas que realizan los docentes de “Alto al SIMCE” frente a la estandarización, sin embargo, no todos viven con la misma intensidad el proceso participativo o crítico de esta campaña, como también no todos viven la misma realidad que pueda suscitar de sus diversas realidades como docentes. Es por dicho motivo, que realizaremos una identificación de los docentes a partir de su diferenciación por cátedras específicas, entiéndase docente de Lenguaje, Historia, Educación Básica, etc. También tomaremos en cuenta el establecimiento educacional del que forma parte, si es público, subvencionado o privado, y si lo especifica desde su calidad de ser mixto o de una especificidad de género.

4.6.- Plan de trabajo (carta Gantt)

Carta Gantt Tesis	2018																															
	Mayo				Junio				Julio				Agosto				Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre			
	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
Planteamiento	■	■																														
Construcción Marco Teórico			■	■	■	■																										
Escritura Marco Teórico					■	■	■	■	■	■	■	■	■	■																		
Contacto profesores													■																			
Aplicación Entrevistas														■	■	■																
Transcripción Entrevistas																		■	■													
Codificación/Análisis instrumento																		■	■	■												
Conclusiones																										■	■	■				

Capítulo IV. Resultados

Matriz de Análisis

Objetivo Específico	Categoría	Tipo de Análisis	Código
1. Reconocer la existencia de estrategia(s) en docentes pertenecientes a “Alto al SIMCE”, desde una mirada crítica hacia la prueba, tanto desde sus escuelas como fuera de ellas.	Caracterización	Descriptivo	-Ponderación de la Campaña. -Posición frente al SIMCE -Prácticas alternativas relativas a la docencia.
2. Explorar los significados que docentes pertenecientes a “Alto al SIMCE” otorgan al instrumento de medición.	Significados	Descriptivo	- Concepto de Calidad: SIMCE como dispositivo - Miradas sobre el Campo educativo actual.
3. Distinguir el impacto que docentes pertenecientes a “Alto al SIMCE” establecen de la estandarización en su labor como pedagogos.	Significados	Análisis	- Impactos del SIMCE - Carencia de espacios reflexivos - Labor docente - Precarización
4. Categorizar las iniciativas y propuestas que los docentes de “Alto al SIMCE” han efectuado en miras de una nueva educación.	Caracterización	Síntesis	- Alianzas - Propuestas por una nueva evaluación - Desafíos

A partir de la información obtenida de las entrevistas, de mano con el proceso anteriormente descrito, se logró elaborar un análisis respecto al levantamiento de estrategias y de los significados que los docentes de Alto al SIMCE atribuyen en torno a su labor docente y realidad educativa.

A nivel general, los entrevistados respondieron sin percances a la mayoría de las preguntas o temas que se fueron gestando a partir de la pauta de la entrevista, presentando una buena disposición en responder las preguntas cuyas respuestas son la base del análisis de esta investigación.

Como mencionamos en el Plan de Análisis, las características de cada entrevistado serán categorizada según el conjunto de descubrimientos que las mismas entrevistas generaron respecto a los profesores y profesoras, en tal sentido serán nombrados en el siguiente orden: especificad docente, su establecimiento (o institución educativa en la que se desempeña) y edad. El reconocimiento de cada establecimiento será justificado bajo las siguientes siglas:

**Identificación de docentes por establecimiento:*

MUN: Establecimiento Municipal

PSUB: Particular Subvencionado

PPAG: Establecimientos Particulares Pagados

*CORMUVAL: Corporación Municipal de Valparaíso
(Educación)*

Para facilitar el orden y comprensión del análisis, éste se divide en tres grandes secciones que guardan relación con la matriz de análisis señalada previamente y de sus respectivos objetivos específicos. En tal sentido, cada uno de estas categorías engloba los alcances teóricos propuestos previamente dando cuenta de las particularidades que existen en los docentes, en base a sus discursos en base al impacto del estándar y los hechos que suscitan el campo educativo en sí, posteriormente ahondaremos en la sección referida a sus niveles de participación, dónde ejercen su trabajo, a que otras campañas se adhieren y sus concepciones principales del panorama docente y el estándar en general. Por último, se profundizará en miras del sentido y objetivo general de esta tesis, cual es hallar posibles estrategias desde la docencia, desde una perspectiva propositiva, de alianzas y desafíos como alternativas provenientes desde los mismos docentes, y de sus perspectivas en general sobre la educación.

Sistema gráfico de categorías.

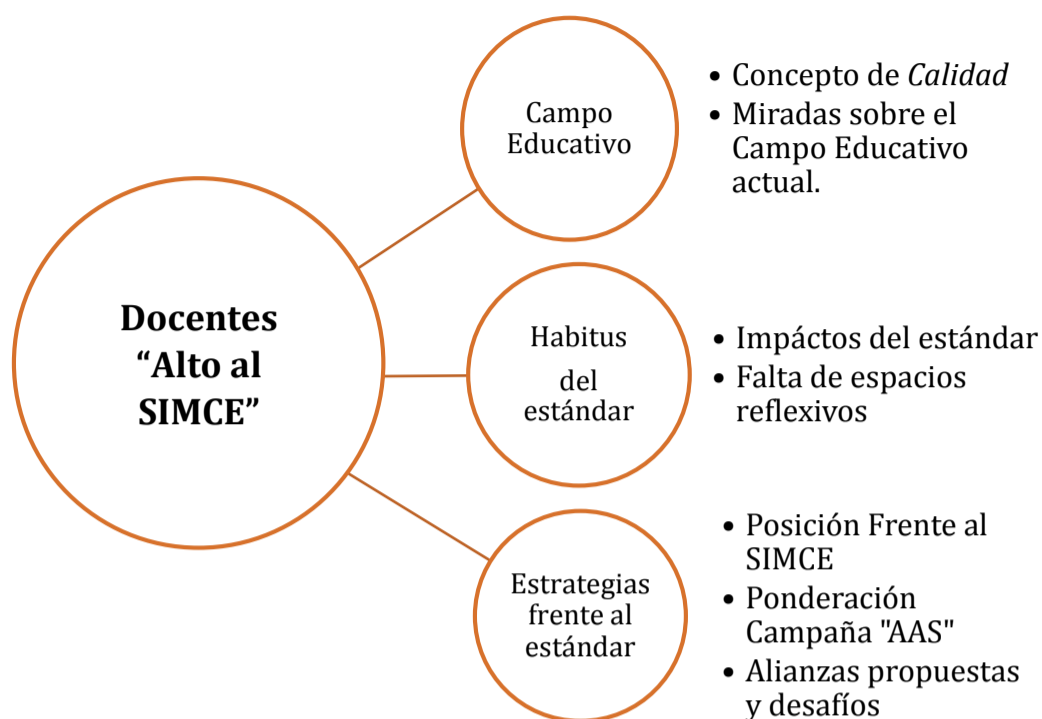


Figura 1. Categorías de Análisis. Elaboración Propia

Definición de categorías.

Campo educativo.

1) Concepto de Calidad: Se refiere a analizar desde la perspectiva docente, la concepción que compone un pilar fundamental y simbólico por el cual se sustenta -y al mismo tiempo se revalida- la medición estandarizada.

2) Miradas sobre el campo educativo actual: En función de ubicar un discurso que contemple la estructura educativa y poner en evidencia las miradas de los docentes a partir de las posibilidades de prácticas contra-hegemónicas que puedan surgir desde él. Se busca al mismo tiempo indagar sobre las posibles falencias o fisuras que pueda presentar la estructura.

Habitus del estándar.

3) Impactos del estándar: Hablamos de los efectos que emanan desde el SIMCE. Entender este impacto como una colisión entre un instrumento que se instala en forma de estructura externa, de condición objetiva en un escenario educativo que se desentiende de ella. En consecuencia, dimensionamos que existen diversos alcances, desde su aplicación material en forma de papel y lápiz; a su contenido; su preponderancia por sobre las demás asignaturas; a su naturalización en las escuelas; su condición punitiva; su relación mercantil (premiación o castigos por rendimientos en las mediciones), entre otros.

4) Falta de espacios reflexivos: Remite a la precarización que se ha hecho de la labor docente, desde los últimos 30 años hasta hoy bajo la figura del SIMCE y su instalación en tanto generador de habitus del estándar. Tal impronta ha significado una escisión profunda en el trabajo de los docentes y a la pauperización tanto de sus espacios de discusión –de formación- así como su categoría de profesionales en educación, ubicándolos en dicho escenario como meros técnicos de un currículum específico.

Estrategias frente al estándar

5) Posición frente al SIMCE: Resaltar la perspectiva crítica de los docentes mediante una recopilación de sus discursos y significados que los ha ubicado en una posición antagonista a la aplicación de la prueba y a las consecuencias que subyacen de ella. A través de tal recopilación observar en los docentes un rol más preponderante y político que ser meros artífices de una labor pedagógica, sino más bien agentes dotados de disposiciones emancipadoras para la educación, capaces de generar rupturas.

6) Ponderación Campaña Alto al SIMCE: Se entiende a partir de cómo los docentes perciben, valoran, sienten y actúan en miras de la Campaña a la que forman parte. Se destaca de gran manera su fundación, sus procesos de crítica y práctica social, como también el rol que los investigadores-académicos-críticos han jugado como gestores de rupturas dentro de ella, y, por otra parte, la necesidad de volcar estos trabajos en pos de la docencia.

7) Alianzas, propuestas y desafíos: Se define como la agrupación de los discursos revisados desde una mirada más propositiva, categorizando los apuntes y desafíos por una nueva evaluación educativa, entendida desde los mismos docentes y los actores que participan en el campo educativo. También engloba incluir desde tales rupturas de corte más colectivo, propuestas concretas y trabajos en terreno que han emergido en el marco reciente de la campaña.

El proceso implicado.

Se refiere al desarrollo subjetivante que los docentes han aprehendido de cara a la rendición de la prueba. Desde allí, surgen nociones y discursos frente a los efectos que subyacen de ella al interior como fuera del espacio del aula y en sus visiones sobre la educación en general, es decir, hablamos de la forma en cómo se narran desde el comienzo de sus labores en tanto pedagogos, a sus juicios y toma de decisiones que llevó a situarlos como actores críticos frente al SIMCE.

5.- Análisis desde la estructura del estándar

5.1.- Nociones sobre el concepto de Calidad de la educación en Chile.

Partir la discusión de este concepto refiere a debatir desde un comienzo en una labor de reescribir una noción polémica en el escenario educativo chileno. Como bien repasamos en nuestra discusión teórica, el concepto de *calidad* se funda bajo ciertos preceptos que no vislumbran a la docencia como partícipe de su construcción, por tanto, abordar este discurso

desde tal carencia nos guiará hacia un redescubrimiento y re-significación de lo que los mismos profesores y profesoras entienden –o que no- por *calidad*.

Partir por mencionar que ninguno de los entrevistados fue consultado por este concepto en sí, sino que, al contrario, emanó de las mismas preguntas realizadas en el marco de la pauta de entrevista, por tanto, a través de su calidad semi-estructurada que los discursos y reflexiones emanaban de manera fluida y espontánea. En tal sentido, no todos, pero si la gran mayoría de los entrevistados tocaron el tema a raíz de lo que implica hablar del SIMCE en sí, en adición a sus efectos discursivos y abstractos que suscitan además de la aplicación material del lápiz al papel.

La *calidad* es por tanto un punto de pivote para comprender el conglomerado del estándar. De la misma manera, tales testimonios nos otorgaran nuevas evidencias sobre los aspectos que los mismos docentes experimentan desde su realidad, es decir, emergerán nuevas variables que serán relevantes al momento de enriquecer la perspectiva docente frente al SIMCE como instrumento regulador.

Adentrándonos en la discusión, el uso de la palabra *calidad* está establecida como un medidor o indicador en diversos aspectos de nuestra sociedad, ya sea cuando nos referimos al *correcto* estado de un fenómeno o constructo en tanto sus parámetros funcionales: *calidad de vida, calidad de aire, calidad del suelo*, etc. En otro sentido, podríamos referirnos a una concepción que se entiende bajo parámetros económicos, de curvas proporcionales a inversión y expectativas sobre ciertos productos que se transan en el mercado “productos de calidad”. No obstante, utilizar tal mirada como constituyente de lógicas educativas, se distancia de lo que ella misma entraña: un espacio de creación, de aprendizaje, sin lógicas predeterminadas (Apple M., 2018)

“E: ¿Qué me puedes decir respecto al uso del término ‘calidad en educación’³¹?”

R: Bueno hay una distinción que se hace entre dos conceptos, que es el ‘Aseguramiento de Calidad’ y el otro es un ‘Sistema de Calidad’, o ‘desarrollo de la calidad’. El primero, que es la lógica del SIMCE, es básicamente garantizar ante un ente externo, o certificar en el fondo, que uno cumpla determinados requerimientos, y eso es lo que usan las empresas en cuanto a estas certificaciones ISO, responden a esa lógica, eso es un poco lo que hace el SIMCE, que está basado en el control externo (...) ¿Qué es calidad? Bueno... que los ciudadanos se comporten de acuerdo a las normas de cierta sociedad, etc. Eso también es discutible. Yo creo que el problema es que no se puede entender calidad como algo simple y unidireccional, sino que es un concepto en disputa, y hay que asumir eso, y eso es parte de la democracia”.

Profesor de Física, Colegio PSUB, 37 años

³¹ De aquí en adelante, todas las citas correspondientes a las entrevistas serán en base a esta pregunta hasta que se señale una nueva a continuación.

En primera instancia, destacamos que la mirada del docente citado se converge desde un contexto de docencia científica/matemática, que ha vivido la experiencia desde una parte burocrática y otra como pedagogo, por tanto, su discurso se entiende como una mezcla de vivencias técnicas y prácticas. Partir desde allí, que el concepto guarda cierta complejidad y que su génesis se inicia en determinaciones económicas.

R: Es que también el concepto de calidad es un concepto sumamente, extraño. Porque igual como que corresponde a las lógicas del mercado, o sea un producto tiene calidad, pero hablar de calidad de educación, es ¿Cómo mides la educación de calidad? Tendríamos que hablar de calidad si es que hablamos de algo. Yo no tengo muy claro cómo se construyó mucho ese discurso.

Profesora de Lenguaje, Colegio PSUB, 33 años

Es precisamente estas ambivalencias o vacíos epistemológicos que resaltan por parte de los docentes, que entrañan la construcción de un concepto fuera de sus alcances de acción como actores partícipes e involucrados del campo educativo. Recalamos aquí, y en relación a lo tratado desde los conceptos de campo, que las disputas de capitales son luchas que se llevan a cabo en cada campo, por ciertos intereses hegemónicos (Bourdieu, 1976). Tales intereses pueden permear al resto de los agentes que forman parte del campo, sustituyendo su capacidad de acción. Ésta definición es en gran medida ajustable a lo que nos referimos en el presente capítulo; si queremos desmenuzar un concepto que ha sido evaluado desde los agentes que poseen el mayor capital del campo, debemos entender de qué forma se instaló tal dominio, y cuáles son los efectos que elabora esta narrativa, tanto por los mismos docentes como por los demás actores que componen el campo educativo.

R: Ha costado un montón desarraigar o tratar de profundizar la discusión respecto al concepto de calidad, pero también desarraigar el mismo concepto. Está súper institucionalizado. Tú le preguntas a un apoderado: ¿Qué tipo de educación quiere para su hijo? Educación de calidad. Le preguntas a un profe ¿Qué tipo de educación quiere para sus estudiantes? Educación de Calidad. Y así, les preguntas a todos los agentes de la sociedad, y hay un concepto, porque hay un vaciamiento de la definición y no hay discusión al respecto.

Profesor de Historia, Colegio PSUB, 36 años

Los docentes asumen una posición crítica respecto a la narrativa del estándar, es más, el SIMCE mismo se relata como un símbolo del estándar, la prueba material. Por otro costado, los fenómenos que subyacen de él tienen relación al concepto que tenemos en discusión. El campo educativo está delimitado y naturalizado en ese sentido, en un organismo autónomo y generador de discursos sobre educación. En tal aspecto, volvemos al concepto de *capital cultural institucionalizado*, reflejado en el SIMCE materialmente, y en la calidad como el armamento discursivo que emerge en su defensa. Esta doble constitución permite su legitimidad e instalación pues se vincula a labores públicas y del Estado, por tanto, el campo educativo estaría

avalado por un presunto consenso de sus actores, al mismo tiempo la *calidad* nutre de legitimidad discursiva a su aplicación. En términos de Bourdieu, existe una internalización de una red cultural estandarizada, donde estos actores han aprehendido de estos parámetros, generando un *habitus* del estándar.

Es así como establecemos en segundo lugar, de suma a la noción de complejidad planteada, que el concepto de *calidad* indica una correlación con la existencia de intereses específicos y de compromisos propios del campo educativo, con sus instituciones y leyes específicas de funcionamiento propio (Bourdieu, 2004b). Por medio de esta constitución, se canalizan ciertas lógicas económicas y valores que suscitan a los agentes que lo componen.

R: Es un discurso que han instalado dentro del ámbito educativo, que, aunque no nos guste, ni personalmente no me guste el concepto de calidad, por la procedencia que tiene, existe y hay que discutirlo y hay que re-significarlo más que oponerse a él.

Profesora de Educación Física, Colegio PSUB, 29 años

Los entrevistados involucrados en el proceso de SIMCE, por su parte, concuerdan en que lo que evalúa el SIMCE no es calidad de la educación, al menos no de la forma en que su nombre pareciera sugerirlo, sino más bien un espectro limitado de contenidos y habilidades de una disciplina específica. Los docentes que poseen un discurso sobre la calidad, mencionan que el propósito de mejorar la *calidad* y *equidad* de la educación, lo hacen para indicar que se trata de un propósito declarado, pero aún no logrado por parte del SIMCE.

R: Creo que no existe todavía un consenso sobre qué es calidad, lo que yo entiendo como calidad debe ser distinto a lo que entiende el Presidente o el MINEDUC, entonces es una falencia como país, porque primero: no tenemos un proyecto país, ni un proyecto educativo, de allí quizás comenzaríamos a hablar sobre qué es la calidad en educación. Y a llevar nuestro trabajo de aula a algo distinto. Yo no me compro mucho cuando hablan de calidad, porque para mí puede ser distinto. Yo creo que es una caída que hemos tenido durante años en cuanto a lo que entendemos por Calidad. En otros países en Brasil por ejemplo hablan de Educación Socialmente Pertinente, o en Bolivia dicen Educación por el Buen Vivir, a eso ellos le llaman calidad. Pero acá no tenemos nada definido, entonces estamos un poco perdidos, creo.

Profesora de Educación Básica, Colegio MUN, 25 años.

Otro profesor también agrega:

R: Igual estos últimos años hemos empezado a tener una discusión más profunda respecto a precisamente el concepto Calidades, calidades entendida no sólo desde el punto de vista de la estandarización, ni tampoco mercantil, sino que entendiendo las calidades como un reconocimiento de las características propias de las comunidades escolares, y en función de eso tratar de avanzar, en el caso Boliviano, en donde tenemos el concepto de "Educación

para el buen vivir” ahí precisamente se ahonda mucho más, y tiene un a perceptiva político-ideológica, yo creo que –no completamente- pero hace hincapié hacia otros elementos de la sociedad, y algunos casos en Brasil también, en algún momento se comenzó a hablar de Educación para la vida Digna (...) eso significa finalmente de entender la escuela como un espacio de confluencia de sujetos, que no solamente se dedican a aprender conceptos, ideas y conocimientos que van a servir para rendir una prueba.

Profesor de Historia, Colegio PSUB, 36 años

Se añade a la discusión una propuesta por parte de los docentes por los ejemplos de comprensión educativa en países foráneos. No obstante, se hace aún más hincapié en el establecimiento de múltiples redes de discusión en base a los actores que conforman el campo educativo. Esto se profundizará en la sección final del análisis.

Todos los entrevistados que mencionan el propósito de mejorar la calidad y equidad de la educación, lo hacen para indicar que se trata de un propósito declarado, pero no logrado por parte del SIMCE.

Fijamos en este instante una misión discursiva que atenta sobre el control que plantea la institucionalidad y lo que se entiende por calidad, por tanto, es una medida por renombrar el capital en disputa, por re-significar a una generación de docentes y estudiantes que viven *la educación* de manera cotidiana. En primer lugar, la docente del colegio Municipal señala que no encuentra una consideración de los docentes en cuanto a la elaboración del discurso, donde dirige la carencia inclusiva que significan las instituciones en la instalación que se ha hecho sobre *calidad*, y de la misma forma, la desigual comprensión que existe en base a su uso en la escuela. De allí, elaboramos dos preguntas: ¿Es que esta nueva concepción traería a los estudiantes y docentes nuevas formas verdaderas de entender la educación? ¿O acaso se mantendrán los mismos preceptos fundacionales que anteceden a la *calidad* entendida bajo sus preceptos de mercado? Florez (2013) se refiere a que “*la calidad dependerá de cuán válidas estas son para un propósito y un contexto determinados*” (Florez, 2013, pág. 18), en consecuencia, se debe adecuar a un proceso histórico que involucre a los distintos actores involucrados en su desarrollo, un trabajo que requiera un trabajo continuo y sistemático de los agentes que trabajan día a día en las escuelas.

Un último punto a acotar en este apartado, se refiere a una discusión que los mismos entrevistados tocaron en el transcurso de la entrevista y en lo que refiere específicamente a *calidad* en educación, esta vez frente al levantamiento de nuevas formas evaluativas de carácter cualitativo por parte de la Agencia de Calidad de la Educación, perfeccionando la concepción de *calidad* a través de complementos suplementarios a la prueba SIMCE.

R: Otra falacia son los resultados OIC (Otros indicadores de Calidad) lo que trata de hacer es disminuir en el imaginario colectivo, la noción de que el SIMCE, como prueba, ya no es tan relevante como antes. Pero si tu cuantificas, el total es un 73% la importancia del

SIMCE y un 27% el OIC. Entonces ¿qué es lo que sucede en la decisión de cerrar una institución de educación escolar?: EL SIMCE, más que los otros indicadores

Profesor Historia, Colegio PSUB, 36 años.

R: Estos Otros indicadores de la Calidad, fue un concepto que la Agencia comenzó a utilizar a partir del 2016, la idea era empezar a quitarle importancia al SIMCE, como ley de ordenación y dentro del sistema de aseguramiento de la calidad del 2011, y lo que indica es que está la brecha de género, está la convivencia escolar, está vida activa y saludable, son 8 indicadores que están ligados al desarrollo personal, medidos a través de una encuesta con la prueba SIMCE, y lo que hacen es ser el 30% de la ordenación de las escuelas, siendo que el SIMCE tiene aún mucho peso . Lo que intentan decir es que, si no mejoras el SIMCE y mejoras los otros indicadores, tu escuela aún sigue siendo viable y no será cerrada, ya que el Sistema de Aseguramiento lo asegura así

Profesora de Educación Física, Colegio PSUB, 29 años.

Precisamente relatan los docentes, que esta nueva medición pretende reducir la importancia del instrumento de papel y lápiz, sustituyendo una labor alternativa, enfocada en una mayor caracterización de todos los actores del cuerpo docente. Es en tal marco de análisis, que el significado del capital en disputa –del contenido de la medición- comienza a expandirse a mayores formas del campo educativo, pues la internalización de estos nuevos códigos permitirá expandir la razón estandarizada, especializando y ratificando su instalación. Según la Agencia, estos nuevos logros de aprendizaje buscan contribuir a la *calidad* y equidad de la educación, a través de instrumentos que recogen información sobre variables de Desarrollo Personal y social, con el objetivo de centrar la mirada hacia la elaboración de políticas públicas, investigación ya que incentivan factores para la mejora escolar (Agencia, 2018). Profundizaremos sobre los alcances que tiene el OIC a nivel pedagógico y desde sus impactos, en el capítulo relacionado con los impactos del habitus estructurante.

Según el alcance de Bourdieu, este fenómeno se enmarca en un espacio social de subordinación, en tanto esta nueva moción proviene en pos de enmarcar y potenciar los aspectos estructurantes que plantea OIC, elevando su inserción en los agentes del campo educativo, perfeccionando los alcances que conlleva el estándar y los términos de *calidad* impuestos.

R: Porque cuando uno habla de calidad habla sin duda de estándares, de indicadores, está hablando de contabilidad, que es finalmente una rendición de cuentas sobre la base de los resultados, cuantitativas digamos”.

Profesora de inglés, CORMUVAL, 52 años

E: ¿El OIC se extrae en base a qué temporalidad?

R: Se extrae de los cursos que hay SIMCE, a los apoderados y a los estudiantes con una encuesta. Se aplica una encuesta el mismo día del SIMCE, y los tienen que contestar en las casas y devolverlo el día siguiente. Entonces, el OIC, ¿qué pesa más en cuanto al cierre de las escuelas? Porque el Sistema de Aseguramiento de la Calidad establece que las escuelas

se puedan cerrar, no es una falacia ni un sueño ni pesadilla para escuelas que están en esa situación. Es una realidad de que si el gobierno la quiere aplicar este año la puede hacer. Ese es el problema. Y eso significa un atentado profundo contra la educación pública, porque el Estado a pesar de que crea institucionalidad respecto de la Agencia de Calidad en educación, ella tiene una política de dar y castigar, dar y castigar, todo el rato, porque yo castigo a los colegios que no han logrado mejorar, y les doy a los colegios que han logrado mejorar, en cuanto a los indicadores que yo como agencia he informado.

En otra postura, es precisamente a lo que Apple (2018) se refiere como “modernización conservadora” donde las mediciones estandarizadas son constituyentes de una educación de mayor mercantilización; sus instituciones se están transformando en *productos* para ser sometidos con mayor inclinación mercantil. Al mismo tiempo, los agentes que trabajan en dichas instituciones educacionales en todos sus niveles se ven valoradas sólo por sus contribuciones económicas, siendo estos resultados de pruebas estandarizadas los indicadores de una *calidad* para una competitividad nacional e internacional.

Los fragmentos anteriores ilustran el punto de vista de gran parte de los entrevistados, quienes perciben que, por una parte, no corresponde hablar del SIMCE como evaluación de calidad y, por otra, que lo que logra evaluar del currículum no es lo más complejo ni lo más relevante de cada disciplina. Desde allí, es relevante tener en cuenta que se evalúa solamente el currículum de ciertas disciplinas, en tal orden: Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y Ciencias Naturales, áreas a las que recientemente se agregan Educación Física e inglés. Por lo tanto, el constructo inicial de calidad se reduce primero a evaluación del currículum vigente y, en segundo lugar, a la evaluación del currículum de 4 áreas de aprendizaje.

Es así como logramos encontrar este tercer punto de análisis, referido a las resignificaciones que realizan los espacios hegemónicos por una nueva estructura objetiva que permite adecuar a través de nuevos indicadores, nuevos lenguajes y narrativas relativas al estándar que se traducen en términos de *calidad*. No es sólo el hecho de sumar estos fenómenos, sino que además están acaparando los discursos críticos en una traducción totalmente mercantil, están cada vez más permeando todos los conflictos colectivos, los fenómenos escolares en simples métricas de un estándar, donde cada vez más el aprendizaje pareciera desvanecerse en cada aula de las escuelas.

Queda destacar que los docentes enmarcan que su discusión es necesaria desde nuevos ángulos, desde una unión de diversos actores del mundo de la educación que no sea por una razón drástica, sino que se planteen diversos ángulos y propuestas para mejorar los fundamentos pedagógicos. Una profesora resume ésta idea:

R: (...) Una escuela no puede ser lo mismo en un espacio rural que en un espacio urbano, entonces, en base a ciertos criterios y parámetros generales, se deben generar principios por los cuales la escuela puede funcionar. Yo creo que en función de que un

proyecto educativo social, es decir Estatal, tenga una idea de qué se quiere en la educación, Va a tener una idea de qué es calidad. Ya no se puede decir: una escuela de calidad es esto. Tiene que haber un concepto de qué es la educación que queremos. Y aun así se niega el mercado y los grandes holdings de la educación a discutir que educación queremos (...) Esa construcción de conceptos de escuela y de sociedad, no puede ser sólo ajenos por académicos o por parte del Gobierno, debe ser una construcción de carácter social”.

Profesora de Educación Física, Colegio PSUB, 29 años.

5.2.- Sobre la actualidad del Campo Educativo.

El campo educativo es definido como el lugar donde se llevan a cabo las luchas educativas por ciertos capitales, en nuestro caso, existe una instalación de la noción de estándar que ha sido inculcada a través de 30 años a través de su bandera cual es el SIMCE. En tal sentido, el campo es el generador de estructuras objetivas externas, donde lo social, el estándar. En este apartado, situaremos brevemente una perspectiva sobre la situación que los entrevistados evalúan sobre el estado actual de la lucha que ocurre dentro de él, y el peso que significa la estructura objetivante por encima de la docencia.

En principio obtuvimos posturas desesperanzadas a los hechos que han acontecido en ámbitos educacionales, además se suma que en el último tiempo se ha hecho un avance sistemático por atribuir al docente una mera labor técnica en su trabajo de escuela.

E: ¿Qué piensas del escenario educativo actual?

R: Igual es como súper pesimista en este momento, o sea, como profe' consideramos que están las posibilidades de hacer el cambio, pero hoy es re' complejo, porque la educación está secuestrada po, cachai que, hoy por ejemplo los profes con carrera docente, nos arrebataron todas las demandas históricas y nos dejaron tranquilos, a los profes les subieron el sueldo y por tanto no hay nada más que pelear”

Profesora de Educación Básica, Colegio MUN, 39 años

Pucha yo creo que hay un escenario bien complejo. No lo veo tan optimista (...) No sé si sea tan válido o importante lo que yo crea, porque en realidad lo veo como que, igual hay gente que tiene criterios que en el fondo van a querer como cambiar las leyes, pero creo que tiene que ver más bien con un modelo económico detrás de estas pruebas que sería interesante de investigar, como por qué se le dan ciertas concesiones a ciertas personas para evaluar las pruebas, por qué la Agencia de Calidad va por un lado, y las personas que están en el Ministerio de Educación, que tienen que ver con el curriculum, van por otro. ¿Por qué no la misma gente que hace el curriculum no se encarga de evaluar? Es algo que no comprendo.

Profesora de Lenguaje, Colegio PSUB, 33 años.

Las docentes plantean que el escenario es bastante opaco y de difícil resolución. Por un lado, se enmarca la razón educativa como presa de una estructura e instituciones, donde su

capital está arraigado a un sector hegemónico que lo tiene encausado hacia sus fines. En esta forma, se remite a lo que planteamos como disputa por el control de un capital: el nuevo participante intenta superar los obstáculos del derecho de entrada mientras que en el otro lado se intenta defender el monopolio y excluir la concurrencia (Bourdieu, 1976). Desde allí, la docente del colegio municipal toma como ejemplo las demandas del cuerpo de profesores como una aceptación a medias de una demanda, que finalmente no se entiende como una demanda de fondo, sino que son en cierta medida, trazos para equidad laboral.

Esto no se traduce en una total resolución de la situación a nivel de trabajo que los docentes sufren día a día, ni tampoco a una discusión sobre el contenido curricular que se enseña en educación y que se manifiesta a través del SIMCE, incluso desde esta estructura misma, las objetivaciones no son claras.

También cabe mencionar que existe una aceptación de un modelo económico que prima por todo lo demás, que al fin y al cabo los intereses hegemónicos están totalmente vertidos a una razón económica y no por un abordaje horizontal en educación.

R: Cuando te das cuenta que las necesidades del estudiante son más grandes que lo que la burocracia plantea. Cuando te das cuenta que la escuela es un espacio de humanidad es una cuestión que la burocracia no va a poder nunca entender”

Profesora de Historia, Colegio PSUB, 39 años.

Por otro lado, existen rasgos más entusiastas que sitúan a esta década como una etapa transitoria, que finalmente la dialéctica entre las estructuras sociales externas e internalizadas han llegado a un punto de acuerdo (Gutiérrez, 2005), al menos a nivel discursivo. Del mismo modo, ciertos entrevistados que han vivido la experiencia de la medición en diversos establecimientos educacionales, hacen hincapié en que si existen realidades o medidas distintas en contextos distintos.

R: Hemos avanzado harto, yo creo que lo que va a pasar ahora en esta apertura a las instituciones va a ser que tome más fuerza todavía. Yo creo que también el marco de discusión en torno al SIMCE en particular es bastante más favorable que hace unos años atrás”

Profesora de inglés, CORMUVAL, 52 años.

R: Recuerdo este colegio técnico que era muy importante el SIMCE. Claro uno podía dejar de lado las indicaciones que te daban de darle tanta importancia a la prueba, y quizá en vez de pasar todas las preguntas en preguntas tipo SIMCE, hacerlo con un tercio quizá, eso uno puede hacer. Ahora, lo que yo si he visto, es que a pesar de que reciban tal presión, hay instituciones que se resisten a eso, y pagan los costos. Hay otro colegio en donde ahora estoy trabajando, que básicamente el SIMCE no le dan ninguna importancia.

Profesora de Educación Física, Colegio PSUB, 29 años.

Se concibe en tales concepciones que la prueba está teniendo ciertas connotaciones de levedad dentro del propio discurso hegemónico. El entrevistado menciona que la prueba se vive de manera diferente dependiendo del establecimiento educacional, y que, además, ésta no requiere una obligación para ser aplicada ¿Será acaso una fisura dentro del campo educativo su presunta obligatoriedad? Al fin y al cabo, todo indica que esta medición se presenta como una especie de encuesta recopilatoria de métricas ajustadas a una razón mercantil, a una estructura virtual que demuestra estándares de rankings para la elección de escuelas (Apple M., 2018).

Este aspecto de *no obligatoriedad* de rendir la prueba fue señalado por los mismos entrevistados³²:

R: Los que igual dieron la pauta respecto al tema fueron los estudiantes del Cconfederación Suiza que desde el 2012 que no rinden la prueba.

E: ¿En ese caso la prueba es voluntaria?

R: Siempre ha sido voluntaria

E: ¿Pero crees que se entiende como tal?

R: No, sin duda. Es que hay tanta presión hacia la escuela, que nunca se va a dar o decir públicamente que la prueba es voluntaria.

Profesor Historia, Colegio PSUB, 36 años.

R: Yo les había dicho o le había hecho llegar la voz que el SIMCE no era obligatorio, y no lo es. Por lo tanto, y yo les dije eso, y nadie tiene pruebas de que lo hice, muchos apoderados decidieron no enviar a sus hijas eses día de la prueba.

Profesora Educación Básica, Colegio MUN, 39 Años.

R: Ahora como que se ha planteado que en realidad no es obligación de los estudiantes dar la prueba, que es del fondo tener el conocimiento de cuáles son sus derechos, también que se tenga un poco de conocimiento de la historia del SIMCE, porque también ahí hay algo que muchos profesores docentes no saben, que tiene que ver con que esta prueba surgió en un momento como censal

Profesora Lenguaje, Colegio PSUB, 33 años.

R: Bueno, el estudiante primero no tiene que darla por obligatoriedad. Pero desde la escuela si está obligada a abrirles el espacio a los examinadores para que rindan la prueba. Entonces, resistirte como profesor o profesora es súper complejo en ese sentido. Porque la escuela tiene que permitir el espacio a los examinadores SIMCE, y tiene que permitir el espacio de permitir la prueba. Si se puede abrir el espacio para discutir con los estudiantes e informar finalmente que no es obligatorio.

Profesora de Educación Física, Colegio PSUB, 29 años.

³² Todas las respuestas se adjuntan en tanto respuestas reflexivas y espontáneas que dieron los entrevistados en cuanto a la obligatoriedad de la prueba,

R: El SIMCE es una política deben asumir, pero no es una política que deben cumplir los estudiantes, por lo tanto, si un estudiante o un apoderado no quiere mandar a su hijo a mandar una prueba como esta está en su derecho, no hay ninguna sanción

Profesora de inglés, CORMUVAL, 52 años.

R: Hay como un vacío legal, porque claro, no es obligatorio para los estudiantes, pero si es obligatorio que las escuelas tengan un puntaje SIMCE para calificarles, y se les atribuyan los recursos CEP o los bonos SNED. Por ejemplo, en educación básica, tendrían que rendirla, porque si no lo hacen, no les asignarían los recursos CEP, que es la Subvención escolar preferencial, y de eso igual la escuela saca hartos dineros para infraestructura, para contratar más profesores. Bueno y el bono SNED son los incentivos que reciben los profesores al rendir la prueba

Profesora de Educación Básica, Escuela MUN, 25 años.

Se demuestra con claridad que los docentes entrevistados suman en su discurso lo feble que es la aplicación de la prueba como el mismo contexto donde se lleva a cabo. Por otra parte, agregan a sus visiones que existen instancias de castigo a los mismos que no incentivan, o más bien dicho, que se oponen a no rendir la prueba a sus estudiantes, sea implícita o dentro de los marcos laborales que dicha acción implique.

Desde allí, notamos claramente un rastro de violencia simbólica en los hechos que trazan dentro del campo educativo, en primera instancia debido a que los mismos docentes tienen conocimiento de su estado de no-obligatoriedad como tal, y se manifiesta en la realización de la prueba; no obstante, aun conociendo dicha facultad o tal espacio de emergencia, no se comprometen a realizar acciones de rechazo a su aplicación. Aquí hallamos una lucha entre simbolismos, en un enfrentamiento efectivo de significados, de saberes impuestos que es finalmente una imposición de fuerza y habitus de la estructura –del campo educativo– intrínsecamente simbólica, para con los docentes (Bourdieu & Passeron, 1995). Frente a los sucesos que ocurren entre docentes a nivel de este concepto, lo retomaremos en el próximo capítulo sobre impactos de la prueba.

Es tal la fundación e incrustación que el campo educativo tiene de sus saberes, del despliegue de sus capitales, entiéndase los incentivos (bonos SNED) que forman parte de una especie de intercambio manifestado en *incentivos* o *puniciones* materializadas en suplementos monetarios; es decir, además de ser una medición totalmente volcada hacia la rendición de cuentas y al estándar, es fundidora de nuevos procesos que involucran de mayor manera a los actores que forman parte, a comprender la educación –y lo que sucede en ella– como un paradigma mercantil, de bonos, de recompensas y penalizaciones. La insistencia de un raciocinio neoliberal es tal y se materializa dentro de todos los espacios posibles, es desafiante admitir que ha sopesado su nivel estructurante y ha formado personas dispuestas a responder a tales preceptos de manera natural. Esto también se abordará con mayor extensión durante el próximo capítulo

El escenario de los docentes de Alto al SIMCE de cara a la estructura que los coarta y bajo los márgenes del estándar está en disputa; se toma conciencia y hay cierta información que engloba un posicionamiento sumamente crítico y que da respuesta y pretende activar ciertas alas de acción para contrarrestar el peso de la estandarización.

R: Llevamos 30 años de SIMCE y hasta el día de hoy no se ha logrado mejorar el sistema de educación en Chile. El Estado gasta todos los años millones y millones de dólares, con subvenciones de educación preferencial, la CEP, con los fondos de aseguramiento para la educación pública, el fondo FAED, con la subvención general, con subvenciones de otro tipo. El Estado gasta –no invierte- gasta, pero, por otro lado, la educación en Chile no mejora profundamente, lo único, claro, tengo más estudiantes en la educación superior que antes, pero eso tiene que ver con el modelo de educación de mercado.

Profesor Historia, Colegio PSUB, 36 años.

La voz del docente debe ser retomada en la escena educativa, como un actor activo y predeterminante en la toma de decisiones curriculares, culturales, políticas y de poder diferencial. El SIMCE se interpreta a través una política que se manifiesta jerárquicamente, que permea desde una labor institucional, sin embargo, tales implicancias no necesariamente responden a todos los rincones por donde se halla la educación en la actualidad, el campo se presenta como un lugar en disputa, y tanto hay discursos como sucesos que avalen lo contrario a la razón del estándar, los cuales veremos y estudiaremos más adelante. El conocimiento *oficial* es a menudo producto de luchas y compromisos y que a veces puede representar victorias cruciales (Apple M., 2018).

6.- Habitus y alcances del estándar en educación.

6.1.- Impactos del estándar.

En primer lugar, debemos dejar claro que hablar de un impacto implica una colisión desde el estándar hacia el campo educativo, conformado en tanto hemos revisado. Es por tal motivo, que dicho suceso genera un enlace entre un momento objetivo, y por medio de este impacto subyace una generación de habitus (Gutiérrez, 2005). En otras palabras, el impacto vendría a ser el golpe de la estructura *estructurante* del estándar frente a los actores que conforman las escuelas. Tal resultado, tales dimensiones son las que revisaremos a continuación a partir del momento subjetivo donde los docentes de Alto al SIMCE dan cuenta de lo que significa el estándar en la docencia; conformando desde ellos mismos los representantes de una crítica y visión hacia tales efectos.

Primero, asumir que todo hecho dentro de la estandarización se entiende en forma de violencia simbólica, no obstante, aclarar que dicha afirmación no reduce el análisis a una comprensión unilateral en sí misma, sino que lo tomamos como un punto de partida, desde un concepto que dialoga con una generación de habitus, una subjetivación específica a raíz de la estructura. En resumen, es una internalización de los efectos externos que conforma el SIMCE en tanto su lógica del estándar al interior de los actores que conforman las escuelas y de las

predisposiciones de actuar, percibir o de sentir que representará en primer lugar a los docentes, y las relaciones que conformarán dentro del espacio escolar.

Como primer punto, situamos un impacto directo al ejercicio docente dentro de las escuelas:

P: Actualmente, ¿qué hechos subyacentes a la estandarización en tu escuela te causan impacto?

R: Bueno los docentes somos los más atados de manos, como te dije en principio, siempre nos están amenazando con nuestros trabajos. O sea, si tú no tienes buenos resultados te vamos a despedir, o si tú estás como promocionando este discurso te vamos a despedir.

Profesora de Lenguaje, Colegio PSUB, 33 años.

Desde una estructura se plantea un conflicto hacia las subjetividades que emanan desde la prueba estandarizada. Recordemos aquí que el término de habitus es referente a disposiciones adquiridas en el transcurso de una socialización y una historia, es en consecuencia, que esta dimensión conceptual se presenta tanto como una interiorización, pero de carácter potencial; no es por tanto secuencial en su orden. En otras palabras, la dimensión del impacto de la prueba SIMCE en los docentes los enmarca dentro de un espacio de potencialidades de las condiciones que emana, pero no por tal motivo todos los docentes internalizarán dichos principios.

Tomando la misma dimensión, la razón del estándar se enmarca tanto a una potencialidad de incorporación disposiciones, tanto a nivel epistemológico y por lo tanto corporal. En los escritos de *La reproducción*, los autores indican que el habitus es el principal generador de diferenciaciones dentro de la escuela (Bourdieu & Passeron, 1995). En esta etapa, los docentes de Alto al SIMCE dejan en claro que la prueba se inscribe desde los comienzos del periodo escolar regular como artífice por tanto de un habitus en clave de estándar desde un periodo temprano.

R: Desde pre-kínder, hasta cuarto medio, la estandarización está presente, el nivel de exigencia es altísimo, la individualidad y la competencia corroe a los profesores e impulsa a los estudiantes también a tener comportamientos en esa línea.

Profesor de Historia, Colegio PSUB, 36 años.

En este momento subjetivo, desde la visión de los docentes, donde podemos hablar de una primera dimensión, aquí, la instauración de los preceptos neoliberales se instala dentro de la escuela, es decir, hablamos desde la lógica de la individualidad, la competencia, del sistema de rankings. Es una suma de capitales específicos que se enmarcan bajo los parámetros de la prueba SIMCE, donde su razón curricular corroe el ejercicio de docencia.

R: En realidad no me preocupo tanto de la prueba, o sea si... trato que den buenos resultados porque me va a afectar laboralmente, si les va muy mal me van a echar del trabajo.

Profesora de Lenguaje, Colegio PSUB, 33 años.

Existe al mismo tiempo un doble discurso; el asumir que existe una verdad que te afecta a ti y a los demás, pero aun así ser esclavo de ella y vivir sus consecuencias. Son estos mismos capitales los que son adquiridos por los agentes, pues son un conjunto de preceptos culturales, de lenguaje, de conocimientos y actitudes que se comprenden bajo una socialización primaria, conformando así un habitus que es heredado socialmente (Bourdieu & Passeron, 1995)

R: En general la mayoría de los profesores tiene una mala visión del SIMCE. Algunos lo aceptan como algo inevitable, pero nunca he visto a alguien que salga a defenderlo o que crea que es algo bueno. Algunos lo aceptan y trabajan en función de los incentivos que el SIMCE establece, que lo hace directamente o indirectamente, que serían incentivos al interior del colegio.

Profesor de Física, Colegio PSUB, 36 años.

Es de suma complejidad asumir un escenario de representaciones y valores que se encuentran totalmente en contra de una educación horizontal, colectiva y reflexiva, por tal motivo a esta primera dimensión la llamaremos *habitus del estándar*, primero porque el impacto no sólo aterriza sobre los docentes, sino que afecta a todos los actores de las escuelas, tanto agentes como estructuras; sus señas, sus ambientes y espacios de subjetivación más mínimos se ven afectados. Hay evidencia disponible que permite afirmar que el SIMCE opera en el sentido contrario de lo que pretende, que descontextualiza el proceso de enseñanza y desprofesionaliza a docente, alienando y excluyendo gran parte de los pilares de las escuelas.

R: O cuando también les preguntas qué es lo que quieren, igual es como ‘¿Qué le pasa a la profe, se volvió loca?’ (...) También yo hago al inicio de las unidades la idea de ‘qué consejo me dan ellos a mí’ para así poder mejorar mi clase. Hay niños que el año pasado me respondieron que yo “ojalá les gritara más” y fueron varios cursos. Y luego fui donde el orientador y el psicólogo, un poco descolocada, porque, qué onda como los niños me piden eso, que les grité. Bueno e igual vienen de contextos súper violentos, entonces están acostumbrados a que el grito impone orden, entonces están acostumbrados a que llegue la profesora y les grite.

Profesora de Educación Básica, Colegio MUN, 25 años.

El *habitus del estándar* será definido, por tanto, como la historicidad que inscribe el SIMCE a través del agente, planteando que lo individual, lo subjetivo y lo personal es social, es resultado de la misma historia del estándar que se deposita en los cuerpos y en las cosas. Aquí hallamos una lucha entre simbolismos, en un enfrentamiento efectivo de significados, de saberes impuestos que es finalmente una imposición de fuerza y habitus desde estructura –del campo educativo- intrínsecamente simbólica, para con los docentes.

Está en los propios términos del concepto de Bourdieu, que el habitus origina prácticas, individuales y colectivas de acuerdo con los esquemas engendrados en la historia. Tales

realizaciones dirigen tales disposiciones hacia una naturalización y aceptación de que la violencia como tal, es aceptada asumida y perpetuada.

R: Otras veces se dio ciertas conversaciones en otros espacios con profesores, donde me intuían una réplica de mi postura. Otros tenían posturas de aceptación por la prueba, que la situación era así y tenemos que asumirlo. No me molesta, lo que no voy a hacer será resistirme a él por las consecuencias que tiene. Yo creo que el tema de lo que sí vi, era mucho el discurso de aceptar las consecuencias que tenía, y aceptar que era el instrumento que había, que mientras no hubiera otro mejor había que afianzarse de él.

Profesora de Educación Física, Colegio PSUB, 29 años.

R: Se da la práctica de sacar a los estudiantes, ya sea a la biblioteca, o pedirle al apoderado que no lo presentara en el día de la rendición de la prueba, entonces a partir de esa rendición de cuestiones, uno empieza a darse cuenta de que el problema, no está solamente en el uso que se le da al SIMCE, sino también está en la misma prueba.

Profesor de Historia, Colegio PSUB, 36 años.

Para ampliar este concepto de *habitus del estándar*, tomaremos las reflexiones que los docentes de Alto al SIMCE hicieron respecto a la aplicación de la prueba SIMCE en las distintas realidades educativas del país, hablamos de sus distintos establecimientos: *público, subvencionado y particular privado*³³. Esto en el marco de sus experiencias previas como docentes en distintas escuelas, como también sus labores actuales.

R: La escuela particular subvencionada, la asistencia no la cerrábamos los profes ni las profesoras, los que la cerraban era la gente de inspectoría general, y la cerraba cuando quería y con los niños que quería. En la escuela pública, llegaba la Superintendencia a fiscalizar y no había ningún problema. Mientras que en la Particular Subvencionada se hacía una revisión de clase por clase, se avisaba a los profesores que llegaría una fiscalización. Había mucho miedo, porque además sabes que algo está mal. Más allá de que la fiscalización es una manera de la subvención por asistencia, que es un gran problema. También forma parte de las esencias del mercado educativo.

Profesora de Educación Física, Colegio PSUB, 29 años.

Analizar este espacio de diferenciación por tipo de establecimiento trae consigo plantear nuevas formas de comprensión frente al estándar, pues lleva consigo un relato y evidencia discursiva, a diferencia de las referencias cuantitativas que han agotado sus recursos durante las últimas décadas para referirse al fracaso de la educación pública en términos de calidad (Florez, 2013). Tomando en cuenta esto último, y frente a las palabras de la docente, vemos en primera instancia que la prueba se aplica de igual manera en tanto instrumento de hoja y papel, ahora

³³ Como se ha aclarado en otras instancias en relación a la entrevistas, estas respuestas surgieron a través de la propia voluntad de los entrevistados.

bien, la preparación que cada escuela toma de cara a su aplicación haría referencia a una estrategia de distinta intensidad.

R: Pero por ejemplo lo que más me ha llamado la atención es en la práctica que hice en un colegio técnico (municipal) que hice acá. Y ahí lo que vi es que el Colegio estaba totalmente volcado al SIMCE, en el sentido de primero: a los cursos se les otorgaba incentivos, por ejemplo, llevarlos al Cine, organizar convivencias, antes de la prueba, como para tener mayor disposición. También se hacían campañas en cuanto a afiches o a murales, señalando por qué el SIMCE es importante y digamos motivando a los alumnos a participar. Y en los meses previos a que fuera el SIMCE, toda la acción pedagógica del colegio estaba en el Colegio, en aprender habilidades para aprender la prueba y se desviaba incluso del curriculum.

Profesor de Física, Colegio PSUB, 37 años

Esta última apreciación se inclina por los incentivos que emanan del SIMCE en su propio lenguaje de obtener buenos resultados, es decir, la forma recompensatoria que significa tanto para el colegio como para los estudiantes que la ¿Es acaso evidente la razón económica y competitiva que se esconde detrás de este fenómeno? Incluso el “aprender habilidades para aprender la prueba” evidencia lo que señalamos en un planteamiento del problema: Generar un dispositivo que se validará por sí mismo, por las mismas instituciones que lo conformaron.

Ahora bien, otro punto es la no-justificación de contenidos que se miden en la prueba, la que responde a una elaboración por parte de un grupo dominante con capital cultural heredado (Bourdieu & Passeron, 2009), cual se materializa en este contexto como la Agencia de Calidad. ¿Qué hay respecto al contenido que se elimina por corresponder a lo que mide esta prueba? El habitus también se conforma a partir de un marco ideológico global que reúne síntesis de las representaciones y sistemas de valores que son impuestos hacia el agente dentro de su espacio social.

Otro impacto del estándar emerge de la progresiva instalación que ha tenido durante los últimos 30 años en los diversos establecimientos. El SIMCE ha reformulado diacrónicamente las posiciones dentro de los mismos docentes que han observado –y sido parte- de su aplicación, es por tal motivo, que este habitus del estándar que ha emergido, ha tenido la claridad y el espacio para su validez. En otras palabras, hay un cierto consenso por parte de la docencia de que la prueba es totalmente legítima y que, como instrumento, es útil para revelar un panorama educativo y guiar su trabajo como docentes.

R: Hay defensa en la ignorancia que creen que es necesaria el cómo está, pero en sí el argumento es que no evalúa; sino que mide. Y ahí quedan descolocados, cuando les tienes que explicar eso. El único argumento a favor que lanzan los profes, es que no es necesario, porque tenemos que saber cómo estamos como escuela o como país para que nos evalúen.

Profesora de Educación Básica, Colegio MUN, 25 años.

R: Ahora, hay profesores que evidentemente les gustan más las pruebas estandarizadas porque se demoran mucho menos en corregirlas. Es verdad que el trabajo de revisar estas pruebas es mucho más fácil para uno.

Profesora de Lenguaje, Colegio PSUB, 33 años.

Es parte de los principios de la sensibilidad neoliberal, desocializar los espacios donde se inscribe. El largo uso y aplicación del SIMCE ha sido hasta hoy gran parte de pensar la escuela a partir de un instrumento que oscurece muchos de sus sentidos, ha escindido la comunidad escolar y ha formado una educación de elección, de “bienes y servicios”.

Es así como logramos señalar que los efectos de la estandarización no se reducen al día en que el papel y lápiz son puestos sobre las mesas, sino que está dotada de una violencia simbólica que perdura diacrónicamente, capaz de transformarse en un capital cultural de carácter institucionalizado, que reconoce lo que se da cuenta como conocimiento oficial y legítimo y sobre quién tiene la autoridad de hablar sobre estos temas (Apple M. , 2001).

Ahora bien, centrando el análisis en una apreciación más propositiva y en miras de establecer un diálogo entre los docentes de Alto al SIMCE, creemos que las concepciones sociológicas inscritas en un concepto como el habitus señala que tales percepciones, apreciaciones e internalizaciones que se han llevado a cabo en cuanto a la estandarización en educación no son totalmente reproducidas o aprehendidas por todos los agentes, es más, su misma calidad de *agente* lo indica como que actúa como que no actúa libremente (Corcuff, 1998). En otras palabras, estos mismos docentes son la mayor prueba empírica de lo que significa la teoría de Bourdieu en educación: hay de por medio un *autosocioanálisis* por el cual los docentes han comprendido el campo y los capitales que están en juego, también así las estrategias que son posibles de realizar en él. El concepto refiere a un proceso reflexivo sobre las condiciones económicas y sociales de su constitución dentro del campo (Bourdieu & Wacquant, 1995).

Son los mismos docentes que atestiguan que el habitus del estándar es reconocido, pero no necesariamente es tomado como propio. Esto remite a lo que definimos como disposiciones que pueden ser interiorizadas como no, y al mismo tiempo, a la capacidad de improvisación que tienen los agentes.

R: El SIMCE lo que hace es no ver todo el curriculum, sino ver aquello que entra en la prueba; y, por otro lado, desde el punto de vista de las habilidades que tú quieres medir, se centra en que mida las más sencillas, y no las más elaboradas, como la creatividad. Además, te hace enseñar ciertas estrategias o habilidades que son propias de la prueba misma, y que ni siquiera están en el curriculum, entonces enseñas cosas que están fuera del mismo sistema.

Profesor de Física, Colegio PSUB, 37 años

Esta sistematización y reconocimiento de las ambivalencias que esconde la prueba exprime una visión que es compartida por gran parte de los entrevistados, es en consecuencia, que los mismos docentes de la campaña son la prueba de que el habitus del estándar merece tal reconocimiento. No obstante, pese a que sus alcances no representen una totalidad, es inteligible que sus efectos han incluso sido renovados hacia espacios cualitativos, en cuanto a maneras de actuar en el aula, y a los comportamientos que tienen los actores que forman parte de ella.

Es así, como en ésta última parte, retomaremos los *Otros indicadores de Calidad* que mencionamos previamente, pues su aplicación en un escenario más actual, permite observar ciertos aspectos socializadores que se insertan en comportamientos más corporales, de salud, de participación, de autoestima y convivencia escolar; en otras palabras, aparte de que el SIMCE genera una disposición a la competencia, a la individualidad y el mecanicismo en las escuelas, esta nuevo complemento del OIC lo ubica como eje central para relatar disposiciones ligadas a los comportamientos y *habitus* propios de una sala de clases.

R: El discurso de Carlos Henríquez -secretario ejecutivo de la Agencia de la Calidad en educación- en los últimos años respecto a la Agencia de Calidad ha sido súper llamativo, y lo hemos comentado muchas veces, porque hay un discurso que ha cambiado de manera radical en los últimos años, en la elasticidad que se ha vuelto el SIMCE, que haya dejado de hablar de él y se haya centrado en otras maneras de Evaluar, la Evaluación Progresiva (OIC).

Profesora de Educación Física, Colegio PSUB, 29 años.

En tal referencia se sitúa a la Agencia de Calidad como un protagonista y referente del capital acumulado que significa el SIMCE como paradigma de la regla. Nos revela aquí la docente entrevistada, que el organismo se centra en una nueva perspectiva que se está elaborando desde la estructura, cual son las evaluaciones educativas (OIC).

R: La Agencia hoy está haciendo trabajos sobre la importancia de pensar desde las notas, como que se comen el discurso, es de la misma forma de la reforma de Educación Pública de Gratuita y de Calidad. Claro y lo van resignificando, y como tienen los medios pueden hacerlo.

Profesora de inglés, CORMUVAL, 29 años.

Desde tal ángulo, la Agencia tiene toda la facultad de realizar el trabajo que desee, pues su capacidad de mover las piezas del juego en el campo está sin dudas reglada, son ellos mismos quienes disponen y generan las reglas. En tal sentido, podemos referirnos a la agencia como la generadora de regularidades, donde estas nociones nuevas que pretender ser instauradas (OIC) lo llevan a cabo a través de su organismo estructurante. De esta forma se ha instaurado un habitus estandarizado como sentido de juego, un juego social incorporado vuelto naturaleza (Bourdieu, 2004b)

R: Estos Otros indicadores de la Calidad, fue un concepto que la Agencia comenzó a utilizar a partir del 2016 (...) y lo que indica es que está la brecha de género, está la convivencia escolar, está vida activa y saludable, son 8 indicadores que están ligados al desarrollo personal (...) Un detalle más mínimo como ese, que es pura utilidad, cuando los estudiantes llegan y responden un cuestionario de: ¿Tomas agua?, responden que sí, ¿bebes en la escuela? Si. Según eso, mejoran los hábitos de vida sana en la escuela, pero en realidad no estás generando un hábito, con el sentido de responder un cuestionario no generas un hábito. Para qué hacemos las cosas, ¿para responder un cuestionario o porque de verdad creemos que tenemos que hacerlo? Todo este cuestionario es evitable por parte de las escuelas.

Profesora de Educación Física, Colegio PSUB, 29 años

En miras de finalizar el actual apartado sobre el habitus del estándar, tomamos esta última parte como un tránsito empírico de cómo la Agencia ha intentado reordenar los discursos en función de los tiempos actuales. Sin duda que el SIMCE ha sido referente cuantitativo, pero es ahora, en esta instancia de nueva medición, que los componentes de corte más cualitativo comienzan a emerger.

Los OIC conformarían por tanto el aspecto cualitativo en tanto indicador de calidad (incluso si es aplicado por una encuesta). En ese sentido también estaría reutilizando la importancia que conlleva el uso de investigación cualitativa –de cuestionarios- que amplíen la mirada o enriquezcan las exigencias de la investigación. Sin embargo, sigue siendo comprendida desde la sesgada operacionalización que ha marchado al interior de la Agencia de Calidad, relevando datos que no se reflejan y que se contrastan totalmente con lo que los profesores de Alto al SIMCE nos indican en las entrevistas

Sin lugar a dudas, estas nuevas regularidades se insertan de una manera más directa en tanto habitus, sin embargo, no refieren la tarea que resulta entender procesos mucho más complejos que una opción en un papel y el rol sobre quiénes deciden qué derecho educativo establecer; es más bien -como la docente habla- la búsqueda de vida sana en los estudiantes no bastará por generar un diagnóstico a partir de estos cuestionarios, sino que debemos repensar qué definimos por vida sana y cuáles son los objetivos de tal misión.

En síntesis, el escenario marca pautas de desafíos hacia las regularidades que presenta el estándar, las rupturas de este habitus se conformarán primero por la interrogación de estas regularidades, hacia modalidades que los propios agentes temporalicen. Finalizamos con la conclusión que señala la misma docente respecto a esta nueva medida y los recursos de la regla por insertar con mayor medida el estándar:

R: El día en que el OIC tenga más relevancia que el SIMCE, será igualmente preparado por las escuelas, tal cual lo hace el SIMCE. Lo que pasa es que hoy en día no son relevantes. Si tú quieres que un estudiante que respondan un cuestionario que pregunte si la

convivencia es buena dentro del espacio escolar, tú los estarás convenciendo todos los días de que así es, aunque no tengas una buena convivencia.

Profesora de Educación Física, Colegio PSUB, 29 años

6.2.- Precarización y urgencia de espacios reflexivos por la labor docente.

Hemos revisado en el presente análisis que el espectro del habitus del estándar refleja ciertas reglas y límites que le son propios al juego. Es por tanto que los docentes entrevistados dan cuenta de que estos límites han demostrado que los espacios de la docencia carecen de instancias discursivas colectivas frente a la estandarización, y básicamente, a la tecnificación que se ha hecho de los profesores y profesoras que se insertan en el campo educativo.

P: ¿Cómo evalúas esa posibilidad de espacios de reflexión?

R: Yo creo que faltan muchos espacios, o tiempos pedagógicos para pensar la educación. Hay mucha burocracia, y al final se convierte. Bueno los consejos de profesores es mera información que te puede llegar por correo electrónico, o por otro mecanismo. O más bien para organización se debe dedicar tiempo. Pero los espacios y tiempos de reflexión son muy poco. Una de las cosas que ha obligado la carrera docente es justamente eso, o lo que he visto estos dos últimos años. En la escuela pública lo que he visto, a diferencia de la Particular Subvencionado, sí que había esa búsqueda de generar algo. El tiempo era tan poco que nos dan a los profesores, que no llega a haber un tiempo real de reflexión.

Profesora de Educación Física, Colegio PSUB, 29 años.

La docente destaca el tejido burocrático relacionado a las lógicas de mercantilización, de un análisis de costo-beneficio lo que tiene que ver sin duda con tiempos de trabajo. Los horarios de empleo docente son altísimos, y los efectos que suscitan enajenan en gran parte la labor que se lleva a cabo como profesores.

Otro punto a destacar, es la diferenciación que hace de dos establecimientos. Que señale una mayor vigilancia en los recintos PSUB, nos señala en primera instancia, que su discurso burocrático tiene cierta correlación con el nivel de privatización o mercantilización a la que se adjunta la escuela. Si una escuela es Particular Subvencionada, si posee fondos de subvención tendrá una mayor vigilancia en cuanto a las acciones que se llevan a cabo dentro de ella, habrá una vigilancia por parte de los actores que forman parte de ella y que, en estricto rigor, se cumplan los requisitos mínimos que inculca el estándar. Es por eso, que, en un recinto público, las respuestas por la prueba son más ínfimas, pues la vigilancia monetaria es menor, la inversión escasea y por tanto se estaría *precarizando* de manera estructural un recinto en su razón del estándar.

No obstante, dicho espacio puede generar dos distinciones totalmente contrastadas, por un lado, un mayor castigo por parte de la Agencia hacia el cierre de escuelas, y por otro, a las

estrategias de ruptura que puedan tener los docentes que vivencian la realidad de una escuela pública.

P: ¿Cómo evaluaría la labor docente en su realidad de profesora?

R: En la educación pública acá, yo diría que no ha habido una política de incentivo. Lo que sí ha sido al revés, yo creo que ha habido una política de sanciones, como decir que el profesor es malo porque tiene un mal rendimiento y sacarlo de un nivel porque es malo. Eso ha generado también en la cultura escolar que nadie quiere hacerse cargo del curso que tiene que rendir SIMCE. Porque lo pone en discusión po'.

P: ¿Pero eso depende de la garantía de libertad que otorga el Estado a las escuelas?

R: Es que, en rigor, uno dice, va a haber sanción, pero eso es el eterno fantasma de eso. ¿Cuál es la sanción concreta hoy? Que a un profe lo precaricen, que los saquen del sistema porque tuvo mal resultado. Hasta ahí, eso es todo, que, en la práctica, ahí el gremio ha sido bastante débil en sostener mejor a los profes agredidos o presionados por esa situación

Profesora de inglés, Institución Pública Educación, 62 años.

R: En escuelas públicas te das cuenta que hay tiempo, o se busca generar. En las particulares subvencionadas el tiempo es mucho más escaso.

Al mismo tiempo otra docente comenta desde una posición contraria. Establece que las escuelas privadas son mayores garantes de espacios de reflexión, de alternativas frente a la prueba o simplemente su anulación.

R: El otro día conocimos un chico que paga 180 mil pesos mensuales. Puedes hacer lo que quieras, pero si ves la educación pública no po'. Los profes conocen muy poco la campaña, los profes reflexionan muy poco en torno a las consecuencias del SIMCE, de cómo están atrapados. Mis colegas, aunque la mitad me cae mal (risas), considero que, si los liberas de esta prueba, desatarían toda su imaginación, toda su creatividad, pero hoy la prueba los tiene en esta cajita de sus límites de aprendizaje y lo que pueden hacer en las escuelas.

Profesora de Educación Básica, Colegio MUN, 39 años.

Como tal, la escuela privada se conformaría como un espacio dotado de un volumen de capitales globales y de recursos que son reconocidos como legítimos, pues tienen los recursos necesarios para desafiar la estructura del capital, usando de ejemplo a la Agencia. En definitiva, el volumen de capital cultural, social y simbólico en las escuelas juega un rol preponderante para otorgar libertad de acción a los diseños curriculares y de aprendizaje.

De todas formas, los efectos más globales y reconocibles suceden en las escuelas particulares subvencionadas, es decir, las que se enmarcan como las más representativas de la población total de matrículas (Canales et al., 2016), haremos una revisión en la situación de precariedad que se inserta en ella.

R: Los profes son avergonzados, las bajas de la palestra por bajar sus puntajes. Hay muchos profes que están atemorizados, están pensando en si bajan sus resultados de la prueba, no valgo como profesor, sino dependiendo de los resultados de esta prueba. Todo lo que hice, todo lo emocional, todo lo que contuve, todo lo que estudié antes, todo lo que entrego en otra área, da lo mismo, soy mal profesor porque me fue mal en el SIMCE. Y la agencia te divide de esa forma. Es muy fuerte, insisto, tienes comunidades resquebrajadas debido a eso, y que le pasa a mi escuela, les pasa a muchas escuelas, de que los profes se sienten vulnerados, y empiezan con el miedo po. Entonces cuando llegas con la Campaña Alto al SIMCE, ellos te rechazan porque pueden traer más problemas. Están de acuerdo contigo, pero no dicen nada, no se juntan contigo por la postura

Profesora de Educación Básica, Colegio MUN, 39 años.

Los docentes reconocen en primera instancia un espacio de precarización en su labor como profesores, es decir que la importancia y preponderancia que tiene la prueba SIMCE, -sobre todo en escuelas públicas- demuestra tanto una lógica de funcionalidad externa e interna. Al exterior demuestra un nivel de *calidad* en escuelas, las ubica en determinados lugares en sentido de los puntajes obtenidos y así promueve la selección de escuela por parte de los apoderados. A un nivel interior, limita y determina las regularidades que sitúan al SIMCE dentro del curriculum educativo (o incluso lo que está fuera de él), en situaciones de educación pública precarizada, ubica a los docentes en un espacio de sanción y obediencia a lo que la agencia determina.

Aun así, si este sería el panorama precarizado ¿qué respondería a un lugar ideal para la labor docente? ¿Es acaso una absoluta libertad de enseñanza? ¿Es valorizar el aprendizaje?

P: ¿Cómo ponderas la actual labor docente?

R: Creo que el profesor hasta el momento ha tomado una labor súper técnica, de ser ejecutor de contenidos solamente, ha dejado muy de lado el ser una persona crítica y el ir generando conocimiento pedagógico, siempre se le dice lo que debe hacer, con lo cual está como constantemente pasando materia y evaluando. Incluso esto daña la profesión docente, porque no existen espacios de reflexión, en decir que estamos haciendo esto mal como escuela, o esto lo implementamos bien, o que quizás pueda haber una retroalimentación entre los distintos profes.

Profesora de Educación Básica, Escuela MUN, 25 años.

De manera análoga agrega:

R: (...) Creo que se deben educar a los profesores de esta manera para que tengan una postura crítica, que es parte de todo pedagogo, si estás formando futuros humanos sociales. Hay que entender lo básico de estos temas, para saber posicionarte de algún lado, creo que en ese sentido estamos en un punto muerto.

Entendemos así por espacio reflexivo, como una instancia alternativa para introducir cambios en el habitus, más bien acuñado como *autosocioanálisis* (Bourdieu & Wacquant, 1995). En tal instancia los docentes pueden explicitar sus posibilidades y limitaciones. Desde allí

comienzan a tomar distancia respecto a tales disposiciones y a generar rupturas con las regularidades. Si intentamos canalizar un panorama actual sobre la labor docente y sus espacios reflexivos, el siguiente extracto condensa ideas que circundaron durante la aplicación de las entrevistas.

R: No sólo hay que resistir el SIMCE o cualquier lógica de estandarización, sino que hay que generar modelos que vayan en una lógica distinta, que vayan a contra pelo de esta definición de decir; sólo importa si hay un buen rendimiento y yo defino cuál es ese rendimiento, y no hay autonomía y decisión en eso, de los docentes, que son los verdaderos expertos digamos del trabajo pedagógico.

Profesora de inglés, CORMUVAL, 52 años.

Observamos un panorama volcado hacia la tecnificación de la labor docente y por ende urge desde abajo, desde la misma docencia impulsar una nueva manera de comprender la educación, y de regresar hacia un rescate del agente social, no sólo como individuo, sino como agente socializado. Desde allí, aprehenderlo a través de aquellos elementos objetivos que emergen, que son producto de lo social, que son producto de estas nuevas instancias críticas contra el estándar.

Un espacio reflexivo se llevaría a cabo mediante una ruptura con el habitus preponderante, este grupo de docentes de Alto al SIMCE ha logrado hallar ciertas instancias para poder llevar a cabo tal ejercicio. Si bien se encuentra en un contexto discursivo, es desde allí mismo donde se inicia un cambio al nivel del lenguaje, al conocimiento de un campo y a generar diferencias con la trayectoria social que antecede su labor docente.

En definitiva, encontramos que estos espacios reflexivos si bien están siendo respondidos desde su experiencia en escuelas, han emergido en base a lo que entraña la campaña Alto al SIMCE y la conformación a la que se adjunta. En otras palabras, es este escenario de académicos que fundan la campaña, lo que ha permitido una generación de espacios divergentes para que los docentes sitúen una discusión sobre los efectos del estándar en sus escuelas. No nace por tanto desde una motivación de los profesores, pues se hallan totalmente limitados actuar fuera de una razón del estándar, por tanto, es fuera de estas fronteras que han existido ocasiones de reflexión.

Este panorama entre academia-docencia es lo que profundizaremos extensamente durante los siguientes capítulos y de la misma forma, identificaremos las estrategias de ruptura que los docentes han sido capaces de discutir, y más recientemente, de poner en práctica.

7.- Identificación de estrategias frente a la estandarización.

Es preciso iniciar con un antecedente que sitúe en términos investigativos una misión por reconocer el objeto que estamos estudiando. De suma, objetivarnos en la posición académica

a la que hemos estado inscritos, tanto desde la sociología como a los antecedentes históricos que predeterminan nuestra posición frente a la presente investigación.

Es así que sin un serio reconocimiento de los modos coyunturales específicos que vivencian los entrevistados, no podemos hacer el mero ejercicio de extraer información desde la boca de los informantes, debe haber un momento de conceptos contruidos y sistémicos (Gutiérrez, 2005) por medio de los cuales rescatamos al agente social como agente socializado, y que produce prácticas y procesos de producción que son producto de lo social, de su realidad en las escuelas. Así mismo, tomar en cuenta que el capital global está en constante adecuación, en consecuencia, al mismo tiempo está transformando el paisaje sobre el que teorizamos, a veces, demasiado abstractamente, donde no podremos entender por qué las personas actúan de la manera que lo hacen en tales situaciones específicas (Apple M. , 2018). Es así como manifestamos en el presente y último capítulo de análisis, y como bien señaló de manera convincente Paulo Freire, que cualquier trabajo en educación que no esté basado en estas realidades puede resultar un acto más de colonización, de la sensibilidad neoliberal presente en nuestra realidad.

Una de las interrogantes levantadas a lo largo de esta investigación refería a cómo dos agentes que experimentaron la misma trayectoria pueden tener posiciones divergentes frente a un fenómeno en específico, en este caso, su postura al estándar. Este capítulo pretende además de examinar las posibilidades de réplicas para dicha interrogante, intenta analizar los espacios para encontrar los espacios, de presentar las posiciones y experiencias de cada docente, dilucidar al mismo tiempo, si desde sus vivencias y discursos es posible hallar la presencia de estrategias, en un sentido más discursivo, como un cuestionamiento de la regularidad social.

7.1.- Posición frente al SIMCE

Como antecedente para este capítulo, es necesario recalcar que cada profesor presenta cierta trayectoria personal que refleja una construcción de un habitus heterogéneo (Bourdieu, 2011), no pueden encasillarse a todos en una comprensión idéntica, cada trayectoria se construye en relación a la realidad que históricamente parte. También agregar que asumimos una toma de posición crítica por parte de todos los docentes y ese fue un objetivo anterior a toda la formulación de la investigación, pero el explorar y analizar sus discursos y significados frente a la medición, es lo que pretendemos categorizar.

“E: ¿Cómo te posicionas tú de lo que tú vives cada día, como te posicionas frente a lo que significa el SIMCE, pensando en todas las características o alcances que tiene la estandarización hoy en las escuelas?”

R: La verdad es que igual me eduque en un colegio Subvencionado en la Florida, donde la mayoría de mi educación fue en torno a pruebas estandarizadas, y la verdad es que nunca me gustó. O sea, lo detestaba (...) Pero lo que me lleva como a tomar una decisión de participar en campañas como Alto al SIMCE, como la misma presión laboral que uno tiene en torno a las pruebas estandarizadas, o sea ahí hay como una presión muy fuerte. Otra

cosa que también me llamó a participar de esta campaña es la necesidad de intentar o de ser como un actor que, en el fondo, vas en contra de un sistema que en realidad le ha hecho mucho daño a la educación, tanto pública, subvencionada y privada.

(Profesora de Lenguaje, Escuela PSUB, 33 años).

R: Mira, primero considerarlo como sistema, en su primera definición; lo segundo, en que tiene que tender hacia una excelencia. Estamos pensando en una lógica distinta a la calidad, estamos buscando una conceptualización que sea más contextualizada...”

(Profesora de inglés, CORMUVAL, 52 años).

Primero, debemos mencionar que los docentes de la campaña se encuentran en un contexto que cuestiona un instrumento elaborado desde un momento objetivante, desde una estructura, desde allí, su postura implica un encuentro entre el sentido práctico que realizan al disponer de ciertos recursos emancipatorios para optar por una aptitud acorde a su postura crítica. Es decir, que los docentes se encuentran entre la historia objetivada y la historia incorporada de su trayectoria en tanto profesoras y profesores.

Es así como resalta su binomio de *sentido objetivo* y un *sentido subjetivo*: su génesis se incorpora a partir de las estructuras objetivas del *juego* y las experiencias de los agentes de ese juego. El análisis sociológico subjetivo realizado a través de una aplicación cualitativa, permite rescatar al agente social desde su espacio socializado.

Ahora bien, asumiendo que los docentes entrevistados responderán críticamente, ¿cómo visualizan el lado contrario al que ellos se inscriben discursivamente? ¿Cuál es el estado actual de la mirada crítica después de 30 años de aplicación del instrumento?

P: ¿Por qué crees que ha costado tanto lucir un cambio visible?, en otras palabras, ¿cómo es su visión sobre el SIMCE?

R: Uf, porque hay intereses económicos, yo creo que, desde la misma Agencia, y de los órganos privados y públicos que manejan el tema de la prueba, ellos logran entender. Yo creo que no son tan imbéciles como alguna gente cree. Ellos logran entender el efecto del manejo del sistema de evaluación en las personas, y también se dan cuenta de lo perjudicial de lo que es el SIMCE, pero como hay un negocio y una perspectiva ideológica detrás de la construcción de un sistema de evaluación, evidentemente que, para el establishment, es necesario poder mantener en el tiempo este tipo de sistema. Lo veo muy difícil que ellos tengan la intención que se puedan ir corriendo lápices.

(Profesor de Historia, Colegio PSUB, 36 años).

Se evidencia el reconocimiento de una razón económica de trasfondo, es decir, existen capitales en juego que permanecen por sobre la razón de la prueba, que la encubren y la permean a su alrededor. Es así como identificamos un *Capital Cultural Institucionalizado*, resguardando la medición como un capital legítimo, administrado y puesto en práctica como tal. La regla de la estructura ha sido pensada bajo el esparcimiento de este capital específico a lo largo de los

años, existe así un movimiento intelectual que ha sabido ejecutar las regularidades que ocurren dentro de su paradigma, conformando así un campo educativo jerarquizado y dotado de capitales específicos, cual a la cabeza se encuentra el SIMCE.

De tal forma, es que el escenario de la docencia se encuentra en una reactualización desde el habitus del estándar y la historia que ha generado hasta el presente. De manera análoga una docente explica con claridad:

R: Yo creo que es uno de los problemas grandes que los profesores no tienen mucho conocimiento sobre política educativa, porque el SIMCE es una política, entonces, como que ven algunas cosas que pueden tener impacto, por ejemplo, tener ensayos SIMCE o el que les quiten horas artísticas, música por priorizar lenguaje y matemática. Pero en sí como que los profesores no ven las consecuencias en relación a las escuelas. Ni siquiera saben cómo se piensa todo este sistema educacional, entonces, las conversaciones en sí son como básicas. Si se tocan hay que explicarle mucho, y en sí también no son tan antiguos, porque también está el discurso de que aquellos profes más longevos aún no se han actualizado, que ya llevan 5 años y no captan la Ley de Aseguramiento de la Calidad, que son cosas básicas y que un profesor las debería saber.

Profesora de Educación Básica, Colegio MUN, 25 años.

Indicar un espacio a la toma de posiciones por parte de los docentes de la campaña no sólo contextualiza un fenómeno crítico y de rechazo a la prueba, sino que también sitúa el panorama general al cual la docencia se enmarca en la actualidad. En tal sentido, podemos inferir que una primera dimensión de esta posición ubica a la docencia como en un estado precarizado, en un panorama de escisión y quiebres colectivos. El habitus del estándar no sólo debilita su cualidad de pedagogos, también desarticula los posibles lazos de colectividad y coaliciones en las escuelas, permitiendo en consecuencia, una amplitud de oportunidades para validar el avance del estándar. En tal caso, una segunda dimensión se refiere a los espacios que la Agencia de Calidad ha logrado obtener y resguardar, por su capacidad de traducir de manera hábil y eficaz las ideas que han logrado permitir la existencia del SIMCE hasta el día de hoy.

Como reiteramos en principio, se observan en todos los sujetos una perspectiva claramente crítica respecto a la aplicación de la medición estandarizada y a sus propios fundamentos, por tanto, su postura está vertida a que la prueba no refleja en lo más mínimo lo que los profesores entienden por pedagogía, y que de manera análoga, el mismo fenómeno social ha permitido escindir los espacios por los cuales los docentes no proyectan instancias de reflexión, escenario que arrastra consecuencias desinformativas y de escasa participación en sus espacios.

R: Teniendo el ranking de escuelas, que no se toca, tenemos el Sistema de aseguramiento de la Calidad, que genera presión dentro de las escuelas. Por tanto, no vale con cambiar con esa medida. La presión por el SIMCE va a seguir existiendo en las

escuelas, lo que necesitamos es eliminar las consecuencias del SIMCE dentro de las escuelas.

Profesora de Educación Física, PSUB, 29 años.

En otras palabras, su posicionamiento está enriquecido de discursos fundamentados que puedan representar una dura crítica al sistema, sin embargo, esta posición que observamos como compartida no refleja una unión entre dicha fuerza colectiva de docentes; nos referimos a que los actores se posicionan en tanto docentes, pero no como agentes que actúen en pos de tales principios críticos, al menos no desde sus propias escuelas. Tal desafío se enmarca por hechos externos a su labor y que repasaremos más adelante.

Finalmente, asociando todos los discursos que hemos elaborado hasta este punto, resumimos desde sus aclaraciones, que el SIMCE que está pensado desde una perspectiva fundamentalmente asociada al mercado, a la privatización de la educación chilena y a los sucesos que subyacen y constituyen su comprensión bajo tales preceptos: la competencia.

7.2.- Ponderación de la Campaña Alto al SIMCE

7.2.1.- Estrategias Rupturistas

¿Por qué evaluar una campaña que desde su propia conformación ha sido generadora de espacios críticos hacia el SIMCE y la estandarización? Debido a que, si bien parte de los actores que forman parte de la campaña son *Docentes*, existen diversos actores que realizan otras labores más sustanciales dentro de ella. Explorar estos aspectos desde su interior ha sido totalmente pionero para ajustar las miradas y enfoques que abordaremos hacia el fin de esta investigación y de las propuestas que se aproximarán en la próxima y última sección. En adición, generará nuevas posturas que permitan generar instancias y encuentros que puedan ocurrir en los futuros desafíos que engloba la campaña.

Respecto a esto, es que durante la aplicación de las entrevistas preguntamos sobre las perspectivas que los docentes visualizan y evalúan de la campaña. Iniciamos con un repaso en tanto se conforma la campaña en sus inicios, a partir de la visión de una docente:

P: En base a ese discurso que se elabora, ¿Alto al SIMCE se presenta como una campaña discursiva?

R: Bueno Alto al SIMCE tiene una historia de 6 años, entonces han pasado por una etapa de crítica total al modelo, en cuanto a llamar al boicot a la prueba, lo cual generó dentro en los mismos secundarios como un malestar, porque los mismos profesores de esos secundarios se oponían al boicot porque los afectaría a ellos y a las escuelas. Entonces la campaña se dio cuenta que el boicot no era el momento, porque en ese sentido es un llamado a las masas.

Profesora de Lenguaje, Colegio PSUB, 33 años.

En primera instancia la campaña emerge bajo una razón contestataria al rechazar la aplicación de sus escuelas. En esta etapa temprana es donde surgen los primeros efectos tanto de inicio como de difusión respecto a las consecuencias que generaba el SIMCE en las escuelas.

R: Los profes todavía están muy inmersos en que el SIMCE va de la mano con el SNED (Subvención nacional por desempeño de excelencia) bajo la idea de que si bajo el SIMCE no me va a llegar el SNED. Nos dimos cuenta que el profe –hasta el día de hoy, solo que un poco menos quizá- todavía no tenía como las condiciones políticas para generar acciones en contra de la estandarización, entonces los únicos aliados que teníamos eran precisamente los y las estudiantes, y en función de eso empezamos a generar vínculos, llamamos a las organizaciones sociales de estudiantes, en ese periodo todavía existía la CON y la ACE y tenían cierto grado de protagonismo social, fuerza política.

Profesor de Historia, Colegio PSUB, 36 años.

Desde aquí podemos categorizar tres momentos de ruptura frente al estándar. 1) En primer lugar se genera un sentido práctico de corte más radical para realizar una detención a la aplicación del instrumento en las escuelas; 2) un segundo punto refiere a establecer un rigor histórico que se adecuaba al contexto que evidenciaban los profesores y profesoras, por tanto, lo “potencialmente objetivo” era realizar un acto de ruptura de forma más radical. 3) En último lugar se refiere a recapacitar sobre la situación de la docencia en la génesis de la campaña – situación que no ha diferido sustancialmente de aquella época- donde el esparcimiento de este sentido práctico fue socializado con otros actores de la comunidad educativa (estudiantes)

Destacamos que la inclusión de los estudiantes puede ser analizado desde un habitus que visualiza el aspecto de improvisación de los agentes, puesto que las primeras ideas que tenían sobre el boicot no fueron definidas sino hasta que comenzaron a realizar sus primeras reflexiones sobre sus capacidades de acción frente a la prueba. En síntesis sentido, llamaremos a estos tres tempranos momentos las primeras **estrategias de ruptura**³⁴ frente al SIMCE en sus primeras etapas tempranas. Sin duda mencionar que este primer análisis y uso del concepto se enmarca a través de los antecedentes que los mismos docentes narran desde las entrevistas, no es revelador de nuevos sucesos, sino que categorizamos el primer pilar efectivo de ruptura.

7.2.2.- Estrategias Académicas

Encontramos una apreciación general por parte de los entrevistados señalando que la Campaña Alto al SIMCE se funda a través de investigadores e intelectuales ligados al mundo académico. Frente a tal fenómeno, los docentes tuvieron varios puntos que constatar. En tanto sus aspectos negativos hubo cierto consenso respecto a esta fundación:

P: ¿Cómo ponderas Alto al SIMCE? En sus aspectos positivos y negativos

³⁴ Esta primera dimensión estratégica será puesta en relación con las demás nociones que emerjan a partir de los discursos analizados desde las entrevistas.

R: Yo creo que es maravilloso que haya grupos de académicos que estén preocupados de este tema, lo que yo veo es que no se permea hacia las escuelas. Eso es lo que me pasa a mí con la campaña. Por el momento es una campaña que está encapsulada en el mundo académico

Profesora de Educación Básica, Colegio MUN, 39 años.

R: Lo que pasa es que la mayoría de las personas que compone la campaña son investigadores. Hay profesores que también apoyan, pero por un tema de tiempo, como que es mucho más complejo comprometerse de lleno en este tipo de instancias. Pero los hay, hay varios actores que son profesores que participan de manera directa en la campaña, no van a todas las reuniones, pero cuando hay que hacer algunas acciones participan.

Profesora de Lenguaje, Colegio PSUB, 33 años.

R: Yo creo que la campaña en ese sentido tenga una misión más amplia, no es que la campaña tenga la misión de que los profes se organicen, sino que para que la campaña logre sus objetivos, debiera contribuir o debiera esperar un nivel de organización de los profesores por alguna razón. Y es verdad que los profes están con suerte cuando se organiza preocupados del tema salarial, es difícil dar estas otras discusiones, no hay espacios y no son temas sencillos.

Profesor de Física, Colegio PSUB, 37 años.

Según los entrevistados, uno de los aspectos negativos que presenta la campaña Alto al SIMCE, es su conformación y por tanto inclinación a ser crítica desde un aspecto academicista, hablamos del rol de *académicos activistas* (Apple M. , 2018). En dicho concepto, la crítica reflexiva acerca del propio trabajo académico y de investigación, observado desde una crítica colectiva es crucial para construir argumentos convincentes.

Si bien los docentes elaboran su punto de vista que responde a su situación precarizada de la educación, no cabe duda que dentro del campo educativo ha sido de difícil tarea realizar un alza de discursos críticos frente al estándar. Cabe clarificar que tal precarización está sin dudas instalada también en forma de habitus al interior de los profesores, es decir, que su falta de participación, incluso dentro de las campañas como Alto al SIMCE, no vería correlación con los objetivos de ésta última, pues la campaña en si surge como una alternativa a esta carencia de espacios reflexivos que reclaman desde la docencia. Para profundizar, el habitus del estándar se inscribe incluso en aquellos que pertenecen a instancias críticas, pues los límites y las reglas del juego que impone la razón del estándar y su capital cultural institucionalizado, impide que la participación de estos escasos espacios reflexivos sea continua y duradera. Probablemente, - como menciono un profesor- el giro reflexivo que vislumbra el difícil estado de acción desde la docencia, predispone a la academia a jugar un rol central para poder generar espacios de resistencia -al menos discursivamente- de cara a la Agencia y en base a datos empíricos y teóricos que puedan refutar el avance del estándar (Florez, 2013)

Dentro de esta línea academicista ha sido precisamente la ruta por donde han podido circular las rupturas, en principio discursivas frente al estándar.

R: Que nosotros con la academia hemos tenido ciertos vínculos y relaciones, pero también logramos hacerlos entender que ellos se tienen que poner a disposición de la escuela, y no los profes a disposición de la academia. Entonces creo que falta un poco de eso todavía. Falta que, y yo creo que no es por una cuestión de no querer hacerlo, creo que tiene que ver con el tipo de mundo que se crea en la academia, que también crea la cuestión de que tiene limitantes, de que no puedes ser muy puntúo sino me van a sacar, de que no puedo mostrar mucho conversando con otros actores porque pensarán que estoy haciendo cualesquiera cosas. Entonces, existen ciertos miedos, ciertas discrepancias que puede haber al interior del espacio, en cuanto a cómo nos organizamos con el resto de los actores, pero yo creo que están al debe, creo que pudiesen hacer algo más en relación a tratar de conversar con la escuela, conversar con otros actores: estudiantes, apoderados.

Profesor de Historia, Colegio PSUB, 36 años.

En consecuencia, tomando en cuenta los desafíos que relevan los docentes hacia una mayor inclinación por el trabajo docente y el oficio por cambiar la realidad en las escuelas, también hemos encontrado uniones y lazos optimistas entre la labor fundacional de la academia y los demás actores que conforman la campaña.

R: Yo creo que es un espacio de discusión y de reflexión muy importante, un espacio que no tenemos habitualmente, y que a mí me ha servido en estos cuatro años para aprender muchísimo. Porque tiene gente distinta, porque tiene académicos, porque tiene estudiantes secundarios y tienes todas las visiones en un espacio. Para mí la campaña tiene ese gran potencial, poner en discusión los diversos actores sobre un tema que nos compete a todos y que es bastante profundo

Profesora de Educación Física, Colegio PSUB, 29 años.

R: Es una campaña muy activa, donde se han elaborado harto respecto de definiciones que son súper simples, entendibles para todos. De cuáles son los elementos que constituyen esta prueba y cuáles son los elementos que se pueden generar como resistencia, desde lo formal; de que el SIMCE es una política deben asumir, pero no es una política que deben cumplir los estudiantes (...) Entonces, desde ahí están estos elementos, pero como sí, la campaña ha tenido 4 años y se ha diversificado. Como ves tiene componentes académicos importantes que han orientado su investigación para seguir sosteniendo teóricamente también esta resistencia

Profesora de inglés, CORMUVAL, 52 años.

El hecho de ser una campaña fundada a través de una razón académica plantea que dichos espacios sociales de crítica discursiva han sido capaces de verter el discurso a un nivel “desde arriba”, en contraste a las tendencias disidentes que emergen desde “abajo”, en otras palabras, existe una movilidad de capitales y de sentidos prácticos que, desde su potencialidad objetiva,

hallan en dichos espacios maneras de generar una nivelación teórica y discursiva frente al capital hegemónico. Frente a esto, asumiendo que los mismos docentes relatan su posición favorable a este suceso debido a lo precarizado de sus tiempos y espacios, quisiéramos agregar que en estos trabajos reflexivos requieren un serio reconocimiento para situar el desarrollo abstracto a un nivel socio-analítico acorde con las causas sociales y de las personas que estamos investigando. Sin una maniobra situada y que corresponda a revelar causas de opresión y desigualdad social, estaremos generando abstracciones inscritas bajo una manera de violencia simbólica, colaborando con la propia dominación que la academia elitista ha llevado a cabo.

R: Creo que ha sido importante el discurso, porque le han dado un discurso más de investigación y de peso en cuanto a las consecuencias que ha dado El SIMCE.

Profesora de Educación Básica, Colegio MUN, 25 años.

R: Yo creo que la campaña tiene el potencial que tiene bastante académicos críticos que son capaces de discutir de tú a tú a un experto, entonces claro, podemos decir: existen estudios que dicen “esto, esto y esto” (...) el año pasado discutí con un profesor de matemáticas, al que le decía que el instrumento en sí no está bien hecho, y les daba algunos argumentos de los que mencionaba Teresa Florez, entonces ese tema de antecedentes lo avala.

Profesora de Educación Física, Colegio PSUB, 29 años.

Los docentes recalcan que esta nivelación teórica que ha desplegado la academia ha sido necesaria para poder fundamentar con razonamientos y hechos empíricos, que la prueba SIMCE no es válida en su discurso ni en lo que pretende medir. Hacer uso de fuentes teóricas que revelen tal síntoma, es uno de los primeros pasos para el avance crítico y de nuevas aperturas de espacios reflexivos para la labor docente. En este ámbito, la campaña ha podido esparcir una noción de total validez, y no tan solo de un malestar o boicot, como fue en principio.

Observamos así que, en este espacio de juego, se generan puntos en contra y puntos a favor en tanto a la ponderación de la campaña por parte de las profesoras y profesores. En esta instancia, tomaremos tal relación para establecer una nueva dimensión de ruptura con el habitus del estándar, ésta vez a nivel discursivo-académico, cual llamaremos *estrategias académicas*. Aquí incluiremos todo el trabajo teórico que responda críticamente al SIMCE de manera previa, presente y futura, cualquier trabajo investigativo que resalte su cualidad sociológica formará parte de esta nueva dimensión hallada en este análisis.

Es necesario así, analizar concretamente este espacio de juego, en el cual los discursos elaborados y reflexiones realizadas por los docentes no pueden explicarse por sus reducciones intrínsecas (Gutiérrez, 2005), existe un espacio relacional en las ponderaciones acerca de Alto al SIMCE, los desafíos prácticos son los horizontes que los docentes ansían por visualizar, de la misma forma, que ellos puedan ser parte activa y material de los cambios que se registren en tales desafíos.

7.3.- Alianzas, propuestas y desafíos frente a la estandarización

7.3.1.- Principios por una nueva educación.

Para numerosas personas y actores sociales que se desenvuelven o que en un pasado realizaron trabajos e investigaciones en el ámbito educativo crítico, sus inicios se remarcaban desde sus impulsos originales hacia el trabajo teórico y político, fueron impulsados por una pasión por la igualdad económica, la justicia social, los derechos humanos, etc. Una educación digna de su nombre (Apple M. , 2018).

Es importante recalcar que la tarea de la investigación no debe ser limitada a un simple diagnóstico sobre un problema social, desde allí recordar los dichos de Burowoy para una sociología crítica, la cual se basa en dos preguntas claves: 1) ¿Sociología para quién?, ¿Sociología para qué? (como se cita en Apple, 2018) Adecuaremos de esta manera tal incógnita planteada por el sociólogo a partir de las ideas en común que compartieron los docentes durante las entrevistas; una pregunta fundamental que se traduce en su propia formulación: ¿Qué educación queremos? Y ¿Para qué la queremos? Interrogantes que son totalmente contingentes, necesarias y al mismo tiempo invisibilizadas para la razón pedagógica y educativa.

En miras de no realizar un filtro selectivo de discursos, mostraremos en primer lugar todas aquellas respuestas que se planteen como desafíos, tanto para la pedagogía, los docentes, las organizaciones y también para el mundo académico; tareas que están en deuda para lograr los caminos que enfrentan la estandarización. Enseguida, nos referiremos a las propuestas más concretas que los entrevistados se han referido en tanto la elaboración de una nueva evaluación que vislumbre aspectos vinculados al aprendizaje, a la trayectoria estudiantil; tales conjeturas guiarán la sección hacia una experiencia material y contingente que se está llevando a cabo en la ciudad de Valparaíso. De cara al final, revisaremos las alianzas que los docentes han realizado con sus pares fuera de la campaña Alto al SIMCE.

P: ¿Existe algo más que desee agregar sobre la problemática acordada?

R: Uno de los grandes problemas es que todos creen decir qué debe hacer un profesor. Como que todos cuestionan tu labor pedagógica y eso produce que los profesores hayan disminuido su autoestima que tienen como docentes, el apoderado, el UTP, el director, el jefe DEM, la Agencia, el MINEDUC, los profes siempre están bajo presión, entonces nunca sabes si lo estás haciendo bien o lo estás haciendo mal

Profesora de Educación Básica, Colegio MUN, 25 años.

Esta mirada de la docente relata un problema de superficie a partir de la situación que enfrentan los profesores en la educación. Su impronta se dirige hacia la precarización de la docencia, restando su labor a meros reproductores o técnicos en su trabajo. No obstante, es parte de un entramado de relaciones más complejas que un juicio infundado hacia cuestionar su labor

pedagógica; si se cuestiona desde fuera lo que sucede dentro de las escuelas y aulas, es debido a que han existido instancias históricas que han permitido la desarticulación de este clivaje. En otras palabras, la estructura que se ha plasmado en el campo educativo ha permitido durante este periodo de análisis diacrónico introducir también una violencia simbólica al asumirse en una posición de dominación histórica por parte de organismos externos, que han ejercido una tarea totalmente métrica y cuantificadora de estos espacios. El desafío de este aspecto es primero desmitificar la validación del curriculum y de los efectos del SIMCE a nivel local y global, luego generar nuevas maneras de ruptura dentro de esta concepción sobre la docencia, es empoderar a los docentes como actores predeterminantes en una acción pedagógica vertida al aprendizaje y a la trayectoria. Al respecto, agrega otro docente sobre el desafío de unir los diversos actores al interior de las escuelas:

R: Entonces, existen ciertos miedos, ciertas discrepancias que puede haber al interior del espacio, en cuanto a cómo nos organizamos con el resto de los actores, pero yo creo que están al debe, creo que pudiesen hacer algo más en relación a tratar de conversar con la escuela, conversar con otros actores: estudiantes, apoderados.

Profesor de Historia, Colegio PSUB, 36 años.

Bajo tal arista, también restaría comenzar a generar espacios de participación y concientización a un nivel horizontal con el resto de la comunidad educativa. De manera táctica, esto puede verter a generar una estrategia global, y de manera de cerrar posibles fisuras o contra discursos dentro del mismo campo crítico. Por ejemplo, destaca una docente a propósito de esta unión.

R: Necesitamos involucrar al apoderado. Necesitamos su apoyo, porque de otra forma ese sería un flanco abierto hacia nosotros, en palabras de que, si el apoderado no comprende que estamos en el mismo frente de lucha se nos puede chingar la formación y el movimiento en general.

Profesora de Historia, Colegio PSUB, 39 años.

El momento subjetivo que rescatamos permite retratar por tanto desafíos a un nivel más global que micro, pues esta hipotética comunidad escolar formaría un espacio mucho más idílico y conformado. En este instante ya estaríamos sumando a profesores, apoderados, estudiantes y académicos. Tal enclave permitiría hacer frente de manera más holgada frente al estándar y el campo educativo presente.

Pero regresemos a nuestro objeto de estudio. A través de los fenómenos que ha generado el instrumento durante estos treinta años no sólo ha debilitado su cualidad de pedagogos, sino que como observamos, también se desarticulan los posibles lazos de colectividad y coaliciones amplias en las escuelas, cual es en definitiva que los apoderados juegan un rol imperante en

conjunto de los profesores³⁵. Este devenir del estándar ha permitido consecuencia ampliar las oportunidades para validar el uso de la medición, de perfeccionarla y de incluso comenzar a medir a los docentes en función de una mejor rendición de la misma. Cerraremos con la siguiente cita de un profesor que resume el desafío global por parte de los entrevistados.

R: Primer principio es tener confianza en tanto los profesores, pero también en la comunidad educativa, como actor protagónico de la educación del proceso pedagógico. Y que es esa comunidad, la que va a desarrollar estos estándares. Esto que te estoy diciendo puede sonar utópico o hippie, pero si uno compara la realidad de otros sistemas educativos, esto tiene mucho más sentido que lo que los otros tipos están proponiendo.

Profesor de Física, Colegio PSUB, 36 años.

De manera análoga, continuaremos los siguientes párrafos bajo los enfoques y posibilidades concretas de unión escolar y experiencias colectivas que han experimentado los docentes fuera del espacio inscrito de Alto al SIMCE.

R: Igual yo creo que hay que buscar alianzas con otros docentes, yo participaba antes de una organización de profesores, el Movimiento por la Unidad Docente (MUD), entonces a veces no encontraba el apoyo dentro de mis colegas, y hablando con otros puedo decir, 'oye en realidad no estoy tan mal con lo que estoy planteando'. Entonces después junto con otras organizaciones nos damos cuenta que en realidad no son tan pocos los que no estamos de acuerdo con el SIMCE o con el Curriculum en sí.

Profesora de Lenguaje, Colegio PSUB, 33 años.

La docente destaca que, a raíz de su estado precarizado, los profesores que tienen antecedentes de crítica o de ruptura con la hegemonía se movilizan por hallar espacios críticos y de reflexión. ¿Cómo se fundamenta este colectivo? Otra docente nos señala:

R: Ésta organización de profes críticos cachai, que estamos en contra de la estandarización, queremos ver una transformación en la educación en Chile, en el profesorado cachai, creemos en la educación como una herramienta de transformación social. Ahí es donde encuentras todo este tipo de fuerza y apoyo, y que la educación no es solo escolarización, sino que tiene que ver con un montón de aspectos de la formación integral de nosotros como ser humano, es un proceso complejísimo, que no puedes encuadrar.

Así es como esta organización anexa a un colectivo crítico como es Alto al SIMCE, se funda entre profesores en espacios anexos a sus escuelas. Su mirada nace desde discursos pedagógicos y de formación al mismo tiempo son profesores y profesoras. Esto, sin duda se enmarca como un requisito continuo de trabajo para la docencia, pues si trabajo no comienza ni termina en su carrera universitaria, es durante su labor como pedagogos que aún requieren de

³⁵ Todas las agencias clásicas de socialización aportan de alguna forma en la conformación de las capacidades que nos ocupan, pero siempre en unas más que en otras. La familia aporta en todas; el grupo de pares, en aquellas más vinculadas con el desarrollo de habilidades sociales, emociones y fortalecimiento subjetivo; la escuela, en la provisión de códigos culturales más complejos: comprensión del entorno, participación social y desarrollo de habilidades sociales.

insumos epistemológicos y prácticos para poder mejorar y adecuar la educación que están impartiendo en cada contexto al que se ven inscritos. Esta ausencia de una motivación estatal por generar estos espacios genera asimismo las consecuencias que hoy se materializan en políticas educativas como la carrera docente, los otros indicadores de aprendizaje. Es como los dominantes terminan finalmente dividiendo a los dominados, donde la estructura sopesa a la división de los objetivos que nacen desde abajo (Bourdieu, 1976).

De todas formas, no puede existir una autonomía gerencial en estos colectivos, el verdadero cambio se genera al realizar un marco teórico y conceptual de movimientos contra-hegemónicos, pero en su manera conjunta, enfatizando objetivos en común que puedan reforzar y continuar estas acciones por una mejor educación.

Es precisamente allí donde la academia tiene un rol imperativo en poder categorizar y reunir estos espacios en una razón sociológica, de revelar estos discursos y voces que pueden generar un cambio sustancial en cómo se está trabajando desde –en el caso del MUD- abajo. Cuando se acompaña de un trabajo verdaderamente cooperativo con aquellos agentes y grupos que construyen programas, instituciones y alternativas exitosas, esto aumenta el poder de tales descripciones (Apple M. , 2018).

Parte de estas voces críticas están presentes dentro de las respuestas que hemos obtenidos de las entrevistas. Con el objeto de generar un compendio propositivo y discursivo, a continuación, repasaremos las visiones que los docentes construyen para una nueva manera de comprender la educación, aclarando una misión clara que depara a futuro y por la razón fundacional de hacer frente a la prueba SIMCE, y responder si es finalmente un panorama optimista o pesimista de cara al futuro.

P: ¿Crees que esas pruebas puedan elaborarse desde una razón colectiva?

R: Si por supuesto, desde la comunidad escolar, y desde la comunidad educativa tiene que salir una evaluación para nuestras propias prácticas

Profesora de Educación Básica, Colegio MUN, 39 años.

R: Tienes la responsabilidad de empezar a ver de qué manera se construye algo en conjunto. Algo que le dé la palea al SIMCE, y que responda finalmente a las discusiones que hemos dado durante todos estos años, Qué tipo de educación queremos para la sociedad. Y desde ahí en el fondo ir construyendo un sistema de evaluación más comunitario, territorializado, con un desafío importante para las comunidades, que en el fondo nosotros como comunidad escolar, estudiantes, trabajadores y apoderados definamos en conjunto los planes y programas, que definamos en conjunto el sistema de evaluación, etc.

Profesor de Historia, Colegio PSUB, 36 años.

Los docentes hacen un balance por generar propuestas que sin duda deban incluir a la comunidad escolar en su conjunto. En tales propuestas visualizan la necesidad de conglomerar

las miradas que puedan entrañar de tal comunidad, para poder nivelar la disputa contra la hegemonía que significa el SIMCE y el capital cultural institucionalizado que emana de él. En consecuencia, ese construir en conjunto debe ser de manera opuesta a como se ha conformado el instrumento; debe ser entendida desde un contexto espacial de territorios al que se abstrae, de la forma que esta comunidad escolar que sería su avaladora, fuera la principal gestora y conecedora de las necesidades locales que representa cada escuela.

Otra docente agrega:

R: Una evaluación que recoja antecedentes para una política pública nacional, puede ser maestral y eficiente, aniveles regionales que considere los contextos, la descentralización, la lógica de la necesidad de los territorios tiene que tener otros componentes también que ayuda a levantar otros componentes que son más caracterizadores de esos espacios, y lo micro también es, que es lo que hacemos nosotros.

Profesora de inglés, CORMUVAL, 52 años.

Su visión recalca de manera eficiente la separación existente entre una propuesta en los dos niveles; tanto macro como micro social. En lo primero podemos recalcar el sentido que se ha realizado desde Alto al SIMCE, en tanto el trabajo teórico y académico que otorga validez y sustenta de tal manera los discursos del espacio micro-social. En este marco suceden los fenómenos más cercanos a métodos de aprendizaje, al contenido del curriculum, a la forma de hablar, de expresarse de los profesores, de poder percibir el aula escolar, en otras palabras, el espacio micro se adhiere a lo que previamente nos referíamos como *estrategias pedagógicas*. De todas maneras, tales acciones desde la docencia no serán sustantivas si no se reconocen como válidas de un aprendizaje mayor, y para tal reconocimiento primero se deben señalar como reales y existentes. Es trabajo de la academia recopilar experiencias tanto y cuantitativas para expresar un mapa general de la situación micro-sociológica al interior de las prácticas docentes en la escuela; esto desde sus virtudes en pos del aprendizaje, al contrario de lo que existe y lo que se está inculcando en la actualidad como vigilancias vinculantes al proceso de la estandarización y a una reducción métrica sobre el trabajo de los profesores.

R: Generar instrumentos para generar información, para generar políticas públicas e internas en educación es bastante más probable en que haya un conjunto de instrumentos, entre ellos uno que mida aprendizaje, que pueda dar cuenta de mejores elementos para la toma de decisión de una política pública.

Profesora inglés, CORMUVAL, 52 años.

Esta acumulación de trabajo para la elaboración de un instrumento alternativo, conllevaría por tanto nivelar la discusión a un nivel público y nacional, que fuera capaz de incidir en materias estatales siendo que su origen parta desde las comunidades y desde un territorio específico.

Finalmente, un docente resume los efectos que tendría una propuesta alternativa que respondiera al SIMCE, sintetizando desde dos conceptos que el mismo elabora:

R: Si tú mejoras el proceso educativo, y para eso te sirve eliminar calidad bien. Es por ejemplo la idea del SIMCE. Yo estoy de acuerdo tácticamente que hay que eliminar el SIMCE, porque ya está construido de determinada forma, pero si tú pudieras transformarlo y convertirlo en una cosa distinta, podrías hacerlo. Pero por qué no podrías hacerlo ahora distinto, por una definición táctica, no estratégica, no de fondo. Bueno hay una discusión al respecto, hay muchos expertos que defienden el SIMCE, asumiendo ciertas cosas discutibles que emergen de él, pero en realidad podría ser algo bueno. Eso es una discusión táctica y no de fondo.

Profesor de Física, Colegio PSUB, 36 años.

Observamos en primer momento que retoma el problema con el uso de la “calidad” en educación, un tema que no fue tocado por los demás docentes en tanto sus propuestas. Sin embargo, no es sustancial realizar un contraste entre estas respuestas, puesto que desde el mismo instrumento se determina que la “calidad” es parte implícita del significado de la prueba. Lo potencialmente objetivo a partir de lo que narra el entrevistado es reestablecer el sentido de la prueba, sin la necesidad de una eliminación directa debido a que esto representaría una decisión superficial, o como el menciona *táctica*. Tal clivaje significa una práctica no validante de cara a la estructura, pues el grueso conflicto que surge desde el sentido práctico, desde las *estrategias*, es modificar el habitus y por tanto la razón estructurante. Finalmente, el habitus es el encargado de dar gerencia a las estrategias de los docentes, pues establece –bajo rigor histórico- lo potencialmente objetivo. (Bourdieu, 2011). Una de las lecturas que realiza Apple (2018) al respecto, lo realiza desde Gramsci cuando el autor sostiene que una de las tareas verdaderas de una educación contra-hegemónica, es no de expulsar el conocimiento de elite, sino de reconstruir su forma y contenido de modo que responda a necesidades sociales genuinamente progresistas, donde se proporciona una clave para otro papel que podrían desempeñar los intelectuales. En otras palabras, se requieren habilidades intelectuales (y pedagógicas), que dialoguen, tan relevantes en los tratamientos de las historias y debates que rodean las cuestiones epistemológicas, políticas y educativas implicadas en la justificación de lo que cuenta como un conocimiento establecido y lo que significa como una educación eficaz y socialmente justa.

Esta síntesis se lleva a cabo en relación a los discursos que los mismos docentes plantearon sobre el problema de la estandarización y su rol de cara hacia el SIMCE y una propuesta a nivel general por su parte. Debemos en primer lugar ubicar que, al centro de las respuestas de los docentes, se ubica las propuestas por una nueva evaluación en el marco de la incógnita: “*qué educación y para qué*”. Tal incógnita no puede ser evaluada como rígida e inerte, pues está en constante cambio por las características que presenta el habitus, por la historia, por la estructura, y por el estado subjetivo de los agentes. Aquí es difícil hallar propuestas teóricas desde Bourdieu, pues su visión no se enmarca en estrategias propositivas,

sino que revela diagnósticos sobre las prácticas sociales, por tanto, el análisis propositivo se aleja desde su mirada. No obstante, desde lo que hemos revisado con Apple (2018) podemos acercarnos de mayor manera a lograr una categorización teórica desde sus trabajos por la educación como motor transformador de la sociedad.

Es de clara precisión que el panorama subjetivo sobre los discursos de los docentes frente al estándar se enmarca como uno de los objetivos principales de esta investigación. En la siguiente figura y en miras de resumir el compendio global de lo analizado, observamos cinco categorías que fueron recogidas previamente a partir de los discursos de los docentes; temas que fueron reiterados y saturados a partir de las preguntas inclinadas hacia el ámbito propositivo. En tal sentido, no existe una relación jerárquica entre ellas, sino que cada una se entiende de manera dependiente, interconectada con las demás, en otras palabras, existe una dialéctica conceptual de tales propuestas por una nueva evaluación.



Figura 2. Propuestas por una nueva medición. Elaboración Propia

(1). **La realidad social** se enmarca como el momento histórico en el que se encuentra la discusión educativa, recoge un momento contextual preciso y coyuntural, que se entiende desde un territorio específico, descentralizado y no jerárquico. Puede dialogar con la estructura, pero no dependerá totalmente de ella. En tal marco se puede entender como un espacio social pluridimensional primero, luego, desde el Campo Educativo específico que estamos estudiando. En resumen, el panorama desde la docencia urge por un alza a la voz de los profesores y profesoras, por un nuevo reconocimiento y renovación de la labor docente que existe hoy, desde su situación laboral, desde su campo específico, reconstruir la razón del castigo y reflexionar sobre el peso que significan las instituciones educativas en su trabajo pedagógico.

(2). **La acción pedagógica** fue una traducción propia desde la teoría de Bourdieu, pero con una mirada renovada y contingente. En ella reúne los principios epistemológicos que suscitan de la labor del docente, desde sus métodos de enseñanza, hasta el contenido. La acción pedagógica dialoga con una estructura que ejercita por sobre ella una razón limitada al contenido, y al menos a nivel de educación formal, en sus tres realidades; se requiere de manera urgente un cambio hacia la tendencia reproductora que encierra bajo la estructura actual. La acción pedagógica es la principal reproductora de un habitus, tanto para los docentes como para con los estudiantes. Esta forma de socialización debe ser reformulada.

(3). Así mismo es como esta nueva formulación por una evaluación debe ser compuesta desde una nueva **comunidad educativa**, que contemple a la mayor cantidad de actores que pertenecen a la realidad escolar. Docentes, estudiantes, apoderados, directores, psicopedagogos, psicólogos, funcionarios, entre otros. En definitiva, que funcione a nivel de diversos estamentos, que exista la posibilidad de discusión y debate dentro de cada escuela. Que tales propuestas, consensos, disensos sean llevados desde una razón democrática y horizontal.

(4). En tal marco propositivo de múltiples actores se puede generar nuevas aproximaciones para poder generar instrumentos que vislumbren una trayectoria de cada estudiante, de manera profunda e individual, que aspiren a contemplar lo complejo que significa para cada uno ser parte del sistema educativo. Los profesores y profesoras son los que entienden con mayor amplitud a cada uno de sus estudiantes y del proceso que están viviendo en cada etapa del periodo escolar. Vislumbrar así el **aprendizaje** como un proceso que conlleva una trayectoria, que requiere ser revisitado periódicamente, de manera cualitativa y diacrónica.

R: Yo creo que la evaluación tiene que medir aprendizaje y esos aprendizajes evidentemente implican un proceso, entonces si se va a aplicar una prueba, tiene que ser contextualizada y el SIMCE no lo es. Hay experiencias, por ejemplo, en Valparaíso la Corporación de Educación en compañía con personas de la Universidad de Chile que realizan investigación, la CORMUVAL (Corporación municipal de Valparaíso), investigadores que participan de Alto al SIMCE, profesores de Valparaíso, tienen un proyecto sobre una nueva evaluación.

Profesora de Educación Física, Colegio PSUB, 29 años.

Generar tal mecanismo para lograr aperturas al pensamiento crítico, a la razón colectiva y cívica; no por un simple alcance de conocimiento o meta métrica de aptitud, sino por generar ciudadanos capaces de comprender por sí mismos las complejidades de las sociedades contemporáneas. Respecto a la acotación que realiza la docente sobre una nueva experiencia, será acotada en el último capítulo de este análisis.

(5). Para finalizar, **la academia** fue una categoría que no fue acotada desde los docentes en estos marcos propositivos, no exactamente en el final de las entrevistas, pero sí en partes importantes de ellas, como bien vimos las observaciones frente a la ponderación de la Campaña Alto al SIMCE. Deseamos agregarla porque debe estar ligada al servicio de la comunidad

educativa, a todo el compendio que significa. Bajo el mismo parámetro, los actores de la educación pueden recibir insumos desde la academia para mejorar su situación agencia, para dotarlos de recursos empíricos y teóricos que resulten beneficios y complementarios a su trabajo en las escuelas.

Es necesario elaborar una teoría seria sobre el currículo, la pedagogía y sobre la educación, dentro y fuera de las escuelas, siempre manteniendo la relación con su objeto de fondo. Es más, no se reduce a un imperativo político, sino que epistemológico. El desarrollo de recursos teóricos críticos logra un mayor sentido práctico cuando está dialéctica e íntimamente conectado a movimientos y luchas reales (Apple, 2018)

7.3.2.- Micro-prácticas de docentes: Estrategias pedagógicas

Quisiéramos comenzar por clarificar que este espacio de las que llamamos “micro prácticas pedagógicas” fue uno de las primeras motivaciones que guiaron a elaborar el grueso de esta investigación. Surgió en principio por el interés de hallar nuevas formas pedagógicas que fueran puestas en práctica por los mismos docentes desde sus aulas.

P: ¿Qué mecanismos de enseñanza fuera de la razón del estándar realizas en tus clases?

R: A ver lo que hago en aula, lo que hago siempre es preguntar a los estudiantes qué quieren aprender, y suena como interesante, porque les hago siempre como cuestionarios a los inicios de las unidades. Yo trabajo en lenguaje, entonces cuando queremos ver algún tipo de texto les hago encuestas, donde pongo las ideas y las más votadas son las que se imparten. Es súper interesante (...) eran temas que eran de verdad que le interesaban, y revisamos todos los tipos de textos que me pedían el curriculum, pero a partir de los intereses de los niños y las niñas, entonces creo que se puede romper con ese estándar de tomar sólo las instrucciones que te pone el libro de clases o los objetivos que vienen desde arriba.

Profesora de Educación Básica, Colegio MUN, 25 años.

La entrevistada resalta una alternativa utilizando los mismos contenidos que elabora el MINEDUC, pero a partir de las voluntades que conforman sus estudiantes en la clase. Esta acción pedagógica eclipsa el sentido mecanicista que esconde los contenidos del SIMCE en un sentido armonioso, pues, si bien la acción pedagógica posee una tendencia reproductora de cierta estructura (Bourdieu & Passeron, 1995), en este caso estaría generando dos dimensiones de habitus: una de sentido colectivo para los alumnos, y otra del contenido que provee el ministerio. En cierta forma, podríamos ser radicales al mencionar que *todo el contenido que provee el curriculum es sesgado*, sin embargo, subrayamos que estas son “micro prácticas pedagógicas” de una Escuela Municipal, en consecuencia, las alternativas para enfrentar el habitus del estándar se genera en espacios más reducidos que no logra coartar la estandarización. Agrega nuevamente la misma docente:

R: (...) E iba a modificar ciertas estrategias, que ya no iba a realizar tantas pruebas de selección, porque al final los niños se acostumbran y pierden la capacidad de poder argumentar sus opiniones, entonces me gusta irme por el lado de construir a futuro, que por responder bien a una evaluación estandarizada.

Profesora de Lenguaje, Colegio PSUB, 33 años.

Son tales enseñanzas capaces de evidenciar a futuro otros rasgos que pueden utilizar tanto profesores como los estudiantes; los primeros dando a conocer sus disposiciones a actuar de manera crítica; y los últimos a reconocer que existen múltiples dimensiones del conocimiento, y que colectivamente logran estar en contra de una mera reproducción hegemónica de saberes.

R: Lo que he hecho es como muy de hormiga, porque es como hablar con mi jefa, que el curriculum es más amplio, que engloba escritura, oralidad y son como cosas que, si o si tengo que trabajar, porque cuando salgan de cuarto medio estos estudiantes tienen que saber hablar y escribir.

Profesora de Lenguaje, Colegio PSUB, 33 años.

El hecho de contemplar una misión que desafía la verticalidad de las escuelas, -en este caso entablar una conversación de índole laborar con un actor jerárquicamente superior- para lograr una misión tan básica como la amplitud de la escritura y la oralidad en el contenido de la enseñanza para los estudiantes, revela un escenario de violencia simbólica en todo su sentido. Quisimos contemplar este testimonio a modo de puente desde estas prácticas que ejercen docentes en sus escuelas, pues si bien tiene que ver con lo que previamente revisamos en tanto impactos de la prueba en las escuelas, ahora encontramos fenómenos reales que suceden dentro de ellas. Probablemente esta profesora no vislumbró una sanción, es más, su Escuela presenta características de flexibilidad que permiten establecer un ajuste en el curriculum de su escuela, pero lo que sabemos es que estos hechos se suman a prácticas que debilitan los aspectos sociales y colectivos de nuestra realidad en las escuelas y que muchos docentes evidencian día a día al momento de observar que sus espacios de acción resultan ser totalmente cerrados y negados por una acción pedagógica vinculada al estándar.

Las siguientes voces señalan por tanto iniciativas prácticas que son representativas de los docentes que fueron entrevistados en respuesta al curriculum que significa el SIMCE en sus diferentes alcances, tal así se conforma como una ruptura de cara a los efectos que subyacen en su contenido y en contra de la reducción epistémica de asignaturas que soslaya en sus mediciones. En tal sentido, proponemos inculcar este nuevo hallazgo, una dimensión de *estrategias pedagógicas* por parte de los docentes de cara a los contenidos y efectos que tiene el instrumento en sus clases.

Finalmente, la prueba SIMCE se fija en lograr el estándar, el puntaje esperado, en cambio y como veremos a continuación, los docentes aspiran por ver procesos muchos más complejos del aprendizaje de sus estudiantes.

7.3.3.- La propuesta de CORMUVAL: Estrategias Colectivas

Descubrimos a través de la aplicación del muestreo no-probabilístico, a docentes de los cuales no teníamos absoluto conocimiento de sus prácticas más específicas, es decir, el antecedente requerido en primer lugar era pertenecer a la campaña Alto al SIMCE, sin embargo, sus ataduras anexas a este espacio eran de total interés exploratorio en la investigación. Es así como logramos encontrar para usos de esta investigación, a través de una de las docentes de Alto al SIMCE, un proyecto educativo por una evaluación alternativa que toma lugar en la comuna de Valparaíso, que precisamente, toma gran parte de los principios por una nueva educación que hemos discutido en el presente análisis y a lo largo de la discusión³⁶.

P: ¿Qué están trabajando actualmente desde Alto al SIMCE?

R: En cierta medida hubo un momento en que nos dimos cuenta que no podíamos decir simplemente: Nos oponemos al SIMCE. Debíamos hacer algo más propositivo, necesitamos pensar en una nueva evaluación. La campaña era muy ANTI, necesitábamos proponer algo, y ese era el próximo paso. Ese paso precisamente fue elaborado con la reunión que se hizo en la comisión de Tarea SIMCE, ahí se inicia por el pensar el plan B, y esta experiencia de Valparaíso nos permite empezar a hablar de crear la posibilidad de crear una alternativa distinta.

Profesora de Educación Física, Colegio PSUB, 29 años.

Tal antecedente y testimonio de la docente, procede a la primera etapa en que se enmarcaba el SIMCE, que era más contestataria y que llamaba al boicot de la prueba. En tal marco, un espacio propositivo era la nueva apuesta de la campaña. Los docentes reflexionaron durante las entrevistas que finalmente, caer en un acto contestatario y crítico no era suficiente; la Agencia de la Calidad había sido estoica en entender el momento de los discursos críticos y había puesto en marcha diversas maneras de apropiarse del capital en disputa, una vez más.

En adelante nos referiremos de mayor manera a la docente que pertenece activamente a la sección educativa de la Corporación Municipal de Valparaíso, pues ella relata de manera cercana los principios, misión y desafíos de esta evaluación alternativa.

R: Hay harta investigación de fracaso, hay harta teoría de fracaso, entonces lo que hemos intentado es dar la vuelta; cómo esto finalmente se mira desde el otro costado, y se constituye finalmente en elementos para el éxito, toda vez que se bajan esas barreras o se eliminan, o se cambian de enfoque.

Profesora de inglés, CORMUVAL, 52 años.

De tal manera se vislumbra un principio rupturista con la noción cuantificadora que se ha llevado a cabo a través del SIMCE. No está hablando de porcentajes ni cifras duras, está

³⁶ Cabe recalcar que si bien hemos tomado la experiencia de la docente que participa de CORMUVAL, los demás entrevistados tienen conocimiento de lo que está sucediendo al interior de este proyecto, es decir, la Campaña Alto al SIMCE ha sido responsable de socializar al mismo tiempo los trabajos concretos que está llevando a cabo a nivel de la docencia en general, y del trabajo específico que toma lugar en Valparaíso.

refiriéndose a un aspecto mucho más complejo, están interrogando la regularidad a un nivel temporal, a un campo que ha cambiado y que vincula un sentido práctico acotado a acciones que se desvinculen de estos antecedentes.

R: Nuestro compromiso también está en generar un modelo educativo que vaya un poco a contrapelo con esta lógica cultural de la estandarización, en eso llevamos trabajando casi 2 años. Estamos cinco escuelas en un pilotaje de un modelo pedagógico, y que la primera parte ha tenido que ver precisamente con la evaluación, hubo una decisión ahí, a ver, nuestra estrategia se llama 'Éxito Escolar' lo que estamos probando es poder generar un nuevo modelo.

Profesora de inglés, CORMUVAL, 52 años.

Para acotar este párrafo -que cuenta con bastante información sobre el trabajo que se está realizando- primero definir que el éxito no se define a propósito de un solo estudiante, sino que entraña la responsabilidad de lo colectivo, depende del sistema para que se lleve a cabo. Es precisamente este sistema lo que remite a la noción dialéctica entre estructura social externa y estructura social externalizada (Gutiérrez, 2005): debe existir un puente de diálogo constante entre ambos organismos, de manera que se pueda garantizar el bienestar escolar; garantía de aprendizaje y de felicidad, todo esto fuera de la lógica del estándar, fuera de la regla que ha predominado.

R: Entonces, desde ahí concebir esto primero como un sistema y luego que tiene que mirar hacia una excelencia, o más bien a una lógica de entregar lo mejor como institución para el desarrollo de las habilidades de los estudiantes, en sus propias condiciones, para garantizar su éxito escolar que es lo que hemos declarado nosotros tiene que ver más que los resultados que para nuestro entender, con las trayectorias escolares, por lo tanto, sus procesos de aprendizaje.

Profesora de inglés, CORMUVAL, 52 años.

Es así como este espacio ha sido el primer fruto de un trabajo colectivo, que procede en el marco de todo lo que hemos analizado en el presente capítulo, pues como bien narran las docentes, este programa resalta la conjunción de diversos actores, del mundo académico y educativo. Donde en tal conjunto se pueda definir estratégicamente una nueva visión sobre la evaluación, y que el rol académico se enfoca en trabajar por mejorar la condición a nivel de ciudadanía, como es el caso de Valparaíso. Aún restan muchos ejes que argumentar, por ejemplo, un trabajo continuo con los apoderados, y las alianzas que puedan emerger desde allí que sin duda sería interesante de analizar a futuro. Otro aspecto es que relata este hecho a un nivel de comuna específica, lo cual se enmarca en una educación que responda al territorio, pero conllevar este proyecto aun nivel nacional no dependerá de iniciativas locales simplemente, debe haber un trabajo en conjunto desde el Estado, donde si bien ha sido difícil de tratar, esta experiencia resalta una convicción esperanzadora para dar cuenta realmente que se puede pensar

en una evaluación distinta al SIMCE. El trabajo que relatan las docentes es de temprano proceso, y destaca como de gran proyección rupturista frente al habitus del estándar.

Ahora bien, al ser un descubrimiento a partir de la realización y aplicación del instrumento, no podemos conocer actualmente los mecanismos o estrategias aplicadas al interior del proyecto, tal tarea sería trabajo de una investigación a futuro. Lo que podemos referirnos actualmente es que existen afinidades, puntos de acuerdo entre diversos actores del Campo Educativo, nos referimos fielmente a que ha existido una instancia de reflexión amplia y continua, que sin ella no habría sido posible elaborar esta misión por una nueva evaluación, que responda al nivel del SIMCE, y que sustancialmente, elabore y desarrolle aspectos mucho más democráticos dentro de las escuelas.

R: Comenzamos trabajando con EPA (Evaluación para el Aprendizaje) Y ahí hemos trabajado todo este tiempo, con la ayuda del equipo del Alto al SIMCE y la ayuda del equipo de la Universidad de Chile, más nosotros y las comunidades escolares donde se constituyeron equipos de éxito escolar, para un trabajo de evaluación para el aprendizaje.

Profesora de inglés, CORMUVAL, 52 años.

Bajo este marco, creemos poder dimensionar y contrastar, que si bien los dichos de algunos docentes previamente, a propósito de su ponderación sobre la campaña y el rol de los académicos en pos de la educación y la docencia, ha sido de suma importancia y preponderante para poder sistematizar, ubicar y evidenciar de manera ordenada el trabajo que puedan llevar a cabo con otros actores. Bien es la prueba de esta experiencia en CORMUVAL como organismo material de la unión y vínculo de los diversos grupos que han sido parte de esta misión, como bien menciona la docente.

Finalmente, el vínculo que se enmarca bajo este proyecto puede ser visto desde dos aristas teóricas: una desde el concepto estratégico que trabajamos, pues responde a una acción respecto a una situación de su realidad, en este caso, se enmarcaría como una **estrategia colectiva** de masa crítica que nivela una crítica fundamental de cara a los habitus del estándar, a la Agencia y al *capital cultural institucionalizado*. Por otra parte, genera también propuestas y miradas en general, que han sido categorizadas frente al síntoma que emana de la estandarización que entrañan lo que finalmente Apple trabaja en su investigación (2018), si acaso la escuela contiene un rol transformador de la sociedad, agrega con gran énfasis lo que significa acompañar un trabajo verdaderamente cooperativo con aquellos individuos y grupos que estén elaborando programas, instituciones y alternativas exitosas, esto para el autor, aumentaría el poder de tales descripciones.

Las proyecciones y el desafío de tal apronte, restan para una investigación anexa de lo que significó el trabajo realizado en CORMUVAL en tanto todos los actores que forman parte (o no) de ella. Resumiendo ¿Podrá esto ser un análisis general de estrategias educativas? ¿Acaso

se enmarcan como una ruptura frente a un habitus de manera colectiva, más que individualmente? Esperamos responder esta pregunta en el apartado de conclusiones.

Conclusiones / Apreciaciones finales

En primer lugar, repasaremos las principales vertientes teóricas que nutrieron nuestra investigación, desde sus mayores aportes hasta los límites que podemos visualizar en estas instancias finales.

Partir por declarar que las corrientes teóricas en educación surgieron en un contexto de ordenamiento de los agentes que forman parte de su estructura, por tanto, ha sufrido una serie de acontecimientos históricos propios de sus épocas. A nivel de conocimiento occidental, las teorías educativas se fundan al mismo tiempo en que las sociedades de esta parte del mundo comienzan a complejizarse. Sin profundizar en aquello, deseamos recalcar que tales trayectorias no han sido producto de una línea progresiva.

Los paradigmas sobre educación han tenido brotes, rupturas y circunstancias que han sido el pilar de las nuevas formas o alcances educativos en nuestra sociedad contemporánea. Como nombramos al principio con la tesis de que la “Educación es una dimensión enraizada a las sociedades”, admitimos también en nuestro apartado teórico una posición relacional y constructivista para abordar esta investigación, en consecuencia, podemos decir en tal escenario, que **las sociedades –en conjunto con sus modelos o sistemas educativos– se complementan y construyen bajo esquemas dialécticos**, es decir que sus principios fundamentales se generan en relación, los unos a los otros.

En el caso de esta investigación, hemos conceptualizado vertientes teóricas que responden críticamente a la estructura educativa existente, desde un enfoque que desarma de un modo una estructura –el *campo*– exigiendo así una revisión sistemática de las diversas partes y dimensiones que componen el fenómeno a estudiar y de manera análoga, a analizar los sentidos objetivos que esta *estructura estructurante* genera en los sujetos ciertas disposiciones a actuar, y por otro lado, hacia aquellas concepciones objetivas que conllevan a interpretar la propia estructura.

Aun así, la mirada de Bourdieu, que si bien cuenta de una gran caja de herramientas para categorizar e identificar tales movimientos en el espacio social global, se limita en un sentido de corte más propositivo. En tal aspecto, creemos que para los objetivos de esta tesis, la propuesta teórica fue adecuada en renovar y aplicar por ejemplo el concepto central de *estrategias*, en tanto dar cuenta de fundamentos prácticos de la reproducción social y de las rupturas que los docentes tanto en el contexto de la campaña como fuera de ella, fueron capaces de evidenciar. No obstante, para englobar estos hallazgos estratégicos presentes en esta tesis y adecuar su extensión empírica-discursiva, probablemente sería un más grueso abordaje revisar

en futuras investigaciones una perspectiva más cercana a los movimientos sociales educativos y de una sociología de educación enfocada en los espacios comunitarios, capaz de ser traducida a cada realidad para lograr trabajos más horizontales con los agentes.

Es absolutamente preponderante que las teorías y tradiciones críticas se mantengan vivas y renovadas, de la misma forma, esto implica un esfuerzo de cautela respecto al reduccionismo y el esencialismo, que nos pide no sólo mantener estas tradiciones teóricas críticas vivas, sino que sobre todo de extenderlas y (de modo constructivo) criticarlas, a conocer nosotros mismos sus propias fronteras.

Una de las principales motivaciones de la presente tesis fue formular un interés por un fenómeno que no había sido totalmente estudiado o acotado desde los espacios más comunes a nivel académico, de hecho, esto es una tendencia dentro de las tesis finales de las ciencias sociales. La presente no fue una excepción.

En primer lugar, nos hallamos en una sinuosa toma de posición crítica frente al fenómeno a estudiar, pues abordar la estandarización como fenómeno en sí mismo resulta de difícil encasillamiento, y el alcance puede ser múltiple ¿Qué es un estándar? ¿Qué significa categorizar conceptos tan difíciles de discernir como el aprendizaje, el conocimiento o la pedagogía bajo razones métricas? Gran parte del panorama del problema fue realizar estas preguntas que no habían sido formuladas, y del mismo sentido situar la responsabilidad docente como un eje central para conformar un discurso que fuera crítico frente al estándar. Fue por tanto una reflexión sociológica la voluntad de revelar las voces de aquellos que vivencian directamente este problema, de tal forma el aporte resultó ser un vuelco importante para poder centrar el estudio de esta investigación. En síntesis, señalar que el objetivo por generar espacios discursivos críticos y reflexivos, donde los docentes pudieran situar sus posturas a propósito de la estandarización, significa revelar un problema desde sus propias concepciones; la labor del investigador se trata de sistematizarlas y revelarlas de una manera pulcra para que sea conocida como problema, tanto a nivel público como institucional.

Aclarando estos puntos, apuntamos a que **la realidad de los docentes pertenecientes a Alto al SIMCE y sus demás miembros y actores se encuentran en una etapa temprana de trabajo colectivo**, donde su proceso de agitación y reconocimiento nacional ya fue acontecido; los desafíos a futuro apuntan a poder reconocer y profundizar estas estrategias frente al estándar que hemos analizado, y generar en tal sentido propuestas empíricas de evaluación alternativa, donde el panorama docente pueda sentirse escuchado y representado por iniciativas conformadas por sus propios pares.

Las mayores críticas aglomeradas apuntan a que la forma de evaluación tradicional de estándar es una barrera de múltiples consecuencias para la labor pedagógica, que ha devenido en que los profesores han perdido el sentido de la educación, generando un habitus que responde a una razón estandarizada. Es menester por tanto romper con estas disposiciones y comenzar a

(re)profesionalizar a los docentes a través de espacios reflexivos que engloben interrelaciones dinámicas de discursos, de pedagogía crítica, de participación y resistencia.

En consecuencia, uno de los **desafíos** más urgentes del proceso, es la posibilidad de **dar agencia a los docentes**. Con esta afirmación, erraríamos si nos referimos al mero hecho de favorecer sus capacidades de acción, más aún es imperante agenciar en tanto dar lugar y poder, tanto individual como colectivo, entender a los docentes como *agentes* de un proceso global. A partir de entonces, dichas premisas permitirían generar una respuesta al SIMCE como una evaluación externa que ha deslegitimado la visión docente -cuando ellos reconocidos como los principales protagonistas de la enseñanza- a ser capaces de generar transformación social.

Por otro lado, creemos que el descubrimiento de la instancia de **CORMUVAL** representa la acumulación de un trabajo en conjunto y de corte propositivo, que ha logrado traducir las demandas de diversos actores en el contexto de Valparaíso y ha propuesto una alternativa real que desbanca por un lado al SIMCE. Sumado a esto, es fue posible categorizar esta instancia como una estrategia que acopla colectivamente a diversos actores, donde su acción en conjunto de cara al estándar genera una fuerza mayor, intelectual y práctica para su disputa. Por otro lado, la instancia también desmitifica el protagonismo del SIMCE como “la única evaluación posible” del modelo escolar imperante.

Resta comprender que su temprano abordaje y próximos desafíos pueden ser nutridos por un abordaje empírico y sociológico, que resalten las relevancias de dicha propuesta y su misión a un nivel nacional, pero siempre tomando en cuenta el contexto de la comunidad y los territorios. Tal tarea también se plantea como un desafío a futuro y como gatillante de nuevos procesos emancipadores del SIMCE y de nuevas formas de elaborar otra evaluación por el aprendizaje y por la transformación de la sociedad.

En principio de la investigación, hubo una toma de posición crítica frente a la misma razón que emanaba de la razón del estándar, de las métricas y la razón cuantificadora, en consecuencia para romper con tal paradigma sociológicamente funcionalista, haber puesto en práctica una metodología cualitativa convocó a ser claros en un principio de objetivarnos como investigadores, y por permitir en consecuencia a los actores sociales investigados a señalar sus propias visiones y perspectivas acerca del problema a investigar.

Es de esta forma como este tipo de análisis permitió acceder y construir los discursos emanados por los docentes y de sus prácticas en torno a su aplicación, en un intento de situar el momento de pensamiento subjetivista. Es a través de esta misma libertad de discurso lo que permitió explorar y descubrir nuevos hallazgos relativos al fenómeno del estándar, ya sean los conceptos que levantaron los docentes en base a ciertos paradigmas educativos, como sobre sus visiones del sistema escolar chileno, el rol del Estado, del mercado; sobre sus vivencias en los diversas realidades de establecimientos, sus posturas frente a la Agencia, y sin lugar a dudas estas experiencias anexas y emergentes, como la de CORMUVAL, etc.

No podemos limitar el objetivo y la labor metodológica como una misión que se mantiene inerte y exenta de modificaciones durante el transcurso del trabajo; fue la misma experiencia metodológica la que enriqueció aún más la investigación y en definitiva permitió categorizar mayores hallazgos que los que se habían pensado en un principio. La mayor y gratificante tarea fue acudir al agente social y recuperar su sentido de producción de prácticas y procesos de producción, en el conjunto de relaciones que está inserto, desde sus conceptos construidos y sistémicos.

En síntesis, estos conceptos metodológicos junto a los teóricos fueron partes entrelazadas de un todo, que se comprenden y son válidos como instrumentos de análisis sólo en la medida que son considerados en conjunto, esto resultó en un mayor control metodológico y por tanto una mayor adecuación a la realidad estudiada.

Sobre el rol de la sociología actual en labores de educación.

Asumiendo la tesis relacional que guarda la sociedad y la educación durante toda esta memoria, situamos en esta instancia el ejercicio de la academia investigativa, del papel que ejercen sociólogos y sociólogas contemporáneos y su tarea por mantener una constante vigilancia epistemológica a los paradigmas educativos que han trascendido en nuestra historia y en nuestra sociedad reciente, aquí, ésta celeridad en la transformación de patrones culturales y profundas desigualdades han de estar en constante estudio y de esfuerzos intelectuales para comprender y formar alternativas orientadas a su atención. El interés sociológico por la educación en Chile debe residir por tal motivo en las características y en la historia que componen las instituciones, así también en cómo se constituyen las identidades, los discursos, las luchas y posiciones sociales que han condicionado la forma en que los agentes vivencian estos fenómenos en sus espacios sociales. Si bien hemos podido identificar ciertas experiencias que han generado rupturas con la estructura de la estandarización, el rol de la sociología no puede limitarse a replicar sus perspectivas; como investigador no puede colaborar a cambiar la sociedad a menos que también la observe desde la posición de múltiples grupos oprimidos.

En tal sentido, si revisamos los movimientos detonados sobre todo desde el 2011 en materias educativas, existe una apreciación de que el Estado ha tomado decisiones por remediar el malestar social bajo antecedentes empíricos infundados por su mismo lenguaje, conformados bajo una sensibilidad neoliberal de costo y beneficio. Es precisamente allí donde la labor sociológica debe posibilitar una nueva amplitud en las miradas que han suscitado hasta ahora, pues no corresponde de manera exclusiva y única ser abordada bajo las lupas económicas hegemónicas. La inserción de la legitimidad económica en la educación de nuestro país tiene efectos que suelen llamarse secundarios, pero son a todas luces primarios: estándares de *calidad*, precarización docente, deserción escolar, cierre de escuelas, individualización del saber, etc.³⁷.

³⁷ Existen otros efectos y consecuencias sobre todo a largo plazo, pero dichos fenómenos traspasan la frontera de la presente investigación; sin lugar a dudas puede conllevar un trabajo a futuro que enriquezca estos estudios críticos

Esta tesis ha sido prueba de ello, a que la educación ya no se limita a temas de empleos ni a su racionalización económica de *vouchers*; sino que remite al ser mismo de nuestra existencia como sociedad.

Aquí tampoco nos referimos a que su constante estudio sea materia específica de una disciplina especializada; más bien apuntamos a que se congregue en base a un conjunto de saberes colectivos. Debemos también ser cuidadosos con la labor de la sensibilidad neoliberal en las escuelas, pues ellas vislumbran en las escuelas también un rol preponderante en términos de transformación y movilización social, veamos por ejemplo cómo la Agencia de Calidad ha ganado espacios y ha cuidado los mismos que ya ha adquirido, pues su capacidad de traducir estas ideas sencillas contrarresta incluso las citas más gruesas de la academia, la historia reciente nos enseña que han sabido traducir las más simples ideas y teorías -incluso aquellas que replican críticamente- (recordemos el ejemplo de los OIC) para su propia traducción y continua renovación. Si no podemos explicar desde nuestro campo estas ideas y experiencias críticas de una manera sencilla, esto significará una sistemática pérdida de disputas.

A esto suma el hecho por ubicar a la sociología de la educación contemporánea a repasar y hablar en registros diferentes y decir las cosas importantes a través de formas simples, que no requieran el auditorio o un lector empedernido que encuadre dicho oficio en códigos académicos. No cabe duda que dichas habilidades y valores deben también estar profundamente imbricados en la propia enseñanza con los demás actores sociales con los cuales se deben establecer lazos de trabajo.

Como se ha señalado a lo largo de la investigación, los docentes atribuyen un rol importante a la actividad académica, y, sin embargo, aún la sienten lejana y externa respecto a sus espacios de trabajo. Es menester que el rol sociológico de esta y futuras investigaciones críticas sea el de unir estas alianzas a través de los propios discursos emanados desde los actores, ser un puente entre tales significancias y los organismos institucionales y políticos.

Hoy más que nunca tiene que actuar como disciplina, y en conjunto con los demás académicos-activistas críticos, como un investigador profundamente comprometido, como alguien que demuestra a lo largo de su vida lo que significa ser un buen investigador y un miembro comprometido de una sociedad que está marcada por desigualdades persistentes. Además, debe señalar cómo uno puede mezclar tales roles de modos que podrían hallar una tensión, pero siendo así también una encarnación de doble compromiso con la investigación y la escritura de excelencia y socialmente comprometida. En efecto, en planos educativos el sistema estructurado estructurante también genera disposiciones a actuar, a percibir, a valorar y a sentir nuestra relación con los demás.

Una sociedad que no se reorganiza en torno a las normas y a la racionalidad del cuidado, la solidaridad, de una educación *no* sexista; y no se involucre en luchas exitosas sobre estas formas, no podrá ser considerada verdaderamente seria y comprometida en lo que se refiere a la

igualdad. Es de crucial comprensión, que un sistema de educación como el existente se deshaga de estas normas y racionalidades complejas presentes en los actores que la componen. Será y seguirá siendo comprendido más bien como una “capacitación” en términos neoliberales, y una brecha a lo que podríamos llamar propiamente sistema educativo equitativo y democrático.

Crear una educación que encarne esas normas de disposiciones con nuestros pares es en sí mismo, desafiar las estructuras de (des)igualdad de nuestra sociedad.

Bibliografía

- Colegio de Profesores de Chile. (1997). *Informe Final*. Santiago: El Colegio.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *Evolución de las brechas socioeconómicas de rendimiento en pruebas SIMCE*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Agencia de Calidad de la Educación*. Obtenido de <http://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/simce/>
- Álvarez-Gayou. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Buenos Aires: Paidós.
- Apple, M. (1999). El neoliberalismo en educación. *Revista Docencia*, 9, 22-29.
- Apple, M. (2001). *Política cultura y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Apple, M. (2007). Education, Markets and Audit Culture. *International Journal of Educational Policies*, 1, 4-17.
- Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* Santiago: LOM ediciones.
- Apple, M. (17 de Abril de 2018). *El Mostrador*. Obtenido de <http://www.elmostrador.cl/cultura/2018/04/17/eminencia-estadounidense-en-educacion-chile-ha-sido-un-laboratorio-de-malas-politicas-educacionales/#print-compact>
- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico; perspectiva y método*. Barcelona: HORA.
- Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1976). Questions de Sociologie. En P. Bourdieu, *Quelques propriétés des champs* (págs. 113-120). Paris: Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002). Estrategias de reproducción y modos de dominación. *Colección Pedagógica Universitaria*, n° 37-38, 1-21.
- Bourdieu, P. (2004a). Fieldwork in Philosophy. En P. Bourdieu, *Cosas dichas* (págs. 17-44). Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2004b). El interés del sociólogo. En P. Bourdieu, *Cosas dichas* (págs. 108-115). Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2004c). De la regla a las estrategias. En P. Bourdieu, *Cosas Dichas* (págs. 67-82). Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2004d). Espacio social y poder simbólico. En P. Bourdieu, *Cosas dichas* (págs. 127-142). Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción*. Buenos Aires: Taurus.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1995). *La reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Fontamara.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2009). *Los Herederos: Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una Antropología Reflexiva*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Bravo, J. (2011). SIMCE: Pasado, Presente y Futuro del Sistema Nacional de Evaluación. *Estudios Públicos n° 123*, 189-212.
- Campos, J., & Fernández, B. (2014). Resistiendo la emboscada neoliberal desde las escuelas: experiencias de organización docente contra las pruebas estandarizadas. *Revista Docencia n°52*, 72-87.
- Campos, J., & Guerrero, P. (2016). Efectos indeseados de la medición de la calidad educativa en Chile. La respuesta de la sociedad Civil. *CEDES*, 355-374.
- Campos-Martinez, J., & Inzunza, J. (2016). El SIMCE en Chile : Historia , Problematicación y Resistencia. *XI SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO: Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización*, 1-22.
- Canales, M., Bellei, C., & Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada? Clases medias y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios Pedagógicos*, 89-109.
- Casassus, J. (2002). Cambios paradigmáticos en educación. *Revista Brasileira de Educação*, 49-59.
- Casassus, J. (2007). El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de la calidad y la segmentación social. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v23 n.1, 71-79.
- CEPAL. (2017). *Juventud e Inclusión Social*. Obtenido de <http://dds.cepal.org/juvelac/educacion>
- Cerda, R., & Opazo, C. (2013). Las Representaciones Sociales de calidad educativa presente en los discursos en medios escritos : Un análisis en el contexto del conflicto estudiantil en Chile 2011. *Estudios Pedagógicos*, vol 39, núm. 1, 64-81.
- Chavez, R. C. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 1, 118-129.
- Contreras, P., & Salinas, I. (2015). La impertinencia pedagógica de la estandarización. *Tarea*, 46-52.
- Corcuff, P. (1998). El constructivismo estructuralista de Pierre Bourdieu. En P. Corcuff, *Las nuevas Sociologías, Construcciones de la realidad Social* (págs. 30-40). Madrid: Alianza Ediciones.
- Cornejo, R., & Reyes, L. (2008). *La cuestión docente: Chile Experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE).
- Corvalán, J. (2012). El campo educativo: Ensayo sociológico sobre su diferenciación y complejización creciente en Chile y América Latina. *Estudios pedagógicos*, 287-298.
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, vol 21, núm. 1, 13-42.
- Cox, C. (2012). POLÍTICA Y POLÍTICAS EDUCACIONALES EN CHILE 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, vol 21, núm. 1, 13-42.
- Docencia, R. (2009). Estandarización educativa en Chile: Un Peligroso Hábito. *Docencia*, 4-17.

- Duek, C., & Inda, G. (2005). Individualismo metodológico y concepción del Estado en Max Weber. La acción individual como productora del orden político. *Universum, Vol 1, num 20*, 22-37.
- Ffrench-Davis, R. (8 de Junio de 2012). *El modelo económico chileno en dictadura y democracia*:. Santiago: Asuntos Públicos, 967. Obtenido de <http://www.asuntospublicos.cl/2012/06/el-modelo-economico-chileno-en-dictadura-y-democracia-mitos-y-realidades/>
- Ffrench-Davis, R. (2014). *Chile entre el neoliberalismo y el crecimiento con equidad*. Santiago: J.C Saez Editor.
- Flores, G., García, J., & J.E & Gomez Rodriguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Alijibe Ediciones.
- Florez, M. T. (2013). *Análisis Crítico de la validez del sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE)*. Oxford: Oxford University Centre for Educational Assessment.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gaete, A., & Ayala, C. (2015). Enseñanza Básica en Chile: Las escuelas que queremos. *Calidad en la Educación, n°42*, 17-59.
- Goffman, E. (1972). *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gutiérrez, A. (2005). *Las practicas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Harvey, D. (2005). *A brief story of neoliberalism*. Oxford: Oxford University press.
- Inzunza, J. (2014). Estandarización en educación: anatomía de una deformación. *Docencia, no 53*, 4-13.
- Inzunza, J., & Campos, J. (2016). El SIMCE en Chile: Historia, Problematización y Resistencia. *XI SEMINARIO DE LA RED LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE EL TRABAJO DOCENTE*.
- LaTercera. (23 de Abril de 2013). *Diario La Tercera*. Obtenido de <http://diario.latercera.com/edicionimpresa/positivos-resultados-del-simce-y-desafios-para-la-educacion-chilena/>
- Melucci, A. (1999). La acción colectiva, vida cotidiana y democracia. *El colegio de México*, 25-54.
- MINEDUC. (2006). *Docentes para el nuevo siglo: Hacia una política de desarrollo profesional docente*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Mineduc, U. d. (2012). *Plan de evaluaciones nacionales e internacionales*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Moreno, K., & Soto, R. (2013). Políticas neoliberales en el contexto chileno: la profesión docente bajo la lógica mercantil. *Educere, vol 17, núm 58*, 395-401.
- Olabuénaga, J. R. (2012). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad Deusto.
- Opazo, C., & Cerda, R. (2013). Las Representaciones Sociales de calidad educativa presente en los discursos en medios escritos : Un análisis en el contexto del conflicto estudiantil en Chile 2011. *Estudios Pedagógicos*, 63-81.
- Ortiz, I. (2010). 25 años del SIMCE. *Cuaderno de Educación, n°25, Universidad Alberto Hurtado*, 1-7.

- Ortiz, I. (2012). En torno a la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, vol. 38, 355-373.
- Parsons, T. (1999). *El Sistema Social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Perlo, C. (2006). Aportes del interaccionismo simbólico a las teorías de la organización. *Invenio* vol. 9 núm. 16, 89-107.
- Pino, M. (2014). Los valores que sustentan el SIMCE: pensando en un sistema de evaluación más allá de una medición estandarizada. *Docenci*, 14-29.
- Pino, M., Oyarzún, G., & Salinas, I. (2016). CRÍTICA A LA RENDICIÓN DE CUENTAS: NARRATIVA DE RESISTENCIA AL SISTEMA DE EVALUACIÓN EN CHILE. *CAD. Cedes*. v.36, 337-354.
- Rethinking Schools. (2012). Reinventing teachers' unions. New Teachers Union Movement in the Making. *Rethinking Schools*, vol 27, 5-6.
- Sampieri, R. H., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2010). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Sautu, R. (2016). Requisitos formales teóricos-metodológicos para la construcción del marco teórico de una investigación en Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 7-20.
- Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento: Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza Editorial.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vela, F. (2008). Un Acto Metodológico Básico de la Investigación Social: La entrevista Cualitativa. En M. L. Tarrés, *Observar, Escuchar y Comprender: Sobre la Tradición Cualitativa en la Investigación Social* (págs. 63-91). Ciudad de México: FLACSO - El Colegio de México.
- Weber, M. (2001). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Wilks, A. (2004). Apuntes sobre la noción de estrategia en Pierre Bourdieu. *Revista Argentina de Sociología*, 118-130.

Anexos

Anexo 1. Pauta Entrevista

I. Presentación

- 1) Formación profesional
- 2) Acercamientos a la campaña Alto al SIMCE

II. Pensamientos generales acerca del SIMCE

- 1) ¿Cómo se posiciona desde su realidad frente a la medición?
- 2) ¿Cómo evalúa que se posiciona el cuerpo docente en un plano más general?

III. Labor Pedagógica

- 1) ¿Qué piensa respecto al escenario educativo contemporáneo?
- 2) Desde su práctica cotidiana de docente: ¿Qué fenómenos de su escuela le impactan actualmente?
- 3) ¿Qué herramientas alternativas (pedagógicas) utiliza para desarrollar sus clases?

IV. ¿Cómo pondera la campaña Alto al SIMCE? En sus aspectos positivos y negativos.

- 1) ¿Cómo describiría o caracteriza la actual labor docente?
- 2) ¿Qué desafíos proyecta a futuro a partir de estas instancias críticas?

Anexo 2. Fuentes Orales

- 1.- Entrevista a Débora. 35 años, Profesora de Educación Básica. Escuela MUN, Comuna de Santiago. Entrevista realizada el 28 de agosto del 2018.
- 2.- Entrevista a Giovanna. 33 años, Profesora de Lenguaje. Escuela PSUB, Comuna de la Florida. Entrevista realizada el 1 de septiembre de 2018.
- 3.- Entrevista a Jorge. 36 años, Profesor de Historia, Escuela PSUB, Comuna de la Florida. Entrevista realizada el 1 de septiembre de 2018.
- 4.- Entrevista a Silvana. 52 años. Profesora de inglés, CORMUVAL, Valparaíso. Entrevista realizada el 6 de septiembre de 2018.
- 5.- Entrevista a Concepción. 29 años. Profesora de Educación Física, Escuela PSUB. Entrevista realizada el 7 de septiembre de 2018 (Video Llamada).
- 6.- Entrevista a Nataly. 25 años. Profesora de Educación básica, Escuela MUN, Coronel. Entrevista realizada el 10 de septiembre de 2018 (Video Llamada).
- 7.- Entrevista a Pablo. 37 años. Profesor de Química y Física, Escuela PSUB, Comuna de La Florida. Entrevista realizada el 14 de septiembre de 2018.
- 8.- Entrevista a Dominique. 39 años. Profesora de Historia, Escuela PSUB, Comuna de Santiago. Entrevista realizada el 15 de septiembre de 2018.

Anexo 3. CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN DE TESIS

Yo _____,
RUT _____ declaro que se me ha explicado que mi participación en el estudio sobre “*Estrategias de docentes partícipes de la campaña “Alto al SIMCE” frente a los efectos de la estandarización en Chile.*” consistirá en responder una entrevista que pretende aportar al conocimiento, comprendiendo que mi participación es una valiosa contribución.

La información que usted proporcione en la entrevista en profundidad (o la técnica que corresponda) quedará registrada en una grabación de audio (o la forma de registro que corresponda) y será sometida a análisis, en total confidencialidad. No será conocida por nadie fuera del investigador/a responsable y su profesor/a guía. La entrevista en profundidad (o la técnica que corresponda) consiste en describir la técnica a emplear lo más claro posible.

Declaro que se me ha informado ampliamente sobre los posibles beneficios, riesgos y molestias derivados de mi participación en el estudio, y que se me ha asegurado que la información que entregue estará protegida por el anonimato y la confidencialidad.

El investigador/tesista responsable del estudio, Diego Romero Álvarez, se ha comprometido a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que les plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo, riesgos, beneficios o cualquier otro asunto relacionado con la investigación. Asimismo, el entrevistador me ha dado seguridad de que no se me identificará en ninguna oportunidad en el estudio y que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados en forma confidencial. En caso de que el producto de este trabajo se requiera mostrar al público externo (publicaciones, congresos y otras presentaciones), se solicitará previamente mi autorización.

Por lo tanto, como participante, acepto la invitación en forma libre y voluntaria, y declaro estar informado de que los resultados de esta investigación tendrán como producto un informe, para ser presentado como parte de la Memoria de Título del investigador/tesista.

He leído esta hoja de Consentimiento y acepto participar en este estudio según las condiciones establecidas.

En (ciudad) _____, el _____ de _____ del 2018.

Firma Participante

Firma Tesista/Investigador