



*Visitas evaluativas de la Agencia de Calidad de la Educación:  
Un análisis cualitativo de las visiones subjetivas de directivos\**

*External evaluation of school performance: a qualitative analysis of managers' subjective views*

Artículo para optar al grado de Magíster en Política Educativa

**Estudiante: Daniela González Rioseco**  
**Profesora guía: Alejandra Falabella Ambrosio**

**Resumen:** En el marco del Sistema de Aseguramiento de Calidad (2011) la Agencia de Calidad de la Educación realiza evaluaciones externas para orientar el mejoramiento de los procesos de gestión y calidad educativa de los establecimientos. Dicha evaluación cualitativa se implementa mediante una visita en terreno que identifica fortalezas y debilidades para luego entregar recomendaciones. Este artículo estudia las visiones subjetivas de directivos de establecimientos -a partir de su experiencia en la visita 2017- la interpretación que realizan de sus resultados y aportes para el mejoramiento escolar. Se aplican ocho entrevistas en profundidad y se revisan los respectivos informes de visita. Un análisis crítico del discurso permite concluir que la visita genera acotados usos para el mejoramiento escolar y los procesos de aprendizaje. Asimismo, se distinguen elementos simbólicos relevantes de la relación Estado- Escuela, desde un sistema de responsabilización por desempeño.

*Palabras clave:* Rendición de cuentas, aseguramiento de la calidad, inspección escolar, mejoramiento educativo, Chile.

**Abstract:** As part of the Quality Assurance System (2011), the Quality of Education Agency conducts external evaluations to guide the improvement of management processes and educational quality of schools. This qualitative evaluation is implemented through a field visit in which strengths and weaknesses are identified in order to provide recommendations. This article studies the subjective views of managers of schools –based on their experience in the 2017 visit– the interpretation they make of their results and its contributions for school improvement. Eight in-depth interviews are applied and the respective visit reports are reviewed. A critical analysis of the discourse allows us to conclude that the visit generates limited uses for school improvement and learning processes. Likewise, important symbolic elements of the State-School relationship are identified from a system of accountability for performance.

*Keywords:* Accountability, quality assurance, school inspection, educational improvement, Chile.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las políticas de rendición de cuentas emergen en Chile para regular el mercado escolar, sustituyendo así la “mano invisible” del mercado por la “mano visible” del Estado Evaluador, permitiendo mantener la arquitectura del mercado escolar y corregir sus “fallas” (Falabella y Parcerisa, 2017). Estas reformas responden a un enfoque de “*responsabilización por desempeño escolar*”, en que los establecimientos educativos cuentan con mayor grado de autonomía en su gestión financiera y administrativa, pero deben rendir cuentas al Estado por su desempeño en las evaluaciones nacionales (Falabella y De la Vega, 2016). De este modo, el sistema educativo ha generado mecanismos de apoyo para aquellos establecimientos de bajo desempeño, sin embargo, este apoyo se ha convertido en mayor presión, llevando a los establecimientos a desarrollar mecanismos que desvirtúan el foco del mejoramiento hacia la demostración (Falabella y Opazo, 2014). En consecuencia, estas políticas han generado una “transformación de la cultura escolar no necesariamente más favorable para el trabajo educativo, en tanto conllevaría una pérdida de sentido” (Assaél, Acuña, Contreras y Corbalán, 2014, p. 10).

Estos mecanismos de rendición han sido complementados con otros dispositivos de evaluación cualitativa, como los Indicadores de Desarrollo Personal y Social y las Visitas de Evaluación y Orientación del Desempeño de la gestión escolar<sup>1</sup>. Estos disponen nueva información a los establecimientos, contribuyendo con ello con una narrativa que se dibuja con mayor claridad desde 2014, respecto a que la calidad de los procesos educativos va más allá del Simce.

Desde la implementación de la ley SEP, y actualmente con las visitas, el discurso de la estandarización se ha ido ampliando. Además de contar con estándares y niveles de logro en el Simce, los establecimientos cuentan con estándares descriptivos que proponen prácticas educativas referentes para el mejoramiento escolar, los que actualmente son denominados Estándares Indicativos de Desempeño (en adelante EID). Al respecto, Carrasco (2008) sostiene que el Estado presiona al establecimiento para la implementación de estas prácticas con el objetivo de alcanzar las metas propuestas, las que muchas veces no están necesariamente contextualizadas a sus problemas específicos y a las necesidades de sus estudiantes.

Las iniciativas descritas se articulan en la Ley 20.529 que en 2011 crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), con una serie de dispositivos que conforman el actual modelo de rendición de cuentas por desempeño (Falabella y De la Vega, 2016) y que establece mecanismos de presión (cierre de establecimientos) para que estos mejoren sus resultados educativos. El SAC se consolida para resguardar “calidad”, disponiendo apoyos a los establecimientos para que puedan mejorar sus desempeños, pero desde un marco de estandarización (Agencia, 2017).

En consecuencia, existen a nivel internacional algunas investigaciones que se aproximan a los procesos de inspección escolar, por ejemplo, en Inglaterra se han estudiado las visiones

---

<sup>1</sup> Este es el nombre que la Agencia de Calidad le asigna a las visitas de evaluación externa. En adelante visitas.

de los inspectores respecto a esta evaluación, alertando en sus conclusiones que este proceso se constituye principalmente en un mecanismo de chequeo de cumplimiento más que un aliado de las políticas de apoyo educativo (Ozga, 2014). En Chile el escenario es distinto, ya que se han estudiado los efectos de las políticas de responsabilización y rendición de cuentas en los procesos pedagógicos, pero no se ha investigado sobre las implicancias de la evaluación cualitativa del desempeño en un marco de accountability. Por tanto, este artículo estudia las visiones subjetivas de los directivos respecto a las visitas de evaluación externa, específicamente cómo estos actores interpretan el proceso evaluativo y sus resultados, y los usos prácticos que le asignan para los procesos de mejoramiento escolar.

## **2. CONTEXTO DE LAS VISITAS EVALUATIVAS DE LA AGENCIA**

La Ley N°20.529 creó el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar y propone la construcción de nuevas instituciones y su articulación con otras existentes (Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Educación, Agencia de Calidad de la Educación y Superintendencia de Educación) (Mineduc, 2013). Sostiene que es deber del Estado propender a asegurar una educación de calidad en sus distintos niveles y garantizar la equidad, entendida como que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad (artículo 1). Surge entonces la Agencia de Calidad de la Educación (en adelante Agencia), cuya función es evaluar a los establecimientos mediante el Simce y los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, ordenarlos a partir de su desempeño y contexto, orientar su mejoramiento mediante visitas de especialistas e informar a la comunidad de sus resultados.

Lo expuesto conlleva consecuencias jurídicas que se derivan de la aplicación de los instrumentos que la ley provee: la Categoría de Desempeño<sup>2</sup>, mecanismo de evaluación que asocia altas consecuencias como el cierre de establecimientos. La Agencia (2016), define esta clasificación como una herramienta integral que considera varios indicadores de calidad de la educación. Su metodología realiza ajustes considerando algunos indicadores y características socioeconómicas de los estudiantes, no obstante, persisten resultados inferiores en aquellos establecimientos que trabajan en contextos de mayor vulnerabilidad (Agencia, 2016), dado que dichas correcciones son mínimas. Por tanto, la mayoría de estos establecimientos se concentra en grupos socioeconómicos bajos.

En este sentido, la primera categorización en régimen arroja que a nivel nacional un 11% de los establecimientos se ubica en un desempeño Insuficiente<sup>3</sup>, cuya proporción corresponde a 16,3% de los establecimientos de grupo socioeconómico bajo y a un 15,1% en medio bajo, en contraste al 1,2% de escuelas insuficientes en el grupo socioeconómico alto (Agencia, 2016). La entrada en régimen de la ley da inicio a una cuenta regresiva para los establecimientos Insuficientes, los que tienen un plazo de cuatro años para mejorar su

---

<sup>2</sup> Se obtiene mediante tres etapas, una en que se calcula un índice de calidad a través de estándares de aprendizaje cuyo peso es de un 67%, progreso y puntaje Simce y otros indicadores de calidad educativa, cuyo sumatoria alcanza el 33%. Posteriormente, estos resultados son ajustados por características de los estudiantes de cada establecimiento, tales como el nivel de vulnerabilidad, escolaridad de la madre, ruralidad y aislamiento, entre otros.

<sup>3</sup> 24,7% en desempeño Medio Bajo, 48,6% en Medio y 15,7% en Alto.

desempeño y no arriesgar el cierre. Un antecedente relevante<sup>4</sup> es que cerca del 69% de las más de 600 escuelas clasificadas en este nivel son públicas. Asimismo, alrededor del 70% de los establecimientos con desempeño Insuficiente<sup>5</sup> a nivel nacional presenta un índice de vulnerabilidad escolar (IVE) de educación básica igual o superior al 80% y el 47% cuenta con una matrícula igual o inferior a 200 estudiantes. Así, la propia Agencia (2016) indica que las escuelas clasificadas en Insuficiente presentan una matrícula promedio de 168 alumnos, en comparación con los 294 que tienen los establecimientos clasificados en categoría de desempeño Alto.

En definitiva, los establecimientos en categoría insuficiente- caracterizados por altos índices de vulnerabilidad, escasa matrícula y corresponder a la administración municipal- son los que enfrentarían el cierre. Al respecto, el Secretario Ejecutivo de la institución (2014-2017), Carlos Henríquez, señala que:

...desde la Agencia estamos convencidos de que ni la información por sí sola ni las altas consecuencias generan necesariamente procesos de mejora escolar. El foco del sistema está puesto en apoyar y orientar a los distintos actores para avanzar en calidad, por sobre la aplicación de lógicas punitivas y estigmatizadoras. En este sentido, el cierre de cualquier establecimiento, independiente de su dependencia, representaría un fracaso en materia educativa para todo el país (“Cierre de escuelas Públicas”, El Mercurio, 9 de noviembre de 2015).

Para enfrentar las altas consecuencias, el SAC proporciona apoyos para que los establecimientos fortalezcan su ruta de mejora. Entre estos, dispone de un sistema de visitas, cuyo objetivo es evaluar y orientar el sistema educativo para que propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, considerando las particularidades de los distintos niveles y modalidades educativas (artículo 10, Ley SAC). Asimismo, el sistema busca que los establecimientos fortalezcan sus capacidades institucionales y de autoevaluación, orientar sus planes de mejoramiento educativo y promover la mejora continua de la calidad de la educación que ofrecen. En este sentido, en las visitas se combinan elementos de diagnóstico externo e interno, y se constituyen en una instancia de información y rendición de cuentas de la gestión escolar accesible a las comunidades educativas y al público en general. Se realizan mediante espacios presenciales de evaluación y colaboración con los establecimientos educacionales (Agencia de Calidad, 2017).

Este estudio se enfoca en la visita integral<sup>6</sup>, que tiene como propósito realizar un diagnóstico de la gestión escolar de la escuela, detectar fortalezas y oportunidades de mejoramiento en gestión y resultados de aprendizaje y dar recomendaciones para la mejora escolar. Este tipo de visitas se focaliza en establecimientos clasificados en categoría Medio-bajo e Insuficiente (Agencia, 2017).

---

<sup>4</sup> Según bases de datos de la Agencia 2017.

<sup>5</sup> Corresponsiente a la Categoría 2016

<sup>6</sup> Existen tres tipos de visita además de la Integral: Visita de Fortalecimiento de la Evaluación, cuyo objetivo es promover el desarrollo de una cultura de autoevaluación en los establecimientos educacionales, para impulsar trayectorias de mejoramiento hacia el logro de los objetivos de la institución. Visita de Aprendizaje, que busca analizar prácticas de comunidades educativas de desempeño Alto, con la finalidad de contribuir a la orientación del sistema educativo y la Visita Territorial, cuyo propósito es evaluar la gestión educativa municipal del sostenedor y del conjunto de establecimientos a su cargo.

En su diseño y ejecución se utilizan los EID, que son un conjunto de referentes orientadores para la evaluación de los procesos de gestión educacional para apoyar y orientar a los establecimientos en su proceso de mejora continua (Agencia, 2015). Estos estándares tienen dos propósitos fundamentales: proveer a los establecimientos un marco de referencia que oriente su mejoramiento interno y autoevaluación para instalar procesos con el fin de alcanzar los resultados esperados; y orientar la evaluación externa (Mineduc, 2014). Son en total 79, divididos en las cuatro áreas de gestión escolar. En la siguiente tabla se presenta una síntesis de los elementos que evalúa cada una de estas (Agencia, 2017):

Tabla 1: Resumen dimensiones EID

<i>Dimensión</i>	<i>Principales aspectos de la gestión que considera</i>
Liderazgo	Acciones realizadas por el sostenedor y equipo directivo para articular e implicar a la comunidad educativa con metas institucionales; planificar y evaluar los principales procesos de gestión en función de los resultados obtenidos. Releva al sostenedor y al director como los encargados de rendir cuentas y asumir la responsabilidad pública por el desempeño y funcionamiento general del establecimiento.
Gestión Pedagógica	Describe las políticas, procedimientos y prácticas de organización, preparación, implementación y evaluación de la enseñanza, considerando las necesidades de todos los estudiantes mediante acciones concretas, con el fin último de que estos logren los Objetivos de Aprendizaje y se desarrollen en concordancia con sus potencialidades.
Formación y Convivencia	Considera las políticas, procedimientos y prácticas necesarios para lograr una formación integral de los estudiantes en lo referido al ámbito espiritual, ético, moral, afectivo y físico; generar un ambiente de respeto, organizado y seguro, que resulte adecuado y propicio para el aprendizaje y la vida en común; y posibilitar la integración social de los estudiantes y su preparación para participar en la vida cívica y democrática del país.
Gestión de Recursos	Presenta las políticas, procedimientos y prácticas que deben implementar los establecimientos para contar con personal calificado y motivado, y con un clima laboral positivo. Se busca una administración ordenada y eficiente de los recursos económicos de la institución y de las oportunidades provenientes de los programas de apoyo, alianzas y redes; y garantizar la adecuada provisión, distribución y uso de los mismos.

En esta descripción se distingue un foco orientado al logro de resultados, destacando el uso de diversas herramientas e instrumentales para rendir cuentas al sistema, promoviendo con ello una cultura de la evidencia. Se reflejan explícitamente los énfasis del enfoque de Efectividad Escolar, de una estandarización de los procedimientos. Este último ha instalado un conjunto de visiones que inspiran los procesos de cambio educativo, por ejemplo la importancia de los factores escolares sobre los factores de contexto; la instalación de una cultura de accountability al interior de los sistemas educativos; la promoción de modelos de buenas prácticas como base de los procesos de cambio escolar; la construcción de indicadores para medir y comparar los resultados educativos del sistema escolar, entre otros (Reynolds, en Carrasco, 2008).

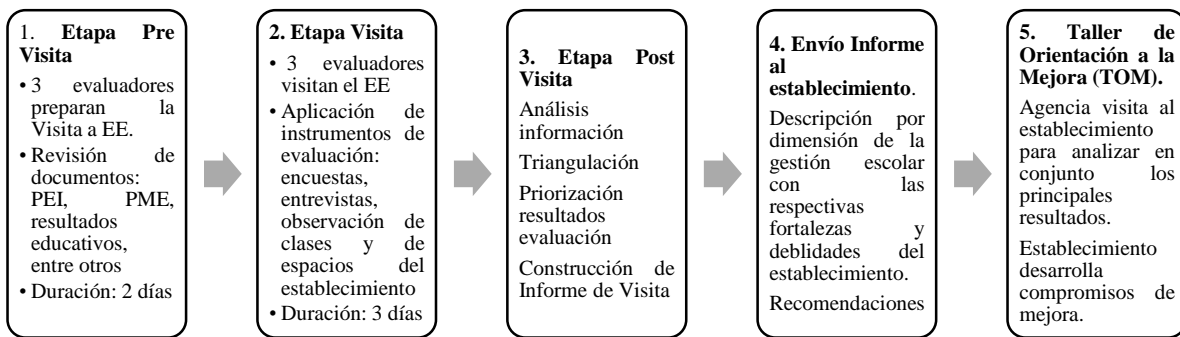
El Mineduc (2013b) establece que su construcción se ha basado en cuatro enfoques. El modelo de aseguramiento de la calidad que proviene del mundo organizacional, cuyo énfasis es el control de calidad y considera que lo fundamental para asegurarlo es la articulación adecuada entre los distintos procesos productivos y de gestión. Un ejemplo de ello son las normas ISO-9000. En segundo lugar, los estudios de escuelas efectivas que ya han sido descritos en el párrafo anterior. En tercer lugar, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), que estaba orientado al monitoreo y reforzamiento del desempeño de los procesos en base al Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, que fue desarrollado en conjunto entre el Mineduc y Chile Calidad (iniciativa dependiente de CORFO) como una adaptación del Modelo para la Gestión de Excelencia en el cual se basa CORFO para otorgar el Premio Nacional a la Calidad. Por último, los sistemas de consultoría basados en los procesos de certificación de la Calidad de la Gestión Escolar realizados por Fundación Chile.

Los antecedentes expuestos dan cuenta que los principios que orientan la evaluación externa responden a la lógica de la “*Nueva Gestión Pública*”, caracterizada por empujar al sector público hacia la búsqueda de mayor eficiencia y efectividad en su actuación mediante el desarrollo de una cultura gerencial que promueve la descentralización de funciones, el énfasis en el servicio al cliente, la rendición de cuentas y la creación de cuasi-mercados con proveedores públicos y privados (Navarro, 2014).

De esta manera, la Agencia evalúa a los establecimientos con estos estándares, y lo hace a través de profesionales de las ciencias sociales que ejercen el rol de “evaluador”, cuyo perfil profesional se asemeja a un “consultor” que evalúa cuatro dimensiones de la gestión escolar a través de variados instrumentos elaborados internamente (Portal Empleos Públicos, 2017). Trabajan en paneles de dos o tres profesionales (Agencia, 2016b) cuya área corresponde fundamentalmente a las ciencias sociales, con cuatro o más años de experiencia en el campo educativo (Portal Empleos Públicos, 2017).

Este proceso evaluativo comprende un trabajo de pre visita, donde el equipo profesional se interioriza sobre los elementos relevantes del establecimiento y revisa documentos institucionales, como también los resultados de aprendizaje. Posteriormente una visita en terreno, en los que se aplican instrumentos de levantamiento de información para conocer las prácticas pedagógicas y de gestión del establecimiento. El último día de terreno se realiza una retroalimentación parcial, continuando así la etapa de post visita, en la cual se analizan los resultados del terreno y se confecciona un informe final que contiene un diagnóstico más acabado de la gestión, presentando fortalezas, debilidades y recomendaciones de mejora (Agencia de Calidad, 2014).

Este informe considera el proyecto educativo y contexto del establecimiento, y destaca su carácter descriptivo, el que implica que la evaluación no es vinculante con la categoría de desempeño del establecimiento (Mineduc, 2014). El informe es enviado a cada institución educativa y posterior a su entrega se realiza un Taller de Orientación a la Mejora, donde cada establecimiento construye compromisos para el mejoramiento considerando los resultados de la visita.



### 3. DISEÑO METODOLOGICO DEL ESTUDIO

Para lograr los objetivos propuestos el diseño de investigación ha optado por una metodología de carácter cualitativa, dado que busca estudiar las experiencias y visiones subjetivas de los directivos escolares sobre los resultados de la evaluación y su contribución para el mejoramiento escolar.

En función de ello, se han seleccionado ocho establecimientos pertenecientes a la Región Metropolitana, clasificados en 2016 en Categoría de Desempeño Insuficiente y que hayan recibido visita integral de la Agencia en 2017<sup>7</sup>. Se consideraron establecimientos con un IVE<sup>8</sup> igual o superior a 80%, dado que la tendencia nacional de los establecimientos con esta clasificación en la Región Metropolitana indica que aproximadamente el 67%<sup>9</sup> de estos presenta un índice de dichas proporciones. Dentro de los criterios de heterogeneidad, se encuentra la dependencia administrativa, por lo que la muestra se constituye de seis establecimientos municipales y dos particulares subvencionados<sup>10</sup>.

Debido que en este proceso participan diversos actores, como evaluadores, docentes, asistentes de la educación, equipos directivos, profesionales de la Agencia, entre otros, se reconoce como una limitación del estudio contar solo con la perspectiva de los directivos. En este sentido, para conocer en mayor medida el proceso y acceder a las visiones de estos últimos se aplicaron entrevistas en profundidad, las cuales mediante preguntas abiertas “orientan el proceso de obtención de la información expresada en las respuestas verbales y no verbales del individuo” (Canales, 2006, p. 56). Asimismo, de manera complementaria se analizó el contenido de los informes de resultados de la evaluación externa de cada establecimiento, estudiando los énfasis de los distintos apartados; similitudes y diferencias entre los reportes.

Para el procesamiento de estos datos se categorizó el material utilizando como estrategia el análisis crítico de discurso. Al respecto, Santander (2011) plantea la importancia que provocan los signos del lenguaje, más que el significado literal de ellos, estableciendo que

<sup>7</sup> Esta selección corresponde a que es una de las Visitas definidas por ley, además de ser la más completa respecto al quehacer de los establecimientos visitados, dado que contempla una evaluación de las cuatro dimensiones de la gestión escolar.

<sup>8</sup> Índice de Vulnerabilidad Escolar

<sup>9</sup> Datos obtenidos desde Portal [www.agenciaorienta.cl](http://www.agenciaorienta.cl) y de base de datos JUNAEB IVE-SINAE 2017.

<sup>10</sup> Sobre el 63% de las instituciones categorizadas en desempeño Insuficiente corresponde a establecimientos municipales.

las palabras significan mucho más de lo que dicen. A su vez, Canales (2013, p. 297)) agrega que este análisis “permite poner en evidencia lo “implícito” o “velado” en los discursos de los sujetos”. A partir del discurso de los directivos se han levantado unidades de análisis, las cuales han sido articuladas con hallazgos resultantes de la revisión de los informes.

A su vez, el proceso de análisis ha sido complementado desde una auto-reflexión de la investigadora, dado el interés y posición epistemológica que implica estudiar un área de la política educativa relacionada con el ámbito laboral. Lo expuesto, entendiendo que la investigación no es neutral y que en este caso existe un compromiso por contribuir en la producción de conocimiento sobre las implicancias de este dispositivo de evaluación para el mejoramiento escolar.

En consecuencia, de todo este proceso analítico se desprenden tres grandes categorías, que son presentadas a continuación.

#### **4. RESULTADOS DE ESTUDIO**

Los principales resultados están organizados en tres secciones. Primero se expone cómo los directivos perciben y vivencian la visita evaluativa, qué emociones subyacen en este proceso y cómo enfrentan la evaluación externa. Segundo, cómo traducen e interpretan los resultados de la visita y los usos que le atribuyen a sus resultados. Por último, se describen aspectos relacionados con el sentido de justicia/injusticia que se le atribuye a las políticas de responsabilización por desempeño y rendición de cuentas.

##### *4.1. El Estado en terreno: Emociones y expectativas.*

La mayoría de los directivos comentan que fueron receptivos frente al proceso evaluativo, además de valorar positivamente de la intervención como “un grupo de personas que vienen al colegio a prestar ayuda”, como comenta un director (EE1). En general, reciben la visita “con los brazos abiertos”, como indica otro director (EE4), dado que consideran que será un apoyo para mejorar.

Los directivos consideran que es relevante para su gestión conocer cómo lo están haciendo e identificar aspectos a mejorar y que una mirada externa podría aportar a sus procesos internos. Como menciona uno de los participantes, directivo de un liceo de la zona sur de la capital, que hasta hace dos años se encontraba categorizado como “autónomo” en la SEP, “fue una verdadera intervención, y que nosotros recibimos con los brazos abiertos, porque en algunos momentos de la vida, uno con la experiencia se da cuenta que los temas más complicados necesitan varios ojos, varias voluntades y mucho apoyo” (directivo EE4).

Aquello parte de la base de una expectativa de trabajo conjunto, de colaboración de la Agencia hacia los establecimientos, que se forja a partir de la experiencia de la visita. En general, se valida a esta institución por sus “competencias técnicas” y porque conocen el establecimiento a través del contacto con distintos actores. Esto genera una distinción en cómo perciben su vínculo con el Ministerio de Educación, ya que manifiestan que las

intervenciones de esta institución son “a puertas cerradas” entre su representante, la entidad sostenedora y el director(a) del establecimiento. Distinto es el caso de la visita de la Agencia, la que interpretan como un interés del Estado por conocer qué ocurre en el establecimiento, de primera fuente y con “todos” los actores. Esta forma de aproximarse, a ojo de los directivos, le permite al Estado conocer realmente los procesos de gestión escolar.

(...) lo bueno es que entrevistaron a todos los estamentos de la comunidad, o sea, se reunieron con apoderados, con alumnos, con el inspector general, con dirección, con sostenedores, profesores; así que... auxiliares, asistentes de la educación (directivo EE7).

La Agencia trabaja con todos los estamentos (...) por lo tanto, tienen la opinión y la mirada de todos los estamentos que uno trae en la organización... y frente a eso obviamente que es importante que la gente sepa cómo nos están mirando y como nos miramos también cada uno de nosotros en relación a lo que se está realizando (directivo EE2).

A pesar de lo señalado, existen algunas tensiones en los directivos y actores al momento de la visita, que se caracterizan particularmente por resguardar que toda la documentación se encuentre en orden para mostrarla sin inconvenientes: libros de clases, planificaciones, reglamentos, etc. Aquello da cuenta cómo han incidido las políticas de rendición en la gestión de la demostración.

El mes de la visita de la Agencia estaban todas las planificaciones enviadas el día que correspondía... se notó ahí que había una intención de mostrar una buena cara (directivo EE8).

Los profesores estaban muy preocupados de tener sus planificaciones... sabían que iban a ver clases las personas de la Agencia (...) no les pedimos que inventaran nada (...) que desarrollasen sus clases normal y que, bueno, por el bien de ellos, obviamente que tuvieran sus papeles al día, porque si no le iba a perjudicar (...) va a ser mal visto que un profesor que le iban a ver una clase no tuviera su planificación al día (directivo EE7).

En este sentido, uno de los participantes da cuenta que estas tensiones responden a elementos históricos, a la relación de los establecimientos con el sistema educativo, la cual ha sido distante y caracterizada por una cultura de temor a lo que viene de afuera, una creencia sobre el Estado “fiscalizador”.

(...) siempre se mira hacia arriba al Ministerio, y el mismo Ministerio (...) más sancionador que acompañante, más un rol más de fiscalizador que de ayuda (...) entonces... la gente no sabe qué es ese informe... ¿que traerá?, ¿qué dirá?, ¿viene mi nombre? (directivo EE3).

La visita es una “esperanza”, una oportunidad de que el sistema conozca los procesos “reales” de la escuela y las dificultades que deben sortear al educar en contextos de vulnerabilidad. Los evaluadores representan el *Estado en terreno* y su presencia le permite

al establecimiento dar a conocer elementos que no es viable evaluar mediante el Simce. Para los entrevistados, por medio de la visita es posible mostrar sus esfuerzos permanentes, los que muchas veces son invisibilizados. Ello se traduce en un discurso de conformidad: “nos vinieron a conocer”, como se presenta en la siguiente cita: “[La visita] recoge mejor la realidad de los colegios (...) porque es muy difícil esconder la realidad de un colegio (...) entonces, todo eso que vamos haciendo tiene un reflejo, y lo conoce la Agencia, los esfuerzos” (directivo EE1).

En esta línea, para uno de los establecimientos particular subvencionado, con una matrícula que bordea los 150 estudiantes, la presencia de la Agencia es relevante porque les permite reconocer su existencia en un sistema educativo con amplia oferta, es decir la visita les permite definirse como “importantes” para el Estado.

A nosotros como profesores acá de este colegio nos parecía importante que la Agencia, que es una institución a nivel nacional, viniera para acá, que somos pequeñitos, que no somos un universo tan numeroso de alumnos, pero era importante que estuviera involucrada [la escuela] (directivo EE6).

Otro aspecto relevante del *Estado en terreno* es que esta presencia de los evaluadores con los distintos actores educativos se traduce en un espacio de desahogo y catarsis, ya que “aprovechan” la presencia del Estado para que conozcan su realidad y reclamar respecto a las dificultades e injusticias a las que sienten que deben enfrentar.

(...) los profesores reciben a la Agencia de la Calidad de una manera... morbosa: por fin llegó el gobierno, ¡y vamos a tirarle todo lo malo que está en el sistema! y parten con la deuda histórica, con el agobio, con todas esas cosas (...) otros lo ocuparon para decir honestamente lo que sentían (...) Pero lo más particular de todo esto, es que cuando correspondía que vinieran [al TOM] empezamos a sentir bulla (...) se pusieron de acuerdo, sabiendo que estaba la Agencia, aprovechando la coyuntura -comillas- política, para hacer un acto político de denunciar el cansancio y el agobio a los profesores por decisiones que se han tomado internamente (directivo EE4).

[En el TOM] estaba toda la comunidad educativa (...) se adquirieron compromisos en esa instancia me acuerdo. Se sacó a la luz algún problema que había entre los profesores y los sostenedores (...) los profesores estaban disconformes con el sueldo, no era lo que se les había prometido (...) y la Agencia funcionó como mediador ahí ... entonces los profesores, en su entrevista privada (...) tuvieron su espacio donde pudieron decir sus problemáticas, un espacio ajeno al colegio (...) los sostenedores accedieron a conversar y se comprometieron a resolver la situación, y en 2 semanas la situación ya estaba resuelta a favor de los profesores, entonces fue gran ayuda para los docentes la visita de la Agencia (directivo EE7).

Las citas anteriores ejemplifican en dos casos como la evaluación externa se utilizó por los docentes como una instancia para presionar a los directivos respecto a temas internos de salario y condiciones laborales. Llama la atención que la visión que los establecimientos tienen de la Agencia es una mezcla de amenaza y apoyo. Lo primero dado las tensiones

históricas, y la segunda porque se convierte en una entidad protectora que puede atestiguar y catalizar conflictos internos que trascienden a la misma Agencia.

La presencia de este “*padre salvador*” en el establecimiento es una oportunidad única de plantear las dificultades y buscar soluciones. En este sentido, se refleja la necesidad de perpetuar la relación de apoyo entre la Agencia y los establecimientos, es decir, que el Estado-padre se haga cargo de las necesidades de sus hijos, que los escuche y apoye. De hecho, un requerimiento recurrente que emerge de las entrevistas es que la visita sea continua en el tiempo, un acompañamiento permanente en los procesos de mejoramiento de las escuelas; como se refleja en las siguientes citas:

[La visita y el informe son] insuficientes porque al final se entrega la fotografía, se socializa, y de ahí tenemos que seguir solos igual. Creo que debería ser con más acompañamiento (...) no tenemos capacitaciones de acompañamiento a nadie, y sobre todo nosotros que estamos con una insuficiencia en la clasificación. Entonces, eso es lo que nos hace falta, que alguien nos acompañe (...) la Agencia, técnicamente, es un organismo que nos puede ayudar a conducir el sistema, (...) con más frecuencia, con más rigurosidad, con más acompañamiento; no solamente en la entrega del informe y el taller, sino que acompañando (directivo EE2).

[Se requiere] un seguimiento más detallado, un seguimiento más a largo plazo, o de forma anual. Las visitas fueron dos en el año, en abril, y por ahí por mayo, fines de mayo, y después se pierde el proceso, entonces siento que la escuela *queda un poco a la deriva* (directivo EE7).

Esta emoción y expectativas de los actores responderían a un imaginario de *padre ausente*, a una falta de apoyo del sistema educativo, de ser escuelas invisibles, abandonadas. Un Estado al cual no tienen acceso, que es distante y que no se vincula ni se hace cargo de sus condiciones, su cultura y problemáticas cotidiana. Con todo ello, se distingue una relación de dependencia, de falta de autonomía; una necesidad de llenar un espacio vacío, que si bien no es parte de la naturaleza de la Agencia, es relevante para los establecimientos.

#### 4.2. Usos que los directivos atribuyen a la visita: Traducción de los resultados.

En primer lugar, los entrevistados describen iniciativas a mejorar a partir de la visita, las que responden más bien a debilidades advertidas en los resultados de la evaluación. Algunas de estas son actualizar el Proyecto Educativo Institucional con la comunidad educativa, fortalecer los espacios de reflexión pedagógica, acompañamiento al aula y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, específicamente la implementación curricular para el desarrollo de habilidades de orden superior. Si bien los directivos comentan que se han dispuesto a aplicar dichas estrategias, presentan definiciones ambiguas respecto a qué pasos y acciones concretas emprendieron o emprenderán para mejorar. De este modo, existe un proceso de reflexión sobre las debilidades, pero este no se traduce en usos específicos para avanzar en este proceso.

(...) primero, nos preocupamos de que había que readecuar nuestro proyecto educativo. Es decir, nosotros lo hacíamos... no lo habíamos anotado (...) y nos dimos cuenta que

había que reformularlo para llegar a todo el colegio, que había que reformular la metodología de trabajo que tienen los profesores, que había que ser más sistemático en la observación de clases (...) Y las acciones no las dejamos para una semana más, sino que al día siguiente él se vino para acá y empezamos a trabajar de inmediato en hacer un proyecto [junto con el supervisor Mineduc] (directivo EE1).

Una vez que se fue la Agencia, bueno a ver, ellos dicen que las preguntas son así o así; bueno, ¿Cuáles son las preguntas? Entonces fuimos, revisamos entre nosotros las taxonomías, las planificaciones, el tipo de actividades, también revisamos el plan lector. ¿Qué le está diciendo a los chiquillos? y empezamos a hacer trabajo colaborativo (Directivos EE5).

En segundo lugar, valoran la instancia de la visita y las recomendaciones establecidas, no obstante, la información resultante no es novedosa para los entrevistados e inclusive la conocían sin necesidad de contar con un diagnóstico externo. Al coincidir con la visión externa, las sugerencias no resultan innovadoras porque ya habían planificado o implementado acciones en esa dirección o estaban pensando en hacerlo. Se valora la sistematización y ordenamiento de la información desde un ente externo, que puede ayudar a recordar prioridades que atender, pero no se percibe como información nueva. Por ejemplo, un directivo establece sobre las recomendaciones que “lo teníamos considerado en el plan de mejoramiento y estamos trabajando (...) todas las recomendaciones que se nos dan, las teníamos consideradas” (directivo EE2). Otro caso refiere que “me pareció algo que se sabía, no fue ninguna sorpresa (...) el mayor provecho que le logré sacar al informe y la retroalimentación fueron los lineamientos técnico-pedagógicos y un mayor tiempo de consejo de profes” (directivo EE7).

(...) no nos dicen nada que nosotros no sepamos previamente, o sea, vienen profesionales que están muy capacitados, explican muy bien cómo funciona la Agencia, y nos dicen cómo podríamos mejorar; pero la forma de cómo podríamos mejorar es básicamente [estrategias] que hemos aplicado y desechado porque no nos han servido (...) nunca he sentido (...) que el resultado de la visita en realidad nos haya dicho algo que nosotros desde nuestra propia perspectiva no hayamos podido ver (Directivo EE8).

Como se indicó en los antecedentes, los informes de visita son construidos a partir de los EID, por tanto, se tienden a reiterar ideas en los ocho reportes, fundamentalmente en las fortalezas y debilidades de la dimensión Gestión Pedagógica. Respecto a las primeras, destacan elementos sobre estrategias de apoyo a los estudiantes y la implementación de acciones para responder a las necesidades educativas en el marco de la implementación del Programa PIE. En relación a las debilidades, se reitera la falta de lineamientos técnico pedagógicos, que las clases no logran favorecer el desarrollo de habilidades de orden superior, seguido de procesos poco sistemáticos de acompañamiento al aula. Por otro lado, las recomendaciones en esta área son poco específicas en la mayoría de los reportes, estableciendo genéricamente posibles acciones de mejora a desarrollar por el establecimiento, lo que se relaciona con el discurso de los directivos.

Se sugieren acciones orientadas hacia un desarrollo de instrumental, entre estas institucionalizar los formatos de planificaciones y evaluaciones de aprendizaje, documentos

de sistematización de cobertura curricular, pautas de acompañamiento con indicadores definidos en consenso con el profesorado. Por otro lado, se recomienda mayor periodicidad en los procesos de acompañamiento al aula para conocer cómo se están implementando los lineamientos pedagógicos, que organicen espacios de retroalimentación definidos por calendario con los docentes y se resguarden tiempos para la reflexión pedagógica en los Consejos de Profesores.

Tal vez el caso que mayor valoración tuvo el informe es el de un director que se incorporó a la escuela posterior a la visita. De este modo el reporte de resultados de la visita fue una herramienta diagnóstica útil para dar inicio a su gestión y arrojó luces por donde podía avanzar e iniciar su trabajo. En palabras del Director “El informe de la Agencia para mí fue una ayuda muy grande (...) me abrió caminos” (directivo EE3).

Un tercer elemento relevante de los usos atribuidos a la visita es lo que “les queda” a los directivos y cómo lo transmiten a sus equipos. Tal como se indicó, ellos destacan que los procesos relacionados con la dimensión de Gestión Pedagógica son los más críticos, lo que se condice con los contenidos de los informes. Pero es interesante que algunos directivos lo interpretan y relacionan específicamente con el ejercicio profesional realizado por otros actores: los docentes; reproduciendo con ello la cadena de rendición de cuentas que el propio sistema ha generado.

Otro aspecto relevante, es que gran parte de los directivos interpretan y traducen los resultados de la visita como un apoyo para validar sus decisiones y destacar su propia gestión. Plantean que los resultados de la visita son un “respaldo” a sus decisiones, al trabajo realizado o por realizar. En este sentido, anunciar un cambio dentro de la escuela “en nombre de la Agencia” legitima su actuar, por lo que la visita proporciona un respaldo frente a decisiones complejas. Uno de los directivos de un establecimiento de enseñanza media de una comuna de la zona sur de Santiago, que lleva poco tiempo en su rol de liderazgo describe lo difícil que es comentar a los docentes los aspectos que deben mejorar, por tanto, es una ayuda que lo diga una institución externa, sobre todo cuando esta mirada coincide con la del equipo directivo.

(...) nos dicen como es el colegio, pero la gente los profes no lo quieren aceptar, es lo que más conversamos... y las técnicas [UTP] dicen bueno, si no quieren [lo verán] con un informe que viene desde el Ministerio, a nosotros nos cuesta más entrar con los profes (...) el respaldo es un informe técnico (...) El proceso de evaluación externa sirve para ir validando lo que el equipo directivo piensa, y eso resulta útil (directivo EE2).

Una situación similar es descrita en otra escuela, particular subvencionada, con baja matrícula y una planta docente de aproximadamente diez profesionales. En este contexto, su directora valora que la instancia presencial de retroalimentación se desarrolle con los actores educativos, ya que les permite a los actores acusar recibo de las principales dificultades atinentes a cada estamento, argumentando que:

(...) es una retroalimentación basada en el trabajo que se les vio hacer a ellos, y porque hay evaluación en aula, entonces es bueno que la persona escuche sugerencias en primera persona para que pueda preguntar, para que haya una retroalimentación efectiva, en

términos de escuchar las sugerencias y hacer el proceso de cuestionamiento (directivo EE6).

En el caso del director que asume el liderazgo del establecimiento posterior a la Visita se indica que el informe le contribuyó en su proceso de inserción y validación, dado que vivenció algunos elementos de resistencia al cambio propios de una organización. De este modo, la visita dispuso el diagnóstico, permitiéndole abocarse a realizar los ajustes necesarios.

(...) me ayudó mucho el respaldo (...) en eso, y como la gente también le tiene respeto un poco por cómo es un organismo nuevo (...) contribuye como ministro de fe (...) porque Chile es un país de autoridades, desde la comuna...oye, por favor, esto no lo dice el director, esto lo hizo la Agencia de la Calidad (directivo EE3).

En consecuencia, los resultados externos son utilizados para validar la gestión directiva, es decir, no son necesariamente reconocidos como útiles por mostrar problemáticas y soluciones, sino que son valorados particularmente por respaldar el trabajo de la dirección. También, son útiles porque les permite a los directivos decir y abordar aquellos ámbitos más complejos o que pueden generar tensión al interior de la comunidad educativa, especialmente relacionado con el desempeño de los docentes. En esta línea existe una reproducción de la política educativa (responsabilización) a conveniencia dentro del establecimiento.

A lo expuesto se suma un uso de satisfacción personal a partir de los resultados. Algunos directivos interpretan a favor individual los antecedentes dispuestos por la Agencia, realizando fortalezas de su quehacer, calidad profesional y sus esfuerzos. Los resultados de la evaluación son utilizados para reforzar un “ego personal” como indica uno de los participantes: “... para reafirmar, por agentes extranjeros al colegio que el trabajo que uno está haciendo es el adecuado. Es decir, es por el ego personal (...) no lo estoy haciendo tan mal; esa es una cosa importante” (directivo EE1). En otro caso destacan los resultados de las encuestas a favor del liderazgo directivo, señalando por ejemplo que “a mí me sorprendió, en ambas evaluaciones [visita anterior y actual] salí muy bien evaluada, en la segunda salí con un 89% de aprobación” (EE6). Esto es relevante, dado que las encuestas recogen información de los procesos de gestión escolar desprendidos de los EID, y no miden el nivel de adherencia de la comunidad hacia la dirección. Otro de los participantes se queda con las fortalezas y atribuye las debilidades a la falta de experiencia, externalizando responsabilidades.

Yo llevaba dos o tres meses en el cargo y se expusieron en la retroalimentación muchas fortalezas del equipo directivo, también de los profesores; y las debilidades eran muy pero muy atendibles a la inexperiencia, (...) En realidad, las mayores debilidades... se las llevaron los sostenedores (EE7).

En este contexto, cabe indicar que los evaluadores cuentan con una guía de orientaciones para la construcción de informes, en la cual se establece la obligatoriedad de levantar mínimo una fortaleza por cada dimensión de la gestión escolar. A su vez, en la mitad de los informes las debilidades en la dimensión de liderazgo se focalizan particularmente en la entidad sostenedora y cuando aluden al equipo directivo se relaciona con falta de sistematización de

análisis de datos para la toma de decisiones y baja participación de la comunidad educativa en la elaboración del PME. Incluso el hecho que los reportes se estructuren acorde al Modelo de Gestión de la Calidad de la Educación, puede explicar que los directivos no asuman como parte de su propio quehacer las dificultades reportadas por la Agencia en las otras dimensiones, debido a que una de ellas se encarga exclusivamente de evaluar el liderazgo.

En síntesis, estos resultados permiten entrever que la visita es valorada por los participantes dado que les reporta información sistematizada y organizada. Es reconocida favorablemente en un discurso de validación al quehacer directivo, que respalda sus decisiones y calidad profesional. Los usos atribuidos para mejorar los procesos de gestión son evidentemente acotados, más bien desde lo reflexivo, pero no en lo práctico. Aquello se complejiza aún más al considerar que los resultados de la visita reportan información conocida, lo que tensiona el mandato de orientación de la Agencia a los establecimientos.

#### 4.3. Sentido de In/justicia

La mayoría de los participantes realizan interpretaciones respecto a cuan “justa o injusta” es la visita, con cuánto se reconocen o no los obstáculos que presenta el establecimiento en la misión de educar. En este sentido consideran que la visita es una herramienta de apoyo y que es “justa” ya que les permite a los establecimientos mostrar la verdadera cara de escuela, su trabajo, la realidad en que educan y las complejidades que deben sortear y los esfuerzos depositados cotidianamente. Asimismo, porque es una evaluación que reconoce fortalezas de su gestión, y no sólo se detiene en recoger desventajas, como si lo haría el Simce.

Aun cuando los directivos valoran la presencia de la Agencia en sus establecimientos, existen elementos que dejan esta emocionalidad inconclusa, con un sentimiento de falta cuando reconocen que el proceso de estandarización y clasificación de escuelas no se relaciona necesariamente con su realidad escolar. Con ello refieren a la Categoría de Desempeño, a los resultados que considera, abriendo paso a algunas interrogantes, como cuánto valora la Agencia el trabajo y los esfuerzos de cada establecimiento y cuán consciente está de las particularidades de cada establecimiento.

Todo ello representa importantes desafíos para la política educativa, dado que más allá de que la visita “es justa” prima un sentimiento de injusticia y desilusión, ya que, a pesar de mostrar una buena cara, sus esfuerzos y “realidad”, los resultados de la evaluación no conversan ni inciden en la categorización de los establecimientos. De este modo, a pesar de presentar fortalezas en sus distintas áreas de gestión, mientras el Simce continúe siendo el factor predominante los establecimientos visitados, seguirán siendo calificados como “escuelas insuficientes”.

(...) nos preocupa que seamos calificados como insuficientes, pero sabemos que aquí tenemos un proyecto educativo que funciona; pero los resultados del Simce son los que lamentablemente marcan la calificación que hace la Agencia de Calidad (...) porque nosotros pensamos: la evaluación que tuvimos de la Agencia de Calidad fue muy buena, pero cuando se publican los resultados dice que somos insuficientes (...) pienso yo que los resultados de la visita de la Agencia de la Calidad deben tener una incidencia mayor en lo que significa la calificación de los colegios ¿Por qué razón? porque si ellos

[evaluadores] van a todos los colegios de Chile, y a todos les ven sus virtudes... creo que ellos podrán decirle a uno que están mal, y que eso sea un fundamento importante para lo que es [la categoría de desempeño] (directivo EE1).

Esto es reforzado por la idea que el Simce sea el instrumento central para evaluar el trabajo realizado por los establecimientos y que el “costo” de ser una “escuela que falla” es asumido solo por estas. Asimismo, la esperanza de la evaluación en terreno se desmorona por los resultados de la estandarización, donde finalmente los esfuerzos son invisibilizados.

Nosotros tenemos un sello, que es el sello de la inclusión (...) Pero cuando los aceptamos [alumnos rechazados por otros establecimientos] estamos pagando un costo que significa bajar los indicadores del Simce (...) hemos generado todo un sistema de apoyo, pero si tú miras los resultados del Simce del liceo, pareciera ser que los niños acá no aprenden nada (...) entonces nosotros dijimos: claro, si viene la Agencia, como es una visita más cualitativa, que no solamente es un numero en términos de prueba; entonces ellos si se van a dar cuenta del trabajo que nosotros hacemos acá, y a lo mejor nos van a decir: si, esto que ustedes están haciendo lo están haciendo bien (...) pero llegamos al primer día, la Agencia dijo en realidad nosotros damos un informe, pero ese informe no tiene ningún impacto en la calificación del establecimiento (...) si la mantuviéramos [la categoría de desempeño insuficiente] en tres mediciones más, una posibilidad es que este liceo cierre, entonces yo me pregunto quién se va a hacer cargo de este tipo de alumnos (directivo EE8).

Por último, existe otro caso relevante, un establecimiento de reingreso con un contexto complejo de abordar debido a las dificultades que implica desarrollar procesos de aprendizaje con estudiantes que han estado desescolarizados y fuera del sistema por largos periodos. Esta escuela ha recibido ya dos visitas, la primera fue altamente valorada, pues consideraron que el equipo profesional reconoce la importancia de valorar sus esfuerzos, “lo difícil” que es educar en ese contexto. Sin embargo, la segunda visita genera un sentimiento de frustración, ya que no reconoce las particularidades de su realidad escolar. A ello se agrega un sentimiento de injusticia, al igual que lo establecido en los otros casos expuestos, respecto a que la prueba Simce no es aplicable a todos los estudiantes en las mismas condiciones a todos los establecimientos porque no considera las características y particularidades de cada establecimiento y grupo de estudiantes. En este sentido, arriesgan la implementación de las altas consecuencias, es decir el cierre del establecimiento. Se trata de una escuela que se enfrenta a diversas particularidades, pero que es evaluada con el mismo instrumento de medición y los mismos EID.

(...) el concepto insuficiente, yo creo que cada funcionario lo lee de distinta manera (...) son insuficientes en relación a qué, a qué criterios, porque te lo digo, así como sinceramente... había profes que decían yo me saco la mugre acá, para que venga un externo, que viene uno día, dos días, tres días; o porque en la prueba salimos mal ¿Qué me diga insuficiente? Yo no lo comparto (...) porque finalmente la clasificación de insuficiente está asociada al Simce (...) porque nosotros somos un colegio de dos años en uno; con niños repitentes y desertores del sistema tradicional de educación que pueden estar dos años sin escuela, medio semestre, medio año (...) con condiciones de analfabetismo. Por tanto, cada vez que el Simce sea nuestro sistema de control y filtro,

nosotros siempre vamos a estar por debajo de la media, y es una discusión que yo se las expuse; que si ese era el sistema de clasificación en tres años más nos iban efectivamente a cerrar (directivos EE5).

De esta manera, lo “justo” de este proceso son las visitas, porque como se ha indicado acceden a resultados verídicos. Por su parte, lo “injusto” sería el Simce y su alta incidencia en la Categoría de Desempeño. Esta dualidad presenta una incoherencia para los participantes, en tanto es la misma institución la que por un lado accede a su realidad en terreno para reconocer sus capacidades y oportunidades de mejora, no obstante, a pesar de ir ampliando la mirada de calidad educativa continúan primando los mecanismos de rendición por desempeño escolar.

## 5. DISCUSIÓN FINAL

La mayoría de los participantes se sienten conformes con el proceso de evaluación externa, fundamentalmente porque valoran la presencia de lo que se ha llamado el *Estado en terreno* como un interés por conocer sus establecimientos. El contacto con la realidad es visto como positivo, al igual que el trabajo que hacen los evaluadores como representantes del Estado, ya que mediante ellos la comunidad puede vincularse con quienes están detrás de la política. En este sentido el rol del evaluador contribuye a que el Estado pueda proporcionar una imagen de apoyo a la mejora en las escuelas (Ozga y Law, 2014), lo que resulta relevante en un contexto de alta jerarquía del sistema educativo chileno, donde los establecimientos se sienten amenazados por las políticas de responsabilización implementadas y por las instituciones que lo componen.

Esta aproximación y contacto con la política desprende distintos análisis. Uno de estos es la paradoja del Estado como un padre *salvador/ausente*. Su presencia en terreno es una oportunidad de dirigirse al sistema y dar cuenta de las dificultades cotidianas que emprenden los establecimientos. A su vez, permite develar y demandar a un Estado que desde la consolidación del mercado educativo está ausente y ha delegado la responsabilidad de los procesos educativos a municipios, sostenedores, docentes, entre otros. La visita, como dispositivo verídico les permite mostrar con evidencias la complejidad de educar en contextos de adversidad, y con ello “exigir” soluciones.

Por otra parte, una segunda paradoja sobre las creencias y subjetividad de los directivos respecto a los aportes que emergen de la visita, denominada *paternalismo/soberbia*. En general, consideran que los aportes realizados no son novedosos para mejorar sus procesos; valoran el proceso y la presencia más que los propios resultados de la evaluación. En concreto, se puede señalar que lo positivo de todo el proceso no sería necesariamente el contenido y pertinencia de las acciones de mejoramiento propuestas por la Agencia, porque no hay “innovación”. No obstante, a pesar de ello, que conocían los resultados o haber considerado estas acciones en el pasado o presente en sus planes de mejoramiento, la mayoría de los directivos demanda mayor presencia del Estado, más apoyo técnico y acompañamiento de este *padre ausente*, cuya falta podría compensarse a través de una relación de apoyo directo con la Agencia.

Más que los resultados de la evaluación externa, los directivos rescatan la oportunidad de no sentirse más “solos”. La consigna de mayor acompañamiento y apoyo reduciría esta brecha entre el Estado y las escuelas, proyectando con ello una mayor corresponsabilidad en el logro de los resultados obtenidos. Surge así un cuestionamiento sobre el desarrollo de las capacidades institucionales de las comunidades educativas, las que más que ser fortalecidas, se han visto disminuidas por la consolidación de un mercado educativo y las políticas de rendición de cuentas y responsabilización por desempeño, que ha intencionado una lógica subsidiaria, de exclusión y desesperanza.

Por otro lado, el mayor uso que se le atribuye a los resultados de la evaluación externa es la validación de su propia gestión. Como indica Ball (1994, en Braun, Maguire y Ball, 2010) las políticas son interpretadas y "traducidas" por diversos actores de la política en el entorno escolar. La *teoría de la puesta en acto* (en inglés *policy enactment*) nos advierte que la política no es simplemente implementada (Braun, et.al, 2010), no será siempre lineal, sino que está en un permanente proceso de construcción y producción a través de los distintos actores implicados.

La evaluación externa llega al establecimiento mediada por las creencias, valoraciones y traducciones de los propios directivos. Como indica Ozga y Law (2014) las políticas se ubican y se manifiestan de manera específica y diferente en cada entorno escolar. En este caso los resultados son interpretables y sus usos variados: respaldar la gestión directiva, reconocer los esfuerzos, el trabajo realizado y también las virtudes y características personales de los directivos. Asimismo, para hablar en “nombre del padre” y respaldar sus decisiones, cambios y ajustes en los procesos de gestión escolar. Existe un uso más bien individual, dado que en general no describen acciones concretas para el mejoramiento escolar o los procesos de aprendizaje de los estudiantes, lo que puede responder a una la lógica instalada por el mercado educativo, donde se ha favorecido la competencia, el trabajo y responsabilidad individual, en desmedro de la colaboración.

Al respecto, sus directivos valoran el trabajo de la agencia, tienen una buena impresión del informe porque les presenta fortalezas y en general describe aspectos positivos de su gestión. No obstante, es relevante que la visita avance en levantar resultados y recomendaciones más específicas para los establecimientos, ya que, a pesar de su valoración, los usos atribuidos a la visita para mejorar los procesos de gestión escolar y los aprendizajes de los estudiantes son sumamente acotados. Los resultados que destacan los participantes se reiteran en los distintos reportes de visita, y son desprendibles de manera explícita de los EID.

Surge como interrogante la utilidad de la visita para levantar oportunidades de mejora acordes a la realidad de cada escuela, que consideren efectivamente su contexto, sus capacidades internas y trayectorias de mejora, ya que es una tensión permanente evaluar procesos con prácticas estandarizadas de base. Para ello, un desafío oportuno es trascender la mirada de la estandarización desde la metodología de la visita y su marco de referencia, resguardando que el proceso evaluativo permita reconocer sinceramente las particularidades de cada establecimiento, sin desatender su contexto.

En vista de la importancia de considerar el contexto, surge una tercera paradoja desde un ámbito político: *el sentido de in-justicia*. Existe esperanza en el dispositivo de la visita evaluativa debido a su acceso a la “realidad” (a diferencia del Simce), pero que se traduce en una decepción al dar cuenta que estos resultados de su gestión no son considerados en la categorización del establecimiento. Prima entonces un sentimiento de injusticia, ya que aun cuando se esfuercen por contribuir en la labor educativa de los estudiantes que más apoyo del sistema requieren, esto no es reconocido. Nancy Fraser, (2010) indica que la definición de justicia cuenta con una importante dimensión política, que no se relaciona con aspectos legales o económicos solamente, sino más bien con un asunto de justicia social asociado al *reconocimiento*. En este caso, es posible concluir que es justo que la Categoría de Desempeño considere los resultados de la evaluación externa. Primero, sería una forma de validar un proceso relevante llevado adelante por la misma institución que aplica el Simce: la Agencia. Segundo, porque de este modo la visita podría consolidarse como un mecanismo verídico que permita que estos establecimientos dejen de presentarse públicamente como “escuelas que fracasan”.

Por último, es necesario conocer nuevas visiones del proceso de evaluación externa, de manera de reportar información útil para la política educativa. Una proyección de este estudio es ampliar la muestra a evaluadores, para conocer sus impresiones sobre la contribución de dispositivo evaluativo y del ejercicio mismo que realizan en las visitas, para los procesos de mejora escolar.

## 6. REFERENCIAS

Agencia de Calidad de la Educación (2014). *Manual para establecimientos*. Revisado en septiembre 2017 en: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca\\_digital\\_historica/orientacion/2014/manualest\\_2014.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/orientacion/2014/manualest_2014.pdf)

Agencia de Calidad de la Educación (2015). *Estándares Indicativos de Desempeño*. Revisado en junio 2017 de: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentosweb/Estandares\\_Indicativos\\_de\\_Desempeno.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentosweb/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf)

Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Noticias: Agencia de calidad entregó categoría de desempeño a todos los establecimientos de Chile*. Revisado en septiembre 2017 de: <http://www.agenciaeducacion.cl/noticias/agencia-calidad-entrego-categoria-desempeno-todos-los-establecimientos-chile/>

Agencia de Calidad de la Educación (2016b). *Video: ¿Qué son las Visitas de Evaluación y Orientación?* Revisado en septiembre 2017 en: <http://www.agenciaeducacion.cl/orientacion/visitas-de-evaluacion-y-orientacion/las-visitas-evaluacion-orientacion/>

Agencia de Calidad de la Educación (2017). *Panoramas de la Gestión Escolar. ¿Cómo avanzamos en calidad en las escuelas que más apoyo requieren?* Recuperado en enero 2017 de: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/libro\\_panorama\\_web.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/libro_panorama_web.pdf)

Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P. & Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile. Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación\*. *Revista Estudios Pedagógicos XL*, N°2: p. 7-26. Baxter, J. y Clarke, J. (2014). *Knowledge, authority and judgement: the changing practices of school inspection in England*. SISYPHUS Journal of Education. Volume 2. Issue 1, pp. 106-127.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2011). *Ley 20529 que crea el sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización*. Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>.

Braun, A., Maguire, M. & Ball, S. (2010): Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning, *Journal of Education Policy*, 25:4, 547-560.

Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social*. Santiago: LOM Ediciones.

Carrasco, A. (2008). *Investigación en Efectividad y Mejora Escolar: ¿Nueva Agenda?* REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(4), pp. 5-23.

Falabella, A. (2015). *El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 A 2009)*. *Revista Educação & Sociedade*, v. 36, n°. 132, p. 699-722.

Falabella, A. y De la Vega, F. (2016). *Políticas de responsabilización por desempeño escolar: un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno*. *Revista Estudios Pedagógicos XLII*, n° 2, P. 395-413.

Falabella, A. y Opazo, C. (2014). *Informe Ejecutivo: Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejoramiento: una mirada desde la gestión educativa*. Centro de Investigación de Desarrollo Educacional (CIDE), Universidad Alberto Hurtado.

Fraser, N (2010). Escalas de Justicia. *Revista de Filosofía Areté*. vol. XXII, N°2, pp. 303-310.

Henríquez, C. (2015). *Cierre de escuelas públicas*. *Diario El Mercurio*. Extraído en septiembre 2017 de: <http://www.elmercurio.com/blogs/2015/11/09/36783/Cierre-de-escuelas-publicas.aspx>

Mineduc (2013). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad*. Recuperado en julio 2017 en: <http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/anioescolar2013/Preguntas%20frecuentes/Sistema%20de%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad.pdf>.

Mineduc (2013b). Fundamentos Estándares Indicativos de Desempeño. Revisado en junio 2017 en: [http://liderazgogestion.weebly.com/uploads/3/8/3/1/38316013/fundamentos\\_estandares.pdf](http://liderazgogestion.weebly.com/uploads/3/8/3/1/38316013/fundamentos_estandares.pdf)

Navarro, A. (2014). Los componentes de la nueva gerencia pública en la reforma educativa mexicana. *Revista Mexicana de Análisis Político y Administración Pública*. Volumen III, número 1. Pp. 33-52.

Ozga, J. (2014). *Knowledge, inspection and the work of governing*. SISYPHUS Journal of Education volume 2, issue 1. Pp. 16-38.

Ozga, J. & Law, M. (2014). *Frameworks of Regulation: Evidence, Knowledge and Judgement in Inspection*. SISYPHUS Journal of Education Vol 2, Issue 1.

Parcerisa, L. Y Falabella, A. (2017). *La Consolidación del Estado Evaluador a Través de Políticas de Rendición de Cuentas: Trayectoria, Producción y Tensiones en el Sistema Educativo Chileno*. *Revista educationpolicyanalysis archives*. Vol. 25. N°9.

Portal Empleos Públicos, (2017). *Concurso público Agencia de Calidad de la Educación para el cargo Evaluador en Santiago*. Extraído en agosto 2017 de: [http://www.empleospublicos.cl/pub/convocatorias/convFicha.aspx?i=23995&c=0&j=0&tip o=avisotrabajoficha](http://www.empleospublicos.cl/pub/convocatorias/convFicha.aspx?i=23995&c=0&j=0&tipo=avisotrabajoficha).

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.

Santander, P. (2011). *Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso*. Cinta de Moebio [en línea] 2011. Revisado en agosto 2017. Disponible en: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/41/santander.pdf>