

**POLÍTICAS EDUCATIVAS INTERNACIONALES: REFLEXIONES CRÍTICAS
SOBRE LA FORMACIÓN CONTINUA DE LAS MAESTRAS DE
ALFABETIZACIÓN**

***POLÍTICAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO: REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS***

***INTERNATIONAL EDUCATION POLICIES: CRITICAL REFLECTIONS ON THE
CONTINUING EDUCATION OF FEMALE LITERACY TEACHERS***



Tarcyla Coelho de Souza MARINHO¹
e-mail: tatauesb@hotmail.com



Liane Castro de ARAUJO²
e-mail: lica@ufba.br

Cómo hacer referencia a este artículo:

MARINHO, T. C. de S.; ARAUJO, L. C. de. Políticas educativas internacionales: Reflexiones críticas sobre la formación continua de las maestras de alfabetización. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023146, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17772>



| **Enviado en:** 26/03/2023
| **Revisiones requeridas el:** 04/05/2023
| **Aprobado el:** 27/06/2023
| **Publicado el:** 20/12/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Departamento Municipal de Educação de Santa Cruz Cabralia (SEMED), Santa Cruz Cabralia – BA – Brasil. Coordinadora Pedagógica. Estudiante de Doctorado en Educación (UFBA).

² Facultad de Educación de la Universidad Federal de Bahía (FACED/UFBA), Salvador – BA – Brasil. Profesora Adjunta. Departamento de Educación II. Profesora investigadora del Programa de Posgrado en Educación. Doctorado en Educación (UFBA).

RESUMEN: El artículo presenta reflexiones críticas sobre la educación continua de las maestras alfabetizadoras en comparación con las políticas internacionales de educación y alfabetización. La investigación tuvo como objetivo conocer cómo los efectos de las directrices de las organizaciones internacionales para la educación y la alfabetización se manifiestan en el discurso de las mujeres que participan en la educación permanente del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta (PNAIC), realizado en el municipio de Santa Cruz Cabrália, BA. La metodología adoptada es el enfoque cualitativo cuyo método se toma desde una perspectiva dialéctica, en aproximación con la corriente del pensamiento marxista y los presupuestos de la Teoría Crítica. El procedimiento utilizado fue una entrevista semiestructurada a mujeres participantes de la formación continua del PNAIC. Los resultados indican que, si por un lado la formación continua sufrió los efectos de la política neoliberal que diseñó el PNAIC, por otro lado, la acción formativa se asoció con lo que demandan las escuelas en el esfuerzo por transformar la realidad objetiva.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización. Formación de profesores. Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta. Políticas educativas.

RESUMO: O artigo apresenta reflexões críticas sobre a formação continuada de professoras alfabetizadoras em cotejo com as políticas internacionais de educação e alfabetização. A pesquisa teve como objetivo conhecer como os efeitos das orientações dos organismos internacionais para a educação e alfabetização se manifestam no discurso das participantes da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) realizada no município de Santa Cruz Cabrália, BA. A metodologia adotada é a abordagem qualitativa, cujo método é tomado na perspectiva dialética, em aproximação com a corrente de pensamento marxista e os pressupostos da Teoria Crítica. O procedimento utilizado foi a entrevista semiestructurada com participantes da formação continuada do PNAIC. Os resultados indicam que, por um lado, se a formação continuada sofreu os efeitos da política neoliberal que desenhava o PNAIC, por outro, a ação formativa se associou ao que demandam as escolas no esforço de transformação da realidade objetiva.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Formação de professores. PNAIC. Políticas educacionais.

ABSTRACT: The article presents critical reflections on the continuing education of female literacy teachers in comparison with international education and literacy policies. The research aimed to know how the effects of the international organizations guidelines for education and literacy are manifested in the speech of women participating in the continuing education of the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) held in the municipality of Santa Cruz Cabrália, BA. The methodology adopted is the qualitative approach whose method is taken from a dialectical perspective, in approximation with the current of Marxist thought and the assumptions of Critical Theory. The procedure used was a semi-structured interview with women participating in the continuing education of the PNAIC. The results indicate that, if, on the one hand, the continuing education suffered the effects of the neoliberal policy that designed the PNAIC, on the other hand, the training action was associated with what schools demand in the effort to transform objective reality.

KEYWORDS: Literacy. Teacher training. National Pact for Literacy at the Right Age. Educational policies.

Introducción

Este artículo presenta un extracto de la investigación doctoral *La madeja de las políticas (inter)nacionales de educación y alfabetización: hilos que tejen la formación permanente de los alfabetizadores*, que pretendía investigar los efectos de la relación entre las políticas internacionales y nacionales de educación y alfabetización en la formación permanente de los alfabetizadores, basándose en el eje de la «educación permanente» del Pacto Nacional por la Alfabetización a la Edad Adecuada (PNAIC).

Implementado en 2013, a través de la Ordenanza N° 867, del 4 de julio de 2012, el PNAIC fue coordinado por la Secretaría de Educación (MEC), en convenio con los Estados, Municipios y el Distrito Federal, con el fin de garantizar que todos los niños y niñas estuvieran alfabetizados al 3er año del Enseño Fundamental.

El Programa también elige los siguientes objetivos: i) asegurar que todos los estudiantes estén alfabetizados en Lengua Portuguesa y Matemática al final del 3° año de la Escuela Primaria; ii) mejorar el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB); iii) contribuir a la mejora de la formación de los alfabetizadores, así como definir los derechos de aprendizaje (BRASIL, 2012a, 2012b, 2012d). Cabe destacar que solo dos áreas del conocimiento son priorizadas: Lengua Portuguesa y Matemáticas, las mismas que las evaluadas por el Ideb, indicador que establece el estándar de calidad de la educación brasileña, desarrollado con base en la metodología del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (*Programme for International Student Assessment – Pisa*), por lo tanto, conectado con los principios que guían la agenda mundial de la educación.

A partir de los objetivos enumerados anteriormente, identificamos la convergencia del PNAIC con elementos estructurantes de la agenda global para la educación operacionalizada por las organizaciones internacionales (OI), tales como: enfoque en la alfabetización de los niños, con énfasis en Lengua y Matemática Portuguesas; la alfabetización como derecho; la impartición de educación continua; y atención a los indicadores de calidad. Así, observamos que el mencionado Programa se presenta como una iniciativa nacional para resolver un problema aparentemente de interés interno, dando la falsa idea de autonomía del Estado brasileño, en la medida en que las condiciones internacionales no son mencionadas explícitamente, y es necesario leer entre líneas para percibir tal relación. Esto permite inferir que el interés nacional en la solución del problema en cuestión está estrechamente relacionado con intereses externos al contexto brasileño, que están directamente vinculados a factores económicos.

En este escenario, las políticas educativas y de alfabetización en contextos nacionales tienden a converger en un espacio dentro del cual existe una disputa de políticas relacionadas con un proyecto nacional, pero vinculadas a distintas racionalidades teóricas e ideológicas, en las que la agenda educativa nacional es un campo de interés para los agentes económicos. con miras a mantener el sistema capitalista. Por lo tanto, nos corresponde problematizar el interés detrás de la importancia que viene asumiendo la alfabetización en los discursos que conforman la agenda global de la educación, basada en el neoliberalismo.

La convergencia entre las políticas internacionales y nacionales de alfabetización se revela en numerosos documentos y acciones, como la Declaración del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización: Educación para Todos (2003-2012), promulgada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) el 19 de diciembre de 2001, como desarrollo de un conjunto de acciones y objetivos definidos a nivel internacional. coordinado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Entre estas acciones, ubicamos el PNAIC, un programa desarrollado al final del Decenio de la Alfabetización, como respuesta del gobierno brasileño al acuerdo firmado con otros países.

El reconocimiento de iniciativas de los gobiernos nacionales, como el PNAIC, que utilizan la educación continua como eje central de sus acciones, en cumplimiento de los convenios firmados con otros países, sugiere la necesidad de establecer un diálogo educativo investigativo a nivel global, dispuesto a reflexionar críticamente sobre el escenario y contexto en el que se mueven las políticas. las prácticas y discursos sobre la formación permanente de los alfabetizadores, con los que se articulan.

Con el fin de producir los resultados aquí abordados, buscamos conocer los fenómenos desde el punto de vista de los sujetos involucrados en la acción formativa, a partir de sus voces. Escuchándolos, pretendemos discutir la relación entre las políticas educativas internacionales y nacionales para comprender los hilos que tejen la formación continua de estos profesionales, analizando los datos desde una perspectiva crítica, con una orientación marxista.

En vista de lo anterior, este estudio tiene como objetivo socializar los resultados de la tesis mencionada con un enfoque en el análisis de los discursos de los participantes del PNAIC. Para ello, en un primer momento, organizamos el marco teórico y metodológico que orienta la investigación y exponemos los resultados y discusiones en torno a las categorías producidas en el campo empírico.

La alfabetización: una cuestión de interés (inter)nacional

Históricamente, la alfabetización de niños, jóvenes, adultos y ancianos en países pobres o en desarrollo, como Brasil, ha asumido un carácter relevante en las acciones políticas internacionales, expresadas en la agenda mundial de educación. Sin embargo, los esfuerzos conjuntos entre los países, realizados en los últimos años bajo la égida de las OI, han demostrado ser incapaces de cumplir con el objetivo propuesto de erradicar el analfabetismo en el mundo, garantizando a todos, sin distinción, el derecho a la educación como desarrollo humano pleno.

Considerando que las bajas tasas de alfabetización constituyen barreras para el progreso económico de los países, las OI, con la ayuda de indicadores de calidad, construyen la narrativa de la crisis del aprendizaje, relacionándola con la mala gestión del sistema de educación pública, introduciendo así la visión administrativa y económica, propia de los procesos de globalización en las políticas educativas.

En este escenario, las concepciones, discursos, políticas y prácticas del campo educativo se fundamentan en la Teoría del Capital Humano, que, como sostiene Freitag (1986), promueve el desarrollo como medio para lograr el crecimiento económico, asegurando el mantenimiento de la dominación y las relaciones de clase. En efecto, proyecta la educación como una supuesta fuente de beneficios económicos para los individuos y las sociedades, limitando el derecho a la educación al derecho a aprender con un enfoque en la lectura y la escritura, a menudo asociado a los aspectos funcionales del lenguaje.

En la maraña de hilos que tejen las relaciones entre globalización y educación, destacamos el creciente papel de las OI, que actúan en la prescripción de directrices a los países miembros respecto de qué se debe hacer, cómo y para quién, en términos de políticas públicas educativas, resolver los problemas de cada país. Al mismo tiempo, culpan a la educación de la prosperidad social y económica de los países, negando sus límites. Frente a la necesidad de reconocer los límites de la acción educativa, recordamos lo que dice Freire (2017, p. 18, nuestra traducción): "Es así como es necesario reexaminar el papel de la educación, que, si bien no lo hace todo, es un factor fundamental en la reinención del mundo".

Cabe mencionar que el apoyo ofrecido a los países signatarios de los acuerdos internacionales está destinado, entre otras cosas, a implementar reformas educativas de carácter sistémico.

con el fin de capacitar mejor a las personas para enfrentar un mundo más competitivo, en sintonía con la lógica del mercado, que comenzó a ocurrir a partir de finales de la década de 1980.

En este escenario de reformas, Maués (2003) enfatiza que la función de la educación es cuestionada, en vista, entre otras cosas, de los resultados negativos del rendimiento escolar, que no corresponden a lo solicitado por el mundo del trabajo. De la misma manera, también se cuestiona el trabajo de los maestros, y se les responsabiliza por el fracaso de la escuela para enseñar las habilidades necesarias a los estudiantes, futuros trabajadores. Como consecuencia, la formación docente es criticada por su carácter eminentemente teórico, incapaz de preparar a los profesionales para desempeñar bien sus tareas.

En este entorno de reforma educativa, la superación del fracaso histórico de la escuela en lo que respecta al aprendizaje inicial de la lengua escrita constituye un elemento fundamental de la agenda mundial de la educación, a través de la prioridad otorgada a la Educación Básica en los eventos internacionales de educación, tales como: el Consenso de Washington y la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrado en Jomtien, Tailandia.

A partir de entonces, la Educación Básica cobró protagonismo en el orden de la agenda mundial de la educación, de modo que la alfabetización de los niños se convirtió en el centro de las políticas a nivel nacional. En estos términos, según Stieg y Araújo (2017), Brasil comienza a mirar con interés la perspectiva de alfabetización de la investigadora Emília Ferreiro y su colaboradora, la psicóloga Ana Teberosky, cooptando sus principios. Para el discurso oficial del Ministerio de Educación, el constructivismo presentaba como una promesa el objetivo de enseñar a los niños a leer y escribir, evitando la deserción escolar y el fracaso, con el fin de que se convirtieran, en el futuro, en jóvenes y adultos alfabetizados y funcionales, capaces de insertarse en el mercado laboral.

Gontijo (2014), al analizar la centralidad atribuida a la alfabetización en las políticas educativas globales en el siglo XXI, cita la evaluación del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, en la que se concluyó que el compromiso asumido por los países firmantes de los movimientos internacionales no se tradujo en mejoras en la calidad de la educación, dado el aumento de las tasas de analfabetismo a escala global. En estos términos, dice el autor, desde la década de 2000, el compromiso de la comunidad internacional se ha volcado en los seis objetivos del mencionado documento, los cuales, articulados con la alfabetización, deben orientar a los países respecto de los objetivos, estrategias y plazos a adoptar dentro de los Planes Nacionales de Educación, ya sea en los ya existentes. estar en los nuevos.

A partir del cumplimiento de las metas educativas acordadas internacionalmente, Shiroma (2018) comenta que, en las agendas de las OI, como el Banco Mundial, existe un consenso en torno a la idea de que la mala calidad de la educación se debe a prácticas no calificadas empleadas por los docentes. Es en este contexto que el PNAIC se presenta como una iniciativa nacional para mejorar la formación de los alfabetizadores (BRASIL, 2012c).

El diálogo entre las políticas educativas internacionales y nacionales: debate sobre los resultados

Después de reflexionar sobre la formación continua de los alfabetizadores, es momento de conocer, a través del diálogo establecido entre los participantes del PNAIC y el investigador, guiados por la teoría, la forma en que, empíricamente, se manifiestan en los discursos de los colaboradores los efectos de la relación entre las políticas internacionales y nacionales de educación y alfabetización en la formación continua de los alfabetizadores. atentos a la relación de dichas políticas con el proceso de formación y el trabajo de estos profesionales. Para ello, se optó por el enfoque de investigación cualitativa, utilizando como procedimiento metodológico la entrevista semiestructurada. Fueron entrevistados un total de 17 colaboradoras que participaban en la educación continua del PNAIC realizada en el municipio de Santa Cruz Cabrália, BA: 8 profesoras alfabetizadoras, 5 asesores de estudio y 4 coordinadores pedagógicos.

Entendemos que, con esto, somos capaces de contemplar diferentes perspectivas, como una forma de explorar el tema en profundidad. En estos términos, tomamos el discurso como una categoría central, atentos a la caracterización de los contextos y prácticas sociales en los que se produce y materializa el discurso político (CHARAUDEAU, 2006).

Las unidades de análisis se organizaron en cinco categorías, construidas a partir de la información producida en el diálogo con el campo empírico y teórico, a saber: 'educación continua: el canto de la sirena'; "Concepción de la alfabetización: el discurso oficial"; "estrechamiento del currículo"; «evaluación nacional a gran escala»; y «obligación de resultado». Es importante destacar que los temas abordados en cada categoría tienen movimientos de aproximación, muchas veces mezclados como si uno naciera del otro, lo que demuestra que los procesos de globalización funcionan de tal manera que las políticas de cada país convergen a los intereses de la agenda global de educación, coordinada por las OI. uniendo todo sin dejar espacio para las fuerzas opuestas. A continuación, pasaremos a la presentación de la discusión de los datos en el ámbito de las categorías producidas.

La formación continua y el canto de sirena

En las entrevistas, hubo un reconocimiento unánime de la relevancia de la educación continua del PNAIC, así como de todas las iniciativas de esta naturaleza, como estrategia central para lograr el objetivo de alfabetización de todos los niños hasta el 3er año del Enseño Fundamental, frente a un mundo en constante cambio. Como principales aportes de la acción formativa del PNAIC, los participantes destacaron la actualización y ampliación de conocimientos, la cualificación de la práctica pedagógica, la valorización de la carrera docente, así como el intercambio de experiencias entre pares.

Entendemos que las empleadas demuestran se han dejado seducir por los cantos de sirena cuando defienden la idea de la educación continua como estrategia central para elevar la calidad de la educación. El reconocimiento de la importancia de la formación docente para la mejora de la educación no puede caer en el canto de sirena, cuyo gran poder de atracción lleva a creer, sin resistencia, en la educación continua como única forma de cualificar la educación, y en el docente como el responsable de alcanzar este objetivo.

Esta comprensión nos lleva a inferir que la educación continua es apropiada, por parte de las OI, como un elemento estratégico para forjar la competencia de los docentes (SOUZA, 2006). En otras palabras, no se trata de la educación en sí, sino de lo que hacen con ella, de cómo gestionan sus discursos, de cómo la significan dentro de las políticas. Tiene que ver con la cooptación de la idea de formación para forjar los discursos del capital y servir a sus intereses.

De acuerdo con el discurso de la necesidad de actualización y renovación profesional como elemento para mejorar la calidad de la educación, P1³ reportó lo siguiente: "*Me pareció genial, porque enriqueció nuestra carrera. De esta manera, nos quita la mirada de una alfabetización, ¡de la mismidad! Vi un nuevo Norte como este, nuevas propuestas*".

Además del argumento de la necesidad de cualificación profesional, incorporado al discurso de las colaboradoras, existe otro, el del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida. Al partir de la idea de que la formación docente no termina con la graduación, sino que continúa en el aula, es decir, a lo largo de toda la vida, trae en su núcleo la formación continua como un valor capaz de producir desarrollo económico, profesional y personal (BRASIL 2012a). El discurso de las alfabetizadoras colaboradoras ilustra la incorporación de esta idea en el discurso pedagógico:

³ Con el fin de mantener la confidencialidad sobre la identidad de las colaboradoras de la investigación, estos serán identificados por los siguientes códigos: P – alfabetizador, C – coordinador pedagógico y O – asesor de estudio.

Creo que es importante, porque no podemos parar, estancarnos. Debemos tener un proceso constante de evolución. Lo quiera o no el profesor, tiene que pasar por este tipo de reciclaje, de formación, porque tenemos esta tendencia a quedarnos en lo mismo [...]. (P2, nuestra traducción).

El concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida, que se vincula con el paradigma de la educación a lo largo de la vida, se incorpora al discurso docente como un fetiche y se entiende, como aclara Rodrigues (2011), como un requisito previo para el acceso del sujeto a la "modernidad global", es decir, como una condición para que los sujetos y los países respondan a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento. "Una de las llaves para acceder al siglo XXI". Todo esto contribuye a la legitimidad de las acciones formativas sin problematizarlas, como si toda formación fuera buena, de modo que los objetivos contenidos entre líneas no se perciben fácilmente.

En estos términos, los discursos revelan que las colaboradoras tienden a establecer una relación directa entre la formación continua, la mejora en el desempeño de docentes y estudiantes, y la calidad de la educación. Dentro de esta relación, se produce la transferencia de la responsabilidad del éxito de la escuela de las esferas de gobierno a los alfabetizadores, quienes, supuestamente bien formados, serían responsables de encontrar formas de producir buenos resultados. En este contexto, Shiroma (2011, p. 2, nuestra traducción) observa: "[...] El éxito o fracaso de la institución se atribuye a la competencia de los docentes".

La idea que subyace en los testimonios de la mayoría de las colaboradoras, como los mencionados anteriormente, es que la calidad de la enseñanza depende exclusivamente de buenos docentes, más que de una buena formación o de condiciones laborales y salariales adecuadas. De acuerdo con Souza (2006, p. 488), "los problemas son vividos como problemas individuales que también requieren medidas individuales, y aquellos docentes que no pueden lidiar solos con sus clases son etiquetados como incompetentes". En la individualización del problema, vemos el borrado de las adversidades que enfrenta la escuela a diario, reforzando la narrativa de la responsabilidad docente por el fracaso de la escuela, en la medida en que un buen trabajo solo dependería del maestro, su esfuerzo, su dedicación y su compromiso. Una cuestión de mérito.

Sin embargo, aunque las colaboradoras, seducidos por el canto de sirena, tardaron en reconocerlos, terminaron identificando un conjunto de otros elementos que contribuyen al logro de la calidad. Enfatizaron que la educación continua no puede ser la única estrategia capaz de contribuir a la mejora de la calidad de la educación ofrecida por las escuelas, ni de resolver las dificultades relacionadas con el aprendizaje de la lectura y la escritura, por lo que no se puede

ignorar la necesidad de otras acciones importantes, como un salario digno. Buenas condiciones de infraestructura en las escuelas, tiempo garantizado dedicado al estudio, materiales adecuados, ambiente favorable para el aprendizaje y la carrera. Y en ese sentido, no se sienten, al final del día, los únicos responsables de los resultados de la educación.

Concepción de la alfabetización: el discurso oficial

La disputa histórica sobre las concepciones de alfabetización, es decir, la disputa sobre la hegemonía de decir qué es la alfabetización y cómo se aprende, implicó fluctuaciones en las concepciones elegidas para fundamentar las políticas en esta materia, provocando que, en cada momento, una faceta de la alfabetización se volviera hegemónica en el discurso oficial del Ministerio de Educación, lo que se materializa en programas de educación continua para alfabetizadores. Al respecto, Gontijo (2014, p. 76, nuestra traducción) sostiene que "[...] La necesidad de controlar lo que se enseña ha influido en los conceptos adoptados por los gobiernos y las organizaciones internacionales a lo largo de la historia".

Teniendo en cuenta el curso de la historia, se buscó conocer la opinión de las colaboradoras sobre la base teórica asumida por la educación continua del PNAIC, interesados en identificar en sus discursos si habían identificado alguna relación entre la perspectiva teórica movilizadora por la educación continua del PNAIC y las orientaciones contenidas en las políticas educativas internacionales, coordinadas por los IO. De manera sucinta, muchas veces simplificada, demostrando cierta dificultad para identificar bases teóricas, inseguridad o incluso memoria vaga, las respuestas giraron en torno a la designación del término, con variaciones entre constructivismo, alfabetización y alfabetización, demostrando dificultades en la conceptualización, como podemos leer en las declaraciones de las colaboradoras P1 y C1, respectivamente: "*Entendí más que sería alfabetización por alfabetización, el uso del texto para alfabetizar y la alfabetización*", "*Creo que fue constructivista*".

Las respuestas obtenidas durante las entrevistas están en consonancia con el estudio teórico propuesto por la educación continua del PNAIC, que considera lectoescritura a los niños capaces de interactuar a través de textos escritos en diferentes situaciones, así como de leer y producir textos para cumplir con los más diversos propósitos (BRASIL, 2012d). El Programa, al mismo tiempo que optó por el constructivismo, dio protagonismo a los estudios de lectoescritura, trayendo también el papel del profesor y la enseñanza sistemática, alineándose,

a veces, con el socio-interaccionismo⁴, así como con los aportes de la ciencia cognitiva de la lectura y los estudios de la conciencia fonológica.

Lo que sí podemos afirmar, a partir de los discursos de las colaboradoras, es que ellos identifican estas perspectivas como las validadas por el Ministerio de Educación y, por lo tanto, como formas de alfabetizar, sin identificar, sin embargo, las relaciones que tienen con las directrices que emanan de las OI.

Stieg (2012) argumenta que la presencia de reconciliaciones entre las perspectivas de alfabetización en Brasil permite pensar que, en tiempos de alfabetización adoptados por el discurso oficial del Ministerio de Educación, la enseñanza de la lectura y la escritura comenzó a ser cooptada como mercancía, lo que se explica por el alineamiento del país con las intenciones de la economía mundial hacia la educación nacional. Frente a la necesidad de Brasil de alcanzar el objetivo 6 del IDEB, uno de los principales elementos de la agenda neoliberal, la alfabetización es apropiada por el discurso oficial como una forma de cumplir con este objetivo, ya que se pretende formar a los lectores y escritores mínimamente, lo suficiente para que puedan hacer las evaluaciones que puedan poner en evidencia a los empresarios brasileños frente a las discusiones de la economía mundial.

Frente al flujo de fuerzas que cuestionan el concepto de alfabetización validado dentro de la política, lo que se observa es la cooptación indebida de este concepto por parte de las OI, así como por parte de las políticas educativas nacionales, que buscan vincular el aprendizaje de la lectura y la escritura con el ejercicio de una actividad profesional de carácter individualizador. con fines económicos. Sin embargo, este mecanismo no alcanza el nivel de los discursos de los docentes, que son ajenos a tales alineamientos.

Estrechamiento Curricular

El objetivo principal del PNAIC era asegurar que todos los estudiantes estuvieran alfabetizados en Lengua Portuguesa y Matemática al final del 3º año del Enseño Fundamental (BRASIL, 2012a). Combinado con esta lógica, la educación continua del PNAIC centró sus acciones en aprender a leer, escribir y calcular, lo que, según Freitas (2014, p. 51, nuestra traducción), "[...] impide que se ejerzan otras áreas del desarrollo del niño (artísticas, creativas, afectivas, corporales)".

⁴ El socio-interaccionismo se basa en los estudios de Lev Vygotsky. Fragmentos de la concepción histórico-cultural de este autor se integraron en el constructivismo, a veces refiriéndose a esta amalgama como socioconstructivismo.

El estrecho espacio dado a los demás componentes curriculares, como Artes, Geografía, Historia, Ciencias y Recreación, contemplados de forma interdisciplinaria, disgustó a las colaboradoras, que vieron con preocupación el énfasis dado al aprendizaje del portugués y de las Matemáticas, en detrimento de otros saberes, que, para ellos, son de gran importancia para la formación de los niños. La colaboradora C1, cuando se le preguntó sobre el hecho de que la educación continua se enfoca en las áreas de Portugués y Matemáticas, comentó: "*También fue un error, porque debería haber sido una cosa interdisciplinaria, algo que el profesor pudiera utilizar todas las disciplinas en su planificación*". Echemos un vistazo a lo que dijo otra colaboradora:

No creo que sea correcto, porque la Geografía es importante, la Ciencia. Es muy importante que empecemos a visualizarnos a nosotros mismos, a trabajar los unos en los otros. Y eso es lo que dejaron en el olvido. Su enfoque está en la lectura, la escritura y las matemáticas, con un enfoque en el juego. Lo cual es de suma importancia, sí, pero también podría trabajar Ciencias, Historia, Geografía, Educación Física, Recreación, Arte también. Creo que las otras disciplinas son importantes. (P3, nuestra traducción).

Con base en las afirmaciones anteriores, inferimos que el estrechamiento del currículo dirigió el trabajo en el aula hacia el aprendizaje de portugués y matemáticas, áreas centrales para favorecer la competitividad económica y hacer que Brasil ocupe mejores posiciones en los *rankings* nacionales e internacionales. En muchos momentos, el trabajo de las colaboradoras se centró en los conocimientos valorados en las evaluaciones nacionales a gran escala, en detrimento de otras áreas del conocimiento, igualmente necesarias para la plena formación humana, como reconocen las alfabetizadoras. Freitas (2012, p. 389, nuestra traducción) advierte: el "[...] Las evaluaciones engendran tradiciones. Dirigen la mirada de profesores, administradores y estudiantes. Si lo que se valora en un examen es lectura y matemáticas, le dedicarán su atención privilegiada".

El estrechamiento curricular, enfocado en estas dos áreas de conocimiento, fue diseñado para que estos fueran los conocimientos valorados en el proceso educativo. Pero la visión de estos profesionales estaba más allá de las directrices, a pesar de que se les indicó que lo hicieran. Los datos muestran que las empleadas no estaban convencidas de que esta fuera la mejor manera de avanzar. Y esto revela una resistencia a ideas importantes defendidas por la lógica mercantil. La información producida muestra que no aceptan fácilmente esta orientación, que apunta a un movimiento de resistencia.

En defensa del derecho a la educación, entendido como formación humana plena, reafirmamos la necesidad de una propuesta formativa que, aun centrada en la apropiación de la

lengua escrita, posibilite el establecimiento de relaciones poderosas y multidisciplinarias con las diversas áreas del conocimiento y lenguajes, considerando aspectos de creatividad, afectividad, corporalidad, artes y cultura. pero sin jerarquizarlos. No debemos olvidar que el derecho a aprender a leer, escribir y adquirir conocimientos de aritmética es sólo uno de los componentes del derecho a la educación. En estos términos, es necesario oponerse a los procesos formativos que se ponen al servicio de los llamados indicadores de calidad, defendiéndolos como un espacio de reflexión, recreación y resignificación del conocimiento, con el fin de contribuir a un proceso de alfabetización crítico y socialmente referenciado.

Evaluación nacional a gran escala

Como corolario de este movimiento de convergencia entre políticas, identificamos en evaluaciones nacionales a gran escala el carácter de elemento estructurante/regulador de las políticas públicas de alfabetización. Inserto en el contexto del Movimiento Global de Reforma Educativa (*Global Education Reform Movement – Germ*), las evaluaciones nacionales a gran escala promueven un currículo estandarizado y la descentralización, así como la rendición de cuentas de los sistemas educativos (VERGER; SOCIO; FONTDEVILA, 2018) debido al bajo nivel de calidad de la educación. Por lo tanto, vale la pena volver aquí a uno de los objetivos del PNAIC, en palabras de P3: "[...] *era para el IDEB estar a la altura [...]*", en articulación con la definición de metas globales, mediadas por procesos de internacionalización.

Durante las entrevistas, se buscó saber qué pensaban las profesoras alfabetizadoras sobre las evaluaciones nacionales a gran escala como un factor auxiliar en el proceso de alfabetización, a lo que P4 respondió que era el "el *único error del Programa*", justificando "no ser la realidad que tienen ciertas escuelas y municipios". Guiados por una postura crítico-reflexiva, que expresaba confianza en relación con el trabajo desarrollado en el aula, el trabajo de las colaboradoras se acompaña de un proceso permanente de cuestionamiento:

Hay el Ana [Evaluación Nacional de Alfabetización], Provinha Brasil, están lejos de nuestra realidad. Yo lo hago, hago un seguimiento con los chicos y demás, pero para mí práctica, incluso como alfabetizadora, aportan muy poco. Aumenta la visión de cómo es mi alumno, voy a ver que, en esa parte de ahí, no lo hizo bien, pero luego hago una reflexión: ¿por qué no lo hizo bien? ¿Fue porque no trabajé? ¿Y por qué no trabajé en ese tema que está en esa pequeña prueba? Porque nuestra realidad es otra. (P5, nuestra traducción).

A pesar de las críticas que se hacen a las evaluaciones a gran escala, observamos que las profesoras alfabetizadoras son llevadas a enseñar lo que se requeriría en las pruebas,

involucrándose en un proceso de evaluación que ellos mismos rechazan. Con esto, comienzan a monitorear los niveles de desempeño de los estudiantes para conocer los errores. Es importante destacar que, aun reproduciendo lineamientos por imposición, identificamos en sus impresiones y opiniones sobre el tema un contramovimiento a nivel micro, que pretende la política.

En cuanto a la decisión del Estado de medir la alfabetización en Brasil a través de evaluaciones nacionales a gran escala, Gontijo (2014) relaciona este hecho, por un lado, con eventos internacionales, como el mencionado Foro de Dakar, que, en su conjunto de seis objetivos, prevé la necesidad de medir los aprendizajes de los estudiantes en alfabetización, cálculo y habilidades esenciales para la vida. Y, por otro lado, en lo que respecta a la iniciativa nacional, está el informe elaborado por el Grupo de Trabajo (GT) de la Cámara de Diputados, que, en línea con los lineamientos internacionales, señala la necesidad de evaluar la alfabetización.

Por todo ello, es importante conocer cómo se evalúan los conocimientos escolares, así como a favor de quién y contra quién se están formulando las políticas educativas. De acuerdo con Goulart (2014), implícitas en la propuesta de evaluación externa a gran escala están las propuestas escolares guiadas por la lógica del mercado, que contribuyen a la precarización de la profesión docente. En este sentido, es necesario valorar las experiencias formativas pensadas en la colectividad, a partir de la reflexión y del carácter humano de la educación, para que los sujetos no sean invisibilizados en el proceso de evaluación y formación.

Orientación para resultados

Asociada a la categoría de "evaluación nacional a gran escala", la categoría "orientada a resultados" subraya el carácter neoliberal de las políticas internacionales y revela además las preocupaciones de los participantes en la investigación con esta dimensión de la formación y la acción docente, orientada hacia resultados medibles.

Ante el interés mundial de los países por elevar la calidad de sus sistemas educativos, la obligación de resultados se presenta como una tecnología política estratégica en la agenda mundial de la educación. Instrumento de regulación transnacional en educación, la obligatoriedad de resultados, según Normand (2015), es vista como una tecnología capaz de gestionar las escuelas y también de gobernar los sistemas educativos, a través de la noción de *accountability*, que integra políticas de rendición de cuentas por el incumplimiento de los

objetivos prescritos, así como de rendición de cuentas, que, alineadas con datos cualitativos, regulan la educación por números.

Las colaboradoras reconocieron los resultados producidos por los estudiantes en las evaluaciones a gran escala como un tema frecuente en las reuniones de educación continua del PNAIC. La discusión en torno a esta problemática promovió un ambiente de estrés para los participantes, según lo reportado por P4: "[...] *Se habló mucho y se sufrió mucho por los resultados*". Siguiendo este razonamiento, P6 agregó que el trabajo se centró en el resultado de Ana y finalizó caracterizando el PNAIC como un curso que capacitó al docente para guiar a los estudiantes a alcanzar el nivel de esta prueba.

La forma en que se tematizaron los resultados en las reuniones de capacitación también fue descrita por las colaboradoras. A partir de sus informes, la orientación giró en torno a un trabajo más objetivo, que se basó en los errores de los estudiantes, es decir, en su desempeño en las evaluaciones a gran escala, con miras a lograr una mayor eficacia de los alfabetizadores. En la búsqueda de mejores resultados, las recomendaciones se dirigieron a qué y cómo mejorar el desempeño de los estudiantes, lo que despertó desconfianza con relación al trabajo desarrollado por los docentes en sus aulas. En estos términos, la obligación de resultados no solo se relacionaba con las evaluaciones a gran escala, sino también con el trabajo pedagógico que se mide a partir de ellas. Veamos lo que dijo la colaboradora C2 sobre la orientación a resultados en las reuniones de capacitación del PNAIC:

Una vez le pidieron al profesor que hiciera, a partir del resultado, un plan de clase, una secuencia didáctica para trabajar aquellas habilidades que estaban bajas en el resultado. (C2, nuestra traducción).

La obligación de resultados sometió a los involucrados en la acción formativa del PNAIC a un sentimiento de angustia constante frente a la urgencia de la rendición de cuentas, en la medida en que los alfabetizadores tenían cada vez más dificultades para ejercer su autonomía. Instada a brindar transparencia a la sociedad sobre los resultados producidos por las evaluaciones a gran escala, la educación continua del PNAIC buscó sensibilizar a los alfabetizadores sobre la necesidad de mejorar los resultados del municipio en el IDEB, considerado el indicador de excelencia en alfabetización. El papel de los asesores de estudio se transformó en la tarea de garantizar el control de la eficiencia y la eficacia, con el objetivo de aplicar las prescripciones como una forma de asegurar la mejora del desempeño de los estudiantes, lo que propició tensión en el ambiente de formación. Cabe destacar que el enfoque

en resultados depende mucho de las dependencias de los municipios donde se realizaron las acciones de capacitación del PNAIC.

En este sentido, a pesar de que el objetivo de perfeccionamiento del IDEB era uno de los propósitos del PNAIC, la orientación a los resultados expresaba más una interferencia local, a través de la gestión municipal de la educación, en la propuesta formativa del PNAIC desarrollada en Santa Cruz Cabrália (BA), preocupada principalmente por el Ideb, y no tanto por la propuesta formativa en sí. como señaló el P5: "[El desempeño del Ideb] *no fue un tema dentro del PNAIC, pero hubo mucha discusión*", lo que no deja dudas de que fue una demanda provocada por la gestión educativa municipal, que buscó "gobernar a través de los números" (GREK, 2016).

Como se observa en el discurso de las colaboradoras, la obligación de resultados produjo efectos negativos en sus procesos formativos. Sin embargo, se pudo observar, en muchos momentos, la desobediencia a lo que se les exigía, es decir, una forma de relacionarse contraria a lo que quieren las políticas, contraria al individualismo, apostando por la solidaridad y el trabajo colectivo.

Consideraciones finales

La información producida, analizada y problematizada durante las entrevistas indica la convergencia de las políticas internacionales y nacionales de educación y alfabetización, con efectos indirectos en la formación permanente de los alfabetizadores. Esto se debe a que las políticas no son implementadas, ni son asumidas por los países, por las instituciones educativas y por los sujetos involucrados con los mismos principios, significados e intenciones con los que fueron concebidas.

La implementación de una política es atravesada por otros discursos y contextos, es decir, es interpretada y recontextualizada en todo momento por los diferentes sujetos involucrados, en diálogo con la cultura local y cada una de las diferentes etapas del proceso formativo, que van de la universidad al aula, recontextualizadas en cada capa. Es en el espacio en el que se materializa la política donde ubicamos tanto la producción de principios que se alinean con lo prescrito en la agenda global de la educación como la producción de movimientos de resistencia y (re)existencia, traición, creación y autoría.

Se instó a los alfabetizadores, en respuesta al requisito establecido a nivel mundial de cumplir con el objetivo de elevar las tasas de lectura y escritura, a que aplicaran el PNAIC

capacitando a los estudiantes para que respondieran a evaluaciones nacionales a gran escala, que no tienen en cuenta las condiciones de trabajo en las que se lleva a cabo el aprendizaje. La expectativa era que los estudiantes tuvieran un buen desempeño, ya que se les cobraría por ello, sin embargo, vimos que las colaboradoras lo hicieron en contra de su voluntad, demostrando que no estaban de acuerdo con ello.

Las colaboradoras mostraron ganas de seguir estudiando, reconocieron la importancia de acciones formativas como el PNAIC para cualificar su trabajo y, como un fetiche, llegaron a creer que toda formación es buena. Con ello, decimos que, aun sin saberlo, aun sin tener los principios coincidentes, al valorar la formación, acaban afirmando valores e intereses inscritos en la agenda global de la educación, ya que la noción de educación continua es cooptada por estos discursos. Por lo tanto, existe el desafío de instituir procesos formativos que integren el conocimiento y la autoría de los docentes con lo vivido en el aula, que vayan de la mano con políticas de valorización docente y asuman la educación continua como un derecho construido colectivamente y socialmente referenciado, además de considerar las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, los discursos de las colaboradoras no pueden asociarse directamente con los intereses y valores colocados en la agenda global de la educación. La seducción por el canto de sirena se produce de forma sesgada, y no de forma directa. Al valorar la educación, a veces por razones humanísticas, sociopolíticas y "nobles", terminan sumándose a este canto de sirena, que coloca a la educación permanente como el único determinante de la calidad de la educación. Se trata, por tanto, de un discurso superficial e incluso ingenuo, inscrito en el sentido común. Reconocer el papel relevante de la educación continua no significa necesariamente tomarla como el único o principal determinante. Por lo tanto, las políticas de rendición de cuentas y meritocracia son subrepticias.

Aprender a leer y escribir, como parte importante del derecho a la educación, presupone, por tanto, la existencia de políticas públicas de alfabetización como bien común, con base crítica y referenciadas socialmente, igualmente comprometidas con la justicia social y dispuestas a problematizar la enseñanza de quienes "vieron la uva" y de quienes se lucran con ella.

REFERENCIAS

- BRASIL. **Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: MEC, 2012a. Disponible en: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1264/portaria-mec-n-867>. Acceso en: 21 agosto 2014.
- BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professor alfabetizador. Brasília, DF: MEC; SEB, 2012b.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, DF: MEC; SEB, 2012c.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Manual do Pacto. Brasília, DF: MEC; SEB, 2012d.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2006.
- FREIRE, P. **Política e educação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1986.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/abstract/?lang=pt>. Acceso en: 20 nov. 2021.
- FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014. Disponible en: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594>. Acceso en: 20 nov. 2021.
- GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.
- GOULART, C. A avaliação da alfabetização em pesquisas, práticas e políticas públicas: debatendo posições teórico-metodológicas. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília, SP: Oficina Universitária; São Paulo: EdUnesp, 2014.
- GREK, S. Atores do conhecimento e a construção de novos cenários de governança: o caso da Direção-Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 707-726, jul./set. 2016. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/es/a/6Z5rwVV7zjQCHRDThk798nK/abstract/?lang=pt>. Acceso en: 20 nov. 2021.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/R7cbbYVF3RwC5wn3vBp4NdW/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2021.

NORMAND, R. A obrigação de resultados como uma tecnologia política: a reestruturação do profissionalismo docente na Europa. In: OLIVEIRA, D. A.; FELDFEBER, M.; SOUZA, E. C. (org.). **Inclusão democrática e direito à educação**: desafios para a docência na América Latina. Belo Horizonte: Unika, 2015.

RODRIGUES, M. M. Educação ao longo da vida nas políticas educacionais e a pretendida ausência da história. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 44, p. 216-234, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639987/7547>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SHIROMA, E. O. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1-20, ago. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6778>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 88-106, maio/ago. 2018etiqueta. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/CNCtVGSSmZCZpcnrfnbByyr/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2021.

STIEG, V. **Propostas e práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental no município de Vila Velha/ES**. 2012. 312 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

STIEG, V.; ARAÚJO, V. C. A. As políticas de alfabetização para a infância no Brasil: algumas inquietações. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 5, p. 69-86, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/194>. Acesso em: 20 nov. 2021.

VERGER, A.; PARCERISA, L.; FONTDEVILA, C. Crescimento e disseminação de avaliações em larga escala e de responsabilizações baseadas em testes: uma sociologia política das reformas educacionais globais. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 60-82, set./dez. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432018000300060&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 feb. 2020.

CRediT Author Statement

Reconocimientos: ¿Te gustaría agradecer a alguien o a alguna institución? Describir.

Financiación: No había financiación.

Conflictos de intereses: ¿No hay conflictos de intereses?

Aprobación ética: La investigación consideró los principios éticos indicados por la ANPEd (2021), con base en el documento de referencia de la Asociación Británica de Investigación Educativa – BERA, de la Asociación Británica para la Investigación en Educación (2022), ya que este documento define principios éticos orientados a la investigación en Educación (Enlace <https://www.bera.ac.uk/publication/diretrizes-eticas-para-pesquisa-em-educacao>).

De acuerdo con los preceptos éticos contenidos en el documento mencionado, las grabaciones de las entrevistas se realizaron mediante el uso de una grabadora de audio, en vista de la necesidad de asegurar una transcripción fidedigna de los relatos de los entrevistados. También observamos que las entrevistas se realizaron después del consentimiento de los entrevistados. Para ello, elaboramos el Término de Consentimiento Libre y Esclarecido (TCI), entregado a los empleados en dos ejemplares, para su firma. Cabe destacar que se orientó la lectura, aclaración y firma del Término de Consentimiento Libre y Esclarecido (TCI) para todos los participantes, y las precauciones éticas indicadas tanto para el acceso a los documentos (parte documental) como para las entrevistas. Garantizamos la confidencialidad y el anonimato de la información producida a todos, solo con la identificación de atributos generales, que definen el lugar social de los entrevistados. Como forma de mantener la confidencialidad de la identidad de los participantes, utilizamos nombres ficticios elegidos por las propias colaboradoras.

Disponibilidad de datos y material: la tesis está disponible para su acceso en el repositorio de la Universidad Federal de Bahia (UFBA).

Contribuciones de los autores: La contribución de Tarcyla Marinho, como autora del texto, se realizó a través de la adaptación del texto de la tesis al formato del artículo, en el trabajo de síntesis de datos, revisión de los contenidos abordados, así como atención a las reglas de la revista. Liane Araujo, como coautora, colaboró con la producción del artículo a través del trabajo de supervisión, participación en la elaboración del texto, contribución en la adaptación del texto de la tesis al texto del artículo, revisión del contenido y estructura.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

