

HACIA UNA CONSTRUCCIÓN PARTICIPATIVA DE LA POLÍTICA EDUCACIONAL: LA PROPUESTA ALTERNATIVA DEL PROYECTO DE ÉXITO ESCOLAR EN VALPARAÍSO

EM DIREÇÃO A UMA CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA DA POLÍTICA EDUCACIONAL: A PROPOSTA ALTERNATIVA DO PROJETO DE ÉXITO ESCOLAR EM VALPARAÍSO

TOWARDS A PARTICIPATORY CONSTRUCTION OF EDUCATION POLICY: THE SCHOOL SUCCESS PROJECT IN VALPARAÍSO AS AN ALTERNATIVE PROPOSAL

María Teresa Flórez PETOUR¹
José Miguel Olave ASTORGA²

RESUMEN: El artículo plantea una visión crítica acerca de las actuales formas predominantes de construcción de la política educacional, a partir de los resultados de una investigación que toma el caso del sistema de evaluación nacional del currículum Chile (SIMCE). En particular, nos centramos en aquellos resultados que dan cuenta de una conceptualización vertical de la política educacional. Planteamos que una concepción como esta levanta problemáticas de justicia social, específicamente en el ámbito de la paridad de participación. Como propuesta alternativa, se presenta el caso de otro proyecto, que consiste en la construcción participativa de las bases para un sistema de evaluación a gran escala de orientación formativa, desarrollado en la comuna de Valparaíso, Chile. A partir de esta experiencia, se plantea la necesidad de avanzar hacia procesos de construcción de la política educacional más democráticos y, por ello, más justos.

PALABRAS CLAVE: Política. Educación. Justicia. Participación. Evaluación.

RESUMO: O artigo propõe uma visão crítica acerca das atuais formas predominantes de construção da política educacional, a partir dos resultados de uma investigação que considera o caso do sistema de avaliação nacional do currículo no Chile (SIMCE). Em particular, nos focamos naqueles resultados que dão conta de uma conceitualização vertical da política educacional. Propomos que uma concepção como esta levanta problemáticas de justiça social, especificamente no âmbito da paridade de participação. Como proposta alternativa, se apresenta o caso de outro projeto, que consiste na construção participativa das bases para um sistema de avaliação em grande escala de orientação formativa, desenvolvido na comuna de Valparaíso, Chile. A partir desta

¹Universidad de Chile, Santiago - Región Metropolitana - Chile. Profesora Asistente, Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3704-726X>. E-mail: mtflorez@uchile.cl

²Universidad de Chile, Santiago - Región Metropolitana - Chile. Profesor Adjunto, Centro Saberes Docentes. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9809-1304>. E-mail: jose.olave@uchile.cl

experiência, se propõe a necessidade de avançar em direção a processos de construção da política educacional mais democráticos e, por isso, mais justos.

PALAVRAS-CHAVE: Política. Educação. Justiça. Participação. Avaliação.

ABSTRACT: *The article addresses currently predominant means of construction of education policy from a critical perspective, drawing on the results of a study that analyses the case of the national curriculum assessment system in Chile (SIMCE). In particular, we focus on those findings that reveal the predominance of a top-down approach to the understanding of education policy. We argue that this approach raises issues related to social justice, specifically in the dimension of parity of participation. As an alternative approach, a case related to a second project is presented, which consists of the participatory construction of the bases for a large-scale assessment system with a formative purpose, developed in the Municipality of Valparaíso, Chile. On the basis of this experience, the need for more democratic and, therefore, more socially just processes of policy construction is highlighted.*

KEYWORDS: Policy. Education. Justice. Participation. Assessment.

Tensiones y problemáticas de la justicia participativa en los procesos de construcción de la política educacional

Nuestro punto de partida en este artículo es la crítica a la implementación lineal, de arriba hacia abajo, de las políticas educativas, orientadas desde un paradigma de *justicia normal* (FRASER, 2008), es decir, que opera bajo unas lógicas de construcción de normas de convivencia basadas en la producción de un saber/poder hegemónico, que gira en torno a la idea de sociedades homogéneas que se organizan bajo la forma de Estados nacionales. La sospecha por una racionalidad otra nos motiva a preguntarnos por la construcción de políticas públicas que se desmarquen de esta lógica hegemónica y que exploren horizontes de justicia orientados por consideración la diversidad de los contextos y actores educativos.

En este sentido, en el presente artículo buscamos tensionar y problematizar las formas en que se comprende la articulación entre los gestores de política y las demandas por mayor justicia entre los grupos que están a la base de la vida social y cultural. Ello implica analizar críticamente la forma en que estas demandas son (o no) recogidas por agentes/instituciones que elaboran políticas públicas en favor de poner en norma, en práctica social estas demandas de justicia que se han generado en la vida social, económica y cultural de cada sociedad. De allí emerge la necesidad de observar cómo se

construyen políticas públicas desde una perspectiva de justicia social, donde se integren las diversas demandas que actualmente interpelan a los sistemas educativos y que en la actualidad no pueden solamente responder a presiones del mercado, sino que deben integrar una diversidad de planteamientos incluyendo luchas por las identidades, de género, étnicas y generacionales. Esta diversidad nos obliga a buscar un paradigma de justicia en el desarrollo de políticas educacionales que integre aquello que la filosofía política ha distinguido como demandas de justicia distributiva, de reconocimiento y participación (FRASER, 2003).

Cuando decidimos mirar la elaboración de políticas públicas bajo estos criterios inclusivos de justicia, se trata de resolver las preguntas por el contenido de la justicia (qué), las identidades representadas y sus demandas (quiénes), y la manera en que se transforma en política pública estas demandas (cómo). Esta tarea en el contexto de Occidente, principalmente se juega en el espacio público, que no está ajeno de hegemonías ya institucionalizadas, saberes culturales ya validados y métodos de elaboración que tensionan a distintos grupos de interés. Por ello, la búsqueda de un principio justo respecto de esta compleja elaboración se vuelve importante para asegurar un proceso equitativo en la formulación de las normas. Proponemos el análisis de este proceso de elaboración considerando el principio de *paridad participativa* (FRASER, 2008) formulado por Nancy Fraser (2008) en su obra *Escalas de Justicia*. La autora expone un principio que nos ayuda a superar problemas de inequidad en la elaboración de normativas, que superen tensiones económicas estructurales en la distribución o posibles reconocimientos erróneos que sobre-representan la participación, silenciando a voces relevantes. Dado que,

[...] la justicia requiere de acuerdos sociales que permitan a todos participar como pares en la vida social. Desde la perspectiva de justicia como *paridad participativa*, superar la injusticia significa dismantelar los obstáculos institucionalizados que impiden a algunos participar en un plano de igualdad con los demás, como socios con plenos derecho en la interacción social (p. 117, cursiva del autor).

Desde el área de los estudios de política educacional, existen diversas aproximaciones a las preguntas por el qué, el quiénes y el cómo de los dilemas que aquí conectamos con la dimensión de participación de la justicia social. A nivel internacional, desde hace varias décadas se ha construido una línea de desarrollo teórico investigativo en torno a los estudios críticos de política educacional (*critical policy scholarship*), cuyo esfuerzo no se centra en realizar investigación *para* la política, sino

más bien *de* la política, esto es, su foco está en el estudio de la construcción de la política educacional como espacio de disputa por el significado entre diversos grupos de interés, más que en proponer medidas que mejoren las actuales políticas, dando por entendida su legitimidad. Ya en los años noventa, autores como Bowe, Ball y Gold (1992) planteaban un cuestionamiento a las lecturas verticales o lineales de la política, que ellos distinguen como una mirada que se intensifica a partir de la instalación de lógicas gerenciales en educación, desde las cuales se promueve una visión de los estadios de *generación e implementación* de la política como espacios separados. Esta perspectiva lineal descansa sobre supuestos de unilateralidad en la dirección del proceso de construcción de la política, donde un grupo de ‘expertos’ diseña ciertos lineamientos y los actores del nivel local y la comunidad escolar son vistos como meros ejecutores de dicho diseño.

Contra la naturalización de esta forma de entender la política a partir de aquella investigación que se plantea *en función* de ella y su ‘mejoramiento’, la tradición crítica ha centrado sus estudios en la comprensión del funcionamiento de las actuales estructuras de gobernanza “policéntrica” (BALL; JUNNEMAN, 2012), donde la política se comprende como un proceso complejo de construcción que ocurre en “múltiples agencias y sitios de producción de discursos” (BALL; EXLEY, 2010, p. 151). Así, la política educacional es entendida como la interacción entre diversos grupos de interés que, con diferenciales de poder, buscan dominar la lucha por el significado de aquello que se entiende como deseable en educación. En este escenario, la configuración de los discursos sobre educación se genera a partir de la construcción de redes complejas de actores, que incluyen a políticos, organismos supranacionales, grupos de expertos, instituciones educativas, intelectuales, empresas educacionales, medios de comunicación, entre otros (BALL; JUNEMANN, 2012). La política, en este sentido, se resignifica y recontextualiza permanentemente, lo que también incluye a la escuela, que no es vista aquí como el lugar de la mera ‘implementación’, sino como un espacio de *enactamiento*, donde la política vuelve a reinterpretarse, traducirse, adaptarse, resistirse, ignorarse (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012), en el contexto de las relaciones de poder propias de la micro-política de la escuela (BALL, 2012).

Cuestionar la mirada lineal de la concepción de la política permite, a su vez, repensar de manera más radical la forma en que la dimensión participativa de la política educacional está siendo considerada. Primero, porque desnaturaliza la separación entre *generación e implementación*, desde la cual los actores de la práctica no tienen un

mayor grado de incidencia en la formulación de la política y, cuando ello ocurre, se limita a procesos de consulta sobre un texto ya formulado. En segundo lugar, abre el espacio para imaginar nuevas configuraciones de actores, que subviertan las actuales lógicas de poder en los procesos de construcción de la política. El desarrollo de este tipo de estudios es todavía escaso a nivel nacional y latinoamericano, aunque en los últimos años se puede hablar de un desarrollo incipiente y creciente de esta línea en Chile y otros países. Es a esta línea de estudios a la que adscribe el presente artículo.

Así, en este artículo observaremos las dificultades en la elaboración de políticas públicas y su puesta en acción, identificando elementos que tensionan/favorecen la participación efectiva de los actores en estos procesos. Nuestras preguntas centrales, entonces, giran en torno a dos ejes de problematización: 1) ¿Cómo ocurre actualmente el proceso de construcción de la política educacional, en términos de quiénes participan en ella, cómo lo hacen y de qué manera se representan sus intereses?; 2) ¿Cómo podrían/deberían repensarse los procesos de construcción de la política educacional, en función de una mayor paridad de participación y, así, de una mayor articulación con las demandas emergentes de justicia social?

En específico, presentaremos resultados de dos proyectos diferentes. El primero de ellos se pregunta por cómo se construye la política educacional en Chile, utilizando el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) como un caso. Ello permitirá, primero, realizar un análisis crítico acerca de las configuraciones de actores y discursos que permean este proceso, con énfasis en la forma en que se considera allí la dimensión de participación de diversos grupos de interés. En segundo lugar, nos referiremos a un proyecto desarrollado en la comuna de Valparaíso, Chile, cuyo objetivo fue desarrollar un sistema alternativo de evaluación a gran escala, que disputara el espacio que actualmente es dominado por el SIMCE. La presentación de esta experiencia pretende aportar, desde una iniciativa concreta, a abrir las posibilidades de consideración de los procesos de construcción de la política educacional desde lógicas alternativas, donde exista una mayor justicia participativa, de acuerdo a los actuales horizontes emergentes de justicia social.

¿Cómo ocurre actualmente el proceso de construcción de la política educacional y cuáles son sus implicancias para la justicia participativa?

Marco teórico-metodológico del proyecto

Los hallazgos que se presentan en esta sección corresponden a un proyecto de investigación en el cual un equipo interdisciplinario, coordinado por la primera autora de este artículo, reunió sus saberes en las áreas de estudios de comunicación y medios, educación y pedagogía, etnografía, sociología de la educación y análisis del discurso, para responder a la pregunta por cómo se construye la política educacional en Chile, entendiendo estos procesos desde una perspectiva crítica, compleja y dinámica. Para ello, apelamos al uso de una ‘caja de herramientas’ metodológicas variada, ya que creemos, junto a autores como Larner (2011), que se vuelve imperativo hoy superar los límites disciplinarios para poder responder los actuales dilemas que se presentan en la comprensión de la política educacional.

Como marco teórico general, nos situamos en la noción de *ciclo de política*, elaborada inicialmente por Bowe, Ball y Gold (1992), que aborda la construcción de la política en su trayectoria sincrónica y en el tiempo, y considerando sus múltiples dominios de circulación y problematización, los cuales son sintetizados por estos autores en los ámbitos del *contexto de influencia*, el *contexto de producción de los textos de política* y el *contexto de práctica*. El *contexto de influencia* se refiere a los procesos de mediación de la política por parte de diferentes grupos de interés en el campo de la educación, quienes buscan dominar la disputa por el significado. Cabe señalar que, en desarrollos posteriores de la teoría del ciclo de política, se reconoce la necesidad de ampliar la construcción del paisaje de la política más allá de lo nacional, buscando representar en ello el rol que las organizaciones internacionales y otros organismos privados tienen actualmente en el proceso de construcción de la política, ampliación que fue considerada en este estudio (LINGARD; SELLAR, 2013). El *contexto de producción de los textos de política* se refiere a la representación de los discursos en disputa a través de su codificación en documentos oficiales, instrucciones, discursos públicos, comunicaciones de prensa, etc., donde se establecen los lineamientos de aquello que se piensa como el deber ser de la educación. Pese a estar redactados en el lenguaje del bien público general (BOWE; BALL; GOLD, 1992), estos textos están lejos de ser coherentes y en ellos persisten las marcas de las tensiones que están a la base de su elaboración, frecuentemente borradas por medio de estrategias

discursivas a través de cuyo análisis es posible detectar qué voces entre los grupos de interés fueron finalmente las hegemónicas y qué perspectivas quedaron borradas, silenciadas o re-presentadas en el proceso. El *contexto de práctica*, por su parte, se refiere a las formas en que las comunidades escolares traducen, reinterpretan, resisten estas políticas, en lo que en desarrollos posteriores Ball y sus colaboradores reconocen como el *enactamiento* de la política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012).

Como caso para nuestro análisis escogimos el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), constituido por una batería de pruebas estandarizadas en las áreas de Lenguaje y Matemática y, para algunos niveles del sistema escolar, en las de Historia y Ciencias Naturales. Escogimos esta política debido al rol crecientemente crucial que ha adquirido, desde sus inicios en 1988 hasta el día de hoy, como un pilar del modelo de mercado en educación en Chile, dado que se lo utiliza como el principal indicador de calidad en dicho mercado, y existen múltiples consecuencias asociadas a sus resultados, en la lógica de incentivos/consecuencias que caracteriza a esta concepción de los sistemas educacionales, teniendo incidencia sobre los salarios de profesores, la imagen pública de las escuelas, el financiamiento de los establecimientos y la posibilidad de su cierre (FLÓREZ, 2018). En este sentido, el SIMCE constituye un caso con un alto potencial investigativo, en términos de cómo se ha construido la política educacional de mercado en Chile, donde las últimas tres décadas han estado lejos de superar este modelo, y más bien lo han intensificado (BELLEI, 2015).

Así, el proyecto al que aquí aludimos tuvo por objetivo comprender los procesos de construcción de la política educacional en Chile, tomando el SIMCE como caso, indagando en sus actores principales, sus interacciones, interpretaciones y los discursos que circulaban entre ellos acerca de esta política.

En términos de metodología, tal como se señaló, el proyecto puso en acción una combinación de herramientas, con el fin de poder abordar el fenómeno con la complejidad requerida. Como fuentes de análisis, se consideraron textos mediáticos, textos de política educacional, entrevistas con actores clave y trabajo etnográfico con escuelas. Para los textos mediáticos, se realizaron dos rondas de selección y análisis de editoriales y noticias de dos diarios de circulación nacional: *El Mercurio* y *La Tercera*, considerando diversos hitos en el período desde 2000 a 2014. En el caso de los textos de política, se efectuó una selección inicial de 272 textos de expertos, documentos legales y orientados a los usuarios de la política, considerando la trayectoria del SIMCE desde

1988 a 2015. Luego de un escaneo inicial de estos textos, se seleccionaron 7 de ellos para un análisis en profundidad, en base al grado en que representaban las tensiones de la política para cada período. En base a esta lectura inicial, también se seleccionaron 12 actores claves, con los cuales se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas, con el fin de enriquecer los datos obtenidos en los documentos. Finalmente, la línea etnográfica del proyecto abordó la traducción e interpretación de esta política por medio de trabajo de terreno sostenido en tres establecimientos de una misma zona geográfica, con diferentes clasificaciones de acuerdo a su desempeño en SIMCE (se los denomina aquí con los seudónimos de “Escuela Sur”, “Escuela Rosa” y “Escuela Novo”). Como estrategias de análisis, se combinaron el análisis de *framing* (ENTMAN, 2007) propio de los estudios de medios, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) y la codificación iterativa en el caso específico del material etnográfico. El equipo interdisciplinario sostuvo diversas reuniones a lo largo del proyecto, con el fin de consensuar aspectos metodológicos y de ir conectando los datos y hallazgos, a partir de una interpretación colectiva.

Cabe señalar que, como puede inferirse, los hallazgos derivados de un proyecto de esta envergadura son múltiples, y lo que aquí se presenta es solamente una parte de ellos, en función de los ejes de discusión en los cuales queremos poner énfasis en este artículo, esto es, el contenido de la justicia (qué), la representación de identidades y sus intereses (quiénes) y los modos en que se llega desde estas demandas a la formulación de políticas (cómo).

Principales hallazgos en conexión con la dimensión de participación en la construcción de la política educacional

Un primer hallazgo importante emerge del trabajo de análisis de *framing*, específicamente en términos de la consideración de qué actores aparecen en los textos mediáticos y de política como fuentes directas, es decir, son citados dentro de estos textos, y aquellos que aparecen mediados o ‘hablados’ dentro de estos textos. Dentro de los textos de política, quienes aparecen predominantemente como fuentes directas son los actores que responden a las categorías de: *Poder Ejecutivo y Burocracia; Documentos Legales y Decretos; Expertos; Organizaciones Internacionales*. Desde 2003, los *Centros de Pensamiento* y las *Fundaciones Privadas* aparecen también como fuentes directas relevantes. Por otra parte, aquellos actores que están en la categoría

Comunidad Escolar, tienen una voz directa muy escasa en estos documentos, apareciendo en la gran mayoría de los casos como ‘hablados’ o re-presentados en el discurso de las voces dominantes, que son las que aluden a qué es lo que los docentes deben hacer o están haciendo de forma inadecuada, o cómo los padres y estudiantes se ven beneficiados o dañados por ciertas acciones, o simplemente qué se espera de ellos en el sistema. De forma similar, de los 452 actores y las 691 fuentes que se levantaron en el análisis de medios entre 2000 y 2014, las principales voces directas correspondían al perfil de *Poder Ejecutivo y Burocracia* y *Expertos*. La presencia de actores de la categoría *Comunidad Escolar* como fuente directa es comparativamente menor y, además, su presencia se limita a mostrar casos de escuelas exitosas en sus resultados pese a condiciones de precariedad, o a la denuncia de casos de corrupción del sistema de evaluación.

En términos de cuáles son las perspectivas predominantes de estos actores, un hallazgo importante dice relación con un patrón en los datos a través del tiempo, tanto en los textos de política como en los textos mediáticos. En ninguno de estos textos el SIMCE como política es cuestionado, por el contrario, se insiste en su necesidad y se naturalizan sus efectos positivos y su credibilidad. Cuando se reconoce la necesidad de cambios a esta política, se alude a ajustes puntuales y factibles al instrumento, además de la importancia de intensificar su impacto y sus efectos.

En el nivel de análisis en profundidad de los textos de política y de medios, por otra parte, emergen hallazgos relevantes en términos de la forma en que aquellos actores que no tienen una voz principal son re-presentados, silenciados o neutralizados por medio de una serie de estrategias discursivas. Una de ellas la denominamos “positivización”, y dice relación con la presentación en términos positivos de aspectos percibidos por otros actores como negativos. El trabajo etnográfico fue consistente en revelar la forma en que la experiencia de las escuelas con el SIMCE estaba caracterizada por emociones asociadas al estrés, el temor, la sensación de fracaso permanente, como lo ilustran las siguientes citas:

[...] No, yo diría que caótico en algunos momentos. El estrés es mucho (Profesor Escuela Rosa).

Entonces me preocupa el hecho de que mis colegas, [...] los nuevos, los jóvenes, no tengan fuente laboral, porque tú sabes que una escuela con malos resultados SIMCE puede ser hasta cerrada (Profesora Escuela Nova).

[...] ahí como que te retan. Nos llama el Departamento de Educación, nos hacen una reunión con sus gráficos por escuela. Entonces es como penca. Si uno ha bajado, porque acá es oscilante [...] Uno se siente pésimo. Porque uno trata de hacer lo mejor (Profesora Escuela Rosa).

Estas experiencias derivadas de los procesos de enactamiento de la política en las escuelas no son presentadas directamente en los textos de política ni en los medios. Por el contrario, en documentos como el *Informe Ejecutivo de la Comisión SIMCE 2014* (2015) es posible ver la forma en que estas experiencias son presentadas como un aspecto positivo del SIMCE, en el sentido que habría generado “una urgencia por la mejora”, que se interpreta como poner el foco en los aprendizajes. Junto con la positivización, vemos también a partir de estas citas una estrategia de silenciamiento, puesto que la voz de los actores de las comunidades escolares en torno a esta vivencia angustiosa del SIMCE aparece borrada de los textos del espacio público, tanto mediáticos como de política.

Un momento particularmente interesante de analizar en la trayectoria de la política de SIMCE es el año 2014, puesto que por primera vez comienzan a aparecer actores que sostienen una visión crítica de este sistema, tanto en los medios como en los textos de política. Hasta ese entonces, la discusión se había mantenido entre los actores antes mencionados como voces predominantes, y las diferencias de perspectiva se limitaban a si los resultados debían utilizarse como un dispositivo de presión y control hacia las escuelas, o como una base para medidas de apoyo económico o pedagógico. En 2014, sin embargo, comienzan a ser mencionados actores como los estudiantes secundarios, Alto al SIMCE o Educación 2020, junto con un grupo de académicos de tendencia más crítica, como voces que plantearían un cuestionamiento más profundo al SIMCE y al modelo educacional de mercado que lo sostiene. La perspectiva de estos actores, no obstante, además de seguir siendo minoritaria en términos de aparición en los textos mediáticos, es presentada a partir de estrategias de deslegitimación y desconfianza hacia el otro, desde las cuales se la presenta en términos negativos. Así lo ilustra el siguiente fragmento de un texto editorial, referido al boicot al SIMCE organizado por los estudiantes secundarios:

[...] el intento de boicot a la prueba es absurdo, toda vez que va en desmedro de ellos mismos y de sus propios colegios. Si bien es un instrumento perfectible y que debe ser complementado con otras mediciones, se trata de una de las pocas herramientas con que cuenta actualmente el sistema de educación escolar para medir el nivel de

aprendizaje de los estudiantes, y es un insumo que permite conocer cuáles son sus avances y debilidades formativas, lo que permite ir corrigiendo los procesos educacionales. A su vez, se trata de un mecanismo que les suministra a los padres información útil en la elección del colegio para sus hijos; asimismo, se utiliza como factor en la entrega de subvenciones por rendimiento”; “Los estudiantes deben asumir que acciones de este tipo son inconducentes y reflejan una inconsistencia con sus propias demandas que apuntan a fortalecer la enseñanza escolar (Editorial La Tercera, sobre la resistencia de los estudiantes frente al SIMCE).

Junto con la ya aludida naturalización de los efectos positivos del SIMCE y sus políticas asociadas, y con ello del modelo de mercado en educación, y la limitación de sus aspectos problemáticos a ajustes puntuales de tipo técnico, se observa en este fragmento la presentación en términos negativos de las demandas de los y las estudiantes. Junto con ello, se pone en acción una estrategia de *apropiación* de la consigna que caracterizó a los movimientos estudiantiles de los últimos años por una educación de calidad para todos, al señalar que el SIMCE sería una herramienta a favor de estas demandas, lo que convertiría su acción de protesta en un absurdo.

En el mismo período, el *Informe Ejecutivo de la Comisión SIMCE 2014* (2015), por su parte, señala en su introducción que la convocatoria de esta comisión para revisar críticamente el SIMCE está motivada, entre otros factores, por las demandas de estos nuevos actores que aparecen en el panorama de la política, buscando disputar el *contexto de influencia*. En este sentido, hay una aparente apertura a escuchar la perspectiva de estas nuevas voces. Al analizar el documento, sin embargo, se observa primero que la composición de los miembros de la comisión incluye a los actores que han sido las voces predominantes a lo largo de la trayectoria de esta política, y de ella quedan excluidos estos actores o, en el caso de los docentes, quedan representados minoritariamente. Así, se los incluye dentro de los invitados a las sesiones de la comisión, cuyos miembros escucharían su perspectiva en función de considerarla en sus recomendaciones. Al analizar el documento, no obstante, vemos que de los estudiantes solamente se señala en una nota al pie que fueron invitados, pero que no pudieron asistir a las reuniones. Con respecto a organizaciones como Alto al SIMCE, se indica que su perspectiva no se señala explícitamente en el documento, sino que sus visiones son rescatadas a lo largo de su contenido, borrando así de la superficie textual el punto de vista que pudo haber planteado este actor, quedando invisible para el lector. Finalmente, la voz de los docentes es nuevamente hablada, ya que se la presenta en una síntesis que reúne en un mismo apartado la mirada de sostenedores, directivos y profesores, como si

todos estos actores estuvieran de acuerdo y no existieran en esta mirada matices ni desacuerdos. Así, lo que inicialmente se presentaba como una apertura a nuevos actores en el proceso de construcción de la política del SIMCE, termina siendo más bien un gesto, orientado a generar una ilusión de consenso, neutralizando la perspectiva de las voces disidentes.

En términos de justicia participativa, siguiendo a Fraser (2008), a partir de este análisis vemos primero que **la construcción de la política educacional en Chile sigue los patrones tradicionales en términos de cómo se define el qué de la política pública**. Este rol queda centrado en los ‘expertos’ de la comunidad científica nacional e internacional, en articulación con actores gubernamentales, y es desde allí que se deciden los parámetros de los problemas a atender, los cuales se mantienen en el marco del sistema de mercado en educación y legitiman las políticas que lo sostienen, entre ellas el SIMCE. La voz de otros actores es apropiada por los actores políticos y científicos, haciéndola funcional a la lógica desde la cual se piensa la política. Cuando la disidencia se hace más visible, estas voces son neutralizadas, apropiadas y deslegitimadas, quedando su experiencia y perspectiva crítica borrada del espacio de disputa por el significado, lo que se facilita por el acceso privilegiado de los actores dominantes al discurso público mediático, académico y de los textos de política. **No existe, entonces, una paridad de participación** (FRASER, 2008) desde un diálogo legítimo que considere a todos los grupos de interés, especialmente de aquellos en mayor desventaja de representación, desde el estadio de diseño de la política. Los estudiantes, las organizaciones sociales, los docentes y la academia crítica **no tendrían condición de miembro** en los procesos de construcción de la política –lo podemos ver, por ejemplo, en la composición de las Comisiones SIMCE de 2003 y 2014–, pues su participación se limita a la consulta o la audiencia, o a una presencia minoritaria, sin garantías de la consideración de su perspectiva en la toma de decisiones final. No resulta extraño, entonces, que estos actores vivan estas políticas como ajenas, externas, punitivas y poco relevantes para su práctica cotidiana, pues no nacen de un diagnóstico que sientan como propio. En los textos de política, sin embargo, esta distancia es presentada como falencias atribuidas a los usuarios del SIMCE, que no sabrían interpretar o utilizar adecuadamente sus resultados.

Con respecto a este punto, hay un último conjunto de hallazgos relevantes que quisiéramos agregar a la discusión en torno a la participación, que dice relación con lo que Fraser (2008) señala como **la esencialización de la identidad del otro** entre los

obstáculos para una paridad participativa. Las entrevistas del proyecto revelan la forma en que los diversos actores del panorama de la política de SIMCE se perciben entre sí y creemos que en ello radica otro problema central en la búsqueda de una justicia participativa. La Tabla 1 presenta el contraste entre la forma en que una entrevistada en categoría de *Experta* y con roles de *Poder Ejecutivo* y *Burocracia* ve el papel de los docentes en la construcción de la política, y la forma en que un ex dirigente del Colegio de Profesores ve a una de las expertas técnicas a cargo de la creación del SIMCE:

Tabla 1 - Contraste de entrevistas

<p>“Entrevistadora: ¿Cómo ves tú que debería ser o que es el rol de los profesores, en la construcción de la política educacional? Cómo crees tú que es y cómo debería ser, según tu criterio.</p> <p>Entrevistada: Mira, es bien complicado el tema de los profesores en Chile porque los profesores, sobre todo los profesores de Básica, saben bien poco, o sea, es difícil que ellos puedan contribuir muy informadamente a una política bien diseñada. Yo me gastarí toda la plata del mundo en formar bien a los profesores, pero sé que es súper difícil.”</p> <p>(Entrevista con perfil de experta, miembro del gobierno y fundaciones privadas de educación)</p>	<p>“Entrevistado: yo creo que hay un peso de lo técnico por sobre la vida, entonces con todo el respeto que yo le tengo a [nombre de académica que estuvo a cargo de diseño del SIMCE]. [Ella] solo tenía una visión técnica, la vida real no estaba metida ahí y en la vida real esa técnica funcionó como funcionó y eso ella lo vino a vivenciar después. Pero ya en la comisión ella tenía un poco, como que eso la orientaba para dirigir la comisión.”</p> <p>(Entrevista a antiguo dirigente área de estudios Colegio de Profesores, participante en Comisiones SIMCE)</p>
---	--

Fuente: elaboración propia

Vemos en este contraste, ilustrativo de los patrones que emergieron en las entrevistas, que los docentes aparecen presentados en el lenguaje de los expertos como actores carentes de un conocimiento relevante en los procesos de formulación de la política. A la inversa, vemos como los expertos son representados en el lenguaje de los docentes como personas poseedoras de un conocimiento técnico que no tendría utilidad o sentido en la práctica, encontrándose distante de este saber experiencial. No es posible, así, generar una interacción genuina en la que exista un reconocimiento mutuo entre los actores, del cual se derive una paridad de participación en el diseño de la política pública. Asimismo, vemos en el siguiente fragmento la forma en que una entrevistada de perfil de *Experta* técnica del SIMCE ve su labor como disociada de las intenciones de la política:

O sea yo creo que lo que hay que mirar ahí son las consecuencias, no la prueba. Si la prueba está bien construida y cuál es el objetivo de aplicarla, o sea las consecuencias son decisiones políticas [...]. Entonces si las desviaciones políticas, cuánto inciden las

consecuencias políticas, ¿no es cierto?, de política. Pero o sea las grandes políticas, ¿no es cierto?, tienen un marco que va más allá del SIMCE de todas maneras (Entrevista a Experta Técnica SIMCE).

Es posible observar en este extracto que la experta limita su labor al instrumento, como si este pudiera verse dissociado de los propósitos que la política le ha atribuido desde un principio, asignando la responsabilidad por los problemas asociados al SIMCE a los gestores de política. Así, su rol queda de alguna manera protegido y esencializado, desde una intención científico-técnica de carácter neutral, dissociada de la discusión política al servicio de la cual siempre estuvo puesto el SIMCE. Finalmente, la siguiente cita de un actor relevante en instancias de carácter gubernamental ilustra la forma en que este comprende el rol de los movimientos sociales en la construcción de la política:

O sea los movimientos se traducen en ciertas ideas fuerzas, que no tienen nunca y nunca es la pretensión, un movimiento lo que puede levantar son demandas, puede articular un discurso, [hacia] soluciones técnicas, pero parte del oficio de los movimientos es seguir ese ejercicio de influencia y de presión. Entonces muchas veces cuando tú discutes no puedes salir del slogan y el slogan suma voluntades, pero voluntades que piensan diversamente y de manera muy distinta. Y cuando tú lo expresas en soluciones técnicas mira lo que pasa ahora, lo que termina en que nadie está conforme y de acuerdo con nada (Entrevista a Experto con roles de gobierno en política educacional).

El fragmento pone de manifiesto la concepción de los expertos técnicos y actores gubernamentales como los únicos llamados a diseñar en términos concretos las soluciones que desde la política se propondrían en respuesta a las demandas de los actores sociales. Desde esta visión, que esencializa el rol de los movimientos como el mero ejercicio de presión y levantamiento de ideas generales, los actores de las comunidades escolares y la sociedad civil no deberían nunca ser llamados a tener un papel activo en la formulación de políticas. Ello se traduce, como ya hemos visto, en soluciones técnicas que no son percibidas ni enactadas por los actores de la comunidad escolar como coherentes con las necesidades y problemas que ellos diagnostican.

Hasta qué punto y cómo sería posible repensar los procesos de construcción de la política educacional en un sentido que supere los actuales obstáculos de justicia participativa, es lo que abordaremos en la siguiente sección, a partir de los hallazgos de otro proyecto, que presenta una experiencia concreta de resignificación de los procesos de participación en la Comuna de Valparaíso, Chile.

¿Cómo podrían/deberían repensarse los procesos de construcción de la política educacional en función de una mayor justicia participativa?

Repensar la política desde el sentido colectivo del proyecto Éxito Escolar

Quién podría oponerse a esta idea de elaborar políticas públicas inclusivas, que pongan al centro a niños, niñas y jóvenes de la comuna de Valparaíso, que no deserten y vean en el sistema escolar público una oportunidad significativa para sus vidas. El problema de elaborar una política de estas características no estaba en el sentido de la propuesta, sino más bien en cómo se llevaba a cabo, garantizando en su proceso paridad participativa para todas y todos los actores. En este contexto, la Alcaldía Ciudadana de Valparaíso abre el espacio de oportunidad política para una propuesta alternativa, promoviendo el Proyecto Éxito de la Trayectoria Escolar, que considera como una de sus líneas de acción la puesta en marcha de una Sistema de Evaluación Comunal co-construido con los actores de la Corporación de Educación Municipal (CORMUVAL). Para dar operación a esta línea de acción, el actor municipal busca la colaboración con un equipo de académicos de la Universidad de Chile, junto con un grupo de profesionales de diferentes áreas participantes del colectivo Alto al SIMCE (AaS), los cuales comparten la crítica a los sistemas de evaluación estandarizados y la necesidad de desarrollar una educación más inclusiva. Un primer punto a considerar como divergente de las lógicas imperantes, entonces, es que desde el inicio del proyecto cuatro actores (actor político municipal, comunidades escolares, organizaciones sociales y academia) se reúnen en una relación dialógica horizontal, en función de un objetivo común. Ello a partir de instancias de trabajo de terreno en cada una de las escuelas que se integra al proyecto, de espacios que reúnen a todas las escuelas (plenarias), y de momentos de interacción entre los actores del nivel comunal y de las comunidades escolares. La siguiente cita es ilustrativa de la sensación de sentido colectivo que predomina en quienes participan:

Los que estamos aquí buscamos herramientas para transformar nuestras prácticas evaluativas, para cambiar el paradigma y comprender que la evaluación debe ser parte del proceso formativo de todas y todos los estudiantes y que dé cuenta del aprendizaje significativo de todos y todas, profesores y estudiantes (Taller plenaria 1, 2018).

Como primer paso deliberativo en la construcción de la política, se realizó un diagnóstico participativo, que deriva en la elaboración de un conjunto de principios

como marco ético-político de la propuesta. Este diagnóstico se construyó recogiendo en talleres de terreno y plenarias las perspectivas de coordinadores pedagógicos y directivos de CORMUVAL, profesores/as, miembros de los equipos de gestión y PIE de los establecimientos, y los estudiantes. Desde un diagnóstico crítico compartido de la cultura evaluativa predominante en la evaluación externa y de aula, los principios definidos tienen relación con un sistema de evaluación comunal que espera ser: contextualizado a la comuna y a cada establecimiento; respetuoso de la diversidad en sus diferentes dimensiones; con un propósito únicamente formativo; democrático y participativo; y centrado en la progresión de aprendizajes significativos. Ello en contraposición a una visión de los sistemas actuales como genéricos, homogeneizantes, de lógica sumativa y punitiva, verticales y externos, además de centrados en el entrenamiento de tareas rutinarias.

A partir de estos principios, se elaboran criterios de evaluación comunales, los cuales emergen de un proceso iterativo de reflexión contextualizada del currículum nacional, considerando la pertinencia de estos aprendizajes en el contexto de vida de los/as estudiantes de Valparaíso, como también la significatividad de estos aprendizajes para la participación como ciudadanos con plenos derechos. En este sentido, el constructo de la evaluación surge de una construcción colectiva, que redundando en una sensación de son ‘nuestros’ criterios, evitando la sensación de distancia que generan los estándares externos.

En base a estos criterios, son las propias escuelas las que diseñan sus escenarios de evaluación, permitiendo así la contextualización y el respeto por la diversidad, al estar constituidos por series de actividades en el tiempo que favorecen la demostración de aprendizajes de variadas maneras, así como monitorear y retroalimentar su progresión en el tiempo. Los procesos asociados a la validez y confiabilidad de estos escenarios quedan en manos de los propios profesionales de los establecimientos y la CORMUVAL, quienes en paneles locales por escuelas y paneles comunales discuten la coherencia de los escenarios con los criterios y regulan la calibración de su juicio evaluativo, además de sistematizar la información acerca de los aprendizajes evidenciados y diseñar la toma de decisiones en base a ello.

Estas instancias son reconocidas por los mismos participantes como espacios de alta profesionalización, ya que se validan decisiones entre profesores y profesoras, se enriquecen prácticas y se calibra el juicio evaluativo gracias al diálogo y la retroalimentación entre pares. Además, estos espacios, tienen la particularidad de

romper con la tradicional jerarquización en la toma de decisiones, ya que el dialogo es horizontal y argumentativo, basado en la confianza y solidaridad. Así lo ilustra la siguiente cita:

[...] destaco la conversación que se generó entre los equipos, promovidos desde una reflexión previa de la propia experiencia de los líderes pedagógicos y coordinadores en las escuelas. Esta instancia permite desarrollar convicción y claridad en lo que se debe hacer (Profesor Participante Panel Comunal, 2018).

Otra virtud observada del proyecto en la integración constante de las visiones de cada establecimiento con las comunales y nacionales, lo que evita reducir la discusión sólo a ámbitos particulares. La articulación de abajo hacia arriba, es propia de un sistema que desea evitar el reduccionismo de enfoques, o la generalización en las decisiones, tal como lo ejemplifica la siguiente cita:

descentralizar la mirada hacia los establecimientos dando énfasis a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, así poder educar no solamente a los estudiantes sino a todo el sistema educativo, incluyendo a los apoderados, para romper con el antiguo paradigma de la evaluación (Síntesis Plenaria 3, 2018).

El empoderamiento que produce la participación en distintos espacios y con actores diversos genera un modo de hacer política educativa que convoca sentidos colectivos, como también el reconocimiento de distintos enfoques y posturas. Estas instancias fueron definiendo el qué de la política, quiénes participan y cómo elaborarla. Cuáles son aquellos obstáculos a la participación se fueron sorteando y qué posibilidades se abren al poder sortearlos, son puntos que serán revisados en el siguiente apartado.

Superando obstáculos, promoviendo la participación

Una primera discusión es soslayar algunos problemas referidos al *qué* de la justicia desde una operación que entregue sentido al criterio de *paridad participativa*, donde todos los sujetos que participan de la implementación de una política pública puedan ser incluidos en condiciones de igualdad deliberativa. Por ello, la primera consideración es cómo se van a definir los contenidos de aquello que se desea elaborar como política pública. Desde aquí, el Proyecto Éxito escolar trató de soslayar algunos problemas que desde la perspectiva tradicional de elaboración e implementación a

menudo son invisibilizados. Veíamos en los resultados del primer proyecto que nutre este artículo, que la lógica tradicional de construcción de la política pública señala su origen en los parámetros que nos entrega la comunidad científica como causas del problema de injusticia, **es decir, son posibles de visibilizar sólo aquellos problemas que las ciencias sociales y sus métodos pueden soportar**. El proyecto Éxito Escolar, por el contrario, tuvo la ventaja de asumir un *enfoque multidimensional* y una *construcción colectiva de los principios que guían el proyecto*, dando de este modo una comprensión más amplia del problema. Así, se intenta superar, por ejemplo, la creencia de que la inversión permanente en evaluaciones de altas consecuencia con implicaciones para la pedagogía y la cobertura del plan de estudios, puede elevar por sí sola los resultados educativos (LINGARD; KEDDIE, 2013; STOBART, 2010).

Otro aspecto importante para evitar un reduccionismo de enfoque, fue la búsqueda por asegurar de manera institucional el espacio de participación de los distintos actores: profesores, directivos, coordinadores pedagógicos, que son a la vez funcionarios de la corporación municipal, por medio de la asignación de horas y espacios protegidos a los participantes bajo un criterio inclusivo.

Otra dimensión relevante dice relación con la determinación **de quiénes deben participar**. A partir de los resultados de la investigación antes expuesta, veíamos que una problemática está dada por la crítica a **la determinación de la condición de miembro**. Ello porque la política pública determina arbitrariamente quiénes deben ser parte de la elaboración e implementación de la política, generando lo que Nancy Fraser (2008) denomina una **“representación fallida de la política ordinaria”**, ya que habitualmente los convocados son parte del cuerpo de gobernanza hegemónico o participan de estructuras de saber poder que les permiten acceder en la elaboración de políticas públicas. Veíamos en la sección anterior la forma en que esta mirada tradicional va dejando por fuera a distintos actores que son propiamente afectados y que tradicionalmente no tienen poder deliberativo en este tipo de cuestiones.

La experiencia del proyecto Éxito Escolar pudo salvar este obstáculo desde una lógica diferente, ya que el principio que guiaba la determinación de quiénes deben participar en la construcción de una política buscaba **representar a todos los actores afectados**. El Proyecto de Éxito Escolar levanta un criterio de participación más inclusivo, al integrar, por ejemplo, la participación de Alto al SIMCE, colectivo compuesto por distintos actores sociales, de diversas profesiones de origen, que tienen en común una lectura crítica a los modos hegemónicos de construcción de política, en

particular sobre las políticas de evaluación estandarizada. Asimismo, en este marco la participación de la academia no se concibe desde una jerarquía de saberes, sino como un actor más que contribuye al diálogo de saberes políticos, científicos, experienciales, pedagógicos, todos con igual valor para el proyecto. Este principio de *participación que incluye a todos y todas las afectadas*, sobrepasa el enmarcamiento inicial de la condición de miembro, ya que se integran niños y niñas en toda su diversidad, docentes, directivos y funcionarios del municipio, a la vez participan académicos, junto a colectivos sociales como AaS. Un punto todavía pendiente del proyecto, en este sentido, es una mayor inclusión los padres y apoderados como un actor relevante. Esta estructura local, está constituida por la experiencia intersubjetiva de una afectación común, lo que podría entenderse por una estructura de gobernanza colectiva, que incluye a los distintos actores en su diversidad de afectación, dada una problemática que los aqueja de manera individual y colectivamente.

Como revisábamos en la sección anterior, un tercer obstáculo que puede afectar la paridad participativa es el **problema de la esencialización de la Identidad** (LINGARD; KEDDIE, 2013; KEDDIE, 2012; FRASER, 2008). Desde la lógica tradicional, revisamos la forma en que las visiones estereotipadas acerca de la identidad y el rol del Otro en la construcción de la política pública, no contribuía a un diálogo en igualdad de condiciones y que reconociera la voz de los diversos actores en el proceso. En este caso, el principio que se utilizó en el proyecto de Éxito Escolar es el del *diálogo de saberes* (DE SOUSA, 2014), que permite generar procesos de reconocimiento recíproco. La experiencia de un/a académico/a con su grupo de tutores es puesta en discusión junto al saber que poseen los profesores y profesoras, y es tan válido como el saber de los estudiantes que participan y son sujetos de una política educativa, tal como se expresa en la siguiente cita:

CORMUVAL reúne en torno a este proyecto piloto cuatro saberes distintos: el **saber pedagógico** de cinco escuelas de la comuna que experimentan día a día los problemas del fracaso y el éxito escolar; el **saber académico** del Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP) y el Programa de Educación Continua para el Magisterio (PEC, actualmente Centro Saberes Docentes), ambos de la Universidad de Chile, que conocen en profundidad otras maneras de evaluar como, por ejemplo, el modelo de Evaluación para el Aprendizaje (EpA); el **saber crítico** hacia el sistema de estandarización que la Campaña Alto al SIMCE ha elaborado contra políticas como el SIMCE y los obstáculos que genera en poder generar procesos formativos; y, el **saber de liderazgo y gestión** de las profesionales y los profesionales

que trabajan en CORMUVAL (Informe Final, Universidad de Chile, 2018).

Para respetar estas experiencias, el diálogo público y deliberativo se vuelve una herramienta que permite el intercambio de puntos de vista, producir acuerdos, como también reconocer disensos, evitando la idealización de cada grupo identitario participante como un todo homogéneo, por ejemplo, se vuelve un mérito del proyecto poder sistematizar tanto los acuerdos como los desacuerdos, cuestión que en definitiva produce un proceso de reconocimiento recíproco no subalterno (OLAVE, 2018), resguardando no generar jerarquías de poder en su propia ejecución. El reconocimiento de estas diversidades puede ayudar a construir mejores políticas educacionales, sin dejar de entender que estas problemáticas son parte de procesos más estructurales, en este sentido, “es importante que esta sugerencia no trate el reconocimiento erróneo como un <<daño cultural autónomo>>, sino que comprenda su ubicación dentro de las condiciones sociales y estructurales más amplias en las que la mala distribución impide seriamente la participación y el éxito escolar” (LINGARD; KEDDIE, p. 270).

Consideraciones finales

Los casos abordados en este artículo permiten visualizar, desde evidencia empírica, las problemáticas de justicia participativa que se derivan de los actuales modos de pensar la construcción de políticas educacionales, anclados en perspectivas gerenciales y verticales, a partir de las cuales emergen obstáculos para la participación, derivados principalmente de la forma en que se define qué, quiénes, cómo y desde qué visión del Otro se diseñan y ponen en acción estas políticas. Asimismo, hemos podido ver un caso concreto en el cual estos obstáculos se superan, al subvertir las lógicas tradicionales de construcción de la política. La Tabla 1 presenta de forma sintética la comparación entre estas dos lógicas.

Tabla 1 - Síntesis comparativa de aproximaciones a la construcción de políticas

Dimensiones justicia participativa	Lógica actual construcción políticas	Lógica alternativa construcción políticas
Qué	Los problemas, el diagnóstico y las decisiones relacionadas con el diseño de la política responden a la lógica tradicional donde el conocimiento técnico-científico derivado de expertos es el único parámetro, además del modelo educacional que se proponga desde las autoridades.	Se co-construye un diagnóstico participativo, que considera las problemáticas levantadas por diferentes actores relevantes en relación con el ámbito que compete a una política determinada, y es desde allí que se levantan principios y dispositivos para el diseño de la política, que mantiene su carácter participativo.
Quiénes/cómo	Los expertos y actores gubernamentales son mayoritariamente considerados con condición de miembro en el conjunto de actores que toman decisiones acerca del diseño de la política, mientras que los actores de las comunidades escolares, las organizaciones sociales y la academia crítica son incluidos minoritariamente, en una lógica de consulta sobre políticas ya diseñadas. La visión tradicional aborda, además, a los actores de la práctica como quienes tienen como rol principal implementar las políticas adecuadamente.	La relación entre actores es de horizontalidad y se plantea desde una paridad de participación, esto es, todos los actores relevantes (expertos, políticos, docentes, padres, estudiantes, movimientos sociales) son considerados desde el inicio como grupos cuyos intereses deben quedar representados en el diseño de la política, además de ser protagonistas en los procesos de puesta en acción y evaluación permanente de dicha política. Ello asegura que las propuestas diseñadas sean percibidas como propias y tengan más sentido.
Visión del Otro	Existe distancia entre los actores vistos como gestores de política (expertos, gobierno), y aquellos encargados de implementar políticas en la práctica, lo que provoca una falta de reconocimiento mutuo de los saberes y experiencias de cada uno, desde una esencialización de sus identidades.	Los actores dialogan desde principios de confianza y solidaridad en condición paritaria de actores participantes, lo que genera un reconocimiento mutuo de sus saberes y experiencias, todos los cuales son considerados relevantes en el proceso de construcción y puesta en acción de la política.

Fuente: elaboración propia

El llamado es, entonces, hacia la necesidad de un replanteamiento profundo de la forma en que los procesos de toma de decisiones en política educacional se conceptualizan en el presente. En primer lugar, la evidencia nacional e internacional ha sido contundente en señalar que la lógica actualmente predominante está lejos de ser efectiva en términos de lograr una puesta en acción de las políticas que redunde en un mejoramiento de la experiencia educativa de los actores de las comunidades escolares, y

en términos de que las intenciones de la política se cumplan en la práctica. En segundo lugar, el enfoque actual se enfrenta con una serie de obstáculos asociados a injusticias de participación, desde las cuales emergen consecuencias negativas que evitan la construcción de sentidos compartidos y, desde allí, políticas que sean percibidas como positivas y beneficiosas por todos los actores. Así, debemos propender en el futuro a un diseño de políticas que incluya desde el inicio la perspectiva de todos los grupos de interés involucrados, con paridad de participación y desde relaciones horizontales, respetuosas y genuinamente dialógicas. Todas estas visiones deben quedar representadas en aquello que se diseñe, asumiendo una co-responsabilidad reflexiva a lo largo de todo el proceso, algo que podríamos conectar con el principio de *justicia reflexiva* de Fraser (2008), en términos de la capacidad de generar políticas reflexivas tanto en su elaboración como en su implementación, abiertas a que las condiciones de justicia e injusticia son dinámicas, con el fin de que lo avanzado en paridad participativa hoy no pase a ser un obstáculo en el futuro.

AGRADECIMIENTOS: Los autores quisieran agradecer, para el caso del primer proyecto aquí presentado, el financiamiento proveniente del fondo Iniciativa Bicentenario de Revitalización de las Humanidades, las Artes, las Ciencias Sociales y Ciencias de la Comunicación, de la Universidad de Chile, y posteriormente de CONICYT, en el marco del proyecto FONDECYT Iniciación N°11170316. Asimismo, en relación con el proyecto de Valparaíso, los autores quisieran agradecer el financiamiento de CORMUVAL. Por otra parte, ninguno de los dos proyectos hubiera sido posible sin los miembros de ambos equipos, cuya participación quiséramos reconocer aquí. El equipo del primer proyecto, en sus dos fases de financiamiento, ha contado con el trabajo de Cristian Cabalín, Jenny Assaél, Paulina Contreras, Eduardo Santa Cruz, Loreto Montero, Francisca Corbalán, Felipe Acuña, Joaquín Deutelmöser, Verónica Carreño, Jennyfer Poblete, Sandra Rivera, Alexis Echeverría, Javiera Quiroga y Camila Cárdenas. En el marco del proyecto de Éxito Escolar de Valparaíso, quiséramos reconocer la participación de Silvana Sáez, Pamela Soto y Claudia Rojas, además de los coordinadores y coordinadoras pedagógicos/as de CORMUVAL. Por parte de AaS: Álvaro Ayala, Javier Campos, Catalina Cuenca, Beatriz Fernández, Fernanda del Pozo, Tamara Rozas, Felipe Acuña, Manuela Mendoza, Jorge Muñoz, Evelyn Palma, Patricia Guerrero, Paulina Castillo y Francisca Corbalán. Como parte del equipo de la Universidad de Chile: Rebeca Soto, Pilar Guzmán, Andrea Carrasco, Pamela Valenzuela, María Olga Gallardo, Alejandra Farías, Constanza Caracci, Mariana Cornejo, Sandra Rivera, Claudio Fuentes, Paula Rebolledo, Daniela Pitrón y Javier Álvarez. Reconocer también a los líderes pedagógicos de las cinco escuelas piloto: Pablo Álvarez, Ángela Concha, Rodrigo Valenzuela, Belén Villena, Francisca Lastra, Yudis Jiménez, Angiara Aedo y Carla Pagliattini, junto con los equipos de Éxito Escolar y los profesores de estas y otras escuelas que se involucraron y creyeron en el proyecto.

REFERENCIAS

- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools**. Case studies in policy sociology. 1. ed. Londres: Routledge, 1992. p. 192.
- BALL, S. J.; JUNEMANN, C. **Networks, new governance and education**. 1. ed. Bristol, UK: The Policy Press, 2012, p. 167.
- BALL, S. J.; EXLEY, S. Making policy with 'good ideas': Policy networks and the 'intellectuals' of New Labour. **Journal of Education Policy**, Reino Unido, v. 25, n. 2, p. 151-169, 2010.
- BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy**: Policy enactments in secondary schools. 1. ed. Londres: Routledge, 2012. p. 173.
- BALL, S. J. **The micro-politics of the school**. Towards a theory of school organization. 1. ed. Londres y Nueva York: Routledge, 2012. p. 307.
- BELLEI, C. **El gran experimento**: Mercado y privatización de la educación chilena. 1. ed. Santiago de Chile: LOM, 2015. p. 254.
- DE SOUSA, B. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. 1. ed. Santiago de Chile: LOM, 2013. p. 117.
- ENTMAN, R. Framing bias: Media in the distribution of power. **Journal of Communication**, Reino Unido, v. 57, n. 1, p. 163-173, 2007.
- FLÓREZ, T. Repensar la evaluación a gran escala en función de una formación integral: análisis crítico de los sistemas vigentes y posibles caminos alternativos. *In*: ARRATIA, A.; OSANDÓN, L. (Eds.). **Políticas para el desarrollo del currículum**: reflexiones y propuestas. Santiago: UCE-MINEDUC y UNESCO, 2018. p. 417-456
- FRASER, N. **Escalas de justicia**. 1. ed. Barcelona: Herder, 2008. p. 294.
- KEDDIE, A. Schooling and social justice through the lenses of Nancy Fraser. **Critical Studies in Education**, Queensland, Australia, v. 53, n. 3, p. 263-279, 2012.
- LARNER, W. C-change? Geographies of crisis. **Dialogues in Human Geography**, EE.UU., v. 1, n. 3, p. 319-335, 2011.
- LINGARD, B.; SELLAR, S. Globalization, edu-business and network governance: the policy sociology of Stephen J. Ball and rethinking education policy analysis. **London Review of Education**, Reino Unido, v. 11, n. 3, p. 265-280, 2013.
- LINGARD, B.; KEDDIE, A. Redistribution, recognition and representation: working against pedagogies of indifference. **Pedagogy, Culture & Society**, Queensland, Australia, v. 21, n. 3, p. 427-447, 2013.

OLAVE, J.M. **Relatos de experiencias de evaluación.** Comprensiones Decoloniales de la escuela Chilena 2013-2018. 2018. Tesis (Doctoral) - Universidad de Manizales Centro Avanzado de Niñez y Juventud, 2018. p. 243.

STOBART, G. **Tiempos de pruebas:** Los usos y abusos de la evaluación. 2. ed. Madrid, España: Morata. 2010. p. 236.

Cómo referenciar este artículo

PETOUR, M. T. F.; ASTORGA, J. M. O. Hacia una construcción participativa de la política educacional: la propuesta alternativa del proyecto de éxito escolar en Valparaíso. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 867-890, ago. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13790>

Remitido en: 20/02/2020

Revisiones requeridas en: 30/04/2020

Acepto en: 28/06/2020

Publicado en: 01/08/2020