Responsabilización participativa

MARA REGINA LEMES DE SORDI*
LUIZ CARLOS DE FREITAS**

RESUMEN: Discute procesos de regulación de la calidad de la escuela pública, contradicciones, límites y consecuencias de modelos empresariales y las políticas públicas educativas y presenta modelos alternativos de evaluación para las redes de enseñanza bajo responsabilización participativa, para comprometer los colectivos de las escuelas con un pacto de calidad, por el derecho del estudiante al aprendizaje.

Palabras clave: Reformadores empresariales; Escuela pública; Responsabilidad participativa; Políticas públicas; Calidad.

Introducción

Rápidos cambios en la economía mundial recolocar nuevas necesidades en el plan educacional. Habitados a prorrogar inversiones en el área educacional, muchos países están ahora en la contingencia de realizar reformas educacionales que fueron tratadas con negligencia durante décadas.

En el ámbito en que tales reformas son exigidas, incluso del punto de vista político, los administradores públicos se encuentran en la incómoda situación de tener que mostrar resultados en corto espacio de tiempo – no más de cuatro años. Surge, entonces, el deseo de encontrar atajos para la ahora pretendida calidad de la educación.

Empresarios (dependientes de la educación para garantizar aumento de la productividad) y políticos (siempre dependientes de elecciones para mantener sus espacios),

* Doctora en Educación. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Campinas (Unicamp). Campinas/SP - Brasil. E-mail: <maradesordi@uol.com.br>.

** Doctor en Ciencias (Psicología Experimental). Profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Campinas (Unicamp). Campinas/SP - Brasil.

encuentran un terreno común de preocupaciones que coloca los primeros como "reformadores educacionales" y los últimos como "gestores de atajos". Los atajos sugeridos vienen regados de fértiles inversiones particulares, apoyo político y de medios de comunicación, reprocesando antiguas ideas sobre la eficacia de la gestión privada sobre la pública, asociadas a nuevas formulaciones, que aceleran la entrada de la iniciativa privada en la educación básica (ONG, institutos, empresa de asesoría educacional, administración de escuelas por concesión, acceso a recursos públicos por parte de la iniciativa privada en actividades afines de educación, entre otras formulaciones).

Abundante literatura internacional muestra la ineficacia de esos atajos y sus efectos colaterales destructivos sobre la escuela pública y el magisterio (FREITAS, 2012; RAVITCH, 2011). Entretanto, la posición de "país colonizado" nos coloca como víctima fácil de esas formulaciones.

Menos notado que los atajos milagrosos, es posible, sin embargo, encontrar en el escenario nacional e internacional otras propuestas más consecuentes para estimular las reformas educacionales necesarias y que han demostrado ser más eficaces para mejorar la calidad de la educación.

Lo opuesto de la idea del control de la escuela por índices y exámenes propuesta por los reformadores empresariales tiene paralelo en el concepto de "confianza relacional" (BRYK; SCHNEIDER, 2002). Ella propone que "la participación social no vincula apenas beneficio material a los individuos, sino que también importantes recompensas socio psíquicas [...] Los profesores atribuyen gran importancia a las recompensas psicológicas asociadas a su trabajo". (p. 15). Para los autores, la confianza relacional vé los intercambios sociales de escolarización organizadas alrededor de un

[...] conjunto de roles afines: profesores con estudiantes, profesores con otros profesores, profesores con padres y alumnos y con su director. Cada parte mantiene un entendimiento de sus obligaciones y tiene alguna expectativa sobre las obligaciones de los otros. La mantención (o crecimiento)" de la confianza relacional en un cierto rol requiere sincronismo en estas obligaciones y expectativas mutuas. (p. 20).

En ese sentido, continúan los autores, la dinámica de la confianza relacional está basada en una combinación de cuatro factores: Respeto, competencia, consideración para los otros e integridad. Una deficiencia en uno de esos criterios compromete toda la relación.

En esa forma de concebir la construcción de la calidad, las relaciones entre las personas cuentan más que los números, o, dicho de otra forma, los números son consecuencias de las relaciones. La responsabilidad por la creación de las relaciones adecuadas, sin embargo, implica otros actores además de la escuela. El Estado entra como uno de los polos de negociación, siendo el otro formado por la propia escuela y sus actores. Y, así como hay roles para los actores de la escuela, igualmente, existen roles que son esperados del Estado (FREITAS et al., 2009).

Esos elementos constitutivos de lo que llamamos "calidad negociada" (BONDIOLI, 2004) nos remiten a un aspecto de, contenido en un pequeño libro de Paulo Freire con título *Extensão ou comunicação?* Escrito en 1969, en Santiago de Chile, cuando trabajaba en la reforma agraria de aquel país, buscó analizar el problema de la comunicación entre "técnico agrícola extensionista" y el campesino (FREIRE, 1975).

¿Cuál es la cuestión colocada por Paulo Freire? Es el contrapunto entre "llevar el conocimiento hasta alguien" o "comunicarse con alguien". Después de una de un análisis de los términos, el autor concluye que al técnico agrícola "no le cabe expandir sus técnicas, entregarlas, prescribirlas", no le cabe "persuadir" el campesino, pero sí realizar una tarea educativa donde actúe "con otros hombres sobre la realidad que los rodea" Y concluye: "Como educador, se recusa a "domesticación" de los hombres, su tarea [del técnico agrícola] corresponde al concepto de comunicación, no al de extensión." (p. 24).

Cambio como proceso

Esa reflexión debe servir para alimentar un profundo cuestionamiento del concepto de "promoción de cambio" en nuestras escuelas. La noción de calidad negociada, mencionada anteriormente, trae la dimensión del cambio, de la participación, la cual es, aquí, profundizada por Paulo Freire.

Es común que se piense el cambio como producto de un centro difusor que actúa en la transferencia de este (expansionismo) para las escuelas. Es como si una Secretaría de Educación o una Universidad pudiese instalarse como ese centro irradiador que llevase a la práctica de las escuelas, el cambio. Tal concepción supone que ella ya esté elaborada en algún lugar, fuera del local donde ella tiene que suceder, bastando para tal "persuadir" los actores locales para la "adopción" del cambio.

Entre los varios aspectos que esa concepción olvida, se encuentra el de que cualquier conocimiento externo una red de enseñanza depende, para poder ser eficaz, de una asociación con el conocimiento interno, local, presente en el interior de las redes. No considerar ese conocimiento ya acumulado en el interior de las escuelas es impedir el proceso de cambio (GOUVEIA, 1992).

Esa crítica se basa en el hecho de que un problema, del punto de vista dialéctico, no puede ser resuelto fuera del mismo, pero sí desde dentro del, considerando las contradicciones reales de su existencia. Por lo tanto, son los actores sociales participantes de los problemas los detentores de conocimientos importantes sobre la naturaleza de este, sus límites y posibilidades.

La idea de que el cambio es un proceso está muy presente en el concepto de calidad negociada. El cambio es una - construcción local apoyada - y no una - transferencia - desde un órgano central para la "punta" del sistema. Tal construcción es guiada por un

proyecto pedagógico de la institución, local - siendo consideradas políticas globales - que configuran una cesta de responsabilidades con las cuales se compromete, exigiendo del poder público las condiciones necesarias para su realización.

Esa forma de relación excluye tanto las formas autoritarias de gestión, asentadas en la verticalización de las decisiones basadas en números y metas cuantitativas, cuanto excluye igualmente el populismo y la democracia de formas de gestión que transfieren, inadecuadamente, (para no decir que abandonan) para la "punta" las decisiones de forma unilateral y omitiéndose.

Es con la tensión entre las políticas públicas centrales y las necesidades y proyectos locales que se construye la calidad de las escuelas, a partir de responsabilidades sabidas y asumidas, colectivamente, articuladas al proyecto pedagógico de la escuela.

En esa perspectiva, no es suficiente incentivar las escuelas para que tomen conciencia de la innovación de las otras, sino que ellas necesitan, después de eso, disponer de un proceso de reconstrucción de la innovación dentro de los límites de su realidad. Será necesario reconstruir la innovación en su nuevo *habitat*. Si en los procesos productivos con los cuales los reformadores empresariales están familiarizados se puede copiar la innovación, en la escuela, la imposibilidad de estandarización de operaciones, la naturaleza del proceso y de los actores participantes impide el éxito por la vía de la copia. Innovaciones que no son reconstruidas tienen una vida muy corta y acaban siendo abortadas momentos posteriores.

Como si no fuera bastante ese aspecto, las políticas educacionales de los reformadores tratan aspectos restrictos de la formación humana, vinculados a las necesidades del funcionamiento del aparato empresarial, que no, necesariamente, significan una mejor preparación para la juventud y ni mismo la alardeada posibilidad de ser más "competitivo internacionalmente". Para Levin (2012, p. 1),

En todo el mundo escuchamos hablar bastante sobre la creación de las escuelas de clase mundial. Normalmente, el término se refiere a las escuelas cuyos alumnos reciben puntuaciones altas en comparaciones internacionales de desempeño de estudiantes, como el PISA o el TIMSS. La práctica de restringir el significado de escuelas modelos al estrecho criterio de puntuación de desempeño es normalmente premisa de la visión de que los resultados de las pruebas están, íntimamente, vinculados a la formación de una fuerza de trabajo capaz y a una economía competitiva. Verdaderamente, las relaciones entre los resultados medidos en pruebas y los incrementos de productividad son modestos y explican una parte, relativamente, pequeña de mayor vínculo entre nivel educacional y los resultados económicos. Lo que se omite en tales evaluaciones estrechas son los efectos que la educación tiene sobre el desarrollo de las capacidades y habilidades interpersonales e intrapersonales y que afectan la calidad y la productividad de la fuerza de trabajo [...] la búsqueda por escuelas de clase mundial debe incluir una serie de características del desarrollo humano que se extiendan mucho más allá de los resultados de las pruebas.

Sea del punto económico, ser el punto de vista educacional, nota alta no es sinónimo

de buena educación (RAVITCH, 2010). No se torna un país competitivo enseñando a marcar con "x" las respuestas de pruebas estandarizadas. Son otras las habilidades que hace la diferencia, como muestra Levin.

Modelos alternativos

La búsqueda de otra ética y epistemología para los procesos regulación de la calidad de la escuela pública ha desafiado las redes de enseñanza a idear e implementar modelos alternativos, que dominamos, "responsabilización participativa".

Con base en las categorías de la participación y de la negociación con los actores sociales implicados, esos procesos, más que incluir los actores, buscan con ellos deliberar sobre los objetivos y compromisos inherentes a las concepciones más amplias de la calidad educacional capaz de servir a los intereses emancipadores.

La responsabilización participativa se inscribe como forma de contra regulación (FREITAS et al., 2012) y vincula esfuerzos coordinados de los múltiples actores interesados en la defensa de una calidad educacional, la cual se confronta con la lógica de las políticas inmediatistas y restrictas a intereses específicos de sectores económicos. Implica ejercitar el colectivo de la escuela en procesos de apropiación de los problemas de cotidiano y reflejar sobre el futuro, principal función de los procesos evaluativos.

Afonso (2012) enfatiza que

necesitamos rescatar críticamente la problemática de la *accountability*, enclaustrada, actualmente, en las lógicas de pensamiento único, neoconservador y neoliberal. Hay otras alternativas que pueden y deben ser, reflexivamente, consideradas y puestas en práctica, sobre todo por tener mayor densidad teórica conceptual y/o pertinencia política y educacional. (p. 477).

Alianzas entre profesionales de la educación y la comunidad escolar, alianzas entre profesores que trabajan en las universidades y profesores que trabajan en escuelas son impostergables, para superar la distancia entre segmentos reconocidamente comprometidos con causas comunes, que, paradójicamente, han actuado de forma desarticulada desperdiciando saberes y poderes, en un momento tan decisivo para las políticas educacionales.

Esa recomposición de fuerzas puede jugar a favor del desarrollo de nuevas relaciones dentro y fuera de la escuela, reforzando el aprendizaje estratégico de la competencia colectiva dentro de los actores sociales en pro de la escuela pública de calidad.

[...] configurar una *accountability* democráticamente avanzada, lo que incluye la evaluación, la prestación de cuentas y la responsabilización, presuponiendo relaciones y conexiones abiertas, problematizadas y susceptibles de ser perfeccionadas o ser reconstituidas, y que sean legítimas o se sustenten en valores y principios esenciales, a la ciudadanía crítica, a la participación, al empoderamiento, al derecho a la información, a la transparencia y a la justicia entre otros. (BERTOLIN, 2012, p. 478).

Sin embargo, políticas públicas educacionales regidas por el concepto de la emancipación exigen cuidado con la forma de implementación que eligen, para que ultrapasen la retórica discursiva de la participación, de la democracia y de la negociación.

En la legitimidad política que postulan implica la inclusión de todos los actores escolares en los procesos de decisión. Lo que está en juego es incluir para dialogar en condición de mayor simetría y justicia social, para que se libere teniendo como referencia los que los intereses de los estudiantes. Implica asegurar al magisterio su espacio de creación e invención, pero, sobre todo implica confiar en el colectivo de la escuela (alumnos, gestores, profesores, padres y funcionarios). La estrategia, aquí, no es escoger "un" responsable y confiar en el que, más organizar el colectivo, apostar en la elevación de las relaciones y establecer compromisos.

Hemos tenido dos movimientos en las políticas educacionales: uno primero escoge al profesor como el actor principal, para luego responsabilizarlo, exclusivamente, por los resultados de la escuela, sometiéndolo a procesos meritocráticos asociados a evaluaciones de desempeño que definen su propio salario. Este es el camino escogido por los reformadores empresariales de la educación. Un segundo propone confianza irrestricta en el profesor, por la elevación de su cualificación, salarios adecuados, condiciones de trabajo, reducido número de alumnos en sala de clases. Este es el camino de políticas educacionales que se han contrapuesto a los reformadores empresariales, especialmente el modelo finlandés (DESCAMPS, 2012).

Sin duda que el segundo modelo está más cerca del éxito y de lo que nosotros defendemos. Entretanto, mismo ese segundo modelo padece de una "centralización en el profesor", que implica el distanciamiento de los demás actores escolares. Lo que proponemos es una ampliación de ese segundo modelo, creando instancias participativas en las escuelas que incluyen al profesor, pero no se restringen a él. En nuestra propuesta, la construcción del colectivo escolar como una instancia organizadora de la calidad de la escuela es un aspecto fundamental.

Participación y negociación

Más importante que la forma como se estructuran los formatos evaluativos alternativos, son las relaciones intersubjetivas que permiten y cuan incluyentes estas consiguen ser. Los pilares que sustentan los modelos de responsabilidad participativa están anclados en la participación en una negociación entre todos los participantes.

Prácticas de participación democrática se tornan más consecuentes y realistas por medio de la vivencia. Eso es entendido como un proceso que, cuando bien producido puede mejorar la envergadura dialógica que se espera de los agentes participantes, preparándose para que negocien entre sí y con las instancias de decisorias de las redes, que

deben, igualmente, prestar cuentas de su responsabilidad en lo que se refiere a la garantía de condiciones objetivas para que el trabajo pedagógico pueda ser hecho con propiedad

Así, la responsabilización participativa legitima procesos de demanda bilateral, en los cuales, simultáneamente, se exige del poder público que éste cumpla sus compromisos con la escuela pública y con la misma vehemencia se ejercita la demanda para que todos los agentes de la escuela asuman su protagonismo en el proyecto pedagógico - no apenas el profesor. Como consecuencia de procesos de trabajo, colectivamente combinados, la participación está siendo robustecida con la horizontalidad de las relaciones interpersonales, favoreciendo la pertenencia y la confianza de los agentes para que dialoguen y asuman las concepciones de calidad educacional con que se comprometen. Eso permite el pacto entre partes, diferentemente, situadas en el proceso, sin embargo, realmente interesadas en que la escuela tenga éxito en el cumplimiento de la garantía de los derechos de aquellos que a ella acuden.

No está de más reforzar que las políticas de evaluación autodenominadas como alternativas necesitan demostrar, por medio, también, de los resultados conseguidos, como se comportan en relación al aprendizaje que deben asegurar al conjunto de estudiantes de la red de enseñanza, para que justifiquen su perspectiva contra reguladora.

Procesos, democráticamente, conducidos por las escuelas deben favorecer resultados consistentes que se muestren en la formación y en el aprendizaje garantizado a todos los estudiantes, mismo reconociendo la existencia de ritmos diferenciados, sólidamente, explicados por factores vinculados a su nivel socioeconómico (NSE). Entretanto, como advierte Paro (2011):

No se puede, el producto educacional, contar apenas con la evaluación del producto, propiamente dicha. Esta necesita ser enriquecida con la evaluación del proceso. Obsérvese que, en virtud de la especificidad de la educación, así como del proceso educativo y de su producto, la evaluación en proceso, además de ser necesaria para el éxito en la confección del producto, es también solicitada para auxiliar en la evaluación final, o sea la evaluación de producto. Explico. En cuanto un objeto cualquiera se desea evaluar después de listo, el producto de la educación por ser sujeto, dotado de voluntad, y en virtud de las cualidades que lo caracteriza, y que necesitan, por lo tanto, ser evaluadas, no puede ser evaluado por los sistemas usuales de medición de un objeto cualquiera, ni por las pruebas y tests usados para medir conocimientos. (p. 707).

Entretanto, políticas de responsabilidad participativa no pueden contentarse en denunciar las idiosincrasias del modelo de regulación vertical y meritocrático que han incidido sobre las escuelas y profesionales de las redes de enseñanza. Posteriormente, a esa denuncia, deben demostrar por medio de participaciones concretas en la realidad de las escuelas, la potencia que tienen en la ampliación de los derechos de los estudiantes al acceso crítico del conocimiento y a su formación.

Si bien es verdad que las escuelas están insertadas en escenarios trazados para que cumplan las funciones sociales, para las cuales fueron pensadas (legitimación de las diferencias sociales por el uso de las credenciales escolares e inducción a las subjetividades sumisas y conformadas a su suerte con introspección de la trayectoria meritocrática), nos parece poco postergar la formación y el desarrollo de los estudiantes, esperando la resolución de las contradicciones que afectan la vida de la escuela, o peor, ignorando el compromiso por esa vía, con el desarrollo de los estudiantes.

Las situaciones límite

Inspirados en el pensamiento de Paulo Freire, podemos recordar que la superación de "situaciones límite" implica que los agentes se perciben como sujetos históricos con formas particulares de responder a los retos, identificando obstáculos que no pueden ser ultrapasados, o como algo que no quieren transponer, o como algo que saben que existe y que necesita ser quebrado y que les demanda esfuerzos de superación.

Para Freire (2009), "situaciones límite" son aquellas que desafían de tal forma la práctica de los seres humanos que es necesario enfrentarlas y superarlas para proseguir. Esas situaciones no deben ser contornadas, más analizadas, enfrentadas y estudiadas en sus múltiples contradicciones, bajo la pena de reaparecer más adelante con redoblada fuerza.

La superación de esas "situaciones límite" cuando enfrentadas/discutidas, colectivamente, contribuye para la cohesión, la organización y el robustecimiento de los agentes implicados, quebrando la sensación de impotencia delante de los hechos y desafiando la formulación de salidas pensadas de modo compartido y, por eso mismo, más contundentes en sus efectos transformadores de la realidad.

Los dominantes ven los temas problemas cubiertos por las situaciones límites, por eso los consideran como determinantes históricos y que nada puede ser hecho, apenas adaptarse a ellas. Los oprimidos cuando perciben, claramente, que los temas que desafiantes de la sociedad no están cubiertos por las situaciones límites, cuando pasan a ser un "percibido-destacado" se sienten movilizados a actuar y a descubrir lo "inédito/viable". (FREIRE, 2008, p. 205-206).

Lo "inédito-viable" es la posibilidad, también, inédita de acción que no puede suceder a no ser que superemos las situaciones límite, transformando la realidad en la cual ella está presente con nuestra praxis.

Robustecidos por la acción común, los agentes amplían las posibilidades del rumbo a lo "inédito-viable", expresión citada por Freire para designar el porvenir, el "todavía/no", el futuro por construir, el proyecto por realizar. En ese caso, la utopía está, simultáneamente, en el acto de la denuncia del mundo deshumano y no en el anuncio del mundo humano a ser construido por nuestra acción transformadora. Sólo en esa

perspectiva es que tiene sentido una praxis evaluativa, emancipadora, o sea, una praxis que se ejercita en situación.

Un proyecto alternativo de evaluación de la calidad de la escuela pública necesita explicitar además de su *modus operandi* (principios y procesos) los resultados que pretende alcanzar. La suerte de ese formato evaluativo está en las manos de los agentes sociales que en él participan y que se sienten comprometidos por los presupuestos que lo rigen y que hablan de la dirección de concepciones de educación más inclusivas.

Macbeth et al. (2005) destacan que necesitamos adecuar los diferentes matices de los problemas que requieren la atención de los colectivos escolares en su caminata rumbo a la calidad. Hay problemas que son importantes, pero no urgentes; otros que son urgentes, pero no importantes; y también existen aquellos que ni son urgentes ni importantes, ocupan espacio acentuado en la reflexión existente, perjudicando el proceso deliberativo.

La responsabilización participativa requiere que se explique para hacia donde la escuela se dirige, lo que la hace caminar con coraje y lo que pretende realizar en determinada línea de tiempo, superando los enclaves y dificultades que atrapan el desarrollo de su proyecto. De esa forma, cuando se piensa en responsabilización participativa, todos los agentes de la escuela/red son convocados para que participen de la definición de las metas y, consecuentemente, acepten el control social sobre las prácticas que realizan o con que dejan de realizar - prestando cuentas de ello al colectivo - nuevamente.

Problemas listados como prioritarios en cierto momento pueden perpetuarse, indicando que las soluciones propuestas no fueron las más adecuadas o no fueron siquiera puestas en marcha. Eso debe desafiar las comunidades escolares a interpelar sus escuelas, sus estrategias de acción, para que detecten el problema y lo que está dificultando el proceso y deliberen, con el sentido de la urgencia, sobre caminos que superen los límites diagnosticados.

Ese destaque pretende reforzar que un problema que afecta el aprendizaje de los estudiantes y, por lo tanto, repercute en la calidad de la escuela pública debe ser mantenido visible, hasta que se encuentre una salida para él. La visibilidad provocará el reconocimiento de las medidas tomadas, las instancias accionadas, las demandas hechas y las respuestas conseguidas y las omisiones o displicencias implícitas.

Sin embargo, complejos problemas necesitan ser que los pensados bajo la luz de su histórico, de forma que no se desista de ellos en nombre del de su cronicidad o por mecanismos de naturalización de la situación que fatalmente, conducirán a una lectura conformista de la situación.

Por una nueva postura

Considerando la evaluación como un acto de comunicación entre agentes que hace circular, acciones e intervenciones, defendemos que se busque tornar inteligibles

las demandas y los compromisos que la escuela combinó, para permitir el control social sobre el proceso.

Eso, obviamente, incluye todos los actores participantes en el proceso de formación. De ello, resultan algunas consecuencias, entre ellas el hecho de que cada escuela se atribuye la libertad de delinear su propia fisonomía educativa, considerando su contexto, límites y virtudes; el hecho de que tales elecciones se tornan públicas y socializadas, o sea, el de crear su fisonomía está acompañado del deber de "hacer público" su proyecto; y, finalmente, se evidencia el carácter "ético" de esa operación, en la medida en que una vez público, toma el sentido de una promesa, de una misión de responsabilidad para realizarla (BONDIOLI, 2004). Esa responsabilidad no es solamente de la escuela, en aquello que le es debido, pero, también, relativo a lo que escuela necesita disponer para asegurar la ejecución de su proyecto. De ahí el sentido de un "pacto" con múltiples actores: de la escuela para con sus estudiantes; de la escuela para consigo misma; de la escuela con los gestores del sistema escolar; y de los gestores del sistema para con la escuela.

La publicación asegura mayor visibilidad del proceso y contribuye para evitar que los documentos generados se burocraticen y pierdan su fuerza propulsora. Planes de evaluación necesitan ser acompañados y evaluados por el Consejo de la Escuela o Comisiones Propias de Evaluación instituidas, localmente, en las escuelas, para retirar el proceso de evaluación de la trayectoria burocrática que a veces lo acompaña. Esas instancias colegiadas necesitan acostumbrarse ver, críticamente, la evaluación de la escuela más allá de los índices obtenidos y pronunciarse sobre los resultados, recuperando la visión de totalidad de ese proceso (múltiples dimensiones e interfaces). Deben, también situarse como garantía de los procesos de negociación interna y externa en la escuela, demandando de todos los participantes con el pacto de calidad negociada (incluso el poder público) para que respondan Por las demandas que les compiten.

El proceso de implementación de políticas públicas que siempre atravesado por contradicciones, especialmente cuando esas políticas buscan constituirse como posibilidades contrareguladoras. Presiones externas e internas se alternan, sometiendo la comunidad de la escuela y los propios dirigentes centrales, a movimientos pendulares, de cuño, una hora adaptativo, otra creativa, en la dirección de las respuestas esperadas inducidas por la política.

El aprendizaje de esa nueva postura de valor evaluativa, que recupera principios cuyo valor pedagógico y político son innegables, no se dá sin algún incómodo, pues se trata de enfrentar una cultura de evaluación, debidamente, existente y generadora de posiciones casi siempre vinculadas a la clasificación, a la comparación. Eso sin considerar su fuerte dependencia de la lógica méritocrática.

Puesto esto, se comprende cuanto las comunidades escolares necesitan asumir protagonismo en la dialéctica del par de "denuncia/anuncios", para demandar las condiciones para el proceso de cualificación de la escuela pública.

O oposto a esse caminho está sendo testado há décadas sem resultados consistentes (FREITAS, 2012; RAVITCH, 2010). Seus métodos têm criado, na esteira do cientificismo clássico, a ideia de que os atores da escola devem ser “controlados” por índices. Por esse caminho, os números – e não a relação entre as pessoas – têm sido colocados como horizonte para as escolas. Mais ainda, eles têm destruído a relação entre as pessoas nas escolas, instaurando a competição e não a colaboração.

Lo opuesto a ese camino está siendo probado hace décadas sin resultados consistentes (FREITAS, 2012; RAVICHT, 2010). Sus métodos han creado, en la trilla de lo científico clásico, la idea de que los actores de la escuela deben ser "controlados" por índices. Por ese camino, los números y no la relación entre las personas, han sido colocados como horizonte para las escuelas. Aún más, ellos han destruido la relación entre las personas en las escuelas, instaurando la competición y no la colaboración.

Para Quintero (2012), existe un deseo insaciable de los políticos por datos. Comentando la realidad norteamericana, ella escribe:

en un nivel básico, (los datos) parece señalar una orientación general para la toma de decisiones con base en la mejor información que tenemos, lo que es una cosa muy buena, pero hay dos problemas aquí. Primero tienden a tener una visión, extremadamente, estrecha de la información irrelevante, esto es (enfocan) datos que pueden ser cuantificados fácilmente; y en segundo lugar, parece que estamos operando bajo la ilusión de que los datos, en sí mismos, pueden contar historias y revelar la verdad. (p.1).

Ella concluye que los exámenes y evaluaciones institucionalizaron

[...] no apenas como tratamos con datos, sino que también es importante lo que cuenta como dato. La ley [NCLB1] exige que las escuelas dependan de base científica, de investigación, pero como se ve, estudio de caso, etnografía, entrevistas y otras formas de investigación cualitativa aparecen estar fuera de esta definición y, por lo tanto, son consideradas inaceptables, como base para la toma de decisiones.[...] Nuestra fe ciega en el número acabó provocando empobrecimiento en cómo (y cuáles) informaciones sin usadas para ayudar a resolver problemas del mundo real. Nosotros ahora, aparentemente, creemos que los números no son apenas necesarios, mas son suficientes para las decisiones basadas en investigaciones. (p.1).

En Brasil, aún hay tiempo para evitar los cambios propuestos por los reformadores empresariales. Escuelas no son pequeñas empresas. Sin embargo, el simple rechazo de esas políticas no nos conducirá a una situación mejor. Es fundamental que surjan nuevos modelos de evaluación participativa, comprometidos con la formación y el desarrollo de los estudiantes que aseguren el lugar de respeto que el magisterio debe tener y sean coherentes con el papel formativo que las escuelas deben asumir.

Nota

1 Ley de responsabilidad educacional americana, conocida como *No Child Left Behind*.

Referencias

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012.

BONDIOLI, Anna. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRYK, Anthony S.; SCHNEIDER, Barbara. **Trust in schools**: a core resource for improvement. New York: Russel Sage Foundation, 2012.

DESCAMPS, Philippe. O modelo finlandês: unanimidade. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 2012. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1386>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia da esperança**. 15. ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. Rio: Editora Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação e políticas públicas educacionais**: ensaios contrarregulatórios em debate. Campinas: Leitura Crítica, 2012.

GOUVEIA, Mariley S. **Cursos de ciências para professores do 1º grau**: elementos para uma política de formação continuada. 1992. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

LEVIN, Henry M. **More than just test scores**. New York: Springer, 2012. Disponível em: <<http://roundtheinkwell.files.wordpress.com/2012/09/more-than-just-test-scores-sept2012-2.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2012.

MACBEATH, John. et al. **A história de Serena**: viajando rumo a uma escola melhor. Porto: Asa Editores, 2005.

PARO, Vitor Henrique. (2011) Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 695-716, 2011.

QUINTERO, Esther. The data-driven education movement. **Shanker Blog**, 22 out. 2012. Disponível em: <<http://shankerblog.org/?p=7015>>. Acesso em: 22 out. 2012.

RAVITCH, Diane. Nota mais alta não é educação melhor. **Jornal O Estado de S. Paulo**, 2 ago. 2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,nota-mais-alta-nao-e-educacao->

melhor,589143,0.htm>. Acesso em: 2 ago. 2010.

_____. **A morte e vida do grande sistema escolar americano**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

Recibido en junio de 2013 y aprobado en junio de 2013

Participatory accountability

ABSTRACT: This study discusses the processes which regulate quality in the public school, contradictions, limitations and the consequences of using business models for educational policies. It also presents alternative models of assessment for school systems under participatory accountability in order to commit schools to a collective pact on quality for students' rights to learning.

Keywords: Entrepreneurial reformers. Public school. Participatory accountability. Public policies. Quality.

Responsabilisation Participative

RÉSUMÉ: Se discute ici le processus de régulation de la qualité de l'école publique, les contradictions, les limites et les conséquences de l'application du modèle des entreprises dans les politiques éducatives publiques. Est aussi présenté un modèle alternatif d'évaluation pour les réseaux d'enseignement selon un modèle de responsabilisation participative, qui engage les écoles dans un pacte de qualité, pour le droit de l'étudiant à l'éducation.

Mots-clés: Réformistes d'Entreprises. Ecole publique. Responsabilisation participative. Politiques publiques. Qualité.