

CADERNOS

CEDES

100

**ESTANDARIZACIÓN
Y CALIDAD EDUCATIVA**



CADERNOS CEDES

100

Estandarización
y calidad educativa

CADERNOS CEDES n. 100
Estandarización y calidad educativa
v. 36, set.-dez., 2016

Coordenação

Ana Luiza Bustamante Smolka (Unicamp, Campinas, Brasil)

Comitê Editorial

Adriana Lia Frizman de Laplane (Unicamp, Campinas, Brasil), Ana Clara Bortoleto Nery (Unesp, Marília, Brasil), Elizabeth dos Santos Braga (USP, São Paulo, Brasil), Izabel Galvão (Université Paris 13, Paris, França), José Vaidergorn (Unesp, Araraquara, Brasil), Joyce Mary Adam (Unesp, Rio Claro, Brasil), Leny Cristina Soares Souza Azevedo (UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil), Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo (Unesp, Rio Claro, Brasil), Maria Sílvia Pinto de Moura L. da Rocha (PUC, Campinas, Brasil).

Coordenação deste número

Adriana Lia Frizman de Laplane e Joyce Mary Adam

Conselho Editorial

Andréa Horta Machado (UFMG, Belo Horizonte, Brasil), Andrea Vieira Zanella (UFSC, Florianópolis, Brasil), Antonia Candela (Cinvestav, México, México), Cleiton de Oliveira (FCC, São Paulo, Brasil), Cynthia Greive Veiga (UFMG, Belo Horizonte, Brasil), Darlene Ferreira (Unesp, Rio Claro, Brasil), Denise Silva Vilela (UFSCar, São Carlos, Brasil), Elizabeth Tunes (UnB, Brasília, Brasil), Harry Daniels (Universidade de Oxford, Oxford, Grã-Bretanha), Ivone Martins de Oliveira (Ufes, Vitória, Brasil), Jane Paiva (UERJ, Rio de Janeiro, Brasil), Josélia Gomes Neves (Unir, Ji-Paraná, Brasil), Laêda Bezerra Machado (UFPE, Recife, Brasil), Maria Leticia B. P. Nascimento (USP, São Paulo, Brasil), Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira (UnB, Brasília, Brasil), Maria da Conceição Passeggi (UFRN, Natal, Brasil), Marilda Gonçalves Dias Facci (UEM, Maringá, Brasil), Mateu Cabot (Unib, Palma, Espanha), Robert Verhine (UFBA, Bahia, Brasil), Silvana Bretas (UFS, Aracaju, Brasil), Timothy Ireland (UFPB, João Pessoa, Brasil).

Assessoria Técnica

Zeppelini Publisher

Cadernos do Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade –
Vol. 1, n. 1 (1980) – São Paulo: Cortez; Campinas, Cedes,
1980-

Quadrimestral

Publicado a partir do n. 6 sob o título: Cadernos Cedes

ISSN 0101-3262 - impresso

ISSN 1678-7110 - on-line

1. Educação – Periódicos. I. Cedes.

CDD 370.5

Esta publicação está indexada em:

SciELO (www.scielo.br/ccedes)

Bibliografia Brasileira em Educação (Sibe-Inep)

Lilacs (América Latina e Caribe)

Portal Quorum (Espanha)

Iresie (México)

Scopus (Holanda)

Doaj (Suíça)

Ulrichs (Estados Unidos)

Cadernos Cedes é uma publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado ao Comitê Editorial. As instruções gerais para submissão de trabalhos estão disponíveis ao final desta edição.

Cadernos Cedes declara que os conceitos e posicionamentos emitidos nos textos publicados são de inteira responsabilidade dos autores, não refletindo, necessariamente, a opinião do Corpo Editorial desta revista.

Propriedade Intelectual

© 2016 Centro de Estudos Educação e Sociedade. Proibida a reprodução parcial ou total por qualquer meio de impressão, em forma idêntica, resumida ou modificada, em língua portuguesa ou qualquer outro idioma. Todo o conteúdo deste periódico, exceto onde identificado, está sob licença da Creative Commons BY-NC.

© 2016 Centro de Estudos Educação e Sociedade. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, distributed, or transmitted in any form or by any means, including photocopying, recording, or other electronic or mechanical methods, without the prior written permission of the publisher. All content of the journal, except where identified, is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.



Centro de Estudos Educação e Sociedade

Caixa Postal 6022
13084-971 – Campinas – SP, Brasil
cedessec@unicamp.br
www.cedes.unicamp.br

Diretoria

Ivany Rodrigues Pino (presidente)
Selma Borghi Venco (vice-presidente)
André Luiz Paulilo (primeiro secretário)
Anderson Ricardo Trevisan (segundo secretário)
Sergio Stoco (primeiro tesoureiro)
Fabiana de Cássia Rodrigues (segundo tesoureiro)

Conselho Técnico-Científico (membros titulares)

Carmen Sylvia Vidigal Moraes
Francisco Heitor de Magalhães Souza
Vera Lucia Ferreira Alves de Brito

Conselho Técnico-científico (membros suplentes)

Antonio Álvaro Soares Zuin
Celso João Ferretti
Eva Waisros Pereira

Informações sobre associações, assinaturas, vendas e distribuição

Nilda Aparecida Silva
E-mail: cedesdis@unicamp.br
Fone: 55 (19) 3521-6710
Fax: 55 (19) 3521-6708

PRODUÇÃO EDITORIAL



ZEPPELINI
PUBLISHERS

FILANTROPIA

Rua Bela Cintra, 178, Cerqueira César – São Paulo/SP - CEP 01415-000
Zeppelini – Tel: 55 11 2978-6686 – www.zeppelini.com.br
Filantropia – Tel: 55 11 2626-4019 – www.institutofilantropia.org.br

Loja virtual

www.cedes.unicamp.br/loja

SUMÁRIO

Editorial	255
<i>Comitê Editorial</i>	

Presentación	259
<i>María Angélica Oliva</i>	
<i>Eduardo Cavieres-Fernández</i>	

ARTIGOS

La ley docente y la clase media:	265
controlando el desarrollo de los profesores chilenos	
<i>Eduardo Cavieres-Fernández</i>	
<i>Michael Apple</i>	

Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil	281
<i>Luciôla Licínio de Castro Paixão Santos</i>	
<i>Júlio Emílio Diniz-Pereira</i>	

Estandarización y racionalidad política neoliberal:	301
bases curriculares de Chile	
<i>María Angélica Oliva</i>	
<i>Felip Gascón</i>	

Libros de texto y control del curriculum en el contexto de la sociedad digital	319
<i>Jesús Rodríguez Rodríguez</i>	
<i>Jaume Martínez Bonafé</i>	

Crítica a la rendición de cuentas:	337
narrativa de resistencia al sistema de evaluación en Chile	
<i>Mauricio Pino Yancovic</i>	
<i>Gonzalo Oyarzún Vargas</i>	
<i>Iván Salinas Barrios</i>	

Efectos indeseados de la medición de la calidad educativa en Chile. la respuesta de la sociedad civil	355
<i>Javier Campos-Martínez</i>	
<i>Patricia Guerrero Morales</i>	

(Des)estandarización de la cultura: diálogos entre educación y políticas públicas para pensar la escuela	375
<i>José Tranier</i>	
<i>José Goity</i>	

CALEIDOSCÓPIO

Más de lo mismo: medición de la calidad educativa en México	395
<i>Oscar Guillermo Madero Samaniego</i>	

Justicia social y discurso crítico en educación: una mirada desde François Dubet	399
<i>Carlos Urrutia</i>	

INFORMAÇÕES

Instruções aos autores	I
-------------------------------	---

CONTENTS

Editorial	255
<i>Editorial Board</i>	

Presentation	259
<i>María Angélica Oliva</i>	
<i>Eduardo Cavieres-Fernández</i>	

ARTICLES

The teacher career law and the middle managerial class: controlling chilean teachers' development	265
<i>Eduardo Cavieres-Fernández</i>	
<i>Michael Apple</i>	

Attempts at standardizing curriculum and teacher education in Brazil	281
<i>Luciola Licínio de Castro Paixão Santos</i>	
<i>Júlio Emílio Diniz-Pereira</i>	

Normalization and neoliberal political rationality: National Curriculum Foundations in Chile	301
<i>María Angélica Oliva</i>	
<i>Felip Gascón</i>	

Textbooks and curriculum control in the digital society context	319
<i>Jesús Rodríguez Rodríguez</i>	
<i>Jaume Martínez Bonafé</i>	

A critique to the standardization for accountability:	337
narrative of resistance of the assessment system in Chile	
<i>Mauricio Pino Yancovic</i>	
<i>Gonzalo Oyarzún Vargas</i>	
<i>Iván Salinas Barrios</i>	

The unwanted effects of education quality	355
assessment in Chile and the civil society's reply	
<i>Javier Campos-Martínez</i>	
<i>Patricia Guerrero Morales</i>	

(De)standardization of the culture:	375
dialogues between	
education and public policy for rethinking the school	
<i>José Tranier</i>	
<i>José Goity</i>	

KALEIDOSCOPE

More of the same:	395
Measuring educational quality in Mexico	
<i>Oscar Guillermo Madero Samaniego</i>	

Social justice and critical discourse in education:	399
a view from François Dubet	
<i>Carlos Urrutia</i>	

INFORMATIONS

Instructions for authors	VII
---------------------------------	------------



EDITORIAL



EDITORIAL

A publicação do Caderno CEDES Estandarización educativa y sus alternativas: una perspectiva crítica disponibiliza ao leitor interessado nos rumos da educação, a análise de políticas educativas que, participando de uma tendência global, se materializam em ações diferenciadas nos países da América Latina e na Espanha. Essas ações afetam diretamente a vida de professores, alunos e famílias. O Caderno concentra as análises no caso do Chile, país que desde a ditadura de Pinochet conta com um sistema de avaliação calcado nos moldes preconizados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). As reformas educacionais e mesmo as leis mais recentes dos governos democráticos amenizam alguns aspectos de um sistema cujo viés padronizador e controlador, no entanto, permanece dominante. O Chile é, provavelmente, o país da América Latina cujo sistema de avaliação engloba um número maior de aspectos, ao avaliar alunos e docentes, classificar escolas e disponibilizar essa informação à sociedade civil.

Diversos efeitos das políticas tendentes à padronização são analisados em contextos diferentes como o do Brasil, Argentina, Espanha e México. O Caderno descortina aspectos importantes como o pressuposto economicista da educação, fortemente enraizado na Teoria do Capital Humano, e a participação do setor privado na elaboração de políticas que beneficiam seus negócios e que resultam em ações e práticas na escola e na sala de aula.

A análise dos efeitos não desejados dos modelos baseados em resultados constitui outra contribuição do Caderno, que se debruça sobre diferentes exemplos para avançar na crítica à padronização. O estre-

tamento da noção de qualidade; a redução e a simplificação do currículo e dos conhecimentos disponíveis para professores e alunos; a promoção da competição e do individualismo; o clima de trabalho tenso, gerador de ansiedade e medo em docentes e alunos; o ensino centrado nas exigências dos testes; e o uso de recursos materiais e humanos para preparar escolas, professores e alunos para as provas são algumas das ideias discutidas nos textos. As questões relacionadas à diversidade, ao gênero e ao multiculturalismo estão presentes também, assim como as reflexões sobre o papel da tecnologia digital e seu potencial para promover mudanças. Em tempos de Base Nacional Comum Curricular e de Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória nº 746/2016), entre outras, os textos ora apresentados destacam, ainda, as experiências de resistência e a necessidade de elaborar propostas alternativas para abordar os diversos problemas que afetam a educação e ameaçam a sua qualidade.

Comitê Editorial

PRESENTACIÓN

Estandarización educativa y sus
alternativas: una perspectiva crítica

Educational standardization and
its alternatives: a critical perspective

Estandarización y Calidad Educativa es la temática que articula el presente Cuaderno que compromete un sueño político tan caro a Paulo Freire (2001): el de buscar una mejor comunidad humana. Precisamente, la educación está imbricada a la construcción de una sociedad donde esté mejor distribuida la riqueza material y simbólica (SILVA, 1998). Esto resulta fundamental ante reformas educativas, de una dimensión global, que fortalecen el vínculo entre el sistema económico y el educativo aumentando la desigualdad social, cultural y económica. Estas reformas sostienen que la equidad educativa resulta de la medición fundada en estándares. Se trata de un mecanismo de origen conductista, unido a la rendición de cuentas (*accountability*), que busca aumentar el control externo sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza penetrando capilarmente en la cultura escolar (CASASSUS, 2010). Esta medición, se asocia a la noción dominante de calidad de la educación, nacida al amparo de la teoría económica sobre el capital humano, que considera que los conocimientos y calificaciones laborales que poseen los sujetos pueden asociarse a la idea de capital; recurso productivo clave para generar producto (riqueza), resultado de la inversión en la persona y la sociedad (SCHULTZ, 1961a,b; BELTRÁN, 2000).

Frente a este orden instituido, se alza la capacidad instituyente de los actores que contestan y resisten estas políticas (BRITZMAN, 2003). En efecto, la necesidad de impulsar la diversidad entre los estudiantes, obliga a buscar espacios y prácticas pedagógicas que impidan la reducción de la enseñanza y el aprendizaje a un formato estandarizado y propongan nuevas expresiones de creatividad escolar, unidas a crecientes procesos críticos y democráticos en la escuela y entre ésta y su medio social. En dicho contexto, se inquiere: ¿Cuál es la racionalidad que conforma el vínculo entre estandarización y la calidad de la educación?; ¿Qué dispositivos utiliza la racionalidad disciplinaria para imponer un régimen de verdad que liga calidad y medición?; ¿De qué manera se estandariza el currículum, la vida en las aulas y la institución educativa?; ¿Qué vínculos se establecen entre estandarización-calidad educativa y el orden neoliberal que consagra la reproducción de una sociedad profundamente desigual?, finalmente, ¿Existe posibilidad para la capacidad instituyente que lucha por la transformación del *statu quo*?

Emplazado en diversos contextos geográficos, educativos, teóricos y metodológicos, el presente Cuaderno procura responder a estos interrogantes impulsando una espiral de reflexión crítica. Así, María Angélica Oliva y Felip Gascón, rastrean la estandarización en las bases curriculares chilenas mientras avizoran una matriz alternativa que conciba a la escuela en su auténtico valor político y cultural. Una crítica al Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) en Chile, articula el texto de Mauricio Pino, Gonzalo Oyarzún e Iván Salinas. Frente a las tensiones político-educativas que subyacen al SIMCE, destacan la experiencia de resistencia de la Campaña *Alto al SIMCE*. En consonancia con ello, Javier Campos-Martínez y Patricia Guerrero, presentan su investigación en escuelas de Santiago de Chile donde exploran los efectos indeseados de la medición de la calidad de la educación en estudiantes, familias y comunidades educativas. Finalmente, Jesús Rodríguez y Jaume Martínez Bonafé, analizan las políticas de estandarización a través de los libros escolares, a la vez que resaltan las oportunidades para flexibilizar el currículum que ofrecen los nuevos textos bajo un formato digital.

La política de estandarización docente es abordada por Eduardo Cavieres- Fernández y Michael W. Apple, que analizan la Ley de Desarrollo Profesional Docente en Chile y cómo se pueden contrarrestar

sus efectos. José Tranier y José Goity, presentan una perspectiva similar al centrarse en la matriz capitalista y neoconservadora detrás de la nueva medición a los profesores argentinos y en cómo llama a recuperar el valor de las escuelas públicas. Por su parte, Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos y Júlio Emílio Diniz-Pereira, describen la estandarización de la formación de profesores de enseñanza básica en Brasil que se desarrolla amparada en una visión economicista de los sistemas de enseñanza. Finalmente, en el *Caleidoscopio*, Oscar Madero reseña el nuevo sistema de medición de los aprendizajes escolares en México que refuerza la estandarización en ese país; mientras que Carlos Urrutia, revisa en el pensamiento de François Dubet algunos postulados sobre justicia social subyacentes a los modelos educativos actuales advirtiéndolo sobre sus peligros y desafíos para sociedades que intentan avanzar en materia de igualdad social.

Los artículos de este cuaderno temático asumen el imperativo de evidenciar los estragos causados por las reformas neoliberales, que han consagrado la estandarización educativa vinculándola con una idea dominante de calidad de la educación sustentada en la medición; mostrando algunas consecuencias perniciosas del fenómeno de la estandarización educativa, como su responsabilidad en la construcción de la desigualdad educativa y su funcionalidad con la reproducción social, alertando sobre el peligro que el mal uso de la medición puede traer a la educación. También, colaboran en la búsqueda de alternativas a la matriz neoliberal para fortalecer el lazo social mediante la capacidad de crear experiencias e imaginarios favorables al desenvolvimiento de la acción política, el espacio público y la democracia.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Júlio Emílio Diniz-Pereira (Ph.D.), de la Universidad Federal de Minas Gerais que participó, en noviembre de 2015, en un seminario de investigación donde se discutió el presente cuaderno temático, en el contexto de su estadía de investigación en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Playa Ancha, como parte del Concurso Atracción de Capital Humano Avanzado del Extranjero, modalidad de estadías cortas (MEC) auspiciado por la Comisión Científica

y Tecnológica (Conicyt), del Ministerio de Educación de Chile. Sus lúcidas observaciones, confianza e impulso hacia nuestro quehacer, fueron fundamentales para el trabajo en este cuaderno temático.

Maria Angélica Oliva¹

Eduardo Cavieres-Fernández¹

Investigadores responsables cuaderno temático

REFERENCIAS

BELTRÁN, F. *Hacer pública la escuela*. Santiago de Chile: LOM ediciones, 2000.

BRITZMAN, D.P. *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany: State University of New York Press, 2003

CASASSUS, J. Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. *Educere et Educare. Revista de Educação*, v. 5, n. 9, p. 85-107, jan/jun. 2010.

FREIRE, P. *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata, 2001.

SCHULTZ, T. W. Investment in human capital. *The American Economic Review*, v. 51, n. 1, p. 1-17, mar. 1961a. Disponible en: <<http://www.ssc.wisc.edu/~walker/wp/wp-content/uploads/2012/04/schultz61.pdf>>. Acceso en: 15 octubre 2015.

_____. Education and economic growth. In: RICHEY, H.G. (Ed.). *Social forces influencing american education*. Chicago: University Chicago Press, 1961b, p. 46-88.

SILVA, T.T. Cultura y currículo como prácticas de significación. *Revista de Estudios del Curriculum*, Barcelona, v. 1, n. 1, p. 59-76, enero, 1998.

Recibido en 17 de Agosto de 2016.

Aprobado en 4 de Noviembre de 2016.

¹Universidad de Playa Ancha (UPLA), Centro de Estudios Avanzados – Viña del Mar, Chile. E-mail: angelica.oliva@upla.cl; ecavieres-cea@upla.cl



ARTIGOS



ARTIGOS

LA LEY DOCENTE Y LA CLASE MEDIA: CONTROLANDO EL DESARROLLO DE LOS PROFESORES CHILENOS

Eduardo Cavieres-Fernández¹

Michael Apple²

RESUMEN: Utilizando la nueva Ley que Crea el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente en Chile como caso, se explora cómo las actuales políticas educativas refuerzan a la clase media profesional y gerencial en el país promoviendo un currículo “legítimo”. La estandarización y la medición ocupan un rol fundamental al respecto controlando el desarrollo profesional de los profesores. También se exploran algunas tareas críticas necesarias para contrarrestar estos efectos.

Palabras clave: Ley Carrera Docente. Clase media profesional. Sentido común. Tareas críticas.

The teacher career law and the middle managerial class: controlling chilean teachers' development

ABSTRACT: Using the new teacher career law in Chile as a case, the article explores the way current educational policies are reinforcing the middle professional and managerial class in the country promoting a “legitimate” curriculum. Standardization and accountability mechanisms play a substantial role in

¹Universidad de Playa Ancha, Centro de Estudios Avanzados – Viña del Mar, Chile.
E-mail: ecavieres-cea@upla.cl

²University of Wisconsin-Madison, Department of Educational Policy Studies and Curriculum and Instruction – Madison, Wisconsin, EEUU. E-mail: apple@education.wisc.edu
DOI: 10.1590/CC0101-32622016171391

this respect controlling teachers' professional development. The article also explores various critical tasks to counter-act some of these effects.

Keywords: Teacher career law. Professional middle class. Common sense. Critical tasks.

INTRODUCCIÓN

Una opinión recurrente es que la segregación educacional en Chile se resuelve fundamentalmente a través de nuevas políticas educativas. En este artículo y utilizando como caso la recientemente promulgada ley que Crea el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente en Chile (CHILE, 2016), con su énfasis en la estandarización y medición, cuestionamos aquello al analizar cómo el Estado a través de sus políticas no representa los intereses de clase, raza y género de todos los grupos sociales, sino solo aquellos de los grupos dominantes. Este proceso no es meramente coercitivo sino que se construye a partir del sentido común presente en la esfera social. A ello, las organizaciones internacionales contribuyen significativamente. No obstante, lejos de argumentar que las políticas del Estado son irreversibles, específicamente esta ley docente, también exploramos aquellas tareas que pueden ser realizadas para contrarrestarla y visibilizar aquellas experiencias docentes que contribuyen de mejor manera al desarrollo de los profesores.

POLÍTICAS DE ESTADO, CONOCIMIENTO Y LA LUCHA POR EL SENTIDO COMÚN

Como punto de partida, más que entidades fijas, los Estados deben comprenderse como campos de poder en permanente evolución y en los cuales los grupos sociales compiten por alcanzar su dominio (WONG, 2002). Desde esa perspectiva, la reproducción de las estructuras económicas, políticas y culturales es menos una función de un Estado abstracto, que el resultado de la movilización por parte de los diversos

grupos sociales para acceder a posiciones de poder dentro del Estado y así difundir aquellos valores que están enraizados en sus conciencias, identidades, y aspiraciones materiales. Al respecto, los sistemas educativos juegan un papel importante apoyando y legitimando los intereses de clase, raza y género promovidos por los grupos dominantes (ZEUS, 2003).

En ese contexto, la producción y distribución del conocimiento son prácticas culturales fundamentales para reproducir las relaciones de poder que benefician a los grupos más privilegiados (APPLE, 1995). Por ejemplo, la teoría del capital humano, que surge en el ámbito económico, ha influenciado enormemente los sistemas educativos a nivel mundial para transformarlos en agencias distributivas de un tipo de conocimiento gerencial y tecnológico bajo el supuesto que éste mejora la movilidad social para todos, aunque en realidad produce una forma de “mercancía” cultural o capital que, como ocurre con cualquier capital, no tan sólo es distribuida sino que acumulada activamente por aquellos grupos con los recursos para intercambiarla en los mercados económicos. En este sentido, hay abundante evidencia acerca de la interrelación que existe entre el contenido y las pedagogías que son promovidas por las reformas educativas y los intereses de grupos de clase media alta que acumulan este capital a través de la competencia individual, mientras que los grupos de clase social más baja permanecen marginados (BERNSTEIN, 2003; BALL 2003).

En particular, Apple (2006) analiza la alianza articulada por grupos de la nueva clase media profesional que utilizan su experticia en técnicas gerenciales y de auditoría para influenciar a los Estados y alinear sus sistemas educativos a los mercados globales reforzando así sus posiciones de privilegio. Al hacerlo, no tan solo llevan a cabo un proyecto económico, sino que reconstruyen a nivel cultural lo que se debe considerar como conocimiento “legítimo” o educación “legítima”. Por tanto, en las escuelas promueven un currículo “legítimo” basado en una cultura “occidental” común cuyos valores — como el individualismo, la eficiencia, la competencia y la propiedad privada — conducirían, según sus argumentos, al desarrollo económico y a un orden social regulado. Este currículo establece mecanismos de estandarización y medición, como las pruebas nacionales, para asegurar su implementación así como para controlar y disciplinar a los estudiantes provenientes de clases so-

ciales más bajas dada su supuesta resistencia a adaptarse a los nuevos desafíos del desarrollo nacional y mundial. No es coincidencia que entre estos estudiantes abundan las niña(o)s de color (negros y morenos).

No obstante, esta “legitimación” del conocimiento es una tarea culturalmente compleja. Tanto en educación como en otros ámbitos sociales, una estrategia fundamental consiste en valerse del “sentido común”, el que está compuesto por las necesidades y los intereses de los diversos grupos sociales con sus diferencias de clases, razas y géneros (APPLE, 2014). Fraser (1989) ilumina este punto al mostrar que cuando los grupos y movimientos subalternos logran poner en la esfera social sus necesidades, al tocar los intereses de los grupos dominantes, éstos reaccionan “reinterpretando” dichas necesidades para su propia ventaja. A través del Estado, y usando su experticia técnica y profesional, estos grupos dominantes interpelan al resto de los grupos sociales haciendo referencia a las demandas que estos grupos habían hecho originalmente, pero re-situándolas dentro de discursos especializados que más bien refuerzan la posición de privilegio que estos grupos dominantes ya tenían.

En educación, las organizaciones internacionales han ayudado en esta tarea de “legitimar” en los sistemas educativos este conocimiento apropiado para estimular la economía global (OLSEN y PETERS, 2005). Específicamente, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) utiliza su “evidencia” internacional, con referencias al “sentido común”, para proponer reformas a las instituciones estatales y públicas incluyendo las de educación. Por ejemplo, en relación a los profesores, promueve su desarrollo profesional de acuerdo a una serie de competencias que enfatizan la autonomía y la reflexión (OECD, 2005). No obstante, el discurso de la OCDE está inserto bajo una lógica de mercado que lejos de expandir la profesión docente como una actividad colectiva y autónoma, la reduce a un trabajo individualista y competitivo bajo una lógica gerencial y de auditoría (ROBERTSON, 2012; CONNELL, 2009). Situados bajo un régimen de evaluación, se dispone a los profesores para que estén continuamente re-aprendiendo su profesión en consonancia con una forma de conocimiento pedagógico “constructivista” que en apariencia es democrático, pero cuyo valor radica en su flexibilidad para adaptarse a los cambios del mercado global

(BONAL y RAMBLA, 2003). Este tipo de transformación ha estado particularmente presente en las discusiones sobre la ley docente en Chile.

Sin embargo, debido a que los Estados están en permanente evolución también son lugares para la contestación, y los sistemas educativos dentro de ellos mantienen una autonomía relativa en la cual los grupos subalternos pueden resistir a la influencia de los grupos dominantes (APPLE, 2014). Por tanto, las escuelas no sólo ayudan a la reproducción social del poder. Puesto que son instituciones fundamentalmente culturales formadas por grupos con distintos trasfondos de clase, raza y género, en ellas es posible que circulen diversos tipos de intereses (APPLE, 2015). En ese sentido, aunque los grupos dominantes continúan influyendo sobre el Estado para definir el conocimiento “legítimo”, todavía deben “legitimarse” haciendo referencia a elementos de buen sentido común. Esto crea contradicciones puesto que las regulaciones provenientes del Estado deberán permitir la subsistencia de concepciones alternativas acerca de cuál debiera ser la educación “legítima” y de espacios en los cuales los grupos subalternos pueden “reclamar de vuelta” el sentido “original” de sus necesidades e intereses. Los profesores juegan un rol importante al respecto dada su proximidad al currículo y a sus estudiantes. Utilizando los recursos provistos por las políticas oficiales podrán ofrecer a sus estudiantes un currículo “reconstruido” con un conocimiento que es pertinente a sus necesidades y que se acomoda mejor a las aspiraciones provenientes de sus culturas de origen.

CREANDO UNA LEY DOCENTE “LEGÍTIMA”

Los diversos aspectos planteados acerca de las políticas emanadas del Estado pueden ser explorados en la Ley que crea el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente en Chile (CHILE, 2016). Esta ley, dirigida a los profesores de establecimientos educativos públicos y subvencionados (semi públicos/semi privados) resulta de varios años de iniciativas impulsadas por el Ministerio de Educación, con el apoyo de diversas organizaciones e instituciones de educación superior, que han buscado que los profesores se “apropien” de prácticas pedagógicas eficientes que eleven los resultados académicos de los estudiantes

(FUENTEALBA y GALAZ, 2008; AVALOS, 2004). Igualmente el Ministerio de Educación, en negociación con el Colegio de Profesores, ha implementado un sistema de evaluación docente basado en estándares pedagógicos y profesionales, y en incentivos y correctivos que dependan de los resultados obtenidos por los profesores (ASSAÉL y PAVEZ, 2008). Este conjunto de iniciativas han quedado subsumidas en esta nueva ley de desarrollo profesional docente.

Por su parte, el actual gobierno procuró también crear consenso en torno a esta nueva ley. Para ello implementó un proceso de consulta en torno a un proyecto inicial de ley que involucró a 20 mil profesores en el país (EYZAGUIRRE, 2015), y en general los profesores han expresado su acuerdo en torno a la necesidad de una ley sobre su desarrollo profesional (CENTRO UC POLÍTICAS PÚBLICAS; ELIGE EDUCAR, 2015). Asimismo, esta ley contiene elementos de “buen” sentido común. Así, un aspecto que resalta es su compromiso con la profesionalización docente en concordancia con el conjunto de políticas previas sobre los profesores en Chile que enfatizan una concepción profesional que acentúa la autonomía, la reflexión y el trabajo colaborativo y un conocimiento pedagógico y profesional propio (GALAZ, 2011).

Otro elemento de “buen” sentido común se refiere a una mejora salarial que implícitamente sitúa a los profesores en la clase media tal como se mide genéricamente en Chile (MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL, 2015; AIM, 2012). Si bien los profesores han sido tradicionalmente parte de la clase media (BARR-MELEJ, 2001), durante la dictadura militar (1973-1989) y como resultado de la implementación de políticas educativas neoliberales, sufrieron despidos masivos y recortes salariales (PINKNEY-PASTRANA, 2010). Los establecimientos públicos se empobrecieron y las condiciones laborales de los profesores se deterioraron, lo que afectó su pertenencia a la clase media en comparación a sus pares trabajando en colegios privados y subvencionados (ADLER y MELNICK, 1998; MIZALA y ROMAGUERA, 2011). Aunque durante los años noventa el salario de los profesores en general se incrementó, fue a un ritmo menor que en otras profesiones debilitando aún más el status de clase media de la profesión docente (ROJAS, 1998). Por ende, tanto la profesionalización como el aumento salarial representan aspiraciones importantes para los profesores, quienes históricamente han estado al nivel de funcio-

narios públicos dentro de la burocracia estatal (NUÑEZ, 2007), y se hacen cargo de la crítica de que los gobiernos no los han apoyado suficientemente para que puedan desarrollarse (AVALOS y AYLWIN, 2007).

¿CUÁL Y QUIEN PERTENECE A ESTA CLASE MEDIA?

Si bien la nueva ley de desarrollo docente contiene elementos de interés para los profesores que es importante reconocer, un análisis más detenido muestra, por el contrario, que tal como ha ocurrido con otras políticas docentes, los profesores continúan siendo relegados a un segundo plano (BISCARRA; GIACONI; ASSAÉL, 2015). En este sentido, las políticas educacionales al mismo tiempo que proponen mejoras a los profesores configuran un discurso estratégico que pone límite al protagonismo de los profesores. Así, algunos informes sobre los profesores en Chile han intentado demostrar que las mejoras en la enseñanza en las escuelas para aumentar los resultados de aprendizaje se han producido desde el nivel de las políticas educativas y no desde los esfuerzos individuales y colectivos de los profesores (BELLEI, 2004). Específicamente en referencia a la ley de carrera docente, el gobierno ha acentuado persistentemente su propio protagonismo en las mejoras que se ofrecen a los profesores (BACHELET, 2015).

En esta minusvaloración del protagonismo de los profesores, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha jugado un rol importante. En relación a la ley de carrera docente, sus recomendaciones ayudaron a introducir una versión matizada sobre el desarrollo docente al plantear etapas a ser alcanzadas por los profesores en vez de focalizarse de manera restringida en un sistema evaluativo. Aunque apoyando la necesidad de estándares y de una medición más rigurosa, la OCDE acentúa la necesidad de que los profesores cultiven una “cultura evaluativa” que les sea “desafiante” y les permita “demostrar” sus habilidades profesionales (OECD, 2011). Si bien estas recomendaciones intentan representar las aspiraciones de los profesores, se fundamentan sobre la base de “evidencia” tomada desde la “experiencia internacional” o de un espectro local muy limitado en donde los profesores no son más que una fuente más de información, tal como ocurre en el reporte de la OECD sobre la evaluación docente en Chile (SANTIAGO et al., 2013).

Consecuentemente, es difícil sostener que estas propuestas se sustentaron en el protagonismo de los profesores.

Igualmente, la asociación que se busca establecer entre los profesores y la clase media pareciera estar más en función de aquellos grupos que ya están acomodados en la clase media que de los mismos profesores. Desde esta perspectiva, la nueva ley no viene más que a ajustar aún más al sistema educativo, y por tanto, a los profesores con los intereses de la clase media alta que de manera creciente se beneficia de las reformas educacionales. Por ejemplo, Delamaza (2011) y Aguilera y Fuentes (2011) muestran que los grupos de clase media alta, con vínculos en la sociedad civil y con experticia en materias públicas, son quienes han ido liderando a la elite política del país, incluyendo en educación. No es menor que mucha de su experticia ha sido adquirida en prestigiosas universidades internacionales y desarrollada en organizaciones internacionales como el Banco Mundial y la OCDE. En dicha posición de poder, estos grupos de clase media utilizan sus recursos económicos y sus vínculos para crear redes e influir sobre las instituciones (BAROZET, 2006; ARAUJO, 2009). Por tanto, junto a los ingresos económicos, otras variables, tales como la familia de procedencia, van conformando a esta clase media alta en Chile (CASTILLO; MIRANDA; MADERO, 2013).

La educación también constituye una variable importante que explica la conformación de las clases sociales en Chile y cómo se perpetúa la desigualdad entre la clase media alta y las clases más bajas, y dentro de la misma clase media (BAROZET y ESPINOZA, 2008). Tal como ocurre con los profesores, la concentración de los grupos sociales de acuerdo a los distintos tipos de establecimientos educativos que existen en el país, es una de las mayores fuentes de desigualdad de clase. Los grupos de clase media alta han migrado desde los establecimientos públicos a los privados concentrando su ventaja social y diferenciándose de los grupos con menores recursos económicos (HERNÁNDEZ y RACZYNSKI, 2015). Nuevamente, esto no debe entenderse desde una perspectiva meramente económica sino también cultural, lo que queda bien capturado en el énfasis sobre el concepto de “capital cultural” que los grupos de clase media alta ponen en Chile al relacionarse con las instituciones educativas. Aunque quienes gestionan las políticas educativas suelen utilizarlo de una manera “progresista” que resuena a Bourdieu por su foco en la desigualdad, este concepto se vincula más bien a la teoría del capital humano

en donde el conocimiento en cuanto “capital”, aunque también debe distribuirse entre los sectores de bajos recursos económicos, se acumula y favorece a los grupos más aventajados (CAVIERES, 2014).

El concepto de capital cultural tiene su equivalente en la expresión “calidad educativa” que enmarca lo que en Chile se define oficialmente como el “currículo legítimo”. Tal como ocurre a lo largo del mundo, el conocimiento escolar es concebido como un conocimiento flexible “constructivista”, que favorece la movilidad social de los estudiantes (CAVIERES, 2009). La estandarización del currículo y la medición a través de pruebas nacionales sirve para asegurar que este conocimiento sea distribuido a todos los estudiantes del país, aunque en realidad solo beneficie a aquellos provenientes de las clases más altas. De este modo, a pesar del discurso de la OCDE que matiza la centralidad de la medición, la evaluación docente en las políticas educativas ha significado un control sobre los profesores para que se focalicen en la entrega de esta “educación de calidad”. En Chile, esto ya ha comenzado a afectar a aquellos profesores que sienten que su conocimiento profesional, autonomía y su sentido de pertenencia a su profesión están siendo socavados al supeditarlos a los niveles de logro que obtienen en sus evaluaciones docentes (SISTO, 2012; FARDELLA y SISTO, 2015). En ese sentido, mientras la nueva ley docente dice apoyar a los profesores en su aspiración a ser clase media, este status es solo instrumental y difiere al que poseen los grupos de clase media alta profesional con el poder y experticia gerencial para influir en las políticas docentes.

Por tanto, diversas consecuencias podrían resultar de esta ley docente. De manera particular, va a tensionar a los profesores que trabajan en establecimientos públicos bajo condiciones laborales más deterioradas y en donde tendrán mayores dificultades para demostrar su valor profesional. De este modo, debiendo comprometerse con el currículo “legítimo” de la clase media alta profesional para mejorar su status, estos profesores podrían verse en la necesidad de distanciarse pedagógicamente de sus estudiantes más pobres. Esto es importante, por ejemplo, al considerar la evidencia de Cornejo (2009) sobre profesores chilenos de establecimientos públicos y para quienes trabajar con alumnos de menores recursos económicos es una fuente de bienestar profesional. No obstante, la investigación sobre escuelas eficientes, presentadas como modelo a seguir en el contexto de reformas educativas gerenciales, al referirse a los profesores que trabajan con estudiantes de menores recursos económi-

cos enfatiza fundamentalmente aquellas competencias “eficientes” que proveen aprendizajes de “calidad”, mientras relegan a un segundo plano las habilidades pedagógicas necesarias para conectar el currículo con la cultura de origen de estos estudiantes (BELLEI et al., 2015).

Una segunda consecuencia se refiere a la formación de profesores. La nueva ley docente no tan solo insiste en la necesidad de incrementar los estándares de calidad en los programas de formación, sino también de elevar los requisitos de admisión. Básicamente esto significa aumentar los puntajes en la prueba nacional requeridos para entrar a estudiar pedagogía, de manera de atraer a los estudiantes con mayor nivel académico (BELLEI y VALENZUELA, 2010). Sin embargo, puesto que estos puntajes los obtienen mayoritariamente los estudiantes de clase media-media alta, esto ciertamente afectará el número de postulantes provenientes de sectores con menos recursos económicos. Por tanto, los esfuerzos por situar a los profesores en un status genérico de clase media podrá afectar también la diversidad que se requiere entre los profesores para atender a los alumnos de sectores menos aventajados económicamente, aumentando aún más la desigualdad existente en el país.

TAREAS CRÍTICAS ANTE LA LEY DE CARRERA DOCENTE

A lo largo de este artículo hemos evitado una comprensión reduccionista conforme a la cual las políticas educativas bastarían para traer mejoras en la educación del país. Sin desconocer su importancia, y utilizando la nueva ley de carrera docente como caso, hemos recordado que los grupos sociales al interior del Estado están activamente involucrados en estrategias a favor de sus intereses de clases, raza y género, y que el campo de las políticas públicas es altamente propicio para ello. Específicamente, hemos mencionado a grupos de la clase media profesional y gerencial que precisamente utilizan su experticia técnica para limitar el protagonismo de los profesores en Chile. No se trata de plantear una teoría conspirativa. Mientras que personas concretas están tras las políticas educativas, nuestro enfoque está puesto en las relaciones de poder que son posibles a través del Estado, y las implicancias estructurales (también materiales) que esto trae a los diferentes grupos sociales.

Sin embargo, no importando que tan influyentes sean estas estructuras, las escuelas son ámbitos culturales en donde los grupos sociales discriminados pueden realizar tareas para resistir e incluso influir sobre el Estado (APPLE, 2013). Dar testimonio de la negatividad que emana de las políticas educativas es una de ellas. En relación a la ley de carrera docente, esto implica continuar reuniendo evidencia respecto a las consecuencias que resultarán de un régimen permanente y estandarizado de evaluación que aunque en apariencia flexible, intensificará y deteriorará aún más las condiciones laborales de los profesores afectando, de manera especial, a las mujeres quienes constituyen la mayoría de los docentes trabajando en aula en el país (DARRIGRANDE y DURÁN, 2012; SCHICK; GALAZ; URRUTIA, 2015). Ello demostrará aún más que aunque el discurso en esta nueva ley habla de manera genérica respecto a mejorar el status social de los docentes, simplemente refuerza a la nueva clase media profesional y gerencial de la cual los profesores no son considerados parte.

No obstante, es importante recordar aquellos aspectos de buen “sentido común” incluidos también en la ley. En este sentido, y sin negar sus aspectos problemáticos, la ley efectivamente provee a los profesores con recursos para desarrollarse. Más aún, muchos de los beneficios que contiene la ley los obtuvieron los mismos profesores a través de movilizaciones masivas que incluso revirtieron las restrictivas propuestas originales presentadas por el gobierno en el contexto de una negociación política donde un sector de los profesores consideró que no atendían a sus necesidades y que restringían considerablemente su participación (LOMA, 2015). Documentar estas victorias es una tarea que apunta a mantener la memoria de aquellas tradiciones de resistencia que están siendo construidas por los profesores en momentos que las políticas docentes intentan controlar y limitar su profesión.

Junto a ello, valoramos las investigaciones en Chile que confrontan críticamente los efectos de la medición, y que hemos citado en este texto. Sin embargo, asumen una perspectiva que tiende a ser leída como una muestra más de que los profesores chilenos son unos agentes pasivos e impotentes y con poca capacidad de reacción frente a este contexto gerencial. Por el contrario, una tarea esencial en tiempos de estandarización consiste en registrar las múltiples formas a través de las cuales los profesores chilenos resisten activamente. Por ejemplo, Figueroa (2014) comparte como un grupo de profesores en su escuela secundaria

ha organizado un espacio permanente de discusión política y pedagógica respecto al empobrecimiento de la educación pública y las consecuencias para el desarrollo docente. Cavieres (2015) muestra que en el contexto de movilizaciones estudiantiles muchos profesores incluyen la temática en sus aulas para hablar sobre la realidad política del país y promover la participación ciudadana de los estudiantes a pesar de que el currículo estandarizado restringe estos temas en el aula.

Finalmente, la ley docente analizada en este texto ha sido fuertemente apoyada por investigación académica en el país que a su vez está informada por investigación realizada por organizaciones internacionales. En ella se utilizan fundamentalmente métodos cuantitativos positivistas que simplemente establecen correlaciones entre diversas variables y los puntajes obtenidos en pruebas estándares. En dicho diseño, estos puntajes se consideran una medida “objetiva” de “educación legítima” lo que justifica el régimen de medición existente en el país. Más allá de ciertos indicadores sobre desigualdad en el ingreso económico, las categorías de clase, raza y género que inciden fuertemente en la educación prácticamente no se exploran. Por tanto, corresponde a los investigadores críticos la tarea de actuar como “secretarios” de aquellos profesores afectados por las actuales reformas educativas, poniendo a su disposición las herramientas teóricas para develar las dinámicas de poder que están creando desigualdad en las escuelas y fortalecer aquellas prácticas pedagógicas y políticas que, junto con potenciar su desarrollo profesional, les permita contrarrestar los efectos nocivos de dichas reformas tanto a nivel micro del aula como a nivel macro del Estado. Este artículo espera ser una contribución al respecto.

REFERENCIAS

ADLER, L.; MELNICK, A. *Neoliberalismo y clase media: el caso de los profesores de Chile*. Santiago: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 1998.

AGUILERA, C; FUENTES, C. Elites y asesoría experta en Chile: comisiones y políticas públicas en el gobierno de Bachelet. In: JOIGNANT, A.; GÜELL, P. (Eds). *Notables, tecnócratas y mandarines. Elementos de sociología de las elites en Chile (1990-2010)*. Santiago: Ediciones Diego Portales, 2011, p. 127- 151.

APPLE. M.W. *Education and power*. New York: Routledge, 1995.

_____. *Educating the "right" way*. Markets, standards, god, and inequality. New York: Routledge, 2006.

_____. *Can education change society?* New York: Routledge, 2013.

_____. *Official knowledge*. New York: Routledge, 2014.

_____. Reframing the question of whether education can change society. *Educational Theory*, v. 65, n. 3, p. 299-315, 2015

ARAUJO, K. *Habitar lo social*. Usos y abusos en la vida cotidiana en el Chile actual. Santiago: LOM, 2009.

AIM – ASOCIACIÓN INVESTIGACIONES DE MERCADO. *Actualización grupos socioeconómicos 2012*. Santiago, 2012.

ASSAÉL, J.; PAVEZ, J. La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 1, n.2, p. 42-55, 2008.

AVALOS, B. La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile. In: COX, C. (Ed.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*, Santiago: Editorial Universitaria, 2004.

AVALOS, B.; AYLWIN, P. How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education*, v. 23, p. 515-528, 2007.

BACHELET, M. *Mensaje N° 165-363 con el que inicia un proyecto de ley que crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Santiago: Presidencia de la República, 2015.

BALL, S. *Class strategies and the education market*. London: Routledge Farmer, 2003.

BAROZET, E. El valor histórico del pituto: clase media, integración y diferenciación social en Chile. *Revista de Sociología*, 20, p. 69-96, 2006.

BAROZET, E.; ESPINOZA, V. ¿Quiénes pertenecen a la clase media en Chile? Una aproximación metodológica. *Ecuador Debate*, n. 74, p. 103-121, 2008.

BARR-MELEJ, P. *Cultural politics, nationalism, and the rise of the middle class*. North Carolina: University of North Carolina Press, 2001.

BELLEI, C. ¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena? In: C. Cox. (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria, 2004, p. 125-209.

BELLEI, C.; VALENZUELA, J.P.; VANNI, X.; CONTRERAS, D. *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago: LOM, 2015.

BELLEI, C.; VALENZUELA, J.P. ¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile? In: MARTINIC, S.; ELACQUA, G. (Ed.). *¿Fin de ciclo? Cambio en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago: UNESCO/Pontificia Universidad Católica de Chile, 2010, p. 257-284.

BERNSTEIN, B. *The structuring of pedagogic discourse: Class, codes and control*. London: Routledge, 2003.

BISCARRA, C.; GIACONI, C.; ASSAEL, J. El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, v. 14, n. 3, p. 80-92, 2015.

BONAL, X.; RAMBLA, X. Captured by the totally pedagogised society: teachers and teaching in the knowledge economy. *Globalisation, Societies and Education*, v.1, n. 2, p. 169-184, 2003.

CASTILLO, J. C.; MIRANDA, D.; MADERO, I. Todos somos de clase media. Sobre el estatus social subjetivo en Chile. *Latin American Research Review*, v. 48, n. 1, p. 155-173, 2013.

CAVIERES, E. Enseñando ciudadanía en medio del conflicto. Profesores de historia y movilizaciones estudiantiles en Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 20, n. 67, p. 1311-1334, 2015.

_____. La calidad de la educación como parte del problema. Educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 19, p. 1033-1051, 2014.

_____. La neoliberalización de la educación chilena o la privatización del sistema educativo “por dentro”. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, n. 17, p. 18-57, 2009.

CENTRO UC POLÍTICAS PÚBLICAS; ELIGE EDUCAR. *Voces docentes: Una encuesta de opinión de profesores y profesoras de aula en Chile*. Santiago de Chile, 2015.

CHILE. Ley N°20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Congreso Nacional, 2016.

CHILE. Ministerio de Desarrollo Social. *CASEN 2013: Evolución y distribución del ingreso de los hogares (2006-2013): Síntesis de resultados*. Santiago, 2015.

CONNELL, R. Good teachers on dangerous ground: towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, v. 50, n. 3, p. 213-229, 2009.

CORNEJO, R. Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 107, p. 409-426, 2009.

DARRIGRANDE, J.L.; DURÁN, K. Síndrome de burnout y sintomatología depresiva en profesores: relación entre tipo de docencia y género en establecimientos educacionales subvencionados de Santiago de Chile. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 10, n. 3, 2012.

DELAHAZA, G. Elitismo democrático, líderes civiles y tecnopolítica en la reconfiguración de las élites políticas. In: JOIGNANT, A.; GÜELL, P. *Notables, tecnócratas y mandarines*. Elementos de sociología de las elites en Chile (1990-2010). Santiago: Ediciones Diego Portales, 2011, p. 77-108.

EYZAGUIRRE, N. Proyecto de ley de política nacional docente. Ministerio de Educación, 2015.

FARDELLA, C.; SISTO, V. Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, v. 27, n. 1, p. 68-79, 2015.

FIGUEROA, V. Profesionalizar la acción docente: reflexiones desde una experiencia de organización. *Docencia*, n. 54, p. 90-95, 2014.

FRASER, N. *Unruly practices: power, discourse, and gender in contemporary social theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989.

FUENTEALBA, R.; GALAZ, A. La reflexión como recurso para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las redes locales en Chile. In: CORNEJO, J.; FUENTEALBA, R. (Eds). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿que las hace eficaces?* Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, 2008.

GALAZ, A. El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*, v. XXXVII, n. 2, p. 89-107, 2011.

HERNÁNDEZ, M.; RACZYNSKI, D. Elección de escuela en Chile: De las dinámicas de distinción y exclusión a la segregación socioeconómica del sistema escolar. *Estudios Pedagógicos*, v. XLI, n. 2, p. 127-141, 2015.

LOMA, R. Carrera profesional docente del gobierno: profundización del agobio y precariedad laboral. *Educación*, n. 9, p. 11-14, 2015.

MIZALA, A; ROMAGUERA, P. *Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile*. Serie Economía, 116. Santiago: Universidad de Chile/Centro de Economía Aplicada, 2011.

NÚÑEZ, I. La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia. *Revista Pensamiento Educativo*, v. 41, n. 2, p. 149-164, 2007.

OECD. *Building a High Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*. Paris: OECD, 2011.

_____. *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD, 2005.

OLSEN, M.; PETERS, M. Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Educational Policy*, v. 20, n. 3, p. 313-345, 2005.

PINKNEY-PASTRANA, J. Terminating the teaching profession: neoliberal reform, resistance and the assault on teachers in Chile, *Workplace*, n. 17, p. 14-31, 2010.

ROBERTSON, S. Placing teachers in global governance agendas. *Comparative Education Review*, v.56, n. 4, p. 584-607, 2012.

ROJAS, P. Remuneraciones de los profesores en Chile. *Estudios Públicos*, n. 71, p. 122-175, 1998.

SANTIAGO, P.; BENAVIDES, F.; DANIELSON, C.; GOE, I.; NUSCHE, D. *Teacher evaluation in Chile 2013*. OECD Reviews of Evaluation and assessment in education. OECD Publishing, 2013.

SCHICK, C; GALAZ, A; URRUTIA, D. Identidad profesional y factores de riesgo ocupacional de las profesoras. *Estudos Feministas*, v. 23, n. 3, p. 803-815, 2015.

SISTO, V. Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psykhé*, v. 21, n. 2, p. 35-46, 2012.

WONG, T. *Hegemonies compared: state formation and Chinese school politics in postwar Singapore and Hong Kong*. New York: Routledge, 2002.

ZEUS, L. *Ideology, discourse, and school reform*. Westport, C.T.: Praeger, 2003.

Recibido en 17 de Agosto de 2016.

Aprobado en 4 de Noviembre de 2016.

TENTATIVAS DE PADRONIZAÇÃO DO CURRÍCULO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Luciôla Licínio de Castro Paixão Santos¹

Júlio Emílio Diniz-Pereira¹

RESUMO: Este artigo analisa as tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil que, dentro de um processo de ampliação do controle sobre o trabalho docente, se relacionam à crescente penetração na educação de um ideário produzido no campo empresarial. Conclui-se que a padronização da formação docente termina sendo secundarizada, uma vez que o professor, no exercício de suas atividades, sofre diferentes formas de controle que, inexoravelmente, levam a padronizações do trabalho docente em escolas que seguem o currículo nacional e as avaliações sistêmicas.

Palavras-chave: Currículo. Formação de professores. Padronização. Brasil.

Attempts at standardizing curriculum and teacher education in Brazil

ABSTRACT: This article seeks to analyze the attempts at standardizing the curriculum and teacher education in Brazil, within a process of expansion of control over teaching work, related to the increasing influence in education of ideas produced in the business field. The findings show that the

¹Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Educação – Belo Horizonte (MG), Brasil. E-mail: luciolaufmg@yahoo.com.br; juliodiniz@ufmg.br
DOI: 10.1590/CC0101-32622016171703

standardization of teacher education ends up being sidelined, since teachers in the exercise of their activities suffer different forms of control that inexorably lead to standardization of teaching work in schools that follow the national curriculum and standardized tests.

Keywords: Curriculum. Teacher education. Standardization. Brazil.

INTRODUÇÃO

O propósito deste artigo é analisar as tentativas de padronização do currículo e da formação de professores da educação básica, no Brasil, nos últimos 20 anos, ou seja, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96 ou, simplesmente, LDBEN), em dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). As tentativas de padronização dos currículos, dentro de um processo crescente de controle sobre o trabalho docente, relacionam-se à crescente penetração, na educação, de um ideário produzido no campo empresarial, tributárias de uma visão economicista e voltada apenas à produtividade e a eficiência dos sistemas de ensino. As padronizações submetem o trabalho docente a determinações tomadas por técnicos e especialistas, desrespeitando a autonomia das escolas e de seus professores, a diversidade cultural dos alunos e seus ritmos de aprendizagem.

O artigo está dividido em duas partes: a primeira focaliza o crescente movimento de padronização dos currículos das diferentes etapas da educação básica e a segunda, a padronização no campo da formação docente.

AS TENTATIVAS DE PADRONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

De forma crescente, amplia-se o processo de padronização dos currículos da educação básica, tanto no Brasil como em diferentes

países do mundo. Nesta seção será abordada a maneira como têm sido tratados os currículos da educação básica, nas últimas décadas, buscando mostrar suas tendências homogeneizadoras, a partir de decisões legais e ações governamentais, bem como do cenário em que tais medidas são tomadas.

No final dos anos 1990, duas iniciativas no campo do currículo mobilizaram a atenção da área educacional. A primeira diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais e a segunda se refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Inicialmente, serão abordadas as diretrizes curriculares para depois serem discutidas as novas formas de padronização instituídas pelo governo central.

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica decorreram da Lei nº 9.394 (LDBEN), de 1996, que estabeleceu em seu inciso IV do artigo 9º que a União, em colaboração com estados, municípios e distrito federal, deveria elaborar diretrizes para cada etapa da educação básica de “modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996). Em função disso, entre 1998 e 2000, foram elaboradas e aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Formação de Professores na Modalidade Normal, em nível médio, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Educação Indígena¹.

Essas diretrizes constituíram-se em normas obrigatórias para orientar o trabalho dos sistemas de ensino e das escolas, bem como preconizaram que os currículos escolares deveriam ter uma parte comum e uma parte diversificada. Elas definiram, na parte comum, os conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade da educação básica, em termos de áreas de estudos ou disciplinas a serem trabalhadas, além de apresentarem objetivos e propósitos mais gerais da educação e de mostrarem os valores e os comportamentos a serem alcançados.

Um rápido quadro do que estava sendo discutido no campo do currículo, nos anos 1990, proporciona uma ideia do cenário em que essas diretrizes foram geradas, e possibilita entender suas repercussões na área educacional (ver SANTOS, 2007). Além da influência dos estudos curriculares, as diretrizes refletem questões que estavam sendo discutidas no campo do ensino das diversas disciplinas estando, portanto, bastante sintonizadas com as ideias pedagógicas predominantes na época.

Com base nessas ideias e coerente com essas diretrizes, foi elaborada grande parte das propostas curriculares dos estados e de vários municípios nos anos 1990 e 2000. Um grande número dessas propostas contou com a assessoria de especialistas das diferentes áreas de conhecimento e de acadêmicos e estudiosos do campo do currículo.

A ênfase à diversidade e à diferença ganhou destaque, e nesse clima foram realizadas diversas alterações na legislação, incluindo a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Além disso, o ensino fundamental passou a ter nove anos e foi ampliada a obrigatoriedade do ensino gratuito, que passou a incluir todas as etapas da educação básica, dos 4 aos 17 anos de idade. Essas e outras modificações provocaram a necessidade de atualização e de revisão das diretrizes em vigor e da incorporação, em uma nova legislação, das normas legais na década de 2000.

Ao finalizar este item, é importante destacar que as diretrizes não podem ser interpretadas como uma tentativa de padronização do ensino, pois constituem orientações gerais para cada etapa da educação básica. Certamente elas revelam a hegemonia de certas ideias no campo do currículo e da educação, bem como apontam conteúdos, aspectos, princípios e valores que devem ser observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas. Nesse sentido, as diretrizes definem as áreas de ensino ou disciplinas a serem trabalhadas na educação básica, na parte comum do currículo, indicando a interdisciplinaridade, a transversalidade e a contextualização como instrumentos adequados para um ensino de qualidade. De uma maneira geral, elas apontam ainda a responsabilidade da escola na elaboração do Projeto Político Pedagógico, ressaltam a importância da avaliação, mostram a necessidade de uma boa relação família e escola, bem como de uma gestão participativa, entre outras orientações,

como forma de oferecer subsídios políticos e pedagógicos para os sistemas de ensino e as instituições escolares.

A PRIMEIRA TENTATIVA DE PADRONIZAÇÃO NACIONAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram adotados a partir de 1997 e, apesar de não serem obrigatórios, estes se constituíram em orientações mais detalhadas sobre o ensino de cada disciplina. Eles se destinaram a orientar as propostas curriculares das escolas e à elaboração de livros e materiais didáticos, e ao sistema nacional de avaliação. Foi, especialmente, esse último ponto que levou a grandes controvérsias e discussões envolvendo a comunidade acadêmica. Além de serem criticados pelo modo como foram elaborados e por inibirem as iniciativas das escolas, a crítica principal na literatura especializada se baseou em reformas educacionais de outros países. Os PCN configuravam-se como um currículo nacional e as críticas a esse tipo de currículo e sua relação com os sistemas nacionais de avaliação já estavam sendo apresentadas por vários autores, entre os quais destacavam-se acadêmicos estrangeiros de grande prestígio no Brasil como, por exemplo, Apple (1994) e Santomé (1996), bem como autores brasileiros: Moreira (1996), Ávila e Moll (1996), Macedo (1999), Lopes (1999), entre outros.

As críticas aos PCN mostravam como a proposta de um currículo nacional estava associada a um sistema nacional de avaliação, em que as escolas eram classificadas pelo seu desempenho, com a justificativa de que isso facilitaria aos pais a escolha do estabelecimento escolar para seus filhos². Essa proposta se apoiava na ideia de que, ao ranquear as escolas, se introduziria a competição entre elas, aumentando a produtividade do sistema educacional. O que não era explicitado, mas que foi reiteradamente apontado pelos críticos, é que tais políticas partiam de uma lógica de mercado, alicerçadas em uma visão economicista da educação. Apesar das discussões geradas por essa polarização, os estudiosos do campo do currículo, de maneira geral, defendiam o multiculturalismo, cujas ideias ganhavam prestígio crescente no final da década de 1990, como já visto anteriormente. No campo educacional, faziam-se

fortes críticas ao governo central, acusado de conduzir o país com base no ideário neoliberal. As críticas aos PCN geraram a publicação de muitos artigos e a explicitação de muitos pronunciamentos; todavia, Galian (2014) mostra que, segundo dados de uma pesquisa realizada em 2010³, foi grande a influência dos PCN na elaboração de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros, especialmente, na primeira década dos anos 2000.

A ATUAL TENTATIVA DE PADRONIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Apesar das diferentes orientações teóricas existentes no campo do currículo⁴, existe hoje uma posição consensual entre os acadêmicos do campo, mesmo que fundamentada em argumentos diferentes. Trata-se da rejeição e das críticas à proposta atual da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC, defendida como um instrumento importante para a gestão do currículo, é uma temática que tem hoje centralidade no debate educacional. Segundo a página eletrônica do Ministério de Educação (MEC),

A BNCC vai deixar claro os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio. Com ela os sistemas educacionais, as escolas e os professores terão um importante instrumento de gestão pedagógica e as famílias poderão participar e acompanhar mais de perto a vida escolar de seus filhos (BRASIL, 2016).

Sua elaboração é justificada como uma exigência de preceitos legais, como a LDBEN de 1996, no seu artigo 26; a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), de 7 de dezembro de 2012, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais

para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010) e o que está expresso nas estratégias propostas para a Meta 7 do Plano Nacional de Educação de 2014 (BRASIL, 2014).

A BNCC, na forma como está sendo proposta, vai de encontro às políticas de inclusão, uma vez que a diferença e a diversidade não podem ser alcançadas a partir de uma base nacional comum⁵.

Os estudos no campo do currículo (APPLE, 1994; BALL, 2012a) apontam para a impossibilidade, na prática, de implantação de uma base nacional comum, porque aquilo que for definido em nível nacional será reinterpretado/recontextualizado de acordo com as experiências e tradições de diferentes esferas: as secretarias estaduais e municipais de educação, a escola, o professor e o aluno. Assim, uma base nacional comum não é garantia de que os estudantes brasileiros terão resguardados seus direitos a determinados conhecimentos, como argumenta o discurso oficial.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PADRONIZAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Ao consultar a página eletrônica do Movimento pela BNCC, observa-se que se destacam entre os defensores dessa iniciativa fundações e organizações não governamentais mantidas por bancos e por empresas, pessoas ligadas ao sistema de avaliação e associações de gestores em diferentes níveis. Observa-se ainda que o apoio à BNCC decorre do interesse na melhoria dos resultados das escolas nos testes nacionais e, consequentemente, na posição que elas ocupam nas classificações nacionais e estaduais. Um dos argumentos em defesa da BNCC é que ela melhoraria os resultados das escolas nos testes nacionais, e do país em testes internacionais. Em relação ao interesse dos empresários sobre esse tema, é necessário observar que, atualmente, a educação, ao mostrar-se como um campo rentável de negócios, vai se tornando cada dia mais um empreendimento que engloba, entre outras atividades, grandes redes de escolas de educação básica e superior, mantidas por empresas que também investem em prestação de serviços, assessorias, venda de diferentes tipos de material didático

e pedagógico e de diferentes cursos para professores e gestores. Nessa direção, as soluções para os problemas educacionais passam a ser pensadas em termos de mercado e vários serviços prestados pelo setor público passam a ser privatizados. Assim, se no passado os empresários já exerciam influência na educação, hoje, de forma crescente, eles não apenas fazem pressão ou tentam infiltrar suas ideias no mundo educacional, mas também penetram nele, passando a operar em seu interior (BALL, 2012b).

Para os empresários, a definição de padrões comuns é algo importante na formação de uma mão de obra com os requisitos básicos para o trabalho. Essa medida abre um grande campo de investimento e de interesse do setor privado ao se relacionar, entre outros, com a produção de material didático e com a oferta de cursos para a formação docente e de gestores, movimentando ainda uma grande parcela de recursos públicos⁶.

De acordo com Mathis (2010), os assessores políticos e as organizações empresariais colocam a competitividade dos países como uma das principais razões para a elaboração de padrões comuns de aprendizagem. No entanto, os dados mostram que nações que adotam padrões comuns de aprendizagem geralmente tendem a apresentar um desempenho nem melhor nem pior em testes internacionais do que as que não os adotam. Para o autor, a presença ou ausência de *standards* nacionais não diz nada a respeito de equidade e qualidade ou de provisão de recursos educacionais.

A proposta de uma BNCC termina sendo uma medida inócua, pois a experiência tem mostrado que os professores, com raras exceções, não consultam os documentos oficiais para preparar suas aulas. Outras medidas são necessárias para elevar o padrão de qualidade da educação brasileira, que incluem desde a melhoria dos prédios e equipamentos escolares até a melhoria da carreira, do salário e da formação dos professores. Docentes bem qualificados são indispensáveis para a democratização da educação, contribuindo para que as crianças e jovens das camadas populares possam ter uma trajetória escolar mais longa e sem grandes percalços.

AS TENTATIVAS DE PADRONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

No que diz respeito à formação de professores da educação básica no Brasil, as tentativas de padronização dos currículos dos cursos voltados à preparação de novos docentes (as licenciaturas) foram mais fortes e mais evidentes antes de 1996, ano em que se aprovou a LDBEN. Após a redemocratização do país, em meados dos anos 1980, o maior desafio dos governos eleitos a partir de então tem sido assumir mais explicitamente o modelo de formação docente que se pretende adotar no país.

Como sabemos, os cursos de formação de professores (as licenciaturas) foram criados, no Brasil, nas antigas faculdades de filosofia, nos anos 1930, principalmente, como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para o ensino secundário⁷. Além de um modelo de formação de professores que se mostrou, desde o início, inadequado, em razão das licenciaturas serem tratadas como meros apêndices dos bacharelados, os cursos de formação de professores das faculdades de filosofia eram bastante elitizados, o número de formados era muito pequeno e, por via de consequência, tais cursos não respondiam *quantitativamente* à demanda de preparação de novos docentes para o país.

Para atender a essa demanda de certificação de um número maior de novos professores, criaram-se, na década de 1960, os primeiros cursos superiores de “curta duração” com o objetivo de formar professores para o “ginásio” e o ensino secundário (CANDAU, 1987). Ao assumir a ideia de formação do “professor polivalente”, o MEC apresentou, na década de 1970, um conjunto de indicações e pareceres — a chamada “Proposta Valnir Chagas” — visando à criação das licenciaturas de primeiro grau de curta duração, conhecidas como “licenciaturas curtas”⁸.

É importante ressaltar que o chamado currículo mínimo, por meio do qual se determinavam até mesmo os nomes de disciplinas obrigatórias e suas respectivas cargas horárias, foi o mecanismo utilizado na época para padronizar não apenas os currículos dos cursos de formação

de professores (as licenciaturas), mas de todos os demais cursos de graduação do país⁹.

Fica clara, então, a intenção dos governos do regime militar em solucionar o problema da demanda crescente de novos professores para o país — e a “solução” encontrada, como vimos, foi aligeirar a formação docente por meio da diminuição das cargas horárias dos cursos, ou seja, da criação das “licenciaturas curtas e polivalentes”. Além disso, os governos da época exerceram forte controle sobre os cursos superiores em geral e de formação de professores em particular, pois esses deveriam se organizar por meio dos chamados currículos mínimos.

As mudanças na estrutura jurídico-legal da educação brasileira a partir de 1996 exigiram um projeto pedagógico para a formação e profissionalização de professores, em consonância com as modificações pretendidas na educação básica. À medida que a reforma na educação básica se consolidava, percebia-se que a tarefa de coordenar processos de desenvolvimento e aprendizagem era extremamente complexa e exigia, já a partir da própria educação infantil, profissionais com formação superior.

Nesse sentido, para uma coerência com as mudanças pretendidas na educação brasileira e com as incumbências que foram atribuídas aos docentes pela LDBEN (artigo 13), tornou-se necessário pensar a formação de um profissional que compreendesse os processos humanos mais globais, seja ele um professor da educação infantil, dos primeiros ou dos últimos anos da escola básica.

Para traduzir esse princípio geral em propostas curriculares para os programas de formação de professores no país, a própria LDBEN de 1996 estabeleceu que os cursos de graduação no país — e não apenas as licenciaturas — deveriam se organizar a partir de diretrizes curriculares nacionais.

Segundo interpretação dos Conselheiros do CNE, expressa no Parecer da Câmara de Educação Superior (CES) nº 776/97, o espírito da LDBEN de 1996 estava voltado para uma maior flexibilidade na organização dos cursos na educação em geral e no ensino superior em particular. Dessa maneira, os currículos mínimos e sua excessiva

rigidez foram considerados extemporâneos, algo que atrapalharia as instituições na busca de inovações e de diversificações em suas propostas curriculares.

Em 3 de dezembro de 1997, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) publicou o Edital SESu nº 4, convidando as diferentes organizações, entidades e instituições a enviarem propostas de diretrizes curriculares para os cursos de graduação superior. Para análise e sistematização dessas propostas, a SESu/MEC compôs uma comissão de especialistas por curso de graduação, com base em indicação de nomes pelas instituições. Todavia, não se criou uma comissão que se responsabilizasse por diretrizes curriculares comuns a todas as licenciaturas. Por via de consequência, as versões finais dos documentos dos cursos que, além do bacharelado têm a licenciatura, contemplaram distintas concepções sobre a formação de professores.

Apesar de muito tardio e de seguir um trajeto diferente daquele realizado pelas comissões de especialistas, o processo de construção das diretrizes dos cursos de formação de professores foi concluído com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

A Resolução CNE/CP nº 01/02 definiu no artigo 7º inciso I que:

A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências¹⁰, levará em conta que *a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria.* [grifo nosso]

Tal definição pode ser compreendida como uma resposta dos legisladores ao fato de, historicamente, no Brasil, os cursos de licenciatura funcionarem como apêndices dos cursos de bacharelado.

O Parecer CNE/CP nº 009/2001 preconizou essa decisão quando afirmou que:

[...] a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso *exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado* ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo '3+1'. [grifo nosso]

Para tal, o Conselho Pleno do CNE posicionou-se claramente a favor da separação entre os cursos de licenciatura e de bacharelado desde a entrada dos alunos na universidade. Mesmo que os dois cursos tivessem momentos em comum — por exemplo, várias disciplinas básicas ou de “conteúdo específico” poderiam ser ministradas indiscriminadamente para licenciandos e bacharelandos —, não poderia haver ali (no caso, na licenciatura) dúvidas sobre qual profissional se pretendia formar. A instituição e os educadores (formadores de professores) deveriam ter clareza suficiente sobre o perfil de egresso que se deseja em um curso de licenciatura. Porém, essa separação entre licenciatura e bacharelado, desde a entrada na universidade, ainda hoje, não é um tema consensual no debate acadêmico¹¹.

Com a aprovação da Lei nº 9.394/96 e, posteriormente, a entrada em vigor da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, e da Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, observa-se também um aumento significativo da carga horária teórico-prática nos cursos de formação de professores¹². Passou-se a discutir intensamente o que pretendia dizer o dispositivo legal do artigo 65 da LDBEN — a obrigatoriedade das 300 horas de “prática de ensino”.

Em primeiro lugar, adotou-se a expressão “prática como componente curricular” com a intenção de se esclarecer a diferença, na lei, entre “prática de ensino” e “estágio curricular supervisionado”, além de reforçar o princípio da articulação teoria e prática na formação de profes-

sores. Algo parecia claro na cabeça dos legisladores até aquele momento: uma coisa era a “prática como componente curricular” e outra coisa era a “prática de ensino” e o “estágio supervisionado”.

Pode-se afirmar que, infelizmente, as universidades brasileiras, de um modo geral, não souberam aproveitar o contexto bastante favorável, do ponto de vista da legislação educacional da época, para a adoção de medidas que significassem uma mudança verdadeiramente paradigmática nos cursos de formação de professores no país¹³.

Pouco tempo após as universidades concluírem as reformas curriculares dos cursos de licenciatura baseadas nas diretrizes curriculares de 2002 — por exemplo, na Universidade Federal de Minas Gerais, alguns cursos concluíram suas reformas apenas no ano de 2009 —, definiram-se novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores no país, por meio da aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

Em linhas gerais, no que diz respeito aos cursos de licenciatura plena, a resolução atual conserva o essencial das diretrizes curriculares anteriores. Porém, ela aumenta a carga horária desses cursos de, no mínimo, 2.800 horas para, no mínimo, 3.200 horas¹⁴. Além disso, em meio a polêmicas no campo, ela regulamenta algumas vias alternativas de formação de professores no país como, por exemplo, os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e os chamados “cursos de segunda licenciatura”. A resolução de 2015 apresenta ainda, em um único documento, as diretrizes para a formação inicial e para a formação continuada de professores com a intenção de articular esses dois momentos do desenvolvimento profissional dos docentes da educação básica. Outra novidade dessa resolução foi a existência de um capítulo específico sobre a “valorização dos profissionais do magistério” entendida como “uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada”.

Diferente do currículo mínimo, mecanismo que define até mesmo nomes e cargas horárias de disciplinas obrigatórias dos cursos de graduação e, entre esses, dos cursos de formação de professores, as diretrizes curriculares orientam, em linhas gerais, a reforma desses cursos. O currículo mínimo, ao enrijecer bastante a estrutura dos cursos,

mostrou-se muito mais eficiente em termos de sua padronização. As diretrizes curriculares, ao intencionalmente possibilitarem a diversificação e a inovação de propostas curriculares, não servem como mecanismo de padronização dos currículos.

Em relação à reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil, e, mais especificamente, dos cursos de formação de professores, como vimos, a opção, a partir da aprovação da LDBEN de 1996, foi claramente pela diversificação dos currículos. Fortes instrumentos de padronização, comuns durante o regime militar, como por exemplo o currículo mínimo, foram substituídos por diretrizes após o processo de redemocratização do país. As atuais tendências de se assegurar a coerência entre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e a BNCC podem representar a volta da opção pela adoção de mecanismos que garantam a padronização das propostas curriculares dos cursos de formação docente¹⁵.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos neste artigo, há grandes diferenças entre o processo de padronização dos currículos da educação básica e dos currículos dos cursos de formação docente. Embora haja rumores em relação à definição de uma base nacional comum curricular também para os cursos de preparação para o magistério, o que está sendo realmente discutida é a necessidade de se adequarem esses cursos às propostas da BNCC. De qualquer maneira, sabe-se que o crescente processo de avaliação do desempenho docente, centrado no resultados dos testes aplicados aos estudantes, e a produção de material didático de acordo com a BNCC já constituem processos que levam à padronização do ensino. Nesse cenário, termina sendo secundarizada a questão da padronização da formação docente, uma vez que o professor, no exercício de suas atividades, é colocado em um universo regido por diferentes formas de controle que, inexoravelmente, levam a padronizações do seu trabalho, ou melhor, daqueles docentes e daquelas escolas que orientam seu trabalho em função das avaliações sistêmicas.

Se realmente o que se busca é a melhoria da qualidade de ensino, as políticas públicas deveriam se voltar inicialmente para a redução das assimetrias sociais, enquanto as políticas educacionais precisariam considerar que um ensino de qualidade só se faz em condições materiais adequadas e com um professorado preparado para enfrentar os desafios da educação. Padronizar o currículo é reduzir as oportunidades educacionais dos estudantes e a autonomia docente. Padronizar o currículo é negar o direito à diferença e desrespeitar as diversidades culturais. Padronizar o currículo é buscar um caminho fácil para um processo complexo e que não se resolve com medidas simplistas. Padronizar o currículo é uma solução barata para substituir a soma de investimentos que a educação necessita. Padronizar o currículo é, pois, mais uma solução inócua para os graves problemas que desafiam o campo educacional.

REFERÊNCIAS

APPLE, M.W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

ÁVILA, I.S.; MOLL, J. Desvelando as novas roupagens das velhas práticas políticas em educação no Brasil: uma análise dos PCNs: parecer. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 242-252, jan./jun. 1996.

BALL, S.J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *How schools do policy*. Policy enactments in secondary schools. London: Routledge, 2012a.

BALL, S. *Global Education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary*. London: Routledge, 2012b.

BRASIL. Diretrizes Curriculares – Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548--d--c--n--educacao-basica--nova--pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 de março de 2016.

_____. Lei nº 5.540, de 28 novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 29 novembro 1968.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. Parecer CNE/CP 009/2001, de 9 de maio de 2001. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 de maio de 2001.

_____. Parecer CNE/CP 21/2001, de 6 de agosto de 2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 de agosto de 2001.

_____. Parecer CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 3 de outubro de 2001.

_____. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 de fevereiro de 2002.

_____. Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 de fevereiro de 2002.

_____. Resolução CNE/CP 07/2010, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 de dezembro de 2010.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 26 de junho de 2014.

_____. Resolução CNE/CP 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 de julho de 2015.

_____. *O que é a Base Nacional Comum Curricular?* Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>>. Acesso em: 29 de março de 2016.

CANDAU, V.M.F. (Coord.). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: INEP, 1987. 93 p.

DIAS, R.E.; LOPES, A.C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F.; ROMANATTO, M.C.; SOSSOLOTE, C.C.; INFORSATO, E.C.; CHAKUR, C.R.S.L.; CUSINATO, R.; MUZZETTI, L.R.; OLIVEIRA, J.K. A reestruturação das licenciaturas: alguns princípios, propostas e (pré) condições institucionais. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 15-37, jan./abr. 2008. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=1826>. Acesso em: 21 de julho de 2009.

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. Políticas de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, jul./dez. 2005.

DINIZ-PEREIRA, J.E.; VIANA, G.M. Lutas concorrenciais no campo universitário e a atual reforma das licenciaturas na UFMG. *ENDIPE*, 14, Porto Alegre, abr. 2008. *Anais*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 305-318.

FREITAS, H.C.L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GALIAN, C.V.A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 153, p. 648-669, jul./set. 2014.

KRAHE, E.D. Licenciaturas e suas modificações curriculares: as determinações legais do MEC-BR e os currículos da UFRGS. *Educação*, Brasília, v. 29, n.2, p. 147-158, 2004.

LOPES, A.C. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999. p. 59-79.

LOPES, A.C.; MACEDO, E.F. The curriculum field in Brazil since the 1990s. In: PINAR, W. (Org.). *International Handbook of Curriculum Research*. New York: Routledge, 2014. p. 86-100.

MACEDO, E. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, A.F.B. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999, p. 43-58.

MATHIS, W.J. The “Common Core” standards initiative: an effective reform tool? *Education and the Public Interest*. Center of Education Policy Research Unit, Boulder and Tempe, 2010. Disponível em: <<http://epicpolicy.org/publication/common--core--standards>>. Acesso em: 30 de março de 2012.

MAUÉS, O.C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 89-118, mar. 2003.

MOREIRA, A.F.B. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. *Educação e Realidade*, v. 21, n. 1, p. 9-22, 1996.

SANTOMÉ, J.T. A Reforma educativa e a psicologização dos problemas sociais. *Educação e Realidade*, v. 21, n. 1, p. 23-45, 1996.

SANTOS, L.L. Currículo em tempos difíceis. *Educação em Revista*, v. 45, p. 291-306, 2007.

TERRAZZAN, E.A.; DUTRA, E.F.; WINCH, P.G.; SILVA, A.A. Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, jan./abr. 2008. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1829&dd99=pdf>. Acesso em: 16 de julho de 2010.

NOTAS

1. Este artigo se refere apenas às diretrizes curriculares para as etapas da educação básica do ensino regular.
2. Tomou-se como referência, especialmente, o caso inglês, cuja tradição de descentralização do sistema educacional fora radicalmente transformada pelas reformas educacionais implantadas por Margaret Thatcher, no contexto de uma política conservadora de orientação neoliberal.
3. Segundo Galian (2014), a pesquisa incidiu sobre 60 propostas elaboradas pelas secretarias de educação, em nível estadual e em nível municipal, entre o final da década de 1990 e a primeira década dos anos 2000.
4. As discussões no campo do currículo avançaram e, hoje, se têm no campo duas posições mais nítidas. A primeira delas inclui os estudiosos que orientam seus trabalhos a partir das teorias críticas e a segunda abarca aqueles cujos referenciais teóricos são tributários

das chamadas teorias pós-críticas ou pós-estruturalistas (LOPES e MACEDO, 2014). Apesar de existirem diferenças bem nítidas entre esses dois campos, segundo as autoras citadas, uma das características do campo do currículo no Brasil é o hibridismo, ou seja, a mescla de posições entre o discurso crítico e o pós-crítico.

5. Tal posição está bem expressa no documento da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que, por meio do Grupo de Trabalho GT 12: Currículo, e com o apoio da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), manifestou-se contrariamente ao documento orientador de políticas para a educação básica apresentado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) à consulta pública.
6. Mathis (2010) aponta que, nos Estados Unidos, foram dados 2,5 bilhões de dólares para que os estados alinhassem seus currículos aos *standards* nacionais e 400 milhões para adequar as avaliações aos novos *standards*.
7. Como se sabe, a formação de professores para o ensino primário existe no Brasil desde o Império, com a criação das primeiras escolas normais no país a partir do ano de 1835.
8. Para Candau (1987, p. 25), havia uma diferença básica entre essas duas propostas: “Enquanto que nos anos 60 ela tinha um caráter emergencial e, portanto, transitório, nos anos 70, ela surge como um processo regular de formação de professores e ganha inclusive uma justificativa pedagógica: a de formar o professor polivalente”.
9. A Lei nº 5.540/68, no artigo 26, definiu que “o Conselho Federal de Educação fixará o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional” (BRASIL, 1968).
10. Um ponto de grande tensão nos debates sobre a recente legislação educacional brasileira foi a respeito da utilização do “modelo de competências” ou “pedagogia das competências” na formação de professores. Vários autores (por exemplo, DIAS e LOPES, 2003; FREITAS, 2002; MAUÉS, 2003) teceram severas críticas à ideia da centralidade do currículo por competências na preparação dos profissionais da educação.
11. Maria Helena Galvão Frem Dias da Silva, por exemplo, defendeu a proposta de ingresso único para o bacharelado e a licenciatura. Segundo a autora, como o futuro docente necessita dominar tanto o conteúdo específico da área do curso quanto o conteúdo de pedagogia, não faz sentido separar a entrada dos alunos. Além disso, de acordo com seus argumentos, os estudantes entram nas universidades ainda muito jovens, com cerca de 19 anos, e, por esse motivo, sem muita condição para fazer uma escolha consciente sobre qual habilitação seguir (DIAS-DA-SILVA et al., 2008).
12. Alguns autores (por exemplo, DIAS-DA-SILVA, 2005; MAUÉS, 2003) criticaram o aumento da carga horária “prática” e a imposição das 1.000 horas de “atividades práticas” — prática como componente curricular (400 horas), estágio supervisionado (400 horas) e atividades científico-culturais (200 horas) — nos currículos dos cursos de formação de professores.

13. Algumas publicações sobre as reformulações nos cursos de licenciatura em universidades brasileiras parecem confirmar essa tese. Elizabeth Krahe, por exemplo, afirma que a tendência da reforma das licenciaturas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi apenas acomodar os cursos às propostas curriculares legais, sem necessariamente reformular a fundo o sistema de formação de professores nessa universidade (KRAHE, 2004). Para Diniz-Pereira e Viana, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), os colegiados de cursos tiveram grande autonomia para decidirem suas reformulações curriculares e isso fez com que essa reforma acontecesse sem um “norte” ou um direcionamento maior por parte da administração central da UFMG (DINIZ-PEREIRA e VIANA, 2008). Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Eduardo Terrazan chegou a uma conclusão semelhante quanto às licenciaturas em Física, Química e Ciências Biológicas da UFSM. Para ele, não houve um padrão quanto às formas de organização dos componentes curriculares, ainda que esses cursos pertencessem à mesma universidade (TERRAZZAN *et al.*, 2008).
14. É importante lembrar que a Pedagogia, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as diretrizes curriculares nacionais para esses cursos, passa a ser tratada como uma licenciatura e aumenta a sua carga horária para, no mínimo, 3.200 horas.
15. A Professora Helena de Freitas afirma, por meio do seu *blog*, que o MEC havia iniciado um “processo de reforma curricular dos cursos de formação de professores, com vistas à adequá-los à BNCC”. Segundo ela, essa seria uma maneira de “recuperar a proposta de currículo mínimo, ultrapassada na década de 90”. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com>

Recebido em 17 de agosto de 2016.

Aprovado em 4 de novembro de 2016.

ESTANDARIZACIÓN Y RACIONALIDAD POLÍTICA NEOLIBERAL: BASES CURRICULARES DE CHILE

María Angélica Oliva¹

Felipe Gascón²

RESUMEN: La política educativa chilena 2001-2016 descubre una matriz cuyos dispositivos configuran una racionalidad técnico-instrumental. La medición fundamenta la estandarización en las Bases Curriculares Nacionales, estableciendo un régimen de verdad funcional al orden neoliberal. Se tensiona la relación *estandarización/calidad de la educación/racionalidad política neoliberal*, develando los nodos de su compleja red en las políticas educativas.

Palabras-clave: Estandarización. Bases Curriculares Nacionales. Calidad de la educación. Racionalidad política neoliberal. Medición como dispositivo.

Normalization and neoliberal political rationality: National Curriculum Foundations in Chile

ABSTRACT: The Chilean educational policy 2001-2016 discovers an array whose devices constitute a technical-instrumental rationality. Measurement based the standardization in the National Curricular Bases, establishing

¹Universidad de Playa Ancha (UPLA), Centro de Estudios Avanzados – Viña del Mar, Chile. E-mail: angelica.oliva@upla.cl

²Universidad de Playa Ancha (UPLA), Centro de Estudios Avanzados y Facultad de Ciencias Sociales – Valparaíso, Chile. E-mail: fgascón@upla.cl

DOI: 10.1590/CC0101-32622016171349

a regime of truth functional to neoliberal order. The tension in the relationship among *normalization/ quality of education/ neoliberal political rationality* increases revealing the nodes of a complex network in the Chilean educational policy.

Keywords: Normalization. National Curriculum Foundations. Quality of education. Neoliberal political rationality. Measurement as a device.

INTRODUCCIÓN

Pluralidad, multiplicidad, diferencia, diversidad constituyen algunas expresiones que, desde distintas perspectivas epistémicas, nominan el sentido de lo humano en su construcción de la vida en comunidad. Precisamente, Foucault (2012), indaga en los dispositivos que la racionalidad disciplinaria usa para reducir la diferencia, homogeneizarla, docilizar y maximizar la utilidad del cuerpo; garantizar la sujeción a un orden establecido. Vigilancia jerarquizada, sanción normalizadora y examen son instrumentos de ese poder disciplinario (FOUCAULT, 2012). La sociedad disciplinaria de la época clásica, estudiada por el filósofo francés — mediados del siglo XVII y principios del siglo XIX, umbral de la Modernidad —, está mudando hacia sociedades pos-disciplinarias o de control, bajo el modelo de empresa pos-fordista, propio de la reorganización de la economía capitalista (DELEUZE, 2012). Contexto para el análisis de la tríade *estandarización/calidad de la educación/razionalidad política neoliberal*, en las Bases Curriculares Nacionales de la política educativa chilena.

Al observar el despliegue de esta política en el período 2001-2016, es posible descubrir los entretelones opacos de una matriz funcional al orden neoliberal, en cuya arquitectura participan diversos dispositivos, cuya eficiente singularidad radica en su capacidad para penetrar el pensamiento educativo e instrumentalizar su práctica, mediante una racionalidad que maximiza su capacidad normalizadora (OLIVA, 2015). Se argumenta que la medición es el principal dispositivo en la creación de la matriz de estandarización. La filosofía de los dispositivos,

ab ordine foucaultiano, constituye un camino promisorio para el análisis del problema, pues, refiere a un conjunto heterogéneo de discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; el dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos (FOUCAULT, 1984).

Todo dispositivo posee líneas de visibilidad, curvas de enunciación, líneas de fuerza, subjetivación, rupturas, fisuras, fracturas que se entrecruzan y se mezclan, mientras unas suscitan otras, a través de variaciones o hasta de mutaciones de disposición; también sus curvas de (in)visibilidad y enunciación, traspasando su historicidad, su régimen de luz, en fin, su arquitectura (FOUCAULT, 2012; DELEUZE, 1995; AGAMBEN, 2016). Esos componentes permiten pensar la medición como la red simbólica que, al imbricar diversos elementos bajo la misma racionalidad normalizadora que promueven las políticas sociales de focalización¹, origina la matriz de estandarización impulsando pragmáticas simplificaciones eficientistas coyunturales, que evaden los verdaderos problemas estructurales. Estrategia que se manifiesta implícita, por ejemplo, en la formulación de las Bases Curriculares Nacionales, como asimismo en el controversial concepto de calidad de la educación que las acompaña.

En el arte de construir un problema, antes de encontrar una solución, se inventa un problema y se toma una posición frente a él (DELEUZE, 2013). Así, tres interrogantes guían el artículo que se sustenta en varios años de investigación sobre la materia: ¿Cuál es el marco del fenómeno de estandarización en la política educativa en Chile durante el período 2001-2016?; ¿Cuáles son los discursos y estrategias que sitúan a la medición como un dispositivo en la estandarización de las Bases Curriculares de Chile?; y, ¿Qué vínculo puede establecerse entre la estandarización del currículum, la noción dominante de calidad de la educación y la racionalidad política neoliberal? Las líneas argumentales para responder a esas preguntas sostienen que:

1. El sistema normativo, articulado en la idea de subsidiariedad, evidencia el propósito central del neoliberalismo: reducción del Estado y auto-regulación del mercado, reservando un rol subsidiario al Estado para administrar el modelo de

financiamiento que subsidia a la demanda, marco de la estandarización educativa en Chile;

2. Las estrategias y discursos que utilizan las Bases Curriculares Nacionales para estandarizar el currículum se fundan en la ciencia que vivifica una racionalidad técnico-instrumental, mediante una perspectiva de fines y medios cuyo discurso establece un régimen de verdad, donde la medición externa y objetiva de resultados referidos a estándares se cree eficaz para el logro de lo que esa racionalidad define como una educación de calidad;
3. En su condición de dispositivo, la medición constituye un signo que permite descubrir, en su vínculo con la estandarización y la noción dominante de calidad de la educación, un tributo a la racionalidad política neoliberal.

Tras este *introito* que sitúa al problema en el contexto de la interrogación, se aborda el marco de la estandarización educativa en Chile 2001–2016; para focalizar el estudio en la medición, como un dispositivo principal de la matriz de estandarización en las Bases Curriculares Nacionales; finalmente, la exposición del texto tensiona la relación *estandarización/ calidad de la educación/ racionalidad política neoliberal*, develando los nodos de su compleja red en las políticas educativas.

MARCO DE LA ESTANDARIZACIÓN EDUCATIVA EN CHILE 2001–2016

La metáfora viva *dice el ser*, dice *la eclosión del aparecer*, revela lo implícito o encubierto por lo real, señala Ricoeur (1975), inspirando la metáfora del marco que anima a la presente sección. El marco, establecido por la política oficial limita, ajusta, y resguarda al sistema educativo chileno; su estructura bidimensional se compone de un sistema normativo y de un sistema de financiamiento. Se emplaza el estudio en el período 2001–2016, cuyos límites están señalados por dos manifestaciones de la estandarización: la promulgación de los Estándares de Desempeño para

la Formación Inicial Docente (2012a,b) y la aprobación de la Política Nacional Docente, en 2016 (CHILE, 2016). Promulgados con la finalidad de evaluar el desempeño docente al finalizar el proceso de formación inicial; los estándares se definen como patrones o criterios que permitirán emitir juicios sobre el desempeño docente de los futuros educadores y fundamentar las decisiones que deban tomarse. También, en la medida que indican lo esperado de un buen profesional, sugieren cómo ha de organizarse la formación docente y cuáles conviene que sean sus contenidos (CHILE, 2001). Esa misma intención, opera como fundamento del sistema nacional de acreditación de la calidad de la educación superior, donde se impone como lógica la formación por competencias como modelo ideal de los procesos de innovación curricular; en uno y otro caso el *deber ser* se impone como imperativo de control y normalización, en tanto emplazamiento bio-crono-topo-etho-lógico (GASCÓN, 2010), despojando a los procesos educativos de historicidad, dialogicidad y autonomía relativa para desmarcarse del proyecto neoliberal diseñado por la dictadura cívico-militar y consolidado en el proceso de inserción de Chile en los mercados globales, en particular en la industria del conocimiento y el capitalismo cognitivo (SIERRA CABALLERO, 2016).

Unido a la formulación de los estándares, aparece la evaluación de los mismos en la necesidad de un sistema nacional de evaluación y el propio sistema de evaluación de las instituciones de formación docente promulgado ocho años después, mediante el decreto que Reglamenta los Contenidos y Forma de Ejecución del Programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente o Programa INICIA (CHILE. MINEDUC, 2001). Por su parte, la Nueva Política Nacional Docente, crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (CHILE, 2016), cuyos componentes fundamentales son: formación inicial, inducción de profesores principiantes, ejercicio de la profesión, apoyo al desarrollo profesional y formación para el desarrollo profesional. En dicho marco, se enuncian principios de política, tales como: aumento de selectividad, evaluación diagnóstica de formación inicial docente obligatoria asociada a estándares; proceso de inmersión profesional, a cargo de un mentor, e implementación de programas para el desarrollo profesional. La datación permite organizar un ciclo de la estandarización y determinar una trayectoria, donde el punto de inicio y el punto de llegada quedan entrelazados por el binomio estándares/evaluación.

Volvamos, pues, a las coordenadas que conforman el marco de la estandarización educativa en Chile. Primero, su sistema normativo posee tres fuentes principales: la Constitución Política de la República (1980), la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, Ley n° 18.962 (CHILE, 1990); y, la Ley General de Educación, Ley n° 20.370 (CHILE, 2009), a través de las cuales se regula el principio de subsidiariedad y el rol del Estado subsidiario, dispositivo matriz de la reforma educativa neoliberal impulsada por la dictadura cívico-militar presidido férreamente Pinochet. El principio de subsidiariedad sostiene que “ninguna sociedad superior puede arrogarse el campo que respecto a su propio fin específico puedan satisfacer entidades menores, y, en especial, la familia, como tampoco puede invadir esta lo que es propio e íntimo de cada conciencia humana” (CHILE, 1974, p. 17). Consecuente con ello, el papel del Estado en la sociedad es, también, subsidiario pues debe asumir directamente solo aquellas funciones que las sociedades particulares o intermedias no estén en condiciones de cumplir adecuadamente. En consonancia con ello, el texto constitucional señala “Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de ese derecho” (CHILE, 1980, p. 23).

El actual ordenamiento jurídico chileno preserva el principio de subsidiariedad del Estado que impulsa el derecho a la propiedad privada y la libre iniciativa, ubicando a la educación en la esfera privada, pues es la familia su principal responsable y el Estado ha de velar o proteger el ejercicio del derecho a la educación antes de garantizarlo (OLIVA, 2008).

Continuidad y cambio, categorías para la intelección del devenir, permiten observar la persistencia de la Constitución de 1980 y en la aparente mudanza de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) a Ley General de Educación (LGE), descubre también persistencias. La LOCE, promulgada en los últimos minutos de gobierno de la Junta Militar, el 10 de marzo de 1990, con el propósito de asegurar a través de la reforma educativa la reproducción de la economía política autoritaria, está sustentada en la idea de subsidiariedad y blindada por el alto *quórum* que exige su modificación legislativa, a la vez, predeterminado por el sistema electoral binominal mayoritario. El Decreto Supremo de Educación que la impulsa, regula el Marco Curricular Nacional articulado por Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos

mos Obligatorios; los Objetivos Fundamentales son definidos como las competencias o capacidades que los alumnos deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Media, constituyéndose en el fin que orienta y regula a los procesos de enseñanza y aprendizaje en su conjunto (CHILE, 2002).

Transcurridas casi dos décadas desde el inicio de la transición democrática, la sucesora de esa normativa de rango constitucional, la Ley General de Educación (CHILE, 2009), determina una nueva institucionalidad con la creación de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, que posee dos instituciones, una Agencia de Calidad, encargada de resguardar la calidad de la educación y una Superintendencia de Educación, encargada del control y regulación de los recursos fiscales. La institucionalidad establece la definición de estándares de aprendizaje para ordenar a los establecimientos educacionales, de acuerdo al logro de aprendizaje y al grado de cumplimiento de estos estándares, referidos a los objetivos generales señalados en la ley y sus respectivas Bases Curriculares, que son el instrumento fundamental del Currículum Nacional (CHILE, 2009).

La segunda dimensión del marco de la estandarización educativa en Chile 2001-2016, es el sistema de financiamiento, que presenta una mudanza desde un modelo de subsidio a la oferta, regido por criterios centralizados sustentados en costos históricos de funcionamiento de cada unidad educativa y en la existencia de una planta de profesores del Estado regulados por una carrera funcionaria; a un modelo que subsidia la demanda (COX, 2005). Tal modelo, se basa en el concepto de *voucher* o subsidio por estudiante, instalado por el economista norteamericano Milton Friedman, colaborador doctrinario de la ortodoxia neoliberal que inspira la ascensión de los *Chicago boys* como gestores de la política económica² de la dictadura cívico-militar chilena. Sin embargo, en Chile el subsidio se entrega a cada sostenedor sea público (el municipio) o un empresario privado y es calculado según el promedio mensual de asistencia de estudiantes y no de acuerdo a la matrícula real, tampoco se entrega directamente a cada familia, como indica Friedman (AEDO, 2003). Se promueve un cuasi mercado de la educación, con “demandantes que pueden elegir a qué oferentes “comprar” sus servicios, con libre entrada y salida de proveedores y

libre competencia entre sectores público y privado, con o sin fines de lucro” (GONZÁLEZ, 2005, p. 622). Cuasi mercado que alimenta en el imaginario colectivo la caracterización de la educación, ya no como un derecho colectivo que garantiza el acceso a un bien público, sino el reconocimiento a la libertad de elección que el ciudadano individual tiene de adquirir un bien de consumo; en otros términos, derecho a la educación, versus libertad de enseñanza.

El marco de la estandarización educativa en Chile en el recorte histórico (ZEMELMAN, 1992) de análisis 2001-2016, se nos revela atravesado por el eje medición-estandarización, alguna de cuyas manifestaciones son: los mentados Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente, el Marco para la Buena Enseñanza, el Sistema Nacional de Evaluación Docente, las Bases Curriculares Nacionales y el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Educacionales. Se trata, en consecuencia, de un fenómeno de gran alcance, que penetra capilarmente en la sociedad chilena infiltrándose en los distintos niveles del sistema educativo; a la razón, el principal motor de reproducción social. Es por ese mismo fenómeno que se tensiona aquí la macro-estructura discursiva de ese marco normativo, desde la crítica a la dinámica histórica que pretende instalar, al actuar como campo de atracción centrífuga, cual agujero negro, a través del que se desmaterializa el cuerpo social, la compleja trama del espacio-tiempo colectivo, hasta descomponer en sus factores mínimos a la realidad social. Si la medición se considera como un dispositivo principal de la matriz de estandarización, contenida en las Bases Curriculares Nacionales, habrá que interrogarse, entonces, sobre sus consecuencias histórico-socio-culturales. A propósito, Zemelman (1992) reivindica la historización del sujeto, las comunidades, las instituciones la educativa entre ellas, reclamando el papel de la utopía, no como una realidad tangible y medible, sino como la apertura dialéctica hacia los sentidos posibles, los devenires inscritos en el presente potencial; totalmente contrario a reducir la realidad a indicadores, y el conocimiento de ella a parámetros instrumentales de fácil sistematización y transmisión favorables la necesidad por recuperar la dinámica histórica y a los sujetos que la articulan, asumiendo el “ángulo epistémico de la conciencia histórica” en la construcción de lo real.

LA MEDICIÓN, DISPOSITIVO PRINCIPAL DE LA MATRIZ DE ESTANDARIZACIÓN. SU ESTUDIO EN LAS BASES CURRICULARES NACIONALES

El estudio de la pregunta por ¿Cuáles son los discursos y estrategias que sitúan a la medición como un dispositivo principal de la estandarización en las Bases Curriculares de Chile?, exige recuperar el sentido del currículum como el conocimiento que circula, se distribuye y se evalúa en las instituciones educativas configurando un conjunto de principios — explícitos y subyacentes — o código curricular, que regula cómo ha de seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas incluyendo los métodos de transmisión (LUNDGREN, 1997). Se analiza el proceso mediante el cual la ciencia impulsa la mudanza de la educación hacia una ciencia aplicada y un currículum técnico. Su código curricular permite recuperar el pensamiento foucaultiano del dispositivo como estrategia de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber y siendo sostenidas por ellas (FOUCAULT, 1994). Un bosquejo de la medición como dispositivo principal de la *scientia* y de la estandarización vivifica su papel central en el decurso de la civilización desde el mundo clásico como *episteme* o filosofía natural fundada en la metafísica, al punto de inflexión donde la medición matematiza la naturaleza generando la *sciencia* y su orden natural/causal, y una cosmovisión cuyo poder se perpetúa como una tecnología de control social y dominación (MARCUSE, 1968). Repárese en 3 aspectos de la ciencia clásica presentes en la estandarización:

1. los fenómenos de la naturaleza pueden ser reducidos a una objetividad medible (GALILEO, 1623);
2. la naturaleza posee un orden causal regido por leyes naturales donde existe una determinación causal y una predeterminación de sus fenómenos (DESCARTES, 1997);
3. una fórmula matemática sintetiza la idea mecanicista de naturaleza (NEWTON, 1687 *In* HAWKING, 2003).

En el mentado orden científico germina un enfoque naturalista de la teoría y la práctica, hábitat del currículum tecnicista; nótese su perspectiva propiamente científica en su afán de conformar una teoría que busca leyes objetivas susceptibles a aplicarse a la práctica educativa para optimizar los resultados de aprendizaje, configurando una racionalidad técnica-instrumental, como epistemología de la práctica (CARR y KEMMIS, 1988). Ejemplo de ello, es la pedagogía por objetivos introducida en Chile, desde Estados Unidos, en la reforma educacional de 1965; su dispositivo principal es el objetivo educacional que suscribe algunos principios del taylorismo, *v.gr.*, el análisis de tareas, la especialización de la producción, la consideración del tiempo como variable de la rentabilidad, el entrenamiento, los incentivos para optimizar el rendimiento, el aprendizaje de competencias específicas, en fin, la estandarización del proceso productivo (GIMENO SACRISTÁN, 1997). No es menos revelador, su vínculo con el eficientismo social y el utilitarismo que piensan la escolarización supeditada a los requerimientos del sistema productivo develando, a su paso, su origen en el entrenamiento industrial y militar (GIMENO SACRISTÁN, 1997).

Establecer un marco de estándares que penetren capilarmente en el sistema educativo es el afán de la política educativa chilena que cristaliza en la Ley General de la Educación y su Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad instituido en los dos pilares ya indicados: una Agencia que vela por la Calidad de la Educación y una Superintendencia de Educación a cargo del control y regulación de los recursos fiscales. El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad define los estándares de aprendizaje para ordenar a los establecimientos educacionales, según sus resultados de aprendizaje en referencia a los mentados estándares regulados en Bases Curriculares Nacionales (CHILE, 2009). La arquitectura matricial de la estandarización se proyecta desde el currículum a todo el sistema escolar; las Bases Curriculares son el instrumento principal de un modelo centrado en los resultados del aprendizaje –también llamado estándar de aprendizaje, objetivo de aprendizaje o estándar de contenido– que formula *a priori* los logros terminales esperables para una asignatura al final de cada año escolar (CHILE, 2009). Su concreción exige:

1. definir y operacionalizar, en criterios e indicadores, el aprendizaje observable o aprendizaje esperado;
2. determinar la trayectoria curricular en: un punto de inicio (formulación de objetivo), una fase de desarrollo (mediante la formulación, también *a priori* de actividades y medios estandarizados, donde destacan los materiales curriculares, en especial, los libros de texto y una fase de culminación o del logro esperado de un desempeño observable (formulación de estándares de medición);
3. alinear estándares de aprendizaje con estándares de desempeño en el Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).

Este mecanicismo estandarizador permite ver un acoplamiento de estándares, lo que maximiza la capacidad normalizadora; ligado a la *scientia* la medición es el dispositivo principal de una matriz de estandarización, una suerte de círculo de disciplinamiento, donde enseñanza, aprendizaje, contenidos y gestión escolar se reducen a variables observables y operacionalizadas, siguiendo el *dictum galileano*, medir todo lo que es medible y hacer medible lo que todavía no lo es (OLIVA, 2010, 2015).

El estudio de las Bases Curriculares Nacionales descubre su vínculo con la Reforma Basada en Estándares, que promueve la medición externa y objetiva de resultados referidos a estándares³, unido a la rendición de cuentas (*accountability*), con la finalidad de aumentar el control externo del currículum, configurando una medición conductista funcional al vínculo entre economía y educación impulsado por las elites políticas, empresariales, tecno-burocráticas y mediáticas (CASASSÚS, 2010).

ESTANDARIZACIÓN, CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y RACIONALIDAD POLÍTICA NEOLIBERAL

La existencia de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, articulado con el Sistema de Medición de la Calidad de la

Educación (SIMCE), unido a una Reforma Basada en Estándares que pretende asegurar la calidad mediante un modelo de gestión científica o neogestión exige inquirir por el vínculo entre la estandarización del currículum, la noción dominante de calidad de la educación y la racionalidad política neoliberal. Su estudio permite aseverar que la medición, en cuanto dispositivo, urde la red que puede establecerse entre estos elementos (FOUCAULT, 2012). No es de sorprender, que el discurso dominante sobre calidad de la educación, también erigido como ‘categoría de evaluación’ en la ciencia, se haya emplazado en esta contemporaneidad al servicio del sistema productivo, especialmente, si consideramos la transición de época que vivimos desde el capitalismo industrial al capitalismo cognitivo. En efecto, desde fines de los años 1970 y comienzos de los 1980, aparece el discurso de la calidad de la educación en las políticas educativas de los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), mediante la producción de sistemas de indicadores de calidad vinculados a modelos japoneses de gestión de calidad empresarial asociados a excelencia, niveles, eficacia, eficiencia, innovación, logros, entre otros (BELTRÁN, 2000). El vínculo de ese discurso con la medición y la *scientia* arranca de las teorías del capital humano que unen las nociones de calidad y educación (SCHULTZ, 1961; BELTRÁN, 2000), incorporando en la noción de calidad la función económica que enfatiza logros y resultados unido a cuestiones de eficacia, eficiencia y *accountability* (BELTRÁN, 2000). La calidad es medida por los resultados del funcionamiento de los sistemas que esa racionalidad tenderá a maximizar (BLAUG, 1968, 1969). El juicio sobre la calidad, es sobre la producción, los productores y los productos, lo que impulsa a la definición de factores, estándares, medidas (indicadores de calidad) y funciones de productividad (BELTRÁN, 2000; AGUILAR, 2006).

Como se ha planteado, la racionalidad política neoliberal que está en la base del diseño de nuevos dispositivos de control de los sistemas educativos a escala global, es materia central de la crítica a la economía postfordista, fundada sobre el capitalismo cognitivo y la geopolítica del conocimiento, frente a la que es preciso politizar la ‘decolonialidad’ del saber-poder (SIERRA CABALLERO, 2016), como presupuesto crítico en la deconstrucción de políticas educativas que reproducen nuevas formas de dependencia y sumisión a la hegemonía colonial.

CONCLUSIONES: POLÍTICA DE ESTANDARIZACIÓN V/S PRODUCCIÓN POLÍTICA

El estudio de la pregunta inscrita en la estructura triádica interdependiente de *estandarización/calidad de la educación/medición*, permite observar expresiones en las dimensiones macro, meso y micro del fenómeno de la estandarización. La filosofía de los dispositivos permite descubrir la lógica de la estandarización sustentada en la medición que amparada en la *scientia* se desliga y desatiende su responsabilidad en la reproducción de una sociedad desigual y fragmentada, a *contrario sensu*, erige una cosmovisión educativa que hace símil la calidad de la educación, con la estandarización fundada en la medición esto es, para el caso, la virtud del dispositivo que permite entender que la estandarización es un síntoma que encuentra su sentido en una fuerza actual dirá Deleuze (2013) una política de estandarización.

En efecto, la matriz neoliberal implantada por la dictadura cívico-militar en las políticas de educación en Chile constituye una punta de lanza en la transición del capitalismo industrial al capitalismo cognitivo, mediante el desarrollo de nuevos dispositivos afines a la geopolítica hegemónica por el control del conocimiento. Dispositivos propios de un pensamiento colonial que instala la relación triádica interdependiente *estandarización/calidad de la educación/medición*, como productora de sentido en la conformación de un imaginario colectivo que subsume la garantía del Estado democrático del derecho a la educación, a una libertad de enseñanza regulada por el mercado. En ese escenario, la medición constituye el principal dispositivo de la estandarización; dispositivo entendido como proceso de deshistorización, normalización de las diferencias, des-sujeción social e instrumentalización, cuyo saber-poder captura el código de transmisión: una ciencia aplicada y un currículum técnico, basado en la formación de competencias específicas. Un marco de estándares que penetran capilarmente en el sistema nacional de educación, la formación inicial docente, la evaluación del desempeño docente, los contenidos, habilidades, actitudes y aprendizajes esperados. Marco de estandarización canalizado por la Ley General de Educación, las Bases Curriculares Nacionales y el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad.

La investigación de la matriz de la estandarización solo tiene sentido en la medida que permita descubrir algunas claves para otra matriz que recupere y vivifique la educación para la transformación social, este es el sentido de comprender la dimensión productiva de la política como un trabajo cultural de producción de la sociedad (LECHNER, 2002). La investigación realizada y su denuncia de la matriz de estandarización educativa que, se insiste, es funcional a la reproducción social, trae el imperativo de la producción política en la arquitectura de *otra* matriz que resignifique el sentido y alcance del derecho a una educación para la justicia social, para *una práctica de la libertad* que impulse a cada hombre y a cada mujer a una discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, advirtiéndolo de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar (FREIRE, 2008), por la causa del otro como virtud política, en un guiño a Ranciere (2006). Es, finalmente, el imperativo y desafío de una producción política.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Antonio Méndez Rubio escritor, poeta y profesor titular de Teoría de la Comunicación del Departamento de Teoría de los Lenguajes y Ciencias de la Comunicación, Universidad de Valencia, por el tiempo destinado a la discusión de este artículo y por la inspiración encontrada en su lúcida obra. Ello fue posible gracias al Proyecto Narrativas Culturales de la Crisis y Renovación Proyecto Europeo (H2020-MSCA-RISE-2014). Acciones Marie Skłodowska-Curie, que permitió la estancia de María Angélica Oliva en la Universidad de Valencia en abril y mayo de 2016.

REFERENCIAS

AEDO, C. La educación municipalizada en Chile. In: HEVIA, R. (Ed). *La educación en Chile, hoy*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 2003. p. 137-149.

AGAMBEN, G. *Homo sacer*. El poder soberano y la nuda vida. Valencia: Pre-textos, 2016.

AGUILAR, L. *Todo sea por la calidad*. Tramar el cambio en educación. Valencia: Germanía, 2006.

BLAUG, M. *Economics of Education 1*. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books, 1968.

_____. *Economics of Education 2*. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books, 1969.

BELTRÁN, F. *Hacer pública en la escuela*. Santiago de Chile: LOM ediciones, 2000.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CASASSÚS, J. Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. *Educere et educare. Revista de Educação*, Brasil: Unioeste; Campus de Cascabel, v. 5, n. 9, p. 85-107, 2010.

CENTRO DE ESTUDIO DE PÚBLICOS (CEP). *El ladrillo: bases de la política económica del gobierno militar chileno*. Santiago de Chile, Alfabetá, 1992. Disponible en: <<http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/mc0032306.pdf>>. Acceso en: 4 noviembre de 2015.

CHILE. Ministerio de Educación. *Ley N° 20.903 Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación, 2016. Disponible en: <<http://bcn.cl/1uzzn>>. Acceso en: 3 mayo 2016.

_____. Ministerio de Educación. *Decreto 129 Establece estándares de aprendizaje para 4° y 8° año básico en asignaturas que indica*. Santiago de Chile, Gobierno de Chile, 2013. Disponible en: <<http://bcn.cl/1npiw>>. Acceso en: 2 de enero de 2016.

_____. Ministerio de Educación. *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica*. Santiago de Chile, Gobierno de Chile. 2012a. Disponible en: <<http://goo.gl/EAwyW0>>. Acceso en: 2 de enero de 2016.

_____. Ministerio de Educación. *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile. 2012b. Recuperado de: <<http://goo.gl/xI1qzE>>. Acceso en: 2 de enero de 2016.

_____. Ministerio de Educación. Ley N° 18.962 Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE. In: *Diario Oficial* (10 de marzo de 1990). In: *Apéndice de la Constitución Política de la República de Chile*. In: *Constitución Política de la República de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Jurídica de Chile, 2002, p. 611–647.

_____. Ministerio de Educación. Ley N° 20.370. Establece la Ley General de Educación LGE: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2009. Disponible en: <<http://www.ley.chile.cl>>. Acceso en: 1 abril, 2012.

CHILE. Ministerio del Interior. *Constitución Política de la República de Chile (1980)*. Santiago de Chile, 1980.

CHILE. Gobierno de Chile. *Declaración de Principios del Gobierno de Chile*. Santiago de Chile, Editorial Gabriela Mistral, 1974.

COX, C. Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. In: _____. (Ed.) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Universitaria, 2005, p. 19-113.

DELEUZE, G. *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama, 2013

_____. ¿Qué es un dispositivo? In: VV.AA. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1995, p. 305-312.

_____. Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis Revista Latinoamericana*, Santiago de Chile, n. 13, p. 2-6, 2012. Disponible en: <<http://polis.revues.org/5509>>. Acceso en: 14 de febrero de 2016

DESCARTES, R. *Los principios de la filosofía*. Buenos Aires: Losada, 1997.

DRAIBE, S. Neoliberalismo y Políticas Sociales: Reflexiones a partir de las experiencias latinoamericanas. *Desarrollo Económico*, v. 34, n. 134, p. 181-196, 1994.

FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2012.

_____. *Las palabras y las cosas*. México D.F.: Siglo XXI, 1999.

_____. *Dits et écrites*. 1954-1988. III. 1976-1979. París: Gallimard, 1994.

_____. El juego de Michel Foucault. In: FOUCAULT, M. *Saber y verdad*. Madrid. La Piqueta, 1984, p.127-162.

FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

GASCÓN, F. ¿Políticas de la memoria o semióticas del olvido? Ima(r)ginarios sobre comunicación y cambio social. In: *Razón y Palabra*, v. 15, n. 71, p. 1-13, febrero 2010. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199514914018>>. Acceso en: 28 abril 2016.

GIMENO SACRISTÁN, J. *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, 1997.

GONZÁLEZ, P. Estructura institucional, recursos y gestión en el sistema escolar chileno. In: COX, C. (Ed.) *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. La reforma del sistema escolar de Chile. Santiago de Chile: Universitaria, 2005. p. 597-660.

HAWKING, S. *A hombros de gigantes*. Las grandes obras de la física y la astronomía. Barcelona: Crítica, 2003, p. 655-659.

LECHNER, N. *Las sombras del mañana*. La dimensión subjetiva de la política. Santiago de Chile: Lom ediciones, 2002.

LUNDGREN, U. *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata, 1997.

MARCUSE, H. *El hombre unidimensional*. Barcelona: Seix Barral. 1968.

OLIVA, M.A. Arquitectura de la Política Educativa Chilena. El currículum, lugar de la metáfora. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Brasil, 2015 (aceptado).

_____. Política educativa chilena 1965-2009: ¿qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p.311-328, 2010.

_____. Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v.34, n.2, p. 207-226, 2008.

RANCIERE, J. *Política, policía, democracia*. Santiago de Chile: Lom ediciones, 2006.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE). Diccionario de la Lengua Española, 2014. Tomo I y II. Madrid: Espasa Calpe.

RICOEUR, P. *La métaphore vive*. Paris: Seuil, 1975.

SCHULTZ, T.W. Investment in human capital. *The American Economic Review*, v. 51, n. 1, p. 1-17, mar. 1961. Disponible en: <<http://www.ssc.wisc.edu/~walker/wp/wp-content/uploads/2012/04/schultz61.pdf>>. Acceso en: 15 octubre 2015.

SIERRA CABALLERO, F. Capitalismo Cognitivo e Industrias Culturales. Una lectura crítica desde el Sur. In: SIERRA CABALLERO, F. (coord.) *Capitalismo cognitivo y economía social del conocimiento*. La lucha por el código, p. 113-180. Quito: Ediciones CIESPAL, 2016.

ZEMELMAN, H. *Los Horizontes de la Razón: uso Crítico de la Teoría*. Barcelona: Versión preparada por Emma León. Anthropos, 1992.

NOTAS

1. Existe coincidencia en identificar, a inicios de los '90, tres vectores estructurantes de las reformas de los programas sociales en América Latina: descentralización, focalización y privatización (DRAIBE, 1994). Las tradicionales políticas sociales universalistas propias de los ensayos latinoamericanos hacia un Estado compromiso o del bienestar, fueron sometidas, bajo el influjo de las dictaduras cívico-militares en el subcontinente, a las lógicas asistencialistas neoliberales, mediante políticas minimalistas y de emergencia, focalizadas a los grupos vulnerables, contribuyendo decididamente a profundizar el estado de fragmentación social, individualismo, competencia y clientelismo.
2. La política económica neoliberal está contenida en la 'secreta obra' *El ladrillo* (CEP, 1992), redactada por un grupo de economistas titulados en la Pontificia Universidad Católica de Chile, que se perfeccionaba en EE.UU., gracias a un convenio suscrito con la Universidad de Chicago, quiénes asumirían después del golpe militar diferentes cargos de gobierno.
3. La voz anglosajona *standard* se ha adaptado al castellano traduciéndose como un adjetivo para referirse a una dimensión "que sirve como tipo, modelo, norma, patrón o referencia" (RAE, 2014). Desde esa perspectiva, podemos considerar todo estándar como un modelo de referencia dominante, cuya fuerza radica en establecerse como patrón hegemónico de medición heteronormativo, es decir, como dispositivo que el saber-poder instala para un control preventivo (filosofía de la *seguridad pública* implantada por las sociedades de control), exterior a los procesos educativos, con el objetivo de normalizar las diferencias de clase, etnia, género, territorio, sexualidad, capacidad, etc.

Recibido en 17 de Agosto de 2016.

Aprobado en 4 de Noviembre de 2016.

LIBROS DE TEXTO Y CONTROL DEL CURRÍCULUM EN EL CONTEXTO DE LA SOCIEDAD DIGITAL

Jesús Rodríguez Rodríguez¹

Jaume Martínez Bonafé²

RESUMEN: Los libros de texto — tanto en formato impreso como digital — manifiestan una presencia muy notable en los sistemas educativos actuales. En este artículo pretendemos analizar las razones que, en plena era digital, justifican la hegemonía de este recurso y su notable contribución en los procesos de control del currículum. Presentaremos los resultados de algunas investigaciones recientes relacionadas con los libros de texto digitales y podremos constatar si se han producido cambios significativos en relación con su significado, interpretación y uso en la escuela.

Palabras clave: Libro de texto impreso. Libro de texto digital. Sociedad Digital. Reformas Educativas.

Textbooks and curriculum control in the digital society context

ABSTRACT: Textbooks, both in print and digitally format, have a very strong presence in the context of current education

¹Universidad de Santiago de Compostela, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, – Santiago de Compostela (A Coruña), España. E-mail: jesus.rodriguez.rodriguez@usc.es

²Universidad de Valencia, Departamento de Didáctica y Organización Escolar – Valencia, España. E-mail: jaume.martinez@uv.es

DOI: 10.1590/CC0101-32622016171317

systems. This paper analyzes the reasons explaining the hegemony of this resource in the midst of the digital era, and its significant contribution to the process of curriculum control. We also present the results of some recent research related to digital textbooks and we will see if there have been any significant changes in their meaning, interpretation and use in schools

Keywords: Printed textbooks. Digital textbooks. Digital Society. Educational Reform.

INTRODUCCIÓN

Si analizamos los datos de algunos estudios recientes relacionados con las tecnologías en los centros educativos, observamos que se han adoptado estrategias y políticas diversas relacionadas con su uso en la escuela. A modo de ejemplo, el trabajo coordinado por De Pablos Pons (2015), *Los centros educativos ante el desafío de las tecnologías digitales*, pone de relieve la diversidad de políticas adoptadas, la existencias de diversidad de planes y proyectos institucionales en las administraciones educativas autonómicas para “informatizar” la educación, la relevancia del modelo 1:1 o de un computador por aula en la escuela, la fuerte inversión realizada en algunos países para lograr la integración de las tecnologías digitales en los sistemas educativos, o la creciente demanda para aplicar ese tipo de uso de la tecnología por parte del profesorado. También destaca el papel determinante que debe tener la formación del profesorado para un uso educativo de las tecnologías digitales. Un hecho relevante es que se espera que se utilicen, de manera cada vez más habitual en las aulas, libros de texto digitales. Igualmente, algunos resultados muestran, que permanece la omnipresencia del libro de texto mientras la percepción del profesorado es que el uso de las TIC no reduce protagonismo al libro de texto, ni parece que vaya a provocar su desaparición. Si revisamos otras publicaciones y congresos realizados recientemente en relación con el libro de texto (véase por ejemplo, SIKOROVA et al., 2015), observamos que en plena era digital, el libro de texto posee una presencia notable; en muchos contextos superior al

anterior desarrollo de la sociedad digital y se constituye en una poderosa herramienta de apoyo y/o regulación en las escuelas.

Paralelamente al discurso sobre la tecnología digital, surgen diferentes propuestas sobre las peculiaridades que podrían reunir los libros de texto y que vendrían a significar una reconsideración de su función y papel en el contexto de la sociedad digital. (Véanse algunos ejemplos en RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ y RODRÍGUEZ REGUEIRA, 2016).

Es un hecho comúnmente aceptado que las TIC facilitan que sea el profesor el creador de sus materiales educativos, así como que el estudiante sea también el constructor y creador de objetos de aprendizaje digitales y no un mero receptor del saber transmitido en los libros. Pero para pensar en una reconsideración del rol del libro de texto, en el contexto de la sociedad digital y de su función en la concreción curricular, necesitamos — entre otras cuestiones — que en la formación inicial y permanente del profesorado esté presente el estudio de las peculiaridades que presenta el libro de texto en el currículum, el desarrollo de estrategias de evaluación de los recursos, y que las editoriales y las administraciones dejen de pensar el libro de texto en clave de objeto de consumo y se entienda la necesidad de favorecer e impulsar la elaboración de los materiales didácticos por los propios profesores.

Con este propósito, en nuestro trabajo hemos revisado la oferta de cursos de formación en una importante muestra de Centros de Profesores y organismos de las administraciones central y autonómica para la formación permanente del profesorado del contexto español y también hemos revisado algunas propuestas de otros países. El resultado es que no parece que el análisis y la evaluación de los libros de texto impresos o digitales sea una preocupación importante en los planes y programas para el desarrollo profesional docente. Igualmente, y tal como ya investigaron Martínez Bonafé y Adell (2003), hemos analizado recientemente las declaraciones sobre esta cuestión en publicaciones sindicales en el período de inicio de curso: En general, cuando algo se dice, no pasa del umbral reivindicativo sobre los precios asumiendo un contundente discurso de naturalización. De manera similar, se observa que los estudios realizados por Rodríguez Rodríguez, Bruillard y Horsley (2015) demuestran que los currículum y los marcos curriculares definidos en el contexto de la sociedad digital no parecen decir nada

nuevo respecto del tradicional papel jugado por los libro de texto, ni tampoco sobre la necesidad de su transformación.

Generalmente, ni se mencionan medidas relacionadas con los libros de texto que hagan pensar en la mejora de su calidad o alternativas a los mismos y nos encontramos con el caso de países en los que ni siquiera se contempla la normativa que permita la evaluación de los libros de texto digitales (GONÇALVES, VIEIRA y NOGUEIRA, 2015).

Sería de esperar, tal y como nos adelantaba Adell y Bernabé (2006) en su trabajo sobre los libros de texto de la escuela en red, que la irrupción del libro de texto digital en las aulas debería avivar el debate sobre el grado de adaptabilidad de las editoriales a este nuevo formato. El objeto libro (y el conjunto de prácticas a él asociadas) parece, a ojos de un creciente número de personas, un anacronismo en una sociedad en la que una enorme cantidad de información está al alcance de la población en cualquier lugar. No obstante, si revisamos, por ejemplo, algunos de los últimos datos sobre la evolución de las ventas de los libros de texto digitales en el contexto español, podemos observar que la venta de los libros de texto sigue claramente en aumento (Véase Tabla 1).

Del mismo modo, tal y como se puede ver en otros países, como es el caso de Estados Unidos, las ventas de libros de textos digitales

Tabla 1

Evolución de la edición y venta de libros de texto digitales.

Curso	Venta €	%	Títulos en catálogo	Venta por títulos
2009–2010	347.000	0,04		
2010–2011	7.613.000	0,90	107	71.149 €
2011–2012	9.321.000	1,07	1.080	8.630 €
2012–2013	21.718.000	2,70	2.694	8.062 €
2013–2014	23.427.000	3,22	3.209	7.300 €
2014–2015	24.614.000	3,29	6.334	3.886 €
2015–2016			12.646	

Fuente: Adaptado de Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (ANELE, 2015).

aumentaron hasta un 25% (en el período 2011–2015) con un incremento anual medio en las ventas de aproximadamente el 80% en el período 2012–2015 y, una tasa de crecimiento del 25–40% en los cinco años posteriores (2016–2020) (REYNOLDS, 2014).

Conviene recordar que en 2008 la Unidad de Investigación en Psicología del Consumidor y Usuario de la Universidad de Santiago de Compostela presentó un estudio en el que analiza la situación del libro de texto en la educación y su permanencia ante el libro de texto digital y las TIC. Algunas de las conclusiones extraídas son que la pasividad de la industria editorial ante los cambios, provocó que la generación de contenidos recayera en manos de profesores, pedagogos e incluso empresas como Microsoft, provocando que estos contenidos tuvieran en algunos casos una baja calidad. Nos encontramos ante un debate relacionado con el libro de texto presidido, fundamentalmente por aspectos económicos, un discurso de mercado que no parece que incluya entre sus preocupaciones el análisis sobre el valor, la calidad del libro de texto y sus posibles implicaciones en la práctica. Más bien, parece que nos encontramos ante una disputa por un mercado en auge. En este sentido, nos gustaría destacar la investigación llevada cabo por Peirats et al. (2015, p. 59), quiénes analizan el cambio del libro de texto en papel al digital desde el punto de vista editorial. Como resultado a la misma corroboran nuestras afirmaciones al señalar:

que no hay en estos momentos una apuesta clara, ni una línea unánime a seguir por los editores de libros de texto participantes en nuestro estudio. Impera el silencio, y no hay ningún acuerdo tácito entre ellos, ni tampoco unas orientaciones de la administración educativa, lo que supone un futuro incierto en cuanto a la materialización en las aulas de los libros de texto digital. En estos momentos nos encontramos ante una maraña de libros digitalizados [...] una falta de consenso sobre el modelo de contratación de los contenidos con las editoriales y [...] no está claro el papel en este debate de la elaboración del profesorado de los contenidos digitales ni de los problemas relacionados con la propiedad intelectual.

REFORMAS EDUCATIVAS, LIBROS DE TEXTO Y SOCIEDAD DIGITAL

Las reformas propuestas en los sistemas educativos deberían conllevar cambios en las decisiones sobre los libros de texto y los materiales curriculares en el contexto de la sociedad digital (elaboración, adaptación o posible reconceptualización). Ya en el año 1988, Woodward, Elliot y Nagel, se planteaban cuestiones como el interés de los gobiernos por subvencionar propuestas de nuevos libros de texto y querer adaptarlos a la filosofía de las reformas, también se observaba cierto interés por parte de la administración de establecer medidas de control y rentabilidad sobre los materiales que se están produciendo. En los últimos años se desarrollaron en España algunas investigaciones con el propósito de analizar los materiales desarrollados en el contexto de las reformas recientes (Véase, por ejemplo, RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, 2000; GONZÁLEZ, 2011; VICENTE, 2011; ZAPICO, 2015). Estas investigaciones ponen de manifiesto que: las editoriales que editaron material con motivo de la puesta en marcha de la reforma del sistema educativo, en general, no optaron por innovaciones substanciales; el libro de texto se sigue concibiendo, en gran parte, como manual único, los aspectos mejor resueltos son los formales y los peores los de la atención a la diversidad; en muchos materiales hay grandes déficit en el ámbito de las intenciones educativas, aunque en algunos materiales es un aspecto especialmente cuidado, en otros se dan ciertos estereotipos (especialmente en las ilustraciones) que se pueden considerar discriminatorios. En suma, la mayoría de editoriales muestran una línea y unos planteamientos unificados y alrededor de una cuarta parte del total de materiales analizados deben considerarse inadecuados y las editoriales que están editando materiales didácticos en los períodos de reformas educativas, en general, no optaron, por innovaciones significativas.

Igualmente, recordamos los trabajos de Cantarero (2000) y de Martínez Bonafé (2002), quienes ponían de relieve el rol claramente subordinado del profesorado al proyecto docente que se plasma en los libros de texto y otros materiales. Trabajos recientes, tales como, los de Fernández (2015), manifiestan que el libro de texto sigue desempeñando

un papel desprofesionalizador de la labor docente. Del análisis de las investigaciones sobre las prácticas educativas caracterizadas por el empleo del libro de texto impreso y digital, se evidencia una teoría implícita del puesto de trabajo docente que pone de manifiesto una relación separada entre concepción y ejecución, manteniendo al profesor exclusivamente en el segundo plano.

En líneas generales, ni las particularidades del diseño de los libros de texto, ni las prácticas educativas que lo sustentan, parecen haber experimentado modificaciones importantes. La incorporación de las nuevas tecnologías no parece que estén redefiniendo el libro de texto en cuanto a objeto (y por ende la variante “libro de texto escolar”) y el libro en tanto “contenido” o “texto” (y las prácticas curriculares relacionadas). Las evidencias parecen demostrar que el libro de texto — en formato impreso o digital — se está constituyendo igualmente en una poderosa herramienta de reproducción social y un importante mecanismo de control simbólico, al tiempo que neutraliza o dificulta alternativas de innovación (MARTÍNEZ BONAFÉ y ADELL, 2003).

Conviene tener presente que en las medidas adoptadas recientemente, existe una tendencia a favorecer políticas que apuesten por la sustitución del libro de texto de papel por plataformas de contenidos digitales y a la creación de portales de recursos en la nube (Véase por ejemplo AREA MOREIRA et al., 2014). No obstante, lo que no se encuentra hasta la fecha son estudios que hayan analizado las características de los libros de texto y los materiales producidos y difundidos a través de esta plataforma. Igualmente, conviene destacar que, en general, los programas de gratuidad adoptados, se han constituido en potentes estrategias para contribuir a legitimar todavía más el papel de los libros de texto en el contexto social y curricular.

LIBROS DE TEXTO Y DIGITALIZACIÓN EN EL CONTEXTO DE ESTANDARIZACIÓN CURRICULAR

Los procesos crecientes de estandarización curricular bajo la hegemonía neoliberal, vienen a poner en crisis la autonomía nacional en la definición de los planes de estudio, sustituida ahora por instituciones

transnacionales que definen estándares globales, al modo en que lo vienen haciendo las pruebas PISA y otras (MÜNCH, 2014). El cambio es relevante por muchas razones, pero nos detendremos ahora en lo que se supone es la transformación de modelos curriculares basados en la acumulación de conocimientos disciplinares, y sus evaluaciones a través de las pruebas de examen tradicional, en las que el memorismo y la repetición de un contenido es una estrategia de medición común. Frente a esta tradición, los estándares educativos, a menudo identificados por el diseño de competencias, se vinculan a *otro* discurso basado ahora en el desarrollo de capital humano. Como señala Münch (2014) el concepto de alfabetización da un salto cualitativo para pasar de un currículum basado en la acumulación de lecciones de las clásicas disciplinas curriculares, a los test de evaluación de competencias básicas definidas por expertos educativos transnacionales, enmarcados en el paradigma del capital humano.

La cuestión que ahora nos ocupa es qué papel pueden jugar los libros de texto, también las nuevas versiones digitales, en el cambio curricular controlado desde instituciones transnacionales. Sabemos que el material curricular, y el libro de texto de un modo dominante, concretan para el trabajo en el aula las prescripciones curriculares. Una hipótesis sencilla sugiere que el libro de texto no hará más que traducir las recomendaciones y postulados de la estructura transnacional PISA. Sin embargo, esta hipótesis tropieza, al menos, con dos problemas que hacen el asunto más complejo. En primer lugar, aunque los Estados deberán satisfacer los estándares educativos definidos a nivel mundial, las políticas educativas nacionales mantienen diferencias sustanciales de unos países a otros, y en todos los casos, la potente industria editorial continúa ejerciendo un papel muy importante en el modo de concreción del currículum, en el que continúa siendo hegemónica la idea de currículum como conocimiento acumulado, cuya traducción en material curricular es el tradicional libro de texto por lecciones de materias o disciplinas separadas. En segundo lugar, el cambio de modelo, de las lecciones por materias, al diseño por competencias básicas de generalizable utilización, puede favorecer el inicio de la crisis en ese modelo tradicional de libro de texto. Seguramente la digitalización de contenidos y en general, el acceso a través de las TIC a informaciones culturales y propuestas didácticas, puede facilitar la transformación, como así está sucediendo en experiencias innovadoras en el campo curricular. Pero tememos que la crisis del modelo tradicional de

libro de texto, y los cambios en la regulación de la relación enseñanza-aprendizaje, tiene todavía mucho camino por recorrer.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL LIBRO DE TEXTO DIGITAL

Durante los últimos años han proliferado investigaciones cuyo propósito fundamental es conocer el impacto del libro de texto digital en la práctica educativa. La hipótesis podría ser que los procesos de digitalización del currículum traerían consigo importantes modificaciones en cuanto a las funciones que se espera de ellos en el currículum, así como, notables mejoras. Teniendo presente esta necesidad, algunos miembros de la *International Association for Research on Textbooks and Educational Media* (IARTEM), consideramos fundamental revisar los principales aspectos que están siendo analizados y estudiados a nivel internacional en relación con el diseño y presencia del libro de texto digital en las escuelas.

Con este propósito, durante casi tres años trabajamos en una publicación en la que se contó con la participación de investigadores de referencia que han focalizado sus estudios en el ámbito exclusivo del libro de texto digital desde diversas perspectivas¹. Veamos a continuación, una síntesis apretada de algunas de sus principales valoraciones y reflexiones y sus posibles derivaciones en relación con el libro de texto.

- *Punto de vista tecnológico*, se reconocen algunas de las potencialidades que podría ofrecer el libro de texto digital, tales como, favorecer el acceso a una gran cantidad de información en cualquier momento, la reducción de peso en las mochilas del alumnado e incluso se podría prescindir de ellas al poder acceder en línea. A pesar de denominarse libros de texto digitales, los estudios realizados indican que apenas se hace uso de las potencialidades digitales en su diseño. Otro de los problemas generalmente detectados es que los libros digitales se ofrecen como servicios limitados. Los libros de texto digitales proporcionados por editores y completados por profesores pueden normalmente usarse en una comunidad específica (contraseñas vinculadas a pago). En cuanto a los pagos que se realizan, cuando dejan de pagarse, los recursos no son más

accesibles y los recursos editoriales suelen ser suprimidos. Igualmente, hay investigaciones que señalan que algunos estudiantes se sienten especialmente motivados ante el carácter interactivo de algunos libros. No obstante, conviene destacar algunos problemas serios, tales como, los apuntados por SANTIAGO et al. (2015, p. 129) quienes indican que:

Preocupa que la mayoría de los contenidos digitales sean accesibles por Internet. Esto puede contribuir a que las diferencias sociales y económicas sean aún más evidentes y a establecer una diferencia más clara entre la escuela pública y la privada. Además, las posibilidades de acceso con respecto al viejo libro impreso aún pueden ser más claras y con más problemas. De la misma manera, hay una obsesión por querer establecer una dicotomía entre impreso/digital, cuando lo que deberíamos hacer es centrarnos en analizar hasta qué punto el libro de texto evolucionó tanto en el diseño como en su uso para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- *Disponibilidad de los libros de texto en el aula.* Aún tratándose de un aspecto que es necesario atender, las principales y verdaderas conclusiones ponen el énfasis en que “El problema no es la disponibilidad. Existen barreras asociadas a condiciones (rigidez e aislamiento en la escuela), prácticas profesionales y creencias” (SUNKEL, 2012, p. 28).
- *Atención a la diversidad.* En algunos estudios se han evidenciado numerosas deficiencias, la mayoría de las cuales ya aparecían comentadas en trabajos relacionados con los libros de texto impresos y que no aparecen ni corregidos ni revisados. La investigación sigue demostrando que la mirada sobre la mujer, las diferencias étnicas, la sostenibilidad ambiental o la democracia social siguen padeciendo sesgos ideológicos en los libros de texto, sean impresos o digitales. Igualmente, temas más recientes de estudio evidencian, por ejemplo, la escasa presencia de la vejez, tanto en los libros de texto im-

presos como digitales (ZAPICO, 2015). Otras destacan que hay que tener en cuenta los estudiantes con discapacidades de aprendizaje y los que carecen de acceso a la conectividad, dispositivos y contornos de aprendizaje después de la escuela (MARDIS y EVERHART, 2015). Resultados de otros trabajos muestran la perpetuación de las brechas socioeconómicas de la educación, ya que no todas las familias pueden hacer frente al gasto económico que suponen los dispositivos para acceder a este tipo de recursos (véase tablets, computadoras, smartphones, conexión a internet...). La conectividad actual a internet no permite en muchos centros el uso de libros de texto digitales y aunque vivimos en una sociedad donde se puede acceder en general a internet desde cualquier sitio, muchos hogares no cuentan con este servicio. Igualmente podría decirse que detrás de un aparente discurso de “adaptación a las minorías” o de atención a las diferentes necesidades que puede verse favorecido por las posibilidades que ofrece el libro de texto digital, nos encontramos que la realidad es diferente y la marginación de determinados colectivos y sectores no se está viendo corregida en los libros de texto digitales.

- *Formación del profesorado y el alumnado.* Los estudios revisados ponen de relieve que el empleo de los libros de texto digitales requiere destrezas tecnológicas que no todos los estudiantes y profesores tienen (GONÇALVES; VIEIRA; NOGUEIRA, 2015).
- *Evaluación de los libros de texto digitales* y la formación en relación con la misma. Una buena parte de los libros de texto analizados no han sido evaluados ni experimentados, o si lo han sido, ha sido de manera puntual y bajo condiciones que han sido creadas para intentar justificar una aparente calidad del libro de texto. Un hecho que resulta significativo es que en la mayoría de los países estudiados se pone claramente de relieve la necesidad de antes de iniciar cualquier proceso de implementación o uso del libro de texto digital, llevar a cabo una formación que permita garantizar una selección adecuada de los recursos y que permita adaptarlos a las diferentes necesidades.

- *Futuro del Libro de Texto Digital*. La mayoría de las conclusiones muestran que “no se ve aún un futuro claro donde los libros de texto sean substituidos por los libros de texto digitales” (KUMAR, 2015). Además, hasta la fecha, ninguna investigación proporcionó una evaluación precisa de la magnitud de este fenómeno: no se sabe aún cuantos *e-books* penetraron en las escuelas de escasos recursos económicos, cómo se utilizan, su impacto en la interacción social en la clase, o sobre cómo el aprendizaje de los estudiantes y los resultados difieren según el tipo de libro de texto utilizado.
- *Cambios existentes en los libros de texto digitales en relación con los existentes en la actualidad*, parece claro que “los libros de texto digitales son principalmente mejoras de los existentes” (BRUILLARD, 2015, p. 603). Y que, permitir que la maestra recree el libro, abre la posibilidad de que la escuela pueda asumir los desafíos sociales y la construcción de ciudadanos autónomos y con pensamiento crítico y creativo. Igualmente, posibilitaría la incorporación de otras herramientas gratuitas en línea (QUADROS; RAMOS; ESCOLA, 2015).
- *Sector editorial*, se ha puesto de relieve que las decisiones y reflexiones no pueden centrarse exclusivamente en la necesidad de proveer más libros de texto o su digitalización, sino que conviene desarrollar otro tipo de discurso en relación con la calidad de su uso y su adaptación e integración en el aula. La configuración de equipos de elaboración de materiales debería contar con profesionales que ayudasen a incluir lo digital desde el punto de vista pedagógico en el diseño y uso de materiales didácticos. Así mismo, resulta fundamental que los recursos incluyan procesos de experimentación en su desarrollo.

Podríamos concluir señalando que *el libro de texto digital sigue siendo libro de texto*, aunque su carácter digital puede suponer una oportunidad para transformar su sentido, proporcionándole enormes posibilidades y una gran versatilidad. El libro de texto digital hay

que entenderlo como una “estructura” (MARTÍNEZ BONAFÉ y RODRIGUEZ, 2010). El carácter digital del libro de texto, no debería distraernos en la necesidad de potenciar y favorecer la apuesta por una pedagogía alternativa. No se trata tanto de si es libro de texto digital o no, sino de pensar en otro tipo de escuela. El carácter digital del libro de texto pretende reforzar la idea de “naturalización” de este material, dando por supuesto que una práctica educativa lo es en la medida que lo tenga presente de un modo relevante. El libro de texto digital no parece que ayude a romper la idea de un circuito cerrado en el que lo que se presupone en el libro determina en gran medida el desarrollo curricular en el aula. Por eso resulta difícil encontrar en el libro impreso o en el libro digital un tratamiento adecuado de ciertas estrategias de amplio consenso en el discurso pedagógico renovador. Entendemos que lo digital del libro de texto no puede constituirse en una especie de tapadera de los problemas existentes a día de hoy y resulta realmente incomprensible que los libros de texto presenten en muchos casos una clara descontextualización de la realidad inmediata.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Cambiar el libro de texto no es sólo un cambio tecnológico del recurso. La innovación, el cambio y la mejora de la calidad educativa en el contexto de la sociedad digital necesita encontrar alternativas teóricas y prácticas en el proceso de desarrollo del currículum y en el modo alternativo en que el currículum va a ser presentado y compartido por los profesores y las profesoras. A modo de sugerencias finales nos atrevemos a plantear algunas recomendaciones:

- Recordar a Freinet en el contexto de la sociedad digital. Hay que favorecer la diseminación de ejemplos de prácticas alternativas al libro de texto y aprovechar las oportunidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías para realizar una difusión de los materiales que ya existen publicados. Igualmente, la elaboración de materiales propios por los docentes para atender la diversidad se constituye en una buena oportunidad para reflexionar y para pensar sobre la propia práctica docente. En este

sentido, se precisa dotar a los centros educativos de tiempos y espacios para poder diseñar y analizar materiales educativos.

- Entender las bibliotecas escolares como espacio y oportunidades de desarrollo profesional en el marco de la sociedad digital.
- Diseñar estrategias para fomentar la “cultura de análisis y evaluación” de los materiales.
- Insistir en la formación de los asesores, orientadores, inspectores, sobre la temática de los materiales curriculares.
- Tener presentes las oportunidades y posibilidades de los *e-books* y la tecnología hipertextual en los procesos de innovación educativa, lo que supone considerar las aportaciones de los contenidos digitales y los cambios pedagógicos que esto pueda conllevar.

Nos gustaría finalizar con las observaciones realizadas por Fernández (2015, p. 187) en relación con los libros de texto digitales en relación a la calidad y equidad de la educación, quien señala que:

A pesar de las recomendaciones internacionales, los libros de textos no pueden mejorar la calidad de la educación por sí mismos. Quien apoye esto debería apoyar al mismo tiempo cambios a través de las condiciones de escolaridad, la formación inicial y continua y la provisión de recursos educativos.

REFERENCIAS

ADELL, J. Implicaciones do dixital no deseño e uso de libros de texto e materiais didácticos. (Conferencia sin publicar) *III Seminario sobre evaluación de Materiales Didácticos. El libro de texto digital: Que hay de nuevo?* Nova Escola Galega, 24-25 febrero 2012. Santiago de Compostela.

ADELL, J.; BERNABÉ, I. Los libros de texto de la escuela en red. *Perspectiva CEP*, nº 11, p. 21-33, octubre, 2006.

ANELE. Evolución de los precios de los libros de texto. Curso escolar: 2015-2016. 28 Agosto 2015. Disponible en http://anele.org/wp-content/uploads/2011/05/INFORME-EVOLUCI%C3%93N-PRECIOS_ANELE_-2015_2016.pdf

AREA, M.; ALONSO CANO, C.; CORREA GOROSPE, J.M.; DEL MORAL PÉREZ, M.E.; DE PABLOS PONS, J.; PAREDES LABRA, J.; PEIRATS CHACÓN, J.; SANABRIA MESA, A.L.; SAN MARTÍN ALONSO, A.; VALVERDE-BERROCOSO, J. Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen. *Relatec*, v. 13, n. 2, 2014.

FIGUEIREDO BRAGA GARCIA, T.M.; DE LIMA PICAÑO, D.; SANTIAGO BUFREM, L.; RODRIGUEZ RODRÍGUEZ, J.; KNUDSEN, SUSANNE V. *Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*. Curitiba: NPPD-UFPR/IARTEM, 2013.

BRUILLARD, E. Digital textbooks: current trends in secondary education in France. En: RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J.; BRUILLARD, E.; HORSLEY, M. (coords). *Digital Textbooks, What's New?*. Santiago de Compostela: IARTEM/Servizo de Publicacións USC, 2015. Disponible en <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/75>. Acceso en: 8 Julio 2016.

CANTARERO, J. *Materiales curriculares y descualificación docente*. Análisis interpretativo de las estrategias a través de las que el libro de texto regula el trabajo del profesorado. 2000. 500 f. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación). Universitat de Valencia.

FERNÁNDEZ, A. *Exploration on new roles and changes in E-books in Education*. En: RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J.; BRUILLARD, E.; HORSLEY, M. (coords). *Digital Textbooks, What's New?*. Santiago de Compostela: IARTEM/Servizo de Publicacións USC, 2015. Disponible en <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/75>. Acceso en: 8 Julio 2016.

GONÇALVES, D.; VIEIRA SILVA, C.; CLÁUDIA NOGUERA, I. Future teachers' perceptions of the pedagogical use of digital textbook in the learning process. En: RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J.; BRUILLARD, E.; HORSLEY, M. (coords). *Digital Textbooks, What's New?*. Santiago de Compostela: IARTEM/Servizo de Publicacións USC, 2015. Disponible en <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/75>. Acceso en: 8 Julio 2016.

GONZÁLEZ, E. *Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales andaluces de Educación para la Ciudadanía*. 2011. 500 f. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación). Universidad de Granada.

KUMAR, P. Digital Textbook in India: Emergence, Promotion and Future Predictions. En: RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J.; BRUILLARD, E.; HORSLEY, M. (coords). *Digital Textbooks, What's New?*. Santiago de Compostela: IARTEM/Servizo de Publicacións USC, 2015. Disponible en <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/75>. Acceso en: 8 Julio 2016.

MARDIS, M.; EVERHART, N. The promise and Challenge of Digital Textbooks for K-12 Schools: The Case of Florida's Statewide Adoption. In: RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J.; BRUILLARD, E.; HORSLEY, M. (coords). *Digital Textbooks, What's New?*. Santiago de Compostela: IARTEM/Servizo de Publicacións USC, 2015. Disponible en <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/75>. Acceso en: 8 Julio 2016.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata, 2002.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J.; ADELL, J. Viejas pedagogías. Nuevas Pedagogías. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 326, Julio 2003.

MARTÍNEZ, J.; RODRÍGUEZ, J. El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta. En: GIMENO, J. (Coord). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid. Editorial Morata, 2010, p. 246-268.

MÜNCH, R. Education under the Regime of PISA & Co. Global standards and local traditions in conflict. The case of Germany. *Teachers College Record*, v. 116, n. 9, p. 1-16, 2014. Disponible en: <http://www.tcrecord.org>. Acceso en: 4 Febrero 2016.

OYARZÚN, L.; QUIROGA, R. Digital textbooks: current developments in Chile and challenges for teachers. En RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J.; BRUILLARD, E.; HORSLEY, M. (coords). *Digital Textbooks, What's New?*. Santiago de Compostela: IARTEM/Servizo de Publicacións USC, 2015. Disponible en <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/75>. Acceso en: 8 Julio 2016.

PABLOS PONS, J. de (Coord.). *Los centros educativos ante el desafío de las tecnologías digitales*. Madrid: La Muralla, 2015.

PEIRATS CHACÓN, J.; GALLARDO FERNÁNDEZ, I.; SAN MARTÍN ALONSO, A.; CORTÉS MOLLA, S. Los contenidos curriculares digitalizados: Voces y silencios en el ámbito editorial. *Educatio Siglo XXI*, v. 33, n. 3 p. 39-62, Julio 2015.

QUADROS, P.; RAMOS, A.; ESCOLA, J. The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School. En: RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J.; BRUILLARD, E.; HORSLEY, M. (coords). *Digital Textbooks, What 's New?*. Santiago de Compostela: IARTEM/Servizo de Publicacións USC, 2015. Disponible en <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/75>. Acceso en: 8 Julio 2016.

REYNOLDS, R. *Opportunities and Challenges in the E-textbook Industry*, 2014. Disponible en <http://blog.xplana.com/2011/08/opportunities-and-challenges-in-the-e-textbook-industry/>. Acceso en: 8 Junio 2015.

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. *Os materiais didácticos e a Reforma Educativa en Galicia*. 2000. 1000f. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación). Universidad de Santiago de Compostela.

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J.; RODRÍGUEZ REGUEIRA, N. Revisión de la investigación publicada sobre el libro de texto digital en revistas, publicaciones y congresos internacionales de referencia. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 20, n. 1, p. 9-31, 2016.

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J.; BRUILLARD, E.; HORSLEY, M. (coords). *Digital Textbooks, What 's New?*. Santiago de Compostela: IARTEM/Servizo de Publicacións USC, 2015. Disponible en: <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/75>. Acceso en: 8 Julio 2016.

SANTIAGO BUFREM, L.; CAXIAS DE SOUSA, R.; DO NASCIMENTO, B. Textbooks and hypertextual technology: digital contents and pedagogical change. En: RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J.; BRUILLARD, E.; HORSLEY, M. (coords). *Digital Textbooks, What 's New?*. Santiago de Compostela: IARTEM/Servizo de Publicacións USC, 2015. Disponible en: <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/75>. Acceso en: 8 Julio 2016.

SIKOROVA, Z.; HORSLEY, M.; BRAGA GARCÍA, T.; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. Textbooks and Educational Media Age. *12th International Conference on Textbooks and Educational Media*. Ostrava: University of Ostrava/ IARTEM, 2015.

SUNKEL, G. Buenas prácticas de TIC para una educación inclusiva en América Latina. En SUNKEL, G. & TRUCCO, D. (Eds.). *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina*. Algunos casos de buenas prácticas. Santiago de Chile: CEPAL. 2012. Disponible en: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/21658/1/S2012809_es.pdf. Acceso en: 8 jul. 2016.

VICENTE, R.M. *Os materiais didácticos e musicais en Educación Infantil. Un estudo descritivo e interpretativo da percepción docente en Galicia*. 2011. 993 f. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación). Universidad de Santiago de Compostela.

WOODWARD, A.; ELLIOT, D.L.; NAGEL, K.C. *Textbook in school and society: an annotated bibliography and guide to research*. New York: Garland Publishing, 1988.

ZAPICO, M.H. *Old age and digital textbooks: the image of aging in digital curricular materials*. En: RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J.; BRUILLARD, E.; HORSLEY, M. (coords). *Digital Textbooks, What's New?* Santiago de Compostela: IARTEM/ Servizo de Publicacións USC, 2015. Disponible en: <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/75>. Acceso en: 8 Julio 2016.

NOTAS

1. La obra y los resultados detallados pueden consultarse en <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/759>

Recibido el 17 de agosto de 2016.

Aprobado el 4 de noviembre de 2016.

CRÍTICA A LA RENDICIÓN DE CUENTAS: NARRATIVA DE RESISTENCIA AL SISTEMA DE EVALUACIÓN EN CHILE

Mauricio Pino Yancovic¹

Gonzalo Oyarzún Vargas²

Iván Salinas Barrios³

RESUMEN: Este artículo aborda las tensiones político-educativas subyacentes al Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), visibilizando su rol preponderante para consolidar el mercado educacional en Chile. Se desarrollan las críticas contra esta medición nacional, destacando el rol de la *Campaña Alto al SIMCE* para repensar esta medición, instando a transitar desde una noción de calidad orientada al mercado, reproductora de una sociedad neoliberal, hacia una evaluación educacional que promueva la justicia social, democracia e inclusión.

Palabras clave: Calidad. Educación de mercado. Evaluación. Justicia social. SIMCE.

¹Pontificia Universidad Católica de Valparaíso – Valparaíso, Chile. LIDERES EDUCATIVOS Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Participante Campaña Alto al SIMCE. E-mail: mauricio.pino@pucv.cl

²Universidad Alberto Hurtado. Facultad de Educación – Santiago, Chile. Participante Campaña Alto al SIMCE. E-mail: goyarzun@uahurtado.cl

³Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades – Santiago, Chile. Participante Campaña Alto al SIMCE. E-mail: iedusal@uchile.cl

DOI: 10.1590/CC0101-32622016171362

***A critique to the standardization for accountability:
narrative of resistance of the assessment system in Chile***

ABSTRACT: This article highlights educational and political tensions underlying the Chilean Education Quality Measurement System (SIMCE), which has played a crucial role in creating a free-market educational system. The main criticisms about this high-stake test are explained side-to-side the *Alto al SIMCE Campaign*, to rethink assessment. This way, we foster a shift from a notion of quality oriented to the market, reproducing a neoliberal society, to an educational assessment to promote social justice, democracy and inclusion.

Keywords: Assessment. Education market. Quality. Social justice. SIMCE.

SIMCE: CONTEXTUALIZACIÓN Y EFECTOS DE UN PILAR DEL MERCADO ESCOLAR

A inicios de la década de 1980, la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet realizó profundas transformaciones al sistema educativo en Chile. La ‘legitimidad’ de éstas requirió la construcción de un relato sobre el Estado como un ente ineficiente y burocrático, responsable de la crisis del sistema educativo. Descentralizar la administración de las escuelas, dar un rol subsidiario al Estado, favorecer la creación de instituciones privadas, aumentar la ‘eficiencia’ mediante condiciones idóneas para la competencia entre establecimientos, y modificar los mecanismos de financiamiento, consolidando un sistema de subvención a la demanda (con mayor protagonismo de las familias), se presentaron como algunos de los elementos imprescindibles para consolidar la llamada *modernización educacional* de la dictadura (PRIETO, 1983; COX, 2003). Estas orientaciones se vieron plasmadas tanto en la Constitución aprobada en 1980 como en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) publicada en 1989.

La creación y fortalecimiento de un sistema educacional de mercado priorizaba construir un mecanismo que objetivase la “medición de la calidad” del servicio prestado por las escuelas, de modo tal de aportar, por una parte, información que orientara la elección parental y, por otra, dotase a las escuelas de una base racional para la fijación de precios de los servicios educacionales. Así, al distinguir la “eficacia” de las escuelas, expresada en puntajes en pruebas estandarizadas, se podría dinamizar la competencia entre los establecimientos. De este modo, los establecimientos mejorarían su calidad y eficiencia — basado en la teoría del libre mercado — pues la presión ejercida por la libertad de elección parental, apoyada vía financiamiento a la demanda, devendría en que las “mejores” escuelas aumentasen su matrícula, mientras aquellas con bajos resultados perderían alumnos hasta desaparecer (ESPÍNOLA, 1989; FRIEDMAN; FRIEDMAN, 1980; JOFRÉ, 1988).

Para materializar dichos supuestos, a fines de los ochenta se creó el Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), cuyo antecedente fue una prueba experimental llamada Prueba de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER). El PER, en palabras de Alfredo Prieto, ex-Ministro de Educación de la dictadura, constituía “una de las principales herramientas para hacer efectivas, reales y operativas el resto de las medidas que conforman la modernización educacional” (PRIETO, 1983, p. 98). La ejecución del SIMCE censal comienza a gestar una “cultura evaluadora” (THÉLOT, 1993 *apud* MAROY, 2008), donde el Estado toma protagonismo definiendo objetivos y contenidos del currículum nacional y creando dispositivos de control acordes a ellos.

El avance de los gobiernos Post-Dictadura en Chile hacen de la cultura evaluadora una robusta cultura de rendición de cuentas (*accountability*), creando múltiples incentivos y castigos para docentes y escuelas, basados en los resultados obtenidos por sus estudiantes en el SIMCE. Así, diversas leyes y normativas se crearon para asociar resultados SIMCE con la mejora en la gestión de las escuelas, responsabilizando al profesorado de los resultados, y fomentando la competencia entre las escuelas, llegando a posibilitar la justificación del cierre de establecimientos educativos públicos con bajos puntajes SIMCE (OCDE, 2004; BELLEI, 2007;

PINO 2015). Esta perspectiva “cambia el *ethos* de la escuela, inyectando a un bien público, como es la educación, a una lógica empresarial basada en principios de competencia, riesgo, cumplimiento de metas cuantificables e incentivos ligados a resultados” (FALABELLA, 2015, p. 701). El SIMCE se constituye así en una herramienta dominante para articular la educación escolar como mercado en Chile (ORELLANA, 2014).

Tras 28 años desde la implementación del SIMCE, múltiples críticas han emergido respecto a su primacía en la orientación y sujeción del quehacer escolar (CIDE, 2012; MANZI, 2014). Entre ellas, se cuestiona los valores que promueve y algunos de sus efectos, destacando la reducción curricular de la enseñanza y estrecha noción de calidad basada en resultados SIMCE (CASASSUS, 2010; DE LANCER, 2006, PINO, 2014). Estas dinámicas se visibilizan tanto a nivel macro (Estado; gobierno central) como micro (escuelas). En el nivel macro, el estrechamiento curricular progresivo se materializa mediante modificaciones a las bases curriculares. Ejemplo de ello fue la reforma impulsada el 2012 que estructuró la orientación curricular hacia “Objetivos de aprendizaje” medibles. Además, buscó incrementar a 800 horas anuales de los ramos de Matemáticas (320) y Lenguaje (480) para los alumnos entre quinto básico y segundo medio — ambas asignaturas medidas por el SIMCE — en desmedro de otras asignaturas como Artes, Música, Historia, y Educación Tecnológica.

En el nivel micro o escolar, la simplificación del proceso educativo se expresa a través de múltiples prácticas y procedimientos institucionalizados, tales como la realización de talleres de reforzamiento de contenidos medidos e incremento en el tiempo dedicado a asignaturas que preparan a alumnos para obtener mejores puntajes SIMCE (fenómeno conocido en Estados Unidos como *Teaching to the Test*). En otro plano, la labor pedagógica se ve presionada por el SIMCE, naturalizando prácticas como la realización de ensayos SIMCE y la adecuación de evaluaciones internas para imitar el formato del SIMCE. Estos efectos del SIMCE y la medición estandarizada bien pueden ser interpretados en contradicción con el trabajo profesional docente y como una sobre simplificación de la educación y pedagogía (CONTRERAS y SALINAS, 2015). La trascendencia de la medición y las consecuencias de sus resultados devienen en dinámicas de jerarquización curricular (CAVIERES,

2014; CIDE; 2012, MANZI, 2014), fenómenos asociables a una mecanización y empobrecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sumado a lo anterior, la publicación de los resultados SIMCE fomentan la competencia entre escuelas, facilitan la elaboración de rankings y la estigmatización de aquellas con peor rendimiento, las cuales son principalmente públicas. Estas últimas se ven desfavorecidas y encasilladas como “malas escuelas”, aun dada la alta correlación existente entre los resultados de sus estudiantes y el perfil socioeconómico de sus familias (GARCÍA-HUIDOBRO, 1999; BELLEI, 2003). Otro ámbito de críticas al SIMCE se refiere a problemas de validez en la interpretación de sus resultados, incluyendo la comparabilidad de estos dados los cambios curriculares y especificaciones de contenido entre las distintas mediciones, y la clasificación de las preguntas en habilidades más complejas (FLÓREZ, 2013).

La Campaña Alto al SIMCE surge en este marco de cuestionamientos políticos y técnicos a la medición. Esta campaña es la primera experiencia sistemática en Chile por aglutinar las críticas a la estandarización educativa con altas consecuencias, promoviendo la resistencia e invitando a reflexionar sobre las políticas de evaluación nacionales.

LA EXPERIENCIA DE RESISTENCIA DE ALTO AL SIMCE

En ésta sección hemos optado por presentar una narrativa (CLANDININ, 2013) del proceso de resistencia de la Campaña Alto al SIMCE. Buscamos describir esta experiencia como un continuo de formas de articulación que comparten un relato común. Así, detallamos algo más el contexto en que surge la campaña y las relaciones entre los individuos que la iniciaron, destacando tres momentos de esta: la denuncia (2013), la propuesta preliminar (2014), y el llamado a la acción (2015).

ANTES DE ALTO AL SIMCE

Diversos antecedentes marcan el momento histórico en que emergió la Campaña Alto al SIMCE. Resaltamos dos hitos prin-

cipales: las movilizaciones estudiantiles y el contexto de reforma educacional. Respecto a las movilizaciones, sobresale la movilización de estudiantes secundarios de 2006, que condenó públicamente el lucro en la educación, y logró iniciar un debate sobre la derogación de la LOCE, que fue reemplazada por la Ley General de Educación (OIE, 2007; DOMEDEL; PEÑA Y LILLO, 2008). Posteriormente, en 2011, estudiantes universitarios lideraron nuevas movilizaciones y protestas sociales masivas. En ambos casos, las demandas estudiantiles mezclaron el carácter social con el político, aumentando la adhesión ciudadana a la demanda por erradicar el mercado de la educación, y, en contraparte, fortalecer la educación pública y asegurar la gratuidad de la educación (FIGUEROA, 2013). Los estudiantes manifestaron una expresividad novedosa para enfrentar conflictos sociales y politizarlos, articulando diferentes actores y apartándose de identidades políticas ya institucionalizadas producto de la llamada transición a la democracia (RUIZ, 2013).

La *Campaña Alto al SIMCE* emergió en la continuidad de las movilizaciones estudiantiles. En la disputa por la desmercantilización del derecho a la educación se abrió un horizonte de contenido a la resistencia propuesta por la campaña Alto al SIMCE, la que además se potenció por el contexto de reforma educativa impulsada por los actores políticos en Chile. Por otro lado, la expansión de redes académicas nacionales e internacionales entre individuos comprometidos con las demandas sociales expresadas en las movilizaciones estudiantiles contribuyó a que en el año 2013 se iniciase la Campaña Alto al SIMCE.

ALTO AL SIMCE 2013: LA DENUNCIA

En 2013, el gobierno anunció la marcha blanca de un *ranking* de escuelas, eufemísticamente denominado “ordenación”, informando que los puntajes de la prueba SIMCE ponderarían un 73% en el índice de clasificación de escuelas. El *ranking* define sanciones a las escuelas con rendimientos sostenidamente más bajos, incluyendo su pérdida de reconocimiento por parte del Ministerio de Educación, que en la práctica

significa el cierre de establecimientos. Dada la correlación existente entre puntaje SIMCE e ingreso familiar, cerrar escuelas con bajos desempeños implica coartar oportunidades a estudiantes pobres. Esta amenaza de cierre de detonante para que comenzara la Campaña Alto al SIMCE, impulsada inicialmente por parte de un grupo de profesores, investigadores y académicos.

Primero se realizó una denuncia en prensa y espacios académicos. En la práctica, la campaña se inició en agosto de 2013 mediante un llamado a reunión con dirigentes sociales del mundo de la educación. Estos incluyeron dirigentes estudiantiles de la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH), la Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios (CONES) y la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES), algunos profesores asociados al Colegio de Profesores, y académicos críticos al SIMCE. Desde dicha convergencia se pudo articular un mensaje de crítica transversal en torno a las consecuencias del SIMCE, mediatizando los cuestionamientos a sus efectos en la salud emocional de docentes y estudiantes, en la pedagogía y el currículo, y sobre el origen político de su implementación,

Entre agosto y diciembre de 2013 hubo al menos 96 registros en medios nacionales, radio, televisión y escritos -electrónicos e impresos-, que expusieron argumentos y conflictos levantados por la campaña. Éstos se asocian a tres eventos relevantes. Primero, la publicación del “Manifiesto para superar la estandarización educativa” (INZUNZA et al., 2013), en el cual se aborda la relación entre el proceso de estandarización y la perversidad del SIMCE para el sistema educativo en Chile. Segundo, la crítica académica a través de una carta abierta desde el mundo intelectual educativo chileno, suscrita por más de 140 académicos e investigadores, incluyendo Premios Nacionales de Ciencias de la Educación. Esto tuvo un alto impacto mediático y en círculos académico que abordaron estos cuestionamientos (MECKES, 2013; TODOS CONTRA EL SIMCE, 2013). Tercero, el anuncio de estudiantes secundarios de varios liceos de la Región Metropolitana — la más poblada de Chile — de negarse a rendir las pruebas SIMCE (CARMONA, 2013). El gobierno reaccionó, amplificando la cobertura del conflicto en la prensa, incluyendo varios diálogos epistolares en

diarios de circulación nacional. El tema se mantuvo en agenda hasta diciembre del 2013.

El momento de la denuncia amplió las redes de la campaña. Las redes académicas fueron sumando investigadores en terreno, dirigentes estudiantiles de base, y académicos que comenzaron a expresar sus críticas públicamente de forma autónoma. La perspectiva de un cambio de gobierno le permitió a la campaña proyectar un segundo momento: la propuesta.

ALTO AL SIMCE 2014: LA PROPUESTA PRELIMINAR

En el segundo momento, Alto al SIMCE desarrolló una propuesta preliminar como alternativa al SIMCE. Las elecciones presidenciales de 2014 fueron de alguna forma influidas por la campaña. Uno de los candidatos explicitó en su programa el término del SIMCE, haciendo eco de la protesta. La candidata que resultó electa reconocía en su programa que el SIMCE había “empobrecido el concepto de calidad y educación, y promovido prácticas como la selección, la exclusión y el entrenamiento de pruebas”, fijando como desafío “superar esta definición e impulsar una comprensión más compleja e integral de calidad para recuperar el sentido de la labor educativa” (BACHELET, 2013, p. 16).

El cambio de gobierno y de coalición política el 2014 nos llevó a idear una maniobra comunicacional. Aprovechando un lema compartido por una docente en redes sociales digitales, “Lo esencial es invisible al SIMCE” que parafraseaba a “El Principito”, la campaña elaboró una carta al gobierno, que fue llevada por un actor famoso disfrazado del “Principito” y una comitiva de la campaña. El hecho logró cobertura de prensa y permitió revitalizar el tema en el gobierno entrante.

El nuevo gobierno respondió a la campaña creando una comisión de expertos presidida por una académica tradicionalmente defensora del SIMCE, junto a otros 13 miembros. La comisión invitó a exponentes de un amplio espectro ideológico, incluyendo a la campaña

Alto al SIMCE. Por ello, elaboramos un documento que expresaba la necesidad de generar un nuevo sistema de evaluación (ALTO AL SIMCE, 2014). La comisión no emitió su informe final sino hasta enero del 2015. Además de la propuesta, la campaña también tuvo otras iniciativas: una declaración pública de representantes del mundo del arte y la cultura solicitando la suspensión indefinida del SIMCE, otro boicot de estudiantes secundarios a la prueba, debates sobre la reforma educativa, y un paro docente a fin de año.

Hacia el término del 2014, en pos de anticiparse a las conclusiones de la comisión de gobierno sobre el SIMCE, la campaña buscó el apoyo de parlamentarios con el fin de comprometer y apoyar la tesis de que solo cambios legales se harían cargo de la crítica que Alto al SIMCE exponía. La carta fue firmada por cuatro senadores y 11 diputados (El Mostrador, 2014).

El momento de la propuesta significó una ampliación del contenido político de la Campaña Alto al SIMCE. Hubo cobertura mediática, hubo elaboración de una propuesta más estructurada, y hubo un involucramiento, al menos discursivo, del mundo de la cultura, las artes, y la representación política en las demandas de la campaña. Sin embargo, el análisis de los integrantes de la campaña fue que la institucionalidad no estaba respondiendo al fondo de la crítica planteada. Ello dio espacio para el siguiente momento: la acción de resistencia.

ALTO AL SIMCE 2015: EL LLAMADO A LA ACCIÓN

En 2015 el contexto nacional estaba crispado por la discusión respecto a la reforma educativa, principalmente por la aprobación de la “Ley de Inclusión”, y por los resultados de una extensa protesta docente que no tuvo respaldo de las dirigencias del Colegio de Profesores. El informe de la comisión de expertos que revisó el SIMCE recomendaba al Ministerio de Educación proponer una reducción del número de exámenes a aplicar, y resaltaba la metáfora de una balanza para equilibrar sistemas de presión y apoyo a las escuelas (EQUIPO DE TAREA, 2015), metáfora ya usada antes

por la presidenta de la comisión (MECKES, 2007; MECKES y CARRASCO, 2010).

Para la campaña esta respuesta era insatisfactoria. Así, se propuso un despliegue mediático y territorial para organizar acciones de resistencia al SIMCE. Se sumó un equipo voluntario de publicistas y grupos en otras ciudades (Valparaíso y Concepción), gestando un mensaje difundido por diferentes ciudades del país: “el SIMCE excluye, discrimina y agobia”.

En 2015 la campaña creó y difundió material audiovisual, renovó sus medios digitales, se desplegó en medios comunicacionales, redes sociales digitales, y redes territoriales. La resistencia tomó diversas formas. Entre ellas: se recibieron numerosas imágenes fotográficas de liceos y escuelas donde se boicoteó el SIMCE, docentes y apoderados escribieron mensajes de protesta en los cuestionarios asociados a la prueba, estudiantes se negaron a contestar los facsímiles o bien anularon sus respuestas escribiendo mensajes contra el SIMCE. Este proceso estuvo marcado por la conflictividad, y preocupantes grados de hostigamiento y persecución tanto a docentes como estudiantes que lideraron estos procesos, quienes denunciaron represalias físicas, académicas y laborales durante el proceso.

El llamado a la acción permitió dar continuidad a un relato de crítica al SIMCE, radicalizando acciones que visibilizaron los elementos más dañinos del SIMCE y explicitando que la crítica no había sido acogida por los canales institucionales. Los momentos de la campaña han estado articulados a una reflexión constante en torno a qué significa evaluar en educación y cuáles son las características que debería tener un sistema de evaluación en Chile que no esté al servicio del mercado, ni produzca todas las consecuencias negativas relacionadas al SIMCE.

Alto al SIMCE no ha sido una campaña contra la evaluación en sí misma, sino fundamentalmente una voz crítica que busca evidenciar cómo los sistemas de evaluación con altas consecuencias están directamente asociados a políticas que fuerzan o determinan las prácticas que se realizan en las escuelas. La última sección de este artículo profundiza contenidos del debate sobre la legalidad necesaria de

superar para visualizar alternativas significativas al SIMCE que permitan construir políticas de evaluación que promuevan la inclusión y la justicia social.

LAS LEYES QUE LEGITIMAN AL SIMCE

Para considerar alternativas al SIMCE, primero hay que reconocer y abordar una gran cantidad de leyes y decretos que legitiman este sistema de evaluación. Entre ellos, la Ley 19.410: Sistema de Evaluación del Desempeño Docente - SNED, 1995; Ley N° 20.248: Subvención Escolar Preferencial - SEP, 2008; Ley N° 20.529: Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, 2011; Ley N° 20.501: Calidad y Equidad de la Educación, 2011. La relación del SIMCE con estos dispositivos legales no es del todo coherente con principios y valores que supuestamente deberían guiar la educación en Chile, como la idea de educación integral, la inclusión y la diversidad.

Por ejemplo, la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (CHILE, MINEDUC, 2011) se presenta como un estándar de la diversidad, la inclusión y la mejora continua. Sin embargo, el camino para poder llegar al puerto de “la calidad” se reduce a una ruta de estandarización, enfatizando la lógica de la rendición de cuentas “por medio de instrumentos y procedimientos de medición estandarizados y externos a los establecimientos” (CHILE, MINEDUC, 2011, ARTÍCULO 10).

Otro caso de contradicción entre el SIMCE y los valores que debiesen ser promovidos por el sistema educativo en Chile es el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (CHILE, MINEDUC, 1995). Este describe mecanismos de reparto competitivo de reconocimientos simbólicos a un 35% de los establecimientos educacionales y recompensas económicas a sus docentes. Este reparto se hace mediante un *ranking* elaborado por el Ministerio de Educación que pondera el puntaje SIMCE de cada escuela en un 65%. Para construir una educación integral, diversa e inclusiva, que tenga por horizonte la colaboración en lugar de la competencia es recomen-

dable eliminar o transformar la centralidad que este marco legal da al SIMCE.

Una alternativa es desarrollar un sistema de evaluación que tenga por propósito destacar los aprendizajes de sus estudiantes en relación a su contexto y sus actores, con la inclusión y justicia social como horizonte, cuestión que también requiere de cambios legales que enfren-ten al SIMCE.

EVALUAR PARA CONTRIBUIR A LA JUSTICIA SOCIAL

Todo evaluador sirve a otro, es instrumento de otros en la promoción de determinadas visiones sobre la sociedad. Así entendido, evaluar no se reduce a una práctica técnica, sino que posee un carácter político, en tanto incide directamente en los valores del sistema educativo que queremos (GREENE, 2006, 2000). La Campaña Alto al SIMCE ha argumentado que el SIMCE históricamente ha servido al mercado educacional en Chile, con consecuencias para profesores y estudiantes. Un cambio necesariamente exige repensar a quiénes debe servirles la evaluación (PINO, 2014).

Entre las diferentes perspectivas que existen sobre la evaluación, una que coincide con la narrativa de la resistencia que ha llevado la Campaña es el género de evaluación orientado hacia la justicia social (GREENE, 2013; HOUSE; HOWE, 1999). Este género considera que las evaluaciones son inherentemente políticas, y aboga por la promoción de cambios sociales, con un foco en la justicia social, democracia y equidad. Central a esta mirada evaluativa es la visión de sociedad que tiene el evaluador y el vínculo que establece con quienes son evaluados.

Una perspectiva evaluativa que pone el acento en la justicia social no implica despreciar la importancia que tienen los aprendizajes integrales de los estudiantes en sus establecimientos educativos, sino más bien en considerar que son los actores del sistema los que deben tener mayor preponderancia para juzgar estos aprendizajes. Ello no solo implica, como en el caso del SIMCE, reducir la cantidad de pruebas censales, sino potenciar

otras formas de evaluar, donde la voz de estos actores sea clave para decidir el futuro de sus escuelas. Varias políticas orientadas al mejoramiento educativo en Chile destacan las capacidades y habilidades complejas de directivos y profesores para potenciar los procesos de mejora de sus establecimientos (como el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar). Sin embargo, resulta contradictorio esperar de ellos que se enfoquen en entrenar a sus alumnos para obtener altos resultados en el SIMCE. Un nuevo sistema público de educación que pone por centro el desarrollo de las capacidades de sus actores deberá plantearse el desafío de confiar en ellos para emitir juicios sobre sus propias prácticas. Eso implica, por ejemplo, potenciar el desarrollo de evaluaciones locales y otorgar espacios legítimos para contribuir a desarrollar un nuevo sistema de evaluación nacional.

CONSIDERACIONES FINALES

El SIMCE fue pensado durante la Dictadura cívico-militar chilena. Fue adaptado por el Estado para crear una cultura de rendición de cuentas que progresivamente ha relegado y desplazado el rol que directivos, profesores, apoderados y estudiantes tienen sobre la evaluación educativa. Hemos presentado un conjunto de críticas sobre los valores que promueve el SIMCE, enfatizando sus consecuencias. También narramos el rol que la Campaña Alto al SIMCE ha tenido en denunciar, resistir y proponer alternativas a la estandarización. Finalmente, destacamos algunos desafíos pendientes en términos legales y de propuesta de evaluación alternativa para la educación en Chile. Resulta clave y urgente construir un sistema de evaluación que aporte sustancialmente a la inclusión de las comunidades educativas (apoderados, directivos, estudiantes y profesores), y ponga de relieve la orientación sistémica hacia la consolidación de instrumentos que aporten a los procesos de aprendizaje escolar dentro de un marco de justicia social.

REFERENCIAS

ALTO AL SIMCE. *Carta abierta por un Nuevo Sistema de Evaluación Educacional*. 2013. Disponible en: <<http://www.elmostrador.cl/media/2013/09/Carta-abierta.pdf>>. Acceso en: 12 abril 2016.

OEI – Organização de Estados Ibero-americanos. *Acuerdo por la calidad de la educación*. 2007. Disponible en: <http://www.oei.es/pdfs/acuerdo_calidad_educacion_chile.pdf>. Acceso en: 12 abril 2016.

BACHELET, M. *Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018*. Santiago: 2013. Disponible en: <<https://es.scribd.com/doc/211270656/Programa-de-Gobierno-pdf>>. Acceso en: 12 abril 2016

BELLEI, C. ¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena? In: COX, C. (Org.). *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo: La reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. 2003. cap.3, p. 125-213.

_____. Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Pensamiento Educativo*, v. 40, n. 1, p. 285-311. 2007.

CARMONA, A. La funa que preparan los secundarios contra el SIMCE. *El Mostrador*. Santiago de Chile. 12 de noviembre de 2013. Disponible en: <<http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2013/11/12/la-funa-que-preparan-los-secundarios-contra-el-simce/>>. Acceso en: 12 abril 2016.

CASASSUS, J. Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. *Educere et Educare*, v.5, n. 9, p. 85-107, 2010.

CAVIERES, E. La calidad de la educación como parte del problema: Educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 59, p. 1033-1051, 2014.

CIDE. *IX Encuesta a actores del sistema educativo 2012*. Universidad Alberto Hurtado. 2012. Disponible en: <http://www.cide.cl/documentos/Informe_IX_Encuesta_CIDE_2012.pdf>. Acceso en: 12 abril 2016.

CLANDININ, D. Jean. *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, Inc. 2013.

CONTRERAS, P.; SALINAS, I. La impertinencia pedagógica de la estandarización. *Revista Tarea*, n. 89, p. 46-52, 2015.

COX, C. Las políticas educativas de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. In: COX, C (Org.). *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. 2003. Cap. 1, p. 19-114.

CHILE. Ministerio de Educación. Ley 19.410, 1995. Crea y Norma el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño. Disponible en: <<http://bcn.cl/1uwvn>>. Acceso en: 12 abril 2016.

CHILE. Ministerio de Educación. Ley 20.370, del 12 de septiembre de 2009. Establece la Ley General de Educación. Disponible en: <<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>>. Acceso en: 12 abril 2016.

CHILE. Ministerio de Educación. Ley 2.0501, del 26 de febrero de 2011. Calidad y Equidad de la Educación. Disponible en: <<http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20501>>. Acceso en: 12 abril 2016.

CHILE. Ministerio de Educación. Ley 20.529, del 27 de agosto de 2011. 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>>. Acceso en: 12 abril 2016.

CHILE. Ministerio de Educación. Ley 19.419, del 2 de septiembre de 1995. Modifica la Ley N 19.079, Sobre Estatuto de Profesionales de la Educación, el Decreto con Fuerza de Ley N 5, de 1993, del Ministerio de Educación, Sobre Subvenciones a Establecimientos Educacionales, y Otorga Beneficios que Señala. Disponible en: <<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30777>>. Acceso en: 12 abril 2016.

DE LANCER, P. Performance measurement: An effective tool for government accountability? The debate goes on. *Evaluation*, v. 12, n. 2, p. 219-235, 2006.

DOMEDEL, A.; PEÑA Y LILLO, M. *El Mayo de los Pingüinos*. Santiago de Chile: Ediciones Radio Universidad de Chile, 2008

El MOSTRADOR. ¡PLOP!: Presidenta del equipo que reformulará el Simce es una de las principales defensoras del... Simce. Santiago de Chile. 15 de julio de 2014. Disponible en <<http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2014/07/15/plop-presidenta-del-equipo-que-reformulara-el-simce-es-una-de-las-principales-defensoras-del-simce/>>. Acceso en: 12 abril 2016.

El MOSTRADOR. Carta Cambios Legales al SIMCE. IN: Parlamentarios aseguran que el SIMCE es una fuente de agobio y lucro que acabará con la educación pública, 18 de diciembre de 2014. Disponible en: <<http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2014/12/18/parlamentarios-aseguran-que-el-simce-es-una-fuente-de-agobio-y-lucro-que-acabara-con-la-educacion-publica/>>. Acceso en: 12 abril 2016.

EL MOSTRADOR. *Todos contra el SIMCE*. Santiago de Chile, 26 de septiembre de 2013. Disponible en: <<http://www.elmostrador.cl/noticias/sin-editar/2013/09/26/todos-contra-el-simce/>>. Acceso en: 12 abril 2016.

EQUIPO DE TAREA. *Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile. Informe Equipo de Tarea para la revisión del SIMCE*. Santiago de Chile, 2015. Disponible en: <<http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Informe-Equipo-de-Tarea-Revisi%C3%B3n-Simce.pdf>>. Acceso en: 12 abril 2016.

ESPÍNOLA, V. Los resultados del modelo económico de la enseñanza básica: La demanda tiene la palabra. In: García-Huidobro, J.E. (Org.) *Escuela, Calidad e Igualdad: Los desafíos de para educar en democracia*. Santiago de Chile: CIDE. 1989. pp.41-81. Disponible en: <<http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/5548.pdf>>. Acceso en: 12 abril 2016.

FALABELLA, A. 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 centroizquierda (1979 a 2009). Campinas, Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 36, n. 132, p. 699-722, 2015.

FIGUEROA, F. *Llegamos para quedarnos*. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2013.

FLÓREZ, M.T. *Análisis crítico de la validez del sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE)*. Informe Final Consejo Nacional de Educación. Oxford: Oxford University Centre for Educational Assessment, 2013.

FRIEDMAN, M.; FRIEDMAN, R. *Free to choose: A personal statement*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich, 1980.

GARCÍA-HUIDOBRO, J.E. *La reforma educativa chilena*. Madrid: Popular, 1999.

GREENE, J.C. Challenges in practicing deliberative democratic evaluation. *New Directions for Evaluation*, n. 85, p. 13-26, 2000.

_____. Evaluation, democracy, and social change. In SHAW, I.F.; GREENE, J.C.; MARK, M.M. (Org.) *The Sage handbook of evaluation*. London: Sage. 2006. p. 118-140.

_____. Making the world a better place through evaluation. In: ALKIN, M.C. (Org.) *Evaluation roots: A wider perspective of theorists' views and influences*, second edition. Thousand Oaks, CA: Sage. 2013. cap. 16, p. 208-217.

HOUSE, E. Work memoir: Ideas and influences. In: ALKIN, M.C. (Org.), *Evaluation roots: A wider perspective of theorists' views and influences*, second edition. Thousand Oaks, CA: Sage. 2013. p. 198-207.

HOUSE, E.; HOWE, K. *Values in evaluation and social research*. Thousand Oaks, CA: Sage. 1999.

INZUNZA, H.J.; BARRIOS, I.S.; CAMPOS, M.J.; CORBALÁN P.F.; CONTRERAS, L.P.; SANTA CRUZ G.E. Manifiesto para superar la estandarización educativa en Chile. *Ciper Chile*. 29 de agosto de 2013. Disponible en: <<http://ciperchile.cl/2013/08/29/manifiesto-para-superar-la-estandarizacion-educativa-en-chile/>>. Acceso en: 12 abril 2016.

JOFRÉ, G. El Sistema de subvenciones en educación: La experiencia chilena. 1988. *Revista Estudios Públicos*, n. 32, p. 193-237. Disponible en: <http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1599_1154/rev32_jofre.pdf>. Acceso en: 12 abril 2016

MANZI, J. *Análisis sobre valoraciones, comprensión y uso del SIMCE por parte de directores escolares de establecimientos subvencionados*. Proyecto FONIDE N°: F711269. 2014. Exposición presentada en el seminario “Desafíos de calidad y equidad: Elementos para una reforma educativa”, organizado por el Centro de Políticas Públicas UC.

MAROY, C. The new regulation forms of educational systems in europe: towards a post bureaucratic regime. In SOGUEL, N.C.; JACCARD, P. (Org.), *Governance and Performance of Education Systems*. Berlin: Springer. 2008. p. 13-33.

MECKES, L. *¿Alto al Simce?* Santiago, Chile: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. Disponible en: <<http://mideuc.cl/wp-content/uploads/2013/10/Alto-al-SIMCE.pdf>>. 2013. Acceso en: 12 abril 2016.

MECKES, L.; CARRASCO, R. Two decades of SIMCE: an overview of the National Assessment System in Chile. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, v. 17, n. 2, p. 233-248. 2010.

OCDE. *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. París, 2004. 303 p.

ORELLANA, V. El SIMCE en el mercado de la educación escolar chilena. *Cuadernos de Coyuntura*, v. 2, n. 4, p. 24-31. 2014.

PINO, M. Los valores que sustentan el SIMCE: Pensando en un sistema de evaluación más allá de una medición estandarizada. *Revista Docencia*, n. 52, p. 14- 29, 2014.

_____. Parents' defense of their children's right to education: Resistance experiences against public school closings in Chile. *Education, Citizenship and Social Justice*, v. 10, n. 3, p. 254-265, 2015.

PRIETO, A. *La modernización educacional*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica. 1983.

RUIZ, C. *Conflicto social en el neoliberalismo avanzado*. Análisis de clase de la revuelta estudiantil en Chile. Buenos Aires: CLACSO, 2013.

Recibido en 17 de Agosto de 2016.

Aprobado en 4 de Noviembre de 2016.

EFFECTOS INDESEADOS DE LA MEDICIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN CHILE. LA RESPUESTA DE LA SOCIEDAD CIVIL

Javier Campos-Martínez¹

Patricia Guerrero Morales²

RESUMEN: Con el avance de reformas que usan pruebas estandarizadas para evaluar y gestionar a las escuelas, sus efectos se hacen cada vez más presentes mientras las experiencias de resistencia se multiplican. El presente artículo utiliza técnicas cualitativas aplicadas durante un período de cinco años en tres escuelas de Santiago de Chile para explorar los efectos indeseados de este tipo de pruebas y el impacto de una campaña educativa que busca terminar con ellos.

Palabras clave: Alto al SIMCE. Política educativa. Efectos Indeseados Pruebas Estandarizadas. Resistencia a pruebas estandarizadas.

The unwanted effects of education quality assessment in Chile and the civil society's reply

ABSTRACT: With the advancement of reforms using high-stakes standardized tests to evaluate and manage schools, its unwanted effects are becoming more present while experiences

¹Universidad de Massachusetts, Participante Campaña Alto al SIMCE, Programa de Doctorado en Educación para la Justicia Social – Amherst, Estados Unidos. E-mail: jcampos@educ.umass.edu

²Universidad Central de Chile, Participante Campaña Alto al SIMCE, Escuela de Psicología – Santiago de Chile, Chile. E-mail: patricia.guerrero@ucentral.cl
DOI: 10.1590/CC0101-32622016171351

of resistance multiply. This article using qualitative instruments for a period of five years in three schools in Santiago de Chile explore such unwanted effects and the impact of an educational campaign to end them.

Keywords: Alto al SIMCE. Education policy. Unwanted effects high-stake. standardized testing. Resistance to high-stake standardized tests.

En el marco de reformas educativas que buscan transformar la gestión de las escuelas y estandarizar los aprendizajes, la aplicación de pruebas estandarizadas se ha convertido en uno de los principales mecanismos de medición y promoción de la calidad educativa (HURSH, 2005). Estas pruebas se utilizan para hacer juicios sobre el avance o retroceso de la calidad de la educación de las escuelas (RACZYNSKI y MUÑOZ, 2007), para analizar el éxito de las reformas en los países (BENVENISTE, 2002), para identificar prioridades de investigación en relación al éxito o fracaso de determinadas políticas educativas (GYSLING, 2015), o para identificar casos excepcionales de escuelas que proveen una educación “de calidad” en contextos adversos (BELLEI et al., 2004).

Las pruebas estandarizadas producen altas consecuencias cuando sus resultados impactan directamente la vida de los estudiantes y las comunidades. Por ejemplo, cuando los estudiantes acceden a oportunidades de desarrollo personal diferenciadas o cuando las remuneraciones, la continuidad de los docentes e incluso de los establecimientos se puede ver afectada debido a sus resultados (MONTECINOS et al., 2015; GÓMEZ, 2004). La literatura otorga menos atención a los efectos indeseados de estas pruebas (JONES, 2007). Aquellos estudios que si realizan este tipo de investigación explican cómo afectan al currículo (AU, 2007; BERLINER, 2011), y al clima de trabajo y la motivación de los docentes (DEL SOLAR, 2009). A nivel de emociones se describe ansiedad, rabia y temor llegando incluso a situaciones traumáticas para los estudiantes (BECKER; CONTRERAS; RAMIREZ, 2014; DUTRO y SELLAND, 2012).

Estas consecuencias mueven a distintos actores de la sociedad a organizarse para educar sobre los efectos indeseados de estas pruebas y evitar su implementación (AU y TEMPEL, 2012). Estos actores utilizan distintas estrategias, tales como la objeción de conciencia manifestando su desacuerdo ausentándose el día de la evaluación o no autorizando la aplicación de la prueba al estudiante (GUAJARDO, 2012). También, desde sindicatos y organizaciones estudiantiles se ha llamado a boicotear colectivamente su aplicación (CAMPOS-MARTINEZ y FERNANDEZ, 2014; HAGOPIAN, 2014).

Comúnmente estas estrategias son apoyadas por campañas comunicacionales para sensibilizar a las comunidades educativas y ganar su apoyo (GUTSTEIN y LIPMAN, 2013). Así se utilizan argumentos empíricos, basados en investigaciones o en la experiencia cotidiana de las comunidades escolares, para cuestionar la validez de los instrumentos, la noción de calidad educativa, su posibilidad de medición, y los efectos negativos que estas pruebas tienen en la experiencia escolar (KUMASHIRO, 2012). Académicos, departamentos de investigación de los sindicatos, profesores y estudiantes de educación superior comúnmente sostienen estas campañas (INZUNZA; PINO; OYARZÚN, 2014).

A pesar del creciente interés en comprender el impacto de las diferentes estrategias, la investigación en comunidades escolares es escasa. El presente artículo utiliza los datos producidos a lo largo de cinco años en tres escuelas de Santiago de Chile para explorar los efectos de las estrategias utilizadas en la Campaña Alto al SIMCE que busca contrarrestar los efectos de la prueba SIMCE.

A continuación, presentamos el Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE) y cómo ha ido introduciendo un tipo de prueba con altas consecuencias. Luego describimos la Campaña Alto al SIMCE con sus estrategias. Presentamos los métodos utilizados en este estudio, describimos las consecuencias indeseadas del SIMCE y la contribución de la Campaña Alto al SIMCE, en des-legitimar tanto este instrumento como la concepción de calidad educativa que propone. Finalmente discutimos algunas contribuciones de esta campaña en los profesores y directivos.

EL SIMCE: UNA PRUEBA DE ALTAS CONSECUENCIAS

Desde su creación en 1988, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) ha influido en el desarrollo de pruebas estandarizadas en América latina (INZUNZA, 2014). En sus inicios, el SIMCE fue concebido como una herramienta para recolectar información sobre las escuelas con el fin de monitorear el estado de la educación en el país (BENVENISTE, 2002). Sin embargo, paulatinamente comenzó a adquirir las características de las prueba de altas consecuencias afines a la consolidación de las reformas educativas pro mercado, al ser utilizada como fuente de información para que las familias tomaran decisiones en el mercado educativo (CONTRERAS y SALINAS, 2015); y también como herramienta para apoyar políticas de focalización de recursos de tipo subsidiario (CAMPOS-MARTÍNEZ; CORBALÁN; INZUNZA, 2015).

Hoy los resultados SIMCE tienen la función de otorgar recompensas económicas para escuelas y docentes, clasificar escuelas identificando aquellas que se premian y cierran, establecer compromisos de gestión, informar a las familias para la elección racional de escuelas, informar para la elaboración de políticas públicas y aportar información a las escuelas para el mejoramiento de su gestión institucional y de aula (ORTIZ, 2012; FLÓREZ, 2013).

Además, el SIMCE tiene consecuencias simbólicas que hablan de su agenda política. Una es alimentar el mito de la meritocracia, donde el éxito o fracaso es el resultado de buenas o malas decisiones individuales. Esta idea no desconoce la existencia de contextos que disminuyen las oportunidades de desarrollo, pero traslada la responsabilidad a los individuos y no a la sociedad en su conjunto. Al publicar los resultados para la toma de decisión familiar, se les traspasa la responsabilidad educativa y con ello la educación es presentada como un bien de consumo y no como un derecho universal (CONNELL, 2013). Otra consecuencia, es la desacreditación de la educación pública, porque los puntajes de estas escuelas son menores y se atribuye a problemas de administración y no a las prácticas explícitas u ocultas de selección de las escuelas particulares. Una última consecuencia, es la deslegitimación de los docentes y sus organizaciones al utilizarse estas pruebas para evaluar su desempeño profesional (CONTRERAS y SALINAS, 2015).

LA CAMPAÑA ALTO AL SIMCE

La Campaña Alto al SIMCE es creada por un grupo de académicos y activistas que identifican el importante rol político de esta prueba como articulador de la lógica del mercado. Esta campaña comienza con la publicación de un manifiesto en el año 2013 que llama a superar la estandarización en educación (INZUNZA et al., 2013). Alto al SIMCE organiza sus líneas de trabajo en torno a tres ejes: desafiar la narrativa hegemónica sobre el SIMCE; construir coaliciones con actores sociales que defienden la idea de educación como derecho y desarrollar acciones concretas que prevengan las consecuencias del SIMCE en el corto y mediano plazo (INZUNZA, 2015).

En este artículo, nos centramos en el primer eje e inferimos la contribución que tuvo el mensaje de la campaña en la forma en que los docentes conceptualizan el SIMCE. Para desafiar la narrativa hegemónica, la campaña parte con la circulación de dos cartas que cuestionaban las consecuencias negativas del SIMCE. Una firmada por importantes académicos, incluidos tres premios nacionales de educación, y la otra, firmada por artistas y escritores. Estas y otras acciones fueron apoyadas por estrategias de vinculación con los docentes, estudiantes, y organizaciones sociales. Se difundió la campaña en marchas, en espacios comunitarios y en los medios de comunicación de masas (INZUNZA, 2015). También, se utilizaron plataformas web, Facebook y Twitter, para distribuir información en tiempo real e imágenes virales y con espacios de información para apoyar a los docentes, padres y/o estudiantes y para coordinar acciones de oposición a la aplicación SIMCE (NÖEL SMITH; SMITH; CAMPOS-MARTINEZ, 2015).

MÉTODOS

La información presentada en este artículo se obtiene de dos investigaciones. En los años 2009 y 2012 se realiza el estudio “*Reconocimiento en el trabajo de los docentes de zonas vulnerables*” y entre el 2014- 2015 “*Reconocimiento y Gestión para la justicia social*”¹.

Estos estudios buscaron comprender las repercusiones en el vínculo profesor-alumno de las políticas de rendición de cuentas en tres establecimientos de Santiago a través de un diseño de investigación de casos (STAKE, 2013). Cada establecimiento constituye un caso que se estudia por cinco años donde se describen e interpretan los datos producidos en sucesivos encuentros por los investigadores.

La información se recolectó a través de observación participante (SCHATZ, 2009; WEDEEN, 2010); entrevistas no directivas con pregunta abiertas para develar el malestar individual encuadrándolo en un contexto social (GIUST, 2003); y entrevistas grupales de discusión de resultados (BARIBEAU, 2009).

Para analizar los resultados se utilizó la metodología de los repertorios interpretativos (POTTER, 2012). Las transformaciones a lo largo del tiempo fueron interpretadas usando marcos de comunicación política, identificando las transformaciones en el encuadre *“framing”* del discurso (LAKOFF, 2004). Para el rigor metodológico se utilizó la triangulación de técnicas y de participantes.

MUESTRA

El muestreo es de caso típico. Lo común de las tres instituciones educativas es el grado de vulnerabilidad de los estudiantes y por estar con baja matrícula. Además, sus directivos aceptaron comenzar un trabajo de investigación (MONTECINOS; CEARDI; FERNANDEZ, 2014). A continuación describimos brevemente las tres instituciones públicas identificadas con alta vulnerabilidad por la comuna:

- Escuela 1: Se ubica en una comuna del centro de la capital de Chile, su población es caracterizada como “vulnerable migrante” y cuentan con los rendimientos más bajos de la comuna, situación que con la llegada de la población migrante se transforma en una escuela multicultural.
- Liceo 2: Se encuentra en una comuna del sector norte de la capital. Se trata de un liceo técnico profesional “vulnerable”

que atiende a los jóvenes con mayores dificultades de comportamiento en su barrio.

- Escuela 3: Esta escuela básica se ubica en el sector sur de la capital. Después de una tradición de excelencia, la apertura de nuevas escuelas particulares subvencionadas coopta su tradicional matrícula y ahora no selecciona alumnos.

RESULTADOS

Los resultados se agrupan en dos periodos temporales (2010 y 2014–2015) que corresponden a dos momentos en que los investigadores acceden a las escuelas. Los estudios que acercaron a los investigadores a estas escuelas buscaron comprender las fortalezas y dificultades de las políticas de *accountability*; escenario donde aparece en forma constante la mención al SIMCE.

PERÍODO 2010

En el año 2010, los directivos de las tres escuelas están comenzando a implementar la Ley de Subvención Preferencias (SEP) que entrega mayores recursos a las escuelas en relación a la concentración de estudiantes vulnerables. A las escuelas llegan materiales educativos, computadores, fotocopadoras, junto a asistentes de aulas. Todo eso les hacía falta. Su postura es instrumental frente al SIMCE; no se permiten críticas, pues el SIMCE será lo que les permita mantener esta nueva condición.

En las primeras entrevistas realizadas en las escuelas estudiadas, los docentes presentan al SIMCE como una amenaza, puesto que desvaloriza partes importantes de su trabajo y provoca emociones negativas y estrés. Finalmente, los docentes presentan las estrategias que utilizan para navegar la complicada relación que tienen con esta prueba. A continuación, presentamos con mayor extensión estos temas, acompañándoles por citas demostrativas que ilustran con mayor densidad el argumento.

LO QUE DESVALORIZA EL SIMCE

Los docentes comparten que el SIMCE no es un instrumento que valora aspectos centrales de su labor, por ejemplo, sus acciones para que sus estudiantes desarrollen habilidades interpersonales y sociales. La viñeta que presentamos para ilustrar este punto corresponde a una docente de la Escuela 2, quien expresa su preocupación por la forma en que el SIMCE hace invisible los esfuerzos estudiantiles,

el alumno puede ser un niño que, no sé, qué le cueste demasiado, eso se ve mucho acá, pero que sí ha logrado muchas competencias, ciertas habilidades que antes no tenía y que ahora ha desarrollado y eso no se mide, o sea no es importante, para ellos, por lo menos, los del SIMCE digamos. [Profesora Liceo 2]

LAS EMOCIONES QUE PROVOCA EL SIMCE

Para los docentes, el SIMCE aparece frecuentemente acompañando de estrés, sentimientos de indefensión y/o sentimientos de frustración. Su reputación como educadores y las atribuciones que hace la sociedad sobre su trabajo son profundamente influenciadas por el resultado de los estudiantes en esta prueba. Esto afecta la motivación que tienen los docentes para desarrollar su trabajo y su seguridad del empleo,

[...] yo estaba súper nerviosa [...] yo creo que saliendo el SIMCE [los resultados] me va a empezar el nerviosismo de que si lo he hecho bien, y pasado la Navidad, entonces, como mala fecha para buscar pega. [Profesora Escuela 3]

LAS ESTRATEGIAS PARA NAVEGAR EL SIMCE

Muchas veces la frustración por los resultados SIMCE se dirige hacia los estudiantes, emergiendo ideas de déficit como teoría explicativa de sus malos resultados. Los docentes ven a sus estudiantes como una amenaza; expresando sentimientos de indefensión y culpa frente a la arbitrariedad y los sesgos que perciben en la prueba.

Es que nos comparan y nos va pésimo, porque comparan como quien dice comparar porotos con manzanas, porque son realidades distintas, pese a que dicen que son el mismo nivel de educación todos los niños, con los mismos problemas, con el mismo nivel socioeconómico, uno sabe que no es así y da rabia. [Profesora Escuela 1]

Algunos profesores incluso explican que los resultados en el SIMCE se han transformado en una meta en sí mismo, lo que implica el empobrecimiento curricular,

[...] este año ha sido difícil porque ha sido una presión por lo del SIMCE, entonces igual eso como que me tenía presionada [...] hay que llegar a cierto punto de que hay que tener los contenidos pasados entonces igual sentí que este año entregué mucho contenido y trabajé más eso y quizás dejé un poquito de lado otras cosas. [Profesora Escuela 3]

En síntesis, en las tres escuelas públicas estudiadas que tienen bajos resultados en el SIMCE, los docentes comparten de manera general una crítica y una experiencia emocional de malestar colectivo. La crítica apunta a la transformación de los valores de la educación que provoca el SIMCE.

2014–2015: TRANSFORMACIONES Y CONTINUIDADES EN LAS ESCUELAS FRENTE AL SIMCE

En el 2014 y el 2015, las tres escuelas son revisitadas, realizando entrevistas a profesores y a miembros del equipo directivo. En las entrevistas encontramos variaciones en la forma en que los docentes critican al SIMCE, en las emociones que despierta y en las estrategias que utilizan para enfrentarlo. Además, los directivos aluden específicamente a la campaña Alto al SIMCE y su impacto en la forma en que se posicionan frente a esta prueba.

LA INUTILIDAD DEL SIMCE PARA LOS DOCENTES

Los docentes muestran apatía frente al SIMCE ante una certeza sobre su inutilidad para representar los logros de los estudiantes y una satisfacción o al menos tranquilidad con la propia práctica. Este último elemento es ligeramente distinto al 2010 donde el SIMCE los desvaloraba,

A mí ya no me interesa el SIMCE. Me interesaría por la plata, porque por trabajar en estas condiciones nos debiera llegar una asignación especial por la paciencia, más que por la excelencia. ¡Yo tengo el 80% de niños diagnosticado con alguna dificultad! [...] Pero el SIMCE no sirve. No da cuenta. [Profesora Escuela 3]

Otro elemento de transformación es el valor instrumental, monetario asignado al SIMCE ya que se puede transformar en una recompensa económica o en un castigo social, pero sin relación a la mejora de la práctica pedagógica. A su vez, los estudiantes y sus dificultades son descritos con un lenguaje más técnico, por ejemplo, en torno a sus diferencias culturales o estatus de habilidad. Mientras la profesora aprende más sobre sus estudiantes, la certeza de la imposibilidad de lograr resultados SIMCE con ellos también se clarifica,

Los niños que tengo ahora, no pueden estar callados, no les puedo dar tareas para la casa. ¡¡Los niños se mueven!! Para qué decir que están todos diagnosticados con déficit atencional. Yo les pedí a los papás que me pasen los remedios y yo misma se los doy en clases [...] Todos los años trato de sacar buen SIMCE, pero con estos niños no se puede. [Profesora Escuela 3]

SALVANDO EL AÑO: EL TONO EMOCIONAL DE LA ESCUELA

Las emociones asociadas al SIMCE también han sufrido transformaciones. Como ilustra la siguiente viñeta, la profesora asume como una responsabilidad personal los resultados, pero apela a la resignación de no subir el SIMCE,

Yo ya no me esfuerzo. Lo siento por mis compañeros, porque por mi curso perdemos todos, porque seguimos ganando lo mismo y cada vez perdemos más matrícula. Pero no se puede. No puedo lograr el SIMCE y yo al menos, no me siento mala profesora, siento que hacer que estos niños aprendan algo, es ya un logro. [Profesora Escuela 3]

Esta experiencia se suma a la de otros docentes que se muestran desilusionados al no recibir reconocimiento incluso luego de incrementar el puntaje del SIMCE. En la viñeta el docente explica con claridad la instrumentalización del uso del SIMCE en el aula, en la escuela e incluso al nivel de la comuna. El Alcalde muestra una escuela multicultural que sube los resultados SIMCE, sin embargo, no entrega mayores recursos o recompensa a los maestros. Los docentes, por otro lado, afirman que el aumento de resultados se debe a un factor fuera de su control (suerte y una buena generación de alumnos), además de marginación de los alumnos con dificultades,

Este año subimos el SIMCE, pero no por nuestra acción, este año el curso era re-bueno y porque les pedimos a los niños nuevos que no vinieran a clases. Si hasta vino el Alcalde a la escuela. Pero no alcanzamos la excelencia. [Profesor Escuela 3]

LA INTRASCENDENCIA DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA EN EL SIMCE

Los docentes consideran que su trabajo no permite obtener un buen resultado SIMCE puesto que sus acciones pedagógicas tienen poco impacto. Otra estrategia que mencionan es la contratación de asistencia técnica que se preocupa específicamente de subir los resultados del SIMCE. Con ella, disminuyen las consecuencias negativas del SIMCE sin que dejen de valorar lo que ellos consideran importante en su tarea,

Efectivamente, la educación de calidad es una educación pertinente a los estudiantes. Una educación donde el alumno quiera venir a la clase. Que le guste su profesor. El SIMCE, pese a que tenemos una consultora que nos prepara para el SIMCE, lo hacemos por cumplir. Ahí no está la calidad. [Inspectora Escuela 1]

Esta estrategia es cuestionada, pero al mismo tiempo asumida. La distribución de recursos y prioridades a nivel de la gestión de la escuela es problemática porque se usa en la preparación del SIMCE y no en el bienestar de los estudiantes. En un contexto de extrema pobreza de la población migrante, esto es una mala decisión a los ojos de este administrador,

La escuela además gasta mucha plata en ensayos SIMCE, se los pagamos a una consultora y no sirve para nada. Aquí hay que invertir en buena comida y buenos zapatos para los niños que vienen llegando. Llegan en

condiciones de pobreza como no se veían en Chile desde los años 1920. [Orientador, Escuela 1]

¡ALTO AL SIMCE!: VALIDANDO LA EXPERIENCIA DE LOS DOCENTES

En entrevistas realizadas a Directivos, la campaña Alto al SIMCE es mencionada consistentemente. Dos ideas con fuerza emergen. Primero, la validación pública de la certeza de estos docentes sobre la inutilidad del SIMCE. Segundo, la necesidad de contar con una propuesta diferente para enfrentar los temas de evaluación en sus escuelas tal como lo presenta la campaña.

La Campaña Alto al SIMCE ha validado la experiencia de los docentes en las escuelas y ha influenciado la forma en que los directivos valoran el trabajo de los profesores. Los directivos están más actualizados porque están en cursos de capacitación. La mayoría tiene grado académico de magíster y un hábito de lectura sobre literatura acerca de estos temas. Son ellos los que han tenido contacto con académicos, activistas y documentos de la Campaña Alto al SIMCE,

Yo creía que el SIMCE era la calidad, pero uno siempre ha sabido que no mide nada. Pero ahora por estas cosas de Alto al SIMCE y esas cosas, uno se da cuenta que no “poh” no tiene nada que ver. Y uno en la sala de clases, un buen profe le va más o menos en el SIMCE, pero de lo que se preocupa es que el alumno esté bien, esté aprendiendo. [Jefa de UTP Liceo 2]

A su vez, los directivos destacan cómo la lectura de los documentos presentados por la Campaña Alto al SIMCE ha ayudado a los docentes a estructurar sus críticas al instrumento; y a ellos, a visualizar el impacto que ha tenido el SIMCE en el desarrollo de los docentes,

Yo he buscado los documentos de Alto al SIMCE y nos damos cuenta que los resultados dependen de otros factores, ni de los profesores, ni de los equipos de gestión. Nunca nos habíamos atrevido a reconocer que el SIMCE no media nada. [Jefa de UTP Liceo 2]

Los directivos además de reconocer la importancia de las denuncias que realiza Alto al SIMCE, también reconocen sus limitaciones. Ellos señalan que desde los organismos de poder no han escuchados las propuestas del grupo.

Pero yo que estoy a cargo de los problemas de conducta, me doy cuenta que el SIMCE no mide calidad. Los niños necesitan otra cosa. Y eso solo lo puedo decir gracias a que otros lo han denunciado. Pero nos falta fuerza, desde la corporación lo único que nos piden es el SIMCE. Y ahí estamos, en una encrucijada. Pero necesitamos que el movimiento llegue a más personas, que los que dirigen puedan leer los documentos que presentan la gente de Alto al SIMCE. [Orientadora Escuela 1]

También expresan limitaciones en las propuestas de la campaña y la necesidad que se den a conocer experiencias alternativas de evaluación que sean consistentes con sus contextos de desempeño.

Claro, les faltan propuestas, pero al menos hay alguien que ha dicho algo que todos pensamos, el SIMCE nos acogota y no sirve para medir si avanzamos [...] pero como que no quisiera escuchar. Y si no los escuchan a ellos que son investigadores connotados, menos nos escuchan a nosotros que estamos en las escuelas. [Directora Escuela 3]

DISCUSIÓN

Utilizamos los datos producidos en un periodo de cinco años en tres escuelas de Santiago para explorar los efectos de una campaña que pretende terminar con los efectos no deseados de la prueba SIMCE en Chile. En esta sección discutimos los principales hallazgos de esta exploración, los primeros efectos de esta campaña y planteamos algunas ideas para seguir trabajando.

Un primer tema que otorga continuidad a la narrativa entre el 2010 y 2015, es la mirada crítica que los docentes tienen del SIMCE. En el periodo 2014-2015, el SIMCE continúa siendo un tema sensible para los profesores, pero es tratado con mayor vehemencia. Los docentes reconocen que entrenar para el SIMCE puede servir para prevenir las consecuencias indeseadas del mismo. Esto es similar a la respuesta racional a las pruebas de altas consecuencias descrita por Berliner (2011) donde los docentes harán “todo lo necesario para cumplir sus metas y mantener su trabajo o estatus” (p. 289). No obstante, se diferencia de este autor cuando este plantea que si un indicador social (puntaje en la prueba) adquiere mucho valor ambos, el indicador y las personas que trabajan con el indicador se corromperán. Los docentes explican que su motivación no se devalúa, puesto que al no ser individualista, siguen procurando entregar una educación de calidad a sus estudiantes. Calidad que ellos entienden de una manera distinta a como la entienden aquellos que formulan el SIMCE. Los docentes actúan en consonancia con sus valores; el puntaje SIMCE adquiere un significado instrumental, en la medida que les permite mantener su trabajo que es importante, precisamente, por el contexto en donde ocurre.

Al mismo tiempo, los docentes cuestionan los recursos que se invierten en estos entrenamientos SIMCE, sobre todo frente a las dificultades económicas y sociales de sus estudiantes. La apatía, resignación, y la desilusión suceden al estrés y la frustración del 2010. Estas emociones protegen el auto concepto docente, y al mismo tiempo crean sentimientos de impotencia en ellos. El SIMCE refleja las injusticias de un sistema educativo de mercado que prioriza el logro de resultados en pruebas estandarizadas sobre el bienestar de los estudiantes.

Un nuevo discurso es el de los directivos (administradores) de las escuelas. En sus entrevistas muestran algunos elementos de la Campaña Alto al SIMCE incorporados en la narrativa de las escuelas. Por un lado, las críticas hechas por la campaña validan su experiencia, reconocen la inutilidad del SIMCE y les permiten expresar su desacuerdo. Por otro lado, reclaman la baja cobertura de la campaña y el hecho de que no presenten propuestas concretas de alternativas al SIMCE. Este último punto refuerza que los docentes y directivos están interesados en entregar una educación que sea significativa y que haga una diferencia positiva en la vida de sus estudiantes. La demanda es conocer otras formas de evaluación que sean consistentes con el sentido que dan a la educación. No obstante, los directivos no pueden desentenderse de la aplicación SIMCE porque de ello depende la evaluación de su gestión.

Un desafío de la campaña es seguir impactando la política pública a través de los legisladores e influir en la creación de mecanismos alternativos de evaluación que puedan mostrar el avance de las escuelas: es necesario seguir manifestándose contra las consecuencias de la aplicación y del uso de los resultados del SIMCE. En los casos estudiados, la Campaña Alto al SIMCE ha llegado a los directivos a través de los medios académicos, a los estudiantes a través de las organizaciones sociales, y pareciera estar más distante de los profesores. En un país en que la educación de mercado ha quebrado las confianzas entre los actores educativos, la Campaña Alto al SIMCE está ayudando a restablecer los puentes entre directivos, docentes y académicos. Es necesario continuar avanzando en la búsqueda de marcos de entendimiento y de construcción de sentidos y significados compartidos entre distintos actores del sistema escolar como el creado por la campaña analizada.

REFERENCIAS

AU, W. High-Stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, Washington DC, v. 36, n. 5, p. 258-267, jun. 2007.

AU, W.; TEMPEL, M. *Pencils Down: Rethinking high-stakes testing and accountability in public schools*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools, 2012.

BARIBEAU, C. Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, Quebec Canada, v. 28, n. 1, 133-148, 2009

BECKER, R.; CONTRERAS, D.; RAMIREZ, M. El SIMCE y sus consecuencias en los niños y niñas. *Revista Docencia*, Santiago de Chile, n. 52, p. 42-51, mayo, 2014.

BELLEI, C.; MUÑOZ, G.; PÉREZ, L.; RACZYNSKI, D. *¿Quién dijo que no se puede?: Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF – Ministerio de Educación Chile, 2004.

BENVENISTE, L. The Political Structuration of Assessment: Negotiating State Power and Legitimacy. *Comparative Education Review*, Chicago IL, v. 46, n. 1, p. 89-118, fev. 2002.

BERLINER, D. Rational responses to high stakes testing: the case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, Cambridge UK, v. 41, n. 3, p. 287-302, 12 set. 2011.

CAMPOS-MARTÍNEZ, J., CORBALÁN, F., & INZUNZA, J. Mapping neoliberal reform in Chile: Following the development and legitimation of the Chilean system of School quality Measurement (SIMCE). In: AU, W.; FERRARE, J. (Eds.). *Mapping Corporate Education Reform: Power and Policy Networks in the Neoliberal State*. New York, NY: Routledge Taylor & Francis Group, 2015, p 106-125.

CAMPOS-MARTÍNEZ, J.; FERNÁNDEZ, M.B. Resistiendo la emboscada neoliberal desde las escuelas: Experiencias de organización docente contra las pruebas estandarizadas. *Revista Docencia*, Santiago de Chile, n. 52, p. 72-87, mayo, 2014.

CONNELL, R. The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education*, Australia, v. 54, n. 2, p. 99-112, jun. 2013.

CONTRERAS, P.; SALINAS, I. La impertinencia pedagógica de la estandarización. *Tarea*, Lima, Perú, v. 89, p. 46-52, out. 2015.

DEL SOLAR, S. Los Docentes Frente al SIMCE: Entre la Resistencia y la Adaptación. *Revista Docencia*, Santiago de Chile, n. 38, p. 44-56, ago. 2009.

DUTRO, E.; SELLAND, M. "I like to read, but I know I'm not good at it": Children's perspectives on high-stakes Testing in a high-poverty school. *Curriculum Inquiry*, Ontario/CA, v. 42, n. 3, p. 340-367, 7 jun. 2012.

FLÓREZ, T. *Análisis Crítico de la Validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Educación (CNED), 2013.

GIUST, A. «Entretien». In: Barus-Michel, J.; Enriquez, E.; Lévy, A, (eds). *Vocabulaire de Psychosociologie: Références et positions*. Paris, FR: Eres, 2003.

GÓMEZ, R. Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista Educación y Pedagogía*, Antioquia Colombia, v. XVI, n. 38, p. 73-89, abr. 2004.

GYSLING, J. The historical development of educational assessment in Chile: 1810–2014. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Union Kingdom, v. 23, n. 1, p. 8-25, 2 jan. 2016.

GUAJARDO, F. Resisting the State Test: The Story of an Eleven-Year-Old Nino Rebelde. In: SCHNIEDEWIND, N.; SAPON-SHEVIN, M. (Eds). *Educational Courage: Resisting the ambush of public education*. Boston, MA: Beacon press Books, 2012. p. 42-48.

GUTSTEIN, E.; LIPMAN, P. The Rebirth of the Chicago Teachers Union and Possibilities for a counterhegemonic education movement. *Monthly Review*, New York, v. 65, n. 2, p. 1-12, jun, 2013.

HAGOPIAN, J. *More Than a Score: The New Uprising Against High-Stakes Testing*. Chicago, IL: Hymarket Books, 2014

HURSH, D. The growth of high-stakes testing in the USA: accountability, markets and the decline in educational equality. *British Educational Research Journal*, Union Kingdom, v. 31, n. 5, p. 605-622, out. 2005.

INZUNZA, J. El mal de la medición estandarizada y estrategias para superarla (La experiencia Chilena). *Intercambio*, British Columbia, n. 7, p. 27-30, abr. 2015.

_____. *A reforma educacional chilena na américa latina (1990-2000): circulação e regulação de políticas através do conhecimento*. 2014. 274f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

INZUNZA, J.; SALINAS, I.; CAMPOS-MARTINEZ, J., CORBALAN, F., CONTRERAS, P., SANTA CRUZ, E. Manifiesto para superar la estandarización educativa en Chile. CIPER. Ago. 2013. Disponible en: <<http://ciperchile.cl/2013/08/29/manifiesto-para-superar-la-estandarizacion-educativa-en-chile/>> Acceso en: 8 mayo 2016.

INZUNZA, J.; PINO, M.; OYARZUN, G. *La estandarización educacional en Chile*. Red SEPA. jan. 2014. Disponible en: <<http://es.idea-network.ca/investigaciones/la-estandarizacion-educacional-en-chile-alto-al-simce>> Acceso en: 8 mayo 2016.

JONES, B.D. The Unintended Outcomes of High-Stakes Testing. *Journal of Applied School Psychology*, Chapel Hill North Carolina, v. 23, n. 2, p. 65-86, jul. 2007.

KUMASHIRO, K. *Bad teacher!:* How blaming teachers distorts the bigger picture. New York: Teachers College Press, Columbia University, 2012.

LAKOFF, G. *Don't think of an elephant!:* Know your values and frame the debate: the essential guide for progressives. White River Junction, Vt: Chelsea Green Pub. Co, 2004.

MONTECINOS, C.; AHUMADA, L.; GALDAMES, S.; CAMPOS, F.; LEIVA, M. Targets, threats and (dis)trust: The managerial troika for public school principals in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, Arizona, v. 23, p. 87, set. 2015.

MONTECINOS, C.; CEARDI, A.; FERNÁNDEZ, M.B. Using Action Research to Foster Preservice Teachers' Reflection on Themselves as Learners: Examining Beliefs and Changing Practices. In: CRAIG, C.J.; ORLAND-BARAK, L. (Eds.). *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A) (Advances in Research on Teaching, Volume 22)*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited, 2014, p. 427-445.

NÖEL SMITH, B.; SMITH, C.; CAMPOS-MARTINEZ, J. The advancing endgame revolt! Dialogues with activist and community organizers in the trenches. In: ROSA, R.; ROSA, J (Eds.). *Capitalism's Educational Catastrophe and the Advancing Endgame Revolt!* New York, NY: Peter Lang Publishing, 2015. p. 121-159.

ORTIZ, I. En torno a la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, Valdivia Chile, v. 38, n. 2, p. 355-373, dez. 2012.

POTTER, J. Re-reading Discourse and Social Psychology: Transforming social psychology. *British Journal of Social Psychology*, Union Kingdom, v. 51, n. 3, p. 436-455, set. 2012.

RACZYNSKI, D.; MUÑOZ, G. *Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica*. Santiago, CL: Serie Estudios Socio/Económicos. Corporación de Estudios para Latinoamérica, 2007.

STAKE, R.E. *Multiple case study analysis*. New York, NY: Guilford Press, 2013.

SCHATZ, E. Political ethnography: What immersion contributes to the study of power. En ARIAS, E.D. *Ethnography and the Study of Latin American Politics* Chicago, IL: University of Chicago Press, 2009, p. 239-253.

WEDEEN, L. Reflections on ethnographic work in political science. *Annual Review of Political Science*, Chicago, v. 13, n. 1 p. 255-272, jan. 2010.

Recibido en 17 de Agosto de 2016.

Aprobado en 4 de Noviembre de 2016.

(DES)ESTANDARIZACIÓN DE LA CULTURA: DIÁLOGOS ENTRE EDUCACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PENSAR LA ESCUELA

José Tranier¹

José Goity¹

RESUMEN: Para que la escuela y la educación dejen de ser valoradas desde las matrices históricas que le permitieron amplificar y (re) crear vínculos vitales de existencia junto al Otro; se torna necesario entonces imponer mecanismos políticos, culturales, mediáticos y económicos capaces de naturalizar y reproducir colectivamente, aquella negación. El presente trabajo interrogará acerca de los procesos de construcción y configuración que “van por” el significante docente como punto de partida “a priori” para *disciplinar* la escuela y sus maestras, por medio de su (de) evaluación.

Palabras clave: Estandarización. Cultura. Docentes. Evaluación. Argentina.

*(De)standardization of the culture:
dialogues between education and public
policy for rethinking the school*

ABSTRACT : If we were to depreciate School and the education from its historically matrices that let us amplify and (re) create vital linkages of existence with the Other, it

¹Universidad Nacional de Rosario (UNR), Facultad de Humanidades y Artes – República Argentina. E-mail: jtranier@gmail.com; jgoity@yahoo.com
DOI: 10.1590/CC0101-32622016171709

must then be necessary to try to impose political, cultural, media and also economics mechanisms as well which let us naturalize its own negation. The aim of this paper is to ask about the economical and ideological processes of configuration that “came for” the teacher significant as an *a priori* starting point for disciplining Schools and their teachers through their (de) evaluation.

Keywords: Standardization. Culture. Teachers. Evaluation. Argentina.

INTRODUCCIÓN

(...) el Ser más amenazado de la naturaleza hoy en día es el pobre. El 79% de la humanidad vive en el Gran Sur pobre; 1.000 millones de personas viven en estado de pobreza absoluta; 3.000 millones (de 5.300 millones) tienen una alimentación insuficiente; 60 millones mueren anualmente de hambre y 14 millones de jóvenes de menos de 15 años mueren anualmente a consecuencia de enfermedades derivadas del hambre. Frente a este problema, la solidaridad entre los seres humanos es prácticamente inexistente. Leonardo Boff (1996)

Una de las primeras medidas anunciadas por el nuevo gobierno de la República Argentina fue la intención de crear, por “Decreto” (BULLRICH..., 2015) un Instituto Nacional de Evaluación Docente. Aquello para nosotros deja al descubierto parte de las tramas con las cuales “la novela” neoliberal conservadora, cuando despierta de sus letargos de (in) acción en la Región, lo primero que hace, tiene que ver siempre con ordenar medidas hacia el colectivo docente. Quizás esto tenga que ver con una suerte de tensión “fundacional” y recurrente la cual, en el caso local, suele tomar históricamente al maestro como objeto de suplicio político. Consideramos que dicha tensión “original”¹ (generalmente tributaria a los mandatos de mercado y capitales transnacionales) no ha sido del todo resuelta.

Inclusive, más allá de haber transitado por coyunturas de representatividad democráticas pero con un fuerte ascendente en la necesidad de redistribución de la riqueza y en la educación como escena principal para pensar los modos de interpelación político-culturales. Esto nos alejaría, entonces, del carácter menos progresista (y sobre todo, “popular”) en cuanto a las medidas educativas que, casi como una “certeza matemática”, inferimos que arribarán a partir de la creación de aquel Instituto en cuestión. Tensiones históricas de profundo dolor político que aún siguen vivas en la memoria social, junto con tensiones también históricas referidas hacia el “colectivo” docente. Esto es, en relación al maltrato y a las formas de negación de la tarea docente llevada a cabo en y por la lógica neoliberal, la cual tantas veces ha proclamado la “inutilidad” de los maestros (maestras) para constreñir los poderes potencialmente emancipatorios que conlleva en forma inmanente el acto político de educar. Así es entonces que se lograría obtener para nosotros, políticas de estandarización con un doble efecto: en primer lugar, en lo relativo al control educacional (para qué y quién educar; cómo y qué enseñar; y quién enseña y quién evalúa) y por el otro, con un efecto de control político poblacional: en la infancia, en la niñez, en la juventud y al género: puesto que, siguiendo los aportes de Apple (2012) en los ataques a la escuela, subyace, a su vez, un ataque a las mujeres por representar estas, casi la totalidad demográfica en la mayoría de los niveles educativos.

La supuesta convicción ideológica que serviría entonces de motor para emular, asegurar, aplicar y vincular como fuerzas supuestamente “equivalentes” (pero en dimensiones por suerte antagónicas y que no suelen compartir los mismos fines) al mundo de los *Chief Executive Officers* (CEOS) y al del control de la producción con la Educación, (como metáfora para pensar la subjetividad y los procesos educativos), no solo atrasaría la discusión educativa algo más de cien años, sino que, fundamentalmente negaría en pleno Siglo XXI la posibilidad de pensarnos en relación al campo educativo, como un campo disciplinar — relativamente — autónomo y políticamente constituido.

El presente trabajo intentará entonces llevar adelante un recorrido crítico en torno a estos procesos de cambio y transformación

social, política y educativa que han venido sucediéndose a partir de los últimos años en muchos de los países de nuestra Región Latinoamericana. Junto con la idea de “Educación Pública”, significantes sólidamente constituidos a lo largo de la Historia Argentina para dar cuenta de su valor, consideramos que ahora también sería necesario agregarle la categoría inmediata “*Y democrática*” a fines de resguardar, proteger y resistir los nuevos embates en esta especial coyuntura.

Partiremos de la base que la indiferencia hacia el “Otro” tiene su correlato lógico en políticas de estandarización que conducen a la negación de la Otredad y no a su amplificación. Lo anterior, aún a pesar del intento por hacerlas pasar como “meras” acciones técnicas, exentas de conflictividad política o desvinculadas del daño de la trama colectiva de los sujetos que la conforman. Intentar re-significar estos entramados teóricos y desanudar aquellos horizontes educacionales por venir, será nuestro compromiso con aquellas maestras y maestros quienes, diariamente, asumen la tarea de intentar hacer de este mundo un lugar menos hostil para habitar.

SOBRE CEOS “BUENOS Y MALOS”, MAESTROS Y EVALUACIONES

El Capitalismo necesita de un ser humano que nunca ha existido: prudentemente restringido en la oficina y salvajemente anárquico en el Shopping mall. (EAGLETON, 2003, p. 28)²

La cita que da comienzo formal a nuestro trabajo de alguna manera nos ayuda a condensar gran parte de aquel “ethos” de funcionamiento y expectativas de constitución “deseadas” por el sistema capitalista como matriz naturalizada — y naturalizante — de pensamiento capaz de guiar los cuerpos, modelar las almas y también nuestras acciones o subjetividades. Son muchos los trabajos en esta dirección de pensamiento, entre los cuales, brevemente, solo mencionaremos parte de las obras de Bourdieu (1999), Sennet (2012), Apple (2012, 2013), Mészáros, (2008), Eagleton (2003), Bauman (2014); entre otros autores y autoras más relevantes y que mejor nos permiten articular la

mirada crítica en torno al lugar asignado a la educación en nuestras sociedades contemporáneas.

Si la “fábrica” capitalista necesita de la existencia de ese “hombre” que aún no existe (al menos del todo), la promesa liberadora del pensamiento crítico por medio de la educación nos traería, en contraste, a un “Hombre” nuevo por nacer. En aquella puja en torno a cuáles serían, entonces, las formas de “natalidad” privilegiadas para este sistema, se encuentra la educación como metáfora de una matriz de alumbramiento en el centro de la escena. De allí la “ferocidad” (a veces encubierta, otras tantas quizás más sutil) pero siempre feroz en sus efectos con la cual, la actividad docente, suele ser blanco de ataque. De esta manera, en forma casi “matemática”, cada vez que las sociedades avanzan algunos casilleros en pos de un intento de mejora de las condiciones de existencia de los sectores populares, aquellos otros con mayor concentración de poder y de hegemonía (corporativa, financiera y mediática acumulada), buscarían no solo silenciar esos aportes sino, sobre todas las cosas impugnar aquel recorrido. Así, se intentaría “fabricar” una suerte de “consenso” para convencer “a la mayoría” que las sociedades con pasajes en esas políticas “populistas” terminarían siempre siendo una “dádiva” o un “malgasto” el cual, “inevitablemente”, también conducirían a una suerte de abismo u apocalipsis social y política.

En el caso de la República Argentina, esto lo hemos vivido muy bien en torno a las críticas sobre los resultados arrojados por las evaluaciones internacionales PISA. La masificación internacional de los resultados de esta prueba difundidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), “desnudan” al “paciente” en un contexto global, a la “vista de todos”, pero en donde jamás se abordan las condiciones estructurales con las cuales, en cada país y territorio político, los mismos arriban, nacen, crecen y se constituyen. Así es, entonces, como reiteradamente los primeros puestos permanecerían reservados para los países Nórdicos y, Latinoamérica, quedaría a la deriva de la observación internacional como centros de baja producción intelectual y académica.

De esta manera, la pulsión política expresada en lucha estudiantil de los últimos años por diversos colectivos de estudiantes en

distintos países de la Región, ya sea por una educación gratuita y de calidad o en pos de reclamar por la desaparición de los 42 Maestros Normalistas en Ayotzinapa, no aportarían de “ninguna manera” a la calificación ni a la educación integral de esos colectivos como “prueba” o “evidencia” de utilidad alguna o de “rentabilidad” válida, digna o que merezca de ser “*contada*” (haciendo aquí un pequeño juego de palabras entre la doble acepción de “contar” como narración y como contabilizar) para aquellos organismos³.

Pues tal como afirma Mészáros (2008, p. 221).

La única modalidad del tiempo en el que el capital pudiese estar interesado es el tiempo de trabajo explotable. Este sigue siendo el caso, incluso cuando la implacable explotación del trabajo se torna en anacronismo histórico gracias al desarrollo potencial de la ciencia y la tecnología al servicio de las necesidades humanas. Sin embargo, puesto que el capital no puede contemplar esa alternativa, porque procurarla requeriría trascender las limitaciones estructurales fetichistas de su propio modo de operación, el capital se convierte en el enemigo de la historia. Esa es la única manera como el capital puede pretender zafarse de su situación de anacronismo histórico. Así, el capital debe negar y excluir a la historia en su visión del mundo...

Lamentablemente, también esto lo sabemos a partir de algunas reformas educacionales y de planes de estudio que han tenido en diversas provincias de nuestro país, en donde, a modo también de ejemplificar, la materia “Historia”, casi ha sido literalmente borrada de dichos programas para la formación del Profesorado. Por qué no pensar, entonces, alguna relación simbólica posible existente entre la observación realizada y los resultados electorales a nivel nacional en donde, más allá de los mismos y de que ha sido una elección democrática, el “peso de la propia historia” no ha sido quizás una variable de mucha utilidad para tratar de generar otro tipo de conciencia electoral

en la búsqueda de cambio y de alternancia anhelada por el pueblo para una transformación social.

En este punto fue que arribamos, entonces, al mundo de los CEOS para dar comienzo a ese universo de transformaciones, las cuales, incluirían, la visión sobre qué se entiende, a su vez, por educación. El dato quizás curioso en relación a esto último, es que los CEOS (una suerte de “superpoderosos” del capital que vienen a hacerse cargo del Estado para hacerlo “funcionar como corresponde” y “desinteresadamente”), provienen de múltiples áreas afines a la producción y al mercado pero, ninguno de ellos, del campo de la educación, específicamente. Es decir, la creencia de que las propias trayectorias académicas y profesionales, junto con la acumulación de sus propias biografías escolares — dicho sea de paso en instituciones privadas y no públicas — “bastarían” o “alcanzaran” para pensar — y comprender — la acción educativa a nivel estatal, es al menos, bastante desesperanzadora. Sin embargo, no podemos dejar de desconocer que lo más significativo que una teoría crítica en educación pueda aportar para mejor pensarse contra-hegemónica, son acciones que permitan afirmar la vida en todos sus sentidos y hacer renacer la esperanza.

¿Pero por qué, entonces, la educación no “fabricaría” sus propios CEOS para (auto) pensarse? Pues quizás una respuesta posible sea, precisamente, que la ideología con la cual los CEOS operan, poco o nada tendría que ver con la idea de un sujeto transcendental habitado por vínculos y por modos de existencias plurales, sino más bien con la idea fuerza centrada en la lógica de la producción. A partir entonces de esta premisa como punto de partida para pensar las políticas públicas, aquellos que intentan ocupar aquel espacio desde un “supuesto” lugar “análogo” en la gestión gubernamental, sostienen entonces que la formación disciplinar específica no constituiría un requerimiento necesario para pensar lo “educativo” ni al currículum entendido por sobre todas las cosas como la totalidad de la vida escolar por dentro y fuera del aula. Más aún, en su esfuerzo de estar permanentemente en coherencia con el capital, aquello se significaría hasta como un estorbo. De allí nuestra necesidad de devolver las voces que fueran silenciadas junto con la importancia de visibilizar la existencia

de articulaciones (otras) que sean vitales para (re) pensar el acto educativo en los escenarios contemporáneos. Nos estamos refiriendo a los distintos actores sociales y movimientos emergentes históricamente desposeídos de audibilidad crítica en nuestras sociedades: minorías en relación al género, etnias, clases obreras, rurales, indígenas, y orientación sexual, las cuales, sin ellas, es imposible (para nosotros) intentar pensar una educación inclusiva, reparadora y transformadora de las condiciones estructurales que hacen — y conducen — a la inequidad, al sufrimiento y a la injusticia social de nuestros castigados pueblos en la actualidad.

En este sentido, los diversos CEOS podrán recurrir (o “reclutar”) a algún tecnócrata educativo — pero nunca con el grado “meritorio” de CEO para ellos-con el fin de prestar servicios para este tipo de lógicas tendientes a la estandarización de lo educativo y también del silenciamiento de lo político.

Ahora bien, si retomáramos el campo configurador evaluativo de la calidad tipo PISA, la creación del Instituto Nacional de Evaluación Docente aquí en la República Argentina y la proliferación de estos “ejércitos” CEOS de la producción y el mercado, podríamos quizás trazar un destino y objetivo en común que se repite: el capital *versus* la Educación (o los modelos de Educación que perseguiría o favorecería una Nación). Pero, aún hay algo más: la lógica de la restauración conservadora, tal como la ha denominado Apple (2012), buscaría, a su vez, limitar el poder de género y la pulsión política de los sectores sociales más vulnerables. En este sentido, es que podríamos argumentar, simbólicamente, que el objeto de “estudio” y los sujetos de control, es decir el “blanco” por parte de aquellas pruebas internacionales antes aludidas, como al igual que los organismos gubernamentales locales, son los niños, los jóvenes y las mujeres.

La (re) creación de un Instituto Nacional de Evaluación Docente, desde nuestro punto de vista, no deja de ser una nueva bofetada simbólica para los avances en las políticas de género que se han venido sucediendo en los últimos años en la Argentina y en la Región. ¿Acaso los/as lectores/as del presente trabajo han sido alguna vez testigos de que la primera medida de un gobierno fuera la creación de un organismo nacional, especialmente dedicado

a la regulación del ejercicio de la Política?; ¿o de los Abogados? ¿O de los ingenieros, contadores o administradores de empresas? Seguramente la respuesta podría tener altas chances de ser negativa. Contrariamente, sí en cambio se ha podido anunciar la creación de un organismo de control docente. Es por ello que en el temor y debilidad de la medida, reside para nosotros la fuerza potencial de aquello que intenta limitar.

La educación siempre ha formado parte de las primeras estrategias con las cuales los gobiernos deciden tomar el “toro por las astas”: ya sea para mejorarla, o bien para contrarrestar sus potenciales efectos emancipatorios del alma, cancelar “otros” usos del tiempo y, a su vez, de negar la existencia — o esperanza- de que un mejor mundo sí es posible no para “pocos”, sino para “muchos”. En este “muchos”, también se halla en forma inmanente otras de las grandes contradicciones con el capital. Lugar para “tantos”, para aquella lógica, no puede ser posible. Sí para “algunos”. Y en esos “algunos”, tendrían que estar también reflejados “algunos” de los “otros”, para generar una falsa “validez” en el sistema. Así fue como la sociología crítica desenmascaró el artificio de la meritocracia funcionalista predominante algunas décadas atrás, pero que, en este ímpetu de renacer neoliberal buscaría, una vez más, consolidarse por medio de la evaluación como institución en sí misma, autónoma gubernamental, a través de la creación — por decreto — de un Instituto Nacional.

En este punto no estaría de más decir que no estamos en desacuerdo con la evaluación per se, sino en los modos de su manipulación como herramienta política e ideológica, es decir, para el servicio en que esta sea dispuesta. A partir de la historia como recurso para comprender (nos) consideramos que en este tipo de prácticas y políticas evaluativas — enmarcadas en dispositivos neoliberales — los “datos” arrojados por las mismas, no suelen estar al servicio de la transformación, sino de la justificación de la expulsión, o del recorte de ciertas partidas presupuestarias, como así también para el privilegio de ciertos circuitos afines al capital y a la formación privada. Allí nosotros decidimos, ética, política y académicamente, estar parados en la “otra orilla” del río. Mokate (2003, p. 6), realiza una interesante metáfora para analizar la función de la evaluación en

los procesos sociales y gerenciales ubicándola en el principio mismo de la creación del mundo.

La evaluación nació el séptimo día de la Creación, cuando Dios miró todo lo que había creado y declaró “Es bueno.” Con esa sola frase, Dios se convirtió en el primer evaluador del mundo. No obstante, la evaluación nacida en los cielos resultó insuficiente y demasiado subjetiva para algunos. Por lo tanto, al escuchar la evaluación de Dios (autoevaluación, por cierto), el diablo objetó e insistió “¿cómo sabe que es bueno? ¿cómo lo midió? ¿con qué indicador juzgó la bondad de su creación? ¿con qué lo comparó?” Y, así, nace la evaluación como la conocemos hoy, ¡en los fuegos del infierno!

Infieros mucho más crueles cuando estos están al servicio de “hogueras” evaluadoras de los menos favorecidos. Como dijimos con anterioridad, no se trata de impugnar los procesos ligados con la evaluación, sino su destino final, es decir, al servicio de qué *conciencia* está. En este sentido, preferimos cambiar “hogueras” por “quimeras”. Es decir, en lo referido a ciertos procesos sociales, podríamos identificar y proponer diferentes tipos de conciencia con los cuales quizás se puedan revelar formas de acción e interpelación diferentes. Esto no representa nada nuevo puesto que ya anteriormente, tanto Marx (1980) como otros pensadores ligados al Pensamiento Crítico han esbozado y profundizado exhaustivamente este tipo de abordajes. Nos limitaremos entonces a intentar reconvertir algunas de esas categorías antes aludidas para ver de qué manera operan –y adaptan– a los márgenes contemporáneos y así, de este modo, animarnos a proponer si la evaluación estuviera (o no) al servicio de una conciencia transformadora, plural y democrática; esto es, político-ciudadana o, en su defecto, meramente instrumental, corporativa, financiera, manipuladora, apátrida o mediática para pensar los nuevos escenarios contemporáneos.

Desde nuestro punto de vista, la creación de aquel Instituto Nacional de Evaluación Docente, sumada a las lógicas evaluativas internacionales, más los propios intereses que visibilizan-invisibilizan o que

ponen en funcionamiento constante; junto con el poder de los CEOs como guardianes del Capital para pensar la educación de una Nación, llevaría inexorablemente a no solo poner en riesgo las políticas alcanzadas hasta este momento en muchos países de la Región sino que, a su vez, podrían significarse como un avance hacia aquellas poblaciones de niños, adolescentes y mujeres en desventajas (corporales) en relación a los hombres. A la cuestión de género, se le suma entonces la fuerza de un Estado que interviene desde aquella desventaja.

El mundo de los CEOs no solo estaría representando en este caso puntual la fuerza del capital, sino la fuerza simbólica del atropello de *la dominación masculina* incumbiéndose en la educación y en la lucha por el monopolio de las futuras significaciones políticas y sociales que se desprenden de la misma⁴. Intentar legislar por decretos sobre lo anterior, como en el caso de Argentina, significa no comprender que las escuelas — y las conciencias— no se cambian a través de los mismos ya que son (re) construcciones permanentemente dinámicas entre las instituciones, las personas, la historia, las coyunturas y la institucionalidad; y, a su vez, se subestima la capacidad crítica y los momentos insurgentes de los diversos colectivos sociales que intervienen en la actualidad en los procesos de acción y del conocimiento.

No desconocemos la resistencia del campo educativo local y regional a través del funcionamiento orgánico por medio de gremios docentes y de movimientos de participación ciudadanas que, a lo largo de la historia, siempre se ha podido ejercer. Lo anterior, incluso en contextos muchos más apremiantes como los que han tenido lugar en regímenes no democráticos; los mismos, tienen la característica de haber sido, por un lado, el motor de (auto) protección del colectivo docente y de generación de momentos instituyentes, por el otro. Lamentablemente, el precio pagado, ha sido enorme a lo largo de nuestra propia historia y tributario a la exclusión, a la desaparición física forzosa de muchos docentes y de una mayor exposición o peligro de descualificación en la propia tarea. De allí la importancia de revalorizar (nos) como sujetos históricos.

Sostenemos que la alianza del capital con las instancias evaluadoras internacionales, más la creación de organismos gubernamentales locales para la regulación del ejercicio docente, representan una suerte de

círculo “no virtuoso” de políticas públicas en nuestra Región y que va de la mano de los procesos de estandarización cultural, educativa, histórica y subjetiva. Por eso consideramos relevante, reconocer que la histórica defensa de la educación pública por parte del pueblo Argentino (en todos sus niveles que abarcan desde escolaridad primaria hasta posgrados universitarios necesita ampliar sus propias fronteras.

En este sentido, cuando en el caso local se hacía alusión a la defensa de la educación pública”, no se necesitaba agregar nada más. El conjunto de alianzas, eventos históricos, rupturas y continuidades expresadas en luchas y conquistas a lo largo del tiempo, quedaban capturadas en el universo de representaciones y significaciones colectivas bajo aquella denominación.

Por el contrario, la serie de acontecimientos que se vienen generando en la coyuntura día tras día en los contextos contemporáneos, nos obliga — y demanda — a interpretar la historia de manera diferente bajo las propias urgencias de re-significaciones que, en la arena política nos toca enfrentar. Es por eso que sostenemos que, en estos nuevos contextos, hablar solamente de la educación pública” como un mero “eufemismo” de la democracia, se tornaría ahora insuficiente: lamentablemente deberemos aclarar lo anterior para no poner en riesgo, lo que verdaderamente está en juego: la libertad y la lucha por la emancipación, liberación, (des) colonización a través de la educación. Lo anterior obliga, entonces, a sostener la defensa y a afirmar la lucha por la educación pública “y democrática” para mejor pensar en las nuevas configuraciones políticas que intentan imponer nuevas agendas y territorialidades; nuevos mapeos y continentes educacionales, por medio de la educación.

ESTANDARIZACIÓN Y CULTURA ESCOLAR

Reencontrar el mundo es recuperar una infancia misteriosamente agazapada en el lugar, abrirse a la luz de los grandes paisajes, a la fascinación de la naturaleza, a lo majestuoso de las montañas; a correr por un sendero que serpentea a través de los campos; sentir la unidad que instauran el puente que une las

orillas del río y la arquitectura de las construcciones; sentir la presencia del árbol, el claroscuro de los bosques, el misterio de las cosas, de un cántaro, de los zuecos gastados de una campesina, el destello de una jarra de vino apoyada sobre un mantel blanco. El Ser mismo de lo real estaría manifestándose detrás de esas experiencias privilegiadas, entregándose y confiándose al cuidado del hombre. Y el hombre, guardián del Ser, extraería de esa gracia su existencia y su verdad. (LEVINAS, 2004, p. 316)

Quizás el lado “bueno” de pensar la estandarización educativa es que siempre nos posibilitará pensar su contracara que es la (des) estandarización de la cultura y de la sociedad. Repensar entonces el terreno de la (des) estandarización conllevaría en gran parte a asumir el desafío de intentar transformar las condiciones culturales con las cuales la cultura escolar se desenvuelve en estas nuevas coyunturas.

La cita con la cual hemos decidido dar inicio al presente apartado, de algún modo, refleja aquello que para nosotros se constituirían como acciones (des) estandarizantes o contra-hegemónicas al interior de la vida escolar en la actualidad. La tarea de posibilitar “reencontrar — y reencontrarse — en el mundo” es, a su vez, parte de una educación crítica. Esta labor, tal como hemos dado a entender con anterioridad, es un trabajo colectivo, inclusivo y amplificador de las minorías que quedan vedadas del orden, es decir, al “margen” de lo “establecido” y de la jerarquía social.

Si tomáramos como referencia la gran crisis acontecida en la República Argentina el año 2001, podríamos decir que permitió un umbral de reflexividad crítica en torno a qué se entendía por educación. Fue una crisis que permitió de alguna manera “barajar y dar de nuevo” los “naipes” ante un sistema absolutamente colapsado y ante un *charging bull* el cual, más que “embistiendo”, había sido “embestido”, al menos, claro está, hasta tanto y en cuanto se recuperara de aquella breve — pero intensa — suspensión momentánea de los imperativos estructurales dominantes que regían el sistema en cuestión.

Ese breve lapso permitió poner en mayor visibilidad las expresiones que antes habían sido negadas y exiliadas del currículum oficial. Lo anterior, dado que con una economía quebrada (a “pesar” de haber seguido todas y cada una de las “recetas” del mercado internacional), con un capitalismo pseudo vencido, con uno de los mayores índices de desempleo de la historia, endeudados y sin dineros ni en las calles ni en los bancos; las escuelas, tras haber sufrido incesantemente todo tipo de hostigamientos bajo la era neoliberal, lejos de “tomar revancha” como sí en cambio lo hace el capital, devinieron en instituciones que permitieron hacer lo (imposible), posible⁷. Esto es, centros culturales en donde la trama desolada se volvía a suturar, también, colectivamente. De esta forma, las escuelas fueron aquellos faros de luz y de esperanza en donde convergía la vida en todos sus sentidos y a través del conocimiento; ámbitos de lucha, resistencia, de (re) creación y de (re) afirmación de la vida en donde los CEOS, nada pudieron decir, ni mucho menos, hacer. La escenificación de la vida y dinámica escolar suele armar estos teatros conflictivos entre el mercado y la educación. Al primero, suelen darle el papel de hostigador y, al segundo, del padecimiento del otro hasta tanto y en cuanto, siempre, el segundo, termina rescatando también al primero. Esa, podríamos decir que es una de las más maravillosas tareas de la escuela y de la educación. No sabe de “ajuste de cuentas” ni de resentimientos. La escuela busca liberar la vida en todos sus órdenes y hacerlo de manera colectiva, pública y sin distinción alguna.

Lejos estaríamos de argumentar que lo anterior sea considerado como una labor fácil. Tiene un costo que es asumir una determinada posición subjetiva: ante la vida, ante el Otro, ante la verdad, la justicia, la ética, la libertad y el (re) conocimiento. El avance concreto y específico sobre la ampliación de Derechos que ha tenido lugar en muchos países de la Región y fundamentalmente con las minorías, nos dan la esperanza acerca de que la ciudadanía, los movimientos sociales, sindicales, étnicos, multi-religiosos, ecuménicos, culturales, no permitirán que se retroceda hacia el pasado; que oprima, en nombre de la “calidad”, a las mismas ni a ningún colectivo.

¿Por qué los maestros volvemos siempre y cada día al aula y a las Universidades? Lo bueno de intentar una respuesta posible es que al menos queda descartada la posibilidad de contestar que fuera *“por el monto de los sueldos de CEOS con los cuales nos pagan”*. No nos interesa adscribir a un discurso demagógico sobre los maestros y <lo> escolar. Sin embargo, de ninguna manera adherimos a aquellas teorías que nos hablan del “fin de la educación” o que subrayan la “inutilidad” de la institución escolar: para nosotros, en la negación de la escuela, subyace, a su vez, la negación al Estado. Y negar al Estado, es negar la institucionalidad. A esto último, habíamos agregado que, también, en el maltrato hacia lo escolar podía identificarse un maltrato hacia la infancia, la juventud y las mujeres.

De lo anterior es que nos preocupa, sobremanera, qué ocurriría cuando el mismo sistema político (regido por el mandato económico y no al revés), maltratara, en su representación de Estado, a la comunidad docente. En este caso, la negación del Estado, deviene en su afirmación de lo que lleva a cabo. Al negar a la escuela y sus potencialidades, el Estado, se niega a sí mismo conduciendo a que los coeficientes democráticos e institucionales, disminuyan. En esta suerte de “entramados” y “enredos”, los maestros y maestras tendremos que estar atentos a cómo se desenvuelven, argumentan y (re) presentan, las políticas públicas en relación a lo educativo; y cómo se habita el sentir y el vivir, en las aulas, diariamente. La pregunta por el Otro, por la Otredad, por la vida en todas sus manifestaciones que no cesa y que no debe ceder nunca.

Retomando el interrogante anterior, acerca de por qué se regresa al aula, se vuelve una y otra vez porque en el encuentro con el Otro, se reedita, una y cada vez, esa esperanza del renacer y de la existencia de la cual la teoría y el pensamiento — y acción crítica — nos constituye. Porque creemos en la vida, creemos en la escuela. Porque allí se constituye la maravilla de la existencia, de la cultura, del lenguaje, de los números, de la escritura, del encuentro y del (des) encuentro, se aprende de las justicias y de las (in) justicias, de los juegos, de los sonidos y los colores, a, del respeto, de la ética; a sentir *aquella presencia del árbol* e intentar aprender a ser *guardianes del Ser*, más allá de todas sus limitaciones y transformaciones que hayan por venir. Pero no es intentando

“acorralarla” que se llegará a buen puerto. Y aquí entonces la historia se convierte en una de las mejores aliadas de ruta para ayudar a no cometer los mismos errores del pasado.

Apple (*apud* WEIS; MCCARTHY; DIMITRIADIS, 2006, p. 211) sostiene que:

Es un trabajo duro no ser poco rigurosos. Es un trabajo duro escribir de una manera en donde los matices teóricos y políticos no sean sacrificados en el altar del sentido común, y que valga la pena para el lector/a. Y es duro y demanda mucho tiempo escribir en múltiples niveles. Pero si no lo hacemos, Neoliberales y Neoconservadores, junto con los movimientos que ellos sostienen y soportan, lo harán.

Queda así entonces planteado el desafío propuesto: el de seguir construyendo y reconstruyendo un camino posible el cual quizás pueda tener diferentes rutas y aristas, pero con la única condición de presentarse como colectivo e inclusivo. Señalar entonces un sendero distinto al que se propone, es parte de nuestras tareas como educadores críticos. Lo anterior, para que la promesa del Gran Paulo Freire (2008) pueda hacerse carne en nosotros por medio de la educación, la esperanza y de la escuela, en los nuevos escenarios que asoman y con todos los actores sociales que queden “descartados” por la lógica del capital cuando este busque asumir e imponerse en el rol del “Padre” del aula. Y siempre junto al Otro como modo de habitar las instituciones, defendiendo la paz, la justicia, la memoria, la verdad, y *la escuela pública y democrática*.

REFERENCIAS

APPLE, M.W. *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Buenos Aires: Mino y Dávila, 2012.

_____. *Knowledge, power, and education*. New York: Routledge, 2013.

BAUMAN, Z. *¿La riqueza de unos pocos nos beneficia a todos?* Barcelona: Paidós, 2014.

BOFF, L. *Ecología*. Grito de la tierra, grito de los pobres, Madrid: Trotta, 1996.

BOURDIEU, P. *Contrafuegos*. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal. Barcelona: Anagrama, 1999.

BULLRICH anunció que se creará el Instituto de Evaluación Docente. *Diario La Prensa*, La Plata, 22 dez 2015. Política. Disponible en: <<http://www.laprensa.com.ar/440903-Bullrich-anuncio-que-se-creara-el-Instituto-de-Evaluacion-Docente.note.aspx>>. Acceso en: 01 enero 2016.

EAGLETON, T. *After theory*. New York: Basic Books, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

LEVINAS, E. *Difícil Libertad*. Buenos Aires: Lilmod, 2004.

MARX, C. *La contribución a la crítica de la economía política*. México D.F.: Siglo XXI, 1980.

MÉSZÁROS, I. *El desafío y la carga del tiempo histórico: el socialismo del siglo XXI*. Tomo I. Caracas: CLACSO. Vadell, 2008.

MOKATE, K.M. *Convirtiendo el “monstruo” en aliado: la evaluación como herramienta de la gerencia social*. Documento de Trabajo del INDES I-23. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo e Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES), noviembre, 2003.

SENNET, R. *Juntos*. Barcelona: Anagrama, 2012.

WEIS, L; M_CCARTHY, C.; DIMITRIADIS, G. *Ideology, curriculum, and the new sociology of education: revisiting the work of Michael Apple*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2006.

NOTAS

1. Al hacer mención a la “tensión original” entre docentes y poder político, la identificamos, genealógicamente, a partir de las ideas de Comenio (1592-1670) y el mundo de reconfiguraciones que suscitan. Nuestra hipótesis versa acerca de que, en realidad, a la escuela nunca se le “perdonará” el hecho de haber perdido la batalla de tener que “ceder” a los niños como fuerza de trabajo y mano de obra barata para la producción.
2. Capitalism needs a human being who has never yet existed: one who is prudently restrained in the office and wildly anarchic in the shopping mall. (Traducción es nuestra).

3. Dejando así, por fuera variables del tipo género, etnias, circunstancias políticas y procedencia social CF: <http://www.lanacion.com.ar/1888837-la-docente-que-aprobo-a-una-alumna-que-no-sabia-nada>
4. *Charging bull* – Toro embistiendo – emplazada en el centro de las finanzas y del mercado financiero internacional de Manhattan que busca asociar la fuerza y la actitud corporativa del Capital con la “virilidad” masculina.
5. Así fue como se instauró el denominado “*corralito argentino*”; expresado en un dispositivo con el cual los bancos de todo el país restringieron las extracciones de dinero en efectivo por parte de sus clientes para, en forma posterior, directamente pasar a confiscarlos hasta tanto y en cuanto, se accediera a un plan de devolución vía judicial, arreglos con el propio banco, o vía Bonos del Tesoro. En los meses previos a las disposiciones nacionales que otorgaban el derecho de extracción para personas enfermas o de edad muy avanzada, diversas personas murieron en el intento por recuperar sus ahorros.

Recibido em 17 de agosto de 2016.

Aprovado em 4 de novembro de 2016.



CALEIDOSCÓPIO



CALEIDOSCÓPIO

MÁS DE LO MISMO: MEDICIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN MÉXICO

Oscar Guillermo Madero Samaniego¹

Este documento tiene como propósito reseñar el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (INEE, 2015). Plan que tiene su génesis en la reforma educativa implementada por el gobierno mexicano el año 2013, la cual, originó profundas transformaciones en la estructura del sistema nacional en aras de mejorar el nivel educativo del país, buscando situarlo a la par de las demás naciones integrantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Reforma que, según la Secretaría de Educación Pública (SEP), buscaba establecer las garantías para que los niños y jóvenes del país pudiesen ejercer el derecho a una educación integral, incluyente y de calidad que les brinde las herramientas necesarias para tener éxito en un mundo globalizado. En lo concerniente a la medición de la calidad educativa se instituye como organismo autónomo al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), asignándole la tarea de evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del sistema educativo mediante evaluaciones nacionales de aprendizajes claves, comunes y estandarizados, teniendo como referencia los contenidos fundamentales del plan de estudios de educación básica y el marco curricular común de media superior, buscando obtener resultados que posibiliten conocer y comparar el logro de dichos aprendizajes.

¹Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Programa de Doctorado en Políticas y Gestión Educativa y Centro de Estudios Avanzados CEAUPLA. Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora – México. E-mail: profrmadero@tecnica15.com
DOI: 10.1590/CC0101-32622016171358

Situación que resulta en un nuevo mecanismo para la medición de la calidad educativa nacional, con el objetivo de obtener información relevante para apoyar la mejora del sistema educativo, el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Este se erige como el sucesor de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), tomando como base para su elaboración las fortalezas y limitaciones de esta última. La implementación de PLANEA considera cuatro directrices fundamentales: informar a la sociedad las condiciones en las que se encuentra la educación nacional en términos del logro de aprendizajes de los estudiantes; ser un aporte en cuanto al monitoreo, la planificación, la programación y la operación del sistema educativo nacional; facilitar información a los centros educativos y los docentes para ayudar a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, finalmente, contribuir a mejorar la calidad educativa con información relevante sobre los resultados educativos.

PLANEA está constituido por tres modalidades de evaluación cuyo propósito es dar a conocer en qué medida se logran los aprendizajes en los centros escolares, las entidades federativas y el sistema educativo nacional. La evaluación del logro referida al sistema educativo nacional (ELSEN), se aplica cada cuatro años al término de los diferentes niveles de la educación obligatoria, bajo el presupuesto que la evaluación de grados terminales es un buen indicador de eficacia del sistema educativo, obteniendo resultados útiles para la rendición de cuentas y la toma de decisiones sobre política educativa. La evaluación del logro referida a los centros escolares (ELCE), se realiza anualmente al término de la educación primaria, secundaria y media superior, indicando aquello que se logra o no se logra aprender y aportando elementos para identificar y realizar acciones a fin de lograr los aprendizajes esperados. Por su parte, la evaluación diagnóstica censal (EDC), se aplica cada año al inicio de cuarto de primaria, sus resultados brindan información al docente y la escuela con el fin de valorar los aprendizajes logrados a mitad de la educación primaria.

Las tres modalidades de evaluación de PLANEA valoran aprendizajes claves del currículo que deben saber -todos- los estudiantes que cursen educación básica y media superior, enmarcados en los campos formativos de lenguaje y comunicación y de matemáticas, valorando también habilidades socio-afectivas. Estos aprendizajes claves son evaluados bajo el postulado que integran herramientas esenciales para

desarrollarse en otras áreas del conocimiento, aspecto que los convierte en buenos indicadores para medir el logro educativo en general; por otra parte, la evaluación de habilidades socio-afectivas es aplicada para conocer la medida en que se favorecen los aprendizajes necesarios para la interacción social dentro y fuera de la escuela, considerados determinantes para la vida escolar y la adultez. Adicionalmente, bajo la premisa de que ningún sistema educativo opera aisladamente, se aplican cuestionarios de contexto a directores, docentes y estudiantes buscando conocer las condiciones familiares, personales y escolares para aportar elementos explicativos que permitan una mayor comprensión de los resultados.

Evaluaciones como PLANEA, cuya base radica en una concepción eficientista de la educación bajo parámetros e indicadores cuantitativos para medir la calidad del sistema educativo, ponen de manifiesto el nivel de logro en relación a lo que se desea que los estudiantes aprendan, pero no consideran la complejidad del proceso educativo y los aprendizajes que a diario se ponen en juego en el aula. Constituyendo una evidencia de lo apremiante de su revisión a la luz del análisis crítico de Estandarización y Medición de la Calidad Educativa.

REFERENCIA

INEE – Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). México: Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional, 2015. Disponible en: <<http://googl/k3keXM>>. Acceso en: 11 enero 2016.

Recibido en 17 de Agosto de 2016.

Aprobado en 4 de Noviembre de 2016.

JUSTICIA SOCIAL Y DISCURSO CRÍTICO EN EDUCACIÓN: UNA MIRADA DESDE FRANÇOIS DUBET

Carlos Urrutia¹

Dubet nos plantea dos modelos de justicia social: la igualdad de posiciones y la igualdad de oportunidades. A juicio del autor, las tensiones derivadas de la oposición de ambos enfoques se encontrarían convenientemente ocultas tras la voluntad de los principios que les rigen, como también por cierta imprecisión en cuanto a sus significados. Según Dubet (2012a p. 11), lo que ambas concepciones buscarían sería “[...] reducir algunas inequidades, para volverlas si no justas, al menos aceptables.”.

La igualdad de posiciones se asentaría en “[...] los lugares que organizan la estructura social, es decir, en el conjunto de espacios sociales ocupados por los individuos [...]” (p. 11). Lo que se busca, es alcanzar mayores niveles de igualdad a través de la aproximación de tales posiciones, implicando la “[...] representación de la sociedad en términos de clases sociales y de focalización de la lucha contra las desigualdades en la esfera del trabajo”. (DUBET, 2012b, p. 46). Por su parte, la igualdad de oportunidades se centraría en la posibilidad que todos tendrían “[...] de ocupar cualquier posición en función de un principio meritocrático”. El alcance ideológico de esta última, emerge al momento de asumir *de facto* que las desigualdades son justas en la medida que las oportunidades se encuentran accesibles a todos. Como señala el autor, el fondo del problema radica en la

¹Universidad de La Serena, Facultad de Humanidades, Departamento de Educación – Chile.

E-mail: currutia@userena.cl

DOI: 10.1590/CC0101-32622016171370

potestad que tiene esta perspectiva de invisibilizar el impacto que juega, en el acceso a oportunidades, la estructura de posiciones establecida *a priori*.

Al analizar el trasfondo de ambos enfoques, es posible observar ciertos elementos que, de manera latente, actúan en términos de costos asociados a la adscripción de uno u otro modelo. En términos prácticos, para su implementación, la igualdad de posiciones necesita de la institucionalización de formas de control que aseguren la ausencia de actos de competencia que pongan en riesgo el anhelado equilibrio entre posiciones. En lo particular, implica impulsar acciones de corte arbitrario orientadas a disminuir la posibilidad de que los individuos circulen de manera no regulada por el espacio social, particularmente en base a su capital cultural heredado. Esta desigualdad agregada, actuaría como condición necesaria para la generación de espacios de equidad relativa, por medio de los cuales se buscaría reducir la brecha social. Se evidencia así, una propuesta de equidad centrada en una necesaria reducción de las libertades, a fin de asegurar un mayor equilibrio entre las diferentes posiciones.

En la igualdad de oportunidades, el mérito emerge como un elemento de considerable importancia. Es a partir de este, que los alcances latentes sedimentados en el propio modelo, emergen en la forma de inequidades justas. En este plano, el análisis es simple: para el reconocimiento del mérito, es decir, para alcanzar una toma de conciencia respecto de la existencia del mismo, resulta siempre necesaria la existencia de un referente que permita distinguirlo de otras representaciones vinculadas al mundo social. Su representación, necesitará así de la existencia previa de un opuesto con el cual dicha acción será no sólo comparada, sino respecto del cual será, a la vez, valorada. El mérito se constituye así, en el producto de una desigualdad anclada a la base del propio modelo de justicia social, el cual, para su consecución, necesita de la existencia de determinadas formas de inequidad social, las que son permanentemente presentadas como justas. Dichas inequidades se constituyen en condición necesaria para la generación de espacios de competencia, donde la igualdad de oportunidades actúa como factor de legitimación de diferencias de clase y la competencia equitativa se presenta como aquella proyección ideal que viene a ocultar, convenientemente, su imposibilidad. Sustentado en la diferencia como factor de movilidad social y anclando en la necesidad de un otro menos posicionado que, *a priori*, cumpla la misión de referente y base del mismo, dicho modelo se provee y beneficia de lo que podemos significar como “egoísmo racional”.

Desde la educación, podemos convenir que resulta imposible sostener un sistema educativo al margen, tanto de una idea de sociedad, como de la adscripción a uno u otro modelo de justicia social. Así, cualquier toma de posición que se pueda plantear en este ámbito, debe necesariamente hacerse cargo de las desigualdades que se encuentran a la base de las propuestas de justicia esgrimidas por Dubet (2012a,b). El desafío, desde el ámbito de la educación, se enmarca en la necesidad de abordar, primero, la imposibilidad de acabar con las inequidades sociales, por cuanto éstas son producto y parte constitutiva de los modelos que buscan, antagónicamente, su disolución. Dicha desigualdad incorporada, posibilita no sólo la preeminencia del modelo establecido, sino que, paralelamente, actúa como elemento constitutivo para la justificación de su opuesto, amparando así la imposición vehemente de uno u otro modelo de justicia.

En la complejidad de una realidad que concibe la justicia social, ya sea en la forma de posiciones presentadas como justas o bien en la forma de competencia radical, cualquier crítica al problema de la educación, debe asumir la compleja tarea de reconocer la problemática en el marco de los alcances perversos implícitos en su propio enunciado.

REFERENCIAS

DUBET, F. *Repensar la justicia social*. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Siglo XXI: Buenos Aires, 2012a.

DUBET, F. Los límites de la igualdad de oportunidades. *Nueva Sociedad*, n. 239, p. 42-50, may./jun.. 2012b. Disponible en: http://www.nuso.org/upload/articulos/42_1.pdf. Acceso en: 20 enero 2016.

Recibido en 17 de Agosto de 2016.

Aprobado en 4 de Noviembre de 2016.



INFORMAÇÕES



INFORMAÇÕES

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

Os *Cadernos Cedes* têm característica monotemática e as propostas, que serão analisadas previamente pelo Comitê Editorial, devem ser submetidas por um(a) pesquisador(a) responsável pela organização do número. Primeiramente, deve-se enviar a proposta do caderno temático para o seguinte e-mail: cedeseditoria@zeppelini.com.br, incluindo:

- apresentação com justificativa e relevância do tema;
- resumo expandido de cada artigo que comporá o número, com suas referências bibliográficas, sendo que cada um deverá conter no mínimo 5.000 caracteres (excluindo-se as referências);
- cada número deverá ser composto por, no mínimo, sete e, no máximo, dez artigos;
- *curriculum* abreviado dos autores, apresentando suas vinculações institucionais.

A proposta deverá expressar a diversidade teórico-metodológica do campo; contemplar diferentes instituições e regiões do país e incluir, necessariamente, a participação de autores filiados a instituições brasileiras e internacionais. Os artigos devem ser dirigidos a estudantes de graduação e pós-graduação, educadores dos ensinos fundamental, médio e superior, bem como participantes de movimentos educativos.

A critério do organizador, podem constituir a proposta artigos redigidos nos idiomas português, espanhol, francês e inglês. Os textos em inglês e francês devem ser submetidos revisados em seu idioma de origem e, após a sua aprovação, serão traduzidos para o português pelos autores. Os artigos em espanhol serão publicados no idioma de origem. Na publicação eletrônica, os textos estrangeiros, com exceção do espanhol, serão disponibilizados também nos idiomas de origem.

Não serão aceitos para publicação artigos que não integrem uma proposta temática previamente aprovada pelo Comitê Editorial.

Após aprovação dos artigos pelos pareceristas, a publicação nos *Cadernos Cedes* se concretizará após a adesão dos autores e coautores como sócios do Cedes, bem como após a assinatura do Termo de Cessão de Direitos Autorais e Originalidade. Destaca-se que os sócios têm direito a: 1) receber, por ano de adesão, quatro números da revista *Educação & Sociedade* e três dos *Cadernos Cedes*; 2) descontos nas inscrições dos eventos promovidos pelo Cedes; além do direito ao voto e a serem votados para comporem a diretoria e o conselho técnico-científico do Cedes. Os autores receberão gratuitamente um exemplar do fascículo em que seu artigo foi publicado.

Os trabalhos serão disponibilizados integralmente em formato eletrônico, no *site* da *Scientific Electronic Library On Line* (SciELO), imediatamente após a sua publicação impressa.

Os *Cadernos Cedes* declaram que os conceitos e posicionamentos emitidos nos textos publicados são de total responsabilidade dos autores, não refletindo, necessariamente, a opinião do Corpo Editorial deste periódico.

As orientações aqui elencadas devem ser rigorosamente seguidas pelos proponentes e autores convidados, pois a sua inobservância poderá implicar a recusa imediata da proposta.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Os textos originais serão submetidos à apreciação prévia do Comitê Editorial e encaminhados a, no mínimo, dois relatores do seu corpo editorial ou *ad hoc* para emissão de parecer. Por meio do sistema duplo-cego, os nomes dos relatores permanecerão em sigilo, omitindo-se também perante estes os nomes dos autores.

PROCESSO DE SUBMISSÃO

A proposta previamente encaminhada à apreciação do Comitê Editorial, se aprovada, deverá ser submetida pelo(a) organizador/a em até 60 dias, contando a partir da data de comunicação de aprovação, no Sistema SciELO de Publicação, *Submission*, que utiliza o *Open Journal System* como suporte de gerenciamento eletrônico e publicação de periódicos científicos.

Para tanto, cada autor deverá se registrar no sistema e submeter o seu artigo (ART) para apreciação do Comitê Editorial, podendo, inclusive, acompanhar o processo de avaliação de seu texto a partir de seu *login* e senha. O acesso ao sistema de cadastro pode ser realizado a partir de: <<http://submission.scielo.br/index.php/ccedes/user/register>>.

Além disso, o organizador deve submeter um arquivo contendo o dossiê completo, com a apresentação e os artigos que o compõem (na opção PT no sistema).

Após o cadastro, o usuário estará apto a submeter o seu trabalho a partir de: <<http://submission.scielo.br/index.php/ccedes/about/submissions#onlineSubmissions>>.

APRESENTAÇÃO FORMAL DOS TEXTOS ORIGINAIS

Cabe ao organizador da proposta as seguintes funções:

- definir a ordem dos textos;
- cuidar do volume de caracteres do conjunto e cumprimento das normas de apresentação dos textos;
- redigir a apresentação;
- supervisionar o trabalho de submissão dos autores convidados;
- acompanhar o possível processo de reformulação dos artigos com os autores;
- garantir a entrega dos textos revisados no prazo estipulado;
- assegurar que os autores enviem o Termo de Cessão de Direitos Autorais e Originalidade assinado.

O volume de texto do *Caderno* proposto, incluindo sumário, apresentação e artigos, deverá ter, no máximo, 270.000 caracteres com espaços. Os autores deverão enviar o texto às revisões ortográfica e gramatical antes de apresentá-lo aos *Cadernos Cedes*.

Os textos originais deverão ser submetidos em extensão .DOC ou .DOCX (*Word for Windows*), e a folha deverá estar no formato A4, nas seguintes características:

- **Título e subtítulo do artigo:** fonte *Times New Roman* 12 centralizados, em negrito, com no máximo duas linhas. Devem ser apresentados também em inglês. Neste caso, deverão estar em negrito e itálico. O título deve conter, no máximo, o número de 110 caracteres com espaços.
- **Autores:** no máximo quatro autores por artigo. Os nomes dos autores devem estar logo após o título, à direita, em itálico, seguidos de asteriscos que remetem às notas ao pé da página, com suas respectivas filiações institucionais e seus *e-mails*.
- **Resumo e palavras-chave (no máximo cinco):** o resumo não deve ultrapassar 600 caracteres com espaços, possibilitando a identificação do conteúdo do artigo. Utilizar fonte *Times New Roman* 12, sem recuo. Resumo e palavras-chave também devem ser apresentados em inglês.
- **Miolo:** fonte *Times New Roman* 12; sem recuo de parágrafos; com espaçamento de 1,15 entre as linhas e de 6pt antes e após os parágrafos; e margens de 3 cm.
- **Títulos e subtítulos internos:** fonte *Times New Roman* 12, em negrito e centralizados.

- **Tabelas e gráficos:** o título deverá estar indicado ao longo do texto, e as tabelas e gráficos deverão ser enviadas em arquivos separados no formato .XLSX ou .XLS (*Excel*). Cada arquivo deverá estar identificado com o respectivo nome da tabela ou do gráfico que constará do artigo. Os gráficos devem ser produzidos em preto e branco e as tabelas não podem ter células mescladas. Exemplo:

Tabela 1

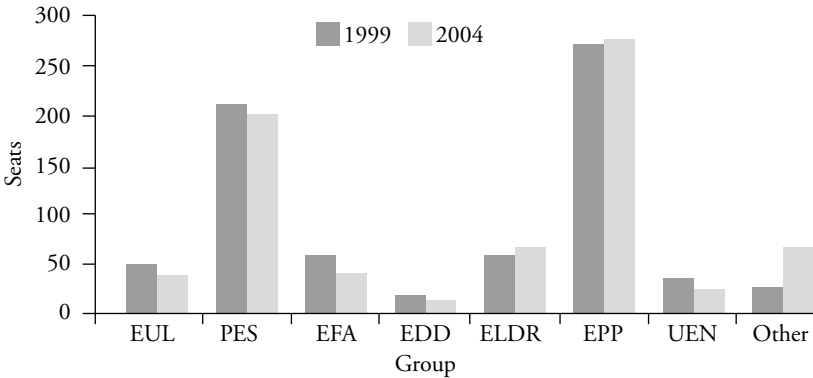
Alunos matriculados no ensino médio, em 2012

Estado	Total de matriculados
São Paulo	
Bahia	
Pará	

Fonte: MEC, Censo Escolar (2012).

Gráfico 1

European Parliament Elections



Fonte: União Europeia (2010).

- **Imagens, figuras e fotografias:** o título deverá estar indicado ao longo do texto, e as imagens, figuras e fotografias deverão ser enviadas em arquivos separados, nomeados de forma idêntica ao que deverá constar no artigo, com indicações de preto e branco, alto contraste, resolução mínima de 300 DPI, largura mínima de 1.200 pixels, formato JPG ou PNG. Vale ressaltar que imagens, figuras e fotografias serão publicadas com a largura máxima de 100 mm. No caso do uso de imagens de terceiros ou capturadas na Internet, deverão ser apresentadas as autorizações correspondentes. Exemplo:

Figura 1
Fluxo de crianças



Fonte: Elaboração a partir da pesquisa realizada.

- **Notas:** quando existirem, deverão estar numeradas sequencialmente e colocadas ao final do texto. Não é permitido o uso de notas bibliográficas. Para isso, deve-se empregar as citações no texto de acordo com a NBR 10.520/2002. As citações das referências no corpo do trabalho devem ser feitas com a indicação do(s) nome(s) do(s) autor(es), o ano de publicação, a paginação e entre parênteses quando for uma citação indireta, por exemplo: (NUNES, 1995, p. 225). Quando houver mais de um autor, deve-se separar com ponto e vírgula, como em: (NUNES; FERREIRA, 2001, p. 12).
- **Referências bibliográficas:** devem seguir a NBR-6023/2002, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), sendo ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do primeiro autor. Nas referências bibliográficas de até três autores, todos eles poderão ser citados, separados por ponto e vírgula. Já naquelas com mais de três autores, mencionar somente o primeiro autor, seguido da expressão *et al.* (em itálico e com ponto final). A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

- **Livros (um autor)**

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

- **Livros (dois autores)**

BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. *Os novos modelos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Paulinas, 1989.

- **Capítulos de livros**

OLIVEIRA, F. Neoliberalismo à brasileira. In: GENTILI, P. (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995. p. 29-34.

- **Artigos de periódicos (com mais de três autores)**

PODSAKOFF, P. M. *et al.* Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, Greenwich, Conn., v. 1, n. 2, p. 107-142, 1990.

- **Teses**

CARVALHO, W. L. P. *O ensino das ciências sob a perspectiva da criatividade: uma análise fenomenológica*. 1991. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

- **Artigo de periódico (formato eletrônico)**

AQUINO, J. G.; MUSSI, M. C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 211-227, jul. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 14 out. 2001.

- **Livros em formato eletrônico**

SÃO PAULO (Estado). *Entendendo o meio ambiente*. São Paulo, 1999. v. 1. Disponível em <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 8 mar. 1999.

- **Artigo assinado (jornal)**

DIMENSTEIN, G. Escola da vida. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 14 jul. 2002. Folha Campinas, p. 2.

- **Artigo não assinado (jornal)**

FUNGOS e chuva ameaçam livros históricos. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 5 jul. 2002. Cotidiano, p. 6.

- **Decretos e leis**

BRASIL. Decreto n. 2.134, de 24 de janeiro de 1997. Regulamenta o art. 23 da Lei n. 8.159, de 8 de janeiro de 1991, que dispõe sobre a categoria dos documentos públicos sigilosos e o acesso a eles, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 18, p. 1435-1436, 27 jan. 1997. Seção 1.

- **Constituição federal**

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

- **Relatório oficial**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. *Relatório 1999*. Curitiba, 1979. Mimeo.

- **Gravação de vídeo**

VILLA-LOBOS. *O índio de casaca*. Rio de Janeiro: Manchete Vídeo, 1987. 1 videocassete (120 minutos): VHS, son., color.

- **Trabalho publicado em anais de congresso**

PARO, V. H. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 18., 1997, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Edipucrs, 1997. p. 303-314.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

The journal *Cadernos Cedes* has a monothematic characteristic, and the proposals, which will be previously analyzed by the Editorial Board, must be submitted by a researcher responsible for the organization of the issue. First, the proposed thematic issue should be sent to the following e-mail: cedeseditoria@zeppelini.com.br, including:

- Presentation with justification and relevance of the topic;
- Expanded summary for each article that will compose the issue, including their references, and containing at least 5,000 characters per article (excluding references);
- Each issue must comprise at least seven, but no more than ten articles;
- Concise curriculum of the authors, presenting their institutional affiliations.

The proposal should demonstrate the theoretical and methodological diversity of the field, contemplate different institutions and regions of the country, and necessarily include the participation of authors affiliated to Brazilian and international institutions. Articles should be directed to undergraduate and graduate students; teachers of primary, secondary, and higher education; and participants of educational movements.

Articles written in Portuguese, Spanish, French, and English may constitute the proposal, at the organizer's discretion. Articles in English and French must be submitted, as revised in their native language, and, once approved, they will be translated into Portuguese by the authors. Articles in Spanish will be published in the original language. In electronic publishing, foreign papers, with the exception of Spanish, will also be available in their original languages.

The articles that are not related to the thematic proposal previously approved by the Editorial Committee shall not be accepted.

After approval of the articles by the reviewers, the publication in *Cadernos Cedes* journal will materialize after the adherence of the authors and co-authors as Cedes partners, as well as after the signing of the Authorship, Originality, and Copyright Transfer Agreement. It is noteworthy that the partners are entitled to a year of membership, including four issues of the Education & Society magazine, three of the *Cadernos Cedes* journal, be granted a discount on registration of events promoted by *Cedes*, in addition to the right to vote and to be voted to join the board and the scientific-technical council of *Cedes*. The authors will receive a complimentary copy of the issue in which their article was published.

The work will be fully available in electronic format on the website of the Scientific Electronic Library Online (SciELO), immediately after printed publication.

Cadernos Cedes declares that the concepts and positions expressed in the published texts are the sole responsibility of the authors and do not necessarily reflect the opinion of the Editorial Board of this journal.

The proponents and guest authors must strictly follow the guidelines listed here, and failing may lead to the immediate rejection of the proposal.

EVALUATION PROCESS

The original articles will be submitted to prior assessment of the Editorial Committee and sent to at least two reviewers of its editorial board or to an *ad hoc* opinion. By means of the double-blind peer review, the names of the reviewers will be kept confidential, as well as the names of the authors will be omitted to the reviewers.

SUBMISSION PROCESS

The proposal previously sent to the Editorial Committee, if approved, shall be submitted by the applicant within 60 days, counting from the date of notification of approval, in SciELO Publishing System – Submission, which uses the Open Journal System as electronic management support and publication of scientific journals.

Therefore, each author must register in the system and submit their article (ART) to the Editorial Committee, being allowed to monitoring the evaluation process of their articles using their respective login and password. The registration system can be accessed from: <<http://submission.scielo.br/index.php/ccedes/user/register>>.

Additionally, the organizer must submit a file containing the complete dossier, together with the presentation and the articles that are included on it (under the PT option in the system).

After registering, the users will be able to submit their work at: <<http://submission.scielo.br/index.php/ccedes/about/submissions#onlineSubmissions>>.

FORMAL PRESENTATION OF THE ORIGINAL ARTICLES

The following functions are proposal organizer's responsibility:

- To define the order of the articles;
- To manage the volume of the characters of the set and to guarantee compliance with the rules related to the presentation of the articles;
- To elaborate the presentation;
- To supervise the submission work of guest authors;
- To monitor the process of reformulation of articles by the authors;
- To ensure the delivery of the revised articles within the stipulated period;
- To ensure that authors sign and submit the Authorship, Originality, and Copyright Transfer Agreement.

The volume of articles of the proposed issue, including summary, presentation and articles, shall have a maximum of 270,000 characters with spaces. Authors should send the article for spelling and grammar review before presenting it to *Cadernos Cedes*.

The original articles must be submitted in .DOC or .DOCX extensions (Word for Windows), and the sheet must have A4 format, containing the following characteristics:

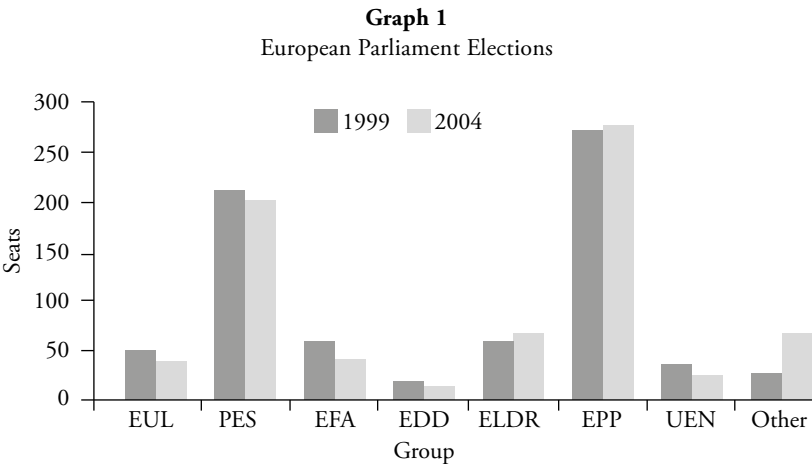
- **Article titles and subtitles:** font Times New Roman 12, centralized, in bold, with maximum of two lines. Should also be presented in English, in bold and italics. The title should contain no more 110 characters with spaces.
- **Authors:** maximum of four authors per article. The authors' names should be positioned after the title, right aligned, in italics, followed by asterisks that refer to notes at the foot of the page, with their institutional affiliations and respective e-mail addresses.
- **Abstract and keywords (maximum of five):** the abstract should not exceed 600 characters with spaces, enabling the identification of the article content; font Times New Roman 12, without text indents. Abstract and keywords should also be submitted in English.
- **Text:** font Times New Roman 12; paragraphs without indent; spacing between lines of 1.15 and 6pt before and after paragraphs; margins of 3 cm.
- **Titles and subtitles within the text:** font Times New Roman 12, in bold and centralized.

- Tables and graphs:** the title should be indicated throughout the text; tables and graphics should be sent in separate files in .XLS or .XLSX formats (Excel). Each file should be identified with the respective name of the table or chart, which will include the article. Graphics should be produced in black and white and the tables may not have merged cells. Example:

Table 1
Students enrolled in high school in 2012

State	Total of enrolled students
São Paulo	
Bahia	
Pará	

Source: MEC, School Census (2012).



Source: European Union (2010).

- Images, figures, and photographs:** the title must be indicated throughout the text; images, figures, and photographs should be sent in separate files, named identically to what should appear in the article, with black and white indications, high contrast, minimum resolution of 300 dpi, and a width of 1200 pixels, in JPG or PNG formats. It is noteworthy that images, pictures, and photographs will be published with a maximum width of 100 mm. In the case of use of third parties or captured on the Internet images, the corresponding authorizations must be submitted. Example:

Figure 1
Children flow



Source: Elaborated from the research conducted.

- **Notes:** if present, they should be numbered sequentially and placed at the end of text. The use of bibliographic notes is not allowed. Instead, citations should be used in the text according to NBR 10.520/2002. References in the text should be cited indicating the name(s) of the author(s), year of publication, page number(s), and should be enclosed in parentheses in case of an indirect citation, for example: (NUNES, 1995, p. 225). In case of more than one author, the names should be separated with a semicolon, for example: (NUNES; FERREIRA, 2001 p.12).
- **References:** must follow the NBR-6023/2002, from the Brazilian Association of Technical Norms (ABNT), and must be ordered alphabetically by the surname of the first author. In the references of up to three authors, all author names may be mentioned, separated by semicolons. However, in those with more than three authors, only the first author name should be mentioned followed by *et al.* (in italics with a full stop). The accuracy of the references in the listing and the correct citation of their content in the paper are the responsibility of the author(s).

- **Books (one author)**

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

- **Books (two authors)**

BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. *Os novos modelos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Paulinas, 1989.

- **Book Chapters**

OLIVEIRA, F. Neoliberalismo à brasileira. In: GENTILI, P. (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995. p. 29-34.

- **Journal Articles (with more than three authors)**

PODSAKOFF, P. M. *et al.* Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, Greenwich, Conn., v. 1, n. 2, p. 107-142, 1990.

- **Theses**

CARVALHO, W. L. P. *O ensino das ciências sob a perspectiva da criatividade: uma análise fenomenológica*. 1991. 302f. Thesis (Doctorate in Education) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

- **Journal Articles (Electronic Publication)**

AQUINO, J. G.; MUSSI, M. C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 211-227, jul. 2001. Available from <<http://www.scielo.com.br>>. Accessed in 14 Oct 2001.

- **Books in Electronic Format**

SÃO PAULO (Estado). *Entendendo o meio ambiente*. São Paulo, 1999. v. 1. Available from <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Accessed in 8 Mar 1999.

- **Signed Article (Newspaper)**

DIMENSTEIN, G. Escola da vida. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 14 jul. 2002. Folha Campinas, p. 2.

- **Unsigned Article (Newspaper)**

FUNGOS e chuva ameaçam livros históricos. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 5 jul. 2002. Cotidiano, p. 6.

- **Decrees and Laws**

BRASIL. Decreto n. 2.134, de 24 de janeiro de 1997. Regulamenta o art. 23 da Lei n. 8.159, de 8 de janeiro de 1991, que dispõe sobre a categoria dos documentos públicos sigilosos e o acesso a eles, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 18, p. 1435-1436, 27 jan. 1997. Seção 1.

- **Federal Constitution**

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

- **Official Report**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. *Relatório 1999*. Curitiba, 1999. Mimeo.

- **Video Recording**

VILLA-LOBOS. *O índio de casaca*. Rio de Janeiro: Manchete Vídeo, 1987. 1 videocassete (120 minutos): VHS, son., color.

- **Papers Published in Conference Proceedings**

PARO, V. H. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 18., 1997, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Edipucrs, 1997. p. 303-314.

ENVIE HOJE MESMO PARA:
CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
CAIXA POSTAL 6022 – UNICAMP
13083-970 CAMPINAS SP
FONE/FAX: (19) 3521-6710/3521-6708
www.cedes.unicamp.br



FAÇA JÁ A SUA ASSINATURA!

escolha uma das opções abaixo e receba em casa
as publicações com a qualidade CEDES

☐

OPÇÃO 1 - REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE

Por **R\$ 215,00** você receberá 4 números regulares, sendo 1 deles temático.
Esta revista é indexada no Reino Unido, EUA, México, Suíça, e Brasil, entre
outros países.

☐

OPÇÃO 2 - CADERNOS CEDES

Por **R\$115,00** você receberá 3 exemplares de uma publicação em que diversos
especialistas abordam temas importantes da atualidade.

☐

OPÇÃO 3 - SÓCIO DO CEDES

Por **R\$ 350,00** você se torna sócio do CEDES e receberá todas as Revistas e
Cadernos produzidos no ano, além de descontos nas atividades organizadas
pelo Centro.

OBS: Essa promoção é válida apenas para PESSOAS FÍSICAS. Para formalizar a assinatura é necessário o envio desta ficha devidamente preenchida juntamente com o comprovante de pagamento da alternativa escolhida. O pagamento poderá ser realizado através de CHEQUE NOMINAL CRUZADO ou por meio de DEPÓSITO BANCÁRIO ao CEDES no BANCO SANTANDER, AG: 3910, C/C: 13.003.059-2 ou BANCO DO BRASIL, AG: 2447-3, C/C: 14.403-7.
O custo dos exemplares avulsos são: Revista Educação & Sociedade R\$ 69,00 e Cadernos CEDES R\$ 45,00.
Para maiores informações entre em contato conosco.



ENVIE HOJE MESMO PARA:
CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
CAIXA POSTAL 6022 – UNICAMP
13084-971 CAMPINAS/SP
FONE/FAX: (19) 3521-6710/3251-6708

Renovação

☐

Novo Assinante

☐

Nome _____ Matrícula _____

Endereço para correspondência _____

Nº _____ Aptº. _____ Cidade _____ UF _____ CEP _____

País _____ Telefone residencial _____ Telefone comercial _____

E-mail _____

Instituição de trabalho _____

Cargo/Função _____ Área de atuação _____

Pesquisa/Disciplina _____

Modalidade de assinatura: 1 2 3 Data pagamento _____

☐☐☐

Presentación

María Angélica Oliva

Eduardo Cavieres-Fernández

Artigos

La ley docente y la clase media:
controlando el desarrollo de los
profesores chilenos

Eduardo Cavieres-Fernández

Michael Apple

Tentativas de padronização
do currículo e da formação de
professores no Brasil

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

Júlio Emilio Diniz-Pereira

Estandarización y racionalidad
política neoliberal: bases
curriculares de Chile

María Angélica Oliva

Felip Gascón

Libros de texto y control del
currículum en el contexto de la
sociedad digital

Jesús Rodríguez Rodríguez

Jaume Martínez Bonafé

Crítica a la rendición de cuentas:
narrativa de resistencia al sistema de
evaluación en Chile

Mauricio Pino Yancovic

Gonzalo Oyarzún Vargas

Iván Salinas Barrios

Efectos indeseados de la medición
de la calidad educativa en Chile. la
respuesta de la sociedad civil

Javier Campos-Martínez

Patricia Guerrero Morales

(Des)estandarización de la cultura:
diálogos entre educación y políticas
públicas para pensar la escuela

José Tranier

José Goity

Caleidoscópio

Más de lo mismo: medición de la
calidad educativa en México

Oscar Guillermo Madero Samaniego

Justicia social y discurso crítico
en educación: una mirada desde
François Dubet

Carlos Urrutia



Caixa Postal 6022 - Unicamp
CEP 13084-971
Campinas - SP
Fone: (19) 3521-6710
www.cedes.unicamp.br

