

REPRESENTACIONES DOCENTES DE LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN EXTERNA EN BRASIL Y COLOMBIA: estudio comparado desde la perspectiva del materialismo histórico-dialéctico¹

Juan-Francisco Remolina-Caviedes
Universidad Industrial de Santander - UIS, Colombia

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo analizar críticamente las representaciones del profesorado brasileño y colombiano sobre las políticas de evaluación externa implementadas en ambos países. Con tal propósito, se adoptó la perspectiva de los Estudios Históricos Comparados dentro de la matriz teórico-metodológica del Materialismo Histórico-Dialéctico. Se realizaron entrevistas semidirigidas con un total de 30 docentes que actuaban en diferentes áreas de seis escuelas públicas de Brasil y Colombia. Los resultados en ambos países evidenciaron que en torno a las pruebas externas existe una agenda orientada a homogeneizar la cotidianidad escolar con el fin de hacerla rentable desde el punto de vista económico, político e ideológico y en detrimento del profesional docente.

Palabras clave: Pruebas de alto impacto. Política Educacional. Discurso. Política pública.

Resumo

O presente trabalho de pesquisa teve como objetivo analisar criticamente as representações do professorado brasileiro e colombiano sobre as políticas de avaliação externa implementadas em ambos os países. Assim, adota-se a perspectiva dos Estudos Históricos Comparados dentro da matriz teórico-metodológica do Materialismo Histórico-Dialético. Foram realizadas entrevistas semidirigidas com um total de 30 professoras e professores que atuavam em diferentes áreas de seis escolas públicas do Brasil e da Colômbia. Em torno das provas externas, os resultados mostraram que nos dois países existe uma agenda orientada a homogeneizar o cotidiano escolar a fim de torná-lo lucrativo desde o ponto de vista econômico, político e ideológico e em detrimento do profissional da educação.

Palavras chave: Testes de consequências fortes. Política Educacional. Discurso. Política pública.

Abstract

The objective of this research work is to critically analyze the representations of teachers from Brazil and Colombia about the external evaluation policies implemented in both countries. In this sense, the perspective of Comparative Historical Studies was adopted within the theoretical-methodological matrix of Historical-Dialectical Materialism. Semi-directed interviews were conducted with a total of 30 teachers who worked in different areas of six public schools in Brazil and Colombia. The results showed that in both countries, around the external tests there is an agenda oriented to homogenize school daily life in order to make it economically, political and ideologically profitable and to the detriment of the professional teacher.

Keywords: High Stakes Tests. Educational policy. Discourse. Public policy.

Introducción

La administración de los recursos humanos basados en el mérito y asociada al diseño de políticas de evaluación constituye una innovación de la política educativa en América Latina (Peirano, 2008). Peirano destaca que en materia de política pública deben promoverse procesos donde los actores e instituciones involucradas rindan cuenta “[...] de la calidad y equidad de un servicio financiado preferentemente con recursos públicos [...]” (p. 77), lo cual exige políticas educativas basadas en indicadores de rendimiento.

Dentro de este proceso de rendición de cuentas o de *responsabilización*² (Falabella; De La Vega, 2016; Oszlak, 2013), Fanfani (2009) argumenta que el profesorado ha sido objeto constante de evaluación. El profesional de la educación, como funcionario de una organización burocrática, ha sido blanco de dispositivos de observación, inspección y vigilancia. Esta novedosa administración de los recursos humanos, cuyo objetivo es mejorar la calidad y equidad de la educación (Peirano, 2008), transformó la labor educativa en Chile.

La implementación de políticas educativas basadas en incentivos al desempeño docente generó resistencia entre el profesorado chileno. Sisto (2012) encontró que los profesionales de la educación consideraron estas políticas como limitadas y subjetivas, autodenominándose víctimas de una visión que interpretaba su trabajo desde la perspectiva del rendimiento individual.

Por otro lado, en el informe sobre reformas educativas y trabajo docente publicado en el año 2013 en EE. UU, se abrió el debate en torno a la influencia de las reformas educativas estadounidenses sobre la percepción de la enseñanza (Milner, 2013). El estudio evidenció que presionar al profesorado en el adiestramiento estudiantil para la resolución de pruebas externas y restringir el currículo a contenidos básicos eran prácticas que conducían a la *desprofesionalización* docente.

Además, se consideró que ambas prácticas devaluaban sistemáticamente los elementos más amplios y esenciales de la enseñanza, mientras por otro lado limitaban el profesionalismo docente al permitir que el profesorado desconfiara de su juicio profesional en la toma de decisiones curriculares.

Ahora bien, Bruns y Luque (2014) sostienen que los gobiernos, sabiendo de la relación directa entre labor docente y calidad educacional, deberían tener en cuenta que formar profesoras y profesores de alto desempeño requiere, además de selección y desarrollo, altos niveles de motivación personal y profesional. Los autores explican que una estructura salarial basada en evaluaciones de desempeño debería motivar al profesorado en ejercicio y convertir la docencia en una profesión atractiva para profesionales destacados de otras áreas. Tal vez así pueda entenderse, no solo la política de incentivos en Chile, sino también, el programa del gobierno colombiano de establecer premios a la productividad educativa con base en los resultados del Índice Sintético de Calidad Educativa (Isce).

A partir de los Acuerdos de paz entre el Gobierno colombiano y las Farc-EP (antes denominadas Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo, hoy

movimiento político Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común) surgió un punto de inflexión en la política educativa colombiana. En marzo del 2015, el expresidente Juan Manuel Santos publicó el nuevo sistema de evaluación inspirado en la experiencia brasileña del estado de Minas Gerais (Malaver, 2015; ICFES, 2016). El objetivo era convertir a Colombia en la nación más educada de América Latina y del Caribe (Colombia, 2014). De este modo, emulando la política *mineira*, el gobierno Santos estableció el pago de bonos especiales a docentes cuyo alumnado obtuviera resultados sobresalientes en las pruebas de evaluación externa (Sánchez, 2015).

Evidenciado así en Colombia el posible surgimiento de políticas educacionales orientadas a la responsabilización docente, al pago de incentivos salariales y a la enseñanza de contenidos básicos, se decidió indagar sobre las ideologías que orientaban la configuración de tales políticas para comprender desde una nueva perspectiva las representaciones docentes.

Si las reformas chilenas generaron en el profesorado resistencia y objeción, resultaba probable que un sector docente en Colombia estuviera a favor de estas políticas. Profundizar en el análisis de estas contradicciones, tal vez permitiese un mejor entendimiento del problema. Asimismo, la *desprofesionalización* del trabajo educativo necesitaba estudiarse con atención. Las políticas de evaluación deberían analizarse desde la perspectiva profesoral a fin de confrontar la política educacional con la realidad docente. Por esto, consideré oportuno asumir el enfoque teórico-metodológico del Materialismo Histórico Dialéctico (MHD).

Así, a partir de la lógica de los Estudios Históricos Comparados (EHC) (Franco, 2000; Ciavatta, 2009), propuse dos ejes de investigación: la centralidad de las evaluaciones externas en la configuración de las políticas educativas brasileñas y colombianas, así como la ideología subyacente a la estructuración de tales políticas. En consecuencia, la pregunta que intento responder con la presente investigación es: ¿cuáles son las representaciones del profesorado brasileño y colombiano sobre las políticas de evaluación externa implementadas en Brasil y Colombia? De modo que el objetivo de esta investigación consistió en analizar críticamente las representaciones docentes de las políticas de evaluación externa implementadas en ambos países.

Para tal fin, el presente trabajo se dividió en cuatro apartados. En el primero, se establecen los Presupuestos episte-metodológicos de la investigación, asimismo, se definen los conceptos *representación* e *ideología* mediante los cuales se interpretaron los datos empíricos. En el segundo apartado de Procedimientos metodológicos, se describen las etapas procedimentales de la investigación, entre estas: la etapa de selección, entrevista y de análisis de datos cualitativos, de la cual proceden cuatro categorías explicativas (utilización y circulación de insumos y productos escolares, tendencia mercadológica, capitalización del cotidiano escolar y trabajo docente). Cada categoría se discute en el apartado Resultados y análisis, sin embargo, con el fin de profundizar la discusión sobre los datos obtenidos, en el apartado Co-determinación de las pruebas de evaluación externa se analizan las relaciones entre cada categoría. Por último, en las Consideraciones finales, intento dar respuesta a la pregunta de investigación a partir de las reflexiones planteadas.

1 Presupuestos episte-metodológicos

El presente estudio de corte cualitativo se fundamentó sobre tres presupuestos epistemológicos: el Materialismo Histórico-Dialéctico (MHD), la perspectiva de los Estudios Históricos Comparados (EHC) (Franco, 2000) y la Totalidad Concreta (TC) de Kosík (1995).

Respecto al MHD, implementé las siete fases comentadas por Dussel (2012): (1) lo real concreto (existente); (2) totalidad caótica; (3) determinaciones abstractas; (4) totalidad construida (concreta); (5) categorías explicativas; (6) totalidad concreta histórica explicada; y finalmente, (7) la realidad conocida.

Por otra parte, dado que los estudios comparados tradicionales de índole positivista se distancian de los presupuestos epistemológicos asumidos, adopté el enfoque de los EHC. Esta perspectiva posibilitó la lectura en paralelo de dos realidades distintas, permitiendo establecer comparaciones entre Brasil y Colombia a partir de procesos históricos más amplios (comprender la historia como proceso) como parte de una realidad susceptible de transformación (historia como método) (Franco, 2000).

Respecto al tercer presupuesto epistemológico, asumí el carácter tridimensional de la TC. Es decir, se admitió la *totalidad* en cuanto respuesta al problema de lo *real*, siendo de igual modo una exigencia metodológica y al mismo tiempo un postulado epistémico (Kosík, 1995). De manera que todos los hechos pudieran ser considerados conocimiento de la realidad, dado que son partes estructurales de un *todo* dialéctico. Luego entonces, consideré las representaciones docentes como parte de esa totalidad, que además de ser un conjunto de relaciones, hechos y procesos, es también su creación, estructura y génesis (Kosík, 1995).

De ese modo, se intentó superar el imperativo positivista de los estudios comparados tradicionales consistente en recopilar una cantidad representativa de datos (muestra estadística poblacional), pues todos los actos sociales o humanos tienen un lazo de unión, ya sea conceptual, ideológico o teórico, así como todo grupo social está en un conjunto por intermedio de sus relaciones (Lefebvre, 1972).

Para el presente trabajo, también fue importante adoptar una concepción de sociedad. Esto con el fin de justificar la realización de interpretaciones a nivel de las políticas educacionales desde la cotidianidad escolar de los sujetos de investigación.

Se asume entonces que la sociedad es base económica (trabajo productor, división y organización del trabajo), estructura (relaciones sociales) y superestructura (instituciones, leyes, normas jurídicas, ideologías) (Lefebvre, 1972). En cuyo esquema existe un equilibrio y desequilibrio momentáneo (*feed-back*), dentro de las relaciones estructura-superestructura, entre conocimiento e ideología, de modo que “[...] la vida cotidiana se define como lugar social de este *feed-back*.” (p. 45) Es aquí donde se instalan racionalidades y naturalizaciones generales del pensamiento, es decir, la cotidianidad es el lugar en el cual las *representaciones* nacen, regresan y se imponen (Lefebvre, 2006).

Así, el presente estudio se definió a partir de las aproximaciones, distanciamientos y contradicciones de las representaciones docentes sobre las políticas de evaluación externa de cada país. En consecuencia, para el análisis e interpretación de los datos, utilicé la teoría de las *representaciones* de Lefebvre (2006).

Estas últimas son un fenómeno de la conciencia individual-colectiva o una cosa o conjunto de cosas (Lefebvre, 2006). En el primer caso, este fenómeno acompaña una palabra (o conjunto de palabras), un objeto (o conjunto de objetos) dentro de una sociedad o lengua determinada. Mientras como cosa o cosas encarnan relaciones para contenerlas y/o encubrirlas. Su eficacia radica en el hecho de que las representaciones no son falsas ni verdaderas, sino ambas a la vez: son “[...] verdaderas como respuestas a problemas *reales* y falsas como disimuladoras de las finalidades *reales*.” (p. 68, itálicas originales)

Por otra parte, el lenguaje, al igual que las *representaciones*, tampoco es falso ni verdadero (Lefebvre, 2006). La *disimulación* es una de sus funciones. De manera que mensaje y verdad nacen del discurso como lucha por el poder, con lo cual la lingüística es incapaz de explicar por sí misma el sentido del discurso. Los *valores* y normas socialmente admitidas e “incorporados en palabras claves, símbolos, imágenes fuertes” (p. 52) son intervinientes en la producción de este sentido. Por tanto, el presente trabajo no pierde de vista el contexto normativo y axiológico de la sociedad contemporánea.

Ahora, en razón a que las *representaciones* son el camino intermedio entre instinto e ideología (Lefebvre, 2006), y que esta parece permear la configuración de las políticas educacionales (superestructura), resulta necesario precisar dicho concepto para trazar una ruta metódica.

Tal como afirmaron Marx y Engels (2014), las ideas dominantes de una época son las ideas de la clase dominante. Por esto, la ideología es una estrategia consciente de clase mediante la cual se procuran disimular y ocultar las contradicciones de la realidad, presentándolas de forma incompleta (Lefebvre, 1975). De ahí que el presente trabajo toma el camino de la conciencia al ser, del mundo de las ideas al dominio del ser, con el fin de criticar las ideas (políticas de evaluación externa) por medio de los actos humanos y de la realidad (Lefebvre, 1958).

Tal como se preguntaba Lefebvre (1972), respecto a la homogeneización de lo cotidiano y lo *moderno* desde lo ideológico, cabe también cuestionarnos si no existirá un proceso de homogeneización del cotidiano escolar; es decir, una dinámica global orientada a la estandarización de las prácticas escolares a fin de generar lucro económico, político e ideológico.

Por otra parte, igualmente se asume la contradicción dialéctica como elemento fundamental del presente trabajo. Contradicción no significa absurdo como en la lógica formal. Es un síntoma de la realidad. Sólo es real aquello que se presenta como una unidad de contradicciones y la dialéctica demuestra que las contradicciones pueden ser concretamente idénticas (Lefebvre, 1975).

Finalmente, resulta indispensable tomar posicionamiento frente a la praxis evaluativa. En tal sentido, adopto una postura crítica frente a la evaluación como instrumento de clasificación, selección y control. Asumo la evaluación como una práctica educativa

coherente con una educación que pretenda la liberación del ser humano mediante el despliegue integral de sus facultades, la renovación progresiva de la conciencia crítica colectiva y la transformación social en beneficio de la humanidad y del planeta.

2 Procedimientos metodológicos

Con base en los anteriores presupuestos, definí tres etapas procedimentales: selección institucional y de sujetos docentes, entrevista semidirigida y análisis de datos cualitativos.

En la primera etapa, las instituciones escolares se escogieron con base en tres criterios. El primero tomando en cuenta la posición geográfica, el mismo espacio donde resido en Colombia, es decir, el área metropolitana de Bucaramanga y, en Brasil, la ciudad donde adelanté estudios de doctorado: Uberlândia (Minas Gerais). El segundo criterio tuvo que ver con el tipo de organización. Así, en ambos países, las instituciones seleccionadas fueron de carácter oficial o público.

El último criterio de selección institucional fue la conveniencia. Este constituye un posible riesgo y desafío para la ciencia dado el vínculo entre algunos sujetos participantes con el investigador y/o con la Facultad de Educación de la Universidade Federal de Uberlândia.

Desde un comienzo se intentó un muestreo aleatorio, pero se tuvieron dificultades de acceso. Las directivas escolares se mostraron desconfiadas, sobre todo en Colombia; entonces, dada la premura del tiempo se recurrió a intermediarios, algunos docentes. Esto obligó que en Colombia se seleccionara una escuela por cada uno de los siguientes municipios del área metropolitana de Bucaramanga: Girón, Floridablanca y Bucaramanga. En síntesis, todas las instituciones pertenecían al casco urbano de la ciudad, la mayoría con estudiantes provenientes de sectores vulnerables, a pesar de que estas, como en el caso de Bucaramanga, se ubicaran en barrios más favorables en apariencia, mientras que las demás, se localizaban en sectores populares.

En Brasil, pudo ingresarse a tres escuelas públicas de la ciudad de Uberlândia. Esto gracias a la intermediación de docentes allegados y en virtud de convenios entre la Facultad de Educación de la Universidade Federal de Uberlândia y una de las instituciones escolares que hizo parte de la investigación. En suma, tal como en Colombia, las instituciones educativas hacían parte del casco urbano, así como también, atendían estudiantes en condiciones socioeconómicas poco favorables.

En cuanto al profesorado, en el caso de Colombia, los criterios de selección fueron: desempeñarse como docente de grado noveno de la educación básica (Prueba Saber 9°) o undécimo grado de la media (Prueba Saber 11°). En cuanto a Brasil: ser docente de noveno año de Ensino Fundamental (Prova Brasil) o Ensino Médio (Prova Enem). Además, para ambos países, los profesionales escogidos debían tener a su cargo áreas fundamentales como Matemática, Portugués, Español o Ciencias Naturales, dada su alta valoración en las pruebas de evaluación externa. Pero también se incluyó personal de otras disciplinas (Filosofía,

Educación Física e Historia) a fin de ampliar el horizonte de percepción. En total, se seleccionaron trece docentes en Brasil (7 profesoras y 6 profesores), ocho con posgrado terminado o en curso, y 17 en Colombia (7 profesoras y 10 profesores), de los cuales trece ostentaban título de posgrado o estaban en proceso de obtenerlo.

El profesorado fue entrevistado luego de expresar su deseo de participar de manera voluntaria en la investigación. Utilicé preguntas de contexto y otras abiertas relacionadas con los ejes centrales de estudio. Las entrevistas se llevaron a cabo durante el primer (Brasil) y segundo semestre (Colombia) del año 2015. De esta manera, se quiso indagar sobre la representación de las evaluaciones externas (objetivos y articulación con la calidad educativa) y sus posibles aspectos ideológicos (influencia de estas evaluaciones en la práctica docente, en la promoción de la competitividad y sus repercusiones emocionales).

A fin de resguardar la seguridad y anonimato del profesorado brasileño, identifiqué cada sujeto entrevistado con los siguientes seudónimos: BR1, BR2, BR3, BR4, BR5, BR6, BR7, BR8, BR9, BR9, BR10, BR11, BR12 y BR13. En cuanto al personal entrevistado en Colombia, utilicé los identificadores COL1, COL2, COL3, COL4, COL5, COL6, COL7, COL8, COL9, COL10, COL11, COL12, COL13, COL14, COL15, COL16 y COL17.

Durante la tercera etapa procedimental, se empleó el software de análisis cualitativo Atlasti (2015). Localicé categorías *a priori* (ejes de investigación, MHD nivel 2 y 3) para luego añadir categorías *a posteriori* (MHD nivel 5: *categorías conceptuales explicativas*), que incluyeron aquellas *determinaciones abstractas* encontradas en el discurso docente (MHD nivel 3: contradicciones, distanciamientos y aproximaciones).

Por último, se conformó una *totalidad concreta* (MHD nivel 6) a partir de las mutuas determinaciones entre las *categorías explicativas* (*utilización y circulación de insumos y productos escolares, tendencia mercadológica* de la educación y de las políticas de evaluación externa, *capitalización del cotidiano escolar, trabajo docente*). Esto se discute en la sub-sección Co-determinaciones de las pruebas de evaluación externa. Vale anotar que la categoría *trabajo docente* se analizó exclusivamente en otro estudio (Remolina, 2019). Esta corresponde a un objetivo específico de la tesis doctoral anunciada, mientras aquí se asume como parte de una totalidad más concreta, que pretende analizarse junto a las demás categorías explicativas.

3 Resultados y análisis crítico

3.1 Utilización y circulación de insumos y productos escolares (UCIP)

Esta categoría refiere al uso y tráfico de los insumos y productos de la escuela. Aparece el currículo y los fenómenos vinculados con este, tal como la *restricción curricular* y el *contenido básico común*. De igual forma, se relacionan discursos alusivos a *prácticas de entreno, resultados escolares, indicadores*, los diversos exámenes estandarizados de cada país (*Prova Brasil, Pruebas Saber, etc.*), así como los *rankings* y la *libertad de elegir*, además de mencionarse la contradicción entre *evaluación externa y realidad*.

A continuación algunos fragmentos que ilustran lo anterior.

Pienso que es un esfuerzo interesante para mirar un aspecto de la calidad educativa y me parece que han hecho pensar al país esas pruebas, y han hecho que se retome el tema de un currículo unificado, o al menos unificado en aspectos básicos. (COL17, 2015)

[...] nosotros quedamos presos en esa cuestión, en esa evaluación; no se trabaja en algo que podría trabajarse mejor porque estamos presos. Entonces, lo positivo, yo puedo mejorar porque conozco lo que se va a preguntar, las habilidades, todo; voy a trabajar sobre esas habilidades, sin embargo, estoy preso en aquello, no puedo salirme de ese contexto. (BR4, 2015, traducción propia)

[...] hay instituciones que se enfocan en adiestrar al estudiantado para la resolución de este tipo de pruebas sin necesidad de desarrollar otro tipo de procesos o de capacidades en cuanto al conocimiento. Entonces, el alumnado es muy hábil para responder este tipo de pruebas, porque a eso se ha dedicado, pero si usted lo enfrenta a otra situación donde no es múltiple la opción de respuesta, [...] pues allí [...] se va a ver abocado a una situación adversa. (COL4, 2015)

En cuanto a los aspectos negativos, no existen todos esos recursos que son necesarios para desarrollar las prácticas pedagógicas que respondan a esas pruebas. A veces, están muy lejanas de los contextos estudiantiles, especialmente la educación pública [...] No es lo mismo medir una estudiante de una institución privada, a una estudiante de un colegio oficial [...] Nosotros aquí tenemos estudiantes de todo tipo. Entonces, a veces es difícil apuntar a esas pruebas porque no solo es lo que uno haga dentro del aula, sino es todo el contexto en el que el alumnado se está desarrollando. Tenemos familias analfabetas, estudiantes que no tienen quién responda por ellos, [...] que no sabemos quién es su familia, mucho menos [...] que estén pendientes de su proceso educativo. (COL2, 2015)

La oposición *evaluación externa y realidad escolar* fue uno de los aspectos que llamó la atención. Para el profesorado de ambos países, las pruebas externas están desvinculadas de las aspiraciones estudiantiles y del contexto escolar. El alumnado no demuestra interés por este tipo de evaluaciones, a menos que determinen su ingreso a la educación superior.

[...] yo siempre he visto la prueba como evaluaciones que no son tomadas en serio hasta cierto nivel por el estudiantado, como por ejemplo las Pruebas Saber hasta noveno; porque los resultados no son individuales sino colectivos y en ese sentido, pues, al alumnado la prueba no se le vuelve requisito para ingresar a la Educación Superior. El estudiantado de noveno, por ejemplo, la asume con cierta actitud de displicencia y pues no le da como el interés necesario, entonces, él la diligencia de una manera descuidada y luego los resultados terminan afectando a toda la institución [...] (COL4, 2015)

Respecto a los *rankings* y la *libertad de elegir* tenemos el siguiente testimonio:

La Escuela M. Pedreiro ocupa el primer lugar en todo. En esas evaluaciones externas, ella está en primer lugar. Entonces, cuando las familias van a escoger la

institución educativa, ellas ya piensan en M. Pedreiro; la otra, aquí de la periferia, no, porque esta ya tiene una clientela ruin. (BR12, 2015, traducción propia)

Lefebvre (2006) en su teoría de las representaciones preguntaba si era posible negar que en el mundo capitalista la necesidad se representara en términos de libertad. Luego de lo expresado por el profesorado, podemos indicar que bajo la actual concepción educativa, basada en *rankings* e indicadores cuantitativos, existe una necesidad escolar representada en términos de calidad. Ahora bien, dada la función de *disimulación* del lenguaje y de las representaciones, resulta indispensable no perder de vista el contexto axiológico de la sociedad actual, ya que los valores y las normas socialmente admitidas también serán elementos productores de sentido (Lefebvre, 2006).

3.2 Tendencia mercadológica (TM)

En esta categoría se agrupan las contradicciones del discurso docente relacionadas con los objetivos educacionales y el mercado. Aparecen: *colaboración/competencia, selección/discriminación, premiación/castigo, ciudadanía/mercado, aprendizaje/gestión escolar y fin educativo/fin político*. También comprende concepciones sobre meritocracia. En esta tensión, entre escuela y mercado, se ubican los cursos *pre-prueba*, que ponen a disposición de familias y estudiantes material didáctico y sesiones de entreno a cambio de beneficios económicos (caso colombiano).

Por ejemplo, el profesorado de la Nacional de Comercio que tienen el primer puesto se ufanan de eso. Estamos en el mejor [puesto], las mejores pruebas las tenemos acá. Y uno vive preguntando: Oiga y ¿ustedes qué hacen allá en español? Cuéntenos [...] díganos algunos consejos [...] Es esa preocupación porque también uno quiere saber, y no. [¿Si se dan información, se dan apoyo, se dan asesoría?] No, no. O sea, uno por ejemplo si se hace en trabajos colectivos -una reunión- la gente dice: no, se hace lo de siempre. [...] Reservarse [...] como si usted tuviera la fórmula secreta [...] porque no nos pueden quitar el puesto, porque somos el primer lugar. (COL15, 2015)

Aquí en Uberlândia, por lo que he visto, las escuelas que se destacan con mejores notas han recibido más dinero para mejorar la infraestructura de la escuela. Entonces, es una ventaja salir bien en esas pruebas. Se tiene más acceso a recursos económicos para mejora de la institución. (BR12, 2015, traducción propia)

En verdad, lo que los gobiernos quieren es pasar una imagen de que la escuela está realmente bien equipada [...] para conseguir con eso apoyo financiero de otros Estados, de otros países, de las fundaciones. En verdad, yo no veo en sí la necesidad del gobierno de evaluar al alumnado. La escuela ya hace eso. Yo veo que antes, hace algunos años, diez años atrás, aún existiendo la evaluación externa, [...] la preocupación de la escuela era con el aprendizaje, y ahora nosotros estamos con la preocupación del resultado en las evaluaciones. Muchas veces esto acaba siendo ruin, siendo negativo. (BR7, 2015, traducción propia)

[...] hay una empresa llamada Comertex, ellos nos han patrocinado muchas cosas. Ahí, yo tuve [...] la [oportunidad] de ir con un grupo de estudiantes de grado 11° allá y ellos miraron qué funciones tenía el gerente, qué funciones tenía la secretaria; [...] nosotros aquí tratamos con estudiantes de estrato 1, 2, 3. Entonces, uno lo que quiere es sacarlos y que vean que educar vale, [...] que ir a la Universidad paga, que no se deben conformar. Entonces, cuando esa misma empresa privada los lleva y les muestra hasta dónde pueden llegar, hasta ahí, hasta más allá, entonces, eso es importante porque eso les hace pensar: nosotros somos importantes, nosotros podemos llegar a ser el gerente, podemos soñar. [...] (COL1, 2015)

Yo intento hacer de modo que la filosofía sea un instrumento de emancipación. Ahora bien, estamos dentro de un sistema muy bien amarrado, las limitaciones son grandes, pero tampoco para decir que nada puede hacerse [...] Yo pienso que la competición coloca énfasis en los vencedores y es preciso colocar énfasis en el ser humano [...] Yo pienso que la competición nos ha llevado al abismo, estamos colapsando desde el punto de vista social y ecológico [...] (BR2, 2015, traducción propia)

Dados los testimonios obtenidos en ambos países, puede evidenciarse que un sector docente interpreta los fines educacionales como fines del mercado, mientras que otro, establecía diferencias sustanciales e irreconciliables entre el horizonte educativo y el comercial. Es así como la profesora COL1 (2015) traducía en estrategia didáctica su visión educativa de preparar al alumnado para el mercado laboral, pero al mismo tiempo el docente BR2 (2015) expresaba el interés de convertir la filosofía, su área de desempeño, en instrumento de emancipación para oponerse a la reproducción de un sistema basado en la explotación y la competición. Desde la perspectiva de Lefebvre (1975), esta contradicción demuestra que la realidad educacional del profesional docente es una unidad de contradicciones. También evidencia la no pasividad del profesorado frente a las disposiciones gubernamentales y empresariales como prueba de un equilibrio y desequilibrio momentáneo (*feed-back*) dentro de las relaciones estructura-superestructura de la sociedad contemporánea (Lefebvre, 1972).

Por otra parte, entre las contradicciones encontradas está *premiación/castigo*:

Pues yo he visto, de parte de las directivas que hablan con los docentes: mire, bajó el promedio, bajó dos puntos, tiene que trabajar más. O a veces hay cambio de docentes, por ejemplo, el que está en once lo pasan para noveno; por ejemplo, en inglés, si bajó el puntaje cambian al docente y lo cambian de grado. Hay una disminución de la importancia de lo que el profesorado hace, por ejemplo, está dictando en once y lo pasan a noveno o lo pasan a sexto, es como un castigo [...] (COL8, 2015)

Se evalúa para jerarquizar las escuelas y distribuir castigos y premios en función de aquello y eso no es educación, eso no es educativo, eso no es didáctico, eso no es pedagógico, esa es la racionalidad punitiva que permea la sociedad competitiva. (BR2, 2015)

Respecto a los cursos pre-prueba, denominados en Colombia cursos *pre-Icfes*, el profesorado explicó:

El pre-Icfes son unos cursos que el alumnado paga a empresas externas. Aquí, por ejemplo, en Bucaramanga, hay muchísimas empresas que diseñan cursos de preparación en las áreas que evalúa el Icfes. Entonces, por ejemplo, hay cursos intensivos. [...] Hay otros que son más flexibles como por ejemplo el que se dicta aquí en el colegio que es solamente sábado en la mañana. Entonces, se le da un material, unos test basados en todas las pruebas que se han hecho del Icfes durante todos los años, entonces, se selecciona y se hace una prueba y se va adiestrando al alumnado [...] Pero eso es un negocio. (COL12, 2015)

Sí, Milton Ochoa es una empresa que precisamente nosotros contratamos aquí en el colegio este año y ellos supuestamente vienen y hacen una especie de simulacros [...] Los estudiantes tienen que pagar [...] por lo menos este año pagaron como diecisiete mil pesos. Y se realizan dentro de la institución (\$17.000,00 COP) (COL10, 2015)

Estos entrenamientos se hacen cada quince días o cada mes [...] dentro de la jornada escolar, a nivel institucional [...] se interrumpen las clases, no importa si tienen matemática, español, biología, inglés [...] en la primera hora se hace esa prueba. (COL8, 2015)

Es así que las evaluaciones externas en Colombia, sobre todo la Prueba Saber 11, estarían promoviendo el mercado educacional de los cursos de entrenamiento. Negocio aparentemente rentable. También estarían estimulando otro tipo de mercado: el de las instituciones educativas privadas de alto rendimiento. Obtener altos desempeños en las pruebas externas le permite a este tipo de escuelas atraer estudiantes de una clase social específica, facturando ingresos considerables gracias a los costos elevados en matrícula y pensión, tal como afirma el profesor COL12 (2015):

Yo tuve la oportunidad de trabajar en La Quinta del Puente [institución educativa privada], y créame que el alumnado que yo tengo hoy día aquí, que es un colegio público, tiene las mismas condiciones que el de La Quinta del Puente, desde el punto de vista de desarrollo físico y humano. La diferencia está en que esos colegios privados solamente trabajan para las pruebas Icfes [o Pruebas Saber 11°], a ellos solamente les interesa esas pruebas para mantener un eslogan en el país y poder cobrar grandes precios por sus matrículas [...]

De lo anterior, prevalece una *representación* de educación que conlleva en sí un valor socialmente aceptado. Lefebvre (2006) aseguraba que toda representación contiene un valor. El acto de representar un objeto (la educación) precede a la valoración; pero a su vez, esta valoración modifica dicha representación. Entonces, dado que el capitalismo se fundamenta sobre una representación -la cuantificación de lo cualitativo (Lefebvre, 2006)-, es posible afirmar que en el discurso del profesorado se evidencia una noción educacional basada en la

medición o cuantificación del aprendizaje. Esta valoración viene modificando la representación de educación hacia un sentido mercadológico, sin perder de vista las interpretaciones críticas como posibles manifestaciones de resistencia.

3.3 Capitalización del cotidiano escolar (CE)

Esta categoría surge del tercer eje de investigación y alude a la participación del empresariado en la definición e implementación de políticas educativas. También, hace referencia a la actividad económica de las alianzas público-privadas en el ámbito escolar. Asimismo, reafirma la oposición *necesidades/financiamiento*, encontrada en la opinión del profesorado de ambos países y fundamentada en el interés de la empresa privada por participar en la construcción de una educación pública de calidad.

A pesar de las voces disidentes, un número importante de docentes consideró positiva la participación de la empresa privada en el trabajo pedagógico.

El año pasado tuvimos una buena experiencia en el colegio con un aporte que hizo la empresa Falabella en su área de responsabilidad social y nos pareció un aporte que se vio reflejado significativamente porque nuestro alumnado no tiene la oportunidad para hacer cursos intensivos, para hacer sabatinos, dominicales, vacacionales, entonces, a ellos [al alumnado] el año pasado se les aplicó una preparación intensiva, lo cual arrojó una mejoría notable en los resultados. Entonces, yo pienso que así como Falabella lo hizo, en su gestión de responsabilidad social, muchas empresas deberían hacerlo: patrocinar cada una un colegio oficial y ofrecer espacios para el estudiantado que por cuestiones económicas no dispone. (COL5, 2015)

A partir del momento en que las propias empresas comienzan a forzar a nuestros gobernantes a invertir más en la calidad educativa, ellas pueden ayudar a mejorar esa calidad. Entonces, ya que todo el alumnado algún día será funcionario de las empresas, del comercio, de las tiendas, entonces, esas empresas deberían invertir más en la educación [...] ellas podrían hacer donaciones para las escuelas, para comprar computadores, para comprar proyectores, para comprar el material necesario para un buen trabajo dentro de la escuela. Entonces, yo considero que las alianzas con el empresariado son muy importantes. (BR8, 2015, traducción propia)

Quienes mostraron su opinión en contra adujeron argumentos de tipo ideológico:

Pues yo creo que en la medida en que ellos [el empresariado] quieran imponer [...] y el imponer es decir: Mire, necesitamos que nos formen este tipo de personas, o sea, yo le doy por ejemplo cierta cantidad de recursos con la condición de que usted me forme cierto tipo de persona para que obedezca unas necesidades que yo tengo en cuanto a lo económico. Yo creo que ahí sí, ese punto no sería de mi agrado en esa alianza. Que la empresa privada nos diga: Mire, no necesitamos que nos forme, por ejemplo, en filosofía una persona crítica o reflexiva, sino necesitamos alguien que sepa trabajar y técnicamente vaya y cosa zapatos; que

no necesitamos nadie que piense, ni reflexione, ni critique, entonces, yo le doy unos recursos y usted me los forma así. Yo creo que hasta ahí no, ese es el límite. (COL4, 2015)

Del lado brasileño también se encontraron posiciones en este sentido.

[...] a veces puede acontecer que ese empresariado, esas personas de negocios intenten tener alguna injerencia en la escuela desde el punto de vista ideológico. De ahí, yo pienso que es un poco complicado. Este año, por ejemplo, vamos a comenzar a desarrollar un proyecto en la escuela, el cual consiste en una alianza entre la Alcaldía Municipal con las empresas de la ciudad y las escuelas públicas de Uberlândia, entonces [...] llevamos grupos para esas empresas, esas empresas van a traer personas para dar charlas, es decir, todo el contenido ideológico será vertido en la escuela: usted -estudiante- venga a trabajar con nosotros, etc., etc., o sea, las empresas están mirando mercadológicamente a las escuelas, el empresariado no quiere trabajar para educar, ellos quieren clientes [...] (BR3, 2015, traducción propia)

Con respecto al debate entre escuela pública y privada, cabe anotar que esta discusión fue constante en el discurso del profesorado colombiano, sin mención alguna del lado brasileño.

El problema es el rendimiento estudiantil del colegio oficial [público] y del privado que es diferente porque al alumnado del sector oficial desafortunadamente les falta muchas cosas. Al del privado le sobran. Pero hay niñas y niños del sector oficial que si desayunan no almuerzan, que si almuerzan no comen. En cambio, en el sector privado lo tienen todo. (COL14, 2015)

La discusión planteada en torno a los problemas de la educación pública y las ventajas de la educación privada merece atención. Medios colombianos (El País, 2014; Vanguardia, 2011; González, 2016) e investigaciones académicas (Gaviria y Barrientos, 2001; Steiner et al., 2002) han comparado el rendimiento de ambas con base en los resultados obtenidos en las pruebas externas. Todos coinciden en afirmar que existe una gran diferencia entre la calidad educativa de las escuelas públicas y la que brindan las instituciones privadas, siendo estas últimas de mejor desempeño.

Por lo anterior, es posible afirmar, junto con Adrião, Garcia y Souza (2013), que existe un movimiento de transposición de las reglas de lo privado hacia lo público, donde aquel es considerado modelo de eficiencia y eficacia, en oposición a este último, calificado de costoso y lento, en este caso, de mala calidad; evidenciando, así, una lógica de control social orientada a privilegiar lo privado sobre lo público (Santos y Oliveira, 2013).

Por último, puede percibirse que la crisis de la escuela pública, en cuanto precariedad de las condiciones y formas de alcanzar sus objetivos misionales, hace parte de un proceso tenue e inocuo de *naturalización de lo posible*. Peroni y Silva (2014) acuñaron esta expresión para

referirse a un Estado en crisis que traslada a la sociedad civil aquellas políticas que no ejecuta. Es decir, en la cotidianidad escolar comienza a instalarse una racionalidad y una naturalización general del pensamiento, tal como afirmara Lefebvre (2006), de manera que la evaluación externa contribuiría a agudizar los problemas de la escuela pública, pero también a fortalecer el discurso y legitimar la participación del sector privado dentro de ella, muy a pesar de las resistencias encontradas. Asimismo, se observó que mediante el uso frecuente de palabras claves como calidad educativa, empresariado, responsabilidad social y financiamiento, los valores y normas de la sociedad contemporánea se admiten e incorporan ayudando no solo con la interpretación del discurso profesoral (Lefebvre, 2006), sino también influenciando la práctica docente y su construcción de sentido.

3.4 Trabajo docente (TD)

Esta categoría comprende menciones a la labor profesoral. Se señalaron actividades de planeamiento y dirección. También se expresaron emociones relacionadas con la práctica laboral. El profesorado resaltó la necesidad de formación profesional y en algunos apartes aludió el tema salarial, asunto desestimado durante fase de diseño de la guía de entrevistas que, sin embargo, cobró relevancia durante su ejecución.

Vale también destacar la vinculación del concepto *responsabilización* y su estrecha relación con sentimientos de *culpa*.

Bueno, pues la verdad, en el tema de las pruebas externas, los docentes encontramos que por un lado, por parte del Ministerio de Educación, con los estándares, estamos [...] circunscritos a una temática, a que el estudiantado maneje unos temas, un plan de estudios que no está mal, que está bien, ellos deben desde Lengua Castellana [...] tener una visión acerca [...] de la literatura, que es el eje fuerte [...] (COL5, 2015)

Los aspectos positivos son que [las evaluaciones externas] nos inducen a llevar la asignatura de una manera más orientada a esa evaluación que es hecha a final de año. Entonces, el profesorado observa más los contenidos que son el currículo básico común de cada curso, se preocupa mucho con el alumnado individualmente si él está bien o si no lo está. El profesorado se preocupa sobre la forma de evaluar; las evaluaciones dentro del aula son similares a las que el Estado acostumbra a hacer. Entonces, yo pienso que esto es un aspecto positivo, nosotros no quedamos tan sueltos, sin una dirección, tenemos un objetivo por cumplir al final del tercer año, que sería el final, donde el estudiantado sería evaluado [...] (BR7, 2015, traducción propia)

Respecto a las impresiones emocionales y al tema salario, se destacan los siguientes testimonios:

[...] el Gobierno se jacta de que va a subir la calidad de la educación, vamos a tener todo el alumnado mejor preparado [...] Pero uno no ve que esté invirtiendo [...] pero no se ve que haya, por ejemplo, un mejoramiento en la calidad del salario,

el salario profesional que un profesor que lleva trabajando cuarenta años y no tiene [...] (COL15, 2015)
[...] entre estos el sentimiento de qué puedo hacer con tanta precariedad que me colocan; con un salario tan bajo como el que tenemos [...] En el caso de Minas Gerais [...] el educador en general de la enseñanza media, él es el profesional universitario más mal pago de Brasil. No hay otro profesional universitario que gane tan mal como nosotros. [...] Es precario nuestro salario [...] (BR2, 2015, traducción propia)

En cuanto a la idea de *responsabilización*, el profesorado manifestó sentimientos de culpa y temor, tal como se evidencia en las siguientes afirmaciones:

[...] entonces, [las evaluaciones externas] contribuyen a que nos sintamos como aterrorizados [...] cuando nos hablan de la prueba [...] Pero yo creo que todo apunta hacia el profesorado, [...] entonces, uno dice: señalan al docente como responsable, pero no se acuerdan de que hay un núcleo familiar [...] Por tanto, ¿cuál es el papel de la familia? [...] En este momento todo apunta hacia el profesorado [...] (COL1, 2015)

De insatisfacción, de frustración, a veces de incompetencia, de no realización. Yo hablo por mi, yo hago mi trabajo con dedicación, con cariño, con amor, yo intento conseguir lo máximo que puedo de mi clientela y muchas veces no lo consigo; y cuando viene el resultado negativo, porque yo ya pasé por una intervención, ya dos veces, tanto en la escuela del Estado como en la escuela municipal, yo quedo bastante frustrada, es una sensación [temblor de voz] muy desagradable de que no estamos realizando bien nuestro trabajo [...] (BR7, 2015, traducción propia)

Lo anterior demuestra una clara contradicción respecto a las políticas implementadas en los sistemas de enseñanza de alta calidad. Según Bruns y Luque (2014), la motivación docente hace parte de los pasos fundamentales a fin de formar un profesorado de alta calidad. Incluso, recomiendan fijar una estructura salarial que en armonía con las evaluaciones de desempeño genere incentivos necesarios para las maestras y maestros en ejercicio, de forma que la carrera docente también se convierta en una profesión atractiva para el profesional talentoso de otros campos disciplinares.

Además, debe tenerse en cuenta que los sentimientos evidenciados de *terror* y *frustración* son atributos esenciales de lo que Lefebvre (1972) denominó *sociedad terrorista*. De modo que la auto-represión se instala en cada docente a manera de *responsabilización* y actúa como forma ideológica persuasiva, suavizando y eliminando del ámbito escolar todo tipo de contradicción socioeconómica.

Dado que la ideología une intimidación con fuerza persuasiva (Lefebvre, 1972), resulta lógico considerar que la *responsabilización* es una racionalidad técnico-instrumental propia de las sociedades sobre-represivas; a su vez, forma parte de una manifestación fenoménica a la cual denomino *ideología gestocrática*. Esta actúa en dos sentidos: induce intimidación y

asocia auto-represión con calidad educativa, excluyendo del ámbito escolar las contradicciones socioeconómicas y reduciendo la compleja realidad educacional a un asunto numérico. De ese modo, la *gestiocracia* desempeñaría funciones de desplazamiento y disimulación, al igual que las *representaciones* (Lefebvre, 2006), configurándose en una estrategia consciente altamente efectiva.

3.5 Co-determinaciones de las pruebas de evaluación externa

Tal como expliqué en los procedimientos metodológicos, las categorías previamente discutidas conforman una *totalidad concreta* (MHD nivel 6) mediante relaciones co-determinantes. La Figura 1 ilustra esta relación en cuanto unidad de contradicciones (Lefebvre, 1975).

De inicio, es posible afirmar que la categoría UCIP está determinada por TD. En otras palabras, la utilización y circulación de los productos e insumos escolares está determinada por la labor docente. Esta relación se representa con la flecha *a*. El profesorado es quien mediante su trabajo enseña el contenido curricular (insumo) al alumnado y estos conocimientos al ser evaluados por las pruebas externas derivan en indicadores y *rankings* (producto escolar). Es decir, los productos escolares proceden de la labor docente, pero de igual manera, la circulación y uso de estos insumos y productos determinan el trabajo docente, o sea, TD también es determinado por UCIP (flecha *b*). Tal como afirmaba Lefebvre (1974), se evidencia aquí que ambas contradicciones conforman una unidad concretamente idéntica.

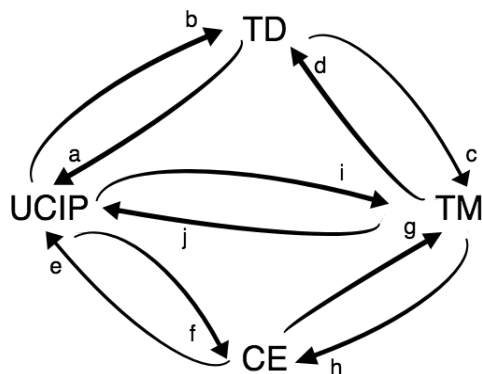


Figura 1: Diagrama de co-determinaciones. Fuente: elaboración propia.

El currículo restringido es la mediación con la cual UCIP determina TD. Esto pudo evidenciarse cuando BR4 (2015) afirmó que el docente quedaba preso de las habilidades y saberes que las pruebas externas evaluaban; no podía salir de aquellos contenidos obligatorios. Recordando, así, que la restricción del currículo es una de las prácticas conducentes a la *desprofesionalización* del trabajo profesoral (Milner, 2013). Igual, fue evidente que el uso de los productos escolares condiciona el trabajo docente mediante formas

inducidas de auto-represión (*responsabilización*, terror, frustración, etc.); manifestaciones fenoménicas propias de la *ideología gestioocrática*.

También se pudo observar que TD condicionaba TM (flecha *c*). La tendencia mercadológica es determinada por la labor docente, sobre todo cuando existe una disposición ideológica del profesorado orientada a interpretar los fines educativos como fines del mercado y a establecer estrategias didácticas en este sentido. Así, se prepara al estudiantado para satisfacer las necesidades laborales del mercado.

No obstante, de modo parecido, TM determina TD (flecha *d*). La competencia generada en torno a las evaluaciones externas influye para que el trabajo docente no sea una labor colectiva, ni solidaria. Ocupar y mantenerse en los primeros lugares del *ranking* escolar es una disposición mercadológica que en torno a los resultados de las evaluaciones externas ha trascendido el ámbito educativo, individualizando la práctica docente y promoviendo el egoísmo profesional e institucional. Con esto, se violentan los principios basilares de la plena relación humana que debe ser fraterna, justa y colaborativa (Dussel, 2014).

Por otra parte, CE es asimismo determinante de UCIP (flecha *e*). COL5 (2015) afirmó que su institución tuvo mejoras significativas en los resultados escolares gracias a la intermediación de la empresa Falabella, que ofreció cursos gratuitos al alumnado sobre cómo resolver la Prueba de Estado (Icfes-Saber 11°). De esta forma se demuestra que el empresariado tiene influencia sobre los resultados escolares, ya sea dando entrenamiento al estudiantado de la escuela pública y/o capacitando a sus docentes.

A su vez, UCIP ejerce la misma influencia sobre CE (flecha *f*). En Brasil, la implementación de políticas privatizadoras y mercantiles se justifica y promueve a partir de la crisis fiscal, dando lugar a que las organizaciones sociales (empresas) sustituyan el papel del Estado (Arelaro, 2013). La posibilidad de la empresa privada de financiar acciones y gastos sociales es un factor ético empresarial que pretende mejorar la calidad de vida de las personas (Heincke, 2005); para Antolín y Gago (2004), este tipo de estrategias de responsabilidad social producen rendimientos económicos como el ágil acceso a fuentes de financiación, sin que al empresariado realmente le interese el impacto humano y social (Salazar Ortiz; Soler Gómez; Zárate Suárez, 2013). Por tanto, parece claro que la crisis de la educación pública en términos de infraestructura, escasez de recursos y bajos índices de calidad, permitió y legitimó la entrada del sector privado en la institución escolar, confirmando la determinación de UCIP sobre CE.

De igual modo, la participación del empresariado en el espacio escolar es determinante de la tendencia mercadológica en la educación pública (flecha *g*). Cuando el sector privado interviene como atenuante de las carencias y limitaciones de la enseñanza oficial, va apareciendo una dinámica de legitimación y reconocimiento del valor corporativo en el ámbito de las instituciones educativas por parte del profesorado. Esta dinámica es parte de un proceso de privatización encubierta (endógena) de la educación pública (Ball y Youdell, 2007).

La sigilosa privatización de las prácticas y espacios escolares es por otro lado una forma de capitalizar el cotidiano escolar, aludiendo a lo expresado por Lefebvre (1972). Es decir, CE está determinado por TM (flecha *h*). Según BR3 (2015) la alianza entre las escuelas

públicas de Uberlândia con las empresas de la ciudad les permite a estas últimas depositar directamente su contenido ideológico en la institución educativa y reclutar mano de obra con el argumento de mejorar la calidad de la enseñanza.

Se advierte además que UCIP es influenciada por TM (flecha *j*). BR7 (2015) afirmó que la principal preocupación de la escuela en tiempos pasados era con el aprendizaje, sin embargo, dada la necesidad de los gobiernos de captar recursos económicos de otros países y de diversas organizaciones financieras, la evaluación externa se convirtió en el centro de interés de las instituciones educativas. Esto demuestra que existe una tendencia mercadológica determinando los productos escolares y su utilización.

Aunque también puedo afirmar que TM es influenciado por UCIP (flecha *i*) cuando los resultados de las evaluaciones externas promueven la libertad de elección en las familias (BR12, 2015) y cuando generan mercados educativos. Este es el caso de los cursos pre-prueba y el de las escuelas privadas de alto rendimiento en Colombia.

En este país, puede afirmarse que la tendencia mercadológica es la capitalización del cotidiano escolar (TM=CE). En el momento que la empresa privada utiliza tiempo y espacio de las instituciones educativas estatales para desarrollar su actividad económica (con la venta y realización de cursos pre-prueba), las pruebas externas se convierten de inmediato en un método efectivo para hacer rentable la cotidianidad de la escuela pública, tal como denunciaba Lefebvre (1972) respecto a la homogeneización de la vida cotidiana en las sociedad contemporánea.

Por todo lo anterior, puedo sugerir que TD y CE se determinan mutuamente por mediación de UCIP y TM. La capitalización del cotidiano escolar influye sobre el trabajo docente mediante el uso y la circulación de productos e insumos escolares. A su vez, el profesorado tiene influencia sobre este proceso de capitalización, ya sea posicionándose ideológicamente a favor o en contra de una tendencia mercadológica, incluso, legitimando o no la actuación empresarial dentro de la escuela. Esta es una forma efectiva de instalar racionalidades y naturalizaciones generales del pensamiento desde la cotidianidad institucional (Lefebvre, 2006).

4 Consideraciones finales

El presente trabajo tuvo como objetivo analizar críticamente las representaciones del profesorado brasileño y colombiano sobre las políticas de evaluación externa de ambos países. Con base en este interés, se adoptó el enfoque de los Estudios Históricos Comparados dentro de la matriz teórico-metodológica del Materialismo Histórico Dialéctico, asumiendo también la perspectiva de la Totalidad Concreta (Kosík, 1995).

Se realizaron entrevistas semidirigidas con profesoras y profesores que actuaban en diferentes áreas de seis escuelas públicas de Brasil y Colombia, de cuyo discurso emergieron cuatro categorías históricas explicativas mutuamente determinadas: *utilización y circulación*

de insumos y productos escolares (UCIP), tendencia mercadológica (TM), capitalización del cotidiano escolar (CE) y trabajo docente (TD).

Asimismo, vale destacar las principales limitaciones de investigación. Dentro de estas, el criterio de selección institucional por conveniencia, referido en el apartado metodológico. Para próximas investigaciones se sugiere una selección por muestreo aleatorio. También, resultaría necesario complementar el método asumido con estrategias propias de los estudios etnográficos. Esto a fin de constatar las respuestas obtenidas en las entrevistas y de realizar un estudio más detenido de las cotidianidades escolares. Hay que mencionar además que se intentó realizar un segundo encuentro con el profesorado entrevistado para dar mayor contextualización a las declaraciones registradas. Esto no fue posible debido a limitaciones de tiempo.

Dicho lo anterior, puedo afirmar que existe una fuerte influencia del neoliberalismo en cada sistema escolar. Se reafirma la importancia de la escuela pública en la tarea de transmitir a la población en general módulos valorativos y principios normativos mediante la enseñanza de conocimientos básicos (Hayek, 2006). Valores y normas que a partir de los resultados de investigación son afines con los postulados ideológicos y políticos de la economía de mercado. También se comprueba que en ambas realidades educacionales el currículo restringido es una práctica conducente a la *desprofesionalización* magisterial (Milner, 2013).

La ideología *gestiocrática* surge detrás del discurso democrático de la gestión escolar, que bajo los auspicios de la racionalidad técnico-instrumental fundamenta la lógica empresarial basada en criterios de eficiencia y eficacia. La responsabilidad, en cuanto principio co-substancial del derecho de libertad (Hayek, 2006), se convierte en responsabilización mediante dinámicas de rendición de cuentas, y, por ende, en su principal dispositivo de control y auto-represión. En consecuencia, se considera que la evaluación externa es un mecanismo sofisticado de intimidación y represión, dado que tiene la posibilidad de incorporar/representar el poder del Estado y muy probablemente el poder empresarial en la escuela y en la consciencia del profesorado. De suerte que la ideología *gestiocrática*, articulada orgánicamente con las políticas de evaluación, resulta siendo una estrategia consciente que pretende ocultar del contexto escolar las contradicciones socioeconómicas del sistema.

Por otra parte, la predisposición ideológica del profesorado, condicionante de la práctica educacional y cuyo sentido orienta e interpreta los fines educativos como fines del mercado, demostró que profesoras y profesores influyen de manera positiva sobre la tendencia mercadológica educacional. Del mismo modo, la competencia generada alrededor de las evaluaciones externas, además de lesionar el carácter solidario y colectivo de la profesión docente, demuestra que la lógica mercantil ha conseguido materializarse como práctica pedagógica y profesional.

También, cabe resaltar el sigilo con el cual el empresariado ha venido capitalizando la cotidianidad escolar. La crisis de la educación pública en términos de infraestructura, escasez de recursos y bajos rendimientos en pruebas externas, ha permitido que el discurso empresarial se instale en la escuela, legitimando desde allí su actividad económica.

De ahí que la embestida empresarial sobre la vida cotidiana de la escuela pública viene desarrollando una dinámica privatizadora en dos sentidos. Primero, el profesorado se ha convertido en catalizador de un proceso de legitimación y reconocimiento corporativo, pese a las resistencias advertidas; segundo, un reclutamiento ideológico y laboral está propiciándose al interior de la escuela, aunado al usufructo del tiempo y del espacio público.

Esto último es evidente cuando la empresa privada desarrolla su actividad comercial dentro de las instituciones colombianas a través de los cursos pre-prueba. Así, la tendencia mercadológica se concreta capitalizando la vida cotidiana de la escuela pública (TM=CE), no solo desde lo económico, también desde el punto de vista ideológico, simbólico e instrumental.

Esta tendencia estaría determinando la política pública educacional. Si en tiempos pasados el aprendizaje parecía orientar la práctica educativa, en la actualidad no existe duda que la evaluación externa pasó a ocupar el centro del interés escolar, desplazando en importancia al acto de aprender. Aún más. En Colombia, estas evaluaciones generaron dos mercados educacionales: el de los cursos pre-prueba y el de las escuelas privadas de alto desempeño.

Por todo lo anterior, puede concluirse que en ambos países, en torno de las evaluaciones externas viene configurándose una agenda escolarizante globalmente estructurada (Dale, 2004), cuyo objetivo es homogeneizar el cotidiano escolar dentro de la lógica cuestionada por Lefebvre (1972), a fin de generar lucro económico, político e ideológico mediante la organización -casi estandarizada- de la praxis escolar y la vida institucional.

De modo que las prácticas evaluativas, propias de una sociedad dividida en clases, cumplirían el propósito seleccionador y controlador del modelo vigente, contribuyendo a mantener la división social entre ricos y pobres, explicitando con esto los motivos objetivos y concretos que perpetúan las profundas diferencias individuales y sociales del actual sistema de producción y consumo.

Por último, si bien es cierto que sectores del magisterio colombiano y brasileño vienen advirtiendo el perverso movimiento generado en torno de las políticas de evaluación, vale la pena preguntar: ¿cuáles serían las opciones pedagógicas y epistemológicas del profesorado comprometido con la defensa de la escuela pública frente a un cuadro de adversidades laborales y de ambiciones corporativas?

Notas

¹ Este artículo forma parte de la tesis doctoral *Crítica das políticas de avaliação externa na Colômbia e Brasil no contexto da sociedade capitalista*, del Doctorado en Educación de la *Universidade Federal de Uberlândia*, Minas Gerais, Brasil, en el marco del convenio entre la Organización de Estados Americanos (OEA) y el Grupo Coimbra de Universidades Brasileñas (GCUB), el cual ofrece becas a la ciudadanía de los Estados miembros de la OEA para realizar estudios de posgrado en Brasil con financiamiento de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*.

² Para el presente trabajo, se asume como parte del proceso de culpabilización y rendición de cuentas.

Referencias

- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; SOUZA, Silvana. “Instituto Ayrton Senna”: Concepção de Gestão Educacional nos Programas Escola Campeã e Gestão Nota 10. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs.). *Gestão Municipal da Educação e as Parcerias com o Instituto Ayrton Senna*. (Recife): Anpae, 2013. p. 146–163.
- ANTOLÍN, Mariano Nieto; GAGO, Roberto Fernández. “Responsabilidad social corporativa: La última innovación en management”. *Universia Business Review*, (Madrid), n. 1, p. 28–39, Primer trimestre 2004. Disponible en: <https://ubr.universia.net/article/view/476/responsabilidad-social-corporativa-innovacion-management>
- ARELARO, Lisete. “Prefácio”. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs.). *Gestão Municipal da Educação e as Parcerias com o Instituto Ayrton Senna*. (Recife): Anpae, 2013. p. 11–15.
- ATLASTI. *ATLAS.ti para Mac, version 1.0.46 (208)*: Qualitative Data Analysis. Berlin: ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, 2015. Online Store. Disponible en: <http://atlasti.com/>
- BALL, Stephen J.; YOUDELL, Deborah. “Privatización encubierta en la educación pública”. In: Internacional de la Educación. V Congreso Mundial. *Formas de privatización en la educación y de privatización de la educación*. (Londres): Instituto de Educación, Universidad de Londres, 2007. p. 16–32. Disponible en: <http://firgoa.usc.es/drupal/files/2007-00242-01-S.pdf> Acceso en: 2 mayo 2017.
- BR12. *Las Evaluaciones Externas: entrevista, [18 jun.]*. Uberlândia: [s.n.], 2015. Grabación de audio en formato m4a (28 min. 32 s.). Uberlândia.
- BR2. *Las Evaluaciones Externas: entrevista, [21 mayo]*. Uberlândia: [s.n.], 2015. Grabación de audio en formato m4a (19 min. 15 s.). Uberlândia.
- BR3. *Las Evaluaciones Externas: entrevista, [21 mayo]*. Uberlândia: [s.n.], 2015. Grabación de audio en formato m4a (12 min. 06 s.). Uberlândia.
- BR4. *Las Evaluaciones Externas: entrevista, [21 mayo]*. Uberlândia: [s.n.], 2015. Grabación de audio en formato m4a (11 min. 15 s.). Uberlândia.
- BR7. *Las Evaluaciones Externas: entrevista, [29 mayo]*. Uberlândia: [s.n.], 2015. Grabación de audio en formato m4a (10 min. 04 s.). Uberlândia.
- BR8. *Las Evaluaciones Externas: entrevista, [29 mayo]*. Uberlândia: [s.n.], 2015. Grabación de audio en formato m4a (21 min. 58 s.). Uberlândia.
- BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. *Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Publicado originalmente en inglés. En caso de discrepancias, prevalecerá el idioma original. Washington, DC.: Banco Mundial. Licencia: Creative Commons de Reconocimiento CC BY 3.0, 2014. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Spanish-excellent-teachers-report.pdf?sequence=5> Acceso en: 5 ene. 2017.
- CIAVATTA, Maria. “Estudos comparados”: sua epistemologia e sua historicidade. *Trab. Educ. Saúde*, scielo, (Rio de Janeiro), v. 7, n. suplemento, p. 129 – 151, 2009. ISSN 1981-7746. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/07.pdf> Acceso en: 18 mayo. 2015.
- COL1. *Las Evaluaciones Externas: entrevista, [9 jul.]*. 2015. Grabación de audio en formato m4a (14 min. 27 s.). Girón.
- COL10. *Las Evaluaciones Externas: entrevista, [5 ago. 2015]*. Bucaramanga: [s.n.], 2015. Grabación de audio en formato m4a (10 min. 26 s.). Bucaramanga.
- COL12. *Las Evaluaciones Externas: entrevista, [6 ago.]*. Bucaramanga: [s.n.], 2015. Grabación de audio en formato m4a (14 min. 52 s.). Bucaramanga.
- COL14. *Las Evaluaciones Externas: entrevista, [18 ago.]*. Bucaramanga: [s.n.], 2015. Grabación de audio en formato m4a (13 min. 31 s.). Bucaramanga.
- COL15. *Las Evaluaciones Externas: entrevista, [19 ago.]*. Bucaramanga: [s.n.], 2015. Grabación de audio en formato m4a (33 min. 25 s.). Bucaramanga.

- COL17. *Las Evaluaciones Externas: entrevista, [20 ago.]*. Bucaramanga: [s.n.], 2015. Grabación de audio en formato m4a (15 min. 57 s.).
- COL2. *Las Evaluaciones Externas: entrevista, [9 jul.]*. Girón: [s.n.], 2015. Grabación de audio en formato m4a (13 min. 50 s.). Girón.
- COL4. *Las Evaluaciones Externas: entrevista, [9 jul.]*. Girón: [s.n.], 2015. Grabación de audio en formato m4a (15 min. 30 s.). Girón.
- COL5. *Las Evaluaciones Externas: entrevista, [21 jul.]*. Floridablanca: [s.n.], 2015. Grabación de audio en formato m4a (12 min. 45 s.). Floridablanca.
- COL8. *Las Evaluaciones Externas: entrevista, [23 jul.]*. Bucaramanga: [s.n.], 2015. Grabación de audio en formato m4a (13 min. 28 s.). Bucaramanga.
- COLOMBIA. *Colombia debe trazarse hoy una meta: ser la nación más educada de América Latina en el año 2025*. Bogotá, 2014. Disponible en:
<http://wsp.presidencia.gov.co/Prensa/2014/Febrero/Paginas/20140212\05-Colombia-debe-trazarse-hoy-una-meta-ser-la-nacion-mas-educada-de-America-Latina-en-el-2025.aspx> Acceso en: 19 abr. 2015.
- DALE, Roger. “Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional globalmente comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada” para a educação?”. *Educ. Soc.*, (Campinas), v. 25, n. 87, p. 423–460, maio/ago 2004. Disponible en:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>. Acceso en: 11 jun. 2017.
- DUSSEL, Enrique. *A produção teórica de Marx: um comentário aos Grundrisse*. Tradução de José Paulo Netto. 1ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- DUSSEL, Enrique. *16 tesis de economía política: interpretación filosófica*. 1ª. ed. México: Siglo XXI Editores, 2014.
- El País. “Sigue siendo amplio el abismo entre educación privada y pública en el Valle”. *El País.com.co* — Noticias Valle, (Cali), 1 may. 2014. Disponible en:
<http://www.elpais.com.co/elpais/valle/noticias/sigue-siendo-amplio-abismo-entre-educacion-privada-y-publica>. Acceso en: 30 sep. 2015.
- FALABELLA, Alejandra; DE LA VEGA, Luis Felipe. “Políticas de responsabilidad por desempeño escolar: un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno”. *Estud. pedagóg.*, Valdivia, v. 42, n. 2, p. 395–413, 2016. Doi: 10.4067/S0718-07052016000200023. Acceso en: 10 abr. 2019.
- FANFANI, Emilio Tenti. “Sentidos de la evaluación y opiniones de los docentes”. *Meta: Avaliação*, (Rio de Janeiro), v. 1, n. 3, p. 386–394, 2009.
- FRANCO, Maria Ciavatta. “Quando nós somos o outro”: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educ. Soc.*, (Campinas), v. 21, n. 72, p. 197 – 230, 08 2000. ISSN 0101-7330. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4200.pdf> Acceso en: 18 mayo 2015.
- GAVIRIA, Alejandro; BARRIENTOS, Jorge H. *Determinantes de la calidad de la educación en Colombia*. Bogotá D.C., 2001. (Educación). Disponible en:
<http://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/1249> Acceso en: 30 sep. 2015.
- GONZÁLEZ, Carlos Eduardo. “El listado de los mejores colegios de Colombia, según el Ministerio de Educación”. *La República* — Economía, (Bogotá D.C.), 25 ago. 2016. Disponible en:
http://www.larepublica.co/el-listado-de-los-mejores-colegios-de-colombia-seg%C3%BAAn-el-ministerio-de-educaci%C3%B3n_414341 Acceso en: 27 dic. 2016.
- HAYEK, Friedrich A. *Los fundamentos de la libertad*. 7ª. ed. Madrid: Unión Editorial, 2006. (Clásicos de la Libertad). ISBN 84-7209-426-X.
- HEINCKE, Mónica. “La responsabilidad social empresarial: ¿una herramienta para el desarrollo local sostenible en Colombia?”. *Revista Opera*, (Bogotá D.C.), v. 5, n. 5, p. 55–74, 2005. Disponible en:
<http://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/1457/1389>
- ICFES. “ISCE: Guía metodológica”. *Boletín Saber en Breve*, (Bogotá), n. 5, abr. 2016.
- KOSÍK, Karel. *Dialéctica do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Revisão de Célia Neves. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

- LEFEBVRE, Henri. *Critique de la vie quotidienne*. 2ª. ed. Paris: L'Arche Éditeur, 1958.
- LEFEBVRE, Henri. *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Madrid: Alianza Editorial, 1972.
- LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal Lógica dialéctica*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- LEFEBVRE, Henri. *La Presencia y la Ausencia: Contribución a la teoría de las representaciones*. Traducción de Óscar Barahona e Uxo Doyhamboure. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- MALAVÉ, Carol. “Llegó la hora de que colegios pasen al tablero cada año: El Ministerio de Educación se la juega por un nuevo modelo de evaluación. Así se hará.”. *El Tiempo* — Temas del día, (Bogotá), 16 mar 2015. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/bogota/nuevo-modelo-de-educacion-en-colombia/15399375> Acceso en: 16 mar. 2015.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *La ideología alemana: Crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes Feuerbach, B. Bauer y Stirner, y del socialismo alemán en las de sus diferentes profetas*. Madrid - España: Ediciones AKAL, 2014.
- MILNER, H. Richard. *Policy Reforms and De-Professionalization of Teaching*. Boulder, CO, 2013. Disponible en: <http://tinyurl.com/yamxo3ma> Acceso en: 08 dic. 2018.
- OSZLAK, Oscar. Estado abierto: hacia un nuevo paradigma de gestión pública. En: *XVIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Montevideo, 29 oct. – 1 nov. 2013. Disponible en: <<https://cladista.clad.org/handle/123456789/7500>>. Acceso en: 8 abr. 2019.
- PEIRANO, Claudia. “La evaluación docente en América Latina”. In: VAILLANT, Denise; CUBA, Severo (Org.). *Profesión docente en latinoamérica: una agenda pendiente y cuatro retos emergentes*. 1. ed. Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa, 2008. p. 61–78.
- PERONI, Vera; SILVA, Maria Vieira. “Estado, Terceira Via, Terceiro Setor e o Instituto Ayrton Senna”. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs.). *Gestão Municipal da Educação e as Parcerias com o Instituto Ayrton Senna*. (Recife): Anpae, 2014. p. 37–59.
- REMOLINA, Juan Francisco. “Trabajo docente y políticas de evaluación externa en Colombia y Brasil”. *Revista Colombiana de Educación*, (Bogotá), v. 1, n. 77, p. 1-20, 2019. Doi: 10.17227/rce.num77-6497.
- SALAZAR ORTIZ, Adriana del Pilar; SOLER GÓMEZ, Laura Juliana; ZÁRATE SUÁREZ, Adriana. *Beneficios Psicosociales de la implementación de la política de la Responsabilidad Social en el ámbito empresarial*. Tese (Doctorado en Psicología) — Facultad de Psicología Universidad de la Sabana, Chía, 2013. Disponible en: <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/9449/Salazar%20Ortiz,%20Adriana%20del%20Pilar%20%20%28TESIS%29.pdf?sequence=1> Acceso en: 16 mayo 2016.
- SÁNCHEZ, Carol Malaver. “Nuestros hijos pueden ser los más educados de Latinoamérica”: Los profesores serán premiados con un salario adicional al año si cumplen sus metas propuestas hoy. *El Tiempo* — Temas del día, (Bogotá), 25 mar 2015. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/bogota/nuestros-hijos-pueden-ser-los-mas-educados-de-latinoamerica-santos/15460955> Acceso en: 25 mar. 2015.
- SANTOS, Terezinha Fátima Monteiro dos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. “O Controle Social e as Parcerias entre Governos Municipais e o Instituto Ayrton Senna”. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs.). *Gestão Municipal da Educação e as Parcerias com o Instituto Ayrton Senna*. (Recife): Anpae, 2013. p. 126–145.
- SISTO, Vicente. “Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual”. *Psykhe*, (Santiago), v. 21, n. 2, p. 35–46, 2012. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282012000200004&nrm=iso Acceso en: 8 nov. 2017.
- STEINER, Roberto et al. “¿Cuáles colegios ofrecen mejor educación en Colombia?”. *Coyuntura Social*, (Bogotá D.C.), p. 59–101, may. 2002. Disponible en: <http://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/1057> Acceso en: 30 sep. 2015.

VANGUARDIA. “Las pruebas Icfes y la educación secundaria”. *Vanguardia Liberal* — Editorial, (Bucaramanga), 14 nov. 2011. Disponible en: <http://www.vanguardia.com/opinion/editorial/131340-las-pruebas-icfes-y-la-educacion-secundaria> Acceso en: 28 sep. 2015.

Correspondência

Juan-Francisco Remolina-Caviedes: Doctor en Educación por la Universidade Federal de Uberlândia (MG-Brasil) con beca OEA, GCUB y CAPES. Magíster en Formación de Profesionales de la Formación por la Universidad de Granada (España), Universidade do Porto (Portugal) y la Université de Reims Champagne-Ardenne (Francia) con beca de la Unión Europea a través del Programa Erasmus Mundus - Mundusfor. Ingeniero de Sistemas por la Universidad Industrial de Santander (Colombia) con experiencia docente en los niveles de educación básica y secundaria del sistema escolar colombiano. Actualmente, se desempeña como docente investigador de la Universidad Industrial de Santander -UIS-, vinculado a la Escuela de Idiomas en el programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. A su vez, hace parte del Grupo de Investigación Cultura y Narración en Colombia -CUYNACO- de la Facultad de Ciencias Humanas de la UIS. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7001-8017> website: <http://www.juanremolina.com>

E-mail: jfremoca@uis.edu.co