

Revisión Bibliográfica

Escuela Mercantilizada, Niñez Evaluada

Mercantile School, Childhood Assessed

José M. Olave Astorga

Centro Saberes Docentes, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile;

Javier Álvarez Vandeputte y Carola Hidalgo Campos

Pontificia Universidad Católica de Chile.

La correspondencia sobre este artículo debe ser dirigida a José M. Olave Astorga

Email: jose.olave@uchile.cl, cdhidalgo@gmail.com, j.alvarez.v@hotmail.com

Fecha de recepción: 15 de mayo de 2019.

Fecha de aceptación: 16 de julio de 2019.

¿Cómo citar este artículo? (Normas APA): Olave Astorga, J.M., Álvarez Vandeputte, J., & Hidalgo Campos, C. (2019). Escuela Mercantilizada, Niñez Evaluada. *Revista Científica Hallazgos21*, 4(2), 221- 239. Recuperado de <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>

Revista Científica Hallazgos21. ISSN 2528-7915. **Indexada en REDIB y LATINDEX**. Periodicidad: cuatrimestral (marzo, julio, noviembre).

Director: José Suárez Lezcano. Teléfono: (593)(6) 2721459, extensión: 163.

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas. Calle Espejo, Subida a Santa Cruz, Esmeraldas. CP 08 01 00 65. Email: revista.hallazgos21@pucese.edu.ec. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>

Resumen

El presente artículo explora el impacto de la escuela pública en el contexto neoliberal, así como la multiplicación de dispositivos evaluativos en el sistema escolar que actúan sobre las subjetividades de niños y niñas en Chile. Por subjetividades de la niñez entendemos su configuración, gestión y modos de agenciamiento en la escuela en un proceso que define a la niñez como "sujeto pedagógico". Este fenómeno ve tensionado la perspectiva de los derechos del niño por una escuela evaluada bajo parámetros mercantiles. Finalmente, en la niñez evaluada, categoría que deductivamente proponemos, se explora su impacto sobre la subjetividad de niños y niñas. También se presenta como hallazgo la aceleración del tiempo de la niñez para asegurar un rápido paso hacia seres adultos productivos.

Palabras Clave: niñez; neoliberalismo; sistema escolar; subjetividades; evaluación.

Summary

This article explores the impact of the public school in the neoliberal context, as well as the multiplication of evaluative devices in the school system that act on the subjectivities of boys and girls in Chile. By subjectivities of childhood we understand their configuration, management and modes of agency in the school in a process that defines childhood as a "pedagogical subject". This phenomenon sees the perspective of children's rights stressed by a school evaluated under mercantile parameters. Finally, in the evaluated childhood, the category that we deductively propose, we explore its impact on the subjectivity of boys and girls. The

acceleration of childhood time is also presented as a finding to ensure a rapid transition towards productive adult beings.

Keywords: Childhood; neoliberalism; school system; subjectivities; assessment.

Escuela Mercantilizada, Niñez Evaluada Problematización

Jorge Gonzales, líder de la banda Los prisioneros, compuso *El baile de los que sobran* para el disco "pateando piedras" de 1986. La canción es un lamento sobre la promesa fallida de la educación chilena. Habla de su experiencia y la de sus compañeros cuando cursaban los 12 juegos (niveles educativos) donde, a cambio de oír los consejos del profesor y de jugar a estudiar, la escuela prometía el futuro. Al final, dice Gonzales, *El futuro no es ninguno/De los prometidos en los doce juegos*. Sus amigos terminaron bailando y pateando piedras

El baile de los que sobran permite analizar la construcción de la niñez y de la juventud en Chile a partir de la escolarización masiva que vivió el país en los últimos 40 años. En ese sentido, en la letra de Gonzales hay elementos que podemos ubicar en la literatura especializada, por ejemplo, en "Los herederos, Los estudiantes y la cultura" de Bourdieu y Passeron (1988). La imagen de que son "otros" los que se llevaron "esa cosa llamada educación" que recuerda el análisis de los franceses donde el sistema educativo reproduce y refuerza las desigualdades sociales de origen, y aquello se experimenta como algo "natural e irreversible". El baile de los que sobran nos retrotrae también a la Pedagogía del

oprimido de Paulo Freire (1969): La escuela produce en los oprimidos una mentalidad básica y precaria, concentrando en los opresores las herramientas necesarias para controlar el poder y la producción. En ese sentido la canción quiere desenmascarar el verdadero sentido de la educación, su funcionalidad en un orden social desigual y de privilegios. Esta dimensión se analiza en profundidad en el apartado **Escuela pública y Estado neoliberal**. Se discute ahí los efectos segregadores (Bellei, 2015; Valenzuela, Bellei, & De los Ríos, 2008) de un sistema educativo ajustado a la administración neoliberal que ha privatizado lo público, con ello su sistema escolar (Ruiz, Reyes, & Herrera, 2018); junto con la privatización de la promesa de movilidad social, donde los estudiantes junto a sus padres deben optar por una escuela mercantilizada (Falabella, 2015), para aspirar a la promesa de movilidad social (Olave & Vélez, 2016).

La segunda dimensión guarda relación con el hecho de que, si bien existe una educación para ricos y para pobres, en ambos casos *la niñez se constituye como sujeto pedagógico*. Justamente, *El baile de los que sobran* habla de las emociones - esperanza y frustraciones- que experimentan niños y jóvenes en la escuela pública mercantilizada. Pero la historicidad que conduce al sujeto pedagógico es anterior al neoliberalismo; es una preocupación de la modernidad que todos los niños sean escolarizados y tengan educación de calidad. Que todos los talentos encuentren destino. Este punto lo analizamos en el apartado **Niñez y Orden Generacional**.

La intersección de ambos es el niño y niña como sujeto pedagógico de la *escuela mercantilizada*. Este tema lo analizamos en los apartados **Escuela Evaluada y Niñez Evaluada**. Esta vinculación es un lugar desde donde no se ha reflexionado y donde las

diferencias entre posturas críticas, progresistas, liberales y conservadores se desdibujan. Observamos coincidencia en la necesidad de más evaluación para alcanzar calidad ¿qué efectos tiene esta decisión sobre la subjetividad de niños y niñas? Nuestra tesis es hay nuevas articulaciones entre deseo, expectativas y derecho a la educación. Creemos que una de sus principales características es que se desdibujan límites y distancias entre la experiencia-de-ser-niño y las subjetividades adultas. Al igual que ellos, los niños deben remitir su vida -éxitos y fracasos- a su propia individualidad, aspecto que también es fácil de observar para el mundo adulto. Postulamos que el estado de evaluación permanente que vivimos en la actualidad en nuestros sistemas educativos describe a una escuela que no se entiende sin calificaciones. Este fenómeno va acompañado de un proceso de auto examen permanente, trasladando el eje de responsabilidad al niño y la niña, como un proceso omnipresente de gestionar la propia vida.

Este artículo tiene orientación exploratoria, que utilizó una estrategia metodológica flexible. Para el apartado **Niñez y Orden generacional y Escuela pública y Estado neoliberal** se realizó una revisión y sistematización de los principales hallazgos de la literatura especializada. Se cruzan fuentes teóricas, empíricas e históricas. Para el apartado **Escuela Evaluada**, además de la revisión de literatura especializada, se realizó una sistematización de las leyes y políticas públicas que han introducido y ampliado las prácticas evolutivas en la escuela. Considera, además, la revisión cronológica de pruebas estandarizadas en el sistema educativo chileno, las normativas que acompañan esta instalación, junto a las instituciones creadas con el fin de gestionar y garantizar un sistema complejo de

aseguramiento de la calidad escolar. Los datos permiten visualizar la centralidad que van adquiriendo los dispositivos evaluativos en el sistema escolar chileno. El último apartado, **Niñez Evaluada** es una reflexión teórica sobre los efectos, subjetivos y ontológicos, de la hiper evaluación de la niñez. Se trata de un ejercicio especulativo a partir de una tendencia histórica identificada.

Método

Para este artículo se consultaron los repositorios de Tesis Doctorales Teseo, como también repositorios de Universidades Latinoamericanas. Además, se revisaron repositorios de revistas científicas abiertas como Raco, Dialnet, SciELO España, CSIC, EBSCO, Thomson Reuters, Latindex, Doaj y Redalyc. También se incluyeron editoriales especializados en educación y humanidades; esta última búsqueda fue orientada por los indicadores de calidad de Scholarly Publishers Indicators. La presente revisión se realiza bajo los criterios de pertenencia al tema de evaluación, construcción social de la niñez y subjetividades de la niñez, así como también la actualidad de los estudios presentados.

Niñez y Orden Generacional

Nuestro objetivo es acercarnos a la subjetividad de niños y niñas en el Chile contemporáneo. Para conducirnos en esa dirección, presentamos algunas claves conceptuales. Lo primero es constatar qué significa la niñez y cómo esta se materializa. Categorías generacionales o "clases de edad" (Bourdieu, 1988) como "niño", "niña", "joven", hacen parte de un "orden generacional" (Klaus, 2012). Las categorías generacionales no son independientes unas de otras. La niñez es siempre el reverso de la adultez: Así, ya sea en su pureza, inocencia, fragilidad, espontaneidad o

capacidad de fantasía, o ya sea en su inmadurez, dependencia, irracionalidad e incompetencia, el niño se constituye como el "otro" del adulto" (Chávez, 2017).

El orden generacional es un campo en el que se tensionan y disputan los consensos básicos sobre las distintas categorías generacionales. ¿Qué es lo que se disputa? Los espacios, saberes, necesidades y rituales destinados a la niñez. Cómo transitar, de manera óptima, al mundo adulto (Wintersberger, 2006). Cómo, dónde y con quién debe desarrollarse la niñez. Se trata de debates doctrinarios, ideológicos, religiosos y científicos respecto de la circunscripción de la niñez a instituciones como la familia, el trabajo, el estado o la escuela.

La modernidad se caracterizó, en este plano, por situar a los niños en la escuela. Se desplaza a la familia como la principal institución de cuidado y formación de la infancia en favor de la escuela que dialoga con una visión romántica de la niñez que la identifica con una "época de la felicidad", tiempo improductivo centrado en el juego y el estudio (Chávez & Vergara, 2017). Es en este desplazamiento que se produce el *sujeto pedagógico*, quien es designado para que aprenda aquellos contenidos culturales que le permitan vivir en sociedad. La gran transformación en el orden generacional moderno es el binomio niño-alumno que viene acompañada de la emergencia de campos de producción científica especializados en la niñez (biología, psicología, pedagogía).

El siglo XX refuerza al sujeto pedagógico como materialización de los derechos de la niñez. Durante ese siglo se buscó erradicar el trabajo infantil y promover la escolarización en el lenguaje jurídico de los derechos fundamentalmente negativos (no ser vulnerados, explotados, mantenidos en la ignorancia) pero también positivos (identidad, creatividad, expresión,

autonomía progresiva). A partir de la Segunda Guerra Mundial se justifica la inversión en escolarización (Wintersberger, 2006) sobre la base de la idea de "solidaridad y justicia intergeneracional". Lo interesante de este argumento es que comporta nociones de justicia (los niños no deben trabajar), de derecho (los niños tienen derecho a estudiar) y económicos (la educación de los niños es una inversión que en el mediano y largo plazo retribuyen haciéndose cargo de las generaciones más viejas). Así, en las últimas décadas del siglo XX, el discurso institucional de la niñez funciona como un vínculo entre escolarización y crecimiento económico, al mismo tiempo que se profundiza en las ideas de niños y niñas como sujetos de derecho. En síntesis, la modernidad sostiene la "incompletitud", inexperiencia e inocencia de la niñez (Pinau, 1999). De ahí la urgencia por situarla en la escuela. Desde una lectura crítica se puede señalar que la modernidad construye un régimen disciplinario y normalizador de la niñez "fijando los atributos de sus respectivos regímenes de saber y poder con los que también legitimaron sus intervenciones para criar, educar, proteger, controlar, vigilar, asistir, prevenir, castigar o tutelar la condición de la niñez" (Espitia Vásquez, 2006, citado en Chávez & Vergara, 2017).

En nuestra reflexión sobre las subjetividades de niños y niñas del Chile contemporáneo encontramos los aspectos estructurales del orden generacional moderno. Es un orden sincrónico e invariablemente *adultocéntrico*, definido por y desde racionalidades adultas. Las políticas de la niñez buscaron la concreción del sujeto pedagógico mediante la escolarización obligatoria de niños y niñas. Todo esto se ha realizado en el marco de la promoción de los "derechos del niño". Ahondamos en este proceso en el siguiente apartado que

examina los procesos históricos que dan forma a la escuela chilena.

En el orden generacional chileno hay trazas de muchos de los discursos anteriormente presentados. Nos centraremos, y este será el ámbito de nuestra pesquisa, en un desplazamiento reciente que se relaciona con las características en extremo mercantilizadas del sistema educativo chileno. Vemos que lo particular del proceso es que, en el caso chileno, se instituye un discurso en que la noción de derecho aparece vinculada a la de calidad, y éste vinculado a los resultados de pruebas estandarizadas, por lo tanto, dejamos aquí nuestras primeras interrogantes, en este escenario ¿Qué se espera y pretende estimular, en la subjetividad de los/as niños/as?

Escuela Pública y Estado Neoliberal

Los primeros pasos en la construcción de sujetos pedagógicos se remontan a 1860, con la Ley de Instrucción Primaria que señala al Estado como garante y principal sostenedor de la educación. Mediante esta ley se institucionalizó la escuela nacional; se establecieron cursos mínimos, niveles de aprendizaje y sistemas de evaluación. Este proceso culmina el año 1920 con la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. Para 1927 cerca de un 30% de niños y niñas en edad escolar se encontraban fuera del sistema educativo. Por esa razón se crea el Ministerio de Educación Pública cuyo rol fue velar por el aumento de la cobertura educativa y dar mayor autonomía al sistema educativo existente. Durante los veinte años posteriores, la educación en Chile experimenta un aumento en la cobertura y se generan procesos de descentralización de escuelas y liceos a nivel nacional. La reforma educativa realizada el año 1964 distinguió educación básica de ocho años y educación media de cuatro años. En este

mismo contexto de expansión y articulación del sistema educativo, se crea la Prueba de Aptitud Académica como instancia de selección y acceso a la educación superior.¹

El golpe militar de 1973 en Chile no altera el objetivo de escolarización masiva de niños, niñas y jóvenes. Sin embargo, el contexto neoliberal en que se desarrolla significó un cambio radical en la gestión de las escuelas. En otras palabras, se mantiene el ideal del sujeto pedagógico al mismo tiempo que el orden generacional se transforma producto de la mercantilización de la escuela. Alfredo Prieto, ministro de educación de Pinochet y artífice de las reformas al sistema educativo de los años 80, señaló respecto al acceso y creación de establecimientos educacionales:

el Estado debe ir creando los establecimientos educacionales que sean necesarios cuando no hay quien preste el servicio de la educación y es deber del Estado velar porque los padres puedan hacer efectivo el derecho a escoger el establecimiento donde sus hijos puedan estudiar, lo cual implica facilitar los mecanismos que permitan la creación de establecimientos educacionales (Prieto, 1983, p. 13).

La creación de establecimientos educacionales quedó abierta al incentivo de lucro en la educación, instituyéndose las "escuelas particulares subvencionadas"² que, a partir de dineros públicos, absorbieron gran parte de la matrícula escolar. Con la promulgación del Decreto con Fuerza de Ley N° 1-3.063 de junio de 1980 se definió el traspaso de las escuelas y liceos fiscales desde el Ministerio de Educación a los municipios. A través del

Decreto Ley 3476 de septiembre del mismo año se creó el régimen de subvención escolar que transfiere recursos a las escuelas según el registro de asistencia de estudiantes.

Así, las transformaciones llevadas a cabo dan cuenta de la desarticulación de un sistema educativo estatal (Castro, 2012b), a partir de la emergencia de microsistemas educativos a nivel municipal y, en algunos casos, a nivel de sostenedores privados específicos que dieron lugar a redes de escuelas más o menos articuladas entre sí. Algunos autores señalan (Castro, 2012a; Ruiz, 2010) que la transformación estructural detonada a comienzo de la década de 1980 tuvo como consecuencia para las instituciones escolares que estas se transformaran en "actores" de un mercado. En tanto participantes de ese mercado, se vieron compelidas a competir por matrícula y recursos económicos que les dieran sostenibilidad en el tiempo. Asimismo se podría enumerar un largo listado de incentivos creados a la competencia entre instituciones, tales como la jerarquización de la calidad de su oferta a través de los resultados de la Prueba SIMCE o el copago como mecanismo de mejora (y segmentación) de la oferta institucional, donde el Estado se configura fundamentalmente como un actor garante del derecho a la educación y solo posee un rol de fiscalizador de los procesos de carácter administrativo del uso de los fondos públicos transferidos. De este modo, podemos constatar que las principales estrategias desde el Estado vinculadas al

¹ Para el año 1967, en el marco de una serie de reformas en la sociedad chilena, especialmente en el ámbito de la niñez, destaca la creación de instituciones que aportan a la mejora de cobertura educativa: la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, encargada de colaborar en los procesos alimenticios y apoyo material a los estudiantes en las escuelas, y la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), institución creada con el propósito de iniciar la extensión de la cobertura educacional a los niveles pre-básico y de cuidados iniciales de niños y niñas, con el fin de complementar el mayor acceso al sistema educativo, la mayor cobertura de este y la permanencia de niños y niñas en el sistema educativo.

² Las escuelas particulares subvencionadas refieren a un modelo de administración educativa privada que cobra a los estudiantes, pero que a la vez recibe fondos públicos a través de un *voucher* o "cupón" que se transfiere a las familias por medio de los estudiantes, y la matrícula y asistencia de cada uno de ellos al establecimiento. El propósito de este mecanismo es "promover la competencia entre las escuelas con financiamiento fiscal —tanto públicas como privadas— para atraer y retener alumnos, al hacer depender el ingreso de los establecimientos de la elección que efectúen los alumnos y sus familias. El objetivo final buscado con esta competencia es promover una mayor eficiencia y calidad de los servicios educacionales entregados por dichos establecimientos" (Aedo y Sapelli, 2001)

ámbito educativo, y que se refuerzan en la transformación neoliberal, se caracterizan por enfatizar el gerenciamiento y administración de los "servicios" educativos, así como por aumentar y evaluar las competencias de las escuelas, a través de la medición de los aprendizajes tanto para los establecimientos educativos, como para los estudiantes.

Con el retorno a la democracia se intenta retomar el binomio derechos del niño/sujeto pedagógico. La Convención de los Derechos del Niño y la Niña es ratificada en el año 1989. Este documento consagra a nivel legislativo la defensa de la niñez según cuatro principios fundamentales: no discriminación, el interés superior del niño, su supervivencia, desarrollo y protección, así como su participación en decisiones que les afecten (UNICEF, 2014). Los instrumentos para materializarla se darán en lógica neoliberal; por ejemplo, la Subvención Escolar Preferencial (Ley 20.248³ del año 2008).

Asimismo, desde el año 2012 se contemplan incentivos al logro escolar, a través de un subsidio a los estudiantes con buenas calificaciones que provengan de familias con bajos ingresos. Esta ley también contempla el pago por asistencia a clases en el caso de familias con índices altos de vulnerabilidad (Ley 20.595). Del mismo modo, las mejoras de cobertura y retención son promovidas por la Junta Nacional de Jardines Infantiles a través del apoyo en material escolar, subvenciones de transporte, alimentación y la implementación de beneficios y becas para los sectores más vulnerables a través de la Ley 20.955 del año 2016.

Toda la experiencia de la niñez ha sido reorganizada como un espacio de consumo/ejercicio de derechos mediante una oferta especializada (Minzi, 2006). Está tensión, sin embargo, tiende a pasar por alto otra dimensión en torno a la cual hay consenso transversal y se concibe como un ámbito técnico. Nos referimos a la ampliación de los dispositivos evaluativos de/en las escuelas. La tensión no es inmovilizante, sino que tiene un espacio de crecimiento y colonización que resulta en una transformación radical del orden generacional y el sujeto pedagógico, a partir de la expansión de los dispositivos evaluativos.

Escuela Evaluada

Este apartado recorre la diacronía reciente del sistema educativo en su dimensión evaluativa, para distinguir transformaciones del sistema escolar y su dispositivo evaluativo. Interesa dar perspectiva a los cambios económicos y socioculturales que anteriormente analizamos para sugerir lo que parece haber sido un cambio de paradigma de la escuela.

En 1988 el Ministerio de Educación creó el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Entre sus objetivos centrales destacaba: Estimar la calidad de la educación impartida en cada establecimiento educacional; comparar dichos resultados, buscar los factores explicativos y evaluar los resultados de los programas pedagógicos (Bravo, 2011). En sus inicios, su principal aporte refiere a la focalización de recursos a través de

³ La Ley de Subvención Preferencial es un convenio entre los sostenedores (administradores) de las escuelas y el Ministerio de Educación a través de compromisos asociados al mejoramiento de resultados de aprendizaje de las y los estudiantes expresado en el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa que plantea como compromisos fundamentales: aceptar a las y los alumnos que postulen entre el primer nivel de Transición y sexto Básico de acuerdo a procesos de admisión, sin considerar el rendimiento escolar pasado o potencial de las y los postulantes;

asegurar que en los procesos de admisión no sea requisito la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia del o la estudiante; eximir a las y los alumnos prioritarios de los cobros referidos a financiamiento compartido; estos no pueden ser objeto de cobro alguno que condicione su postulación, ingreso o permanencia en el establecimiento; retener a las y los alumnos, entre primer Nivel de Transición y sexto Básico, sin que el rendimiento escolar sea obstáculo para la renovación de su matrícula.

resultados⁴ y dar continuidad y legitimidad al sistema de evaluación; pues dado el axioma de recursos escasos en educación, la forma de gestionar los recursos invertidos será la evaluación. Se define así una arquitectura institucional educativa como administración del rendimiento académico que sustentará la relación estado-escuela durante los próximos treinta años.

Posterior al periodo de instalación señalado, se inicia entre 1998 y 2000 una etapa de "Sincronización y pruebas internacionales" (Insunza, 2015) referente a la adscripción a organizaciones y sistemas de medición educativa de carácter internacional. Por causas externas e internas que explican este proceso como las recomendaciones de organismos internacionales, que invitan a

los gobiernos a establecer estándares educacionales claros, introducir pruebas a nivel nacional y utilizar los resultados para corregir los programas y reasignar los recursos. Y que las naciones de América Latina y el Caribe deben hacer que sus estudiantes participen en pruebas a nivel internacional para poder comparar la calidad de sus escuelas con la de otros países (Ferrer, 1999, p. 3).

Esto significará la comparabilidad internacional de las evaluaciones a las que se somete el país. Hay en este nivel un ámbito que destacamos para el desarrollo de nuestra tesis⁵: La evaluación educativa en Chile es siempre evaluación *relativa* respecto de los resultados de otros países, presentados usualmente en la forma de rankings internacionales. Este factor define cierta geopolítica global de gestión y operación del sistema escolar cuyos efectos en Chile pueden distinguirse con claridad.

Desde 1990, se crea la Unidad de Inspección de la Subsecretaría de educación, que entre los años noventa y primer decenio del 2000 supervisó el cumplimiento de normativas de uso de recursos y para el ordenamiento legal de establecimientos educacionales y sostenedores y de fiscalización in situ de escuelas. Paulatinamente estas instituciones de evaluación y control se propagan al interior del sistema educacional chileno: el año 2003, la Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de la Calidad de la Educación, elabora un diagnóstico sobre el sistema nacional de evaluación para proponer mejoras en su impacto sobre los aprendizajes (Meckes, 2003). Sus resultados plantean al SIMCE como prueba que posee legitimidad a nivel metodológico y credibilidad respecto a los actores educativos (Mineduc, 2003). Y sugieren en concordancia con OCDE (2004), aumentar la periodicidad de las evaluaciones y reportar resultados a las comunidades educativas respecto a o estándares de desempeño, para dar mayor utilidad pedagógica a estos resultados. Por consecuencia, el modelo evaluativo se expande, con mayor número de evaluaciones de carácter nacional con pruebas SIMCE en más niveles educativos (2º, 4º, 6º, 8º básico, 2º medio) y se amplía la cantidad de asignaturas evaluadas (Lenguaje, Matemáticas, Inglés, TIC, entre otras).

Este modelo entra en crisis el año 2006, con las movilizaciones estudiantiles secundarias en la llamada *revolución pingüina*⁶: Se modifica la legislación educativa chilena para mejorar la calidad de las escuelas a través de nuevas

⁴ Prueba de esto es el programa P-900, como estrategia de apoyo técnico y material que inició MINEDUC en 1990, con el objetivo de mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, en las 900 escuelas con peores resultados SIMCE del país.

⁶ Las movilizaciones estudiantiles, llamadas "revolución pingüina", fueron llevadas a cabo principalmente desde el

año 2001, el año 2006 y 2011 principalmente. Los estudiantes se manifestaron por derecho a la educación, en respuesta a la privatización abierta e interna (Bellei, 2015) del sistema de educación chileno. Dentro de los resultados de esta movilización, se inició una reforma educacional que intentó plasmar a nivel legislativo, el fin del lucro en el sistema educativo.

institucionalidades: El artículo 7 de la Ley General de educación *señala*:

El Ministerio de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación velarán, de conformidad a la ley, y en el ámbito de sus competencias, por la evaluación continua y periódica del sistema educativo, a fin de contribuir a mejorar la calidad de la educación" (Ley N°20370, 2009).

Su objetivo será: "*Asegurar el acceso a una educación con equidad para todos los estudiantes del país, mediante la evaluación integral, la fiscalización pertinente y el apoyo y orientación constante a los establecimientos*".

Parte de este propósito se ejecuta el año 2011, con la creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, que comprende las siguientes instituciones: Agencia de la Calidad, como organismo que centraliza las evaluaciones del sistema educativo chileno y propone nuevos instrumentos evaluativos; Superintendencia de educación, como encargado de "fiscalizar la legalidad del uso de los recursos de los establecimientos que reciban aporte estatal" (Ley 20.529, 2011); Consejo Nacional de Educación como unidad orientada a la revisión curricular y del Plan Nacional de Evaluación. Este sistema busca generar un modelo que evite el mal uso del financiamiento entregado a las escuelas desde el Estado y controlar el ejercicio de las normativas asociadas a convivencia escolar y administración del sistema educativo.

Si bien durante el presente decenio se han reducido el número de pruebas SIMCE por nivel y frecuencia de aplicación. Se han establecido nuevos ámbitos de evaluación antes no considerados, como Indicadores de Desarrollo Personal y Social complementarios a los resultados SIMCE, e instituido la Evaluación Progresiva como medición anual de aprendizajes de estudiantes. Así, se mantiene la práctica evaluativa y estandarización, desde la

necesidad inicial del logro y desempeño, hasta una visión de la evaluación referente a la integralidad de los aprendizajes entregados.

Este dispositivo evaluativo se consolida el 2017 con la implementación del encasillamiento de escuelas a través de la creación de cuatro categorías de desempeño: Alto; Medio; Medio-Bajo e Insuficiente, basado en una evaluación integral de los resultados de los estudiantes a través de pruebas SIMCE, distribución de los resultados de los alumnos en relación con los Estándares de Aprendizaje, indicadores de progreso y el grado de cumplimiento de los Otros Indicadores de Calidad Educativa aprobados por el Consejo Nacional de Educación en conjunción a variables sociodemográficas que permitan comparar de manera contextual a los estudiantes (MINEDUC, 2014).

Este tránsito muestra una re-especificación de los discursos dominantes del orden generacional que expusimos en los apartados anteriores. La niñez como sujeto de derecho -que se ejercen en la forma de sujeto pedagógico- se reformula en términos de una niñez sujeta *al derecho en condiciones de evaluación permanente, bajo criterios de imparcialidad y criterios de eficiencia del mercado*. La evaluación no solo es recomendable; constituye posibilidad del derecho a una "educación de calidad".

En términos concretos, ¿en qué se ha traducido esta instalación y propagación de la evaluación en la escuela?

El currículum nacional se encuentra casi en su totalidad dispuesto en términos de aprendizajes sujetos a evaluación. Cada nivel educativo ha establecido instrumentos e indicadores. Son los llamados "estándares de aprendizaje" cuyos resultados se miden a nivel agregado como resultados por escuela. Para el nivel básico, se categoriza el grado de dominio de los aprendizajes demostrado

por los estudiantes en las pruebas SIMCE y establece niveles de aprendizaje *Adecuado*, *Nivel de Aprendizaje Elemental* y *Nivel de Aprendizaje Insuficiente*" (MINEDUC, 2014).

Al nivel secundario, la principal evaluación es la Prueba de Selección Universitaria (PSU) como prueba estandarizada de carácter voluntaria pero que se presenta como requisito para ingresar a las universidades que reciben financiamiento estatal. De acuerdo con estos resultados, se puede acceder a carreras e instituciones que filtran su acceso según puntaje obtenido y demanda de estudiantes por disciplina e instituciones, replicando la lógica evaluativa, como mecanismo de repartición de oportunidades.⁷

La centralidad de los resultados SIMCE y PSU ha reforzado el efecto de competencia por establecimientos. La sociedad responde a esos indicadores que son publicados cada año en forma de rankings⁸. La primera forma de abordar estos problemas ha sido mejorar la preparación y los procesos de aprendizajes que se miden y aumentar horas destinadas a la enseñanza de lenguaje y matemáticas: El año 2012 el decreto No. 2960 estableció una distribución horaria de ocho horas semanales obligatorias de lenguaje y matemáticas, cifra superior a la carga horaria de todas las asignaturas restantes y sugiere el uso de las horas de libre disposición a reforzar estos conocimientos (Unidad de Curriculum y evaluación, 2011).

Una forma de afrontar los efectos segregadores del sistema educativo⁹ que disminuyan los efectos de selección y segregación sobre los estudiantes, es la creación en el año 2011, del ranking de egreso (CRUCH, 2018) que complementa los resultados de la PSU, posicionando a los estudiantes de una misma escuela según el promedio de calificaciones escolares (NEM¹⁰) de los estudiantes en sus últimos cuatro años (en Chile, Enseñanza Media) y que ajusta el puntaje de ingreso a las universidades en favor de aquellos estudiantes que según su NEM estén entre los mejores de su generación (CRUCH, 2018), en otras palabras es un sistema que reconoce el contexto de aprendizaje de los estudiantes, pero que sin embargo hace competir entre sus propios estudiantes en función de mejorar su propio NEM. Otra medida que va en este mismo sentido es la modificación del Decreto para promoción y evaluación escolar (MINEDUC, 2018), cuyo objetivo es impedir la no promoción de estudiantes que por sus bajas calificaciones están impedidos de continuar con los niveles de educación consecutivos. Esta medida se vuelve ilusoria, ya que crea una imagen de que el camino se hará más fácil sin medidas de repitencia; sin embargo, como ya hemos explicado la presencia del NEM y la prueba de selección universitaria que instalada al final de la trayectoria, es el filtro para seleccionar aquellos más competitivos de aquellos que no lo son, es decir, la

⁷La este fenómeno que se da para los estudiantes con una evaluación de altas consecuencias, es espejo de lo que ocurre con los docentes. Desde el año 2013, en marco del convenio tripartito suscrito entre Mineduc, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores, se establece una evaluación para todos los docentes del sistema municipal según los criterios del Marco para la Buena Enseñanza del Ministerio de Educación a través de entrevista personal, autoevaluación, informe de referencias de terceros (director establecimiento, encargado de unidad técnico pedagógica) y portafolio de trabajo docente. Posteriormente el "Sistema de desarrollo profesional docente (2016) implementado a través de la ley 20.903, define la escala de remuneraciones de acuerdo a distintos tramos de desarrollo profesional: Inicial, temprano; avanzado; Experto I y II. A través de un

proceso de reconocimiento de tramo a realizarse cada cuatro años.

⁸ Vea, a modo de ejemplo:

<http://www.quepasa.cl/articulo/actualidad/2018/03/ranking-de-colegios-2018.shtml/#>

⁹ Dentro de los efectos segregadores del sistema educativo recogidos por Villalobos y Quaresma (2015), Destacan la segregación socioeconómica de estudiantes y de resultados de escuelas; segregación de estudiantes a nivel intraescolar; limitaciones en las posibilidades de elección de establecimientos creándose acceso desigualdad entre los diferentes grupos socioeconómicos respecto a la oferta educativa.

¹⁰ Notas de Enseñanza Media (NEM)

competencia aviva el sistema y las pruebas son su tecnología.

Otra medida que busca quitarle centralidad a los estándares de aprendizaje definidos por el Simce, son el Decreto de Educación N° 381 del año 2013 que instaló "Otros indicadores de calidad educativa", integrados por la Unidad de Currículum y evaluación del Ministerio de Educación. Que entregan información sobre aspectos relacionados al desarrollo personal y social de estudiantes, complementariamente a la información que proviene de pruebas estandarizadas, ampliando el concepto de calidad educativa. Observamos que existe un intento por ampliar el concepto de calidad referido sólo a resultados de aprendizaje, desde la adopción de un discurso por la "Calidad Integral", que se evidencia en la reciente ley N° 21.040 (2017), que promueve un "Sistema de Educación Público", que promueve la "inclusión de aprendizajes de desarrollo cognitivo, psicoemocional, desarrollo del proyecto de vida de los estudiante".

Deductivamente, podemos entender que el sistema educativo chileno ha cedido espacio a sistemas de evaluación estandarizada, por factores internacionales e internos (gestión neoliberal de la educación), y en la actualidad se encuentra atravesado por prácticas instrumentales, indicadores, calificaciones y rankings que constituyen una forma -por derecho propio de gestionar la educación. Está situación autoriza utilizar la noción de Estado evaluador (Elliot, 2011) para describir el sistema educacional chileno caracterizado por una relación *natural* entre poder político y prácticas evaluativas cuyo efecto es instaurar un régimen de control del sistema educativo.

Una parte de nuestra investigación se basa en una revisión cronológica de las evaluaciones estandarizadas entre el periodo 1968 - 2016. A partir de esta

sistematización es posible distinguir cuatro etapas de transformación: desde 1968 al 1988, se encuentran mediciones asociadas a rendimiento nacional en virtud de medir conocimientos de fines de ciclo: educación básica y acceso a educación superior. Una segunda etapa, de 1994 al 2003, período que expande la adopción de pruebas internacionales para medir de conocimientos en diversos campos educativos. Entre los años 2004 al 2015, la expansión de evaluaciones aumenta a nivel interno, a través de mayor frecuencia de SIMCE y ampliación a un mayor número de niveles educativos. Finalmente, desde el año 2015, se observa la consolidación de un sistema integral de evaluaciones, que reduce el número de evaluaciones estandarizadas, pero aumenta su campo de acción a través de medir aprendizajes integrales referentes a dimensiones de desarrollo personal y social.

De acuerdo al ejercicio de revisión propuesto, podemos observar que estos dispositivos y técnicas evaluativas, se cristalizan como sistema de control que abarca la mayoría de los campos de la institucionalidad educativa, como herramientas discursivas que transforman la subjetividad de estudiantes por medio de la dominación de la mayoría de los campos de desarrollo de la niñez, para establecer la competencia y del tránsito acelerado, a través de distintos mecanismos de evaluación que producen iteraciones de la experiencia evaluativa y la convierten en una experiencia constante de entrenamiento y preparación.

En este escenario planteamos la pregunta ¿cómo niños y niñas van construyendo subjetividades en este juego de ser designados como sujeto pedagógico? Sin duda hay elementos como los señalados por Tomas Sánchez (2008): La evaluación se ha constituido en estrategia de producción de saber y verdad, en dispositivo de poder, de

disciplinamiento, normalización y control; y, en tecnología para la gestión y el agenciamiento de sujetos, instituciones proyectos, procesos, acciones, políticas. La evaluación como dispositivo ordena y re normaliza al sujeto pedagógico en sujeto de evaluación. Este planteamiento, por si solo, obligaría a reconocer que en la escuela operan dos fuerzas, en contradicción. Una centrífuga, disciplinante, que selecciona a los mejores y expulsa a los fuera de los márgenes de la escuela. Y otra fuerza centrípeta, que quiere mantener e integrar a todos dentro de la escuela. Se trataría entonces un problema de correlación de fuerzas, En nuestra perspectiva, para entender la subjetividad de niños y niñas en la escuela, es decir su configuración, gestión, pero también capacidad de agenciamiento y performatividad, debemos invertir la cuestión y ver a ambas fuerzas trabajando juntas.

Niñez Evaluada

En este apartado exploramos la relación entre evaluación e infancia desde dos perspectivas que apuntan hacia un mismo efecto: la homologación entre subjetividades propias de la niñez y las subjetividades propias de la vida adulta. La primera perspectiva es la entrada el sistema escolar; encuentro con un sistema educativo que tiene un conjunto de normas prácticas y significaciones asociadas a las calificaciones escolares que definen la forma en que cada niña/o transitará en una trayectoria que va de los seis a los dieciocho años de edad. Es un itinerario donde se transformará en un ciudadano ciudadana pleno de derechos. Este sistema evaluativo orientado a jerarquizar y seleccionar

estudiantes se convierte rápidamente en un aviso que repite a los niños y niñas "dejen de jugar y pónganse a trabajar". La segunda perspectiva apunta a la percepción que construye cada niño/a sobre sí mismo/a a través de las notas escolares y la pregunta que estas construyen: "¿Qué dicen de mí esas notas?". Es decir, cómo estas calificaciones producen un tipo de verdad que mueve a los sujetos ya no solo en los contextos de encierro escolar, sino que, más bien, se sitúan como axiomas que guían la vida que conectan con otras verdades adultas como aquella de "Usted es empresario de sí mismo". Creemos que este proceso ha ido sepultando desde muy temprano las subjetividades de la niñez, en cualquiera de sus modelos descritos: la ingenua, la que necesita protección, las subjetividades infantiles del juego y la risa, la de aprender y ser buenos compañeros.

Como señalamos en los apartados anteriores, la escolarización masiva de niños y niñas ha sido el propósito fundamental del estado desde principios del siglo XX. Es en ese sentido que se ha comprendido el derecho a la educación de niños y niñas en Chile. Según cifras del último censo nacional, el porcentaje de niñas y niños participantes de la educación básica corresponde al 94% (MINEDUC, 2014)¹¹. Ingresar a la escuela en Chile es sin duda el principal proceso de socialización e institucionalización de normas prácticas y significados sociales y culturales, tanto o más que los procesos de esa naturaleza que dan al interior de las familias. Nos interesa acá insistir en los efectos de la escolarización masiva sobre la subjetividad de niños y niñas. Coincidimos con Lareau (2011)¹² en que el paso de la familia y

¹¹ El aumento en el gasto en educación en Chile, que pasa de un 1,5 % en la época de la dictadura militar a un promedio que va sobre el 4,5% del PIB (CEPAL, 2011), financia, en gran medida, la implementación de estas evaluaciones.

¹² Lareau (2011), en su obra *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life* (Berkeley: University of California Press), identifica las formas, en gran parte invisibles pero poderosas, en que la clase social

de los padres impacta las experiencias de vida de los niños. Por ejemplo, muestra cómo en este momento histórico de plena influencia neoliberal, los padres de clase media tienden a adoptar una lógica cultural de crianza de los hijos que destaca el cultivo de habilidades que le pueden ser útiles en la cultura escolar y laboral. Mientras que en la clase trabajadora y pobre los padres, por el contrario, no interfieren demasiado en la realización del crecimiento natural de los

escuela constituye una especie de correa de transmisión que transforma el habitar de los niños y las niñas producto de los procesos de escolarización.

Nos preocupa en particular como la subjetividad de niños y niñas es conducida por una cultura escolar que impone, a través de distintos medios de buen encauzamiento (Foucault, 2008); un conjunto de significados que son ajenos a sus propias formas de vivir la niñez, para convertirlos, cada vez más tempranamente, en pequeños seres responsables de sus deberes escolares. Lo novedoso, no es la configuración adultocéntrica de este proceso, si en el modo acelerado de tránsito hacia la adultez. Modo que procura limitar y desdibujar las formas infantiles de ser y vivir el tiempo.

Sabemos que la escuela es productora de una cultura de excelencia (Perrenoud, 2008) que fabrica el éxito y fracaso escolar y que este proceso va penetrando rápidamente en la vida escolar de niños y niñas. Pensamos que esta construcción de la calificación en la escuela socialmente será funcional fuera de ella. Por ejemplo, niños y niñas van comprendiendo (la escuela y las familias insisten en ello) que esa calificación marcada en rojo y puesta en un círculo sobre el costado superior derecho de su trabajo/examen tendrá consecuencias fundamentales e irreversibles sobre su futuro. Al igual que el trabajo recompensado de la vida adulta, para niños y niñas la vida escolar es el trabajo retribuido por una calificación. De esta manera evaluación, opera sobre sus cuerpos y produce clasificaciones y distribuciones; por ejemplo, entre el grupo de amigos. Entre quienes solo hace unos meses fundaban sus relaciones en el juego, la exploración y el aprendizaje. La evaluación produce entre ellos

calificaciones, clasificaciones y distribuciones:

cualesquiera que sean las razones por las cuales la escuela establece las jerarquías de excelencia, es preciso percatarse de que fabrica una realidad nueva, que provoca en los alumnos una serie de juicios que confieren a las desigualdades reales una significación, una importancia y unas consecuencias que no existirían si no fuera por la evaluación (Perrenoud, 2008, p. 17).

Resulta necesario hacer un contrapunto en esta parte y volver a la diacronía del orden generacional chileno. La Convención de Derechos del Niño, suscrita en 1990 señala en el artículo 28 que: "Todo niño tiene derecho a la educación y es obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria. La aplicación de la disciplina escolar deberá respetar la dignidad del niño en cuanto persona humana". Y en el artículo 31 que: "Los Estados partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes" (UNICEF, 1990). El contrapunto está entre la concepción de la niñez presente en la convención y la que hoy opera en el sistema escolar chileno. En la primera se habla de un modo de ser "propio de la edad" donde el juego y el esparcimiento tienen un rol central. La vía chilena a los derechos del niño parece insistir en los primeros enunciados - asegurar educación obligatoria- y dejar los otros aspectos disponibles a una interpretación más pragmática y funcional. Observamos, entonces, que la escolarización ha desdibujado la experiencia del juego, el esparcimiento e incluso del arte y otras formas de acercarse a las formas propias de la niñez. No los ha eliminado; más bien los ha reconfigurado según los

niños y niñas, permitiendo la experiencia de largos períodos de tiempo libre, juegos iniciados por niños, límites claros entre adultos y niños, y las interacciones diarias con los parientes

requerimientos de la escuela moderna y en ese proceso ha hecho girar la correa transportadora hacia la adultez. Como señalan Chávez y Vergara (2017) la nueva noción de "juego" en el aula es reflejo de aquello:

el juego como actividad con valor productivo, como herramienta de aprendizaje, y central para el normal desarrollo cognitivo, biológico y social de los niños, evidencia el predominio de una perspectiva adulta sobre esta actividad. Tal perspectiva está atravesada no solo por discursos psicoevolutivos, sino también por nociones propias de un sistema social y económico en el que solo el "trabajo productivo", orientado a la consecución de ciertos "logros", tiene un valor para el desarrollo adecuado del sujeto (p.84).

Una forma concreta de entender este fenómeno es la modificación del tiempo de la niñez en el contexto del tiempo acelerado de la administración del tiempo escolar. La relevancia de la planificación de clases para dar cumplimiento a las evaluaciones fijadas por semestre es un ejemplo de ellos, la vida escolar se planifica conforme a esta administración del tiempo, que es ajena a la forma en que se vive el tiempo en la niñez. En el camino parecen rúbricas y escalas de apreciación que integran la dimensión temporal del trabajo escolar como una forma de reconducir el tiempo de niños y niñas hacia formas adultas del tiempo. Esta tecnología hace que niños y niñas toman conciencia de "terminar en el tiempo adecuado" y "trabajar sin interrumpir el trabajo". La evaluación no solo es una tecnología para clasificar, sino también es un medio para transferir una racionalidad, de subjetivar la experiencia de la niñez en un modo que acelera el tránsito a la adultez.

La vida en la escuela es tiempo de pruebas como señala Stobart (2006), un tiempo acelerado para construir adultos. Por otra parte, planteamos que las calificaciones son a la vez una forma de autoconocimiento, y un principio desde el que comenzamos a ser. Las calificaciones escolares se convierten en una verdad orientadora de la subjetividad del niño y la niña. No como verdad revelada¹³, hablamos de una verdad que une conocimiento de sí y voluntad¹⁴ que por lo tanto impulsa y mueve a completar tareas a tiempo y estar listos para el próximo desafío. Por tanto, miramos con sorpresa esta "gerencia de la infancia" que estructura la relación entre niñez y adultez, por ello hemos señalado que lo distintivo de este momento es como se desdibujan los límites epistemológicos entre la infancia y la vida adulta, destacando lo acelerado del tránsito a la adultez.

Palabras Finales. Acerca de los Futuros de la Niñez

A lo largo del artículo, se ha revisado la estructuración de la niñez siguiendo un orden generacional donde la constitución de la niñez se ha realizado a espejo de la generación adulta, planteamos que esta estructuración no está ajena a un orden externo orientado por intereses del mercado, produciendo un orden generacional propio del ordenamiento neoliberal. En otras palabras, la estructuración subalterna de la niñez a la generación adulta no escapa a la estructuración de la vida en general que se enmarca entre valores como la productividad, la competitividad y la maximización del individuo.

¹³ Michel Foucault, en último curso de 1979-1980 en el College de France, señala que la verdad cristiana se instala como una religión de salvación, así la gnosis, conocimiento de una verdad divina, posibilita la salvación al reconocer que una parte de sí mismo es de naturaleza divina. Ver más en "Hermenéutica del sujeto" y El origen de la hermenéutica de sí, conferencia de Dartmouth, 1980.

¹⁴ El tipo de verdad gnómica que planeamos aquí, no es una verdad que te iguala con otros, sino una verdad que te distingue y que te

hace administrar tu propio futuro. Una verdad que instala "un modelo del sí mismo gnómico, entonces, el sí mismo, no debe descubrirse sino constituirse, constituirse por la fuerza de la verdad" (Foucault, 2016,p.56). Advertimos aquí que este proceso de constitución es en relación a sus maestros, padres y compañeros, lo que en nuestra perspectiva consolida un modo cultural.

Entendemos también que esta estructuración tiene como dispositivo a los sistemas educativos que han señalado a los niños y niñas como sujetos pedagógicos volviéndolos objetos del mercado educativo. A la par, se observa que la evaluación a través de sus pruebas al interior de los sistemas educativos aparece como técnicas para determinar la posición y función de los niños y niñas, situación que condiciona el flujo por la trayectoria escolar de cada niño y niña. A la vez observamos que en esta trayectoria, la evaluación va estructurando la experiencia, bajo el mecanismo de repetición y estructuración del tiempo escolar, agenciando un modo de ser en la escuela que acelera el proceso de tránsito de una generación a otra. En el mismo sentido, las evaluaciones se convierten en una mirada de sí mismo que compromete a los niños a gerenciar su propio éxito y fracaso.

En esta lógica, observamos como alternativa respetar la subjetividad de la niñez la cual tiene procesos propios, formas alternativas a las descritas. Como muestran Chávez y Vergara (2017) los discursos de niños y niñas en Chile muestran una tensión respecto de su concepción del tiempo y la de los adultos. Aquellos, "contravenían la racionalización moderna del tiempo como un devenir o flujo que avanza indefinidamente hacia adelante y que va del pasado al futuro, en una progresión que conlleva pérdida y mutación" (p. 55).

En este sentido sería una buena apuesta repensar el dispositivo y sus técnicas, en

esta línea reconsiderar las finalidades que impone la evaluación de altas consecuencias puede ser un camino que abra el espacio al aprendizaje de los niños y niñas en contextos de compañerismo y no competencia, buscando convertir a la evaluación en un puente hacia el aprendizaje (Williams, 2013). Reconocemos que esta interpelación es parte de un planteamiento político que debe asumir el campo de la evaluación en particular y la pedagogía en general, tal como lo plantea Gysling (2017), desde la formación inicial en evaluación educativa, ¿la evaluación puede ser justa?, creemos que el reconocimiento de las subjetividades no subalternas, puede ser un planteamiento que nos ayude a disminuir estas asimetrías y nos entreguen posibilidades de reconocer a los niños y niñas como sujetos políticos, actores y no objetos pedagógicos.

El sistema educativo debería tener como orientación la construcción de subjetividades más justas y libres en base a un diálogo intergeneracional permanente y vinculantes, y la evaluación en particular considerar la mirada de los estudiantes (Hidalgo, 2018), en nuestra opinión, en una dimensión de justicia generacional. Una vía para ello es defender un horizonte sin evaluaciones con consecuencias no deseadas, donde el juego y el tiempo libre recuperen su sitio. Desafío político que se hace extensible, a los adultos, a su propia vida y las subjetividades resultantes.

Referencias

- Bellei, C. (2015). *El gran experimento*. Santiago de Chile: Editorial LOM.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2004). *Los Herederos: Los Estudiantes y la Cultura*. Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina.
- Bravo, J. (2011). SIMCE: Pasado, presente y futuro del sistema nacional de evaluación. *Estudios públicos*. N°123 189-211
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Madrid. España: Taurus.
- Castro, M. (2012). Descentralización educacional en Chile: itinerario sin territorio. INNOVAR. *Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 22 (43), 77-92.
- Consejo de Rectores de Universidades de Chile. (2018). *Ranking de Notas: ¿Qué es y cómo se calcula?*. Recuperado de <https://sistemadeadmision.consejodirectores.cl/public/pdf/videos/FolletoSUARankingdeNotas.pdf>
- Chávez, P., & Vergara. A. (2017). *Ser niño y niña en el Chile de Hoy* Ceibo Ediciones. Espitia
- Vásquez, U. I. (2006). ¿Instituir ciudadanía desde la niñez? *Nómadas (Col)*, (24), 225-237.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo, Uruguay: Tierra Nueva.
- Gysling, J. (2017). *La evaluación: ¿dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar? La formación de profesores en evaluación en Chile* (Tesis doctoral). Universidad de Leiden, Holanda.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de centroizquierda (1979 a 2009). *Educação e Sociedade*, 36(132), 699-722.
- Ferrer, P. (1999). Aspectos del currículum prescrito en América Latina: Revisión de tendencias contemporáneas en currículum, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos. New York: Albany State University of New York. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/publicaciones/454-aspectos-del-curriculum-intencional->

prescrito-en-america-latina-revision-de-tendencias-contemporaneas-en-curriculum-
indicadores-de-logro-estandares-y-otros-instrumentos/

Elliot, J. (2002). *The paradox of educational reform in the evaluatory state: Implications for teacher education*. Recuperado de <http://www.researchgate.net/publication/225971650>

Hidalgo, N. (2018). *Concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.

Insunza, J. (2013). El mal de la medición estandarizada y estrategias para superarla (La experiencia Chilena). *Intercambio*, British Columbia, 7, 27-30.

Lareau, N. (2011). *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press.

Ley General de Educación nº 20.370. (12 de septiembre de 2009). Establece la Ley General de Educación. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile.

Ley N ° 20.529. (04 de Marzo del 2011). Que establece el sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile.

Ley N°21.040. (24 de septiembre de 2017). Que crea el sistema de educación pública. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile.

Meckes, L. (2011). El SIMCE: su desarrollo y sus desafíos actuales. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 33(2), 160-178.

Ministerio de Educación. (2003). *Evaluación de Aprendizajes para una Educación de Calidad*. Comisión para el Desarrollo y Uso del SIMCE. Santiago, Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación. (2011). *Orientaciones para el uso de las horas de libre disposición*. Unidad de currículum y evaluación. Santiago, Chile. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/userfiles/P0001/File/ajuste_curricular/Orientaciones_a_los_Establecimientos_para_el_Uso_de_las_Horas_de_Libre_Disposicion.pdf

Ministerio de Educación. (2014) *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Santiago, Chile. Recuperado de

http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentosweb/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf

Ministerio de Educación. (2018). *Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos N°511 de 1997, N°112 de 1999 y N°83 de 2001. Todos del Ministerio de Educación*. División Jurídica. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-70983_archivo_01.pdf

Minzi, V. (2006). Infancia, fastfood y consumo (o como ser niño en el mundo Mc Donald's). En S. Carli (Comp.): *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, 209-241. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Olave, J., & Vélez de La Calle, C. (2016). Las familias entre fines educativos y económicos. El caso de Chile. *Alteridad. Revista de Educación*, 12(1), 43-54.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Chile, Francia: OCDE.

Perrenoud, P. (2008). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid, España: Morata.

Pinau, P. (1999). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En P. Pineau, I. Dussel, & M. Caruso. *La escuela como máquina de educar*, 27-52. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Prieto, A. (1983). *La modernización educacional*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Sánchez, T. (2008). *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX*. (Tesis Doctoral). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE, Manizales, Colombia.

Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De los Ríos, C. (2008). *Evolución de la Segregación Socioeconómica de los Estudiantes Chilenos y su Relación con el Financiamiento Compartido*, 211. Santiago de Chile: FONIDE.

Stobart, G. (2006). *Tiempos de Pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid, España: Morata.

United Nations Children's Fund. (1990). 10 derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes. Convención de los derechos del Niño. Recuperado de https://www.unicef.org/ecuador/booklet_derechos_bis.pdf

Williams, D. (2013). Assessment: The Bridge between Teaching and Learning. *Voices from the Middle, 21* (2), 15-20.

Ruiz, C. (2010). De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile. Santiago. Chile: LOM Ediciones.

Wintersberger, H. (2006). Infancia y ciudadanía: El orden generacional del Estado de Bienestar. *Política y Sociedad, 43* (1), 81-103.