

ESTANDARIZACIÓN Y RACIONALIDAD POLÍTICA NEOLIBERAL: BASES CURRICULARES DE CHILE

*María Angélica Oliva¹
Felip Gascón²*

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

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

Normalization and neoliberal political rationality: National Curriculum Foundations in Chile

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

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

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

DOI: 10.1590/CC0101-32622016171349

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

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

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

MARCO DE LA ESTANDARIZACIÓN EDUCATIVA EN CHILE 2001–2016

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ESTANDARIZACIÓN, CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y RACIONALIDAD POLÍTICA NEOLIBERAL

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

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

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

CONCLUSIONES: POLÍTICA DE ESTANDARIZACIÓN V/S PRODUCCIÓN POLÍTICA

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

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

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

AGRADECIMIENTOS

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

REFERENCIAS

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

- AGAMBEN, G. *Homo sacer*. El poder soberano y la nuda vida. Valencia: Pre-textos, 2016.
- AGUILAR, L. *Todo sea por la calidad*. Tramar el cambio en educación. Valencia: Germanía, 2006.
- BLAUG, M. *Economics of Education 1*. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books, 1968.
- _____. *Economics of Education 2*. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books, 1969.
- BELTRÁN, F. *Hacer pública en la escuela*. Santiago de Chile: LOM ediciones, 2000.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- CASASSÚS, J. Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. *Educere et educare. Revista de Educação*, Brasil: Unioeste; Campus de Cascabel, v. 5, n. 9, p. 85-107, 2010.
- CENTRO DE ESTUDIO DE PÚBLICOS (CEP). *El ladrillo: bases de la política económica del gobierno militar chileno*. Santiago de Chile, Alfabetá, 1992. Disponible en: <<http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/mc0032306.pdf>>. Acceso en: 4 noviembre de 2015.
- CHILE. Ministerio de Educación. *Ley N° 20.903 Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación, 2016. Disponible en: <<http://bcn.cl/1uzzn>>. Acceso en: 3 mayo 2016.
- _____. Ministerio de Educación. *Decreto 129 Establece estándares de aprendizaje para 4° y 8° año básico en asignaturas que indica*. Santiago de Chile, Gobierno de Chile, 2013. Disponible en: <<http://bcn.cl/1npiw>>. Acceso en: 2 de enero de 2016.
- _____. Ministerio de Educación. *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica*. Santiago de Chile, Gobierno de Chile. 2012a. Disponible en: <<http://goo.gl/EAwyW0>>. Acceso en: 2 de enero de 2016.
- _____. Ministerio de Educación. *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile. 2012b. Recuperado de: <<http://goo.gl/xI1qzE>>. Acceso en: 2 de enero de 2016.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

NOTAS

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

Recibido en 17 de Agosto de 2016.

Aprobado en 4 de Noviembre de 2016.