



# Estandarización en educación: anatomía de una deformación

¿Puede la escuela pública ser reducida a un estándar? ¿El control a distancia que se ejerce mediante el Simce es compatible con la diversidad y la convivencia democrática que debieran primar en todo sistema educacional?

Jorge Inzunza intenta dar respuesta a estas y otras interrogantes, surgidas de la contradicción entre mercado y educación, develando las deformaciones que la estandarización educativa genera en los sentidos de la educación pública.

por **Jorge Inzunza H.**  
Psicólogo. PhD © en Educación de la  
Universidad Estadual de Campinas. Integrante  
de la Campaña Alto al Simce y miembro del  
Colectivo Una Nueva Educación. E-mail:  
jinzunzah@gmail.com

## Introducción

El 7 de junio de 2013, el noticiero del canal 2 de la ciudad de San Antonio comunicó los resultados del Simce de inglés 2012. El lector de noticias comunicaba que: “El Liceo K de la comuna de San Antonio obtuvo los peores resultados en el Simce de inglés en el 2012 de 3° Medio, sin superar siquiera el 35% de comprensión lectora y auditiva. La prueba confirma también la brecha que existe entre establecimientos del sector público y privado, lo que queda demostrado con el alto rendimiento de este ramo que alcanzó el colegio ‘Y School’ de Santo Domingo”<sup>1</sup>. La nota periodística continúa con imágenes de la escuela privada, donde se muestra a unos seis alumnos en clases de inglés, mientras una voz en *off* destacaba que estos lograrán desempeñarse con éxito en cualquier país anglófono. Luego escuchamos a la directora y profesores de esta escuela privada identificando factores determinantes del logro como tener entre 5 a 8 horas de inglés desde el nivel preescolar, la capacitación docente, y el liderazgo y organización de la escuela. La nota concluye destacando a otra escuela particular subvencionada de Llo-Lleo que alcanzó el 81%, mientras las escuelas municipales mejor situadas habían obtenido apenas un rendimiento del 61% y 62%, porcentaje interpretable con desdén: los estudiantes “algo entendían”.

El ritual periodístico se repite año a año en los diversos medios de comunicación. Con mayor o menor sofisticación, leemos artículos y contemplamos el levantamiento de héroes en el sector privado, o en las escasas excepciones de la educación pública –muchas veces de comunas rurales–. Es el gobierno de una meritocracia entendida como competencia autónoma, desenraizada de las condiciones contextuales, y que construye/destruye realidades.

Nos interesa analizar aquí la conflictiva relación entre educación pública y pruebas estandarizadas intentando iluminar cuatro aspectos: la transfiguración que ha sufrido

nuestra concepción de educación pública; las políticas de respuesta a la “crisis de la educación”; las consecuencias de la estandarización sobre la educación; y algunas pistas que nos entregan las acciones de resistencia. Nuestro objetivo será plantear esta discusión en el plano de la formulación de las políticas públicas de educación, que por definición es un campo de disputa de proyectos y, por lo tanto, de ejercicio de poder. Si bien este artículo apela directamente a la realidad chilena, el análisis puede ser útil en diversos contextos nacionales de nuestra región latinoamericana.

## La deformación de la educación pública

Hace unas tres a cuatro décadas la delimitación existente entre los sectores público y privado respondía a la simple utilización del criterio de la propiedad. La educación pública aparecía pensada, provista y administrada por el Estado, contando con un aparato de funcionarios que incluía a los profesores y profesoras. La hegemonía estatal se comenzó a constituir fundamentalmente a partir de fines del siglo XIX, y tuvo en el profesorado un actor protagónico a través de los movimientos que serían capaces de formular la breve reforma educacional de 1928, de llevar a cabo la experimentación pedagógica e introducir innovaciones que procuraban democratizar las escuelas. Si algo distinguió la historia de la educación pública chilena durante el siglo XX fue la voluntad de sectores mayoritarios de la sociedad de generar un sistema educacional y una escuela de tipo inclusivo y democrático en su gestión. La participación protagónica de los docentes en la gestión del sistema público educacional nos habla del predominio de un proceso de regulación de políticas donde convergen dos modos de coordinación, la administración burocrática y el profesionalismo (Barroso, 2006).

La perspectiva de la Unidad Popular (1970-1973), concretizada en el proyecto de la Escuela Nacional Unificada, profundizó una trayectoria social y estatal que concebía la educación pública como una síntesis del positivismo

<sup>1</sup> Los nombres de los liceos fueron omitidos en este artículo para evitar estigmatizaciones.



decimonónico, el funcionalismo organicista de las décadas de 1920 y 1930, la pedagogía de base científica de Europa Occidental y Estados Unidos, y el marxismo enmarcado en la vía chilena al socialismo (Núñez, 2003). El hecho de que este proyecto se estructurase a partir de un proceso de participación nacional junto al sindicato docente, nos permite afirmar que Chile estuvo en un camino de afirmación de una educación pública hegemónica, incluyente y de alta calidad. De alguna manera, la educación pública comenzaba a superar un elemento atávico del sistema educacional: el mérito republicano como base del ascenso social, el cual invisibilizaba la reproducción de los privilegios de clase.

Este rodeo nos sitúa en un plano más concreto de análisis. El proyecto de educación pública chileno fue hasta 1973 una arena de disputas políticas entre conservadores y progresistas, con una participación protagónica del sindicato de trabajadores de la educación. El Golpe de Estado se tradujo en una serie de acciones que deformaron esta acumulación histórica, descontinuando los sentidos asociados a la educación pública. Para efecto de nuestro análisis estableceremos que esta discontinuidad se produjo por la progresiva introducción de lo que denominaremos “proyecto autoritario de mercado”, tendencia que ha hegemonizado la arena de formulación de políticas educacionales en Chile hasta nuestros días (Ver cuadro 1).

Cuadro 1

<i>Dimensiones de análisis</i>	<b>Tendencias principales de los proyectos de educación pre y post 1973</b>	
	<b>Proyecto de educación pública hasta 1973</b>	<b>Proyecto autoritario de mercado 1973-2014</b>
<b>Filosofía del sistema</b>	Tendencia a fundar un sistema unificado, pertinente al desarrollo nacional	Apertura de ofertas diversas de “servicios” educacionales
<b>Régimen de Gobierno</b>	Democratización de espacios en todos los niveles del sistema	Cierre de espacios democráticos, instalación de una lógica gerencial y de gobernanza excluyente
<b>Tipo de sistema</b>	Unificado	Articulado en grupos de consumo
<b>Financiamiento</b>	Principalmente gratuito	Gratuito, pagado y mixto
<b>Definición de los actores educacionales</b>	Ciudadano/as	Prestadores de servicio y clientes
<b>Relación educando-sistema educacional</b>	Derecho a la educación	Oportunidades de educación
<b>Evaluación</b>	Pertinencia al proyecto país	Estándares por asignatura en correspondencia con imperativos de la economía nacional y su inserción internacional

Chile emergió como un laboratorio para la instalación del experimento neoliberal, que consideró el establecimiento de un espacio de decisiones autónomas que buscarían apoyar la sobrevivencia o la eliminación de instituciones, fuesen públicas o privadas, en base a la presencia o ausencia de consumidores. Por lo tanto, las dinámicas de acción del sistema omiten cualquier tipo de deliberación democrática –afirmando, por lo tanto, el autoritarismo de base–, y establecen mecanismos crecientes de fragmentación.

La igualdad de trato a escuelas públicas y privadas ha implicado una transfiguración mayor, ya que los límites definitorios clásicos entre ambas –como es la propiedad– se están difuminando. Por una parte, las escuelas públicas pueden ser intervenidas por entidades privadas, y por otra, las escuelas privadas reciben una amplia gama de programas estatales en forma gratuita. Las escuelas aparecen impulsadas fundamentalmente por la entropía del mercado, quedando el Estado como una mera entidad de asignación de *vouchers*, y de provisión y asistencia para quienes no presentan condiciones para comprar el bien educacional. De esta forma, la política educacional se manifiesta más bien desde un territorio de ausencias y omisiones, renunciando a su rol protagónico anterior.

La hegemonía de este proyecto autoritario de mercado se expresa en la defensa de intervenciones micropolíticas dirigidas al aula y en el control de la gestión y rendimiento de los actores educativos mediante marcos de actuación y sistemas de evaluación. La fragmentación del sistema solo parece ser puesta entre paréntesis con la introducción de las pruebas estandarizadas de aprendizaje, las cuales generan una ilusión de sistema amparada en la exhibición de puntajes “comparables” para todas las escuelas del país. Sin embargo, este espejismo momentáneo esconde el efecto atomizador de las pruebas estandarizadas, las cuales imponen dinámicas de sobrevivencia individual, cercenando cualquier posibilidad de cooperación.

## La estandarización como política de *shock*

El surgimiento de las pruebas estandarizadas, como las conocemos hoy en Chile, marchó al mismo ritmo de la imposición de la municipalización de las escuelas en la década de los ochenta y de la introducción de *vouchers*. Mientras el proceso de transferencia de las escuelas culminó en 1986, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) se terminó de estructurar en 1988 cuando adopta este nombre.

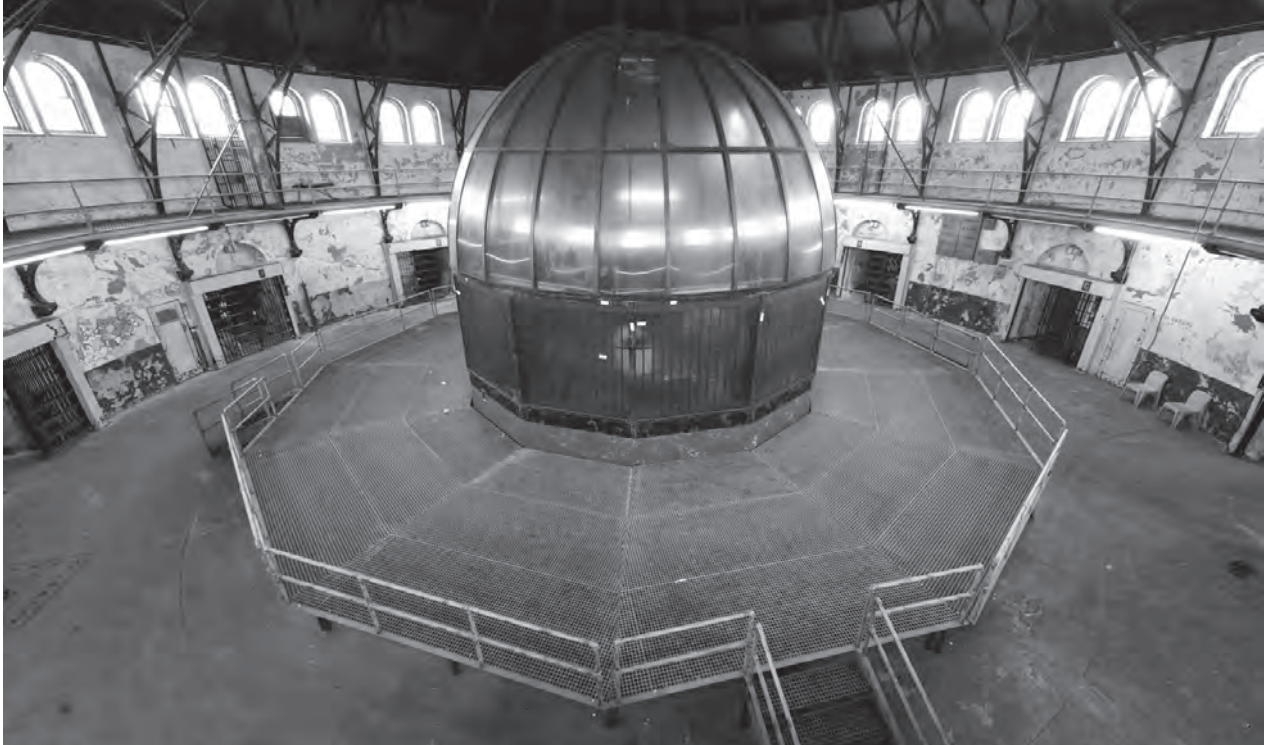
Esta simultaneidad de políticas obedeció a la prescripción de un tratamiento de *shock* al sistema público en todos sus sectores. En educación significó retirar al magisterio de posiciones protagónicas de formulación y deliberación de políticas, instalando en su lugar una política de desprestigio y desconfianza hacia la profesión docente, catalogada como altamente ideologizada. Los nuevos pilares del marco institucional se erigieron en base a la represión y control de la acción docente –y de los actores educativos en general–, que fueron armonizados a los principios de libertad de elección de escuela por parte de las familias y mercantilización de la educación en general.

Para Milton Friedman –uno de los principales académicos formadores de los Chicago Boys<sup>2</sup> chilenos– el sistema educativo es una “isla del socialismo” dentro de un mar de libre mercado, donde el control estatal y la presión de los sindicatos insertan intereses ajenos a la voluntad de los clientes –las familias– (Friedman y Friedman, 1983). El régimen neoliberal implicó insertar la competencia y la elección de escuelas como reguladores, afirmando la transformación de la educación en un bien de consumo, susceptible de generar una diferenciación interna de mercados o clubes<sup>3</sup>.

La definición del proyecto autoritario de mercado en educación significó el desarrollo e introducción de herramientas de gestión que posibilitaran la elección libre de

2 En 1955, una misión de la Escuela de Economía de Chicago buscó viabilizar un convenio con una universidad de Chile para iniciar un proyecto de formación para economistas. La Escuela de Economía de la Pontificia Universidad Católica de Chile finalmente firmó en 1957 un convenio que consideró el envío de alrededor de 100 estudiantes hasta 1964 a Chicago, como también la visita de profesores de la Universidad de Chicago a Santiago. Este proyecto dio lugar más tarde a varias iniciativas en América Latina para diseminar las ideas económicas conservadoras defendidas en Chicago. De esta forma, se esperaba combatir ideológicamente las ideas hegemónicas de la época encabezadas por la tradición cepaliana iniciada por Raúl Prebisch.

3 La Teoría de los Clubes fue desarrollada por James Buchanan en 1965. El neoliberalismo valoró especialmente el ajuste de la educación a los procesos económicos –el monetarismo de la restricción del gasto fiscal–, introduciendo las nociones de capital humano, rentabilidad costo-beneficio, competitividad y libre mercado (Núñez, 1991).



escuelas por parte de las familias. Al mismo tiempo, estos instrumentos debían responder a una perspectiva de control ideológico. De esta forma, se articularon simultáneamente dos elementos esenciales para comprender el estado actual de nuestra educación: *los vouchers* –como herramienta de asignación de recursos económicos– y las pruebas estandarizadas –como herramienta de generación de información comparable–, conjunto indisociable que en su interacción se ha convertido, en la práctica, en la dinámica responsable de la corrosión de la educación pública.

### **El canibalismo estandarizador**

Intentaremos a continuación ilustrar cómo la dinámica de la estandarización ha sido una herramienta activa, desde su instalación en la realidad chilena, de la deformación y destrucción de la educación pública.

Entenderemos la estandarización como una tecnología política (Ozga, 2008) que produce datos, en su mayor parte numéricos, para distinguir (Aboites, 2009) y, por lo tanto, establecer jerarquías. En esta perspectiva, la información sobre el rendimiento escolar en pruebas estandarizadas es una forma de conocimiento técnico que sirve a la gobernanza del sistema educativo, a través de operaciones a distancia. Esta tecnología la entenderemos además como un dispositivo de visibilidad, control y vigilancia asimilable a la descripción que Michel Foucault realiza del panóptico:

Conocido es su principio: en la periferia, una construcción en forma de anillo; en el centro, una torre, esta, con anchas ventanas que se abren en la cara interior del anillo. La construcción periférica está

dividida en celdas, cada una de las cuales atraviesa toda la anchura de la construcción. Tienen dos ventanas, una que da al interior, correspondiente a las ventanas de la torre, y la otra, que da al exterior, permite que la luz atraviese la celda de una parte a otra. Basta entonces situar un vigilante en la torre central y encerrar en cada celda a un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un escolar. Por el efecto de la contraluz, se pueden percibir desde la torre, recortándose perfectamente sobre la luz, las pequeñas siluetas cautivas en las celdas de la periferia. Tantos pequeños teatros como celdas, en los que cada actor está solo, perfectamente individualizado y constantemente visible. El dispositivo panóptico dispone unas unidades espaciales que permiten ver sin cesar y reconocer al punto (Foucault, 2002, p. 121).

El panóptico concebido por la evaluación estandarizada es una forma de relación establecida entre los actores, que busca la individualización del rendimiento en las pruebas de cada persona y, en consecuencia, establecer una forma de gobernanza a través de la coerción (Lipman, 2013). Las escuelas pueden ser entendidas como estas celdas vigiladas desde un centro evaluador. En la torre central se ubica el Simce, en base al cual se alinean los comportamientos de personas, organizaciones y objetivos (Ozga, 2008).

Las dependencias establecidas entre los sistemas nacionales de evaluación y los fenómenos de integración y globalización provocan a su vez efectos panópticos multinivel, que toman la forma de procesos agregados de

rendición de cuentas (Lingard, 2013). De hecho, la misma torre central (el Simce) ha sido objeto de vigilancia y reformulación por parte de organismos internacionales como Unesco –durante los noventa– y OCDE –luego del informe 2003–.

Para imaginar estas evaluaciones estandarizadas de las celdas –localizaremos escuelas individuales en cada una de las celdas del panóptico– podemos recurrir a la reflexión realizada por Néstor García Canclini (2005) a propósito de las fotografías de la ciudad. Para este autor, la fotografía se caracteriza por fragmentar radicalmente la ciudad, recortando y encuadrando la experiencia. Agrega que “A diferencia de las narraciones cinematográficas, que ayudan a imaginar ciudades más o menos integradas, la fotografía ofrece escenas o instantes discontinuos que pueden aspirar a una representatividad más extensa pero siempre separan una experiencia del contexto” (García Canclini, 2005, p. 10). Así, ante la imposibilidad de dar cuenta de la ciudad como un todo o de la megalópolis, la fotografía nos entrega una *micrópolis* aislada. Las pruebas estandarizadas, y más concretamente, los puntajes obtenidos en el proceso de “recorte y encuadre”, nos entregan un dato unidimensional de la experiencia o vida de las escuelas. Estas evaluaciones se oponen drásticamente a una lógica etnográfica que busca la comprensión profunda del microcosmos de la escuela y su pedagogía, al actuar más bien desde el imperativo de la acción de vigilancia y control.

La hegemonía de la estructuración panóptica, enmarcada en los procesos de acumulación capitalista, no puede sino fagocitar tanto la provisión de educación pública como el rol del Estado en la materia. El laboratorio chileno de políticas demostró que la creación de crisis económicas y/o políticas podía ser aprovechada para dinamitar al sector público, bajo la excusa de la urgente intervención necesaria ante estados de emergencia (Klein, 2007). Pero las crisis se convierten en estados perennes, y la estandarización se encarga de entregar la información para fundamentar acciones que coinciden, en diferentes contextos en el mundo, en proponer soluciones que confluyen en la entrega de mayores espacios a los agentes privados.

La maquinaria de estandarización del panóptico se ha ido actualizando con el correr de los años. Los resultados

de los test van generando efectos en cada una de las celdas, movimientos microscópicos de expulsiones y migraciones de estudiantes que transitan, ejerciendo así el fetichizado “derecho a elegir”. Cada celda va quedándose con estudiantes con resultados relativamente homogéneos, conformando en términos globales tipologías de escuelas –que reúnen a comunidades de familias de niveles socioeconómicos relativamente similares–. De este modo, podemos reconocer procesos de acumulación segmentada de capital –de diversos tipos– en una perfecta correlación con la estructura social, abandonando definitivamente el proyecto inclusivo histórico de escuela pública. Lo público parece más bien ser relegado a atender fundamentalmente a los sectores más pobres de la sociedad. En este sentido, se corroboran los planteamientos de David Harvey que apuntan a que la fase actual de acumulación capitalista tiende a promover la expropiación de territorios y recursos (Lipman, 2013), retirando así una concepción “extensa” de lo público como propiedad universal.

Lo público queda reducido a una entelequia de puntajes Simce observables en cuadros, gráficos, esquemas y mapas. El gobierno del panóptico se ejerce a través de una intrincada red de estadísticas protagonizadas en primera fila por los puntajes en las pruebas estandarizadas, que a ojos de los actores escolares se erige como una realidad paralela ajena, pero que al mismo tiempo tiene consecuencias telúricas sobre la cotidianeidad. Desde aquella torre de medición situada en el centro, se busca comandar el día a día de las escuelas, planificando su rumbo para conseguir una supuesta mejoría de la calidad en virtud de su adaptación a lo que se mide en la evaluación estandarizada.

Como cada celda escolar es individualizada a través del puntaje Simce, la sobrevivencia dependerá de la capacidad de competir contra las otras escuelas. Usando el concepto de tácticas de Michel De Certeau podemos identificar el surgimiento de operaciones multiformes y fragmentarias (García Canclini, 2005) para continuar su presencia en el mercado. De este modo, cada escuela desarrolla sus propias tácticas para sobrevivir, donde la relación con otras instituciones escolares parece seguir el lenguaje mercantil de las alianzas estratégicas y conformación de redes basadas en la propiedad privada. Las escuelas públicas son impulsadas también a competir y estratificarse entre ellas.



Así, el discurso político de fortalecimiento de la educación pública –producido por actores lejanos a la vida real de las escuelas públicas– no tiene sustancia. Las tácticas no alteran la estructura, ellas no permiten cuestionar la existencia de un panóptico escolar, donde la vigilancia es el principio ordenador.

En resumen podemos identificar, a lo menos, cuatro efectos macropolíticos del canibalismo de las pruebas estandarizadas –entendidas dentro del marco neoliberal de políticas en vigor–:

- **Concentración del Estado en la tarea de evaluación.** La continuidad de la definición subsidiaria del Estado ha significado que el aparato estatal esté reforzando su identidad evaluadora y de coordinación de actores privados y públicos en torno a la mejora de los resultados de las pruebas estandarizadas, convertidas en fetiche. Es así como hemos llegado a la implementación de once evaluaciones diferentes en el sistema –Simce, PAA, PSU e Inicia; además de las internacionales: Timss, Cived, PISA y PISA+, Serce, ICCS, Terce– (Docencia, 2009). El sistema escolar será evaluado 17 veces durante el 2014, al igual que en 2015. El gasto público en el Simce ha aumentado más de un 500% desde el 2006, llegando a \$20 mil millones en 2013, mientras este 2014 se han licitado 5 mil preguntas por

un monto de \$2,9 mil millones. Estas cifras nos permiten afirmar que la profundización de la estandarización ha sido una de las principales estrategias de política educacional promovidas en respuesta a las movilizaciones estudiantiles. Michael Apple (2001) ilumina esta opción por la estandarización del Estado<sup>4</sup>: “En una pérdida de legitimidad del gobierno y de crisis en las relaciones educativas de autoridad, el gobierno tendría que demostrar que hace algo para elevar los niveles educativos. Después de todo, esto es exactamente lo que promete ofrecer a los ‘consumidores’ de educación” (p. 57).

- **Cierre de escuelas públicas.** La acción conjunta de la regulación de mercado, la preeminencia de financiamiento a través de *vouchers*, la igualdad de tratamiento entre los tipos de dependencia, y los resultados del Simce han confluído en una tendencia hacia el cierre de escuelas. Durante el período 1990-2012 se han cerrado 706 escuelas. La Ley de Subvención Escolar Preferencial, que ha situado al Simce como indicador fundamental de diagnóstico y evaluación de los planes de mejora de las escuelas, ha confirmado la opción estatal de impulsar el cierre de escuelas en base a la información entregada por los resultados de las pruebas estandarizadas, sin importar su dependencia pública o privada. El cierre aparece como una acción justificada en la cada vez más sofisticada tecnología de evaluación, apuntando hacia aquellas “celdas” de peor rendimiento en los rankings. De hecho, lo público se transfigura otra vez al imponerse una diseminación y discusión “pública” de los rankings en los medios de comunicación, en lugar de establecer análisis críticos en profundidad. No es casual que solo el año pasado se haya cuestionado con mayor amplitud este instrumento, hasta entonces entendido como un simple espejo de la realidad.
- **Ampliación del sector privado.** El canibalismo de la estandarización ha atacado en forma distinta a los sectores público y privado. Si por una parte observamos una caída en las estadísticas de número de escuelas y matrícula de la educación pública, por otra, se evidencia un crecimiento exponencial de las escuelas particular subvencionadas, creándose 3062 escuelas durante

4 Esta reflexión de Apple se refiere tanto a las políticas de estandarización como a la construcción de un currículum nacional.

el período 1990-2012 –destacando el prolífico período de la presidencia de Ricardo Lagos con 1770 nuevas escuelas, y de Michelle Bachelet con 777 (Mineduc, 2006, 2012)–. Así, la matrícula en la educación pública escolar se encuentra bajo el 40%. Este es un claro ejemplo de la puesta en marcha de un capitalismo en educación, basado en una mantención premeditada de una situación de desastre de la educación pública (Lipman, 2013). Se reproducen así circuitos compuestos por: condicionalidad en los financiamientos estatales, asesorías externas privadas, descrédito público, fuga de las familias de este tipo de escuelas –llenando los espacios de la educación particular subvencionada–, bajos resultados en las pruebas estandarizadas, y amenazas y ejecución del cierre de las escuelas.

- **Focalización en las tácticas individuales.** Entendiendo que las decisiones de compra en un mercado se enmarcan en la ideología de la libre elección racional –basada en la diseminación pública de los resultados del Simce–, la responsabilidad última recaerá en el individuo –en este caso en las familias– acerca de escoger bien o mal. La sumatoria de las elecciones individuales determinará a su vez la permanencia de las instituciones en el mercado. Hugo Aboites (2009) instiga a reflexionar sobre la posibilidad real que el Estado tiene, bajo esta lógica expuesta, de garantizar el derecho a la educación, transformándose más bien en una entelequia inoperante ante la imposición de tácticas individuales para conseguir “oportunidades”.

Queremos afirmar aquí que la estandarización como fenómeno jerarquiza artificialmente la realidad educacional a partir de las “fotografías”. Ante la ausencia de un debate abierto de proyecto de país –discusión silenciada por los consensos políticos que han protegido el proyecto neoliberal vigente–, el Simce y la estandarización, parece transformarse en el instrumento privilegiado para hablarnos sobre la educación pública. Mientras sigamos escuchando esta voz solitaria, montada sobre las conveniencias del mercado, poco conocimiento estaremos produciendo sobre el estado de nuestra educación pública y sus reales necesidades para salvarla y fortalecerla. La omisión de tantos años nos habla de cómo se han conformado intereses para mantener y amplificar la condición panóptica.

## Consideraciones no estandarizadas

Pensarnos críticamente desde un sistema educacional fragmentado no es una tarea fácil. Esto porque desde nuestras luchas diarias en los contextos pedagógicos de las aulas y escuelas (las celdas del panóptico) se nos hace difícil dar una mirada comprensiva del sistema total y de su funcionamiento. Aquí hemos intentado revelar una de las dinámicas que mantiene unido a este sistema de vigilancia: las pruebas estandarizadas y su rol estratégico de individualización (y *clientelización*). La eliminación del Simce y su maquinaria de procedimientos facilitarían el retorno a la discusión de los sentidos, y daría la oportunidad de desafiar a pedagogos y comunidades escolares a apropiarse de la construcción de las experiencias de aprendizaje. Para llevar a cabo este proyecto, las comunidades deberían seguir en la ruta de la deconstrucción de los condicionantes históricos que determinan el presente neoliberal. Este nuevo proyecto debiese apuntar a acercar al Estado a un rol de apoyo en el marco de una confianza en la democracia como instrumento central para la mejora escolar (y social).

Para aventurarnos en acciones de resistencia debemos retomar el concepto de un sistema educacional diferente al que nos ha tocado vivir. Christian Baudelot y Roger Establet (2009) señalan acertadamente que la eficacia de un sistema escolar se produce “cuando este permite al número más grande de alumnos asimilar en el tiempo los conocimientos enseñados y movilizarlos sabiamente en la vida. O más aún: cuando este consigue elevar el nivel de todos reduciendo al mínimo las diferencias de rendimiento entre los mejores y los más débiles” (p. 23)<sup>5</sup>. Esta aproximación nos guía en la necesidad de establecer una transformación educacional que ataque directamente los principios mercantiles heredados de la Dictadura y sostenidos en los más íntimos rincones de nuestra gestión

Lo público queda reducido a una entelequia de puntajes Simce observables en cuadros, gráficos, esquemas y mapas.

5 Traducción propia desde el francés.





educacional. Los ejes de nuestro sistema educacional deben estar basados en principios redistributivos que nos permitan establecer condiciones de igualdad.

La igualdad se traduce en términos concretos en la puesta en marcha de principios redistributivos que permitan elevar las condiciones de trabajo del sistema total, especialmente de las escuelas públicas amenazadas hoy por la lógica neoliberal. Los procesos son lentos, pero nuestra ambición debiese apuntar a una igualdad de resultados, donde el destino y potencia de cada niño y niña se pueda forjar con éxito en cada escuela de nuestro país. Pero esto no se puede alcanzar en su sistema fragmentado en partículas inconexas, solo se logra cuando existe un principio de cooperación.

En un sistema público de educación las instituciones cooperan entre sí, porque comprenden que la educación es un derecho social colectivo y que se viabiliza en la medida que participamos en comunidades interdependientes.

En esta propuesta cabe preguntarnos, ¿cuál sería el rol de la evaluación estandarizada?, ¿cómo asegurarnos entonces que las escuelas y sus actores cumplan con su cometido? Para responder estas interrogantes recuperaremos las reflexiones que Michael Apple (2001) plantea en su texto *La política de conocimiento oficial: ¿tiene sentido un currículum nacional?* El agudo análisis de Apple señala que debemos poner especial atención al peligro subyacente en la articulación entre un currículum nacional, las pruebas estandarizadas nacionales y la agenda de las derechas políticas. Podemos observar una relación simbiótica entre el currículum nacional y las pruebas estandarizadas, que da lugar a procesos de etiquetamiento o certificación que pretenden determinar la cantidad de calidad que posee una institución escolar, desatando las fuerzas de las elecciones (supuestamente libres) de las familias en el mercado. En este sentido, los efectos, agrega Apple, son opuestos a la cohesión social. La propuesta del autor se dirige a una vía opuesta: el reconocimiento de las diferencias y las desigualdades, en un esfuerzo constante de subjetivización del currículum. “Lo que la Nueva Derecha impide –el conocimiento de los márgenes, de cómo están indisolublemente ligados la cultura

y el poder– se convierte aquí en un conjunto indispensable de recursos (...) El currículum nacional es un mecanismo para el control político del conocimiento” (Apple, 2001, p. 60). Si pudiésemos generar un currículum nacional que fuese en la dirección del reconocimiento de las diferencias y desigualdades, entonces la evaluación estandarizada dejaría de ser una forma “económica” de observar la realidad escolar.

¿Por dónde comenzar? Probablemente no podemos quedarnos con una sola respuesta. La realidad, los sufrimientos y luchas se rebelan en formas y caminos diversos. Las pistas de resistencia las estamos encontrando en la oposición a la estandarización –que no es lo mismo que oponerse a la evaluación como buscan confundirnos las derechas–, en las propuestas por reinstalar la gratuidad en la totalidad del sistema escolar, en el fortalecimiento de las escuelas y universidades públicas, en la generación de instituciones de educación superior técnico, en el desmontaje de la educación como una mercancía, etc.

Es así como en los casos más dolorosos, que son los cierres de escuelas públicas, estamos observando un movimiento creciente, aún disperso en las comunidades locales, en diversas ciudades del mundo, que coinciden en otorgar un valor diferente a las escuelas, no contemplado en el diseño autoritario de mercado: las escuelas públicas son importantes porque son producto de una historia conjunta con sus comunidades, muchas de ellas sintetizan la construcción de un nexo entre las biografías personales, las comunidades y espacios sociales más amplios. Estas trayectorias y valores son imposibles de integrar a un currículum nacional y, por lo tanto, de medirlos.

La esperanza para rescatar a nuestra educación pública la podemos encontrar en los espacios que comienzan a tensionar las lógicas de mercado imperantes. La solidaridad de los movimientos estudiantiles nos propone un camino diferente. Justamente cuando sus palabras y acciones desembocan en la protesta, es cuando podemos estar seguros de que la educación pública no se ha muerto y que respira a un son no estandarizado. **D**

## Referencias

- Aboites, H. (2009). Derecho a la educación y libre comercio: las múltiples caras de una confrontación. En P. Gentili, G. Frigotto, R. Leher y F. Sturbin (Comps.), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (pp. 67-82). Rosario: Clacso Coediciones-Homo Sapiens Ediciones.
- Apple, M. W. (2001). *Política cultural y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa, Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Baudelot, C. y Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris: Éditions du Seuil et La République des Idées.
- Buchanan, J. (1965). An Economic Theory of Clubs. *Economica. New Series*, 32(125), 1-14.
- Campaña Alto al Simce. (2013). Manifiesto para superar la estandarización educativa en Chile. *Docencia*, 51, 39-42.
- Docencia. (2009). *Estandarización en Chile: un peligroso hábito*. *Docencia*, 38, 4-17.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- García Canclini, N. (2005). *Imaginario urbano*. Buenos Aires: Eudeba.
- Klein, N. (2007). *The shock doctrine: the rise of disaster capitalism*. Nueva York: Picador.
- Lindgard, B., Martino, W. y Rezai-Rashti, G. (2013). Testing regimes, accountabilities and education policy: commensurate global and national developments. *Journal of Education Policy*, 28(5), 539-556.
- Lipman, P. (2013). Economic crisis, accountability, and the state's coercive assault on public education in the USA. *Journal of Education Policy*, 28(5), 557-573.
- Mineduc. (2006). *Estadísticas de la educación 2005*. Santiago: División de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación de Chile.
- Mineduc. (2012). *Estadísticas de la educación 2011*. Santiago: División de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación de Chile.
- Núñez, I. (1991). *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar. Vol. 1*. Santiago: PIIE.
- Núñez, I. (2003). *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago: Lom Ediciones.
- Ozga, J. (2008). Governing knowledge: Research steering and research quality. *European Educational Research Journal*, 7(3), 261-272.