


MOVIMIENTO DE LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN GLOBAL EN CHILE: ENTRE LA CONTINUIDAD Y EL CAMBIO DEL PARADIGMA

Me. Emanuel Arredondo González  0000-0003-4818-9888
Universidad de Valparaíso

Dr. Mauricio Pino Yancovic  0000-0002-4340-7519
CIAE, Instituto de Estudios Avanzados en Educación Universidad de Chile

RESUMO: Muitos dos sistemas educacionais do mundo optaram por se organizar sob o que chamam de "Movimento Global de Reforma da Educação" (GERM). No caso do Chile, esses princípios foram implementados desde o golpe de estado (1973-1990), com um lugar especial de prestação de contas e avaliação em nível nacional (censo), por meio do Sistema de Medição da Qualidade da Educação (SIMCE). Após o "movimento dos pinguins" de 2011, que é considerado uma das maiores manifestações sociais desde o retorno à democracia, foram

questionados o lucro, a qualidade e a alta segregação do sistema educacional chileno. Como resultado dessas mobilizações, foram aprovadas três leis: Lei de Garantia da Qualidade (2011), Lei de Inclusão (2016) e Nova Educação Pública (2018). Nesse contexto, a contribuição a seguir discute os aspectos que ainda estão presentes no "Movimento Global de Reforma da Educação" na legislação educacional chilena, com ênfase especial nos elementos vinculados à prestação de contas por meio do SIMCE.

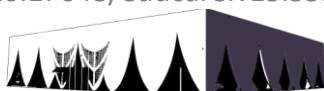
PALAVRAS-CHAVE: Movimento Global de Reforma da Educação; SIMCE; Responsabilidade baseada em teste.

GLOBAL EDUCATION REFORM MOVEMENT IN CHILE: BETWEEN CONTINUITY AND PARADIGM EXCHANGE

ABSTRACT: Much of the world's education systems have chosen to organize under what they call the "Global Education Reform Movement" (GERM). In the case of Chile, these principles have been implemented since the coup d'etat (1973-1990), with a special place of accountability and evaluation at the national (census) level, through the Education Quality Measurement System (SIMCE). Following the "penguin movement" of the year 2011, which is considered one of the greatest social manifestations since the return to democracy,

profit, quality and high segregation of the Chilean education system were questioned. As a result of these mobilizations, three laws have been approved: Quality Assurance Law (2011), Inclusion Law (2016), and New Public Education (2018). In this context, the following contribution discusses the aspects that are still present in the "Global Education Reform Movement" in Chilean educational legislation, with special emphasis on the elements linked to accountability through the SIMCE.

KEYWORDS: Global Education Reform Movement; SIMCE; Test Based accountability



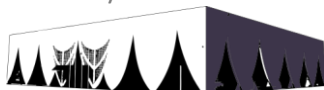
1 INTRODUCCIÓN

La globalización ha tendido a desarrollar una serie de reformas educativas alrededor del mundo, potenciando la competitividad global, erosionando la capacidad de los estados para abordar y financiar la demanda educativa creciente y cambiante, relativizando el rol de las agencias internacionales en el desarrollo de las políticas educativas, desterritorializando las políticas educativas, transformando los marcos legales de países a través de organismos internacionales (como el Banco Mundial), fomentando la competencia transnacional entre proveedores nacionales e internacionales, intensificando la circulación de ideas política por medio las tecnologías de la información y la comunicación, siendo el neoliberalismo la ideología que enmarca estas transformaciones (gestión, liderazgo, privatización y liberalización) (Verger et al., 2018).

Así uno de los grandes efectos de la globalización ha sido la estandarización de la economía, la política y la cultura, siendo una nueva normalidad para las naciones, corporaciones y servicios público (Sahlberg, 2016). Además, producto de los mercados globales las comparaciones internacionales se han reforzado como una medida para reforzar la competitividad tanto para los individuos en busca de empleos como para las naciones para atraer inversiones (Rizvi y Lingard, 2010).

En este sentido, la competitividad económica se considera como un indicador clave para juzgar el nivel de prosperidad económica de un país, vinculando la productividad laboral y el desarrollo económico y el crecimiento económico de un país.

En este marco, una de las principales motivaciones para reformar los sistemas educativos se encuentra en el fracaso que estos han experimentado. Esta situación ha conducido a introducir la gestión corporativa a la escuela, por medio de la estandarización de la enseñanza y el aprendizaje, evaluación externas a los estudiantes, entre otros principios que se han aplicado en gran

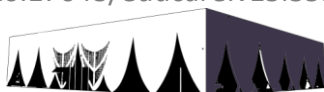


parte del mundo (Sahlberg, 2016). Sobre este punto Rizvi; Lingard (2009) señalan lo siguiente:

la ideología de la privatización, la noción de que los servicios son mejor entregados por el sector privado dentro de un mercado competitivo, se ha convertido en una especie de mantra dentro de la OCDE. Ha llegado a simbolizar una nueva forma de ver las instituciones públicas y el papel del estado en la gestión de los asuntos de sus ciudadanos. ... Sin embargo, es importante tener en cuenta que la pregunta no es si privatizar, sino cuál de sus muchas formas de privatización podría producir la mayor cantidad de eficiencia y efectividad (p. 255).

Sahlberg (2006), identifica tres grandes momentos en los cuales se desarrollan las reformas educativas a nivel global. La primera hasta finales de los años setenta, se caracterizaba por una mayor autonomía profesional para los docentes y la mejora de la escuela por medio de la innovación. El segundo momento, desde finales de los años setenta hasta mediados de los noventa, se caracterizó por la complejidad y la contradicción, debido a que las reformas educativas se centraron en incrementar el control externo sobre las escuelas, profesores y estudiantes, por medio de inspecciones y evaluaciones, que disminuyeron la autonomía de los docentes. Al mismo tiempo, los reformadores neoliberales promovieron la libertad de elección de los padres de las escuelas (Pino-Yancovic, 2015). El tercer momento, es denominado como la fase de la estandarización y la comercialización, desde mediados de los noventa hasta la fecha. Estas reformas se han caracterizado por un curriculum centralizado, evaluación externas y mayor competencia entre las escuelas. Bajo estas reformas los profesores han perdido su autonomía profesional y el aprendizaje de los estudiantes está determinado por el desempeño en pruebas estandarizadas (Pino-Yancovic, Oyarzún y Salinas, 2016).

En este contexto, durante la década de los 80' los sistemas educativos a nivel global comenzaron a desarrollar una serie de iniciativas tendientes a reformarlos con la finalidad de mejorar sus resultados educativos. Entre las características de estas iniciativas destaca el fomento de la competencia entre



las escuelas a través del uso de test para la rendición de cuentas en base a estándares de conocimientos (Sahlberg, 2010).

Fuller & Stevenson (2019), señalan que el origen de estas reformas es posible situarlo en Estados Unidos, El Reino Unido y Chile:

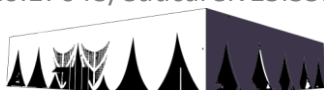
Fue en este momento que las ideas que sustentan el GERM asumieron expresión práctica en los programas de privatización escolar de Pinochet, A Nation at Risk en los Estados Unidos y Education Reform Act de 1988 en Inglaterra. Desde ese momento, las políticas que surgieron en Chile, Estados Unidos e Inglaterra en la década de 1980 se han vuelto cada vez más comunes en todo el mundo (p. 1).

Dentro de estas reformas, ERA marcó una tendencia para los sistemas educativos globales, los cuales comenzaron a desarrollar una serie de cambios basada en los planteamientos de esta reforma: competencia entre las escuelas, la autonomía de las escuelas para que la competencia sea apropiada, la elección de los padres para que escojan a escuela para sus hijos e información del logro de educativo de los estudiantes basada en mediciones nacionales sobre un curriculum nacional (Sahlberg, 2011a).

De acuerdo a Sahlberg (2016), gran parte de los sistemas educativos del mundo han optado por organizarse bajo lo que denomina “Global Education Reform Movement” (GERM), una nueva ortodoxia educativa que ha prometido ser la fórmula bajo la cual es posible desarrollar y potenciar la educación en el contexto de la globalización y la competitividad internacional. Sahlberg (2012), indica que estas reformas se han expandido y destruido, comportándose como una epidemia que infecta los sistemas educacionales a través de un virus.

Ahora bien, una de las principales razones de la expansión de las estas reformas, ha sido la promesa de la mejora de la calidad, la equidad y la efectividad de la educación, basada en el rendimiento de todos los estudiantes, siendo la evaluación el aspecto clave de la enseñanza y el aprendizaje (Sahlberg, 2011b).

En el caso de Chile, estos principios se han implementado desde el golpe de Estado (1973-1990), principalmente y con especial foco, en la consideración



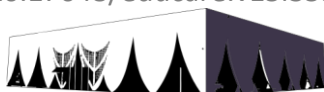
de la educación como una mercancía y organizada bajo los principios del libre mercado, donde ha primado la competencia entre las escuelas y la elección de los padres como el regulador del mercado. Teniendo un lugar especial la estandarización del curriculum nacional, la rendición de cuentas y la evaluación a nivel nacional (censal) en áreas como matemáticas, lenguaje y ciencias, a través del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), como la tecnología clave para regular y racionalizar la educación, como un bien escaso que ha permitido dinamizar el mercado educativo (Florez, 2013; Pino-Yancovic, 2014).

Actualmente, a raíz del “movimiento pingüino” del año 2011, que es considerado como una de las más grandes manifestaciones sociales desde el retorno a la democracia, se puso en entredicho estos principios cuestionando el lucro, la calidad y la alta segregación del sistema educativo chileno. Producto de estas movilizaciones se han aprobado tres leyes que han recogido en parte las demandas ciudadanas: Ley de Aseguramiento de la Calidad (2011), Ley de Inclusión (2016), y Nueva Educación Pública (2018).

En este contexto, la siguiente contribución discute acerca de los aspectos que aún están presentes del “Global Education Reform Movement” en la legislación educativa chilena, con especial énfasis en los elementos vinculados a la rendición de cuentas a través del SIMCE.

2 GLOBAL EDUCATION REFORM MOVEMENT

Global Education Reform Movement (GERM) es un concepto desarrollado por Sahlberg (2016), que tiene su origen en los planteamientos de Hargreaves et al. (2001). GERM define y describe una ortodoxia educativa, algo así como un paradigma educativo que asegura el éxito y el desarrollo de una educación competente en el contexto global, que se ha expandido a lo largo de diferentes sistemas educativos a lo largo del mundo, especialmente en países anglosajones y en vías desarrollo (Sahlberg, 2006), tales como Estados Unidos, Australia,



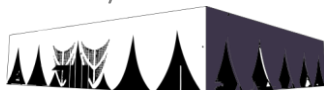
Canada, Reino Unido, algunos países Escandinavos y en un creciente número de países en desarrollo (Sahlberg, 2011b).

Concretamente GERM, tiene tres fuentes que provienen desde los años 1980 y 1990. La primera se vincula con el nuevo paradigma de aprendizaje que se basó en enfoques constructivistas (Verger et al., 2019). La segunda, fue la demanda por asegurar el aprendizaje para todos los estudiantes. En este contexto, “Education for All”, marcó la necesidad de contar con estándares de aprendizaje comunes para todos los estudiantes como medio para promover el aprendizaje universal, empleando evaluaciones nacionales como el medio para mejorar la calidad del rendimiento educativo. La tercera fuente que potenció la expansión de GERM, fue el fomento de la autonomía de las escuelas, trasladando la responsabilidad por la toma de decisiones a gobiernos locales, aumentando la responsabilidad de los profesores y de las escuelas por los resultados medidos a través de evaluaciones externas estandarizadas (Lipman, 2004, 2009).

Junto con estas medidas se promovió la elección de los padres, como una idea que emergió de los planteamientos de Milton Friedman, bajo el supuesto que la elección de los padres fomentaría una sana competencia entre las escuelas, adaptándose a las necesidades de las familias (Pino-Yancovic, Oyarzún y Salinas, 2017; Sahlberg, 2011b). Para Sahlberg (2016) estos principios constituyen la base de la Tercera Vía en la cual:

la autonomía profesional se reemplaza gradualmente por los ideales de eficiencia, productividad y prestación rápida de servicios. Nuevos términos como "estándares", "rendición de cuentas" y "entrega" aparecieron como algo común en el discurso de la política educativa (...) la ideología educativa del mercado prometió a los gobiernos eficiencia y transparencia, y a los consumidores diversidad y calidad (p. 131).

Para Sahlberg (2010) GERM tiene como principal foco los conocimientos y habilidades básicas en algunas asignaturas centrales, estándares comunes para la enseñanza y el aprendizaje, medición del conocimiento y fortalecimiento del accountability para las escuelas y profesores. De esta manera, se ha

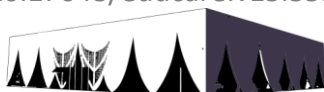


incrementado la competencia en y entre las escuelas, modificando el trabajo colaborativo y las redes de cooperación, confiando en las lógicas del mercado, a través de la competencia entre las escuelas como motor de la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Junto con los elementos anteriormente mencionados es importante señalar que organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), han jugado un rol relevante para la difusión de estos principios (Verger & Mundy, 2016; Sahlberg, 2011b). Desde que comenzó a desarrollarse la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), los estados participantes de la OCDE comenzaron a desarrollar una serie de iniciativas para lograr insertarse dentro de un desarrollo competitivo global, siendo esta medición uno de los principales aspectos y argumentos empleados para la reforma de los sistemas educativos (Robertson & Verger, 2012).

Sumado a estos esfuerzos se han desarrollado una serie de iniciativas privadas a través de la filantropía como promotores de iniciativas basadas en los principios del neoliberalismo aplicado a la educación (Ball, 2012). Estas iniciativas promueven la aplicación de conceptos de la administración y principios del mundo de los negocios al mundo de la educación, lo que potencia la aplicación de GERM a nivel mundial (Sahlberg, 2011b). Por lo tanto, se promueve a través de estrategias educativas e intereses de agencias internacionales de desarrollo y firmas consultoras, así como por parte de algunos donantes bilaterales a través de sus intervenciones en el desarrollo educativo nacional (Rizvi; Lingard, 2009).

De esta manera, resulta relevante destacar que el accountability es parte central de las agendas globales de la educación, como una medida que permite expandir la eficiencia, la excelencia académica y la equidad. En este marco, las agencias internacionales, como la OCDE, apoyan sus recomendaciones en base al accountability y PISA. Incluso UNESCO señala que es una condición



necesaria para que los países logren alcancen los objetivos de desarrollo sustentable para la educación acordados internacionalmente (Verger et al., 2019).

2.1 GERM y sus características

Las principales características de GERM se basan en seis aspectos: estandarización de la enseñanza y el aprendizaje, foco en matemáticas y lenguaje, enseñanza para resultados predeterminados, aplicación de reformas basadas en el mercado, rendición de cuentas a través de evaluación externas y control sobre los resultados de las escuelas. Estas características pueden observarse con detalle en la Tabla 1.

De acuerdo a Sahlberg (2016) la competencia tiene como consecuencia que las escuelas y profesores colaboren menos entre sí y que los estudiantes perciban la cooperación con otros estudiantes como una amenaza para su propio éxito. Las consecuencias más perjudiciales de esta competencia son el aumento de la sospecha, la desconfianza, la ansiedad y el miedo en las escuelas y las aulas (Polesel, Dulfer & Turnbull, 2012; Linn, 2001; Keddie et al., 2011; Jones, 2007; Stromquist, 2017; Klenowski & Wyatt-Smith, 2012; Stobart, 2008).

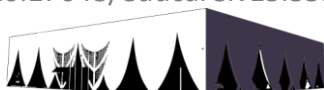
En cuanto a la estandarización, que parte de la suposición de que todos los estudiantes deben ser educados a los mismos objetivos de aprendizaje, lo que, a su vez, ha llevado a la prevalencia de los planes de estudios prescritos, a la homogeneización de las políticas curriculares y a un constante angostamiento curricular (Berliner, 2011; Au, 2011; Darling-Hammond, 2007; Polesel, Rice, & Dulfer, 2014; Jones, 2007; Sahlberg, 2010; Moon, Brighton, & Callahan, 2003; Hardy, 2017).

Tabla 1 - Global Education Reform Movement y sus características (Sahlberg, 2011b).

Global Education Reform Movement (GERM)

Competencia entre las escuelas

La suposición básica es que la competencia como un mecanismo de mercado



eventualmente reforzará la calidad, la productividad y la eficiencia del servicio, mejorando así la enseñanza y el aprendizaje

Estandarización del aprendizaje

Establecer objetivos de rendimiento claros, altos y centralmente prescritos para todas las escuelas, maestros y estudiantes para mejorar la calidad y la equidad de los resultados. Esto lleva a una enseñanza estandarizada a través de un plan de estudios diseñado externamente para garantizar la coherencia y los criterios comunes para la medición y los datos.

Enfoque en lectura y matemáticas

El conocimiento básico y las habilidades en lectura, escritura, matemáticas y ciencias naturales sirven como objetivos principales de la reforma educativa. Normalmente, el tiempo de instrucción de estas asignaturas aumenta a expensas de otras asignaturas (como artes y música).

Responsabilidad basada en pruebas

El rendimiento escolar y el aumento del rendimiento de los estudiantes están estrechamente vinculados a los procesos de promoción, inspección y, en última instancia, recompensar a las escuelas y los maestros. El salario de los maestros y el presupuesto escolar están determinados por los puntajes de los exámenes de los estudiantes. Las sanciones a menudo incluyen terminar el empleo o cerrar la escuela.

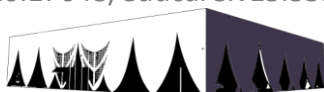
Elección de escuela

La premisa básica es que los padres deben tener la libertad de elegir la educación de sus hijos, al tiempo que fomentan una sana competencia entre las escuelas para atender mejor las necesidades de las familias. Idealmente, los padres deberían poder utilizar los fondos públicos destinados a la educación de sus hijos para elegir las escuelas, públicas o privadas, que funcionen mejor para ellos.

Aplicación de principios de la nueva gestión pública

Una competencia más dura, el despido de personal con bajo desempeño, el pago basado en el desempeño y la prioridad en resultados medibles son algunos de los ejemplos más comunes de principios de estilo corporativo en educación (Sahlberg, 2016).

La estandarización, además, reduce la libertad y la flexibilidad en las escuelas y aulas. También desincentiva que los maestros experimenten, reduce el uso de enfoques pedagógicos alternativos y limita la toma de riesgos en las escuelas y aulas. De acuerdo a Sahlberg (2011b), incluso el desarrollo de



estándares han sido incorporados a la vida de los profesores y estudiantes, determinando su subjetividad.

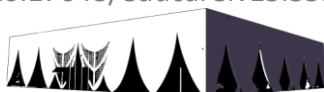
El foco en las matemáticas y lectura trae como consecuencia que estas disciplinas sean elevadas como objetivos principales de la mejora requerida en las reformas educativas nacionales. Esto a raíz de la creciente importancia de PISA. Asimismo, el rendimiento escolar, especialmente el aumento del rendimiento de los estudiantes, está íntimamente relacionado con los procesos de evaluación, inspección y recompensa o castigo de las escuelas y los maestros (Sahlberg, 2016).

La elección de la escuela se manifiesta a través de la aparición de escuelas privadas donde los padres pagan la matrícula por la educación de sus hijos, conduciendo a la privatización de las escuelas públicas y confiando en que la competencia por atraer estudiantes es la manera más productiva de mejorar la calidad de la educación (Lipman, 2004, 2011); Pino, 2014; Sahlberg, 2011a; Sahlberg, 2016).

2.2 GERM y National Large-Scale Assessments (NLSAs)

De acuerdo a lo que plantean Verger et al. (2019) los elementos que caracterizan a GERM pueden sintetizarse en tres principalmente: rendición de cuentas, estandarización y autonomía-descentralización. De acuerdo a lo que plantean los autores las evaluaciones a gran escala (NLSA: national large-scale assessments) son el instrumento político que permite reunir como un gran paquete de reformas coherente los principios que promueve GERM. Desde esta perspectiva, las evaluaciones a gran escala permiten monitorear la estandarización del curriculum y la redición de cuentas. Las características en detalle se presentan en la Tabla 2.

De esta manera, el accountability se basa en la medición del aprendizaje de los estudiantes a través de pruebas estandarizadas (Test Based Accountability), lo que implica la alteración de las relaciones de poder dentro de los sistemas educacionales. Siendo el Estado quien tiene la capacidad, a través



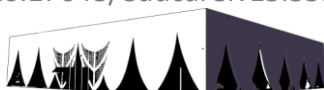
de estas evaluaciones, de controlar y monitorear el sistema educacional (Verger & Parcerisa, 2018).

El crecimiento las evaluaciones a gran escala y el accountability a través de las evaluaciones estandarizadas se han expandido producto de que son económicamente convenientes y lo maleable semánticamente que resultan estos instrumentos políticos. Además, la responsabilidad asociada a los resultados es percibidos como una forma efectiva de potenciar la calidad en la educación, la transparencia y la meritocracia. Sumado al desarrollo internacional de evaluaciones (PISA, TIMMS o PIRLS) han fomentado el desarrollo de NLSAs (Rizvi y Lingard, 2010; Verger et al., 2019).

Sobre este aspecto resulta relevante considerar que para estas reformas la evaluación, tanto la desarrollada a nivel internacional como la que se desarrolla a nivel local, tienen una injerencia sobre el desarrollo de los sistemas educativos. Al respecto Verger & Parcerisa (2018), sostienen que uno de los principales elementos para el control y vigilancia sobre el sistema educativo lo constituye la evaluación, específicamente la que se vincula con la rendición de cuentas. De esta manera, a través de la evaluación es posible ejercer el poder a distancia, reformando no tan solo la forma de evaluar, sino que, además, lo que se enseña y cómo se enseña.

Tabla 2 - Rol de las NLSAs en GERM (Verger et al., 2019).

Principios de GERM	Definición y política principal	Rol de las evaluaciones nacionales
Estandarización	Prescripción de un curriculum nacional y establecimiento de estándares de calidad	Evaluaciones nacionales son empleadas para asegurar que las escuelas logren y adhieran a estándares de aprendizaje evaluables
Descentralización	Transferir las competencias y autoridad desde el gobierno central a los niveles administrativos menores	Evaluaciones nacionales son empleadas como medida de control de autoridades estatales, regionales, provinciales y locales
	Devolución de la	Las evaluaciones nacionales solían

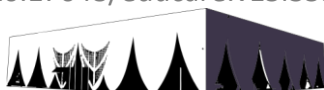


administración y/o gobernar a distancia un rango de responsabilidades proveedores autónomos a través de los pedagógicas a directores y principios de gestión basada en escuelas resultados	
Accountability	Los resultados de las pruebas están asociados a incentivos o sanciones para las escuelas, directores y profesores
Actores educacionales con hechos responsables por sus acciones/resultados a través de la evaluación vinculada con consecuencias	Accountability administrativo
	Los resultados de las pruebas son empleados para información sobre la elección de escuela y promover la competencia entre las escuelas
	Accountability de mercado

Ahora bien, lo que potencian NLSAs es la conjunción de los elementos que componen GERM en un solo paquete. Es decir, el accountability, la estandarización, la descentralización y autonomía, toman mayor fuerza a través del desarrollo de las evaluaciones, en la medida que permite monitorear el curriculum estandarizado y permiten mantener a las escuelas, directores y profesores responsables por los resultados (Verger et al., 2019).

2.3 Evidencias sobre GERM

En cuanto a la evidencia de GERM en los resultados educativos, la promesa de la mejora a través de la aplicación de sus principios queda en deuda. Al respecto, Sahlberg (2016), sostiene que no hay evidencia que sostenga que los países que han adoptado este enfoque mejoren sus resultados. Confiar en los principios de mercado no es el camino para incrementar el desempeño de los estudiantes. En segundo lugar, los resultados que logran los estudiantes están vinculado con la equidad de los sistemas educativos. En tercer lugar, la elección escolar y el fomento de la competencia no mejora el desempeño de los



estudiantes, sino que más bien repercute en el aumento de la segregación de los sistemas educativos.

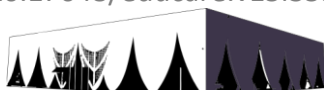
Evidencias recientes muestran que, si bien la privatización no es parte de GERM, es el elemento clave que la provoca tanto en Europa (Winchip et al., 2019), como en Chile (Carrasco & Gunter, 2019). Asimismo, O’Leary & Wood (2019), al evaluar el impacto de GERM en el Reino Unido, sostienen que la dependencia de indicadores de desempeño como “evidencia”, es un obstáculo para la creatividad e investigación pedagógica, dificultando la creación de nuevos conocimientos sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Ellis et al. (2019), por su parte, muestran que la retórica empleada por reformistas neoliberales para la implementación del GERM en Inglaterra, se caracteriza por la innovación como elemento clave para enfrentar los desafíos sociales, siendo este discurso un recurso falaz para abordar los problemas educativos y sociales complejos.

Finalmente, Fuller (2019), aborda la resistencia de los directores de escuelas inglesas a las reformas neoliberales a través de GERM. Su resistencia tomó muchas formas como "cotidiana" o formas ocultas y abiertas de resistencia. Asimismo, Fu & Clarke (2019), examinan la agencia moral de un grupo de profesores en China, los cuales como forma de resistencia se enfocan en la enseñanza, en el desarrollo de conocimiento para y sobre la enseñanza y dirigen a los estudiantes a convertirse en personas morales. Aunque se reconocen las presiones externas sobre la autonomía de los docentes, su agencia moral está determinada por el compromiso con los estudiantes.

3 SISTEMA EDUCATIVO CHILENO Y GERM

El sistema educativo chileno ha vivido diferentes transformaciones siendo una de las de más relevantes la ocurrida dentro del golpe de Estado (11 de septiembre de 1973). Durante este periodo que extendió durante 17 años hasta

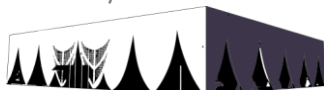


el retorno a la democracia en 1990, se implementó una gran transformación del sistema educativo siendo orientado bajo los principios del neoliberalismo por un grupo de economistas conocidos como los “chicago boys”. Un primer aspecto que fue modificado fue la comprensión de la educación como un derecho asegurado por el Estado a un bien de consumo, por el cual los padres y/o apoderados son quienes deben velar por este servicio (Chile, 1974; Chile 1980; Pino, 2015).

Consecuente con el planteamiento anterior, el Estado comenzó un proceso de descentralización de la educación, denominado “municipalización”. Este proceso, desarrollado en el año 1979, consistió en la descentralización de la administración de las escuelas públicas, trasladándose a las municipalidades (administraciones locales) su administración y gestión interna. Al mismo tiempo, la provisión de la educación se amplió a privados, los que con muy bajas exigencias podían fundar y administrar escuelas financiadas por el Estado. En este contexto, se crearon tres tipos de escuelas: las municipales (administradas por las municipalidades) y las particulares subvencionadas (administradas por privados) financiadas por el Estado y; las escuelas particulares (administradas por privados), sin subsidio estatal (Donoso & Donoso, 2009).

Al mismo tiempo, el financiamiento por parte del Estado tanto a las escuelas municipales y particulares subvencionadas, fue diseñado como un subsidio por alumno (voucher). La introducción del voucher, fue concebido como una manera de aumentar las opciones educacionales de las familias, y al mismo tiempo, mejorar la educación a través de la competencia entre los establecimientos por atraer alumnos (Mizala & Torche, 2013) Junto con la política del voucher, desde el año 1993 las escuelas que reciben subvención por parte del Estado tienen la posibilidad de cobrar un aporte extra a los apoderados. En otras palabras, el hecho de pagar refuerza el rol de clientes de los padres, exigiendo calidad por el servicio entregado (Corvalán, 2003).

Las políticas introducidas referentes al financiamiento de la educación, tanto por parte del Estado (vía voucher) como por parte de los padres (copago), condujo a una explosión de escuelas particulares subvencionadas que



adscibieron al sistema del financiamiento compartido, pasando de 2,4% en el 1993, a 93% en el año 2000.

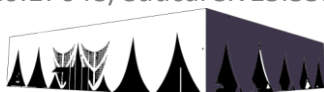
3.1 El rol del SIMCE

Como Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) fue denominado este nuevo dispositivo creado en 1988 con dos objetivos principales: entregar información respecto de la calidad de las escuelas a los padres para que escojan una escuela para sus hijos y poder controlar la calidad de la educación a nivel nacional (Meckes & Carrasco, 2010). El SIMCE, tal como fue diseñado por los reformistas neoliberales, fue uno de los elementos claves para potenciar la mercantilización de la educación. En este sentido, el SIMCE se fue el principal mecanismo para objetivar los resultados educativos de las instituciones educativas, estableciendo jerarquías de desempeño entre las escuelas o rankings donde anualmente se presentan sus resultados.

A través del SIMCE el Estado chileno proveería de información acerca de la calidad de cada escuela para que los padres pudieran tomar la decisión de escoger una escuela para sus hijos. Al respecto, Connell (2013), señala que una de las principales técnicas utilizadas por los reformistas neoliberales para transformar la educación en una mercancía consiste en limitar su acceso. Concretamente limitar el acceso a las escuelas de mayor calidad (o de mejores resultados). En este caso, se logra racionar la educación. Por lo tanto, lo que se vende es un privilegio que otros no pueden tener. De esta manera, los logros educativos parecen ser legítimos, debido a que son resultados de lo que han podido pagar o de la educación a la que han podido acceder.

La presión por obtener mejores resultados en el SIMCE condujo a que las escuelas principalmente subvencionadas introdujeran una serie de pruebas de ingreso a los nuevos postulantes (Elacqua y Santos, 2013; Treviño, et al., 2011; Carrasco et al., 2014)

Es importante destacar que el sistema educativo chileno indirectamente incentiva a los establecimientos a seleccionar a los estudiantes para lograr

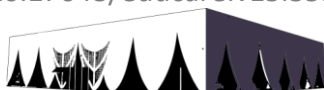


mejores resultados en la prueba SIMCE. Debido a lo anterior, las escuelas compiten por captar a los mejores estudiantes y de mayor nivel socioeconómico, por lo tanto, son el cliente objetivo que debe ser captado para ser educado. Adicionalmente, las escuelas subvencionadas han competido por atraer a los mejores estudiantes de escuelas públicas (municipalizadas), dando origen a un éxodo de estudiantes de clase media del sector público al sector privado (Hsieh & Urquiola, 2006).

Si bien la ley vigente prohibía la selección, el sistema de rendición de cuentas a través del SIMCE, tiende a incentivar y propiciar la selección por los incentivos, consecuencias e instrumentos de presión que aplica. Desde este punto de vista, la comprensión de la educación en términos de mercado impulsa la competencia entre las familias y las escuelas, puesto que se considera la competencia como el dinamizador de todo el sistema y su consecuencia lógica es la marginación de los estudiantes con menor capital cultural de los establecimientos con mejor desempeño (García-Huidobro, 2009; Pino et al., 2016).

3.2 Consecuencias sobre el sistema educativo

A más de 30 años de la introducción de las reformas al sistema educativo chileno, se han destacado logros como consecuencias negativas. Uno de los principales logros ha sido la masificación del sistema educativo, alcanzando altos niveles de cobertura, tanto en enseñanza básica (primaria) como media (secundaria). No obstante, la organización del sistema educativo chileno, con proveedores públicos y privados (Drago & Paredes, 2011), con un voucher para los padres y con financiamiento compartido, con un sistema de medición de la calidad, con un sistema orientado a la rendición de cuentas y organizado bajo los principios del mercado, condujo a fragmentar el sistema educativo de acuerdo a nivel socioeconómico de sus familias y la capacidad de pago de los padres (García-Huidobro, 2007; Treviño et al., 2011; Valenzuela et al., 2013).



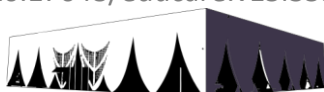
A partir de lo anterior, los resultados de SIMCE muestran una alta correlación con el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes. En este contexto, las escuelas públicas (municipales) han sido las mayormente estigmatizadas, deteriorándose la imagen de la educación pública como de mala calidad por sus resultados SIMCE.

En este contexto, la evidencia empírica señala que el uso de los resultados y la implicancia que han tenido sobre la ciudadanía, han transformado y conducido a instalar un discurso acerca de la estigmatización de todo lo público y la sobrevaloración de lo privado (Docencia, 2014; Inzunza, 2014).

En síntesis, entre los efectos negativos destacan: i. el fomento a la competencia entre escuelas a partir de la publicación de los resultados SIMCE, y la consecuente estigmatización de las escuelas; ii. prácticas que promueven la exclusión y segregación escolar, como la discriminación de los alumnos más vulnerables en la selección o en la rendición de la prueba, o abandono de la escuela; iii. el empobrecimiento del trabajo profesional docente y el estrechamiento del curriculum (Revista Docencia, 2009; Arredondo, 2019); iv. el malestar y el agobio de las comunidades escolares frente a los valores y principios que promueve el SIMCE, como el éxito o fracaso educativo en función del resultado de una prueba.

3.3 Tensiones, debates y reformas de la educación en Chile

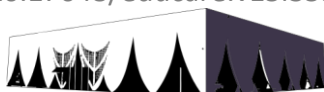
Las consecuencias observadas en el ámbito educativo diagnosticadas desde la académica se han sumado a las expresiones de la ciudadanía en contra de la mercantilización en la educación. Es así como durante el año 2006 se gestó uno de los movimientos sociales más grandes desde el retorno a la democracia en Chile. Fue denominado como la “Revolución Pinguina” (Bellei et al., 2010), debido a que los actores principales de este movimiento fueron alumnos de enseñanza secundaria, a los que se sumaron los estudiantes universitarios y sus familias, quienes denunciaron y exigieron cambios a los principios que dieron forma el sistema educativo en el país por más 30 años.



Fruto de esta manifestación ciudadana, el sistema educativo chileno entró en debate, en torno al sistema educativo que Chile necesita. Dentro de los proyectos sancionados que han entrado en vigencia se pueden destacar tres principalmente, la Ley de Aseguramiento de la Calidad N° 20.529 del 2011, la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845 del 2015 y la Ley de la Nueva Educación Pública N° 21.040 del 2017, que implica una de las más grandes transformaciones del sistema educativo desde el retorno a la democracia (Bellei, 2018). A pesar de aquello, persisten elementos anteriores que cuentan con vigencia legal y con una estructura gubernamental que afirma su funcionamiento. Uno de estos corresponde a la Agencia de la Calidad de la Educación y, dentro de ella, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).

La ley de Aseguramiento de la Calidad, tiene como principal foco evaluar la calidad de cada establecimiento educacional, por medio de la aplicación del SIMCE. A partir de los resultados, la ley señala se procederá a su “ordenamiento” donde se clasificará a las escuelas de acuerdo a sus resultados. Aquellas que sean clasificadas como escuelas con desempeño insuficiente, corren el riesgo de perder el reconocimiento oficial del Estado y, consecuentemente deberán ser cerradas por falta de financiamiento, siendo las mismas escuelas las responsables por el desempeño asimismo como del incremento de los resultados de calidad (Falabella, 2015).

Por otra parte, la Ley N° 20.845 de “Inclusión Escolar que regula la administración de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado”. Propone garantizar la educación como un derecho, específicamente para que los niños y jóvenes que asisten a establecimientos educacionales subvencionados por el Estado reciban una educación de calidad. Dentro de esta iniciativa destaca la libertad de elección para que las familias escojan el establecimiento en base al proyecto educativo que más se acomode a sus expectativas, sin que dependa de la capacidad económica de las familias];



elimina el lucro en los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, lo que implica que todos los recursos públicos sean invertidos en mejorar la calidad de la educación que reciben los estudiantes y; pone fin a la selección arbitraria (por rendimiento académica u otros tipos de discriminación arbitraria), con la finalidad de que los padres y apoderados puedan escoger con libertad la escuela y el proyecto educativo que prefieran para sus hijos.

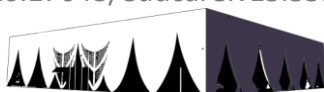
Finalmente, la Nueva Ley de Educación Pública que modifica prácticamente por complejo la orgánica del sistema educativo, no deja en claro el rol del SIMCE y de la clasificación de las escuelas en base a sus resultados. De acuerdo a Bellei (2018):

En rigor, la NEP no crea una propuesta pedagógica ni curricular específica para la educación pública, no fue su propósito hacerlo; tampoco modifica aspectos como el excesivo énfasis en las evaluaciones estandarizadas de los alumnos y las escuelas —particularmente el SIMCE—, tan criticadas por servir como mecanismos de jerarquización, control de calidad, distribución de incentivos y sanciones para las escuelas y los docentes (p. 201).

Lejos de lograr un consenso a nivel nacional el sistema educativo en Chile se encuentra tensionado por un lado por las reformas basadas en la rendición de cuentas (en base al SIMCE y ordenación) y, por otro lado, en aquellas reformas basadas en una comprensión diferente de los principios del libre mercado.

4 DISCUSIONES HORIZONTE DE GERM EN CHILE

De acuerdo a lo planteado en el análisis del desarrollo de los sistemas educativos a nivel internacional, se evidencia que existen una serie de tendencias que han permeado a los sistemas educativo a nivel local, en este caso a Chile. GERM, se ha aplicado en Chile con cada una de sus particularidades (Sahlberg, 2011a), siendo el eje de estas reformas el SIMCE como el instrumento que organiza la totalidad de las reformas implementadas (Verger et al., 2019).



A raíz de la fuerza del SIMCE que ha permanecido instalado desde su creación en el año 1988 como el instrumento que ha dinamizado la competencia entre las escuelas que conforman el sistema educativo. Hasta antes de la promulgación de la Ley de Inclusión, la competencia se presentaba entre escuelas públicas, privadas con financiamiento del Estado y privadas. Luego de la promulgación de Ley de Inclusión, esta competencia no se ha reducido, ni las consecuencias y recompensas por los resultados obtenidos, incluso hasta el día de hoy escuelas con bajos resultados pueden ser cerradas (Pino, 2015).

El nuevo ordenamiento que se ha generado en función de la Ley de Educación Pública, si bien se reconoce como una de las más grandes transformaciones del sistema educativo desde el retorno a la democracia (Bellei, 2018) y que sienta la bases para la revitalización de la educación pública, deja abierta la posibilidad para que GERM tenga aun vigencia.

De esta manera, GERM, continúa siendo una tendencia que se aplica al sistema educativo chileno. Al no eliminar o modificar el SIMCE queda abierta la posibilidad a la estandarización, la evaluación externa, el control, el foco en lenguaje y matemáticas y el fomento de la competencia entre las escuelas.

REFERÊNCIAS

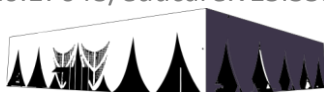
ARREDONDO, E. EL SIGNIFICADO DEL SIMCE PARA LOS ESTUDIANTES : ENTRE LA DIFERENCIACIÓN Y LA RESPONSABILIDAD POR LOS RESULTADOS. **Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica**, v. 21, p. 62–87, 2019.

AU, W. High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis. **Educational Researcher**, v. 36, n. 5, p. 258–267, 2007. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X07306523>

BALL, S. J. *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary*. London: Routledge, 2012.

BELLEI, C. **La Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización**. Santiago: Universidad de Chile. 2018.

BELLEI, C.; CONTRERAS, D.; VALENZUELA, J. **Ecos de la revolución Pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional**. 2010.



BERLINER, D. Rational responses to high stakes testing: The case of curriculum narrowing and the harm that follows. **Cambridge Journal of Education**, v. 41, n. 3, p. 287–302, 2011.

CARRASCO, A.; GUNTER, H. M. The “private” in the privatisation of schools: the case of Chile. **Educational Review**, v. 71, n. 1, p. 67–80, 2019. Routledge. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522035>

CONNELL, R. The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences. **Critical Studies in Education**, v. 54, n. 2, p. 99–112, 2013. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17508487.2013.776990>

CORVALÁN, J. El financiamiento compartido en la educación subvencionada chilena. Apuntes a partir de los resultados de una investigación. **Persona y sociedad**, v. 17, n. 1, p. 213–230, 2003.

DARLING-HAMMOND, L. Race, inequality and educational accountability: The irony of “No Child Left Behind”. **Race Ethnicity and Education**, v. 10, n. 3, p. 245–260, 2007.

DOCENCIA, R. De las políticas de estandarización al aula: Una comunidad que resiste. **Revista Docencia**, v. 52, p. 52–63, 2014.

DONOSO, S.; DONOSO, G. Políticas de gestión de la educación pública escolar en Chile (1990 -2010): una evaluación inicial. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 17, n. 64, p. 421–448, 2009.

DRAGO, J.; PAREDES, R. La brecha de calidad en la educación chilena. **Revista CEPAL**, p. 167–180, 2011.

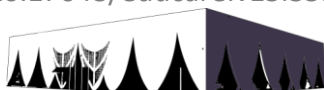
ELLIS, V.; STEADMAN, S.; TRIPPESTAD, T. A. Teacher education and the GERM: policy entrepreneurship, disruptive innovation and the rhetorics of reform. **Educational Review**, v. 71, n. 1, p. 101–121, 2019. Routledge. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522040>

FALABELLA, A. El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 132, p. 699–722, 2015.

FLORES, C.; CARRASCO, A. Preferencias, libertad de. , v. 2013, 2013.

FU, G.; CLARKE, A. Teachers’ moral agency under neo-liberal influences: what is educationally desirable in China’s curriculum reform? **Educational Review**, v. 71, n. 1, p. 51–66, 2019. Routledge. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1524205>

FULLER, K. “That would be my red line”: an analysis of headteachers’ resistance of



neoliberal education reforms. **Educational Review**, v. 71, n. 1, p. 31–50, 2019. Routledge. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522042>

FULLER, K.; STEVENSON, H. Global education reform: understanding the movement. **Educational Review**, v. 71, n. 1, p. 1–4, 2019. Routledge. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1532718>

GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso c. **Revista Pensamiento Educativo**, v. 40, n. 1, p. 65–85, 2007. Disponível em: [file:///C:/Users/cf16429/Chrome Local Downloads/399-897-1-PB.pdf](file:///C:/Users/cf16429/Chrome%20Local%20Downloads/399-897-1-PB.pdf)

HARDY, I. Measuring, monitoring, and managing for productive learning? Australian insights into the enumeration of education. **RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, v. 10, n. 2, p. 192–208, 2017.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; S. MOORE, S.; MANNING, S. **Learning to Change. Teaching Beyond Subjects and Standards**. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

HSIEH, C. T.; URQUIOLA, M. The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program. **Journal of Public Economics**, v. 90, n. 8–9, p. 1477–1503, 2006.

INZUNZA, J. Estandarización en educación: anatomía de una deformación. **Docencia**, v. 52, p. 4–13, 2014.

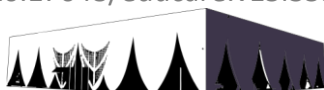
JONES, B. D. The Unintended Outcomes of High Stakes Testing. **Journal of Applied School Psychology**, v. 23, n. 2, p. 65–86, 2007. Disponível em: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J370v23n02_04

KEDDIE, A.; MILLS, M.; PENDERGAST, D. Fabricating an identity in neo-liberal times: Performing schooling as “number one”. **Oxford Review of Education**, v. 37, n. 1, p. 75–92, 2011.

KLENOWSKI, V.; WYATT-SMITH, C. The impact of high stakes testing: The Australian story. **Assessment in Education: Principles, Policy and Practice**, v. 19, n. 1, p. 65–79, 2012.

LINN, R. L. A Century of Standardized Testing: Controversies and Pendulum Swings. **Educational Assessment**, v. 7, n. 1, p. 29–38, 2001. Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=4792721&site=ehost-live>

LIPMAN, P. **High stakes in education: Inequality, globalization, and urban school reform**. New York: Routledge, 2004.



LIPMAN, P. Beyond accountability: Toward schools that create new people for a new way of life. **The critical pedagogy reader**. p.364–383, 2009. New York: Routledge.

LIPMAN, P. Neoliberal education Restructuring: Dangers and Opportunities of the Present Crisis. **Monthly Review**, v. 63, n. 03, p. 162–176, 2011.

MECKES, L.; CARRASCO, R. Two decades of SIMCE: an overview of the National Assessment System in Chile. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 17, n. 2, p. 233–248, 2010. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09695941003696214>

MIZALA, A.; TORCHE, F. ¿Logra la subvención escolar preferencial igualar los resultados educativos? **Documento de Referencia 09**, 2013. Disponível em: www.espaciopublico.cl

MOON, T. R.; BRIGHTON, C. M.; CALLAHAN, C. M. State standardized testing programs: Friend or foe of gifted education? **Roeper Review**, v. 25, n. 2, p. 49–60, 2003

O'LEARY, M.; WOOD, P. Reimagining teaching excellence: why collaboration, rather than competition, holds the key to improving teaching and learning in higher education. **Educational Review**, v. 71, n. 1, p. 122–139, 2019. Routledge. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1524203>

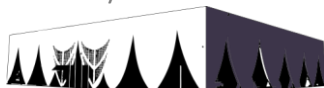
PINO-YANCOVIC, M. Parent's defense of their children's right to education: Resistance experiences against public school closings in Chile. **Education, Citizenship and Social Justice**, v. 10, n. 3, p. 254–265, 2015.

PINO, M. Los valores que sustentan al SIMCE: Pensando en un sistema de evaluación más allá de una medición estandarizada. **Docencia**, , n. 52, p. 14–29, 2014.

PINO, M.; OYARZÚN, G.; SALINAS, I. Crítica a la rendición de cuentas: Narrativa de resistencia al sistema de evaluación en Chile. **Cadernos CEDES**, v. 36, n. 100, p. 337–354, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n100/1678-7110-ccedes-36-100-00337.pdf>. Acesso em: 4/4/2017.

POLESEL, J. DULFER, N. TURNBULL, M. The experience of education: The impacts of high stakes testing on school students and their families. **retrieved from**. January, p. 1–16, 2012. https://www.whitlam.org/_data/assets/pdf_file/0010/409735/High_Stakes_Testing_An_Educators_Perspective.pdf

POLESEL, J.; RICE, S.; DULFER, N. The impact of high-stakes testing on curriculum and pedagogy: A teacher perspective from Australia. **Journal of Education Policy**, v. 29, n. 5, p. 640–657, 2014.



REVISTA DOCENCIA. Estandarización educativa en Chile: Un Peligroso Hábito. **Revista Docencia**, v. 38, p. 4–17, 2009.

RIZVI, F.; LINGARD, B. **Globalizing education policy**. London: Routledge, 2009

SAHLBERG, P. Education reform for raising economic competitiveness. **Journal of Educational Change**, v. 7, n. 4, p. 259–287, 2006.

SAHLBERG, P. Rethinking accountability in a knowledge society. **Journal of Educational Change**, v. 11, n. 1, p. 45–61, 2010.

SAHLBERG, P. The Fourth Way of Finland. **Journal of Educational Change**, v. 12, n. 2, p. 173–185, 2011a.

SAHLBERG, P. **Finnish lessons 2.0: what can the world learn from educational change in finland?** New York, 2011b.

SAHLBERG, P. How GERM is infecting schools around the world? Disponível em: <https://pasisahlberg.com/text-test/>

SAHLBERG, P. The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling. **The Handbook of Global Education Policy**. p.128–144, 2016.

STOBART, G. **Testing times: The uses and abuses of assessment**. New York: Routledge, 2008.

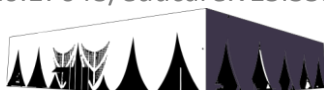
STROMQUIST, N. P. Las pruebas estandarizadas y la promesa del progreso académico Key words. , v. 10, p. 115–127, 2017.

TREVIÑO, E.; SALAZAR, F.; DONOSO, F. ¿Segregar o incluir?: esa no debería ser una pregunta en educación. **Docencia**, , n. 45, p. 34–47, 2011.

VALENZUELA, J. P.; VILLALOBOS, C.; GOMEZ, G. Segregacion y polarizacion en el sistema escolar chileno y recientes tendencias: ¿Que ha sucedido con los grupos medios? **Espacio Publico**, 2013.

VERGER, A.; NOVELLI, M.; ALTINYELKEN, H. K. Global education policy and international development: A revisited introduction. **Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies**. p.1–34, 2018. Disponível em: <http://www.bloomsbury.com/uk/global-education-policy-and-international-development-9781441143907/>

VERGER, A.; PARCERISA, L. Test-Based Accountability and the Rise of Regulatory Governance in Education: A Review of Global Drivers. In: A. Wilkins; A. Olmedo (Orgs.); **Education governance and social theory: Interdisciplinary approaches to research**. p.1–20, 2018. London: Bloomsbury.



VERGER, A.; PARCERISA, L.; FONTDEVILA, C. The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: a political sociology of global education reforms. **Educational Review**, v. 71, n. 1, p. 5–30, 2019. Routledge. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522045>

WINCHIP, E.; STEVENSON, H.; MILNER, A. Measuring privatisation in education: methodological challenges and possibilities. **Educational Review**, v. 71, n. 1, p. 81–100, 2019. Routledge. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1524197>

Recebido em: 20-01-2020

Aceito em: 12-03-2020

