

Surrealismo curricular en tiempos de patrones neoliberales

Melissa Andrade–Molina*
Thomas S. Popkewitz**

Recibido: 24/10/2018

Aceptado: 24/12/2018



Resumen

Este artículo está inspirado en el filme *Hombre duplicado*, del director Denis Villeneuve, basado en el libro homónimo de José Saramago. En éste se nos presenta a Adam, un profesor con una vida bastante rutinaria hasta que, en una película, reconoce a un actor que es idéntico a él (Anthony). De esta manera el personaje se obsesiona con la posibilidad de experimentar una existencia diferente a la que llevaba. Consecuentemente con ello, la narrativa de este texto, se desenvuelve como una historización del presente para el estudio del currículum chileno enmarcado en el sistema de razón neoliberal. La historia apunta a moverse, atemporalmente, hacia la problematización de lo no–humano en la configuración y reconfiguración de modos de vida. Las ideas neoliberales se toman como un patrón que se repite a lo largo de las progresiones. El currículum es abordado desde el surrealismo, en el sentido de una visión esquizofrénica y distópica, en torno a sus reestructuraciones basadas en un futuro utópico aspiracional y descontextualizado.

Palabras clave

Neoliberalismo, currículum, políticas educativas, historización, surrealismo curricular.

Curricular Surrealism in times of neoliberal patterns

Abstract

This article is inspired in the film *Duplicate Man*, of the director Denis Villeneuve, based on the homonymous book of José Saramago. This book introduces Adam, a teacher with a very routinely life until, in a film, he recognizes an actor who is identical to him (Anthony). In this way, the character becomes obsessed with the possibility of experimenting a different life to the one he leads. Consequently, the narrative of the text, unfolds as a historicization of the present study of the Chilean curriculum framed in the neoliberal system. The story moves, a temporally, towards the problematizing of the non –human in the configuration and re configuration of the ways of life. The neoliberal ideas of surrealism are taken as a pattern, which is repeated along the progressions. The curriculum is approached from surrealism, in the sense of a schizophrenic and dystopic vision, around its restructuring based on a utopic aspirational and decontextualized future.

Key words

Neoliberalism, curriculum, educational policies, historicization, curricular surrealism.

* Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Correo electrónico: melissa.andrade@pucv.cl

** Universidad de Wisconsin–Madison, Estados Unidos. Correo electrónico: thomas.popkewitz@wisc.edu

1. Obsesión

Control. Todo se trata de control. Cada dictadura tuvo una obsesión, y es esa. En la antigua Roma, le daban al pueblo pan y circo. Mantenían a la población entretenida. Pero otras dictaduras usan otras... Otras estrategias para controlar las ideas, el conocimiento. ¿Cómo lo hacen? Disminuyen la educación, limitan la cultura, censuran la información. Censuran cualquier forma de expresión individual. Y es importante recordar que este es un patrón que se repite a través de la historia. (Adam, *El hombre duplicado*)

“Un patrón que se repite a través de la historia”. Uno podría aventurarse a pensar que tales patrones se vuelven rutinas del día a día de una persona: un académico que se levanta, va a la universidad, regresa a su casa, hace su vida mientras califica los informes de sus estudiantes. Tal como Adam al comienzo de la película *El hombre duplicado*. Sin embargo, hay algo mucho más profundo de lo que somos capaces de ver a simple vista. *Etéreo, inalámbrico*: un sistema de razón que ayuda a configurar modos de vida en condiciones espaciotemporales determinadas, en un ambiente en el que los ideales curriculares son optimizados para el mercado. *Surreal*: una economía maximizada para que la gente busque su interés propio (Moreno, 2008). *Promesas de bienestar*: un deseo que nació a partir de una Nación en estado de miseria producto de la Guerra del Pacífico (Encina, 1981), sin suficientes industrias, ni comercio, ni economía ni conocimiento intelectual. *Desnuda*: una Nación con temores de fracaso y con deseos de pertenecer al prestigioso grupo de los países desarrollados, con anhelos de riqueza y más.

En dicho contexto, la educación comenzó a perfilarse como una de las únicas salidas viables para sobrellevar la crisis, así como también el despliegue de políticas económicas apropiadas al contexto (Encina, 1981). De este modo se inició la obsesión, la necesidad de una economía siempre creciente para el progreso social y el aprendizaje permanente. Tal obsesión se instauró como una confianza, casi ciega, en las ciencias; ciencias basadas en números, obviamente. Una Nación temerosa de la ignorancia y sus implicaciones para el desarrollo económico y el progreso. Pobres seducidos por los ideales magníficos de Europa Occidental, ansiando alcanzar tales estándares. Una imagen hipnotizadora proveniente del pensamiento francés liberal (Gutiérrez & Gutiérrez, 2004), así como de las estructuraciones alemanas. Una eficiencia sustentada en conocimientos científicos y literarios (Galdámes, 1912a) y en la pedagogía de Herbert (Vidal, 2010). Una Alemania que había logrado una perfecta alianza entre la ciencia y la técnica para la vida económica (Galdámes, 1912a). *Quiebre*: un quiebre que llevó a reclamar la sobresaturación de un currículum foráneo en el nacional:

Se nos antoja creer que el niño chileno es el mismo niño alemán, francés o inglés, sujeto a las mismas influencias de ambiente, de mentalidad igual a aquéllos —¡niño al fin!— de desarrollo orgánico i psíquico punto ménos que idéntico i de destino futuro semejante. La diferencia no está mas que en el idioma que habla i en los colores de la piel i el cabello. I nuestro simplismo nos conduce a educarlo ni mas ni ménos que como se educa a un alemán, a un francés o a un inglés. (Galdámes, 1912b, p. 19).

En este sentido, el currículo escolar, y la educación en sí, debía ser adaptado para satisfacer las necesidades sociales de los ciudadanos chilenos (Labarca, 1939), una necesidad. Necesidad en la cual la educación debería avanzar hacia la formación del ciudadano moderno al preparar a los estudiantes para conseguir las profesiones más altas posibles. (Villegas, 1913). *Transición*: Ambiciones de modernización (Larraín, 2001). La unificación surgió como respuesta para democratizar el sistema educativo (Oficina Internacional de Educación [OIE], 2018). Entró el Banco Mundial. Se dio inicio a la promoción de modelos de Estado no-intervencionistas enmarcados en la descentralización, la competencia de mercado y la responsabilidad del consumidor (Benveniste, 2002). Socialismo incompleto, dictadura repentina. Reformas que fueron conformando a la educación en un estado de mercado capitalista, en inversiones empresariales para obtener ganancias. La educación se remodela para consoli-

dar las estructuras productivas de la economía (Taylor, 2003). Es así como, bajo este modelo económico, *“crecimiento con equidad significaba, en primer lugar, crecimiento y las políticas económicas y sociales debían estar diseñadas para favorecerlo, en ningún caso arriesgarlo”* (Arellano, 2005, p. 2). Los afanes de una educación pública, masiva, justa y democrática se ven entorpecidos por la intrusión endémica de la «educación» entendida como un bien de consumo (OIE, 2018). Por lo tanto:

El objetivo de las políticas existentes en Chile es superar la pobreza, usando ideas tales como equidad, calidad y eficacia. Sin embargo, se ha desplegado una insistencia respecto al principio neoliberal de eficiencia dentro de lo cual, contrario a las expectativas de los reformadores, la calidad de la educación no ha traído la igualdad prometida o la integración de los estudiantes en el llamado camino a la modernidad [sino que] ha terminado contribuyendo a una división entre el rendimiento escolar y la cultura de los estudiantes. (Cavieres, 2011, pp. 121-122).

Sueño: Obsesión de una Nación más sabia para la riqueza nacional, para que las familias vieran a las escuelas como instituciones de salvación (Popkewitz, 2010) en las que niños que asisten “se convertirían en seres que rinden económicamente a la sociedad” (OIE, 2018, p. 11). Una araña, silencio...

2. Patrones

“La educación es una herramienta de movilidad social y que abre caminos para tener mejores perspectivas en la vida. Que estar en la escuela emancipa, enriquece, entrega un espacio de acogida y pertenencia” (Blanco, 2017, p. 324). *“Un patrón que se repite a través de la historia”*, como una tela de araña entretejida, en sí misma, para desplegar sus intrincados patrones. Una educación con aspiraciones de riqueza en la que es posible *“afirmar que el currículum escolar es un texto político, toda vez que se genera desde el Estado y proviene desde el modelo identitario que la sociedad ha perfilado”* (OIE, 2018, p. 5). Ciertos ideales se entrelazan en nodos espaciotemporales, coyunturales. Los deseos por pertenecer al grupo del primer mundo de países desarrollados fue la puerta de entrada para algunas ideas neoliberales en Chile (Salazar, Mancilla & Durán, 2014). Debido a ello, las políticas educativas dejaron su rol con miras hacia la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos pensados como útiles y necesarios para la vida diaria y se transformaron en políticas económicas con miras hacia el desarrollo y progreso económico de la Nación (Castiglioni, 2001). *Descentralización*: la respuesta para seducir a proveedores privados para entrar al mercado educativo (Mizala & Romaguera, 2000), mercantilización de la educación (Santa Cruz, 2006). Mediante la lógica de mercado, a las instituciones educativas privadas, se les brindó la posibilidad de cobrar lo necesario, inclusive en exceso, para asegurar la más elevada calidad en educación (Taylor, 2003). Así, algunas narrativas dominantes se naturalizan para conformar los patrones que han gobernado y regulado los hábitos y deseos de sujetos históricos y culturales: una tela de araña.

El rol de la educación, con sus narrativas de salvación, deviene en sentido común que permea al currículum escolar. Los modos de pensamiento neoliberales se vuelven hegemónicos *“como un modo de discurso que tiene efectos en las formas de pensar y en las prácticas político-económicas al punto que se ha incorporado al sentido común sobre cómo interpretamos, vivimos y entendemos el mundo”* (Harvey, 2007, p. 23); por ejemplo, en las políticas unificadoras con las que se pretendía modernizar y democratizar las estructuras del sistema educativo. Ello derivó en la creación de nuevos planes y programas *“lo que permitió unificar las tareas correspondientes a la elaboración curricular en conjunto con el diseño de programas de perfeccionamiento docente”* (OIE, 2018, p. 8). Es así que:

Con fuerte énfasis tecnocrático, se ha impuesto una lógica de operación caracterizada por el pragmatismo por conseguir resultados en algunas asignaturas, olvidando otras y, en definitiva, empobreciendo la experiencia formativa de los estudiantes. Una de las derivadas de esto es la consolidación de prácticas centradas en la cobertura curricular y la transmisión de contenidos (OIE, 2018, p. 29)

El sistema educativo chileno se ha posicionado como un sistema altamente competitivo y selectivo, con un estricto proceso de selección que es, en demasía, segregativo (Aravena & Quiroga, 2016). Bajo este modelo educativo, la libre elección de escuelas pareciera ser “el mecanismo clave para impulsar la mejora y desarrollar una meritocracia competitiva” (Brooks, 2017, p. 758). *Descentralización y privatización*: la lógica de la privatización de la educación en Chile es un proceso complejo como resultado de intervenciones, “muchas de las cuales se incrustan al interior del currículo mismo” (Cavieles, 2009, p. 26). La privatización significó que las escuelas entraran en una lógica de competencia no respecto a resultados, necesariamente, sino para atraer a estudiantes y, al mismo tiempo, promover “la libre elección de los padres para escoger la mejor escuela para sus hijos debido a la competencia. Sin embargo, los estudiantes de clase baja y media no pueden elegir, porque el sistema es privado y elitista” (Cabalin, 2012, p. 223). En este marco, comenzó a delinarse un currículum que debería atender a las necesidades sociales, culturales y económicas en un período de patrones de gobierno de la Unidad Popular a partir de 1970. Y que luego, de supuestas transformaciones radicales, se volcó hacia el mercado, donde la propiedad privada y la libertad individual se conciben como la piedra angular de una sociedad flexible, pero subordinada a la configuración del currículum como conocimiento escolar acumulable, aunque educativamente inocuo en un período de patrones de Régimen Militar. Por esta razón:

En el caso de las estrategias de política educativa en Chile, ha predominado, hasta el día de hoy, un tipo de regulación que, desde el diseño curricular, se ha inscrito en la perspectiva de metas educativas de base disciplinaria, lo que se expresa en la promoción de un currículum asignaturista, con énfasis en las áreas cognitivo-funcionales (matemática y lenguaje, por ejemplo) en desmedro de las áreas artísticas, humanistas o aquellas vinculadas al desarrollo personal y social. Evidentemente, ello como expresión de una hipótesis política de que ello permitirá un atajo al proceso de desregulación neoliberal del currículum. (OIE, 2018, p. 27)

El neoliberalismo en Chile puede ser definido como “el conjunto de medidas económicas tendientes a fortalecer las actividades del mercado al interior del país para integrarlo a la globalización económica en donde los países desarrollados, en especial Estados Unidos, mantienen una fuerte hegemonía” (Cavieles, 2009, p. 21). Incluso, en algunos países, se ha intentado hacer la distinción entre neoliberalismo, expresado como una teoría social y como un marco para el campo educativo, pero Chile decidió no hacer distinciones (Aravena & Quiroga, 2016). *Una búsqueda*: la de mayor libertad de expresión y decisiones individuales, ya que “Estos ideales han sido probados una y otra vez para ser fuentes poderosas de cambio” (Harvey, 2007, pp. 24–25). A pesar de las aparentes buenas intenciones, al hablar de competencia, libertad de elección, meritocracia, justicia social, etc., se generan segregaciones que se oponen al mismo discurso neoliberal. Aquí es donde, en el filme, Adam encuentra a Anthony, o al revés, cuando Anthony conoce a Adam y le muestra su cicatriz para ver si son diferentes o iguales. De tal modo:

(...) El experimento chileno con el neoliberalismo demostró que los beneficios de la acumulación de capital eran altamente segregados. El país y sus élites gobernantes, en conjunto con los inversores extranjeros, tuvieron un buen desempeño; mientras que a la gente en general le fue mal. Este ha sido un efecto persistente de las políticas neoliberales a lo largo del tiempo como para ser considerado un componente estructural de todo el proyecto (...). El neoliberalismo no ha demostrado ser eficaz para revitalizar las acumulaciones mundiales de capital, pero sí ha logrado restaurar el poder de clase. (Harvey, 2007, pp. 28–29)

3. (Re) Estructura

“Un patrón que se repite a través de la historia”, en el cual el neoliberalismo puede ser considerado como una teoría de prácticas económico-políticas en la que el bienestar lograría ser mejorado dentro de un marco de propiedad privada, libertad individual y libre mercado (Harvey, 2007). Chile es visto, comúnmente, como el pionero en instaurar reformas neoliberales, lo lleva a posicionarlo como evidencia del éxito que puede ser obtenido a través del compromiso con este tipo de políticas (Taylor, 2003). *Una estrella, fama*: ideas neolibera-

les tan arraigadas que se tomaron como una suerte de «segunda independencia» (Salazar,

Mancilla & Durán, 2014). *Ego, patrones*: al modelo neoliberal, cada vez más arraigado, se le uniría un “*neoconservadurismo sobreviviente que aspiraba a mantener un Estado fuerte con el control del conocimiento y de los valores*” (OIE, 2018, p. 14). Esto se tradujo en la transformación y reestructuración del currículum escolar y las políticas educativas. Tales transformaciones y reestructuraciones buscaban fortalecer y reforzar los valores nacionales (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación [PIIE], 1984). De esta forma, el acento nacionalista se manifiesta en diversos ámbitos de la vida escolar, un ejemplo de tal fenómeno se presenta en la asignatura de Educación Física, “*mediante la obligación de aprender a ejecutar danzas folclóricas nacionales*” (OIE, 2018, p. 16). O en lo expuesto en la resolución exenta N° 3.102:

La educación deberá profundizar y transmitir el amor a la Patria y a los valores nacionales, el respeto a la vocación libre y trascendente del ser humano y a los derechos y deberes que de ella derivan, el aprecio a la familia como célula básica de la sociedad, la adhesión al concepto de la unidad nacional y la valoración del saber y la virtud como elemento de progreso del hombre y de la Nación. (Gobierno de Chile, 1975, p. 48)

Mutaciones desde la educación como un bien público a la educación como un bien de mercado (Oliva, 2008). Un sistema de libre elección que provee servicios a personas que están dispuestas a pagar por ellos a su conveniencia (Taylor, 2003). Un sistema altamente competitivo delineado por un mercado educacional y por políticas dirigidas a mejorar la calidad de la educación, al más bajo costo (Mizala & Romaguera, 2000). Formulación de políticas educativas y curriculares de base “*predominantemente coercitiva y represiva, bosquejando de manera incipiente un proyecto curricular signado por una presumible flexibilidad, el mérito, el esfuerzo, el individualismo, la auto-superación y el nacionalismo, con un fuerte énfasis en la evaluación*” (OIE, 2018, p. 15). Evaluaciones traducidas en mediciones estandarizadas con la finalidad de controlar la eficiencia y eficacia de los programas educativos de cada establecimiento de la Nación: control de calidad de la educación (Atria, 2012; OIE, 2018).

Precisamente, la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) permitió trazar los nuevos lineamientos respecto a la estructura curricular. Tal ley decreta que al Presidente de la República, mediante las gestiones del Ministerio de Educación, le corresponde “*establecer los objetivos fundamentales para cada uno de los años de estudio de las enseñanzas básica y media, como asimismo de los contenidos mínimos obligatorios que facilitarán el logro de los objetivos formulados*” (Ministerio de Educación [Mineduc], 1990, Art. 18). Sin embargo, aquellos objetivos fundamentales y contenidos mínimos, establecidos por el Presidente de la República, fungen sólo de base para efectos de delinear los planes y programas de cada escuela: “*los establecimientos educacionales tendrán libertad para fijar planes y programas de estudios que consideren adecuados para el cumplimiento de los referidos objetivos y contenidos mínimos obligatorios por año y los complementarios que cada uno de ellos fije*” (Mineduc, 1990, Art. 18). Claro, esto es posterior a la aprobación por parte de ese Ministerio. A su vez, se instaura un sistema de evaluación, diseñado por el propio organismo, “*para la evaluación periódica, tanto en la enseñanza básica como de la media, del cumplimiento de los objetivos fundamentales y de los contenidos mínimos de esos niveles*” (Mineduc, 1990, Art. 19). Esto supuso la elaboración de planes de estudio propios, de acuerdo a los intereses y propósitos específicos de cada establecimiento, que podía costear una adecuación curricular. Ello:

(...) representó una modificación estructural en relación a lo que se comprendía cómo prescripción curricular hasta ese momento en la educación chilena. La aparición de un documento curricular distinto al Programa de Estudio supuso un quiebre brusco en la comprensión de qué es un currículum y cuál es su función. (...) la idea de que un Programa de Estudio era una expresión interpretativa de un Currículum Nacional, que delineaba previamente las expectativas sociales sobre el aprendizaje y la formación de los estudiantes, suponía que las comunidades escolares, al interior de cada establecimiento, debían sentirse con la libertad de construir sus programas y de organizar sus planes de estudio de acuerdo a sus intereses y propósitos específicos, considerando apenas algunas reglas mínimas en la destinación de las horas por asignaturas. Así, son las uni-

dades educativas individualmente quienes quedaban con la «libertad» de elaborar sus propios planes de estudio, y sobre todo, sus propios programas para las asignaturas. (OIE, 2018, p. 18)

Competición y consumismo se volvieron elementos clave de este sistema neoliberal (Kašćák & Pupala, 2011). La competitividad se ha posicionado como el vehículo que conlleva a mayor rendimiento, mayor ingreso, mayor movilidad social y bienestar (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2014). En tal contexto, las pruebas estandarizadas se han vuelto elementos fundamentales para promover la competencia y presionar al sistema, habilitando a los padres, como consumidores, a demandar un mejor producto y servicio para el futuro de sus hijos (Meckes & Carrasco, 2010). Las políticas educativas, bajo un sistema neoliberal, *“promueven la privatización de la economía e incluso aquellas instituciones que continúan siendo públicas están diseñadas para seguir un modelo empresarial basado en competencias y accountability para mejorar los bienes y servicios que ofrecen”* (Cavieres, 2011, p. 113). El consumismo se conforma como otra pieza clave del sistema neoliberal, que permite establecer una conexión entre la economía y la cultura, a fin de fortalecer la preeminencia del mercado (Cavieres, 2009). En éste, *“la libertad para consumir y competir es el sustento de una democracia económica que se opone a cualquier autoritarismo representado por intervenciones estatales que resultan inadecuadas para atender las necesidades del nuevo ciudadano–consumidor”* (Cavieres, 2009, p. 24)

4. Duplicado

Quienes somos y cómo debemos ser para convertirnos, en nuestras versiones autónomas y productivas, es internamente deseado, por cada uno de nosotros, más que externamente requerido. Esta alteración, que concierne al cómo somos gobernados mientras nos auto-disciplinamos simultáneamente al aceptar las racionalidades económicas a través de las políticas neoliberales como «normas» y «verdades», es un efecto significativo del neoliberalismo. (Lee, 2012, p. 37)

“Un patrón que se repite a través de la historia”. *Confrontados: el sistema neoliberal y el currículum escolar chileno: Adam y Anthony*. Posiblemente el problema de la calidad de la educación será un eterno misterio. Las políticas que se proponen a realizar mediciones del estado de la educación en Chile, terminan teniendo efectos secundarios indeseados por las mismas políticas (Botella & Ortiz, 2018; Monarca, 2012). Estos efectos se traducen en reducciones curriculares para abarcar sólo los contenidos considerados en tales mediciones, aumento de horas de enseñanza para las asignaturas curriculares que serán evaluadas, incidiendo considerablemente en el currículum escolar y en la práctica docente (Botella & Ortiz, 2018). Con el objetivo de subir los resultados anteriores y mostrar mejoras substanciales, *“es común que se genere agobio laboral y estrés en los docentes, selección y exclusión de estudiantes, distorsión de las prácticas pedagógicas, homogenización y estandarización del currículum y de las prácticas de enseñanza, y reducción curricular, entre otras”* (Botella & Ortiz, 2018, p. 40). Mediante estos efectos, es posible establecer que el sistema escolar, y por extensión el currículum, está inmerso en tensiones que derivan de una cultura de entrenamiento. Es así que se logra develar *“cómo los señalados sistemas de enmarcamiento controlan, seleccionan y redistribuyen la producción del discurso, mediante procedimientos que tienen una función normalizadora, dentro de ellos destaca la medición, dispositivo disciplinario principal en la configuración del orden escolar”* (Oliva, 2017, pp. 418-419). Enmarcados en un sistema de razón que ordena el sentido común de la enseñanza encarnando principios comparativos que excluyen el impulso de conseguir la tan deseada igualdad e inclusión (Popkewitz, 2015). En la conformación del ciudadano cosmopolita moderno, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) toma un rol homogeneizador de lo que es heterogéneo (Tröhler, Meyer, Labaree & Hutt, 2014). De esta forma se normaliza a los estudiantes para ajustarse a los parámetros de lo que es considerado «normal», mediante las prácticas educativas derivadas del currículum nacional. Suponer que todos los estudiantes pueden amoldarse a la norma genera tesis culturales sobre quién es y cómo debería ser «el niño normal» y, por consiguiente, el «anormal». Bajo estos modos de entender la enseñanza, se asume que, al verse enfrentados a las mismas oportunidades, acceso y posibilidades, las diferencias entre los estudiantes — sociales, económicas

y educacionales— pueden ser minimizadas (Díaz, 2013). El efecto producido por los deseos utópicos de homogeneización, se pueden ver como un anhelo de conformar modos de vida como *doppelgängers*. Todos similares a todos, bajo los mismos parámetros, bajo el mismo sistema de razón. Ilusión: de esta forma, el currículum escolar, se convierte en *“aquel dispositivo que permite y controla la transmisión de la herencia cultural. Como el contenido de la escuela, el currículum nace como un dispositivo homogeneizador y estandarizador de la diversidad cultural presente dentro de los límites nacionales”* (Johnson, 2015, p. 8). El ideal de un currículum que logre generar estas duplicaciones: *doppelgängers*, además, no considera las diferencias entre tipos de establecimientos: privados, subvencionados o públicos. Precisamente:

El hecho de que, en promedio, la educación privada supera a la educación pública nos dice poco sobre qué tipos de políticas necesitamos introducir para beneficiar un porcentaje considerable de estudiantes que asisten a escuelas municipales y no tienen una oportunidad real de cambiarse de escuela. Lo que estos hallazgos sugieren, sin embargo, es que la atención debería ponerse en determinar qué prácticas y qué restricciones están frenando el progreso en las escuelas municipales del país. (Drago & Paredes, 2011, p. 172)

Simplemente se presupone que las mediciones de «control de calidad» —en una lógica de empresa— van a retratar, objetivamente, la eficacia y eficiencia de cada establecimiento educativo. Estos movimientos de estandarización soslayan aquellos «frenos» que impiden el progreso a ciertas escuelas y, también, aquellos «aceleradores» que potencien el progreso de escuelas con bajos recursos. Al parecer, los resultados de un sistema escolar enmarcado en el neoliberalismo conllevan a incrementar las brechas entre clases sociales, como asimismo la brecha entre la retórica neoliberal —para el beneficio de todos— y la realización —para el beneficio de una pequeña clase dominante— (Harvey, 2007). En otras palabras, *“la noción de que el mercado se trata de una competencia justa es refutada por un monopolio extraordinario, centralización y la internacionalización por parte de los poderes cooperativos y financieros”* (Harvey, 2007, p. 42). Cabe retomar la pregunta de Teodoro, *“¿es posible, en la actualidad, construir las bases de un nuevo sentido común, capaz de ayudar a formular una agenda educativa y un nuevo bloque social interesado en impulsar (o realizar) políticas progresivas de paz, justicia social, felicidad y libertad?”* (2010, p. 76). Claramente la respuesta no es inmediata. Quizá el problema no está en las mediciones que esbozan una competencia individual y una lógica de mercado, sino que en una desvirtuación de las buenas intenciones de una propuesta curricular y un intento genuino de identificar los establecimientos en necesidad de asistencia. Una desvirtuación que se asentó en readecuaciones —recortes— curriculares, estrés, ansiedad, homogeneización y una cultura de entrenamiento que prepara a los estudiantes para las mediciones. Por tal razón:

La tríade medición–control–evaluación, la formulación y *modus operandi* del objetivo en su trayectoria, aparece enlazada al control de la eficiencia del proceso en sus objetivos, medios y evaluación, donde el aprendizaje aparece definido en criterios e indicadores. Por consiguiente, la estandarización del conocimiento escolar aparece unida a un sistema de medición de un aprendizaje estandarizado representado por el Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), donde los estándares de contenidos aparecen alineados con los estándares de desempeño. (Oliva, 2017, p. 421)

5. Surrealismo

“El caos es un orden por descifrar” (José Saramago, *El hombre duplicado*)

5.1. Esquizofrenia

El gobierno chileno podía firmar esos proyectos económicos sin renunciar a sus compromisos sociales. Más allá de las motivaciones del gobierno chileno al firmar estos proyectos con el Banco, la educación en Chile asumió los principios esenciales del neoliberalismo: la vinculación entre la superación de la pobreza y la educación bajo un modelo de crecimiento económico; la adhesión del Estado a dicho postulado y su protagonismo en implementarlo; y la expansión de la mentalidad auditora a lo largo del sistema educativo «privatizándolo» por dentro. (Cavieres, 2009, p. 33)

Esta es una historia del presente (Foucault, 1991), entendida como una estrategia simultánea para el estudio del currículum, la teoría del currículum y el estudio de la escolarización (Popkewitz, 2010). La problematización se inspira en la película *El hombre duplicado*, por lo que, para efectos de esta narrativa, el neoliberalismo no existe. Es una creación en la mente de una Nación que teme regresar a la miseria. Es una ilusión, un espejismo creado desde el temor. Mientras Anthony —el personaje del filme— se sumerge más en sus miedos y frustraciones, Adam —su Otro— permanece centrado. Anthony desconfía de Adam, así como el currículum escolar intenta desentenderse del neoliberalismo. Esto crea la paradoja de Harvey entre la retórica y la realización, o lo que se cree —idea— y lo que se ejecuta —producto—. Chile, desde el comienzo, persiguió ideales extranjeros de progreso económico del primer mundo e intentó adecuarse a tales estándares. Anthony ve a Adam como una solución, como un escape de la realidad. Las políticas y reformas educativas se enmarcan en una lógica de mercado, en la que el acceso a la educación de calidad depende de la situación económica de cada familia (Andrade-Molina, 2017). Estas ideas han sido basadas en “*un programa que ha buscado compatibilizar desarrollo económico y justicia social*” (García-Huidobro & Cox, 1999, p. 9). Una intención que no debería verse como perversa, sino que desvirtuada. Como la ansiedad de Anthony de quedarse atrapado y perder su individualidad —libertad que recupera con Adam—, las reestructuraciones curriculares tratan de acomodarse a los cambios globales para incrementar el desarrollo local sin comprometer el progreso de la Nación —libertad que se traduce en estabilidad económica—. Esta narrativa se entrelaza con la eficiencia neoliberal de las políticas «de talla única» —*one-size-fits-all*— (Wilkins, 2012), como una conformación histórica:

El poner atención a la vida cotidiana de las familias y niños deriva su empirismo desde una noción estructural de cultura. Esa noción define una serie de valores y normas universales como la cultura dominante de la escolaridad, y desde esa unidad se entiende la diferencia. La diferencia, entonces, resulta desde las nociones de mismidad. La mismidad se indica en las pruebas de logros que se convierten en el indicador de la igualdad y a partir de las cuales se construye un continuo de valores para comprender la diferencia. (Popkewitz, 2011, p. 174)

Es así como la inequidad se construye “*como una carencia de oportunidades para progresar (naturalizadas como desarrollo) que puede abordarse a través de intervenciones para recuperar al niño anormal dentro de los límites de lo normal*” (Llewellyn & Mendick, 2011, p. 60). En un sistema de razón en el que los números se vuelven como un actor que “*produce cosas a través de procesos que pareciera solo representar y describir*” (Popkewitz, 2015, p. 151), «lo surreal» comienza a mutar en lo que es considerado como «lo real». No hay delimitaciones. ¿Dónde termina Anthony y dónde comienza Adam? ¿Dónde terminan las reestructuraciones curriculares para el bienestar individual y social y dónde comienzan los ideales neoliberales de crecimiento económico? En esta lógica aparentemente contradictoria:

La educación escolar chilena constituye un fenómeno social «excéntrico», como las estructuras descritas por Derrida cuando se aboca a considerar la relación de las estructuras y el juego en las ciencias humanas. Estructuras descentradas, dislocadas, operando bajo la apariencia de un control descontrolado, es lo que caracteriza la meta-estable situación de la educación chilena (...) se está ante una posible explicación de por qué la educación escolar chilena ha funcionado con la eficacia que lo ha hecho y por qué, no obstante, no ha logrado que sus actores se comprometan con ella, dada su carencia de sentido, su falta de nivel semántico. Un juego de reglas vacías de sentido. (Alarcón, 2017, pp. 696-670)

5.2. Una visión distópica...

I am struck by how much of the critical scholarship on topic arrives in the end at the very same conclusion—a conclusion that might be expressed in its simplest form as: “*neoliberalism is bad for poor and working people, therefore we must oppose it.*” It is not that I disagree with this conclusion. On the contrary. But I sometimes wonder why I should bother to read one after another extended scholarly analysis only to reach, again and again, such an unsurprising conclusion (Ferguson, 2010, p. 166)

Mientras más son usadas las palabras, sus acepciones comienzan a ampliarse, a deformarse y su significado comienza a perderse. Aparentemente hay varias formas de pensar el neoliberalismo y sus significados pueden tomar diversas formas (Ferguson, 2010). Para Harvey (2007), por ejemplo, los ideales políticos de libertad individual y libertad económica son sagrados en el neoliberalismo, pero que, aún desde pensamientos pro-mercado, han fallado en provocar un crecimiento global. Bajo tal entendimiento, las políticas neoliberales, han sido exitosas solamente para las clases dominantes en detrimento del bienestar y dignidad de las clases consideradas como vulnerables. En este sentido del neoliberalismo, se puede exacerbar *“el mito de que ciertos sectores fracasan porque no son suficientemente competitivos, así sentar los cimientos para más reformas neoliberales (...) los problemas surgen debido a la falta de fortaleza competitiva o por fallas personales, culturales y políticas”* (Harvey, 2007, p. 34). Para Teodoro, el neoliberalismo debe ser estudiado no sólo como una teoría económica, sino *“como un nuevo orden social y una tecnología de gobierno que favorece a los más poderosos”* (2010, p. 41). De esta manera enfatiza que, en los tiempos actuales, así como sucedió en los años 70, la intervención ciudadana es determinante en diferentes espacios —desde la ciencia hasta la política—; sin embargo, la educación no es para todos, sino que es para quién pueda tomarla.

Esto lleva a repensar que, gran parte de la discusión en torno al neoliberalismo, se ha basado en aspectos negativos; por ejemplo, al pensarlo en términos de un *«free-market fetishism»* o considerarlo como una fuerza maléfica (Ferguson, 2010). Entonces, tomar al neoliberalismo como una causa carece de significado, ya que *“esto produce un análisis vacío (...), y también puede conducir a una política ineficaz, dado que todo lo que uno puede hacer con una «cosa» tan gigantesca y maléfica como el «neoliberalismo» concebido de esta forma es denunciarlo”* (Ferguson, 2010, p. 171). De hecho, el proceso de privatización neoliberal se puede concebir como *“algo que podemos denominar su parte destructiva, de un lado; de otro lado, algo que podemos denominar su parte constructiva”* (Alarcón, 2017, p. 694). No obstante, estas narrativas distópicas de neoliberalismo, podrían llevar a una retórica de escepticismo o, incluso, nihilismo. El neoliberalismo, como una tecnología de gobierno —en un sentido Foucaultiano— inserta a los sujetos en un sistema de razón en el que ellos son responsables de su propio bienestar en un espacio de opciones y ambiciones reguladas (Foucault, 1991). *Libertad*: aquí entran en juego la retórica del poder productivo y las tecnologías de la *responsabilización* (Popkewitz, 2010). La libertad para Foucault, en un sentido liberal, *“no debe ser comparada con anarquía, sino que un tipo de libertad bien regulada y responsable”* (Barry, Osborne & Rose, 1996, p. 8). Retomando el análisis, es posible problematizar las políticas y reformas neoliberales como ineficaces, al estar basadas en aspiraciones de naciones desarrolladas (Ferguson, 2010). Las reformas curriculares se vuelven en imitaciones de las experiencias eficaces de los países del primer mundo, desprovistas completamente de contexto, volviéndose a-históricas y a-temporales. Y, con ello, se retorna a la problematización inicial de Galdames:

Se nos antoja creer que el niño chileno es el mismo niño alemán, francés o inglés, sujeto a las mismas influencias de ambiente, de mentalidad igual a aquéllos —¡niño al fin!— de desarrollo orgánico i psíquico punto ménos que idéntico i de destino futuro semejante. La diferencia no está mas que en el idioma que habla i en los colores de la piel i el cabello. I nuestro simplismo nos conduce a educarlo ni mas ni ménos que como se educa a un alemán, a un francés o a un inglés. (1912b, p. 19).

La idea de puntualizar en los patrones es evidenciar que el interés, en ligar la educación a la economía, ha sido un fenómeno histórico desde la Independencia de una Nación sumida en la miseria. Claramente, las decisiones y reformulaciones curriculares, han ayudado a parte de la población a conseguir bienestar y movilidad social y, al mismo tiempo, han exacerbado las diferencias entre clases bajas y altas. Sin embargo, la educación debería delinarse más respecto a las posibilidades que en los deseos utópicos y temores distópicos.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, J. (2017). Las reglas de nuestro juego: privatización neoliberal de la educación en Chile. *Praxis Educativa*, 12(3), 690–707.
- Andrade–Molina, M. (2017). Incepted Neoliberal Dreams in School Mathematics and the «Chilean Experience». In T. Dooley & G. Gueudet (Eds.), *Proceedings of the Tenth Congress of European Research in Mathematics Education (CERME10)* (pp. 1470–1477). Dublin: DCU Institute of Education and ERME.
- Aravena, F. & Quiroga, M. (2016). Neoliberalism and Education on an International Perspective: Chile as Perfect Scenario. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 10(1), 69–89.
- Arellano, J. P. (2005). *Políticas sociales para el crecimiento con equidad: Chile 1990–2002*. Santiago de Chile: CIEPLAN.
- Atria, F. (2012). *La mala educación*. Santiago de Chile: Catalonia.
- Barry, A., Osborne, T. & Rose, N. (1996). Introduction. In A. Barry, T. Osborne & N. Rose (Eds.), *Foucault and Political Reason: Liberalism, Neo–Liberalism and Rationalities of Government* (pp. 1–18). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Benveniste, L. (2002). The Political Structuration of Assessment: Negotiating State Power and Legitimacy. *Comparative Education Review*, 46(1), 89–118.
- Blanco, P. (2017). Volver a donde nunca se estuvo: pacto social, felicidad pública y educación en Chile (c.1810–c.2010). *Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 19(38), 323–344.
- Botella, M. T. & Ortíz, C. P. (2018). Efectos indeseados a partir de los resultados Simce en Chile. *Educación, Política y Sociedad*, 3(2), 27–44.
- Brooks, R. (2017). Education in Nordic Countries. *British Journal of Sociology of Education*, 38(5), 753–760.
- Cabalin, C. (2012). Neoliberal Education and Student Movements in Chile: Inequalities and Malaise. *Policy Futures in Education*, 10(2), 219–228.
- Castiglioni, R. (2001). The Politics of Retrenchment: the Quandaries of Social Protection under Military Rule in Chile, Latin American. *Politics and Society*, 45(1), 37–56.
- Cavieres, E. (2009). La neoliberalización de la educación chilena o la privatización del sistema educativo «por dentro». *Diálogos Educativos*, 9(17), 18–57.
- Cavieres, E. (2011). The Class and Culture–Based Exclusion of the Chilean Neoliberal Educational Reform. *Educational Studies*, 47(2), 111–132.
- Díaz, J. D. (2013). Governing Equality: Mathematics for All? *European Education*, 45(3), 35–50.
- Drago, J. L. & Paredes, R. (2011). The Quality Gap in Chile’s Education System. *Cepal Review*, (104), 161–174.
- Encina, F. (1981). *Nuestra inferioridad económica: sus causas, sus consecuencias*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

- Ferguson, J. (2010). The Uses of Neoliberalism. En N. Castree, P. Chatterton, N. Heynen, W. Lerner & M. Wright (Eds.), *The Point is to Change it: Geographies of Hope and Survival in an Age of Crisis* (pp. 166–184). Oxford: Wiley–Black Well.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Eds.), *The Foucault Effect; Studies in Governmentality* (pp. 87–104). London: Harvester Wheatsheaf.
- Galdames, L. (1912a). *Educación económica e intelectual*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.
- Galdames, L. (1912b). *Temas Pedagógicos*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.
- García–Huidobro, J. E. & Cox, C. (1999). La reforma educacional chilena 1990–1998: visión de conjunto. En J. E. García–Huidobro (Ed.), *La reforma educacional chilena* (pp. 7–46). Madrid: Editorial Popular.
- Gobierno de Chile. (1975). Resolución Exenta N° 3.102. *Objetivo Nacional de Chile: Difusión y Cumplimiento de directrices contenidas en documento «Objetivo Nacional de Chile»*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Gutiérrez, C. & Gutiérrez, F. (2004). Carlos Grandjot, tres décadas de matemáticas en Chile: 1930–1960. *Boletín de la Asociación Venezolana*, 11(1), 1–30.
- Harvey, D. (2007). Neoliberalism as a Creative Destruction. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 610(1), 21–44.
- Johnson, D. (2015). Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: algunas notas desde los estudios curriculares. *Diálogo Andino*, (47), 7–14.
- Kašćák, O. & Pupala, B. (2011). Governmentality–Neoliberalism–Education: The Risk Perspective. *Journal of Pedagogy*, 2(2), 145–160.
- Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.
- Larraín, J. (2001). *Identidad chilena*. Santiago de Chile. LOM Ediciones.
- Lee, I. (2012). Unpacking Neoliberal Policies: Interrupting the Global and Local Production of the Norms. *Journal of Pedagogy*, 3(1), 30–42.
- Llewellyn, A. & Mendick, H. (2011). Does Every Child Count? Quality, Equity and Mathematics with/in Neoliberalism. In B. Atweh, M. Graven, W. Secada & P. Valero (Eds.), *Mapping Equity and Quality in Mathematics Education* (pp. 49–62). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Meckes, L. & Carrasco, R. (2010). Two Decades of Simce: An Overview of the National Assessment System in Chile. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 233–248. doi: 10.1080/09695941003696214
- Ministerio de Educación de Chile. (1990). Ley Número. 18.962. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Santiago de Chile: *Diario Oficial de la República de Chile*.

- Mizala, A. & Romaguera, P. (2000). School Performance and Choice: The Chilean Experience. *The Journal of Human Resources*, 35(2), 392–417.
- Monarca, H. (2012). La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo. *Perfiles Educativos*, 34(135), 164–176.
- Moreno, F. (2008). Silent Revolution: An Early Export from Pinochet's Chile. *Globalization, Competitiveness and Governability*, 2(2), 90–99.
- Oficina Internacional de Educación. (2018). *Estado, mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964–2018)*. Ginebra: Unesco.
- Oliva, M. 2008. Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 207–226.
- Oliva, M. (2017). Arquitectura de la política educativa chilena (1990–2014): el currículum, lugar de la metáfora. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 405–428.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2014). *Pisa 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. Paris: OECD Publishing.
- Popkewitz, Th. (2010). Estudios curriculares y la historia del presente. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(1), 355–370.
- Popkewitz, Th. (2011). The Past as Future of the Social and Education Sciences. En D. Tröhler & R. Barbu (Eds.), *Education Systems in Historical, Cultural, and Sociological Perspectives* (pp. 163–180). Rotterdam: Sense Publishers.
- Popkewitz, T. (2015). Curriculum Studies, the Reason of «reason», and Schooling. In Th. Popkewitz (Ed.), *the «Reason» of Schooling: Historicizing Curricular Studies, Pedagogy, and Teacher Education* (pp. 150–166). New York, NY–London: Routledge.
- Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. (1984). *Las transformaciones de la educación bajo el régimen militar*. Santiago de Chile: PIIE.
- Salazar, G., Mancilla, A. & Durán, C. (2014). Construcción de Estado en Chile. En G. Salazar & J. Pinto (Eds.), *Historia contemporánea de Chile I: Estado, legitimidad, ciudadanía* (pp. 13–124). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Santa Cruz, L. E. (2006). Sobre la Loce y el escenario actual. *Docencia*, (29), 17–29.
- Taylor, M. (2003). The Reformulation of Social Policy in Chile, 1973–2001: Questioning a Neoliberal Model. *Global Social Policy*, 3(1), 21–44.
- Teodoro, A. (2010). *Educação, globalização e Neoliberalism: Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Tröhler, D., Meyer, H. D., Labaree, D. F. & Hutt, E. L. (2014). Accountability: Antecedents, Power, and Processes. *Teachers College Record*, 116(9), 1–12.
- Vidal, R. (2010). El libro de texto de matemáticas en Chile en el último siglo: 1910–2010. *Cuadernos de Educación*, (27). Recuperado de http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_27/pdf/articulo_adjunto_27.pdf

Villegas, E. (1913). Discurso del señor Ministro de Instrucción. Memorias. En *Actas del Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria: Vol. II* (pp. 3–6). Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.

Wilkins, A. (2012). Pedagogy of the Consumer: the Politics of Neo-Liberal Welfare Reform. *Journal of Pedagogy*, 3(2), 161–173.

