



Centro de estudios del desarrollo

f /asuntospublicos

@ced\_cl

## Novidades

**02/06/2017**  
**Política Sectorial**  
**SIMCE y políticas orientadas hacia una Escuela Inclusiva**

**26/05/2017**  
**Política**  
**Mujeres jóvenes en situación Ni-Ni en Chile: un problema de oferta pública. Parte II**

**19/05/2017**  
**Política**  
**Mujeres jóvenes en situación Ni-Ni en Chile: un problema de oferta pública. Parte I**

**12/05/2017**  
**Política Sectorial**  
**Informe Legislación Nacional sobre Seguridad Privada en Centroamérica, Cuba y México. Parte III**

**05/05/2017**  
**Política Sectorial**  
**Informe Legislación Nacional sobre Seguridad Privada en Centroamérica, Cuba y México. Parte II**

## Acerca de

Este informe ha sido preparado por el Consejo Editorial de asuntospublicos.cl.

©2000 asuntospublicos.cl.  
Todos los derechos reservados.

Se autoriza la reproducción, total o parcial, de lo publicado en este informe con sólo indicar la fuente.

# Informe 1293

## Política Sectorial

02/06/2017

### SIMCE y políticas orientadas hacia una Escuela Inclusiva

Tomás Ilabaca Turri<sup>1</sup>

## Introducción

Siguiendo la lógica de las políticas de *accountability* que se implementaron en los sistemas educativos de variados países de Europa entre las décadas de los 70 y 80, y de la mano con las reformas educacionales llevadas a cabo durante la Dictadura Militar, a mediados de la década del 80 se implementó en Chile el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).

El presente artículo viene a presentar un breve análisis sobre el SIMCE y su lugar dentro de las dinámicas escolares del sistema educacional chileno, y cómo este *test* de medición de aprendizajes entra en tensión con el enfoque de las nuevas políticas educativas impulsadas por el Gobierno de Michelle Bachelet.

## Sistema de Medición de la Calidad de la Educación y Sistema educativo bajo las lógicas del mercado

La Dictadura Militar en la década de los 80 realizó una reforma educacional cuyo principal enfoque fue la mercantilización de la educación escolar chilena. Los pilares de dicha reforma se centraron en potenciar la oferta privada por medio de la posibilidad de lucro en estos establecimientos, un nuevo financiamiento por alumno que asiste a la escuela (igual subvención tanto para establecimientos públicos como privados subvencionados) y la descentralización de la educación pasando la administración de las escuelas públicas a las municipalidades. Estas reformas se nutrieron también de una de las características históricas en la educación chilena, que dice relación con la posibilidad de que los padres y apoderados pueden escoger la escuela para sus hijos.

---

<sup>1</sup> Sociólogo, Universidad Alberto Hurtado. Máster en Política Educativa por la misma Universidad. Investigador, Centro de Estudios del Desarrollo.

Para que la regulación mercantil del sistema educacional se lograra llevar a cabo de manera óptima, era necesario que los padres no solo pudiesen elegir escuela, sino que esta decisión debía ser informada, es decir, saber en qué escuelas los alumnos aprenden los contenidos necesarios (escuelas enseñan bien, por ende, son de “buena calidad”) y en qué escuelas los alumnos no aprenden (escuelas de “mala calidad de enseñanza”). Para que los padres tuviesen información para elegir la mejor escuela para sus hijos, a mediados de la década de los 80 se implementó un sistema de evaluación de la calidad de las escuelas (tanto públicas como privadas) el cual buscaba evaluar el aprendizaje de los alumnos. Esta medición se realiza a partir de un *test* estandarizado llamado “Sistema de Medición de la Calidad” (SIMCE). Inicialmente partió evaluando los aprendizajes de los estudiantes en dos áreas: Lenguaje y Matemáticas, a las que en el tiempo les han sumado las de Historia y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Inglés y Educación Física<sup>2</sup>.

Posteriormente, ya durante los gobiernos de la Concertación (1990-2010), junto con el propósito de origen del SIMCE, a este sistema de evaluación se le incorporó otra función, la cual tiene un enfoque de política pública: poder identificar escuelas con bajo rendimiento y realizar un apoyo o definitivamente declarar el cierre del establecimiento (Comisión de evaluación del SIMCE, 2003; 2015).

Como se puede observar, si bien, el SIMCE tiene el propósito de evaluar el aprendizaje que los alumnos logran en las escuelas para focalizar recursos y fiscalizar a las escuelas, este dispositivo también cumple una función angular en un sistema educativo donde las regulaciones operan bajo las dinámicas del lucro (mercado) y la “libre” elección de la escuela por parte de los apoderados. Intentar llevar a cabo un análisis del SIMCE sin contemplar esta dimensión sería una exploración coja puesto que, finalmente, y tal como lo indica la evidencia, este instrumento ha contribuido a la generación de la segregación educativa en las últimas décadas.

## **Políticas de focalización, ausencia de apoyo a las escuelas e incentivos: Análisis funcional del SIMCE**

Durante el gobierno de Patricio Aylwin, las políticas en educación se centraron principalmente en el mejoramiento de su calidad. Dentro de estas políticas, el rol que jugó la información que entregó el SIMCE fue fundamental: permitió identificar las escuelas que lograban los peores resultados para poder apoyarlas mediante recursos y generación de capacidades. Un ejemplo de lo que posibilitó el SIMCE fue el “Programa para las 900 escuelas” (P900). Este programa consistió en brindar acompañamiento y recursos a las 900 escuelas con peores resultados en dicho *test*. Con una lógica similar, aunque intentando abarcar una mayor cantidad de establecimientos, apareció posteriormente el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en escuelas básicas (MECE). Ambas políticas responden a la lógica que adoptaron las políticas educativas en la década de los 90, las cuales son llamadas políticas de *focalización*, donde la información que se generó desde el SIMCE permitió la orientación de los programas hacia actores específicos, en este caso, las escuelas vulnerables con bajos resultados en el *test* (Barrientos e Ilabaca 2016, Román 2007).

---

<sup>2</sup> A su vez, el SIMCE se aplica en cuarto básico (en todas las áreas de conocimiento), en sexto básico se administra año por medio en todas las materias. Para el caso del SIMCE en octavo básico, este también es cada dos años pero comprende las asignaturas de matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, y en algunos años también se evaluarán educación física (2018), y formación ciudadana (2017) mientras que para los segundos medios son todos los años y se evalúan las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias naturales. En tercer medio únicamente se mide inglés. En segundo básico se aplicó año por medio y a partir del año 2016 pasó a ser de carácter muestral y voluntario (solo se evalúa lectura).

Ahora bien, a finales de la década del 90 aparecieron las primeras críticas al SIMCE. Estas se centraron en que representaba una visión muy acotada de la calidad educativa, que comparaba escuelas de realidades diferentes con la misma “vara” (no cuesta lo mismo educar un alumno vulnerable que uno cuya familia tiene un alto capital cultural y lo envían a un establecimiento educacional con altos recursos); sobre exigía a las escuelas y docentes; junto con tener un enfoque más punitivo que de apoyo por parte del Estado, dado que, a pesar de entregar recursos a escuelas con bajos resultados, las consecuencias de resultar mal evaluados seguían siendo muy altas en relación a dicho apoyo (Mineduc 2015).

Producto de estas críticas que emergieron, el gobierno de Ricardo Lagos convocó a una comisión revisora del SIMCE. Dentro del diagnóstico que elaboró dicha comisión (cuyo informe se entregó el año 2003) se señalaba que entre los aspectos positivos que ha significado el SIMCE se encontraban la entrega de información de carácter censal, la cual ha permitido la generación de una serie de políticas hacia las escuelas de menor rendimiento (fundamentalmente el traspaso de recursos), junto con poder contar con información detallada del logro de aprendizaje de los alumnos<sup>3</sup>. Dentro de los aspectos negativos que se identificaron aparecen que el SIMCE representaba una sobrecarga para los establecimientos, no incorporaba la variable de nivel socioeconómico para interpretar los resultados, la ordenación de las escuelas representa un riesgo de estigmatización y por último, no hay un equilibrio razonable entre las consecuencias para los establecimientos con el apoyo debería entregar el Estado para las escuelas que se encuentran en la categoría de “insuficientes”, es decir, se indica que existe una ausencia real de apoyo y acompañamiento por parte del ministerio para los establecimientos con malos resultados. La mayor parte de estos diagnósticos fueron refrendados por la segunda comisión revisora del SIMCE llevada a cabo el año 2014).

A partir del diagnóstico y recomendaciones realizados en ambas instancias revisoras, y junto con las críticas al sistema educacional que realizó el movimiento estudiantil el año 2006 (denominado Movimiento de los Pingüinos), en el año 2011 se crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad y su organismo Agencia de la Calidad de la Educación (ACE). Desde su nacimiento, dicha institución ha intentado expandir el concepto de calidad en las escuelas, sumando otros hitos (denominados “Indicadores de Desarrollo Personal y Social”) los cuales evalúan a las escuelas en tanto la motivación de los alumnos, fomento y desarrollo de hábitos de vida saludable, actividad física y deportiva y la presencia de instancias de democracia y participación. Al mismo tiempo, se comenzó a evaluar a dichos establecimientos según el nivel socioeconómico y la Agencia ha realizado esfuerzos por disminuir la cantidad de pruebas estandarizadas y mejorar los documentos que se les entregan con la información sobre sus resultados, con el fin de hacerlos más explicativos.

A pesar de lo anterior, ciertas críticas se mantienen hacia el *test*: sigue existiendo una categorización de establecimientos a partir de los resultados, la presión sobre las escuelas sigue siendo alta y continúa siendo un factor que genera segregación.

---

<sup>3</sup> A partir de los datos que entrega el SIMCE se generaron los primeros estudios acerca de la segregación y desigualdad en los resultados obtenidos en las escuelas, medido por tipo de dependencia y por nivel socioeconómico (Mizala y Romaguera 2001). Con el pasar de los años, la información que genera el SIMCE se ha ido mejorando y perfeccionando.

## **School Choice y descreme de alumnos en el sistema educativo chileno: SIMCE como mecanismo de segregación**

Esta forma de evaluar la calidad de las escuelas ha estado constantemente sometida a cuestionamiento -a partir de investigaciones y estudios (Bravo et al. 1999; Waissbluth 2013; García-Huidobro y Bellei 2003, Corvalán 2013a)- dado que compara a establecimientos educacionales con diferentes realidades y presupuestos y las hace competir entre ellas, lo que lo constituye en uno de los mecanismos que introducen dinámicas de segregación, a la vez que satura a las escuelas desenfocándolas de su propósito fundamental, estigmatiza a los establecimientos educacionales producto de la categorización y los ranking de escuelas y, por último, presenta una visión muy restrictiva de lo que es calidad en las escuelas.

Tal como se señaló anteriormente, una de las principales funciones del SIMCE tiene que ver con entregar información a los padres y apoderados a la hora de seleccionar la escuela para sus hijos; cada año, los padres pueden observar los resultados SIMCE y, dependiendo de ellos, el apoderado puede cambiar a su hijo de establecimiento. Dicha lógica permitiría regular la existencia de buenas y malas escuelas en el sistema educativo: luego de permanentes malos resultados los apoderados deberían emigrar del establecimiento lo que terminaría en el cierre de este por falta de financiamiento, producto de no contar con la matrícula necesaria para poder operar<sup>4</sup>.

Si bien en Chile históricamente los apoderados han podido elegir la escuela de sus hijos, no siempre esta particularidad ha operado como mecanismo de regulación del sistema. La reforma neoliberal de la dictadura militar, inspirada en la teoría de la libertad de Milton Friedman, fue la que orientó el modelo a tener este tipo de regulación junto con el mercado (Corvalán 2013b).

Ahora bien, lejos de lo que buscaron los economistas neoliberales de la escuela de Chicago, la evidencia, tanto internacional como nacional, da cuenta que la elección de escuela opera más bien como un mecanismo de autoexclusión, por lo tanto, generador de segregación social a partir de las desigualdades existentes entre las familias.

A nivel internacional, los estudios sobre elección de escuela o “*school choice*” se han producido preferentemente en Gran Bretaña y Estados Unidos, y en menor medida en Bélgica y Francia. Los trabajos de Ball (1993, 1995), Ball & Vincent (1998), Broccolichi & Van Zanten (2000), Van Zanten (2003, 2015), Cebolla (2007) entre otros, han demostrado que las preferencias de las familias a la hora de escoger la escuela para sus hijos se encuentran determinadas por el nivel socioeconómico de ellas, el cual influye en los factores que las familias privilegian a la hora de elegir el establecimiento. Dentro de los motivos de elección de escuelas se encuentra el económico (costo), cercanía al hogar, características del alumnado o el peso de las recomendaciones (fundamentalmente familiares). En menor medida, en determinados casos la importancia de la calidad académica aparece como factor relevante en algunos apoderados (Kleitz, Weiher, Tedin & Matland 2000).

---

<sup>4</sup> El financiamiento del sistema educativo chileno (tanto las instituciones públicas como privadas) se basa en la matrícula, es decir, el monto que perciba cada escuela dependerá de su cantidad de alumnos. Este modelo no es único, en otros países las escuelas públicas reciben financiamiento basal, o ciertos costos los asume el Estado y, por otro lado, entrega subvenciones por alumnos (Bellei y Trivelli 2014).

En cuanto a la investigación en Chile acerca de la elección de escuela por parte de padres y apoderados, esta es un área más bien incipiente, aunque existen trabajos al respecto. Uno de los primeros fue el realizado por Elacqua y Fábrega en el año 2004, en donde demuestran que la fuente de información que mayormente ocupan los padres y apoderados al momento de optar por un establecimiento educacional son las recomendaciones de amigos, parientes o profesores, mientras que la información que provee el Estado es la que menor relevancia tiene. Por otra parte, Hernández y Raczynki (2010) concluyen que el supuesto que señala que la elección de escuela es libre, racional e igualmente distribuida socialmente no se cumple empíricamente, sino que más bien –y concordando con la evidencia internacional- los criterios de elección de escuela tienden a asociarse a otras variables las cuales se encuentran determinadas por el factor clase social. Las investigadoras muestran que las clases vulnerables, debido a las limitantes económicas, tienden a escoger escuelas fundamentalmente por recomendaciones y la accesibilidad (tanto espacial como económica), mientras que en las clases medias los criterios de elección de escuela apuntan hacia la homogeneidad del alumnado y el ambiente escolar (criterios que hipotéticamente se deberían acrecentar en las clases altas). Esta evidencia muestra que la elección de escuela para los sectores medios (habría que sumar a la clase alta) se transforma en un mecanismo de distinción, segregación y cierre social (Hernández y Raczynki 2010).

En cuanto a la disposición al cambio de escuela por parte de apoderados a partir de los resultados SIMCE que obtienen sus establecimientos, las investigaciones de Corvalán (2014) y Corvalán y Román (2012, 2016) dan cuenta que este *test* estandarizado no opera finalmente como un incentivo al cambio o al mantenimiento en la escuela (según el tipo de resultado) sino que son otros los factores que explican esas dinámicas en las familias. La disposición al cambio a partir de la evaluación de los resultados de los establecimientos por parte de los apoderados es una de las principales bases para el funcionamiento virtuoso de un sistema educativo con las regulaciones que posee el sistema educativo chileno (Corvalán y Román 2016). Ambos investigadores demuestran que los apoderados que se encuentran en escuelas de bajo rendimiento crónico<sup>5</sup>, la disposición a permanecer en la escuela estaría dada por la satisfacción de los apoderados en diversos factores o elementos de tipo afectivo (relación con docentes, director y con apoderados), de infraestructura del establecimiento o que la escuela tenga un ambiente propicio para sus hijos (buen trato, programas de inclusión, etc.) que se encuentren en el establecimiento y no por los resultados académicos. Esta disposición no varía en los apoderados a pesar de la existencia de escuelas en el entorno con mejor rendimiento SIMCE y con igualdad o inferioridad de costo económico. La misma disposición se evidenció en los apoderados de sectores medios y bajos cuyos hijos se encuentran en escuelas de rendimiento crónico medio (Corvalán y Román 2016).

El estudio realizado por Corvalán y Román (2016) es sumamente relevante en el sentido en que observa la disposición a cambio de las familias entregándoles información sobre escuelas cercanas a sus hogares y con mejor SIMCE (sin un costo mayor económico). Tal como se explicó en el párrafo superior, las familias se mantienen en las escuelas donde están producto que privilegian otros aspectos (afectivos, de infraestructura, etc.) a pesar de tener conocimiento que su escuela obtiene malos resultados en el SIMCE y las otras mejores. De esta forma, por medio de la evidencia que entregan los investigadores, se refuta la postura acerca de que el problema que se presentan en la relación elección de escuela y el SIMCE, sería la falta de información de las familias al momento de elegir.

---

<sup>5</sup> Obtención de malos resultados en los últimos 10 años (1998-2008). Ese período de tiempo fue el contemplado en la investigación realizada por los académicos.

Como se puede observar, la elección de escuela, a partir de la evidencia internacional y nacional, no se encuentra determinada por factores racionales (información académica que los sistemas educativos ponen a disposición de los apoderados) como pretende influenciar el SIMCE, sino más bien responden a otros factores, como las disposiciones subjetivas de las familias. Estas disposiciones y factores se encuentran determinados directamente por el lugar que ellas ocupan en la estructura social, es decir, la clase social, junto a los capitales de que cada familia dispone (capital cultural, económico y social).

*"Se da cuenta, así, de los límites que tiene la "libre" elección de escuela, y los canales bajo los cuales las posiciones que ocupan las familias dentro de la estructura social y la disposición de mayor o menor capital cultural asociado repercuten y se manifiestan en la elección de un u otro establecimiento escolar" (Hernández y Raczynski, 2010: 8)*

Lo anterior muestra un conflicto entre conceptos que termina redundando en una problemática para el sistema educacional chileno: lo que la política educativa define por buena escuela (buenos resultados SIMCE) se encuentra disociado del concepto de buena escuela que las familias poseen (mayor relevancia a aspectos afectivos-relacionales, infraestructura, programas de inclusión, etc.).

La disociación entre el concepto de buena escuela que establece el sistema educativo y el que poseen las familias, pone en tela de juicio al SIMCE en tanto uno de sus principales propósitos no se cumple: ser una herramienta para que los padres puedan elegir la mejor escuela para sus hijos, lo que permite una regulación del sistema educacional. Al no estar asociado al concepto de buena escuela que los apoderados tienen, el SIMCE no solo no cumple su función normativa de orientar la elección de escuela de los apoderados, sino que será un factor que contribuya a estigmatizar a las escuelas y a hacerlas competir entre ellas.

A su vez, la investigación socioeducativa sobre el *school choice* o "elección de escuela" propone ciertas interrogantes para los sistemas educativos que gozan de esta posibilidad: ¿es deseable que los padres elijan la escuela de sus hijos, sabiendo que esta elección se encuentra determinada por desigualdades de clase social, por lo que termina siendo un factor de segregación y auto-exclusión?

## **Inclusión y nuevo ordenamiento de las escuelas: SIMCE y la consolidación de la "Escuela inclusiva"**

Entonces, ¿de qué manera el SIMCE contribuye en la generación de segregación en el sistema escolar chileno?

Si bien los apoderados no toman el SIMCE en consideración a la hora de elegir escuela, para las escuelas sí constituye un factor relevante dado que las consecuencias de sus resultados son altas para ellas. El SIMCE promueve la segregación educativa en tanto las escuelas, para conseguir un mejor rendimiento en el *test* (creyendo que los apoderados toman en cuenta este indicador), seleccionaban a los mejores alumnos que postulaban. De esta manera, los establecimientos públicos (exceptuando los liceos Emblemáticos y los liceos

Bicentenario) se quedaban con los alumnos de menor rendimiento, y por ende los más vulnerables<sup>6</sup> (Weissbluth, 2013).

Desde diversos sectores de la sociedad se levantaron críticas frente a estas prácticas que segregaban a los alumnos en el sistema educacional y no apuntaban hacia una escuela en donde se valorara la diversidad y heterogeneidad, sabiendo que las consecuencias de tener escuelas mixtas, tanto académica como socialmente, son positivas (Duru Bellat, 2005; Araya, Barrientos, Ilabaca y Nuñez, 2015). Frente a estas críticas y demandas de una nueva escuela y sistema educativo que se caracterice por ser inclusivo, la Presidenta Bachelet, durante su segundo mandato<sup>7</sup>, promulgó la denominada Ley de Inclusión (ley N° 20.845) que estableció la prohibición de seleccionar alumnos (tanto académica como por otros motivos), el lucro y el financiamiento compartido (que opera como otra forma de selección). Independiente de los problemas técnicos que implicó la ley, esta es un avance enorme en relación a la construcción de escuelas más inclusivas.

Ahora bien, dicha ley entra en contradicción con las políticas de evaluación que posee la ACE con las escuelas. En un principio fue el Ministerio de Educación y ahora la ACE quienes han confeccionado un ordenamiento de las escuelas del país a partir de sus resultados SIMCE. En los últimos años, esta categorización cambió al incorporar la variable de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, pero aun así se mantiene la tipificación de las escuelas donde el resultado en el SIMCE tiene un peso mucho mayor que los indicadores de Desarrollo Personal y Social, sumándose a lo anterior que se mantienen las sanciones y beneficios a las escuelas según el rendimiento de cada una.

La búsqueda de generar una escuela más inclusiva choca con esta normativa que, por un lado, evalúa a las escuelas en base principalmente al aprendizaje que alcanzan sus alumnos, lo que significa comparar estudiantes de diferentes realidades, para luego generar un ordenamiento de las escuelas en base a los resultados.

*"La noción de calidad educativa, como muchos han denunciado, se restringe de esta manera a los resultados en pruebas de cuatro asignaturas del currículo, que miden solo ciertos contenidos, desconsiderando así que la calidad es un concepto integral que tiene muchas dimensiones a considerar. Entre ellas, la diversidad del alumnado y los esfuerzos que muchas escuelas realizan por incluir a todos los niños y niñas, sin distinción de su clase social, origen étnico, religión, género o sus necesidades de aprendizaje." (Rojas y Fernández 2017).*

Rojas y Fernández dan cuenta que los establecimientos no pueden responder a la doble demanda del Ministerio de Educación: ser inclusivos y a la vez obtener buenos resultados en el SIMCE, dado que enseñar a alumnos vulnerables es sumamente más costoso y difícil que a alumnos en situación más favorable. Es decir, la política de ordenamiento de escuelas va en dirección opuesta a lo que busca la ley de inclusión, lo que suma un nuevo factor de cuestionamiento sobre la actual utilización del SIMCE.

---

<sup>6</sup> Si bien el SIMCE ha contribuido a la segregación tal como se explica en este artículo, dentro del sistema escolar ella no solo se debe a esta prueba. La segregación territorial, el financiamiento compartido, la selección de alumnos por el proyecto institucional de las escuelas (sobre todo en el caso de las escuelas confesionales), la búsqueda de distinción social por parte de las familias, entre otros factores, explican también la segregación que existe entre los establecimientos educacionales.

<sup>7</sup> Entre los años 2014-2018.

## Conclusiones

El SIMCE fue creado con el propósito de ser fuente de información para la toma de decisiones de los apoderados a la hora de buscar la mejor escuela de sus hijos, al cual se le agregó posteriormente (durante los gobiernos de la Concertación) el propósito de ser un insumo para el apoyo desde el Estado a las escuelas con bajo rendimiento. Luego de 3 décadas de aplicación del instrumento, la evidencia muestra que el SIMCE ha estado muy lejos de los fines con los que fue concebido: Por una parte, y tal como lo señalan las 2 comisiones revisoras de este instrumento, existe una descompensación entre las consecuencias negativas que trae consigo no obtener buenos resultados, y el apoyo y acompañamiento que el Estado le brinda a los establecimientos, lo que dispone a las escuelas a no preocuparse por acoger y brindar una buena calidad educativa a todos los alumnos, sino más bien a seleccionar estudiantes que probablemente garantizarán mejores resultados. Sumado a lo anterior, el ordenamiento de las escuelas a partir de los resultados en el SIMCE se contradice con las últimas reformas educacionales que apuntan a que las escuelas sean más inclusivas y justas (intentar reducir el determinismo de la clase social de la que provienen los alumnos), sobre todo la Ley de Inclusión, dado que siguen poniendo los incentivos en la prueba SIMCE lo que dificulta los procesos de inclusión en las escuelas.

Por otra parte, observamos que tampoco se cumple el objetivo de este *test* que apunta a ser un instrumento de información para los padres y apoderados a la hora de escoger la escuela de sus hijos. La evidencia entregada por las investigaciones sobre cómo los padres escogen la escuela de sus hijos (tanto a nivel internacional como nacional) dan cuenta que, independiente del nivel socioeconómico, los padres eligen la escuela de sus hijos por variados factores donde no se encuentra entre los más importantes la información sobre el rendimiento académico de las escuelas. La evidencia acumulada permite concluir, que la elección de escuela por parte de los padres se ve influenciada por su posición en la estructura social (nivel socioeconómico) lo cual termina siendo un factor de desigualdad educativa.

A partir de la revisión crítica sobre el rol que ha jugado el SIMCE en la regulación del sistema educacional chileno en las últimas décadas, surge la necesidad de re-plantearse el papel que debe desempeñar este instrumento. A modo de propuesta, el SIMCE se debería convertir en un instrumento de evaluación de la escuela, en donde el Estado, por medio del Mineduc y la Agencia de la Calidad, principalmente puedan -a partir de la identificación de las debilidades de las escuelas- diseñar programas de apoyo y acompañamiento e ir terminando con la lógica de “los castigos”.

Por otra parte, el SIMCE debe apuntar a tener otros indicadores, de modo de expandir el concepto de calidad, tales como contar con indicadores de heterogeneidad en la composición del alumnado y estrategias de inclusión de manera que el SIMCE apoye o fomente la construcción de escuelas inclusivas y democráticas. Al respecto, al momento de calcular el resultado final que obtiene la escuela (resultados SIMCE + Indicadores de Desarrollo personal y social) el peso de los factores “no SIMCE” (resultado en los test de conocimiento) debe ser igual o mayor dentro de la ecuación con respecto al peso de los resultados en cada *test* en las áreas de conocimiento. Por último, y de la mano de lo anterior, urge terminar con el ordenamiento de las escuelas, dado que es una fórmula que incentiva y genera prácticas en los establecimientos que van en contra de la inclusión.



---

Mientras se siga utilizando al SIMCE como mecanismo de castigo, comparación, competencia y de estigmatización de las escuelas por medio del ordenamiento y las consecuencias de su resultado, este instrumento será incompatible con la búsqueda de una educación y una escuela que pretendan ser inclusivas.

---

## Bibliografía

- Araya, M. Barrientos, P. Ilabaca, T. y Núñez, A. (2015). Por el fin a la selección: Inicio de una educación inclusiva. En *Asuntos Públicos*, N° 1201.
- Ball, S. (1993). Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3-19.
- Ball, S. (1995). Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class context. *Sociological Review*, 43(1), 52-78.
- Ball, S. & Vincent, C. (1998). I heard it on the grapevine: "Hot" knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377-399.
- Barrientos, P., & Ilabaca, T. (2016). El incómodo lugar de la educación pública en el sistema educacional chileno. Análisis sociohistórico del proceso de decaimiento de la educación pública chilena. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 46(4), 97-130.
- Bellei, C., & Trivelli, C. (2014). Apoyo público a escuelas privadas. Casos nacionales y lecciones para Chile<sup>1</sup>. *Documento de trabajo*, 1.
- Bravo, David, Dante Contreras, y Claudia Sanhueza (1999). "Rendimiento educacional, desigualdad y brecha de desempeño privado/público: Chile 1982-1997." Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Departamento de Economía.
- Broccolichi, S., & Zanten, A. V. (2000). School competition and pupil flight in the urban periphery. *Journal of Education Policy*, 15(1), 51-60.
- Cebolla, H. (2007) La concentración de minorías étnicas en las escuelas británicas: un análisis sobre la elección de centros, *REIS*, 118 (07), pp. 97-121.
- Corvalán, Javier (2013a). "Las dimensiones relacionales y simbólicas de los sistemas educativos: hipótesis para el caso chileno." *Revista Atenea* Vol. 508: pp 121-133.
- Corvalán, J. (2013b). La narrativa educacional chilena y su proceso de transformación reciente: un análisis sociológico-histórico. *Revista Folios*, (37).
- Corvalán, J. (2014). El concepto de buena escuela en apoderados cuyos hijos asisten a escuelas de bajo rendimiento en Chile: un análisis antropológico-estructural. *Papeles de Trabajo N° 26 - Diciembre 2013 - ISSN 1852-4508 Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultura*.
- Corvalán, J., & Román, M. (2012) La permanencia de escuelas de bajo rendimiento crónico en el cuasi mercado educativo chileno. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*. Vol. 21, N° 1, páginas 43-64.

Corvalán, J. y Román, M. (2016). Permanencia en escuelas de rendimiento medio en cuasi mercado educativo chileno. En *Corvalán, J., Carrasco, A., y García-Huidobro, J. E., Mercado escolar y oportunidad educativa, CEPPE- Ediciones UC.*

Duru-Bellat, M. (2005). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie, 45(3), 441-468. doi : 10.3917/rfs.453.0441.*

Elacqua, G., & Fábrega, R. (2004). El consumidor de la educación: El actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile. *Santiago de Chile: PREAL.*

García-Huidobro, Juan Eduardo, y Bellei, Cristián (2003). "Desigualdad educativa en Chile." Santiago: Universidad Alberto Hurtado 62.

Hernández, M., & Raczyński, D. (2010). ¿Cómo eligen escuela las familias chilenas de estratos medios y bajos? Información, representaciones sociales y segregación. In *Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación* (Vol. 1, p. 13).

Kleitz, B., Weiher, G. R., Tedin, K., & Matland, R. (2000). Choice, charter schools, and household preferences. *Social science quarterly, 846-854.*

MINEDUC. (2003). "Evaluación de aprendizajes para una educación de calidad". Informe Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).

MINEDUC. (2015). "Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile". Informe de equipo de tarea para la revisión del SIMCE. Revisado el 20-02-2017, disponible en <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Informe-Equipo-de-Tarea-Revisi%C3%B3n-Simce.pdf>

Román, Marcela (2007) *Un sistema educativo de dos cabezas. ¿Quién responde por las escuelas públicas en Chile?* Buenos Aires: Ed. Aique.

Rojas, María Teresa y Fernández, Beatriz (2017). "La ley de inclusión amenazada". El Mostrador. Revisado el 15 de enero del 2017, disponible en <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2017/01/06/la-ley-de-inclusion-amenazada/>

Mizala, A. and P. Romaguera. (2001). "Factores Socioeconómicos Explicativos de los Resultados Escolares en la Educación secundaria en Chile," *El Trimestre Económico* Vol. 68(4). pp. 515-549.

Van Zanten, A. (2015). *Choisir son école: stratégies familiales et médiations locales.* Presses universitaires de France.

Van Zanten, A. (2003). Middle-class parents and social mix in French urban schools: reproduction and transformation of class relations in education. *International Studies in Sociology of Education, 13(2), 107-124.*

Waissbluth, Mario (2013). "Cambio de rumbo. Una nueva vía chilena a la educación." Ed. Debate. Chile.