

Por una identidad escolar: crítica al espectro empresarial en la educación básica brasileña y mexicana

Evandro Consalter¹
Edgar Flores Gómez²

RESUMEN

El presente estudio se caracteriza como cualitativo, valiéndose de datos bibliográficos y anclado en el método deductivo-analítico. Tiene como objetivo responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo la lógica empresarial entró en los espacios escolares brasileños y mexicanos y cuáles son sus impactos en la identidad escolar con base en un principio republicano y en el bien común? Por lo cual, el texto está dividido en tres partes: I) primero analizamos cómo el espectro empresarial ha entrado en la educación básica brasileña, principalmente sobre el amparo de la flexibilización de las legislaciones educativas y sobre el camuflaje de organizaciones de la sociedad civil sin fines lucrativos; II) Después, revisamos el caso mexicano observando cómo el mismo proceso acontece en dicho país; III) Para finalizar, apuntamos los impactos de esa relación entre la escuela y el mercado sobre el carácter público de la escuela. Al concluir, alertamos respecto a la necesidad de que la escuela fortalezca su propia identidad, separada de los intereses e influencias externas, como lo sería el caso del universo de los negocios.

Palabras clave: Escuela. Identidad. Gerencialismo empresarial.

1 Doutorando em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Membro do Grupo de Pesquisa Docência Universitária, Políticas Educacionais e Expansão da Educação Superior, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil. Bolsista Capes. E-mail: evandroconsalter@gmail.com.

2 Doutorando da Academia del Posgrado en Ciencias Antropológicas de la Escuela Nacional de Antropología e Historia" (ENAH), desenvolvendo os estudos de tese "Expresiones de resistencias culturales de los jóvenes de Ixtapaluca en el neoliberalismo y la globalización". Escuela Nacional de Antropología e Historia – ENAH – México. Pesquisador visitante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES/UPF, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil(2019).Email: edgarfg85@hotmail.com

Por uma identidade escolar: crítica ao espectro empresarial na educação básica brasileira e mexicana

RESUMO

O presente estudo caracteriza-se como qualitativo, valendo-se de dados bibliográficos e ancorado no método dedutivo-analítico. Tem como objetivo responder a seguinte pergunta: Como a lógica empresarial entrou nos espaços escolares brasileiros e mexicanos e quais são seus impactos na identidade da escola com base em um princípio republicano e no bem comum? Para tal, o texto está dividido em três partes: I) primeiro analisamos como o espectro empresarial tem adentrado à educação básica brasileira, principalmente sob o amparo da flexibilização das legislações educacionais e sob a camuflagem de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos; II) em seguida, reportamo-nos ao caso mexicano observando como o mesmo processo acontece neste país; III) por fim, apontamos os impactos dessa relação entre escola e mercado sobre o caráter público da escola. Ao concluir, alertamos para a necessidade de a escola fortalecer sua própria identidade, separada dos interesses e influências externas, como o universo dos negócios.

Palavras-chave: Escola. Identidade. Gerencialismo empresarial

For a school identity: critical to the business spectrum in brazilian and mexican basic education

ABSTRACT

The present study is characterized as qualitative, using bibliographic data and anchored in the deductive-analytical method. It aims to answer the following question: How did business logic enter Brazilian and Mexican school spaces and what are its impacts on the school's identity based on a republican principle and the common good? To this end, the text is divided into three parts: I) first, we analyze how the business spectrum has entered Brazilian basic education, mainly under the protection of the flexibility of educational legislation and under the camouflage of non-profit civil society organizations; II) then, we report to the Mexican case observing how the same process happens in this country; III) finally, we point out the impacts of this relationship between school and market on the public character of the school. In conclusion, we alert to the need

for the school to strengthen its own identity, separate from external interests and influences, such as the business universe.

Keywords: School. Identity. Business management

Introducción

Administrar la escuela como si fuese una empresa y alejada de la gestión de los valores profesionales y culturales de la docencia, ha sido la apuesta de más de un gobierno que partían de una visión instrumentalizada de las finalidades de la escuela, mucho más cercana para el mercado que de la promoción de una sociedad más justa e igualitaria. El argumento latente en favor de tal concepción, se justifica, en la mayoría de las veces, por el falso discurso de alcanzar mejores resultados e indicadores en evaluaciones externas, que representarían una mejor calidad de educación.

Para Laval (2004), vivimos actualmente una redefinición de la escuela como empresa. El valor central pasa a ser la eficacia social y económica, dando más valor a la gestión en detrimento de la enseñanza. Por lo tanto, se torna conveniente ante dicho modelo gerencial buscar el distanciamiento del cuerpo de profesores y de sus valores profesionales e intelectuales en favor de una alineación con las prerrogativas de la empresa. En esta concepción, ensayar es una cosa, dirigir un establecimiento, es otra, la cual se asemeja con la dirección de una empresa. La lógica educativa, por lo tanto, puede ser análoga a la lógica de mercado empresarial en una relación entre empresa, colaboradores y clientela. El alumno se asemejaría así a un cliente, el profesor a un colaborador y la escuela, por su cuenta, especialmente la pública, con una empresa.

Dardot y Laval (2016), consideran que, en esa lógica toda la reflexión sobre la administración pública adquiere un carácter técnico en detrimento de las consideraciones políticas y sociales que permitirán evidenciar tanto el concepto de la acción pública, como la pluralidad de las opciones posibles. Esa prerrogativa afecta directamente a la propia concepción de los bienes públicos así como a los principios regentes de su distribución. “A igualdade de tratamento e a universalidade dos benefícios são questionadas tanto pela individualização do auxílio e pela seleção dos beneficiados, na qualidade de amostras de um ‘público-alvo’, quanto pela concepção consumista do serviço público” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 380). En suma, pierde espacio una escuela en el sentido

de ser un espacio para el bien común y así da paso a ser un lugar para la competencia, selección y exclusión, con énfasis sobre la atribución de reconocimientos a quienes son considerados como más aptos y consiguieron las metas académicas propuestas. La educación, por lo tanto, en esta lógica es evaluada con base en los costos y en los resultados.

Es así que, tanto para Akkari (2011), como para Laval (2004), el primer paso para la inversión económica en la educación pública se torna viable a través de políticas de descentralización de la educación. Dichas políticas, citando a Akkari (2011) y a Ball (2007), son influenciadas principalmente por organismos internacionales, como la OCDE y el Banco Mundial. En las pautas de dichos organismos supranacionales, figuran metas para “descentralizar a gestão da educação, dar prioridade à aquisição de conhecimentos e habilidades que possam ser mobilizados no setor produtivo e reformar os currículos escolares” (AKKARI, 2011, p. 32). Por lo tanto, para la consolidación de ese espacio como mercado potencial y necesario, en primer lugar, se requiere pasar de un Estado prestador de servicios, a un Estado meramente regulador y evaluador de servicios públicos descentralizados.

Por lo cual, esos servicios deben funcionar en un régimen de autonomía o concesionados a empresas privadas, lo que en muchos sistemas, no implica necesariamente la ausencia de un Estado financiador. Es así que bajo esa nueva lógica estructural del Estado, los servicios públicos pasarían a ser observados por el mercado más como un área potencial de negocios y de lucros. Así, se tendrían las condiciones necesarias y propicias para la instauración de cooperaciones públicas y privadas en las que, muchas veces, se dan con financiamientos públicos, pero generando lucros privados, constituyéndose un nuevo y ambicioso mercado que ha elaborado estrategias voraces para de perpetración en la educación básica pública. Ese nuevo mercado, ha rediseñado políticas públicas y la propia identidad de la escuela, la cual había sido social, histórica y culturalmente construida.

Frente al escenario expuesto, pretendemos en este texto responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo la lógica empresarial entró en los espacios escolares brasileños y mexicanos y cuáles son sus impactos en la identidad escolar con base en un principio republicano y en el bien común? Este estudio es considerado como cualitativo, hemos utilizado datos bibliográficos y encontró su sustento procedimental en el método deductivo-analítico. Es importante destacar que la elección del sistema

educativo brasileño y el mexicano, como objetos de estudio para el presente texto se dio a través de la cooperación entre la *Universidade de Passo Fundo (UPF, Brasil)* y la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH, México).

Para pretender obtener el objetivo propuesto en el presente estudio, primero analizamos cómo el espectro empresarial ha entrado en la educación básica brasileña, principalmente sobre el amparo de la flexibilización de las legislaciones educativas y sobre el camuflaje de organizaciones de la sociedad civil sin fines lucrativos. Después, revisamos el caso mexicano observando cómo el mismo proceso aconteció en dicho país. Para finalizar, apuntamos los impactos de esa relación entre la escuela y el mercado sobre el carácter público de la escuela. Al concluir, alertamos respecto a la necesidad de que la escuela fortalezca su propia identidad, separada de los intereses e influencias externas, como lo sería el caso del universo de los negocios. Consideramos así que, cuando la escuela ha perdido su esencia social y democrática, se coloca en riesgo no sólo la equidad escolar, sino también se pone en entredicho el futuro de una generación de infantes y, en consecuencia, su papel en la sociedad.

El espectro empresarial en la educación básica brasileña

Las estrategias utilizadas por el mercado para colonizar la esfera de la educación, han presentado un aumento en las últimas décadas en Brasil. Comprenden desde la influencia en la organización y en la concepción de las políticas para la educación nacional (ADRIÃO; PERONI, 2009; PIRES; PERONI, 2017), hasta la propia inducción y promoción de un estilo de vida que parece negar la identidad de la escuela como una cuestión pública (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018). Los ejemplos de dichas estrategias son recurrentes. Es así que trataremos en este apartado, especialmente tres medidas gubernamentales adoptadas recientemente, las cuales han facilitado la actuación del sector privado sobre el público, a través de colaboraciones público-privadas que, con recursos públicos, pueden generar lucros de carácter privado. Se trata así del *novo Marco Regulatório do Terceiro Setor* (2014), *De la Reforma do Ensino Médio* (2016) y de la *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (2017).

En ese sentido, consideramos como necesaria la comprensión de que dicho proceso se materializa particularmente, en la concepción

de un nuevo modelo de gestión, evaluación y regulación de la educación y del currículo, orientado por la retórica de la “mudanza” y de la “reforma del conocimiento”. Para Dourado e Siqueira (2019, p. 292), “o pressuposto que orienta esta tese parte do entendimento de que vivenciamos um discurso e/ou retórica ‘neoeconomicista’ e ‘reformista’ em torno da proposição e materialização desta política”, con énfasis en metas y en resultados. En el entender de Ball y Youdell (2007), se trata del establecimiento de una nueva forma de control por parte del Estado o de una reducción de su control, lo cual favorece a la descentralización y a la perpetración de los privilegios del sector privado sobre el sector público.

Frente a dicho contexto, iniciamos nuestro abordaje, en una prospección cronológica, con la aprobación del *novo Marco Regulatório do Terceiro Setor*, a través de la *Lei nº 13.019/14*, que crea las *Organizações da Sociedade Civil – OSC*, entidades de carácter privado, pero que gana ese estatus social en caso de que cumplan una serie de requisitos, como la eficacia comprobada y los fines sociales. Esa Nueva legislación (OSC), entro en vigor en enero del año 2016, en los ámbitos de la Unión, Estados y Distrito Federal. Para los municipios fue establecido el inicio de su vigencia a partir del 1º de enero de 2017. Con esa nueva legislación se abre la posibilidad de que instituciones de enseñanza pública firmaran acuerdos de colaboración con *Organizações da Sociedade Civil – OSC* para distintos fines, como por ejemplo, para la oferta de servicios de gestión y de formación de profesores.

En casos más osados, el propio poder público puede contratar a una OSC para la oferta completa de servicios educativos, como es el caso del proyecto piloto desarrollado por la prefectura del municipio de *Porto Alegre – Rio Grande do Sul/Brasil* – en 2018, a través de una colaboración público-privada (la primera del municipio para dicha finalidad) para la atención de 350 alumnos del nivel de enseñanza básica en la *Escola Pequena Casa da Criança*, en el *Bairro Partenon*. Para la viabilidad del proyecto, el gobierno municipal brinda a la entidad que mantiene a la escuela recursos públicos con valor mensual de R\$452,00 por alumno. El acuerdo de colaboración firmado entre la prefectura y la entidad tiene vigencia de 5 años, prorrogable por 5 más (FÁVERO; PIRES; CONSALTÉR, 2020). En tal modelo de colaboración, la gestión de las finanzas, la contratación de profesores y las cuestiones pedagógicas son la responsabilidad del colaborador privado.

En otras palabras, el *Marco Regulatório do Terceiro Setor* puede representar la instauración del sistema *charter* de escuelas en Brasil. Sumamente diseminadas en los Estados Unidos, las *charter schools*, introducidas inicialmente en el estado de Minnesota, en 1992, son financiadas con dinero público, pero bajo la gerencia privada, principalmente por organizaciones conocidas como *Educational Management Organizations* (Organizaciones de Gerenciamiento Educativo), o apenas EMOs (FÁVERO; PIRES; CONSALTÉR, 2020). De acuerdo con Abrams (2016), las EMOs eran una respuesta de la educación a las *Health Maintenance Organizations* (Organizaciones de Manutención de la Salud), o HMOs, muy comunes en la época por administrar con fondos públicos sectores de la salud. Con el mismo alcance, las EMOs operaban con el propósito de “melhorar o serviço, conter custos e, em muitos casos, obter lucro” (ABRAMS, 2016, p. 9, traducción de los autores).

Es así que, siguiendo nuevamente las ideas de Abrams (2016), los aparentes resultados positivos de las evaluaciones y *rankings* nacionales y de las enfáticas defensas de esos sistemas como modelos modernos y más eficaces, es necesario considerar los significativos indicadores de aumento de mecanismos socialmente injustos y que son segregadores del sistema educativo en países que adoptaron dicho modelo. De acuerdo con Fávero, Pires y Consaltér (2020), a pesar de que otros países latinoamericanos han tenido la experiencia de esa modalidad en mayor escala, como lo es el caso de Chile y de Colombia, en Brasil, poco se tiene registrado sobre el tema o las iniciativas de esa naturaleza organizacional. Todavía, políticas como la del *Marco Regulatório do Terceiro Setor* abren espacio para el establecimiento de colaboraciones público-privadas que, a pesar de la diferente designación, como es el caso ya citado del proyecto piloto desarrollado por la prefectura del municipio de *Porto Alegre*, representan un claro avance de un modelo *charter* en el sistema educativo brasileño.

Esas políticas de neoliberalismo pedagógico³, parecen ganar un nuevo *input* inmediatamente en 2016 con la polémica “*reforma do Ensino Médio*”, propuesta por el entonces gobierno Temer (MDB), así que asume la presidencia después del controversial proceso *impeachment* de Dilma Rousseff (PT), a través de la *Medida Provisória - MP 746/16*. De acuerdo con Fávero y Consaltér (2019), la anterior reforma representa un claro avance del sector privado sobre la educación pública. Un ejemplo de lo

3 Ver: TELLO (2013 p.11-20).

dicho anteriormente, es la posibilidad de contratación de profesionales de “saber notorio”, profesionales sin la formación de licenciatura que podrían impartir disciplinas técnicas para la profesionalización de los alumnos. La anterior propuesta también va al encuentro del *Projeto Lei da Terceirização* (nº 13.429/2017), que permite la contratación terciarizada de trabajadores en todas las actividades, inclusive en la docencia (FÁVERO; CONSALTÉR, 2019).

Dentro de los argumentos presentados en la exposición de motivos para la edición de la MP 746/16, Da Silva (2018), llama la atención hacia dos aspectos. El primero, en relación a la propuesta intencional de la corrección de un número excesivo de disciplinas de enseñanza media, no adecuadas al mundo del trabajo, siendo que la propuesta de división en opciones formativas distribuidas por áreas de conocimiento o formación técnico-profesional. La segunda, comprende la readecuación curricular, la cual estaría alineada con las recomendaciones del Banco Mundial y del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

De acuerdo con Da Silva (2018, p. 02),

[...] desde as justificativas iniciais é possível identificar um discurso que retroage a meados da década de 1990 e que compuseram as normativas curriculares daquele período. A intenção neste texto é mostrar que, sob a aparência de novo, a atual reforma do ensino médio acoberta velhos discursos e velhos propósitos.

A partir de esa propuesta de la MP 746/16, es retomado un empolvado discurso sobre “competencias”, el cual recae, principalmente, sobre la proposición de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como norma vinculada a la implementación de la reforma (DA SILVA, 2018, p. 02).

En ese sentido, destacamos que la normalización de la BNCC está vinculada a la *Lei* 13.005/14 que aprobó el *Plano Nacional de Educação (PNE)* 2014/2024. Todavía, conforme destaca Da Silva (2018), en 2014 ya se había iniciado en el *Ministério da Educação* la elaboración de documentos con vistas a definir “derechos y objetivos de aprendizaje”, conforme lo marca la *lei do PNE*. Es así que, con la llegada del gobierno Temer, en 2016, los documentos que ya habían pasado por una fase de consulta pública y originaron una nueva y mejor redacción a la propues-

ta, fueron ignorados y se tomaron nuevos rumbos, los cuales ni el propio *Conselho Nacional de Educação (CONAE)*, pudo frenar el obscuro y rápido resultado hasta su promulgación en diciembre de 2017, a través de la *Resolução CNE/CP nº 2*, la cual instituyó y orienta la implantación de la *Base Nacional Comum Curricular*. “De modo geral, observa-se uma contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação, por meio de amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil.” (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 40)

De tal forma, el debate de la *BNCC* necesita manifestar aquello que representa. Para Popkewitz (1997, p. 21 *apud* DOURADO; SIQUEIRA, 2018, p. 294-295), “do ponto de vista objetivo, há na BNCC um modelo de educação que retoma os princípios da ‘Teoria do Capital Humano’, centrado nas finalidades da educação para o processo de desenvolvimento humano e econômico”. Aunado a lo anterior, Da Silva (2018), señala la importancia de que sea claro el sentido que limita un “currículo nacional” por ser excesivamente prescriptivo y, todavía, aprovechando las evaluaciones de Estado. En ese sentido, una política curricular oficial como una listado de objetivos o de competencias, como se configuran los textos del *Ministério da Educação* en torno de la definición que la *BNCC* tiene aún, debido a la ampliación de las desigualdades educativas ya existentes (DA SILVA 2018, p. 6).

Frente a este panorama constituyente de la *BNCC*, se ha instalado un fuerte discurso del gobierno y de los sectores empresariales sobre la necesidad de “mudanza”, principalmente en relación a la concepción de escuela, de currículo, de aprendizaje y del perfil de los profesores. Un discurso de responsabilización individual, sobre todo para los profesores, por el fracaso de la educación, muchas veces endosado inclusive por renombrados investigadores del área, tal como Bernardete Gatti, por ejemplo.

Un discurso que culpa al profesor y, en consecuencia, a la cultura docente por dicho “fracaso escolar”. En un estudio realizado todavía en 2008, encargado por la revista *Nova Escola* y la *Fundação Carlos Chagas* y coordinado por Gatti, fueron analizados 71 currículos de curso de Pedagogía ofrecidos por instituciones de enseñanza pública y particulares de todo Brasil. A través del estudio, fue realizado un mapeo de las propuestas curriculares de esos cursos, llegando a una lista de 3.513 disciplinas (3.107 obligatorias y 406 optativas). A partir de entonces, fue realizado un agrupamiento a través de gru-

pos, de forma que se pudiese tener mayor claridad de qué se propone como formación inicial de profesores en los currículos de los cursos de Pedagogía.

De acuerdo con Gatti (2010), se identificó un énfasis más grande en las cuestiones estructurales e históricas de la educación, con poco espacio para otros contenidos específicos de las disciplinas y para los aspectos didácticos del trabajo docente. La coordinadora del estudio destaca que

[...] observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos [...] o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. (GATTI, 2010, p. 1368).

Mediante el estudio en cuestión, fue posible constatar una responsabilización casi exclusiva de los profesores sobre las fallas escolares, creyendo así, que de forma oculta e indirecta, el sector privado y la industria de las competencias⁴ como alternativas frente a los problemas de la educación brasileña. Esa salida, hoy, parece estar materializada en la propuesta de la BNCC.

Pese al corto período, el conjunto de las reformas en el sistema educativo brasileño, en el análisis representado por el *Marco Regulatório do Terceiro Setor*, la *Reforma do Ensino Médio* y la *BNCC*, representan la posibilidad de la perpetración del sector privado sobre la educación básica, pública, en todos los niveles, desde la gestión, hasta la propia estructuración curricular. En la perspectiva de la educación y de la escuela pública, la perpetración mencionada anteriormente representa una amenaza a la concepción de la educación como un derecho humano y para el bien común. Lo que está en juego, es nuestra preocupación y la concepción de la escuela republicana, como un bien público. Ese coque-tear con la iniciativa privada, sobre la pretenciosa intención de asociar a la escuela con una empresa, a los alumnos con los clientes y la educación a una mercancía, un bien de consumo, resultaría a medio y largo plazo en significativos indicadores del aumento de mecanismos socialmente injustos y segregadores del sistema educativo, que en su construcción sócio-histórica debería de concebir una educación pautada por el principio del bien común (DARDOT; LAVAL, 2017).

El espectro empresarial en la educación básica mexicana

Hablar de los diversos procesos por los que ha atravesado la educación en México y, en particular, la educación básica requiere de tener una concepción de amplio espectro. De tal manera, en el tópico en cuestión, decidimos hacer un breve recorrido histórico para señalar cuales han sido los distintos procesos por lo que la educación escolar básica mexicana ha tenido que transitar y así poder señalar que en más de un momento o etapa histórica, la educación ha sido vista de manera flexible en el sentido de que los cambios sufridos por ésta son constantes y próximos entre sí, por lo que pueden interpretarse como proyectos particulares relativos a cada gobierno en el país⁴. De tal manera, nuestra intención es la describir cómo la educación mexicana ha tenido distintas perspectivas e intenciones, comenzando en la segunda mitad del siglo XX y a partir de las interpretaciones de Josefina Vázquez (2010), quien considera que en el periodo de 1964 a 1970 se dio “El fracaso interno de la reforma”, para posteriormente del año de 1970 a 1976 la autora cuestiona si realmente existió “¿Una reforma revolucionaria? Además de que entre 1976 y 1982 se presentaron lo que ella considera como “Nuevos intentos con mayor presupuesto”, llegando así al periodo de 1982 a 1988 y la situación de “La educación pública, víctima de la inflación”, trascendiendo al contexto entendido como “La modernización educativa” y finalizando así de 1994 al año 2000 con “La educación al servicio del desarrollo”.

De acuerdo con lo anterior, es que señalamos que cada etapa de la educación escolar en México ha sido concebida más como un proyecto específico del gobierno y el partido político en turno, por lo que podemos anticipar en nuestro análisis que no se puede hablar en el fondo de un proyecto educativo que se haya consolidado a través de la continuidad; por el contrario, podemos entender que se trata más de procesos pasajeros que manifiestan consigo una suerte de panacea en materia educativa que pretende corregir y superar las deficiencias del modelo educativo que está reemplazando. Con la misma finalidad de establecer una visión histórica de los procesos educativos en el contexto mexicano y ya en el siglo XXI, de acuerdo con las interpretaciones de María Ruíz (2018), se tuvieron también distintos modelos y reformas educativas,

⁴ En el caso de México, cada periodo presidencial comprende una duración de seis años sin la posibilidad de reelección.

comenzando en el periodo del año 2000 a 2006 con “La educación básica por competencias” y la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)⁵, mientras que en la etapa de 2006 a 2012 se continua con la promoción del “Aprendizaje por competencias”, para llegar al año 2013 a la Reforma educativa por parte del presidente en turno en dicho momento, Enrique Peña Nieto, reforma que es concebida con fines laborales prácticos y no necesariamente académicos y formativos. De tal manera es que al presentar de forma general las distintas transformaciones y proyectos que ha atravesado México en las últimas décadas, nuestro objetivo es reafirmar que podemos interpretar que no existen proyectos de larga duración con intenciones longevas, sino apenas efímeros placebos que buscan atender las carencias en materia educativa que podemos entender como más complejas y, en consecuencia, más difíciles de solucionar.

Para centrar nuestra atención específicamente en un momento de la historia de México en concreto, vamos a revisar el periodo de la primera mitad de la década de los años noventa del siglo XX, momento en el cual el país tenía aspiraciones de modernidad y de desarrollo que lo aproximarán a las naciones del primer mundo. Por tal motivo, el periodo antes mencionado, lo concebimos como un momento de coyuntura económica y política, que tendrá impacto en los aspectos sociales y culturales de la nación en su conjunto. En tal sentido, vamos a compartir una reflexión fundamental que nos permitirá entender cómo se fueron creando paulatinamente las condiciones para establecer un acuerdo económico internacional:

A partir de mayo de 1992, mediante la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, el gobierno de Carlos Salinas de Gortari inicia lo que se propone como una profunda transformación del sistema educativo mexicano.

La iniciativa de modernizar la educación se da en un momento en que México ha concluido las negociaciones con Estados Unidos y Canadá para establecer una zona de libre comercio en América del Norte y cuando, tras varios años de esfuerzos financieros y económicos, el país comienza a alcanzar una estabilidad económica a nivel macro. (PRIANI, 1994, p. 285).

5 Para tener más argumentos respecto a los elementos constitutivos y las principales implicaciones de la RIEB, hacemos la recomendación de ingresar al siguiente dirección: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/2391.pdf

Ante tal situación, podemos interpretar que existían perspectivas e intenciones modernizadoras en el gobierno mexicano, por lo que se requerían crear las condiciones y la infraestructura para tal situación. En ese sentido, y a nivel cultural particularmente, la educación escolar va a tener un papel trascendental, ya que será un medio que se consideraba posibilitaría la reducción de las distancias entre las naciones de Norteamérica involucradas en el acuerdo económico y de libre comercio en la región. Para complementar nuestros planteamientos previos, nos permitimos compartir la siguiente idea, la cual expone en la palestra la trascendencia que tuvo el denominado Tratado de Libre Comercio (TLC):

El tratado de Libre Comercio de Norteamérica es una realidad que modificará a mediano y largo plazo, las condiciones del desarrollo económico, social y político de la región. [...]. Dentro de la complejidad que encierra esta reconversión y modernización de las empresas de todo género y tamaño, la educación juega a mediano y largo plazo, un papel crucial en que el Estado sí puede incidir.

El uso de nuevas tecnologías, la capacitación laboral para incrementar la productividad, la educación empresarial misma, no puede darse sin una sustancial elevación en la educación mexicana, sobre todo en el ámbito de la educación básica para técnicos y operarios, donde el factor educativo es fundamental. (PRIANI, 1994, p. 296).

De acuerdo con lo anterior, podemos percibir que el Estado mexicano comenzó a tener distintos roles, tareas y funciones, en el sentido de que ahora se posiciona más como una suerte de facilitador de formación permeada por la intención de que los alumnos mexicanos adquieran conocimientos y habilidades de corte técnico y relativas a la producción. En la misma dirección, queremos compartir un acontecimiento que será trascendental para la concepción del modelo educativo y del Estado mexicano: “En concreto, la nueva Ley General de Educación (1993) establece como una tarea de las autoridades educativas el incorporar el financiamiento privado al sostenimiento de la educación básica.” (ABOITES, 1999, p. 53).

Es así como a través de la ley en cuestión, se dio cabida a la inserción del sector privado en materia de educación, lo cual invitaba ya al surgimiento de procesos de privatización que no se detuvieron; además de que en el fondo tiene que ver con una retirada del Estado de tareas fundamentales que en esencia le corresponden, incitando así a cuestio-

nar a más de un actor social cuáles eran entonces las nuevas funciones del propio Estado en el contexto de la época en el que podemos indicar nuevamente que los planes de modernización y de desarrollo de la nación mexicana eran una realidad que se consideraba como loable.

Nuestras perspectivas hasta este punto pueden ser entendidas como críticas e, incluso, como pesimistas. Sin embargo, preferimos concebirlas como realistas bajo la lógica de buscar transmitir que por lo menos desde hace dos décadas y de acuerdo con los que señala Hugo Aboites “Por elementos como los anteriores afirmamos que en lo que se refiere a la propiedad sobre el conocimiento, hay un proceso de creciente privatización.” (ABOITES, 1999, p. 62). Es así que nos resulta paradójico y contradictorio el papel de Estado mexicano, ya que en la búsqueda de que la nación incursionara en ese selecto grupo de naciones desarrolladas, se puso en entredicho el sistema educativo nacional, dejando en manos del capital privado tareas elementales que le corresponden desde su conformación al propio Estado:

En resumen, el tratado puede verse como un elemento crucial dentro del conjunto de factores que están impulsando rumbo a la privatización a la legalidad educativa. Con ello, poco a poco, la educación deja de ser un derecho público, abierto a todos, independientemente de las diferencias económicas de las familias y de las localidades, y se convierte en un servicio cuyo acceso y calidad depende cada vez más de los recursos familiares, comunitarios y regionales. (ABOITES, 1999, p.54).

Con la finalidad de perfilar el cierre del aparatado en cuestión, reiteramos que para poder hacer un recorrido histórico en materia educativa para el caso mexicano, se requiere una tarea ardua, debido a que como lo mencionamos ya desde el comienzo de este tópico, no existe ninguna certeza cuando se habla de proyectos educativos que perduren, sino lo opuesto. Decidimos centrar nuestra atención en los acontecimientos ya compartidos que presentaron en los primeros años de la última década del siglo XX debido a que representa el inicio de la retirada del Estado en materia educativa y la consecuente inserción del sector privado, la cual sigue vigente hasta la actualidad. Para concluir este apartado, señalamos que es así que la educación básica formal para el caso mexicano y podríamos extenderlo para el resto de los países latinoamericanos como lo sería el caso de Brasil (al ser

nuestro país de comparación con México), representa una auténtica situación de privilegios de grupos reducidos de la población, cuando en el principio tendría que ser una cuestión de derechos fundamentales para los distintos integrantes de una misma sociedad; sin embargo, como ya lo expusimos, las grandes transformaciones (no siempre positivas para la sociedad en su conjunto), generalmente tuvieron un origen económico que trascendió a otros aspectos de la vida contemporánea en sociedad, impactando así en la reconfiguración de los currículos escolares, los proyectos pedagógicos y didácticos, la formación de los profesores y, por último, en la educación que reciben los alumnos en la escuela.

Buscando entender qué es la identidad

Partimos de la noción relativa a que la identidad encierra diferentes tipos y expresiones, como lo serían por ejemplo: la identidad cultural, nacional, histórica, intelectual, educativa, deportiva, entre otras más. En el mismo sentido, definir qué es la identidad en términos generales y en el contexto actual, encierra una labor compleja, por lo cual, buscando tener cierto grado de claridad al respecto, nos enfocaremos en este apartado en la concepción de identidad en un sentido amplio; para posteriormente vincularla con la identidad escolar. Es así que proponemos una aproximación general con la intención de compartir algunas interpretaciones mínimas que serán nuestro medio para tratar de entender los aspectos fundamentales relativos a la propia identidad. De tal forma, en primera instancia podemos decir que no consideramos a la identidad como un elemento de corte absoluto, acabado o definitivo, debido a que no es estática sino todo lo contrario, se encuentra en constante movimiento y, en consecuencia, en permanente transformación, además de que no la concebimos como un elemento o concepto de corte universal, sino particular. Siendo así, compartimos una primera propuesta respecto a los elementos que integran a la identidad por parte de Stuart Hall:

La identidad es un concepto de este tipo, que funciona <<bajo borradura>> en el intervalo entre inversión y surgimiento; una idea que no puede pensarse a la vieja usanza, pero sin la cual ciertas cuestiones clave no pueden pensarse en absoluto. (HALL, 2003, p. 14).

Continuando con nuestra revisión e interpretación de los elementos que constituyen a la identidad, no sugerimos verla como un elemento que habrá de hablar por sí mismo, en un contexto económico, social, histórico y cultural determinado; por lo que nuestra elección sería la de prestarle atención, escucharla, establecer un proceso de comunicación como lo señala Martin Holbraand (2007); tampoco recomendamos pensarla como una cosa objetivizada tal como lo propone Eduardo Viveiros de Castro (2010), o como una esencia inalterable que siempre estará intacta pese al paso del tiempo o las condiciones específicas de cada etapa histórica, ni como un resultado o reflejo inmediato de la cultura. En tal sentido, acudimos a lo que entiende Alejandro Grimson (2011), al rechazar la posibilidad de pensar a la identidad desde una postura culturalista clásica. Por el contrario, la tendencia es verla desde un ángulo distinto reconociendo la complejidad propia al tratar de definir qué es identidad, asimilando así su dimensión histórica, la cual es una condición que le da sentido:

Quando las fronteras definen de manera tan fija, los grupos humanos aparecen cosificados –lo que presupone la experiencia de una “esencia cultural”- y se reifican procesos históricos. Para esta perspectiva culturalista clásica, la identidad deriva simplemente de la cultura. (GRIMSON, 201, p. 20).

Retomando la idea de considerar las mutaciones de la identidad, en un contexto de modernidad globalizada como el contemporáneo, existen diversos aspectos que crean alteraciones en situaciones o concepciones que a priori podrían ser consideradas como cerradas; por ejemplo, los distintos flujos migratorios a nivel mundial entre países son una realidad, por lo que se gestan una suerte de condiciones que permiten tener a su vez distintas representaciones y no sólo una en un sentido absoluto. Es así que una pregunta que nos resulta necesaria sería la de cuestionarnos ¿cómo se construyen las identidades? La respuesta es paradójica en cierto sentido, ya que desde la concepción dialéctica de Stuart Hall (2003, p.18), sería de la siguiente manera: “Sobre todo, y en contradicción directa con la forma como se las evoca constantemente, las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella.” Desde nuestra perspectiva, efectivamente la identidad habrá de erigirse en interacción con otras identidades, vistas como diferentes expresiones de otras culturas, al ubicar los rasgos que son distintivos y

propios a cada actor y grupo social, marcando así sus propias singularidades.

Con la finalidad de cerrar este primer apartado relacionado con la identidad, podemos agregar que ésta también encierra más elementos que la hacen verse como un factor que puede generar ciertas condicionantes a los actores sociales, sugerimos reconocerla como un punto de adhesión, como un conjunto de posiciones subjetivas y prácticas discursivas adecuadas a un momento o etapa histórica específica. Es así que resulta complejo definir qué es identidad, dado que alberga una variedad amplia de posibilidades, fines y usos. Pero, cuando hablamos de identidad, también debemos de mencionar que guarda intenciones un tanto más pragmáticas con objetivos definidos claramente, al ser por ejemplo una especie de punto de encuentro entre discursos y prácticas, además de ciertas formas de adhesiones temporarias de acuerdo a cada contexto y momento histórico (HALL, 1995, *apud*, HALL, 2003, p. 20).

Por una identidad escolar

Pensar en una identidad escolar implica pensar, igualmente, en una identidad docente y en una identidad discente, ósea, en sus sujetos constituyentes. Entendemos así que en el contexto de las reformas mencionadas a lo largo del artículo (para ambos casos, Brasil y México), la identidad de una escuela republicana, social e históricamente constituida, ha sido extinta en la misma proporción en que son extintas las fronteras entre lo público y lo privado en la educación básica. La conceptualización de escuela republicana, fundamentada en las ideas de Condorcet (1743-1794), presupone que solamente cuando la instrucción pública fuese efectiva y consiga abarcar a todos –independientemente del sexo, raza u origen social- la República se tornaría efectiva y de facto, dejando de ser apenas una cuestión de derecho y de carácter formal. En la concepción de escuela republicana de Condorcet, el objetivo final de la educación debe de ser la formación de ciudadanos capaces de gozar plenamente de sus derechos fundamentales, como también de ejecutar los deberes necesarios con la vida social y con la patria. Esta finalidad tiene sentido justamente al contrario de la lógica de las políticas del neoliberalismo pedagógico.

Tello (2013), considera que una de las principales características del neoliberalismo pedagógico está en sus matrices curriculares, re-

nunciando imprudentemente a competencias que son indispensables para la sobrevivencia de las sociedades democráticas, como las disciplinas relacionadas con las artes y las humanidades. Es así que, si por un lado son reducidas las disciplinas que favorecen la construcción de un pensamiento crítico, por otro lado son ampliadas disciplinas de orden teórico y tecnológico por ejemplo. Para Nussbaum (2015), si la tendencia persiste, en breve van a producirse al rededor del mundo generaciones de “máquinas útiles, dóceis e tecnicamente qualificadas”, en lugar de ciudadanos realizados, capaces de pensar por sí mismos, de cuestionar la tradición y de comprender el sentido de sufrimiento y de las realizaciones de los otros. La autora considera que los cambios en los currículos, eliminando las disciplinas de las humanidades, implica justamente la posibilidad de preparar un “conjunto de trabalhadores obedientes, tecnicamente treinados para executar os projetos das elites, que visam o investimento externo e o desenvolvimento tecnológico” (NUSSBAUM, 2015, p. 21). La definición de Nussbaum (2015), ilustra con claridad lo que sería una identidad discente en el contexto de las reformas neoliberales.

Por cuenta propia, los docentes son entendidos como ejecutores de tareas y no como autores del proceso educativo, ni tampoco como gestores de su propio aprendizaje y formación. Considerando el conjunto de reformas analizado en la presente obra en la realidad brasileña y mexicana, es posible afirmar que tales reformas asumen una instrumentalización del quehacer docente en una comprensión del profesor apenas como un ejecutor de tareas, previamente establecidas y con el objetivo de atender determinados resultados. El profesor entendido casi como un agente del mercado. La BNCC, en el caso de Brasil, ilustra con primacía dicha concepción, representando un reduccionismo del proceso formativo, ratificando a partir de la defensa de un discurso centrado en competencias y habilidades, prescriptivo y que tiende a padronizar.

En tal sentido, entendemos que toda política que representa un fomento a la libertad de pensamiento de los alumnos, como es el principio caso de la escuela republicana, pública y del conocimiento como un elemento en común, se constituye como una amenaza. De acuerdo a Masschelein y Simon (2018, p. 15),

[...] desde sua criação nas cidades-estados gregas, o tempo escolar tem sido o tempo em que o ‘capital’ (conhecimento, habilidades, cultura) é expropriado,

liberado como um ‘bem comum’ para uso público, existindo, portanto, independente de talento, habilidades ou renda.

Dicha expropiación radical y difícil de ser tolerada por lo defensores de las políticas neoliberales, que se orientan por la protección del capital individual y no por el principio de lo común, entendido por Dardot y Laval (2017), como un principio de colectividad y como una alternativa para todos aquellos que luchan contra el neoliberalismo.

Para Dardot y Laval (2017), el entendimiento de lo común se construye a partir de dos ejes. El primero de ellos es el de lo común como un principio político. Frente a todos los experimentos, luchas, discursos sobre lo común o los comunes, Dardot y Laval (2017), extraen un principio político del término para servir de eje para las prácticas alternativas de enfrentamiento al neoliberalismo. Es un principio de democracia radical que se basa en la idea de que tenemos que obedecer apenas las reglas que nosotros mismo decidimos. El segundo eje del principio de lo común es la prevalencia del derecho de uso sobre el derecho de propiedad, que para Dardot y Laval (2017), en esas prácticas, lo que es característico y notable es el hecho de que la propiedad se torna una dimensión instrumental o secundaria, probablemente necesaria en determinados casos, pero no dirige la actividad. Es el derecho de uso y libre acceso que comanda a la propia actividad.

De tal forma, una política deliberada del común permitirá crear instituciones de autogobierno que posibiliten el desarrollo más libre de ese quehacer común, dentro de los límites establecidos por las sociedades, esto es, conforme a las reglas de justicia marcadas por ellas y con las cuales ellas estarán de acuerdo, tal como el principio de escuela republicana de Condorcet y tal como la identidad escolar que defendemos en el apartado en turno. Una identidad escolar que asuma una concepción de conocimiento como un “bien común” y no como un “bien privado”, asimilable a una mercancía, tal cual es entendido en el contexto del neoliberalismo pedagógico. A diferencia de los recursos materiales, que son raros, finitos, simultáneamente no exclusivos y rivales, los conocimientos, según con Dardot y Laval (2017), son bienes no rivales, cuya utilización por unos cuantos, no disminuye a la de los otros, sino que tiende a aumentarla. Por eso, cuanto más conocimiento útil fuese compartido y cuanto más gente hubiese en la red o en una comunidad de conocimiento, más valor él tendrá, pues, es su naturaleza, ser un “bien común”.

La metáfora de la vela, de Thomas Jefferson, también citada por Dardot y Laval (2017), expresa con primacía la anterior concepción de conocimiento. De la misma manera, que quien recibe una idea de mí, recibe un saber que no disminuye el mío, aquel que enciende su vela en la mía recibe luz sin dejarme en la oscuridad, pero sí lanzando más luz, inclusive sobre mí. Podemos decir, de esa forma, que cuando los hombres participan juntos en la consecución de una misma tarea y, actuando de ese modo, producen normas Morales y jurídicas que regulan su acción en aras de un interés mutuo, están ejecutando sus acciones sobre un principio político de un “común” a todos. Es así que, de acuerdo con Dardot y Laval (2017), deberían ser tomadas en consideración cuestiones de protección a las aguas, los bosques, el aire, el clima, entre otras cuestiones que podrían ser instituidas como “comunes”. Entre ellas, la identidad escolar o la concepción republicana de la escuela, pues entendemos que su representatividad antes de la vida humana y la construcción del conocimiento, así como las aguas, los bosques, el aire o el clima, extrapola los límites geográficos, las autarquías nacionales y los intereses privados de cualquier organización.

Consideraciones finales

Después de nuestro análisis, concluimos que el gerencialismo empresarial es una forma moderna y sofisticada de debilitar la identidad escolar basada en los principios republicanos y del bien común. Es así que consideramos que tiene razón Masschelein e Simons (2018, p. 10), cuando afirman que “a escola oferece “tempo livre” y transforma el conocimiento y las habilidades en bienes comunes y, por lo tanto, tiene potencial para dar a todos, independientemente de los antecedentes, el talento natural o la aptitud, el tiempo y el espacio para salir de su ambiente conocido, para renovarse (y por lo tanto, mudar de forma impredecible) el mundo. Ninguna otra institución consigue, como la escuela, hacer que niños de diferentes creencias, ideologías, etnias y clases sociales convivan y establezcan intercambios intelectuales en un mismo ambiente.

Masschelein e Simons (2018), consideran como un gran diferencial de la escuela –y que nosotros nos asociamos a esta misma posición– debido a que ella ofrece la posibilidad de transformación social. La escuela es un lugar de espacio y tiempo libre, por medio del cual los alumnos pueden ser retirados de su posición social y trascienden el orden eco-

nómico y político, además de sus posiciones desiguales ante la sociedad. Ella representa, en su esencia, equidad. Todavía, la acusación que se hace a la escuela es que hoy, ella es una institución desactualizada y que con las nuevas formas de acceso al conocimiento, ambientes no escolares pueden ser mucho más eficaces en la promoción de un aprendizaje adecuado a las demandas actuales de la sociedad. Como argumento, la acusación considera que lo que cuenta hoy son los resultados de aprendizaje y las competencias y no en dónde o cómo la persona los adquirió.

Esa acusación está impregnada en las políticas educativas brasileñas y mexicanas analizadas en nuestro estudio. La tentativa de deconstruir una identidad escolar es promover una identidad empresarial en los ambientes escolares parece ser una lógica muy fuerte en políticas de flexibilización de las legislaciones educativas con la intención de favorecer la perpetración del sector privado sobre el público. Tal proceso es visible en políticas como el *novo Marco Regulatório do Terceiro Setor* (2014), la *Reforma do Ensino Médio* (2016) y la *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (2017), en el caso brasileño. De la misma forma, en la realidad mexicana dicho presupuesto se evidencia en políticas como la de La educación básica por competencias (2000-2006) y la Reforma integral de educación básica (2006-2012), para llegar así al año 2013 con la más reciente reforma educativa.

Tenemos que admitir que la escuela como una invención social, dentro de ese contexto del gerencialismo empresarial, puede debilitar la identidad republicana como un espacio del bien común. Respecto a dicha posibilidad, debemos destacar que el discurso de que la escuela no cumple más su papel constitutivo es recurrente por lo que se encuentra un tanto gastado. Todavía en la década de 1960, Ivan Illich, uno de los mayores defensores de que las futuras generaciones deberían ser educadas fuera de la escuela, defendía la desescolarización o, en otras palabras, el fin de la escuela. Desde una de sus más famosas obras *“Sociedade sem Escolas”*, publicada por primera vez en 1970, ya se pasaron así más de 50 años y la escuela continua más viva. Es así que la denuncia de Masschelein e Simons (2018), hace que surjan nuevas tentativas, más modernas y sofisticadas, desescolarizar o acabar con lo que sería el tempo libre. Son tentativas de “domar a la escuela”. Entre estas tentativas, consideramos que está la institución del gerencialismo empresarial, de la competición, de la lógica de resultados y de la concepción de que la escuela es una empresa.

Respecto al sesgo empresarial, estaríamos concibiendo una liquidación progresiva de la identidad escolar pautaada por los principios republicanos. Una escuela como una institución pública que cubre a todos, independientemente del sexo, raza u origen social, con el objetivo de formar ciudadanos capaces de gozar plenamente de sus derechos fundamentales, como también de ejecutar los deberes necesarios en la vida en sociedad. En relación a la perspectiva del gerencialismo empresarial y de una escuela de resultados, metas e indicadores de eficiencia, también estaríamos promoviendo paulatinamente la idea de eliminar el conocimiento como un bien común. Lo anterior, en el sentido de beneficios compartidos por todos los miembros de una comunidad.

Entendemos así que la comprensión y denuncia del proceso señalado y gradual, en más de una ocasión disfrazado de la retórica de la eficiencia y calidad, términos agradables y acordes al léxico empresarial, brindaría así una posibilidad de enfrentamiento a dicha lógica devastadora de los ideales republicanos, de la idea de conocimiento como un bien común y consecuentemente, de la posibilidad de una educación de calidad igual para todos, independientemente del sexo, la etnia, la clase social o la ubicación geográfica.

Bibliografía

ABRAMS, S. E. **Education and the Commercial Mindset**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2016.

ABOITES, H.. **Viento del norte: TLC y privatización de la Educación Superior en México**. México, D. F.: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco/Editora Plaza y Valdés, 1999.

ADRIÃO, T.; PERONI, V.. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, 2009, p.107-116.

AKKARI, A.. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.

BALL, S. J; YOUDELL, D. Privatización encubierta en la educación pública. In: CONGRESO MUNDIAL DE LA EDUCACIÓN, 5., 2007, Bruxelas. **Anais** [...]. Bruxelas: Instituto de Educación, Universidad de Londres 2007.

DA SILVA, M. R.. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, 2018.

DARDOT, P.; LAVAL, C.. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M.A.S.; DOURADO, L.F. (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**, v. 35, n. 2, p. 291 - 306, maio/ago. 2019

FÁVERO, A. A.; CONSALTÉR, E. O neoliberalismo pedagógico como produto do sujeito empresarial: ameaças à democracia educacional. In: **Currículo sem Fronteiras**. Volume 20, Número 3 – set./dez. 2019.

FÁVERO, A. A.; PIRES, D. O.; CONSALTÉR, E.. Escola conveniada ou charter school? Uma abordagem sobre termo de colaboração entre prefeitura e o terceiro setor para oferta da educação básica em Porto Alegre. In.: Revista Espaço Pedagógico, v.27, n.1 – jan./abr. 2020.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GRIMSON, Alejandro. **Los límites de la cultura**. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI, 2011.

HALL, S.. “¿Quién necesita identidad?”. En: DU GAY, P.; HALL, S. **Cuestiones de identidad cultural**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp.13-38, 2003.

HOLBRAAD, M.. **Thinjing through things**. Theorising artefacts ethnographically. Londrés: Routledge, 2007.

LAVAL, C.. **A Escola não é uma Empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M.. **Em defesa da escola**: uma questão

pública Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018

NUSSBAUM, M.. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades; tradução: Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

PIRES, D. O.; PERONI, V. M. V.; ROSSI, A. J.. Regulamentação do terceiro setor no Brasil e a democratização da educação pública. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 2, p. 81-98, 2017.

PRIANI, E. La reforma educativa en el marco de la nueva relación con América del Norte. En: DÁVILA, C.; MORALES, E. (coord.). **La nueva relación de México con América del Norte**. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México. p. 285-300, 1994.

RUÍZ, M. **Reforma educativa en México**: hegemonía, actores y posicionamientos político-pedagógicos. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, A. C., 2018.

TELLO, C. Apresentação. In: TELLO, C. (coord. e compilador). **Epistemologías de la política educativa**: posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado de Letras, 2013, pp.11-20.

VÁZQUEZ, J. Renovación y crisis. En: TRANK, D. (coord.). **Historia mínima**: la educación en México. México: D. F. El Colegio de México, 2010.

VIVEIROS DE CASTRO, E.. **Metafísicas caníbales**: líneas de antropología posestructural. Buenos Aires: Editorial Katz, 2010.

Recebido em: Fevereiro/2020

Aceito em: Julho/2020