



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

***TRABAJANDO EN LA EMERGENCIA:*
LOS PROCESOS DE RECONTEXTUALIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS
EDUCATIVAS DESDE EL DISCURSO DE PSICÓLOGAS/OS QUE TRABAJAN
EN ESCUELAS EMERGENTES EN EL MARCO DE LA LEY DE SUBVENCIÓN
ESCOLAR PREFERENCIAL.**

Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología

DIEGO ARTURO PALACIOS DÍAZ

Director:

Rodrigo Cornejo Chávez

Comisión Examinadora:

Jenny Assaél Budnik

Roberto Fernández Droguett

Patricia Guerrero Morales

Santiago de Chile, 1 de diciembre de 2017

A las manos obreras de mi abuelo
A la visión eterna de mi abuela
Al tesón y sacrificio de mi madre
A la alegría y unión de mis hermanos
Infinito amor y gratitud

Agradecimientos

A mi madre, pilar fundamental en toda mi vida, quien con su entrega, sacrificio y amor inigualable me ha permitido enfrentar dignamente toda adversidad. A Alex y Maxi, por su apoyo, compañía y complicidad. Nada es más fuerte que nosotros juntos. A Lía, por iluminar mi vida con sus ojos brillantes y por colorear el tiempo y el espacio mientras yo escribía. A mi padre, simplemente por estar aquí, de nuevo. Con todo lo que eso significa.

A Marcela, por tu amor y comprensión. Me sostuviste con inigualable paciencia.

A mi familia, especialmente a mis abuelos. Hernán, manos y pies de obrero. Lidia, visión ancestral. Gratitud por enseñarme a recorrer y observar el mundo con quietud y dignidad. A mis primos Luis y Carolina, grandes responsables de mi amor por las letras y la conversación.

A mis buenos amigos. Adrián, fiel compañía. Sebastián, inspirador guía intelectual. Natalia, escucha y respaldo con conciencia de clase. Rhode y Alejandra, protección y apoyo a toda prueba. Pamela, alegría y entereza. Francisca, sabiduría y testimonio.

A mis compañeros de estudios: Felipe, Abraham, José, Rocío, Gabriel, Juan. ¡Gracias por tantos buenos momentos!

A Rodrigo, por tu orientación y apoyo en estos años. Gracias por aportar con *visión* a mi formación. A los maestros formadores: Jenny, por tu cálida rigurosidad; Roberto, por tu siempre práctico consejo; Patricia, por tu brillante entusiasmo.

A la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Chile, especialmente a mis equipos de ayudantes, quienes son también mis amigos y grandes compañeros, y a los estudiantes que por años han contribuido a la madurez de las reflexiones. Especial agradecimiento a Karol, Miguel, Bastián y Carolina.

A la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, CONICYT, por respaldar y financiar este proyecto.

Índice de Contenidos

Problematización	8
Problema de Investigación	9
Objetivos de Investigación	20
Marco Teórico	22
Capítulo 1: Pensar la realidad y la investigación social: reflexiones ontológicas, epistemológica – metodológicas y axiológicas	24
Capítulo 2: Estudios Críticos del Discurso: un enfoque para la investigación social y educativa	48
Capítulo 3: Campo de Relaciones Sociales I: Gubernamentalidad, Neoliberalismo y Políticas Educativas.80	
Capítulo 4: Campo de Relaciones Sociales II: Trabajo No Clásico y Proceso de Trabajo en el contexto escolar	116
Capítulo 5: Estado del Arte: El quehacer de los psicólogos en el contexto escolar. Aportes, tendencias y proyecciones en la investigación internacional y nacional actual	141
Marco Metodológico	163
Caracterización de la Investigación.....	164
Curso de la Investigación	166
Productos de Investigación	191
Tesis I: La humanización del mercado educativo chileno. Análisis discursivo y argumental de las regulaciones de política pública que configuran la nueva institucionalidad educativa de Chile.	193
Tesis II: Trabajando en la emergencia. Procesos de recontextualización de políticas educativas desde el discurso de psicólogos que trabajan en escuelas emergentes en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial	229
Conclusiones: Elementos para el cierre y para nuevas aperturas	350
Referencias Bibliográficas	358
Anexos y Apéndices	380
Informe I: Los discursos sobre la práctica educativa escolar en la nueva institucionalidad educativa de Chile: un análisis textual y argumental	381
Anexo I: Matriz de análisis textualmente orientado	541
Anexo II: Formato de Consentimiento Informado	543

Índice de Tablas

Tabla 1: Sumario – Capítulo 1. Elaboración personal. _____	24
Tabla 2: Consideraciones macrotemporales y microtemporales para la investigación en ciencias sociales. Elaboración personal. _____	41
Tabla 3: Principales asuntos ontológicos, epistemológico – metodológicos y axiológicos que guían esta investigación. Elaboración personal. _____	47
Tabla 4: Sumario – Capítulo 2. Elaboración personal. _____	48
Tabla 5: Efectos y Funciones del Discurso. Elaboración personal a partir de Fairclough (1993). _____	61
Tabla 7: Sumario – Capítulo 3. Elaboración personal. _____	80
Tabla 7: Poder Soberano, Poder Disciplinar y Biopoder. Elaboración personal a partir de Morey (2014). _____	86
Tabla 8: Principios NGP y Políticas Educativas. Adaptado a partir de Verger y Normand (2015). _____	97
Tabla 9: Evolución histórica de principios NGP aplicados en sistema educativo chileno. Adaptado a partir de Falabella (2015). _____	99
Tabla 10: Las políticas como textos y discursos, y sus efectos diferenciados. Elaboración personal a partir de Ball (2006b). _____	105
Tabla 11: Dimensiones contextuales y pistas analíticas. Elaboración personal a partir de Braun, Ball, Maguire y Hoskins (2011). _____	111
Tabla 12: Procesos de Interpretación y Traducción. Elaboración personal a partir de Ball, Maguire, Braun y Hoskins (2011a). _____	111
Tabla 13: Posiciones y Trabajo Político de actores específicos. Elaboración personal a partir de Ball, Maguire, Braun y Hoskins (2011b). _____	112
Tabla 14: Sumario – Capítulo 4. Elaboración personal. _____	116
Tabla 15: Pistas analíticas para el estudio del proceso de trabajo de psicólogos en escuelas. Elaboración personal a partir de De la Garza (2011a). _____	127
Tabla 16: Tipología de la acción social. Elaboración personal a partir de Habermas (2014). _____	132
Tabla 17: Sumario – Capítulo 5 Elaboración personal. _____	141
Tabla 18: Países caracterizados en An International Handbook of School Psychology. Elaboración personal a partir de Jimerson, Oakland y Farrell (2007). _____	144
Tabla 19: Sumario – Marco Metodológico. Elaboración personal. _____	163
Tabla 20: Objetivos de Investigación. Elaboración personal. _____	169
Tabla 21: Corpus textual – Fase documental. _____	172
Tabla 22: Preguntas orientadoras del análisis social y argumental. _____	176
Tabla 23: Presentación general de psicólogos participantes y escuelas en que trabajan. _____	183
Tabla 24: Nueva Gestión Pública. Actualización de la evolución histórica considerando emergencia de la Nueva Institucionalidad Educativa de Chile (2006 – 2017). _____	224
Tabla 25: Informes – Tesis 2: Trabajando en la Emergencia. _____	231

Índice de Ilustraciones

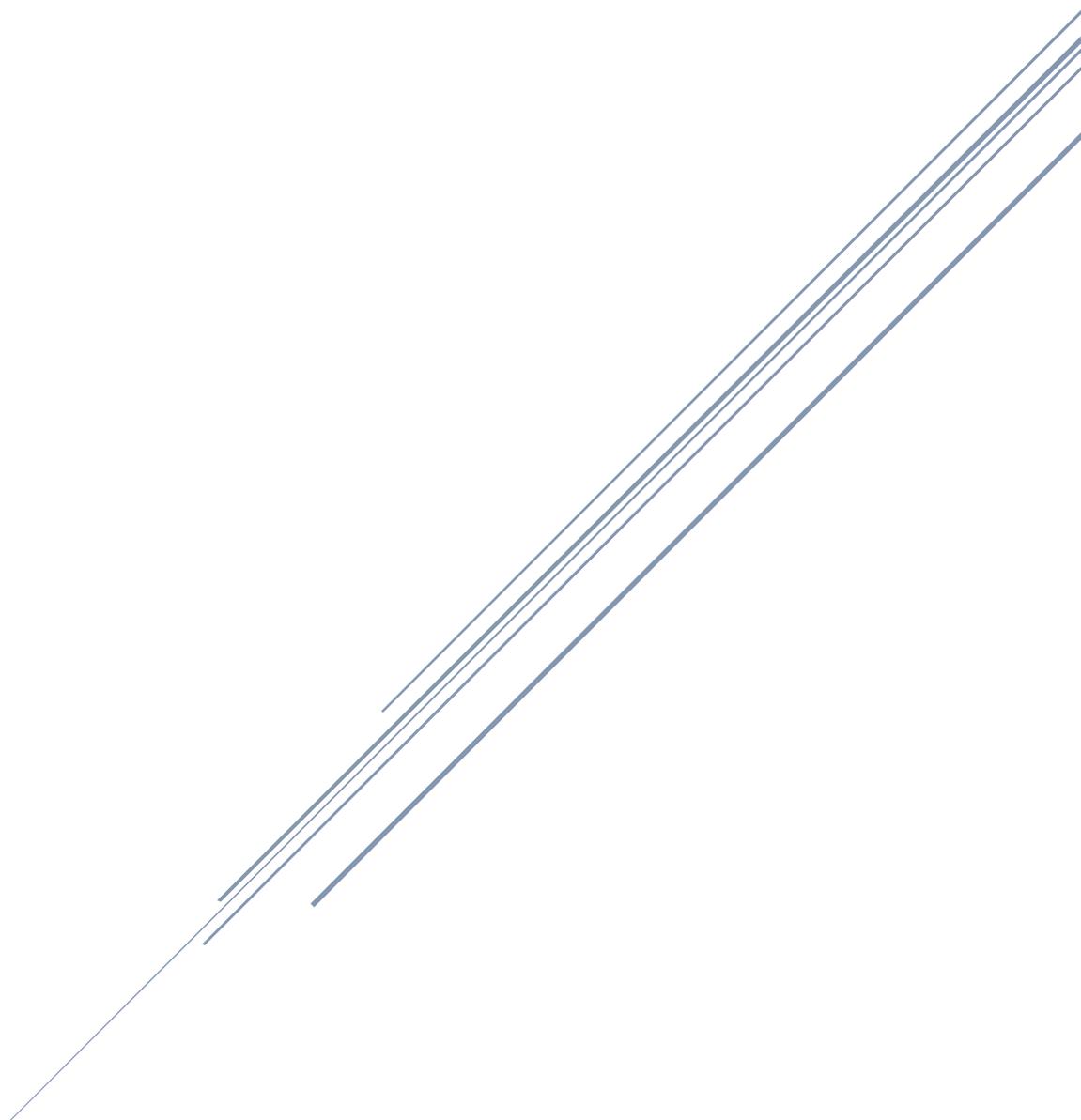
Ilustración 1: Estructura General del Marco Teórico.	23
Ilustración 2: Modelo Tridimensional del Discurso de Norman Fairclough. Elaboración personal a partir de Fairclough (1993, 1995).	65
Ilustración 3: Doble dialéctica del Discurso. Elaboración personal a partir de Fairclough (2003).	67
Ilustración 4: Dimensiones Estructural y Procesual de los Órdenes del Discurso. Elaboración personal a partir de Fairclough (2003).	75
Ilustración 5: Nueva institucionalidad educativa de Chile (Ministerio de Educación de Chile, 2014).	100
Ilustración 6: Conceptos adicionales para el estudio del proceso de trabajo de psicólogos en escuelas. Elaboración personal.	136
Ilustración 7: Estructura General del Marco Teórico.	169
Ilustración 8: Panorámica general de disposiciones legales estudiadas en Fase Documental.	171
Ilustración 9: Formas de administración, comprensión educativa y tareas sociales de la Racionalidad de Estado en Chile en materia educativa.	197
Ilustración 10: Nueva Institucionalidad Educativa. Sistema de Aseguramiento de la Calidad.	207
Ilustración 11: Sistemas de Categorización de Ley de Subvención Escolar Preferencial y Ley de Sistema Nacional de Aseguramiento de Calidad. Extraído de Documento de Fundamentación SNAC.	209
Ilustración 12: Obligaciones del Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Extraído de Documento de Fundamentación SNAC.	211
Ilustración 13: Obligaciones derivadas de los Planes de Mejoramiento Educativo de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Extraído de Documento de Fundamentación SNAC.	212
Ilustración 14: Otros Indicadores de Calidad Educativa. Extraído de Documento de Fundamentación SNAC.	215
Ilustración 15: La Convivencia Escolar en el contexto de Reforma Educativa. Extraído de Documento de Fundamentación Política Nacional de Convivencia Escolar 2015 – 2018.	219
Ilustración 16: Los Encargados de Convivencia Escolar y las Duplas Psicosociales. Extraído de Documento de Fundamentación Política Nacional de Convivencia Escolar 2015 – 2018.	221

Resumen

La presente investigación tiene por objetivo general comprender los procesos de recontextualización de políticas educativas desde la perspectiva de psicólogos que trabajan en escuelas subvencionadas por el Estado de Chile y que están reguladas por la Ley de Subvención Escolar Preferencial. En lo específico, el abordaje de los procesos de recontextualización de la política educativa se organizó en torno a dos estudios complementarios. El primero de ellos apuntó a la comprensión de los discursos y argumentos que se promueven en la nueva institucionalidad educativa chilena y que construyen un espacio de trabajo para psicólogos. El segundo de ellos exploró las formas en que las políticas son interpretadas y traducidas en las escuelas a partir de una profundización en el proceso de trabajo de psicólogos contratados por la Ley de Subvención Escolar Preferencial. El enfoque metodológico que guio ambas investigaciones es el Análisis Crítico de Discurso en la perspectiva de Norman Fairclough. Los principales resultados evidencian un cambio cualitativo en la racionalidad de Estado y en las formas técnicas y saberes expertos que se desarrollan para el abordaje de los problemas educativos. Los llamados a la acción se sostienen en una lógica que mixtura creativamente perspectivas mercantiles e integrales, y que invita a las escuelas a equilibrar dichas fuerzas. Los psicólogos, en el caos estructural de contingencias que organiza la vida cotidiana en las escuelas, buscan responder a estos llamados a la acción. Las complejidades reales de los procesos de trabajo invitan a tomar decisiones estratégicas ante la presión de producir evidencias. El trabajo de interpretación y traducción se examina precisamente a partir de estas complejidades, de las tendencias disciplinares que se recrean en esta nueva relación entre psicología y educación, y desde las emociones y relaciones sociales que dan forma y vida al proceso de trabajo cotidianamente.

Palabras clave: *Discurso, Políticas, Trabajo.*

PROBLEMATIZACIÓN



Problematización

Antecedentes generales

La presente investigación cobra vida a partir de la necesidad de comprender el movimiento que emerge en la realidad social relacionado con un cambio cuantitativo y cualitativo en las relaciones contemporáneas entre psicología y educación escolar. En la actualidad, asistimos a un ingreso masivo de psicólogos a las instituciones escolares. Una estimación preliminar de bases de datos oficiales permite plantear que hoy tres de cada cuatro escuelas subvencionadas por el Estado de Chile cuentan con un psicólogo contratado por, al menos, 10 horas semanales para realizar labores psicosociales¹. Esta masividad de profesionales de la psicología en las escuelas supone una redefinición parcial del clásico modelo de asesoramiento externo como principal modalidad de trabajo, el cual comienza a ser replanteado a partir de una presencia cada vez más estable y permanente de psicólogos participando en los diversos procesos que acontecen en la vida cotidiana de las instituciones escolares del país.

Una comprensión profunda de estos cambios cuantitativos y cualitativos invita a reconocer que las relaciones históricas entre psicología y educación en Chile son más antiguas de lo que habitualmente se sostiene. De hecho, en la primera mitad del siglo XX, “*la psicología científica germina en Chile en el contexto educativo y en los gabinetes de experimentación*” (Salas e Insunza, 2014, p. 27), y es en el Instituto Pedagógico donde, finalmente, la psicología se institucionaliza como disciplina científica orientada a respaldar y potenciar el desarrollo del proyecto de Estado – Nación en el país. Del mismo

¹ Junto con mi colega Sebastián Ligüeno hemos revisado bases de datos oficiales solicitadas a Transparencia respecto de los usos que se dan a los fondos de la Ley de Subvención Preferencial, dentro de lo cual emerge la contratación de profesionales como un campo de análisis. Asumiendo que es un dato en construcción, es igualmente valioso para ofrecer una perspectiva preliminar de la situación laboral de los psicólogos en Chile. Para 2014 existían 4135 cargos de psicólogo para las 12.000 escuelas que existen en Chile. Para 2016, esta cifra se había doblado. En la base de este cambio cuantitativo operan las lógicas de subsidios portables a la demanda provistos por la Ley de Subvención Escolar Preferencial N°20.248 y el Decreto 170 de Necesidades Educativas Especiales como fundamento primario para explicar la masividad de contrataciones de psicólogos dentro de las escuelas.

modo, y ante la necesidad de dar respuesta a las problemáticas de la población estudiantil en un contexto de incipiente obligatoriedad del sistema escolar en esta fase histórica, la importación de saberes y técnicas psicométricas contribuyó de modo sensible al objetivo gubernamental de controlar y predecir la conducta en el seno de las instituciones escolares (Parra, 2015).

Paralelamente a este desarrollo disciplinar, en 1948 se genera la apertura de la psicología como carrera conducente a la profesionalización en la Universidad de Chile, lo cual inaugura una nueva etapa en el desarrollo de las relaciones historiográficas de esta disciplina con la educación. En este marco, y tras varias décadas de *silencio* disciplinar y profesional propiciado por la dictadura cívico – militar de 1973 – 1990, las reformas educativas enfocadas en el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación promulgadas en la década de los 90s y los consecuentes programas de focalización en sectores de pobreza que se desarrollaron como mecanismos específicos para dar respuesta a las necesidades educativas y psicosociales del Chile post-dictatorial, fueron los espacios que posibilitaron la construcción de un campo profesional, disciplinar e investigativo que revitalizó las relaciones entre psicología y educación (Salas e Insunza, 2014).

Hoy, y desde 2009, es la Ley de Subvención Escolar Preferencial N°20.248 uno de los mecanismos concretos que posibilita el ingreso masivo de psicólogos a las instituciones escolares que comenté previamente. Esta regulación tiene un carácter paradigmático en el concierto de políticas educativas actuales pues, como desarrollaré en el curso de esta investigación, plantea una relación radicalmente distinta entre el Estado y las escuelas que subvenciona. Esta consiste, principalmente, en el desarrollo de una asignación preferencial para aquellas instituciones que sean capaces de atraer a estudiantes prioritarios, quienes por sus limitaciones socioeconómicas y socioeducativas son el blanco de las preocupaciones de la racionalidad de Estado en el Chile contemporáneo (Contreras y Corbalán, 2010; Valenzuela, Villarroel y Villalobos, 2013; Acuña, Assaél, Contreras y Peralta, 2014). Al ser beneficiarias de esta subvención extra para fortalecer la educabilidad de los estudiantes prioritarios, las escuelas deben demostrar una gestión educativa que no sólo alcance logros de aprendizaje, sino también el desarrollo de condiciones psicosociales orientadas a la construcción de una educación integral. Esta particular exigencia a las escuelas opera en el núcleo de los procesos de *modernización* de los

componentes organizacionales del sistema educativo escolar propiciados por la operatoria de las lógicas y mecanismos del programa de reforma de la Nueva Gestión Pública (Verger y Normand, 2015).

En dicho esquema de objetivos y ambiciones generales, la emergencia de la Ley de Subvención Escolar Preferencial representa una respuesta específica de las elites chilenas a las necesidades de reforma educativa planteadas por los movimientos sociales por la educación de 2006 y que apuntaban, dentro de un espectro más amplio de peticiones, a una mayor preocupación por la calidad de los procesos educativos. Ante ello, las respuestas del Estado se organizan bajo el supuesto base de que la calidad de la educación de las escuelas que atienden a los estudiantes más vulnerables socioeconómicamente puede mejorar si se asignan mayores recursos económicos. Para que la asignación de fondos sea un proceso racional y transparente, se instalan mecanismos de examinación y rendición de cuentas que permiten clasificar a las escuelas en diversas categorías de acuerdo con su capacidad para cumplir estándares y demostrar una gestión eficiente. La clasificación provista por esta ley, redefinida recientemente por los lineamientos desarrollados por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en 2014, ordena a las escuelas en tres categorías que transitan desde una mayor a menor capacidad de gestión: autónomas, emergentes y en recuperación. Las instituciones escolares clasificadas en las dos últimas categorías deberán demostrar un uso eficiente de los recursos ante un complejo set de desafíos y necesidades de gestión educativa y ante la inminente amenaza de pérdida del reconocimiento oficial por parte del Estado de Chile.

Reconectando con lo que es pertinente para los propósitos de esta investigación, el llamado específico a la acción es que las escuelas contraten, con los recursos adicionales que brinda la Ley de Subvención Escolar Preferencial, profesionales del área psicosocial (psicólogos/as y trabajadores/as sociales) para apoyar en los desafíos y necesidades de gestión de convivencia escolar que tienen las escuelas que cuentan con estudiantes prioritarios. Esto no es un llamado obligatorio, sino que opera más bien como una sugerencia para que los sostenedores contemplen la necesidad de incorporar este recurso para alcanzar y ajustar el complejo equilibrio entre el logro de aprendizajes de calidad y la formación integral de los sujetos. Esta sugerencia es, en buena medida, la llave de acceso de los psicólogos a las escuelas en las relaciones contemporáneas entre psicología y educación.

Los debates actuales

Los antecedentes recientemente planteados dan fuerza a la idea de que los psicólogos han adquirido mayor visibilidad en las escuelas en el último tiempo, especialmente en lo que refiere a la necesidad de colaboración con el logro de las metas educativas y al ofrecimiento de apoyos psicosociales a estudiantes, profesores y otros actores de las comunidades escolares (Jimerson, Oakland y Farrell, 2006). No obstante, esta optimista panorámica para el quehacer profesional requiere de algunos matices, pues como señala Farrell (2009), existen dos complejidades que deben considerarse al analizar la labor del psicólogo en la escuela: i) las variaciones considerables en el papel y funciones, número de contratados, formación y condiciones de trabajo; y ii) la escasa claridad de su quehacer, dado que su labor es malinterpretada, se realizan demandas poco razonables, se expresan expectativas irrealistas y no se valora su aporte en relación a otros profesionales de salud mental (psiquiatras y psicólogos clínicos).

En atención a lo anterior, es preciso señalar que existe consenso general en los debates contemporáneos en relación con que la labor de un psicólogo dentro de una escuela es compleja de comprender. En el tradicional texto *El mago sin magia*, Selvini y Cirillo (1986) sostienen que el quehacer del psicólogo se debate entre demandas asociadas a las figuras del psicoterapeuta y el trabajador social, lo cual impide desarrollar una práctica ajustada a la especificidad de las problemáticas educativas. Otros autores han concordado y enfatizado en la necesidad de generar cambios que posibiliten la construcción de una óptica educativa, para lo cual se precisan tránsitos desde lo individual hacia lo grupal, desde lo clínico hacia lo escolar, desde lo remedial hacia lo preventivo, entre otros (ver, p. e., Valdéz, 2001; Banz, 2002). En general, estas publicaciones evidencian esta tensión constitutiva en el quehacer del psicólogo en las escuelas: la escasa claridad de su labor.

Conviene indicar que este asunto ha orientado el desarrollo de diversas aproximaciones, fundamentalmente teóricas y en menor medida empíricas, que buscan delimitar, aunque sea en un grado mínimo, la especificidad del quehacer de los psicólogos

en el contexto escolar. Concretamente, en las investigaciones realizadas en Chile en los últimos años se aprecian dos líneas de trabajo: la primera de ellas abocada a definir el rol profesional del psicólogo en la escuela, y la segunda relacionada con la construcción de perfiles de competencias específicos para este profesional.

La primera línea de trabajo ha estado abocada a definir el rol del psicólogo en el contexto escolar, prestando especial atención a las reformas educativas existentes en el país. En general, estos escritos fundamentan la importancia de replantear los términos en que está entendido el papel de los psicólogos en el contexto escolar. Desde ahí es que se resalta, a nivel de propuesta teórica e incluso prescripción para el quehacer, la necesidad de desarrollar un trabajo más educativo que clínico (Banz, 2002), una comprensión de lo educativo basada en el paradigma de la complejidad más que en el de la simplicidad (Ossa, 2011), y la configuración del rol como un mediador constructivista que potencie el aprendizaje en la escuela (Banz y Valenzuela, 2011). Estas propuestas son rebatidas con versiones menos optimistas que destacan que históricamente la labor de los psicólogos en la escuela ha sido predominantemente clínica y escasamente educativa (Baltar, 2003; Baltar y Carrasco, 2013).

Dentro de esta misma línea, otros estudios han buscado comprender cómo se configura el rol del psicólogo a partir de investigaciones empíricas sobre experiencias concretas de trabajo. Ossa (2006) analizó los factores que estructuran el rol del psicólogo en el contexto del Decreto 383 de Educación Especial, a partir de lo cual sostiene que las tareas de diagnóstico reducen las posibilidades de realizar otras labores (intervención, prevención, investigación). Por su parte, López, Carrasco, Morales y Araya (2011) proponen que los psicólogos se encuentran en una situación de encapsulamiento en el contexto escolar, pues – aunque deseen hacer lo contrario – terminan trabajando desde un modelo clínico, centrando en lo reparativo a nivel individual. En la misma línea, González, González y Vicencio (2014) sostienen que el rol del psicólogo, percibido por los mismos actores, es muy difuso y necesario de esclarecer, pues desde las escuelas se suele demandar un trabajo clínico con los estudiantes. Mientras que García, Carrasco, Mendoza y Pérez (2012), al estudiar el rol de psicólogos en escuelas particulares de Concepción, sostienen que el rol es co-construido con

la comunidad escolar y que tanto los contratantes como los mismos psicólogos no saben cómo direccionar precisamente su labor.

La segunda línea de trabajo guarda relación con la definición de competencias del psicólogo en general y en específico con el psicólogo educacional/escolar. En los últimos años, la educación superior ha comenzado a pensarse en términos de competencias genéricas y específicas que los egresados de psicología deben desempeñar en distintos escenarios laborales. Se ha enfatizado, entonces, en la construcción y consenso de criterios mínimos que las universidades deben adoptar para desarrollar los procesos formativos. Al respecto, Juliá (2006, 2011, 2013) enfatiza en que las competencias son un aporte directo a la calidad de la formación de psicólogos, quienes requieren una formación general amplia que devenga en el desarrollo de saberes y habilidades más específicas relacionadas con la educación (conocimiento de marcos legales, diagnóstico, diseño, intervención, investigación, entre otras).

En la misma línea, Fundación Chile (2006) desarrolló un perfil de competencias del psicólogo escolar que define competencias conductuales (responsabilidad, compromiso, ética, etc.) y funcionales (tareas administrativas, atención de estudiantes y apoyo a profesores). Este perfil gozó por buen tiempo de bastante popularidad en tanto guía para la acción dentro de los procesos formativos y discusiones profesionales, aun cuando presenta una visión restringida del quehacer en términos de las posibilidades de trabajo que ofrece, además de no haber sido problematizado en función de lo que representa de un modo más amplio: una entrada naturalizada de las teorías de gestión empresarial al contexto escolar.

Perspectivas para abordar el problema de investigación

Las investigaciones en el área han aportado en términos de definir las tareas mínimas que los psicólogos debieran desempeñar en su labor dentro de las escuelas. Esto representa, sin dudas, una posibilidad para contar con criterios para el desempeño profesional en una labor que, como planteé, ha sido desconocida para otros actores en las instituciones escolares

e, incluso, para los mismos psicólogos. Del mismo modo, es un aporte que, especialmente en los últimos cinco años, se estén desarrollando investigaciones empíricas que favorezcan un movimiento desde la prescripción hacia la comprensión situada del trabajo que realizan psicólogos en distintos escenarios escolares.

Con ello en vista, es posible sostener que en las publicaciones chilenas se ha enfatizado fundamentalmente en el *qué* y *cómo* de la labor de los psicólogos. Sin embargo, en las propuestas e investigaciones desarrolladas no se han ofrecido perspectivas sobre el lugar de los psicólogos en el proyecto educativo chileno actual, así como tampoco se ha profundizado suficientemente en la propia perspectiva de los psicólogos sobre lo escolar y en cómo vivencian su trabajo dentro de las escuelas. Esta apertura permite asumir una posición, además de los cuestionamientos sobre el qué y cómo, en torno al *por qué* y *para qué*, en este momento histórico, se cuenta con (tantos) psicólogos dentro de las instituciones escolares chilenas.

En tanto hecho concreto, la presencia de psicólogos en las escuelas es expresión de un fenómeno de mayor generalidad y amplitud: el desarrollo de nuevas formas de ejercicio del poder en las sociedades contemporáneas (Foucault, 2006). En líneas generales, es posible plantear que existe un cambio en las estrategias y tácticas que configuran actualmente la racionalidad de Estado, desde donde el cálculo estratégico no operará exclusivamente en el registro de los cuerpos, las vigilancias jerárquicas que sobre él se despliegan y las normas ejercidas en el seno de las instituciones que conforman la sociedad disciplinar. Hoy, dichas preocupaciones se mixturán con la necesidad de promover la vida y la regulación de la población. La necesidad de *dejar vivir* que se funde con la aspiración de conducir el rebaño de la forma más óptima posible, lo cual requerirá un profundo conocimiento de las expresiones más íntimas y privadas de las *ovejas* en su desenvolvimiento dentro de las *cercas*. Un nuevo poder pastoral emerge ante la necesidad de desarrollar saberes y técnicas que permitan conducir la conducta en las sociedades del Biopoder.

Los expertos de la subjetividad cobrarán una importancia central en el núcleo de este esquema de relaciones de poder, pues hoy, en esta ruta histórica, todo lo que nos parece parte del mundo íntimo, sentimientos, deseos y aspiraciones, son dimensiones más públicas de lo que pensamos (Rose, 1998, 1999; Miller y Rose, 2008; Ball, 2013b; Grinberg, 2015). Esto pues las capacidades personales y subjetivas de los ciudadanos han sido incorporadas en el blanco de las aspiraciones y objetivos de los poderes públicos, siendo la subjetividad un aspecto central para las organizaciones modernas, pues permiten completar el espacio existente entre la vida “privada” de los ciudadanos y las preocupaciones “públicas” de los gobernadores. Por ello, las tecnologías y prácticas psi tienen un papel fundamental en este esquema de normalización y conducción de la conducta de sujetos libres pues, en principio, serán esenciales para trazar los límites entre lo normal/anormal, lo sano/insano y lo incluíble/excluíble. Luego, pues participarán sistemáticamente en el estudio, evaluación y exploración de la conducta, construyendo nuevas formas de subjetivación (Apablaza, 2017).

En esta preocupación central es que planteo la presente investigación. Tomando distancia del acentuado optimismo gremial y profesional relacionado con la presencia de psicólogos en las instituciones escolares, me permito abrir una necesaria sospecha respecto de nuestra labor en las escuelas. De modo amplio, estimo que este asunto debe ser estudiado al alero de esta nueva operatoria del poder y, de modo crítico, en relación con la evolución de las diversas racionalidades y mecanismos que dan forma y vida a la educación escolar. Esto es un asunto especialmente sensible en los límites temporales y espaciales de un país que vive cotidianamente los efectos de una verdadera revolución mercantil en los ámbitos más diversos de la vida social. Particularmente en educación, donde nuestro sistema educativo representa un verdadero laboratorio de neoliberalización, pienso que nuestra presencia en las escuelas debe examinarse en el núcleo de las transformaciones estructurales más relevantes en el Chile dictatorial y post-dictatorial como lo son la configuración de un Estado subsidiario; de un sistema escolar descentralizado y preferencialmente privado; de un marco de libertades empresariales para la apertura, mantención y organización de escuelas; y de lógicas de financiamiento a la demanda que propician competencia entre escuelas por captar a aquellos estudiantes y familias más vulnerables socioeconómicamente.

En términos concretos, estimo necesario pensar nuestro lugar en el núcleo conflictivo, cambiante e inestable de las racionalidades de Estado. La vía privilegiada para acceder a ellas es a través del estudio de las políticas educativas, pues ella representa la “*expresión directa y desnuda de las racionalidades de Estado, que llega a ser el teatro por excelencia desde el cual mirar el drama viviente, respirante y en evolución de la comprensión de gobierno del acto de gobernar*” (Doherty, 2007, p. 202, *traducción personal*). Una premisa fundamental en el campo de las políticas educativas es que éstas generalmente no dicen qué es lo que hay que hacer para construir las soluciones a problemas específicos, “*sino que crean las circunstancias en las cuales el margen de opciones disponibles para decidir es estrecho, cambiante o establecido en torno a metas o resultados particulares* (Ball, 2006b, p. 46, *traducción personal*).

A razón de lo anterior, es preciso construir ángulos de mirada que superen lecturas ingenuas y lineales de las políticas educativas y sus operatorias. Por ello, en esta investigación opto por una perspectiva de trabajo que prestará atención, en primer lugar, a cómo se construyen las políticas en la operatoria del poder contemporáneo. Lejos de ser producciones estables y carentes de conflicto, las políticas educativas son el *producto canibalizado* (Ball, 2006b) de profundos debates y juegos de intereses entre actores diversos. Como resultado, ellas representan formas de razonamiento práctico que invitan a los actores educativos a realizar ciertas acciones a fin de solucionar ciertos problemas de consenso general (Fairclough y Fairclough, 2011, 2012). En segundo lugar, adhiero a una perspectiva que permite superar el carácter lineal y monolítico de las perspectivas de implementación de la política, para abocarse al estudio de cómo las políticas educativas son recontextualizadas, vale decir, cómo son interpretadas y traducidas en prácticas concretas que responden a los lineamientos que les definen, pero también a las necesidades de gestión de cada escuela (Braun, Ball y Maguire, 2011).

En este abordaje general del estudio de las políticas educativas se torna necesario construir una mirada microscópica del trabajo de interpretación y traducción que realizan actores específicos en contextos escolares específicos. Por ello, abordaré los desafíos

investigativos desde lo que cotidianamente construyen los psicólogos en su proceso de trabajo. Para cumplir con dicho propósito, me posiciono desde los aportes de los Nuevos Estudios Laborales sobre el Trabajo en Latinoamérica (De la Garza, 2006), donde se comprende el trabajo como *“toda actividad humana encaminada a producir bienes o servicios para satisfacer necesidades, y que transforma un objeto utilizando medios de producción a partir de la interacción de los seres humanos (trabajadores)”* (p. 54). En esta perspectiva se resalta la comprensión del trabajo como producto y resultado de una interacción dialéctica entre estructuras – subjetividades – acciones colectivas. Las estructuras de la realidad *presionan*, pero no determinan las subjetividades humanas en construcción en el trabajo como mundo de vida diferenciado de otros ámbitos de la experiencia humana (familia, ocio, etc.), y posibilitan o no la puesta en práctica de cursos de acción que puedan transformar las estructuras dominantes. La especificidad del trabajo educativo requiere, además, del desarrollo de perspectivas que presten atención al papel central y regulador que tienen las emociones en el proceso de trabajo (Hochschild, 1983), así como también las relaciones sociales que el trabajador establece con otros actores relevantes en su quehacer cotidiano (Hargreaves, 2001).

El abordaje de estos desafíos se realizará a partir de un posicionamiento transversal desde los principios del campo de los Estudios Críticos de Discurso. En términos generales, el ECD se configura como un campo amplio y diverso de perspectivas teóricas y metodológicas que se estructuran desde los aportes que ofrecen el Análisis de Discurso (AD) y la Lingüística Crítica (LC) y que se interesan por estudiar comprometida y críticamente la relación entre lenguaje y sociedad a fin de describir, interpretar y explicar dichas relaciones (ver, p. e., Fairclough, 2001; Wodak, 2003).

Dentro de esta gama de posibilidades, he escogido como enfoque la perspectiva desarrollada por Norman Fairclough. En ella, se *“interpreta el discurso – el uso del lenguaje en el habla y en la escritura – como una forma de “práctica social”. El hecho de describir el discurso como práctica social sugiere una relación dialéctica entre un suceso discursivo particular y las situaciones, instituciones y estructuras sociales que lo enmarcan”*

(Fairclough y Wodak, 2000, p. 367). Esta elección se fundamenta en la pertinencia que tiene su enfoque de trabajo para estudiar el cambio social, particularmente en los campos de la política educativa y el trabajo educativo, pues junto con brindar importancia a cómo el lenguaje ocupa un lugar central en los procesos sociales, otorga especial atención a cómo el discurso economicista se torna cada vez más relevante en el actual capitalismo y, consecuentemente, en la producción, distribución y consumo de discursos en diversos ámbitos de la vida cotidiana (Fairclough, 1995, 2003, 2018; Stecher, 2009).

Con estos elementos en vista es que he planteado la siguiente pregunta general de investigación: ¿Cómo operan los procesos de recontextualización de las políticas educativas desde el trabajo que realizan psicólogos en escuelas subvencionadas en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial? Esta se acompaña de otras interrogantes más específicas, que tienen un carácter abiertamente intuitivo, y que luego son formalizadas como objetivos que guiarán el curso de esta investigación.

- ¿Cuáles son los discursos que se promueven en las regulaciones de política educativa sobre la educación escolar? ¿Cuáles son las racionalidades y mecanismos que se construyen y promueven en los discursos de política educativa? ¿Cuáles son los llamados a la acción que se desprenden desde estos discursos? ¿Cómo estos discursos construyen un campo específico de trabajo para psicólogos en las instituciones escolares?
- ¿Cuáles son los desafíos de gestión educativa que demandan y producen la necesidad de contratar psicólogos en escuelas reguladas por la Ley de Subvención Escolar Preferencial? ¿Cómo son interpretados y traducidos en prácticas en la vida escolar los llamados a la acción que genera la política educativa?
- ¿Cuáles son los discursos sobre el proceso de trabajo que construyen psicólogos/as que trabajan en escuelas reguladas por la Ley de Subvención Escolar Preferencial? ¿Cuáles son las demandas y tareas profesionales que los psicólogos deben abordar? ¿Qué papel juegan las emociones y relaciones laborales en el proceso de trabajo?

Objetivo General

Comprender los procesos de recontextualización de las políticas educativas desde la perspectiva de psicólogas/os que trabajan en escuelas en el marco de las regulaciones de la Ley de Subvención Escolar Preferencial.

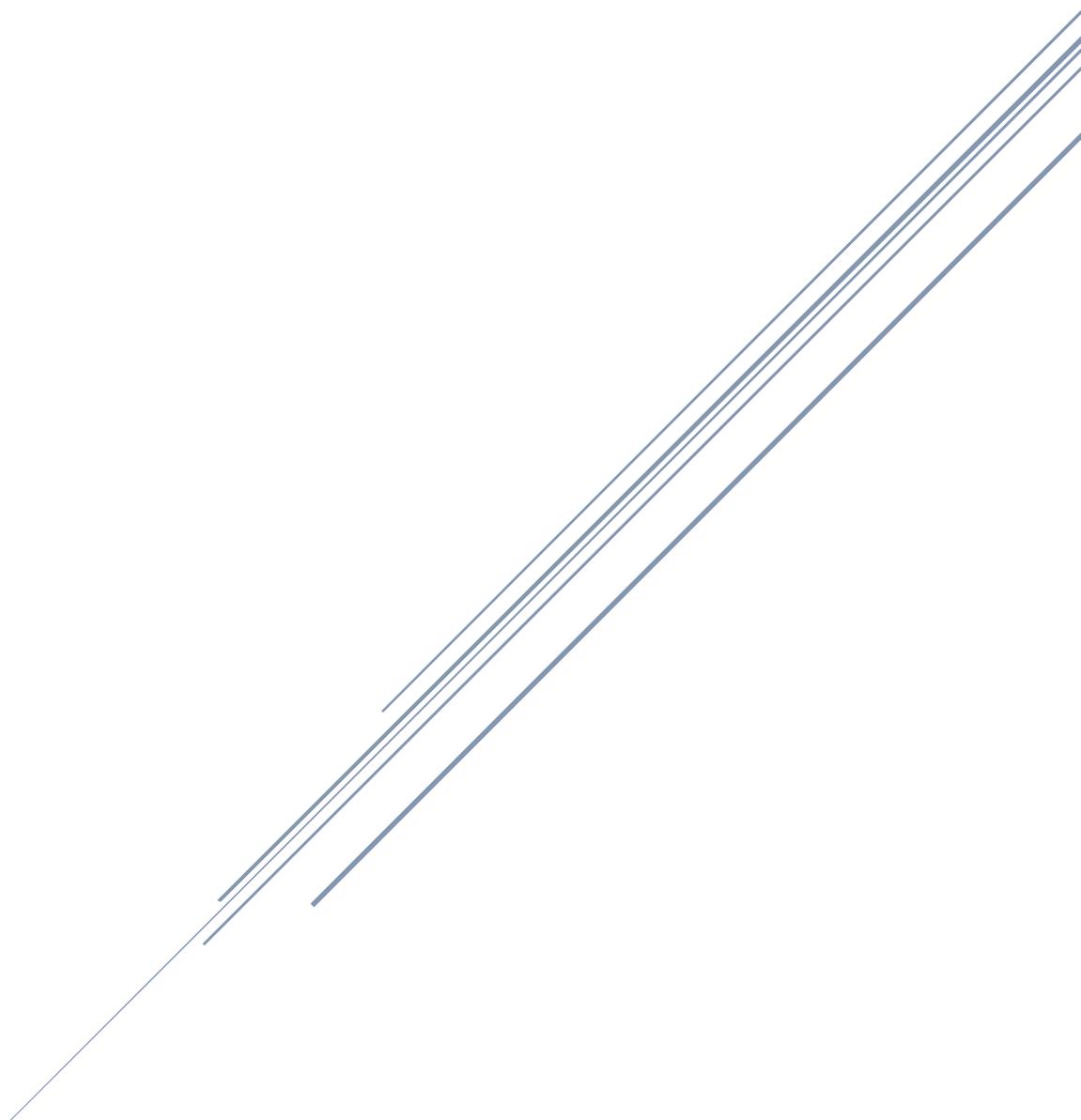
Objetivos Específicos

Describir y analizar las regulaciones de política educativa que estructuran un contexto de trabajo para psicólogos/as en escuelas en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial.

Describir y analizar los desafíos y necesidades de gestión educativa que se promueven en las escuelas en que trabajan psicólogos/as en el marco de las regulaciones de la Ley de Subvención Escolar Preferencial.

Describir y analizar los discursos sobre el proceso de trabajo que construyen psicólogos/as que trabajan en contextos escolares específicos en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial.

MARCO TEÓRICO



Introducción

En las siguientes líneas desarrollaré el marco teórico que guía el curso de esta investigación. Considero que la mejor forma de introducir a su contenido es planteando la posibilidad de que sea comprendido en una doble perspectiva, como estructura y como proceso, tal como justificaré en los párrafos siguientes.

Visto desde una perspectiva estructural, este marco teórico está construido en múltiples niveles que presentan las ópticas con las cuales abordo el problema de investigación. El Capítulo 1, *Pensar la realidad y la investigación social: reflexiones ontológicas, epistemológica – metodológicas y axiológicas*, expresa mis compromisos paradigmáticos más generales para abordar la investigación social en este momento histórico y desde nuestras coordenadas. Es, en amplio sentido, una teorización y argumentación sobre mi ubicación en el mundo y mi forma de comprenderlo. El Capítulo 2, *Estudios Críticos del Discurso: un enfoque para la investigación social y educativa* presenta el conjunto de teorías y métodos más generales con los que pretendo examinar zonas de la realidad social. Se trata sobre todo de plantear la categoría discurso como la herramienta central para comprender los dinamismos de lo real en las sociedades contemporáneas. Los capítulos 3 y 4 son de menor abstracción que los dos primeros, pero tienen una altísima relevancia conceptual y analítica para esta investigación. Representan campos de relaciones sociales que contienen conceptos de carácter abierto para la comprensión del movimiento de la realidad. En ellos se establecen conexiones abiertas y creativas para examinar la política educativa (Capítulo 3 – *Campo de Relaciones Sociales I: Gubernamentalidad, Neoliberalismo y Políticas Educativas*) y el proceso de trabajo de psicólogos en las escuelas (Capítulo 4 – *Campo de Relaciones Sociales II: Trabajo No Clásico y Proceso de Trabajo en el contexto escolar*). Finalmente, el Capítulo 5, *Estado del Arte*, presenta una síntesis de las investigaciones actuales, nacionales e internacionales, que sirvieron de base para construir un ángulo de problematización, a partir de la definición y examen de los límites actuales del campo temático.

Visto desde una perspectiva procesual, este marco teórico representa el esfuerzo por integrar creativamente diversas lecturas que durante estos años me aportaron destellos que abrieron zonas de inteligibilidad en torno al trabajo de los psicólogos en las escuelas. Observando algunos elementos de

este proceso, estimo pertinente plantear dos advertencias a quien se disponga a leer este documento. En primer lugar, la necesidad de reconocer que todo lo que está escrito en estas líneas es de mi exclusiva responsabilidad. Busqué ante todo establecer conexiones abiertas y profundas con diversos autores, valorando más su pertinencia para construir un ángulo de mirada que capte sensiblemente los movimientos de nuestro tiempo y espacio, antes que un respeto ortodoxo a los desarrollos teóricos de cada uno. En algunos casos, fui más apegado a las ideas originales; en otros, fui decidida y conscientemente más contestatario e incluso vinculé a autores que las voces académicas suelen colocar en pugna – algo, a mi juicio, incomprensible –. En segundo lugar, la necesidad de reconocer que es un desarrollo abierto y que espero continuar profundizando. Por cierto, esto no es una excusa respecto de mi realización; es más bien una forma de reconocer que, aun cuando busqué en todo momento la mayor rigurosidad posible en el tratamiento de las producciones revisadas, hay una madurez y profundidad en la elaboración que sólo la permite la quietud del tiempo, la energía y voluntad de conocer e investigar y, sobre todo, el diálogo intenso y fructífero con quienes se interesen por mejorar esta propuesta.

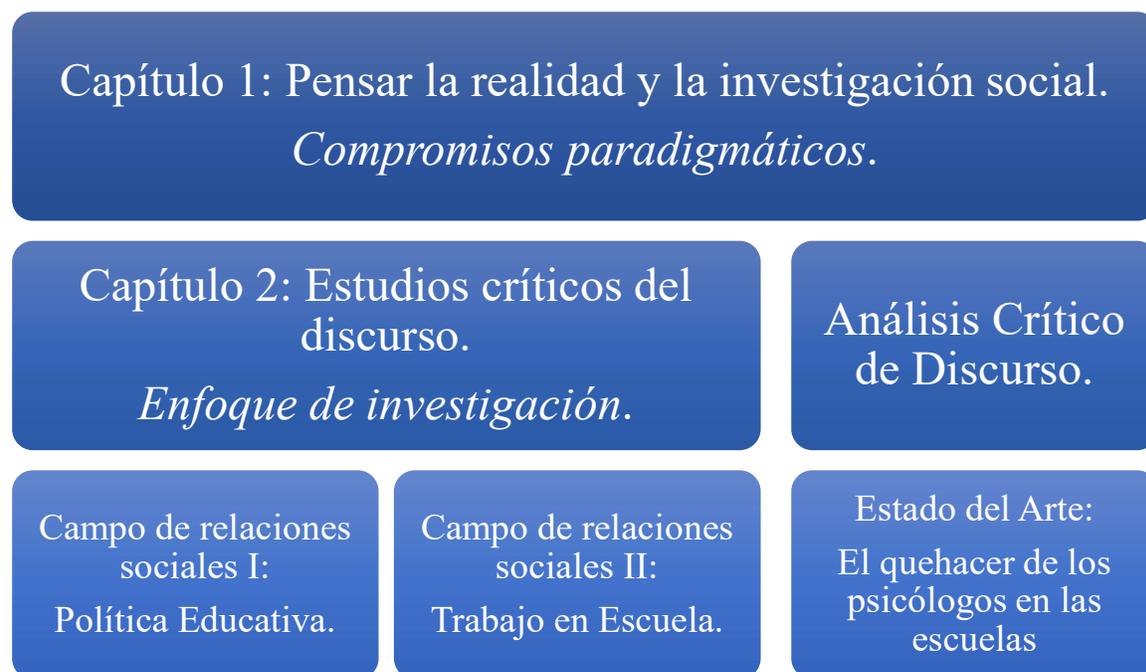


Ilustración 1: Estructura General del Marco Teórico.

Capítulo 1

*Pensar la realidad y la investigación social:
reflexiones ontológicas, epistemológica – metodológicas y axiológicas.*

Todo lo sólido se desvanece en el aire; todo lo sagrado es profano, y los hombres, al fin, se ven forzados a considerar serenamente sus condiciones de existencia y sus relaciones recíprocas

Karl Marx

Toda época sueña no sólo con la que le sigue, sino que, soñando, se aproxima a un despertar.

Walter Benjamín

Estructuración del Capítulo

0. Sumario.
1. Introducción.
2. Pensar la realidad social: hacia una ontología realista crítica.
 - 2.1 Ontología estratificada.
 - 2.2 Ontología transformacional y relacional.
 - 2.3 Ontología y Semiosis.
3. Pensar la investigación social: principios epistemológico – metodológicos.
 - 3.1 Ciencias sociales como ciencias del presente.
 - 3.2 Uso crítico de la teoría.
4. El valor de la crítica en el momento histórico presente: reflexiones axiológicas.
5. Síntesis.

Sumario

En este capítulo:

- Examinó transversalmente aspectos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y axiológicos del Realismo Crítico, paradigma desde el cual me posiciono para guiar el curso de la investigación.
- Abordó el problema de la realidad social como una compleja interrelación entre estructuras y sujetos, y los conceptos mediadores de práctica social, relaciones sociales y semiosis.
- Propongo algunos principios epistemológico – metodológicos y algunas herramientas heurísticas para pensar la investigación social: coyuntura, configuración y diálogo.
- Propongo algunas reflexiones axiológicas sobre el valor de la crítica y el lugar de las ciencias sociales como ciencias del presente.

Tabla 1: *Sumario – Capítulo 1.* Elaboración personal.

1. Introducción

El propósito de este capítulo es exponer esquemáticamente las principales consideraciones ontológicas, epistemológicas, metodológicas y axiológicas que orientarán el curso de esta investigación. Situado ante el reto y la necesidad de pensar en/desde las ciencias sociales, y particularmente, en/desde la psicología, es que buscaré en estas líneas ofrecer una síntesis de mi posición en la realidad social, cómo comprendo su organización, cómo considero posible conocerla, a través de qué medios y con qué fines y propósitos, entre otras reflexiones necesarias de realizar.

Considero pertinente declarar que esta tarea tiene, a mi juicio, una doble dificultad. En primer lugar, pues es dificultoso en lo práctico el hecho de organizar años de lecturas (del mundo, los otros y sus producciones) en un breve escrito. Por lo mismo, tal vez algunas cosas queden fuera, pero buscaré ser contundente con las que son centrales para la organización de un modo de pensar críticamente lo real y su estudio. En segundo lugar, ya que la actual hegemonía del instrumentalismo y de las tendencias a-teóricas en psicología (González Rey, 2013) puede convertir este escrito en un conjunto de ideas engorrosas y que complejizan innecesariamente el abordaje de lo empírico. Buscaré, con la máxima simpleza y rigurosidad posible, revertir las tendencias comentadas, reivindicando la necesidad de situarse críticamente en el momento histórico presente y de ofrecer respuestas al silencio epistemológico de la psicología.

Dicho ello, el capítulo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, abordo el problema de la realidad social como una compleja interrelación entre estructuras y sujetos, y expongo los conceptos mediadores de práctica social, relaciones sociales y semiosis; en segundo lugar, propongo algunos principios epistemológico – metodológicos y algunas herramientas heurísticas para pensar la investigación social: coyuntura, configuración y diálogo; en tercer lugar, propongo algunas reflexiones axiológicas sobre el valor de la crítica y el lugar de las ciencias sociales como ciencias del presente. Finalmente, ofreceré una

síntesis del capítulo que presente las principales directrices ontológicas, epistemológicas, metodológicas y axiológicas de esta investigación.

2. Pensar la Realidad Social: hacia una ontología realista crítica.

En este apartado quisiera ofrecer algunas definiciones acerca de la realidad social para posteriormente construir algunas herramientas para su estudio. El examen de las discusiones actuales en ciencias sociales nos conecta, inevitablemente, con alguna forma de realismo, esto es, la creencia de que existe un mundo real donde los sujetos construyen su existencia. El grado en que los sujetos participan en dicho mundo es un asunto de profunda discusión actualmente en las ciencias sociales. De modo esquemático, es posible plantear que la cuestión se reduce a una problemática oscilación entre un realismo extremo que niega al sujeto o lo reduce a meros efectos de lo estructural y un realismo renovado que, si bien no niega la presencia de complejas estructuras en el mundo social, las desconsidera total o parcialmente en sus abordajes analíticos y reduce todos los fenómenos sociales a simples efectos de prácticas discursivas (Cornejo, Albornoz y Palacios, 2016).

Ante la necesidad de reducir los efectos que dichas oscilaciones pueden generar en el curso de esta investigación, es que durante estos años precisé de algunas lecturas que no redujesen lo real a meras producciones discursivas ni que tampoco ignorasen la compleja y creativa participación de los sujetos en el mundo. Reconozco que llegué a dichas lecturas más bien por azar, pues – metafóricamente hablando – eran textos que estaban olvidados en el fondo de alguna estantería de las bibliotecas (en lo real ni siquiera estaban disponibles). Este hecho concreto es expresión de una tendencia general: la hegemonía del construccionismo social en los debates académicos y la reducción de muchos fenómenos sociales a meras prácticas discursivas (González Rey, 2010; Fairclough, 2003).

En atención a ello, reconozco que este asunto no me es problemático per se, aunque lo observo y examino con detención. En tiempos de reorganización productiva y cultural de diversos campos de relaciones sociales (Harvey, 2012), también el mundo académico sufre

sus propios cambios. Cuando inicié mi doctorado, me encontré de frente con la noción de discurso. El hecho concreto de no haber tenido un acercamiento previo a este campo de conocimientos era una expresión de las tendencias instrumentalistas y a-teóricas que dominaron mi formación como psicólogo. Por lo mismo, fue una experiencia estimulante y enriquecedora iniciar mi formación en el campo de los Estudios Críticos de Discurso, así como también fue inquietante que, en ocasiones, todo fuese lenguaje. Necesitaba no perder de vista aquello que no es necesariamente semiótico (por mucho que la otra cara de la moneda lo sea): observar un paisaje, abrazar, besar, oler, entre otras acciones.

Fue estudiando la obra de Norman Fairclough, destacado lingüista inglés que desde el Análisis Crítico de Discurso ha aportado sustantivamente al estudio de las reconfiguraciones discursivas asociadas a la crisis estructural del capitalismo, que fui encontrando una perspectiva que, prestando atención al lenguaje, lo colocaba al nivel de una práctica humana más dentro de una compleja red de prácticas que estructuran el mundo social. En sus elaboraciones, este autor fue complejizando su visión acerca de lo real, como articulación compleja entre lo estructural y lo agencial y entre lo semiótico y lo no semiótico.

De este modo, llegué a la obra de Roy Bhaskar, filósofo inglés-hindú, que aparecía permanentemente citado en las producciones comentadas y que ha construido una versión particular de realismo, denominada Realismo Crítico, donde defiende la tesis fundamental de que hay un mundo natural que existe independientemente de la acción humana y, en estricta relación a él, un mundo social que existe a propósito de la reproducción y transformación de las prácticas sociales que realizan sujetos que están interconectados en complejas redes de relaciones sociales. Su obra, escasamente popularizada y sin ninguna traducción al español, me pareció particularmente pertinente para reducir los efectos de las oscilaciones comentadas. Su prosa sencilla y crítica, pero que apuntaba también a elementos trascendentales no necesariamente contemplados en la filosofía occidental (por ejemplo, la integración del mundo natural al análisis social), fue una estimulante invitación para sumergirme en las lecturas de *Scientific Realism and Human Emancipation* (Bhaskar, 1987) y *A Realist Theory of Science* (Bhaskar, 1997).

Paralelamente, en cursos de formación y tutorías, conocí la obra de Hugo Zemelman. No es mi interés realizar una detallada semblanza de este autor, pero considero necesario y saludable brindarle un espacio en este escrito. El hecho concreto de haber escuchado su nombre por primera vez en octubre de 2013, el día en que falleció, es expresión de un fenómeno más amplio: esa extraña idiosincrasia “nacional” donde pocos son profetas en su tierra y donde muchos son recién valorados tras el ocaso de sus vidas. Es, lamentablemente, un caso más. Zemelman, destacado sociólogo y epistemólogo chileno, sufrió el rigor del exilio en tierras mexicanas, tiempo y espacio que le brindó la posibilidad de pensar las ciencias sociales como posibilidades de construcción de sujetos individuales y colectivos y como un reto para estudiar el presente en tanto estructuración de complejos dinamismos temporales y espaciales que cristalizan la acción pasada y presente de seres humanos y que contienen opciones de futuro que requieren de voluntad, potencia y acción. La riqueza de su obra es, a mi juicio, reivindicatoria del pensamiento crítico latinoamericano, no en un sentido poscolonial que lo valora sólo porque perteneció a estas latitudes, sino por la contundencia y rigurosidad de sus planteamientos para pensar nuestro tiempo y espacio.

Con estas lecturas fundamentales, estructuré un conjunto de principios ontológicos, que tienen implicancias epistemológicas, metodológicas y axiológicas, pero que presento esquemáticamente sólo con fines didácticos y analíticos. Estos principios orientan mi modo de pensar la realidad social en esta investigación, ejercicio necesario en un contexto disciplinar que apuesta preferentemente por la obsolescencia de la ontología (González Rey, 2013). Son los que, dentro de mis convicciones e inquietudes, me permiten construir una ruta de trabajo que me posibilite abordar el problema de investigación con la cuota necesaria de realidad y criticidad, para así construir una posición ante lo manifiesto y posible de ser examinado, y para estar atento a aquello que está oculto y en espera de ser descubierto y nombrado.

2.1 Ontología estratificada.

Un primer asunto ontológico relevante para el curso de esta investigación es la concepción de la realidad como estructurada, diferenciada y cambiante. Esto se desprende de la tesis fundamental del Realismo Crítico en torno a la existencia de un mundo social que es dependiente de la acción humana que convive con un mundo natural que no necesariamente depende de su intervención. Por ello, una premisa fundamental que defenderé es que la realidad social se organiza en torno a múltiples estratos ontológicos de diferentes características y que deben ser diferenciados conceptualmente, lo cual en el núcleo central de ideas del Realismo Crítico se ha conceptualizado como “ontología estratificada” (Bhaskar, 1997).

En este escrito, planteo que la ontología realista crítica es estratificada por las siguientes razones:

- i) La realidad social se organiza en estratos diferenciados que se mueven dialécticamente desde los niveles más generales y abstractos (estructuras) hacia los más específicos y concretos (procesos/eventos), y viceversa. Estos niveles están mediatizados por las *prácticas sociales*, articulaciones de elementos discursivos y no discursivos, que están asociados con áreas particulares de la vida social (Fairclough, 2003). Estas articulaciones mediadoras tienen un carácter relativamente estable y durable en lo tempo-espacial, y están vinculadas de formas diversas y cambiantes en complejas redes que configuran campos, instituciones y organizaciones sociales (Fairclough, 2005).
- ii) Los estratos diferenciados en que se organiza la realidad social tienen diferentes propiedades y permiten analizar distintivamente las estructuras y procesos/eventos. A juicio de Bhaskar (1987), en la comprensión de la realidad social es necesario distinguir entre:

- a) Lo real: el dominio de las estructuras con sus poderes causales asociados. Representa todo aquello socialmente cristalizado: economía, Estado, lenguaje, entre otras estructuras.
- b) Lo actual: el dominio de los procesos/eventos con sus poderes causales asociados. Representa todo aquello relacionado con la acción humana y su capacidad para reproducir o transformar lo estructurado.
- c) Lo empírico: el dominio de la experiencia de los sujetos sociales ante el subconjunto de lo real y lo actual. Representa la capacidad de experimentar y conceptualizar las estructuras y los procesos/eventos.

Conviene indicar que los poderes causales, vale decir, la capacidad de imprimir cursos de acción en la realidad social, no son propiedades exclusivas de las estructuras, sino que también los actores sociales pueden desde lo actual influir en lo real. En palabras de Zemelman (2003), *“la realidad tiene que ser comprendida como una articulación entre lo dado y lo potencial, concepción que incide sobre la propia noción de la historia en tanto lleva a entenderla como una secuencia de coyunturas en las que, al conformar situaciones de presente, se insertan en las prácticas y proyectos constructores de realidad”* (p. 24).

- iii) Defender la organización de la realidad social como estratificada implica para las ciencias sociales transitar los distintos niveles de generalidad y complejidad antes presentados. Ellas, como ciencias del presente, deben apuntar a examinar lo social como el producto de una pluralidad de estructuras, las cuales deben ordenarse jerárquicamente según su importancia explicativa (Bhaskar, 1987). Del mismo modo, *“es imperativo pensar desde los sujetos por conformar éstos la compleja y polifónica fuerza motriz de la sociedad (...) Puede haber sujetos marginados del poder, o con un poder disminuido, pero nunca ajenos a la historia”* (Zemelman, 2005, p. 15).

2.2 Ontología transformacional y relacional.

Un segundo asunto ontológico relevante para el curso de esta investigación es considerar el carácter central de las relaciones sociales en la reproducción o transformación de la realidad social. En una perspectiva realista crítica, se insiste en que la realidad social es producida y transformada a propósito de la compleja acción de los sujetos sociales en las prácticas sociales que mediatizan la relación entre estructuras y procesos/eventos.

En este escrito, defiendo que la ontología realista crítica es transformacional y relacional por las siguientes razones:

- i) En reconocimiento a la tradición marxista, y particularmente a la significativa vigencia de las *Tesis sobre Feuerbach* (Marx, 2014a), es que más que interpretar el mundo al modo de los filósofos, la tarea es transformarlo (Tesis XI). Es en la práctica, como actividad sensorial humana, objetiva y subjetiva (Tesis I), donde el ser humano debe demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, lo terrenal de su pensamiento (Tesis 2) y donde, como producto de sus circunstancias, puede forjar una práctica revolucionaria y transformadora de sus propias determinaciones (Tesis 3).
- ii) La realidad social en que se despliegan los sujetos es el producto de una pluralidad de estructuras producidas y transformadas en y por la acción humana (Bhaskar, 1987). Como es desarrollado en *El Capital*, las producciones humanas cobran cierta independencia de su voluntad y acción, limitándolas, pero estando siempre abiertas a la posibilidad de transformación creativa (Marx, 2014b). Por ello, y escapando a cualquier forma de determinismo estructural o voluntarismo, es preciso plantear que las estructuras de la realidad *presionan* la subjetividad y acción de los sujetos, pero no la determinan (De la Garza, 2012). La subjetividad y la acción son siempre fuerza creativa que tensiona lo estructuralmente dado.

- iii) La realidad social sólo es comprensible y transformable si se identifican las estructuras que generan los fenómenos sociales. Estas estructuras no son reductibles a las tendencias que manifiestan estos fenómenos, sino que sólo son comprensibles y transformables mediante el trabajo teórico y práctico de las ciencias sociales sobre acontecimientos determinados y sus respectivas tendencias (Bhaskar, 1997).
- iv) Las estructuras de la realidad social tienen un carácter eminentemente relacional, pues representan el resultado de la presencia de sujetos en complejas relaciones recíprocas en el tiempo y el espacio, que construyen proyectos individuales y colectivos, y que tienen distintas capacidades de ejercicio de poder (Zemelman, 2010). Por ello, todas las estructuras sociales dependen o presuponen relaciones sociales de distinto tipo (Bhaskar, 1987), razón por la cual los vínculos que establecen los sujetos les anteceden y su acción los reproduce o los transforma.
- v) Las relaciones sociales se organizan en un modo de producción específico o, en terminología gramsciana, en un *bloque histórico*, vale decir, en el conjunto complejo, contradictorio y discordante de las superestructuras, y su correspondiente reflejo del conjunto de las relaciones de producción (Gramsci, 2013). Situando el asunto históricamente, conviene plantear que el modo de producción capitalista se caracteriza básicamente por el hecho de que las relaciones sociales de producción incorporan una división fundamental entre propietarios de los medios de producción y no propietarios que disponen solamente de su fuerza de trabajo, creadora de valor y transable como mercancía tal como cualquier otra en el mercado (Marx, 2014b). De ello se desprende una segunda característica distintiva: a diferencia de sus modos de producción precedentes, es un modo de producción mercantil, que no se organiza en torno al valor de uso, sino en torno al valor de cambio, configurando una producción por la producción (Harvey, 2014).

- vi) Las relaciones sociales, en las sociedades del capital, tienen un carácter fundamentalmente opresor y violento en tanto obstaculizan y/o niegan la búsqueda de afirmación de los sujetos sociales. En palabras de Freire (2012), “*es una violencia al margen de que muchas veces aparece azucarada por la falsa generosidad [de los opresores]...ya que hiere la vocación ontológica e histórica de los hombres: la de Ser Más*” (p. 44).

- vii) Las relaciones sociales, en las sociedades del capital, están mediatizadas por el carácter subversivo de la subjetividad, el cual “*definido por su irreductibilidad a fórmulas universales, conduce, hasta en las peores circunstancias de dominación y represión, a núcleos de subjetivación libertarios que configuran el germen de la resistencia y cambio a esas formas sociales*” (González Rey, 2013b, p. 62). Por lo mismo, desde esta perspectiva, se aboga por un concepto de subjetividad constituyente que no sea reductible a las variables psicológicas, pero que tampoco se resuelva como mera expresión de determinaciones estructurales (Zemelman, 2010). La subjetividad es un campo problemático que conjuga procesos macro y microsociales. Reconocer esta dialéctica anticipa su capacidad para ser productora de realidades incluyentes.

2.3 Ontología y Semiosis.

Un tercer asunto ontológico relevante para el curso de esta investigación es considerar el carácter mediador de la semiosis en las prácticas y relaciones sociales que contribuyen a la reproducción o transformación de la realidad social. En una perspectiva realista crítica, es prácticamente un lujo renunciar a analizar el papel de la semiosis en la estructuración de la realidad social, pues se constituye como el vehículo más propicio y pertinente para analizar cómo se reproduce y/o transforma lo social.

En este escrito, defiendo que la ontología realista crítica requiere considerar el carácter mediador de la semiosis en las prácticas y relaciones que construyen la realidad social por las siguientes razones:

- i) La semiosis, en tanto producción intersubjetiva de significados y sentidos, es el camino más apropiado para el estudio de las relaciones sociales, su producción y transformación. Las relaciones sociales, que tienen un carácter tanto semiótico como no semiótico, se configuran desde las acciones individuales e interacciones más mínimas en la vida social hasta los órdenes institucionales y culturales que organizan la vida cotidiana en el modo de producción capitalista (Fairclough, 2003, 2014).

- ii) La semiosis tiene efectos reales en los procesos/eventos, prácticas, instituciones y orden social general. Vale decir, participa activamente en la reproducción y transformación de la realidad social. Esto implica que todos los procesos semióticos deben ser puestos en contexto, esto es, que deben ser examinados en sus necesarias relaciones dialécticas entre sujetos, prácticas y relaciones sociales y estructuras (Fairclough, 2005).

- iii) La semiosis y su relación con la estructuración social está mediada por la operación de mecanismos evolutivos de variación, selección y retención social, esto es, que la semiosis puede generar variación, producir efectos selectivos, y contribuir a la retención diferencial y/o institucionalización de los fenómenos sociales. De acuerdo con Fairclough, Jessop y Sayer (2007), la semiosis participa en la estructuración de la realidad social de las siguientes formas:
 - a) Selección de discursos particulares para interpretar eventos, legitimar acciones y representar los fenómenos sociales. Algunos de estos discursos particulares pueden ser selectivamente retenidos para contribuir a la estabilización del orden hegemónico.
 - b) Recontextualización de los discursos seleccionados como formas de actuar, tanto semiótica (géneros y discursos) como no semióticamente (estilos).

- c) Inculcación de estos discursos en las formas de ser o identidades que los sujetos construyen tanto semiótica (formas de hablar) como no semióticamente (disposiciones corporales).
- d) Objetivación de estos discursos en el contexto material, tecnológico, organizacional y en los cuerpos.
- e) Desarrollo de dispositivos de filtrado de los discursos para incluir aquellos que son armónicos con el orden hegemónico y excluir los que pueden ser potencialmente inarmónicos.
- f) Selección de estrategias para la acción social de los sujetos que privilegian los discursos hegemónicos.
- g) Resonancia de estos discursos y capacidades de los sujetos sociales para reclutar y retener a quienes mejor se ajustan a los discursos hegemónicos.

La exploración de estas características distintivas de la semiosis permite enmarcar los modos específicos de interacción social que subyacen y que contribuyen a la construcción de las relaciones sociales, tal como las he presentado en este escrito. En el Capítulo 2 ofreceré una panorámica más clara y detallada respecto de las relaciones entre semiosis y realidad social a partir de las consideraciones centrales de los Estudios Críticos del Discurso. Por ahora, es relevante situar los procesos semióticos como una de las facetas estructurantes de la realidad social, evitando así un reduccionismo semiótico que haga incurrir en la falacia lingüística de equiparar lo real con lo que puede ser nombrado o conceptualizado.

A modo de síntesis, conviene indicar que el propósito de este apartado era examinar el problema de la realidad social desde una perspectiva realista crítica. Ubicado en la dialéctica estructura – sujetos fue que examiné la naturaleza estratificada de la realidad social en torno a órdenes de distinto tipo, como lo son lo real, lo actual y lo empírico. En esa estratificación es que propuse que las relaciones entre estructuras y sujetos sociales están mediatizadas por las prácticas sociales, articulaciones de elementos discursivos y no

discursivos, de carácter relativamente estable y durable en el tiempo y el espacio, que organizan distintos aspectos de la vida social.

Del mismo modo, enfatiqué en la noción de relaciones sociales y su carácter central en la reproducción o transformación de la realidad social. Las estructuras sociales tienen una naturaleza fundamentalmente relacional pues son el resultado de la compleja participación de sujetos vinculados en relaciones recíprocas y cuya acción produce o transforma lo socialmente cristalizado. Estas relaciones tienen, además, un carácter histórico, pues son relaciones de producción de la existencia que se enmarcan en el modo de producción capitalista y sus respectivas especificidades. Una de las características llamativas de este modo de producción es su carácter intrínsecamente violento y opresor, en tanto niega la vocación histórica de los sujetos sociales de Ser Más. Sin embargo, la subjetividad y la acción humana son siempre una posibilidad de resistir y subvertir cualquier impulso potencialmente alienante, dominante y degradante de la vida humana.

Finalmente, generé una apertura para analizar las relaciones existentes entre la realidad social y la semiosis. Si bien este será un tema que abordaré con mayor amplitud en capítulos posteriores, consideré importante enfatizar en que lo real no es reductible a lo semiótico, siendo éste sólo un nivel, ciertamente de gran importancia, en la estructuración de la realidad social.

3. Pensar la Investigación Social: principios epistemológico – metodológicos.

En este apartado quisiera ofrecer algunos principios epistemológico – metodológicos para guiar el abordaje de mi problema de investigación. No es casual buscar una integración entre lo epistemológico y lo metodológico de forma explícita, aun cuando he indicado previamente que estas distinciones son realizadas únicamente con fines didácticos y analíticos. La necesidad de pensar estos planos en una clara y estricta relación responde a la preocupación que incipientemente desarrollé durante mi formación profesional respecto del excesivo énfasis en la técnica y sus usos como la máxima aspiración metodológica para realizar una

investigación. Prácticamente era indiferente la propia posición en el mundo, la naturaleza de los fenómenos en estudio y el sentido de la investigación social. Todo estaba reducido a elegir un instrumento apropiado (válido y confiable), aplicarlo neutral y objetivamente, para producir información ordenada.

Como siempre, los hechos concretos son una expresión de fenómenos generales: el *culto al método* (González Rey, 2009), aspecto característico de las ciencias sociales, pero particularmente propio de la psicología en su obsolescencia ontológica y en su silencio epistemológico. El culto al método es la tendencia a privilegiar la técnica y su uso por sobre el momento de encuentro del sujeto investigador con otros sujetos sociales en una aventura dialógica; pero no es sólo eso: es también remitirse a un purismo metódico que no contempla un sujeto pensante del proceso de investigación social, un sujeto ubicado ante las exigencias de la realidad y, por sobre todo, un sujeto que construya una relación de conocimiento que permita comprender y transformar la realidad social y sus dinamismos constituyentes.

En este entendido, nuevamente fue la obra de Hugo Zemelman (2003, 2005, 2009, 2011a, 2012) una experiencia particularmente estimulante para desarrollar criterios epistemológicos que permitan posicionar metodológicamente el análisis social como análisis del presente. El valor profundo de su obra es que permite iluminar la oscuridad del método de Karl Marx, específicamente en lo que guarda relación con el pensar la realidad social en términos de totalidades, y de construir una experiencia de articulación de la práctica investigativa que desde lo concreto viaje hacia lo abstracto para luego volver a un nuevo concreto. Realidad e investigación en movimiento, con la dialéctica como método de aprehensión de lo concreto y lo abstracto de lo social.

En la misma línea, fueron particularmente oportunos los aportes del psicólogo cubano Fernando González Rey (2007, 2009, 2013a, 2013b). Considero que es una *voz insolente* en el debate de las ciencias psicológicas en varios sentidos. En primer lugar, por su rigurosidad para construir una psicología histórico – cultural latinoamericana que reivindica la subjetividad como una producción simbólico – emocional que supera la dominante lógica de

factores explicativos correlativa a la visión liberal del sujeto humano. En segundo lugar, por reivindicar la experiencia investigativa como un doble movimiento de posición del sujeto que investiga en la realidad y de posición del sujeto que investiga con sujetos participantes en una relación comunicativa y dialógica. En tercer lugar, porque reestablece la importancia de la reflexión ontológica y epistemológica como una consideración necesaria para pensar el método, tema particularmente sensible para la psicología, tal como he comentado previamente.

Con estas directrices fundamentales, estructuré algunos principios epistemológico – metodológicos que permitan abordar el problema de investigación. Estos principios representan mi modo de pensar el método, y mi esfuerzo por superar cualquier tipo de instrumentalismo en el abordaje de la tarea investigativa. Precisamente por ello prefiero hablar de principios epistemológico – metodológicos adaptables al objeto de estudio antes que de método en su sentido instrumental. Estimo que esto es también un ejercicio de reivindicación de la teoría y la reflexión epistemológica en la investigación empírica. Planteo esto porque siempre sentí un agrado especial por una conocida frase de Antonio Gramsci: *“Ante el pesimismo de la razón, el optimismo de la voluntad”*. Fue parte de su odio juvenil a la indiferencia del marxismo occidental. Al reexaminarla, generalmente le encuentro un sentido diferente. No obstante, con los años, creo que es una frase que está totalmente malentendida, que ha sido mal leída, pues rompe el carácter dialécticamente constitutivo de la praxis como integración de teoría y práctica (Freire, 2012). Y porque, tal vez, ha servido como base para solamente hacer y hacer frente a la realidad; pero, y esto aplica en todo campo vital, hacer por hacer siempre lleva al caos y la incomprensión. Inevitablemente. Por tanto, hacer y pensar deben ser movimientos totalmente interconectados. La razón también es una posibilidad de optimismo. Nos permite imaginar otros mundos posibles. Tenemos, en el hacer, una deuda pendiente con la razón y la teoría, la cual buscaré saldar con los criterios epistemológicos – metodológicos que desarrollaré a continuación.

3.1 Ciencias sociales como ciencias del presente.

Un primer principio epistemológico – metodológico relevante para el curso de esta investigación es considerar el presente como el principal objeto de conocimiento de las ciencias sociales. Es en la capacidad del investigador de situarse en el momento histórico presente donde se encuentran las posibilidades de comprender las determinaciones que nos deja el pasado en la realidad y la posibilidad de contemplar otras alternativas de futuro a través de la apertura de nuevas zonas de sentido.

En este escrito, defiende la necesidad de considerar el tiempo presente como el objeto de conocimiento central de las ciencias sociales por las siguientes razones:

- i) La ubicación en el momento histórico representa una posibilidad concreta para comprender y transformar la realidad social como articulación entre lo dado y lo potencial (Zemelman, 2003), o como integración entre lo real, lo actual y lo empírico (Bhaskar, 1987). Tal como plantea Benjamin (2014), “*es el presente el que polariza el acontecer en prehistoria y posthistoria*” (p. 109), lo que implica plantearse ante la necesidad de *telescopizar* el pasado mediante el presente para comprender las determinaciones de lo dado y, a la vez, para augurar el mundo nuevo a través de la construcción de alternativas viables para la acción mediante la investigación social.
- ii) La investigación social requiere relacionar el conocimiento con el problema de la viabilidad histórica (Zemelman, 2003, 2011a, 2012). De ahí entonces la necesidad y pertinencia del concepto de *coyuntura*, acuñado desde la terminología zemelmaniana, y que representa un recorte de tiempo que sirve de referencia para construir el conocimiento desde las determinaciones de lo dado. La coyuntura representa una mediación entre las categorías y conceptos acuñados en estructuras teóricas y la alternativa de construcción de una praxis

que apunte al desarrollo de las potencialidades y opciones de futuro que contiene el presente.

- iii) Reconocimiento de las leyes de movimiento y transformación constante de la dialéctica, que tienen por base la contradicción entre fuerzas opuestas. Esto invita a pensar en un presente mutable y que tiene un movimiento superior a la capacidad de aprehensión que tienen nuestras categorías y conceptos (Zemelman, 2011b). Como plantearé más adelante, esto precisa de un uso crítico de la teoría, pues la comprensión y transformación del presente requiere de una apertura conceptual de modo que lo real no quede prisionero en los barrotes de nuestros conceptos. Esto implica reconocer que el presente no es susceptible de anticipación teórica, ya que el futuro no está predeterminado. La ciencia, como práctica de la realidad social, se ocupa del pasado y del presente para apostar por convertirlo en futuro.

- iv) Reconocimiento del presente como síntesis de distintas capas temporales. La investigación en ciencias sociales debe ser capaz de estudiar distintos *ritmos de constitución* presentes en las distintas estructuras y sujetos de la realidad social (Zemelman, 2010). Por ello, metodológicamente, es preciso prestar atención al tiempo en un sentido macro-temporal y en otro micro-temporal. La relación entre ellos es dialéctica y ofrecen algunas claves temporales para pensar el movimiento de las estructuras y de los sujetos participantes en la realidad social (ver Tabla 2).

Macro-temporalidad (Braudel, 1979)	Micro-temporalidad (Gramsci, 2013)
<p>El tiempo como integración de distintas capas superpuestas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiempo geográfico: movimientos de larga duración, historia casi inmóvil del sujeto en sus relaciones con el medio que lo rodea. • Tiempo social: movimientos de media duración que representan la historia de las estructuras sociales. • Tiempo individual: movimientos de corta duración que representan la historia de sujetos individuales y colectivos. 	<p>El tiempo como vivencia personal y como despliegue contradictorio a través de la categoría <i>transformaciones moleculares de la experiencia</i>. Gramsci, en carta a Tatiana Schucht, desde la cárcel de Turi en marzo de 1933, plantea una analogía que consiste en imaginar a dos hombres que naufragan y que racionalmente rechazan ser antropófagos. Sin embargo, tras varios días y apremios físicos, reconsideran su idea y luego uno de ellos efectivamente se transforma en caníbal. Tras ello, Gramsci escribe: “<i>Pero ¿son en realidad las mismas personas? Entre los dos momentos, aquel en el cual la alternativa se presentaba como una pura hipótesis teórica y aquel en el cual la alternativa se presenta con toda la fuerza de la necesidad inmediata, ha ocurrido un proceso de transformación “molecular”, aunque rápido, por el cual las personas de antes no son ya las personas de después</i>” (p. 300).</p>

Tabla 2: Consideraciones macrotemporales y microtemporales para la investigación en ciencias sociales. Elaboración personal.

3.2 Uso crítico de la teoría.

Un segundo principio epistemológico – metodológico relevante para el curso de esta investigación es considerar un uso crítico de la teoría que contraste con un uso normativo de ella como ocurre en las diversas formas de realismos con las que he establecido algunas distinciones. Si el objeto de estudio de las ciencias sociales es el presente, y éste no es susceptible de anticipación teórica, se precisará de una operatoria epistémica que permita mirar abiertamente la realidad a fin de no encerrar el movimiento de lo dado y lo potencial.

En este escrito, defiendo la necesidad de considerar un uso crítico de la teoría en la investigación de las ciencias sociales por las siguientes razones:

- i) El movimiento de lo real implica desarrollar formas de teorización que logren captar aquello que es pertinente y no el todo, pues la realidad social tiene un movimiento cualitativamente distinto del ritmo de las categorías y conceptos de las ciencias sociales. De ahí entonces la pertinencia de un pensar epistémico (Zemelman, 2011b) que permita mirar abiertamente la realidad social a partir de la selección de conceptos ordenadores que posibiliten captar el movimiento de lo dado e inaugurar nuevas zonas de sentidos (González Rey, 2007). Desde esta perspectiva, se teoriza lo real a través del estudio de la totalidad que es la captación de aquello que es pertinente para el objeto de estudio. La función epistemológica de la totalidad consiste en definir espacios para la acción viable y no para articular una correspondencia lineal entre pensamiento y realidad. La traducción metodológica de esta función es el concepto de *configuración*: una forma de razonamiento que integra el aporte de los conceptos teóricos y las intuiciones y pensamientos del sujeto cotidiano, a fin de evitar formas deductivas que ignoren la complejidad y movimiento de lo real, y que se oriente a reconstruir lo pertinente, con sus componentes objetivos y subjetivos (Zemelman, 2012; De la Garza, 2012).
- ii) El método de construcción de teoría sigue la lógica del concreto – abstracto – concreto. Esto reivindica e ilumina el método marxista en sus dos etapas, trabajadas en la construcción de *El Capital*: la investigación y la exposición. En la primera, las intuiciones y representaciones se transforman en conceptos. Estos conceptos representan abstracciones de lo históricamente determinado y ofrecen una descripción articulada. En la segunda, se reconstruyen las categorías y conceptos, desde los más simples a los más complejos, transitando por diversas etapas conceptuales que ofrecen una reconstrucción de la teoría en función de lo pertinente para explicar un objeto.

Metodológicamente, Zemelman (2003) ha desarrollado una propuesta para la construcción de teoría que puede ser esquematizada de la siguiente manera:

- a) Definición de un problema y su problematización, lo cual requiere del desarrollo de un ángulo de análisis.
 - b) Definición de campos de relaciones sociales que podrían ser pertinentes para el abordaje del problema.
 - c) Desde las teorías disponibles, se desarticulan y seleccionan conceptos ordenadores por su capacidad heurística para explicar aspectos de la realidad social.
 - d) Primera descripción articulada, orientada a encontrar nuevas relaciones en la lógica interna del concepto, no para probar su correspondencia con la realidad.
 - e) Reconstrucción, orientada a encontrar nuevas relaciones entre conceptos para definir el espacio de posibilidades disponibles para la acción viable.
- iii) El carácter constructivo – interpretativo del conocimiento (González Rey, 2007, 2013a) refuerza la noción de la teoría como recurso metodológico. Una de las tareas centrales de la investigación social en esta perspectiva es la construcción de modelos teóricos que inauguren nuevas zonas de sentidos y que brinden inteligibilidad sobre aspectos de la realidad no abordados o no descubiertos previamente. Para cumplir con dicho propósito, el momento empírico requiere de una apertura tal que posibilite el movimiento y despliegue de los sujetos. Este principio se orienta a romper con el clásico instrumentalismo de la psicología, favoreciendo una comprensión de la investigación como espacio para la construcción de información que aporte hacia la construcción de modelos teóricos abiertos y cambiantes. La principal implicancia metodológica de este asunto es considerar los instrumentos como medios y no como fines en sí mismos; medios que se convierten en un recurso generador de dialogicidad y expresión con miras al trabajo de construcción e interpretación de información del investigador.

- iv) Sumado a los principios anteriores, es necesario posicionar la investigación social como un proceso comunicativo – dialógico. Esto implica una renuncia al principio de neutralidad propio del positivismo y que ha marcado considerablemente a la ciencia psicológica. Por ello, la comunicación es esencial para la emergencia del sujeto y la subjetividad en el momento empírico. El diálogo aporta a la transformación de la relación investigativa en una lógica de sujeto – sujeto y es el centro de los sistemas conversacionales que caracterizan el proceso investigativo (González Rey, 2013b). En la perspectiva que he desarrollado es fundamental considerar relaciones de genuina colaboración y comunicación entre sujetos en el proceso de investigación social, pues *“existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión”* (Freire, 2012, p. 84).

A modo de síntesis, conviene indicar que el propósito de este apartado era proponer algunos principios epistemológicos – metodológicos adaptables al objeto de estudio. La relevancia de abordar estas dimensiones de la investigación social de un modo integrado guarda relación con la necesidad de renunciar al fuerte matiz instrumentalista que ha dominado la investigación en ciencias sociales y, particularmente, en la psicología. Un camino para resolver esta tensión fue a través de la reivindicación de la teoría como principio orientador del curso de esta investigación.

De este modo, defendí la necesidad de considerar a las ciencias sociales como ciencias del presente. Es en el momento empírico presente que lo real debe ser comprendido en sus determinaciones y desde donde se pueden construir cursos de acción para imaginar y crear otros futuros posibles. En lo metodológico, la noción de *coyuntura*, como recorte temporal para estudiar ámbitos de la realidad, será una de las herramientas heurísticas indispensables para guiar esta investigación.

Finalmente, planteé la necesidad de considerar un uso crítico de la teoría. En la articulación entre elementos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y axiológicos que he defendido, es indispensable un pensar abierto que permita mirar caleidoscópicamente la complejidad temporal y espacial de la realidad social. Esto implica una renuncia a la linealidad entre pensamiento y acción. La noción de *configuración*, como integración entre el pensar y el imaginar, será orientadora de este modo abierto de aproximación al objeto de estudio. Del mismo modo, se precisa de una relación no instrumental entre investigadores e investigados, a fin de no reificar los diversos instrumentalismos que han caracterizado a la ciencia psicológica. La noción de *diálogo*, que permite a los seres humanos forjarse en la palabra y pronunciarse en el mundo, es la que encamina la necesidad de transformar las relaciones sociales.

4. El valor de la crítica en el momento histórico presente: reflexiones axiológicas.

En este apartado quisiera ofrecer algunas reflexiones axiológicas que den un cierre a los elementos previamente trabajados. Seré mucho menos esquemático y más breve que en los puntos anteriores, pues representa un espacio para sintetizar aspectos que abordé de modo transversal en la integración de elementos ontológicos, epistemológicos y metodológicos. Se trata, entonces, de exponer por qué estimo necesario desplegar estos principios en una investigación socialmente comprometida con la comprensión y transformación de las determinaciones que configuran nuestra existencia del modo en que hoy se nos aparece y evidencia.

Estimo que este ejercicio es necesario y relevante pues vivimos en las coordenadas de un mundo que nos es presentado catastróficamente. Como expondré en capítulos posteriores, generalmente se sostiene que estamos en crisis y que es urgente hacer algo para evitar el declive. Lo más natural del modo de producción capitalista es, precisamente, estar en crisis (Harvey, 2012, 2014), pues no logra satisfacer oportunamente las necesidades fundamentales de la vida humana. Y si lo hace, en un aparente disfraz de progreso material

y tecnológico, lo hace a costa de la degradación, dominación y alineación permanente de muchos seres humanos que son meros medios para la vida de pocos. Es en el núcleo de sus conflictos, de su eterna adolescencia, que todo nos parece caótico. Buscaré exponer cómo afecta esto a la práctica educativa escolar y a la escuela, tal vez la institución más criticada, pero también requerida para forjar cambio social, en el interior de las relaciones sociales que caracterizan a este modo de producción.

Si bien creo que la tesis de la crisis y el caos es perfectamente razonable, estimo que es necesario no perder de vista que éste es un hecho real, concreto e histórico y, por tanto, transformable. De ahí entonces que quisiera reivindicar el valor de la crítica como integración dialéctica entre denuncia y anuncio. Esta es una idea muy potente en el pensamiento de Paulo Freire, a quien generalmente en Psicología Educativa referenciamos para pensar en una educación diferente a la que tenemos. En estos años de formación y de múltiples encuentros con esa maravillosa obra titulada *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 2012), estimo que en ella existe ante todo una teoría sobre el sujeto humano y la acción social, que es histórica, política y geográficamente situada, y que es también consciente de las estructuras de opresión y dominación que construyen una existencia silenciosa para la mayor parte de los seres humanos que habitan este mundo. De ella se desprende la necesidad de denunciar todas estas situaciones amenazantes del buen vivir, y también la necesidad de anunciar cuál es la acción posible para construir opciones de futuro que están contenidas hoy, en nuestro tiempo y en nuestro espacio, ansiosas de ser potenciadas y desplegadas.

Evidentemente, la tarea es ardua y es, sobre todo, colectiva, por lo que requiere ser pensada y abordada en múltiples esfuerzos sinérgicamente conectados. Es lo que pretendo con esta investigación y en este capítulo quise, metafóricamente, bosquejar un rostro que me posibilite enfrentar y observar la realidad social. Este rostro contiene la *visión* de una ciencia social comprometida con la transformación en los ojos de Karl Marx y Hugo Zemelman, el *olfato* intuitivo de Antonio Gramsci, la *voz* insolente del pensamiento latinoamericano encarnado fundamentalmente en Paulo Freire y Fernando González Rey; y, por supuesto, la piel sensible, abierta y en ocasiones herida, de múltiples anónimos que no son indiferentes a

la rabia y frustración de un modo de producción de la existencia humana que nos cosifica e instrumentaliza día a día.

5. Síntesis.

Esquemáticamente, este capítulo puede ser sintetizado en la siguiente tabla que identifica los principales principios ontológicos, epistemológicos, metodológicos y axiológicos que trabajé en este capítulo y que conforman la visión paradigmática que orientará el curso de esta investigación.

<i>Ontología</i>	<i>Epistemología - Metodología</i>	<i>Axiología</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Realidad natural y social conviven; realidad social es dependiente de la acción humana. • Realidad social es resultado cristalizado de estructuras sociales, que a su vez es producto de la acción de sujetos conectados en múltiples relaciones sociales. • Las prácticas sociales son entidades mediadoras entre las estructuras y sujetos sociales. • La semiosis, como tipo específico de práctica social, juega un importante papel en la estructuración de la realidad social, aunque esta última no es reductible a la primera. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las ciencias sociales son ciencias que estudian el presente. Dicho momento histórico representa una superposición de distintas capas temporales que configuran un objeto privilegiado para la investigación social. • Las nociones de coyuntura, configuración y diálogo son herramientas heurísticas que posibilitan situarse en la realidad social con miras a generar e inaugurar nuevas zonas de sentido que permitan una comprensión abierta de los dinamismos de lo dado y que permitan construir alternativas de acción posible para bosquejar futuros posibles. • El método precisa ser pensado más allá de los instrumentos. Precisa ser abordado mediante la construcción de principios epistemológicos – metodológicos adaptables a los objetos de estudio en la investigación social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apuesta por la comprensión y la transformación de la realidad social, donde las relaciones sociales y la semiosis representan una apertura para dicha apuesta. • Integración dialéctica entre denuncia y anuncio. Necesidad de problematizar lo establecido y de apostar por opciones viables de futuro que permitan un buen vivir.

Tabla 3: Principales asuntos ontológicos, epistemológico – metodológicos y axiológicos que guían esta investigación. Elaboración personal.

Capítulo 2

Estudios Críticos del Discurso: un enfoque para la investigación social y educativa

El proyecto del nuevo orden es, en parte, un proyecto de lenguaje.

Norman Fairclough

No existe nada muerto de manera absoluta: cada sentido tendrá su fiesta de resurrección.

Mijaíl Bajtin

Estructuración del Capítulo

0. Sumario.
1. Introducción.
2. Estudios Críticos del Discurso: un enfoque para la investigación social y educativa.
3. Lenguaje y Nuevo Capitalismo: la perspectiva de Análisis Crítico de Discurso de Norman Fairclough.
 - 3.1 Principales influencias teóricas del ACD de Norman Fairclough.
 - 3.2 *El primer Fairclough*: modelo tridimensional del discurso.
 - 3.3 *El segundo Fairclough*: análisis del discurso textualmente orientado.
 - 3.4 *El tercer Fairclough*: el ACD como razonamiento dialéctico.
4. Síntesis.

Sumario

En este capítulo:

- Defino el campo de los Estudios Críticos del Discurso y su pertinencia y relevancia para la investigación social y educativa.
- Caracterizo los principios teóricos del Análisis Crítico del Discurso desarrollados en la obra de Norman Fairclough.
- Expongo los principales conceptos ordenadores extraídos de este enfoque para el curso de esta investigación: Discurso, Doble dialéctica del Discurso, Géneros – Discursos – Estilos, Órdenes del Discurso (perspectiva estructural – perspectiva procesual), Interdiscursividad.
- Establezco, transversalmente, conexiones entre los conceptos ordenadores y herramientas analíticas para el estudio de estructuras y procesos/eventos de la realidad social.

Tabla 4: *Sumario – Capítulo 2.* Elaboración personal.

1. Introducción

El propósito de este capítulo es ofrecer una visión esquemática del enfoque, en tanto integración de teorías y métodos, que orientará el curso de esta investigación. Es desde el campo de los Estudios Críticos del Discurso (ECD) que construiré una panorámica que me permita abordar las preguntas que guían ese estudio. Preferí, en la línea de lo planteado por Fairclough (2014) y van Dijk (2016), adherir a la noción de ECD antes que Análisis Crítico de Discurso (ACD), para evitar confusiones sobre lo que, tradicional pero equívocamente, se considera sólo una metodología de análisis discursivo. El compromiso con esta noción, entonces, implica reconocer que el ACD es una herramienta más dentro de un mapa de mayor amplitud que contempla también una comprensión teórica de la realidad social y una actitud crítica respecto del cambio económico – político, social y cultural que vivimos en las sociedades contemporáneas. Con ello evito un reduccionismo metodológico y ofrezco elementos teóricos – conceptuales y axiológicos para pensar el lugar del lenguaje en la actualidad.

Un aspecto central en el campo de los ECD es, justamente, la preocupación crítica por el lugar del lenguaje en las transformaciones estructurales y cotidianas de la vida social en las últimas décadas. Tal como plantea Fairclough (2000), la naturaleza del nuevo proyecto político es, *en parte*, un proyecto de lenguaje. Este énfasis es de gran relevancia, pues vincula con la vigilancia epistemológica desarrollada en el Capítulo 1 respecto de evitar la reducción de la complejidad de lo real a una mera representación lingüística. Por tanto, es primordial articular un enfoque que posibilite estudiar la dimensión semiótica de las transformaciones propias del modo de producción capitalista. A mi juicio, el más pertinente dentro de la infinita y enriquecida diversidad de propuestas en el campo de los ECD, es el trabajo de Norman Fairclough (1995, 2003, 2018), principalmente por sus conexiones con una ontología y epistemología – metodología realista crítica, con las que me he comprometido previamente.

En atención a dichos elementos, el capítulo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, caracterizo el campo de los ECD y su pertinencia y relevancia para la

investigación social y educativa. En segundo lugar, caracterizo los principales lineamientos teóricos y metodológicos del Análisis Crítico de Discurso desarrollado por Norman Fairclough, exponiendo razones que justifican el compromiso con sus elaboraciones. En tercer lugar, expongo una síntesis de los principales conceptos ordenadores que he seleccionado de su obra a fin de construir herramientas analíticas que permitan estudiar dialéctica y críticamente la dimensión semiótica del movimiento entre estructuras de la realidad social y los procesos/eventos en que participan los sujetos.

2. Estudios Críticos del Discurso: un enfoque para la investigación social y educativa.

En este apartado ofreceré una panorámica general del campo de los ECD y examinaré su pertinencia como enfoque para la investigación social y educativa. Mi compromiso con esta integración de teorías y métodos se debe, en principio, a que se constituyó en mi formación doctoral como una poderosa herramienta para comprender críticamente muchas nociones que me parecían problemáticas y oscuras, pero que se usaban y usan cotidianamente y que redefinían, de formas creativas, no sólo la forma de hablar en el mundo, sino también los modos de actuar y de ser en la realidad social. Por ejemplo, en mi experiencia profesional como psicólogo en instituciones escolares, a diario escuchaba voces que hablaban sobre la importancia de *gestionar*, realizar *gestiones*, *gestionar* el vínculo con determinada persona, informes de *gestión*, entre muchas otras. Todo era un asunto de gestión que no se podía rehusar ni evitar, pero que de una u otra forma me generaba inquietudes respecto de cómo la educación escolar se asimilaba cada vez más a una empresa de cualquier otro rubro.

Encontré una forma de abordar dicha tensión a partir de un grupo de estudios que generamos con mi tutor y varios buenos amigos a fines de 2013, a quienes agradezco por su estimulante y comprometida participación en dicho espacio. El campo de los ECD me permitió comprender la dimensión semiótica de muchos cambios cotidianos. Un asunto tan concreto y específico como el impulso a la gestión que comentaba anteriormente era parte de un asunto abstracto y general que expresaba una forma de reorganización productiva de la política educativa y de las instituciones escolares, así como

también de las relaciones sociales que construían la experiencia escolar. Y comprender dicho asunto, era una posibilidad de transformación: la palabra es siempre un arma para la lucha, *una entre muchas otras*, por cierto.

En una perspectiva general, los ECD son hoy un campo de investigación que goza de una gran reputación como enfoque crítico en las discusiones en ciencias sociales y también de una gran influencia en la construcción de investigadores y equipos comprometidos con las transformaciones sociales. Esta consolidación del campo de estudios convive de modo armónico con su carácter profundamente diverso en términos de sus aproximaciones, métodos analíticos y temáticas de interés (Flowerdew y Richardson, 2018). Esta diversidad se explica desde su carácter transdisciplinar, aspecto que es una cristalización de los esfuerzos emprendidos por un grupo de científicos sociales que en 1991 se reunieron en Ámsterdam para discutir respecto de múltiples propuestas de trabajos que, situados desde la Lingüística Crítica, abordaban la relación entre lenguaje y poder (Wodak, 2003).

En esta reunión participaron Teun van Dijk con su enfoque sociolingüístico del discurso, Ruth Wodak con una aproximación histórica, Theo van Leeuwen y el análisis multimodal del discurso, Gunther Kress y la “nueva lingüística”, y Norman Fairclough con su análisis crítico de discurso. Sus desarrollos que hasta entonces habían sido relativamente independientes, pero que compartían una preocupación común por la relación entre lenguaje y poder, fueron sinérgicamente discutidos y alineados en este encuentro, el cual también posibilitó la institucionalización de un campo de estudios centralmente preocupado en el uso y función del lenguaje en la comprensión y transformación de relaciones sociales de poder en el mundo contemporáneo. Desde entonces, son recurrentes los simposios internacionales en la temática, las producciones en la reconocida revista *Discourse & Society* en tanto eje formal de articulación de estas aproximaciones y, en general, el posicionamiento de los estudios de discurso como un campo central en el debate contemporáneo de las ciencias sociales.

De modo general, pues luego especificaré principios más específicos para el enfoque que he escogido para guiar esta investigación, el campo de los ECD se caracteriza por compartir las siguientes ópticas teórico – metodológicas en su abordaje de las relaciones entre lenguaje y poder en las sociedades contemporáneas:

- i) Un campo de estudios articulado desde los aportes de la Lingüística Funcional o Lingüística Crítica (Halliday, 1994). En esta tradición se defiende una perspectiva multifuncional de los textos, los cuales representan las unidades básicas del lenguaje y la comunicación. En este marco, el lenguaje funciona de tres maneras:
 - a) de forma ideacional, generando representaciones de experiencias y el mundo;
 - b) de forma interpersonal, constituyendo la interacción social entre diversos participantes;
 - c) de forma textual, posibilitando la unión de las partes de un texto en un todo coherente y uniendo estos textos en contextos situacionales específicos.
- ii) Un campo de estudio tributario de los desarrollos de Michel Foucault sobre la categoría discurso. Hacia el fin de su etapa arqueológica, Foucault (2002) sostiene, en relación con un incipiente examen de las relaciones saber – poder, que la *“la tarea consiste en no tratar – en dejar de tratar – los discursos como conjuntos de signos (de elementos significantes que envían a contenidos o a representaciones), sino como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan. Es indudable que los discursos están formados por signos; pero lo que hacen es más que utilizar esos signos para indicar cosas.*

Es ese más lo que los vuelve irreductibles a la lengua y a la palabra. Es ese “más” lo que hay que revelar y hay que describir” (p. 81).

Claves en esta formulación son las nociones de discurso y formación discursiva. En principio, la noción de discurso queda formulada como un tipo específico de práctica. Luego, es en conexión con la noción de formación discursiva, entendida como el “*sistema enunciativo general*” (Foucault, 1992, p. 196) que actúa como principio de producción, dispersión y repartición de textos, que la categoría discurso cobra su mayor riqueza conceptual y analítica: “*el conjunto de los enunciados que dependen de un mismo sistema de formación, y así podré hablar del discurso clínico, del discurso económico, del discurso de la historia natural, del discurso psiquiátrico*” (p. 181).

En trabajos posteriores, específicamente en *El orden del discurso*, que abre la ruta hacia su etapa genealógica, Foucault (1992) plantea que “*en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad*” (p. 41). Con ello inicia una línea de investigación destinada a la articulación de las relaciones de saber – poder, las cuales representan uno de los principales objetos de interés del campo de los ECD.

- iii) Un campo de estudios que considera el discurso como un tipo específico de práctica social y el análisis del discurso como la operatoria específica de los textos dentro de las prácticas socioculturales más amplias (Wodak, 2003). Esta consideración responde al carácter funcional de la Lingüística Crítica y a la perspectiva foucaultiana previamente comentada. La noción de práctica social cumple una *función mediadora* entre los textos como la dimensión semiótica de los procesos/eventos sociales y las estructuras que organizan la vida social. La relación entre el nivel concreto y específico de los textos y el

nivel abstracto y general de las estructuras es dialéctica, toda vez que lo social constituye a los textos, a la vez que éstos son capaces de redefinir lo social en formas distintivas y creativas (Fairclough, 2003).

- iv) Un campo de estudios que considera que, en las sociedades capitalistas contemporáneas, las relaciones de poder tienen una naturaleza parcialmente discursiva. En la oposición fundamental entre clases propietarias y no propietarias de los medios de producción que caracteriza históricamente el modo de producción capitalista (Marx, 2014), las relaciones de poder se sostienen y son posibles de transformar en el ejercicio y negociación, en parte, de discursos que establecen los parámetros que dan forma y vida a dichas relaciones. Las relaciones sociales y las condiciones objetivas de opresión que sostienen el antagonismo de clases tienen, entonces, un carácter parcialmente discursivo, pues en ellas conviven elementos semióticos y no semióticos que no son fijos ni monolíticos.
- v) Un campo de estudios que sostiene que, en las sociedades capitalistas contemporáneas, el discurso cumple una función ideológica tanto en la producción y mantención de las relaciones sociales de opresión como de las respectivas posibilidades de superación y transformación de las mismas. Con matices dentro de los diversos enfoques que conviven en el campo de los ECD, se defiende una noción de ideología como elemento central en los modos de representación y construcción de la sociedad que es capaz de articular representaciones particulares de la realidad y construcciones particulares de identidades de sujetos, grupos y organizaciones (Fairclough y Wodak, 2001). El interés analítico de la dimensión ideológica se relaciona con la evaluación de un texto como potencial reproductor o transformador de las relaciones desiguales de poder.
- vi) Un campo de estudios que defiende el carácter histórico de los discursos. Los procesos de producción, mantención y transformación discursiva no operan

en un abstracto, sino que se articulan en una compleja cadena de discursos preexistentes. En esa articulación es que un discurso se conecta con las opciones que están producidas con anterioridad y establece conexiones distintivas y creativas con ellos. El carácter histórico de los discursos obliga a reconocer cuál es el contexto de emergencia de un discurso particular y las relaciones que establece con otros en la reproducción y transformación del orden social (Fairclough, 2003).

- vii) Un campo de estudios que se configura críticamente en un doble sentido: en primer lugar, pues no se compromete con una correspondencia lineal entre los signos y lo social, sino que enfatiza en las funciones del discurso en tanto práctica social que participa en la producción y transformación de las relaciones sociales que dan forma y vida al orden general; en segundo lugar, pues se compromete con la necesidad de teorizar y describir tanto los procesos/eventos como las estructuras sociales que dan lugar a la producción de los discursos, así como también con las estructuras y los procesos en las cuales los sujetos crean sentidos en su interacción con estos discursos.

Para cumplir este propósito, los enfoques propios de los ECD se comprometen abiertamente con las nociones de poder, historia e ideología y precisan elaborarlas conceptual y lingüísticamente. A pesar de recibir múltiples críticas por su carácter abiertamente comprometido con las diversas formas de opresión y con las minorías sociales (Wodak, 2003; Fairclough y Wodak, 2001), se adhiere y defiende la opción de una ciencia social guiada por fines transformativos y no por relaciones instrumentales de medios – fines (Habermas, 2014).

Existiendo muchas otras ópticas posibles de incorporar en este análisis, estimo que éstas representan las centrales y constitutivas en el debate contemporáneo en el campo de los ECD. Ellas se configuran como las perspectivas más relevantes para situar en la hoja de ruta de una investigación social y educativa críticamente comprometida con la necesidad de

visibilizar los modos de operación de las relaciones de poder y dominación y con la necesidad histórica en el momento presente de bosquejar horizontes de posibilidad que nos permitan imaginar y construir otros mundos posibles. En dicho escenario es que considero que, dentro del set de posibilidades disponibles, es la perspectiva de Análisis Crítico de Discurso de Norman Fairclough la que mejor se ajusta a los propósitos que orientan el curso de esta investigación.

3. Lenguaje y Nuevo Capitalismo: la perspectiva de Análisis Crítico de Discurso de Norman Fairclough.

En el marco de este enfoque general para estudiar el lugar del discurso en las sociedades contemporáneas, he escogido la perspectiva de Norman Fairclough por su pertinencia para el estudio de los aspectos semióticos y no semióticos de las transformaciones socioculturales contemporáneas. La pertinencia de esta perspectiva para los propósitos de este estudio está en línea con las posiciones paradigmáticas que he expuesto en el Capítulo 1. Los desarrollos de Fairclough adhieren a una visión realista crítica de las ciencias sociales y están orientados a comprender el papel del lenguaje en la estructuración del orden social con miras a construir posibilidades de transformación. Esto, como desarrollaré en las siguientes secciones, se sitúa ante la necesidad de comprender que la construcción del nuevo proyecto de sociedad que ofrece el modo capitalista de producción es, *en parte*, un proyecto de lenguaje.

En este apartado, presentaré las principales teorías que están a la base de la propuesta de Norman Fairclough para posteriormente describir la evolución histórica de su obra. Ambos asuntos están conectados, pero con fines esquemáticos, los abordaré diferenciadamente en torno a una serie de postulados teóricos y momentos de desarrollo que caracterizan este enfoque en específico.

3.1 Principales influencias teóricas del ACD de Norman Fairclough.

La propuesta de Norman Fairclough es distintiva no sólo por el desarrollo de herramientas analíticas específicas que, de hecho, son transversales al campo de los ECD. Más bien, su

sello particular es tributario de las tradiciones teóricas a partir de las cuales el autor construye su propuesta, que son también con las que me comprometo personalmente en la construcción de una óptica para estudiar la realidad social, y que desarrollaré transversalmente en esta investigación. Por ahora, conviene ofrecer una panorámica breve sobre cuáles son estas influencias en la obra de Fairclough en su carácter de base teórica – conceptual para la construcción de su enfoque de ACD.

- i) Como he planteado hasta ahora, un compromiso con una ontología, epistemología y metodología realista crítica, basada en los postulados de Roy Bhaskar (1987, 1997). Esta influencia es particularmente importante en la defensa del argumento de la estructuración parcialmente semiótica de la realidad social, donde conviven aspectos discursivos y no discursivos. Del mismo modo, de estos desarrollos es particularmente relevante la concepción de realidad estratificada y relacional que he revisado detenidamente en el Capítulo 1.

- ii) Un apego a la tradición marxista (Fairclough y Graham, 2002) en su carácter de comprensión y transformación de las relaciones sociales que demarcan la especificidad histórica del modo de producción capitalista, en tanto presta atención al antagonismo entre clases dominantes y clases dominadas, así como también al carácter mercantil que transforma los aspectos más fundamentales de la existencia humana, y de modo crítico, el trabajo, considerado una mercancía más en la red de relaciones que construyen los mercados (Marx, 2014).

Específicamente, Fairclough contempla los desarrollos del marxismo cultural, principalmente en reconocimiento al trabajo de Antonio Gramsci, respecto del establecimiento y mantención de las relaciones sociales capitalistas en buena parte en el seno de la cultura (ideología) y no sólo en la base económica. La noción de ideología es central en estos desarrollos, pues en la perspectiva gramsciana, toda ideología orgánica debe orientarse a organizar las masas

humanas ofreciendo directrices específicas para la acción, pues es el terreno en que los seres humanos se mueven, adquieren conciencia de su posición y luchan por sus objetivos (Gramsci, 2013). La ideología en Gramsci, a diferencia de la perspectiva de Marx, tiene un carácter positivo, pues no es sólo una falsa conciencia ni tampoco un mero sistema de ideas o concepción del mundo, sino que es inmensamente generativa en términos de su capacidad para inspirar actitudes concretas y dar orientaciones para la acción, cualidad que se une a su consideración como visión del mundo (Larraín, 2008).

Del mismo modo, Fairclough presta atención al neoliberalismo como proyecto geopolítico que administra y gestiona los dinamismos y crisis del capital. El neoliberalismo es la fuerza hegemónica que domina los diversos campos de relaciones sociales que organizan el mundo capitalista contemporáneo. Lingüísticamente, está organizado en torno a géneros, discursos y estilos que promueven, en líneas generales, que el bienestar humano puede alcanzarse si se maximizan las libertades individuales y se restringe al máximo la acción del Estado, sin que esto signifique su abolición como estructura social (Fairclough, 2000, 2006; Harvey, 2012, 2014, 2015). Su especificidad como sentido común epocal será examinada con detención en el Capítulo 3.

- iii) Este interés por la dimensión cultural del capitalismo como modo de producción convive con una teoría del poder que relaciona creativamente los desarrollos de Antonio Gramsci y Michel Foucault.

Respecto de la perspectiva gramsciana, el uso de la noción de hegemonía es central en la obra de Fairclough. Según Gramsci (2013), la ideología se materializa a través de la hegemonía, la cual alude a la habilidad de una clase para asegurar la adhesión y consentimiento libre de las masas. Esta noción expresa un doble movimiento: primero, los mecanismos usados por la burguesía en las sociedades capitalistas avanzadas para mantener su control sobre las clases trabajadoras; segundo, la capacidad de dirección de las clases

trabajadoras para formar alianzas con otras clases no dominantes. Si la hegemonía es el poder que tienen sobre la sociedad las clases económicamente dominantes en alianza con otras fuerzas dominantes, es clave rescatar el carácter positivo que Gramsci imprime a esa noción: es un poder que nunca se logra más que parcial y temporalmente en forma de *equilibrio inestable*.

Respecto de la perspectiva foucaultiana, se rescata principalmente la concepción del poder que se desarrolla en *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión* (Foucault, 2008). En esta obra, Foucault plantea que el poder no es una propiedad (no se tiene) sino que una estrategia (se ejerce), se construye en las relaciones de saber – poder y es esencialmente inestable. Un punto importante es su carácter reticular, vale decir, no se ejerce sobre algo – alguien, sino que pasa y fluye a través de los cuerpos e instituciones. En Foucault, tanto como en Gramsci, el poder no se ejerce de forma piramidal desde el Estado como aparato ideológico: hay un sentido positivo en el consentimiento activo de los sujetos con su propia dominación, aspecto que Fairclough considera centralmente en sus desarrollos y que estudia en su dimensión semiótica.

- iv) Los desarrollos de Jürgen Habermas en *Teoría de la acción comunicativa*. En esta obra, Habermas (2014) defiende la necesidad de construir una ciencia social crítica que sea autorreflexiva, es decir, orientada a intereses comunicativos. Este compromiso es abierto y evidente en la obra de Fairclough. Sin embargo, a modo personal, planteo que Fairclough no presta suficiente atención a la acción concreta de los sujetos en determinados campos sociales, y su modelo está más bien pensado para el estudio de macro-temas sociales. Por ello, en el Capítulo 4 articularé este interés de su propuesta con la tipología de acción social que elabora Habermas (acción estratégica, acción regulada por normas, acción dramaturgica, acción comunicativa), a fin de desarrollar un enfoque que sea sensible a los aspectos más microscópicos de la vida cotidiana y acción humana.

- v) Finalmente, el apego a la teoría del género de Mijail Bajtin (2008) que reconoce los signos como terreno de la lucha de clases y el uso del lenguaje como un asunto ideológico. Sus desarrollos sobre la intertextualidad son centralmente considerados por Fairclough, pues describe de gran forma el movimiento de los textos en un eslabón de cadenas de textos. Todo texto reacciona, incorpora y/o transforma textos previamente disponibles en el orden social. La teoría bajtiniana del género se centra, especialmente, en la productividad y creatividad de las prácticas discursivas y su realización en textos heterogéneos en forma y significado.

Con estos orígenes teóricos iniciales, Fairclough articula una fructífera obra que destaca por su capacidad para explicar el carácter parcialmente semiótico de la realidad social. En ella pueden distinguirse diversos momentos, donde destacan una apertura desde la lingüística hacia las ciencias sociales, y luego un movimiento desde lo social a lo lingüístico (Stecher, 2014). Actualmente, y tras tres décadas de producción, Fairclough está preocupado de establecer diálogos con diversos campos de estudio a fin de fortalecer las posibilidades del ACD como un enfoque que ligue dialécticamente crítica, explicación y acción posible. Abordaré a continuación los distintos momentos del desarrollo de su obra.

3.2 El primer Fairclough: modelo tridimensional del discurso.

En un primer momento histórico en el desarrollo de su obra, Fairclough (1989, 1993, 1995) está interesado en la comprensión del orden social capitalista desde una perspectiva lingüística. La publicación de sus textos *Language and Power* (1989), *Discourse and Social Change* (1993) y *Critical Discourse Analysis. The critical study of language*, materializan su preocupación de construir un marco analítico que ofrezca teorías y métodos para la lucha en contra de la dominación y la opresión, tal como aparece en su forma lingüística. Para ello, y adherido a los desarrollos de la Lingüística Crítica, define la noción de discurso como “*el lenguaje en uso, como una forma de práctica social, más que una actividad puramente*

individual o un reflejo de variables situacionales” (Fairclough, 1993, p. 48, *traducción personal*). Esta definición tiene, en principio, dos consecuencias: la primera es que el discurso es una forma de acción, un modo a través del cual los sujetos pueden actuar en la realidad social y en las relaciones sociales que la construyen; la segunda es que, si apela a una forma de práctica social, supone la existencia de una relación dialéctica entre el discurso y las estructuras sociales, siendo esta última una condición para y un efecto de la primera.

En torno a la primera consecuencia presentada, es preciso indicar que concebir el discurso como *práctica* implica que *actúa* no sólo como una representación del mundo, sino que también constituyendo y construyendo su significado. Esta construcción opera generando efectos de distinto tipo que se corresponden con las distintas funciones del discurso, tal como se expone en la siguiente tabla.

Efectos del Discurso	Funciones del Discurso
Contribución a la construcción de <i>identidades sociales</i> y posiciones subjetivas para los sujetos y sus formas de ser.	<i>Función de identidad</i> : modo en que en los textos se construyen y sostienen identidades sociales.
Contribución a la construcción de <i>relaciones sociales</i> entre las personas.	<i>Función relacional</i> : modo en que en los textos se establecen y negocian las relaciones sociales
Contribución a la construcción de <i>sistemas de creencias y conocimiento</i> .	<i>Función ideacional</i> : modo en que los textos significan el mundo y sus procesos, entidades y relaciones sociales.

Tabla 5: *Efectos y Funciones del Discurso*. Elaboración personal a partir de Fairclough (1993).

En torno a la segunda consecuencia presentada, es preciso indicar que concebir el discurso como una *práctica social* supone una comprensión dialéctica entre discurso y estructura social que es central en la propuesta de Fairclough y que es indispensable para evitar el riesgo de sobreestimar la determinación social del discurso o la construcción social de éste, pues “*en el primer caso, el discurso resultaría un mero reflejo de una realidad social más profunda; en el segundo, el discurso se presentaría como origen de lo social. Este último caso es el más peligroso por el énfasis que les dan los debates contemporáneos a las propiedades constitutivas del discurso. La constitución discursiva de la sociedad no emana de un libre juego de ideas en la cabeza de las personas, sino de la práctica social que está*

fuertemente enraizada en y orientada hacia las estructuras sociales reales y materiales” (Fairclough, 1993, p. 50, *traducción personal*).

A fin de evitar este riesgo, en esta primera etapa de su obra, Fairclough (1989, 1993, 1995) construye un modelo tridimensional del discurso que lo examina como texto, práctica discursiva y práctica social. Estos momentos están dialécticamente interconectados y cada uno de ellos se corresponde con una de las facetas analíticas propuestas por el autor en su aproximación metodológica: la Descripción (análisis textual), la Interpretación (análisis intertextual) y la Explicación (análisis social). En las líneas siguientes, analizo cada una de estas dimensiones del modelo tridimensional.

El discurso como texto

En esta primera fase del desarrollo de su obra, Fairclough (1993, 1995) caracterizará los textos como cualquier pieza de lenguaje escrito o hablado que representa el resultado de un proceso social más amplio de **producción de textos**. Cada texto se presenta como un efecto de lo estructurado en el lenguaje y, eventualmente, como una posibilidad de transformación de lo establecido. En un examen más detallado, definir el discurso como texto, supone afirmar que:

- i) El texto es una pieza particular y situada del lenguaje en uso donde se actualizan las funciones del discurso presentadas con anterioridad (Fairclough, 1993): función identitaria, relacional e ideacional (ver Tabla 5).
- ii) El texto es el resultado cristalizado de distintas fuerzas centrífugas y centrípetas que moldean el lenguaje como estructura general. Cada texto contribuye a reproducir lo estructurado lingüísticamente en el orden social (fuerzas centrípetas) o a generar quiebres creativos en él (fuerzas centrífugas) (Fairclough, 1995).

- iii) El texto es analizable descriptivamente desde las características formales que lo organizan: vocabulario (palabras distintivas), gramática (combinaciones dentro de cláusulas y oraciones), cohesión (estrategias de combinación de cláusulas y oraciones) y estructura textual (propiedades organizacionales del texto a gran escala) (para una revisión detallada, ver Fairclough, 1993).

El discurso como práctica discursiva

Siguiendo con el desarrollo de esta primera fase de su obra, Fairclough (1993, 1995) caracterizará el discurso en su faceta de práctica discursiva. Esto invita a reconocer que “*la práctica discursiva involucra procesos de producción, distribución y consumo de textos. La naturaleza de estos procesos varía entre los diferentes tipos de discurso de acuerdo con factores sociales. Los textos son producidos de modos específicos y en contextos sociales específicos*” (Fairclough, 1993, p. 59 – 60). En un examen más detallado, definir el discurso como práctica discursiva, supone afirmar que:

- i) La práctica discursiva representa el momento de producción e interpretación social de los textos a partir de los órdenes del discurso: el set de recursos discursivos socialmente disponible y relativamente estable que organiza las posibilidades de los sujetos para producir e interpretar textos en campos específicos de la realidad social (Fairclough, 1993, 1995). Estos órdenes representan la dimensión lingüística del orden social, y se componen de prácticas discursivas de alcance local (discurso de profesores, estudiantes, familias) que vinculadas en red conforman órdenes generales (discurso escolar).
- ii) La práctica discursiva representa una posibilidad tanto de reproducción del orden social establecido en su faceta lingüística como de transformación de las convenciones establecidas en él. De ahí, entonces, su carácter histórico, cambiante y abierto, elaborado analíticamente en torno a la noción de

intertextualidad que expresa, en un sentido bajtiniano, que todo texto es en parte reproducción y en parte creación (Fairclough, 1995).

- iii) La práctica discursiva es analizable interpretativamente desde la fuerza de las expresiones (actos de habla y su fuerza potencial), cohesión (grado de integración y coherencia de los textos en relación) e intertextualidad (construcción de cadena de textos y grado manifiesto/latente de relación entre textos) (para una revisión detallada, ver Fairclough, 1993).

El discurso como práctica social

Finalmente, en esta primera fase, Fairclough (1993, 1995) caracterizará el discurso como una práctica social. Todo texto es parte de un set de condiciones y circunstancias específicas que presionan fuertemente, a través de los órdenes del discurso, a usar el lenguaje de determinadas maneras. Estos usos específicos están, entonces, modelados por asuntos políticos e ideológicos que participan en la reproducción o transformación de las relaciones de poder que estructuran el orden social (Fairclough, 1995). En un examen más detallado, definir el discurso como práctica social, supone afirmar que:

- i) La práctica social representa el momento de estabilización o ruptura con el orden social/discursivo dominante. Las nociones de ideología y hegemonía, en la perspectiva gramsciana que comenté anteriormente, representan el móvil a través del cual las relaciones de dominación alcanzan un carácter estable en los órdenes del discurso, de modo tal que las prácticas discursivas hegemónicas operan de un modo que resulta funcional a los intereses de las clases dominantes (por ejemplo, referir al orden de los discursos económicos como una condición necesaria para hablar de educación).
- ii) La práctica social representa, por tanto, una posibilidad para la imposición de ciertas modalidades de uso de los recursos discursivos disponibles, así como

también la exclusión de algunas modalidades (siguiendo la lógica del ejemplo anterior, la negación de una perspectiva cultural para hablar de educación).

- iii) La práctica social es analizable explicativamente desde la necesidad de situar cómo los textos y prácticas discursivas operan en la lucha por el establecimiento del sentido común epocal. Dicho de otro modo, y reconociendo que los órdenes del discurso deben ser vistos como configuraciones relativamente estables que representan la dimensión discursiva de la hegemonía, “*la lucha hegemónica es la lucha por rearticular los órdenes del discurso*” (Fairclough, 1993, p. 72).

Finalmente, y a modo de cierre de este apartado, las distintas unidades del modelo tridimensional del discurso y sus correspondientes niveles analíticos son expuestas sintéticamente en la siguiente ilustración.

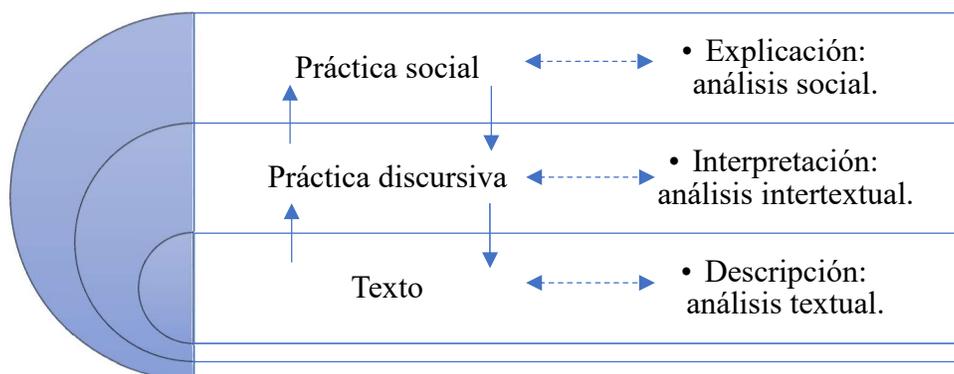


Ilustración 2: Modelo Tridimensional del Discurso de Norman Fairclough. Elaboración personal a partir de Fairclough (1993, 1995).

3.3 El segundo Fairclough: análisis del discurso textualmente orientado.

Tras una década de estos primeros desarrollos de su obra, Fairclough (2003), con la publicación de *Analyzing Discourse. Textual analysis for social research*, ampliará su modelo de análisis tanto complejizando algunas nociones previamente elaboradas como incorporando otras novedosamente. El matiz fundamental en relación a la primera etapa es

que presta mayor atención a los aspectos lingüísticos de la vida social e incorpora un compromiso paradigmático con el realismo crítico (Bhaskar, 1987, 1997) que lo lleva a sostener que *“el lenguaje es una parte irreductible de la vida social, dialécticamente interconectada con otros elementos de la vida social, por lo que el análisis y la investigación siempre deben tomar en cuenta el lenguaje”* (Fairclough, 2003, p. 2, traducción personal).

Con ello en vista, en este momento de su obra, comienza a utilizar el término “análisis del discurso textualmente orientado” a fin de distinguir esta propuesta de sus desarrollos anteriores (Fairclough, 1993, 1995). El fundamento para este giro responde, en principio, a la necesidad de que cualquier análisis de textos que pretende ser un aporte debe conectar con asuntos teóricos sobre el discurso. Es por ello que en esta etapa complejiza su visión sobre el carácter lingüístico de las transformaciones socioculturales, desarrollando una renovada visión sobre el lugar del lenguaje en el Nuevo Capitalismo (Chouliaraki y Fairclough, 1999; Fairclough, 2000; Fairclough y Wodak, 2000; Chiapello y Fairclough, 2002; Fairclough, 2008), entendido como un conjunto de *“las más recientes series históricas de reestructuraciones radicales a partir de las cuales el capitalismo ha mantenido su continuidad. Acontece una reestructuración entre el domino económico, político, social y cultural que consiste en una comodificación y marketización de diversos campos sociales”* (Fairclough, 2003, p. 6, traducción personal).

Ante esta serie histórica de reestructuraciones del capital, administrada y gestionada por el proyecto geopolítico del neoliberalismo (Harvey, 2014, 2015), Fairclough (2000) sostendrá que *“el lenguaje es una parte importante del nuevo orden. Primero, porque imponer el nuevo orden involucra procesos reflexivos de imposición de las nuevas representaciones del mundo, nuevos discursos; segundo, porque las nuevas formas de usar el lenguaje – nuevos géneros – son una parte importante del nuevo orden”* (p. 147, traducción personal). Por ello, este giro en su obra se articula también como una respuesta al hecho de que no es posible un entendimiento real de los efectos sociales del discurso sin mirar de modo cercano qué ocurre cuando la gente habla y escribe (Fairclough, 2001, 2003).

Es posible defender la idea de que este momento de su producción representa un quiebre con las visiones socioconstruccionistas que dominan el campo de los ECD. Asumiendo una ontología realista crítica, Fairclough (2003) sostiene que, aunque algunos aspectos del mundo social como las instituciones son en última instancia socialmente construidas, una vez construidas son realidades que afectan y limitan la construcción textual o discursiva de lo social. Por tanto, se torna necesario “*distinguir construcción de conceptualización, lo que los construccionistas sociales no hacen: podríamos interpretar textualmente el mundo social en formas particulares, pero si nuestras representaciones o conceptos tienen el efecto de cambiar su construcción depende de varios factores contextuales. Por tanto, podemos aceptar una versión moderada de la aseveración de que el lenguaje construye realidades*” (p. 8 – 9, traducción personal).

Esta versión moderada del lenguaje como constructor de realidad, se organiza en torno a la doble dialéctica del lenguaje que se expresa en la siguiente ilustración y que ofrece la base conceptual de este segundo momento de su obra, el cual será el que guiará analíticamente el curso de esta investigación.

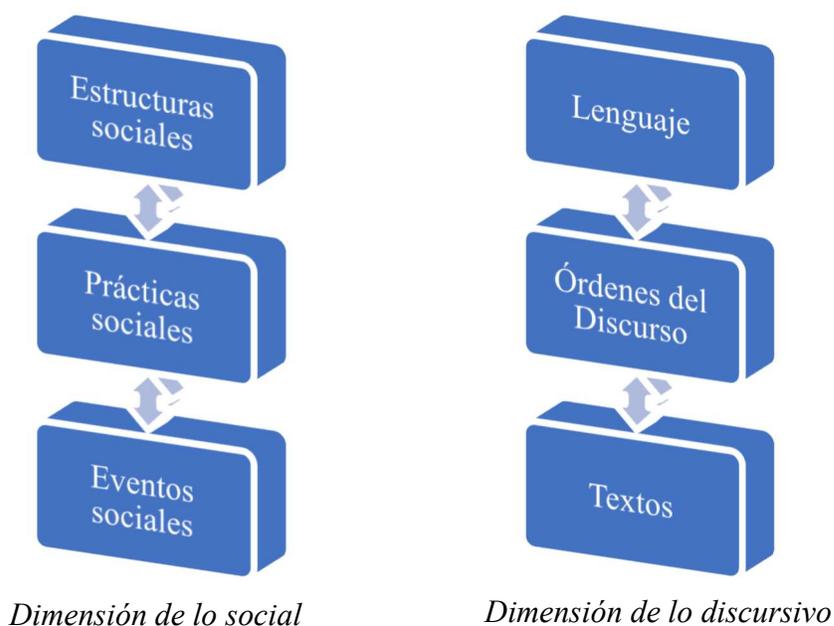


Ilustración 3: *Doble dialéctica del Discurso.* Elaboración personal a partir de Fairclough (2003).

Esta doble dialéctica que presenta Fairclough (2003) en este momento de su obra considera el discurso como un elemento de las estructurales sociales y eventos sociales, a través de la categoría mediadora de prácticas sociales, así como también como un elemento perteneciente a los órdenes del discurso, set relativamente estable y socialmente organizado de prácticas sociales, que median la relación entre el lenguaje como estructura general y los textos como eventos sociales específicos. Por ello, el discurso subsume el lenguaje, así como también otras formas de semiosis (por ejemplo, imágenes visuales, efectos de sonido y lenguaje del cuerpo), y los textos, en tanto elementos discursivos de los eventos sociales, generalmente combinan diferentes formas semióticas.

Con ello en vista, un primer objetivo del análisis no es simplemente el análisis del discurso per se, sino el análisis de las relaciones existentes entre elementos discursivos y no discursivos de lo social, movimiento que representa el camino más adecuado para la comprensión de estas complejas relaciones (Fairclough, 2005). El análisis de las relaciones entre lo discursivo y lo no discursivo, obliga a considerarlos como elementos distintos de la realidad social, diferenciados ontológicamente y no sólo desde una perspectiva epistemológica y analítica. Estos elementos son diferentes y están dialécticamente relacionados pues a la vez que lo social construye el discurso, éste puede transformarlo en formas distintivas y creativas. El resultado cristalizado de este movimiento conlleva a que en lo social se incorporen o internalicen elementos discursivos sin que lo social sea reductible a ellos.

Respecto de la primera dialéctica, es posible plantear que las estructuras sociales corresponden a entidades muy abstractas que ofrecen sets de posibilidades que presionan, pero no determinan la acción de los sujetos en los procesos/eventos sociales, los cuales representan el nivel más concreto de la realidad social. La relación entre estas entidades está medida por las prácticas sociales, las cuales son abordadas en una doble perspectiva por Fairclough (2003): en primer lugar, como proceso, para referir a formas de controlar la selección de ciertas posibilidades estructurales y de excluir otras, además de garantizar la mantención de estas selecciones en el tiempo en áreas particulares de la vida social; en

segundo lugar, como concepto, para referir a articulaciones de elementos sociales discursivos y no discursivos que están asociados con áreas particulares de la vida social, como lo son las acciones e interacciones, relaciones sociales, los sujetos, el mundo material y los discursos.

Respecto de la segunda dialéctica, es preciso indicar que todo texto es parte de los eventos sociales que reproducen o transforman lo estructural y, particularmente, el lenguaje como estructura general. Tanto los eventos como los textos pueden ser vistos como productos y procesos a la vez, pues tienen poderes causales de reproducción/transformación y están modelados por las fuerzas provenientes de las estructuras y prácticas sociales, así como también de las direccionalidades que imprimen a los eventos las acciones de los sujetos sociales (Fairclough, 2003). De dicha consideración deviene un segundo objetivo del análisis que es prestar atención al carácter relacional del discurso: a la vez que se reconoce la relación entre lo discursivo y otros elementos de lo social, se atiende a las relaciones entre los textos como elementos discursivos de los eventos sociales y los “órdenes del discurso” como elementos discursivos de las redes de prácticas sociales.

La noción de orden del discurso apela precisamente a estas redes de prácticas que ofrecen posibilidades para la selección y ordenamiento de los eventos discursivos. Es una noción tributaria de los aportes de Michel Foucault previamente comentados, pero que está redefinida en el sentido de reconocer que no todo lo social es mero efecto de las prácticas discursivas que acontece en un determinado juego de posiciones, sino que es necesaria la insistencia en la constitución parcialmente discursiva de la realidad social (Fairclough, 2005). Esta noción, elaborada más finamente en este segundo momento de la obra de Fairclough, es posible de ser abordada desde una perspectiva estructural y desde una perspectiva procesual.

Desde una perspectiva estructural, los órdenes del discurso son estructuraciones sociales relativamente estables de la variación o diferencia discursiva. Más concretamente, un orden del discurso puede ser comprendido como una combinación particular de diferentes discursos, géneros y estilos, que están articulados de forma distintiva. En detalle, cada una de estas nociones debe ser entendida de las siguientes formas:

- a) Los *géneros* son el aspecto discursivo de las formas de actuar e interactuar en el curso de los eventos sociales. Al analizar en términos de género se evalúa cómo el discurso figura dentro de y contribuye a la acción social e interacción en los eventos sociales (Fairclough, 2003).

Los géneros se estructuran en amplias cadenas que combinan géneros de alcance local que dan forma a un género de mayor globalidad. En el marco de las transformaciones del Nuevo Capitalismo, los géneros locales están redefinidos por lógicas economicistas y empresariales que configuran géneros de gobierno, de carácter global, que incorporan creativamente estas propuestas. Esta operatoria se basa en movimientos de “desencadenamiento”, vale decir, se extraen aspectos de los géneros locales y se incorporan a la estructuración y movimiento de los géneros globales. Por ejemplo, aspectos de un género local como la publicidad se incorporan creativamente en los géneros de gobierno, generando así mensajes presidenciales sobre política educativa que *promocionan* ciertas formas de participar en los mercados educativos.

Los géneros predominantes en el mundo contemporáneo tienden a organizarse en torno a fenómenos de conversacionalización del discurso público, esto es, un intento por lograr cercanía y hacer desaparecer las jerarquías en la acción e interacción discursiva. Conectando este asunto con elementos de la teoría social, esto implica una prevalencia de la acción estratégica, orientada a medios, por sobre la acción comunicativa, orientada a fines, como ha sido planteado por Habermas (2014).

- b) Los *discursos* son el aspecto discursivo de las formas de representar aspectos del mundo: procesos, relaciones y estructuras del mundo material; pensamientos, sentimientos y creencias del mundo psicológico; y también del mundo social. Al analizar en términos de discurso se evalúa cómo representa el mundo en

direcciones particulares, pero también cómo se proyecta e imagina en otras posibilidades, pues los discursos son siempre proyectivos e imaginativos (Fairclough, 2003).

Al reconocer los discursos como formas de representación, se reconocen grados implícitos de repetición, en el sentido de que tienen un carácter compartido por la gente y cierta estabilidad en el tiempo y el espacio. Hay, entonces, discursos de mayor grado de abstracción y generalidad en el orden social. Concretamente, en el contexto del Nuevo Capitalismo, los discursos más predominantes en los textos son los de la gestión empresarial. Estos discursos, base del proyecto geopolítico neoliberal (Harvey, 2015), incorporan creativamente discursos inspiracionales y conexionistas como, por ejemplo, los de la autosuperación y desarrollo personal, para en los discursos representar el sujeto ideal para ciertas condiciones sociales.

Un aspecto llamativo de este movimiento en los discursos actuales es la nominalización, vale decir, el hecho de representar los procesos sin agentes sociales, como si fueran sucesos que ocurren de manera natural sin la responsabilidad de sujetos concretos (por ejemplo, hablar de la globalización sin hacer referencia a las relaciones sociales y proyectos de vida que promueven las clases dominantes). Por tanto, se debe prestar atención a las formas en que los discursos aparecen en los textos representando aspectos del mundo, sea mediante nominalizaciones, así como también a través de vocabularios específicos y metáforas que condensan en expresiones simples aspectos complejos de la vida social (Lakoff y Johnson, 2012).

- c) Los *estilos* son el aspecto discursivo de las formas de ser o identidades personales y sociales. La identificación guarda relación con la forma en que los sujetos se identifican a sí mismos y cómo son identificados por otros (Fairclough, 2003).

En las sociedades contemporáneas, quien eres, es en parte un asunto de cómo

hablas, escribes y te mueves. Generalmente, en el contexto del Nuevo Capitalismo, se promueven identidades que representan el éxito en gestores empresariales o en emprendedores individuales que superan con relativo éxito las cambiantes condiciones que impone el ritmo y organización de la vida cotidiana (ver, p. e., Foucault, 2009, 2016).

La identificación es un proceso complejo que implica el necesario reconocimiento entre identidad social y personalidad (Fairclough, 2003), pues las formas de ser no son sólo un problema de lenguaje: las personas no sólo se posicionan en torno a cómo participan en los eventos sociales y textos, sino también en relación con lo que hacen, crean y combinan con los recursos semióticos y no semióticos disponibles.

Es fundamental hacer hincapié en el análisis interdiscursivo de los textos en esta segunda fase del desarrollo de la obra de Fairclough, pues es la herramienta para evidenciar cómo se articulan diferentes discursos, géneros y estilos, que están potencialmente basados desde diversos órdenes del discurso y que potencialmente muestran la capacidad de los sujetos sociales para utilizar los recursos sociales existentes de formas creativas y distintivas, las cuales, en ciertas condiciones, pueden contribuir a transformar parcial o totalmente las relaciones entre las prácticas sociales (Fairclough, 2003, 2005). La noción de intertextualidad es clave en este respecto, pues apertura la presencia de elementos actuales de otros textos dentro de otros posibles. La exploración de relaciones intertextuales en los textos supone un tránsito entre diversos grados que van desde la máxima apertura a la diferencia hasta la máxima construcción del consenso, donde no existen diferencias entre diversas posiciones.

Desde una perspectiva procesual, los órdenes del discurso son estructuraciones sociales de carácter histórico y que operan como fuerzas contrapuestas en la lucha hegemónica, que es también la lucha por el lenguaje (Fairclough, 2003, 2006). Un examen procesual de los órdenes del discurso representa una invitación a que en la tarea analítica se reconozcan distintos aspectos y momentos de la estructuración de un orden discursivo

específico. Esquemáticamente, pues son elementos conectados de modos complejos, esto puede ser presentado de la siguiente manera:

- a) *Emergencia*: descripción del contexto histórico en que ciertos discursos emergen y examen de las relaciones que establecen con otros discursos disponibles. Por ejemplo, la emergencia del discurso neoliberal en el campo educativo responde a ciertas lógicas de la reorganización productiva y cultural del capitalismo, y su incorporación no es abrupta ni monolítica, sino que establece grados de relación con discursos de orientación más culturalistas y liberadores.
- b) *Hegemonía*: examen de las estrategias y tácticas a través de las cuales un discurso se establece como el sentido común epocal o como la referencia obligada para hablar sobre ciertos campos de relaciones sociales. Esto se organiza, en parte, instalando movimientos de tecnologización del discurso, vale decir, incorporando expertos, saberes y tecnologías que den un carácter científico a las decisiones tomadas en ciertos espacios de la realidad social. Siguiendo el ejemplo, la hegemonía neoliberal en el discurso educativo se configuró a propósito de una implementación de políticas neoliberales en el contexto nacional que responden a un plan más global de reorganización productiva y cultural de las instituciones escolares. Su carácter hegemónico invita a los actores sociales a hablar, necesariamente, de aspectos económicos y administrativos para abordar la discusión educativa, relegando discursos de orientación culturalista y liberadora a un plano secundario.
- c) *Recontextualización*: examen de cómo los discursos dominantes son transformados distintiva y creativamente en ciertos campos de relaciones sociales. Los discursos dominantes *colonizan* campos de relaciones sociales, pero en ellos preexisten discursos que, eventualmente, los tensionan y redefinen, o bien, los apropian y refuerzan. En dicho sentido, es que los discursos se *operacionalizan*: transforman lo discursivo en acciones y artefactos en el mundo material. En el caso del ejemplo, las políticas educativas, en tanto estrategia de incorporación de

los discursos hegemónicos a la vida cotidiana en las escuelas, contienen elementos que redefinen aspectos de la práctica educativa (implementación de prácticas de rendición de cuentas a un nivel central), pero que también se incorporan para reforzar prácticas de vigilancia que tradicionalmente operan en las escuelas. Examinaré los fenómenos de recontextualización en el Capítulo 3.

- d) *Diferencias y Resistencias*: examen de cómo los discursos hegemónicos son respondidos y resistidos desde voces y posiciones diferentes. En la realidad social circulan discursos alternativos, de mayor grado de alcance, pero que apuntan a lograr la estabilidad en la lucha por la hegemonía. Estas diferencias organizan resistencias, caracterizadas por su organización colectiva y materializada en prácticas que apuntan a la transformación. En el ejemplo, el discurso neoliberal en educación puede ser resistido, tensionado y desplazado en torno al desarrollo de una práctica educativa que ignore, parcial o totalmente, las presiones pro-estándares y que se oriente hacia la construcción de un sujeto integral y de una práctica educativa pertinente y enriquecedora de la vida de las personas.

La siguiente ilustración presenta una perspectiva general sobre la dimensión estructural y procesual de los órdenes del discurso. En síntesis, una perspectiva estructural apunta a las relaciones dialécticas entre géneros, discursos y estilos como formas de actuar, representar y ser, respectivamente; mientras que una perspectiva procesual aborda la configuración en el tiempo y el espacio de un determinado orden del discurso, atendiendo a su contexto de emergencia, logro de la hegemonía, prácticas de recontextualización y operacionalización, y posibilidades de organización de resistencias ante lo establecido.

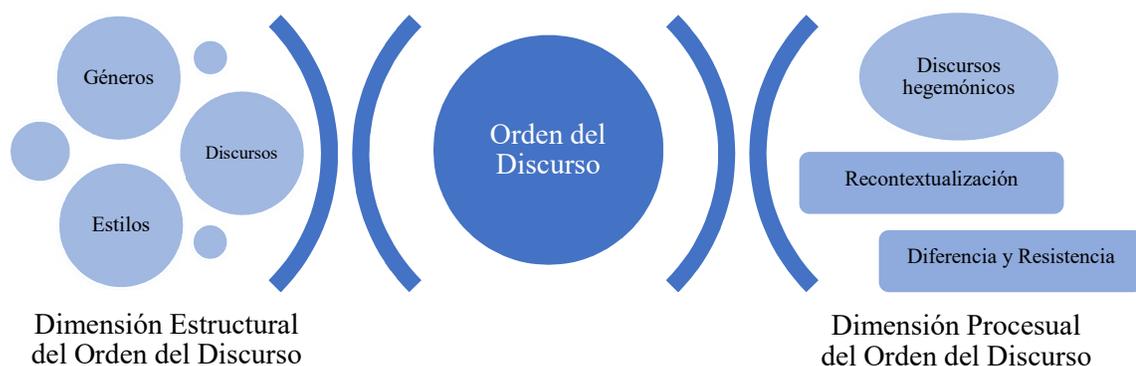


Ilustración 4: Dimensiones Estructural y Procesual de los Órdenes del Discurso. Elaboración personal a partir de Fairclough (2003).

3.4 El tercer Fairclough: el ACD como razonamiento dialéctico.

Tras este segundo desarrollo de su modelo analítico, Fairclough profundizó aspectos de su obra en un doble movimiento: el primero de ellos atiende a la necesidad de fortalecer el compromiso parcial con el axioma de la construcción semiótica de la realidad, encontrando en los principios del realismo crítico una forma de argumentar consistentemente sobre cómo la semiosis participa en la estructuración de la realidad y el orden social (Fairclough, 2005, 2006; Fairclough, Jessop y Sayer, 2007). El segundo de ellos expone sus desarrollos más recientes, a partir de una revisita a *Language and Power* (Fairclough, 2014) tras veinticinco años de la publicación de esta obra. Esta tercera fase de la evolución de su enfoque caracteriza el ACD como una forma de razonamiento dialéctico, la cual enfatiza la relación entre crítica, explicación y acción, y que desarrollaré brevemente a continuación.

En esta tercera fase, Fairclough (2018) propone que el Análisis Crítico del Discurso es una forma de análisis social *crítico*. La criticidad de este enfoque apunta a mostrar cómo las formas de la vida cotidiana pueden dañar a las personas innecesariamente, pero también apunta a mostrar cómo estas formas pueden y deben ser cambiadas. En esta propuesta, la contribución más poderosa del ACD al cambio social consiste en elucidar cómo el discurso está relacionado con otros elementos de la vida social (poder, ideologías, instituciones) y

ofrecer desde los elementos discursivos una crítica más amplia de la realidad social. Sin embargo, el objetivo no es sólo ese, pues en parte dicha meta ya está suficientemente abordada con las propuestas anteriores: el ACD debe ofrecer lineamientos para la acción que permitan alcanzar mejores condiciones de vida en las sociedades capitalistas contemporáneas.

La crítica académica por sí sola no puede cambiar la realidad, pero puede contribuir a la acción política orientada a construir vías para el cambio a través de un aumento de la comprensión de los dinamos actuales de la realidad social, sus posibilidades y limitaciones. En este sentido, una mejor comprensión de lo real requiere mejores explicaciones sobre las articulaciones entre lo discursivo y lo no discursivo (Fairclough, 2013). Con ello en vista, el ACD en esta nueva fase combina la *crítica* desde el discurso con la *explicación* de cómo el discurso participa en la realidad social, ofreciendo bases para la *acción* orientada a la transformación de dicha participación. Esto es la síntesis de lo que el autor propone como razonamiento dialéctico: una forma de razonamiento desde el discurso que apunta a lo que debería ser cambiado en la realidad social por medio de una explicación de las relaciones entre el discurso y otros componentes de lo real (Fairclough, 2014, 2018).

La relación entre crítica, explicación y acción política es, entonces, la esencia del ACD. Fairclough (2018) defiende que no es posible moverse desde la crítica hacia la acción si no es a través de la explicación: sin una comprensión explicativa de la realidad social, incluyendo las relaciones causales y dialécticas entre el discurso y otros elementos de la vida social, no es posible conocer qué necesita ser cambiado, qué puede ser cambiado, y especialmente cómo. En dicho sentido es que la explicación es de particular importancia en esta tercera fase, pues se reconoce el hecho de que el poder no sólo opera en el discurso, sino también tras el discurso, lo que invita a enfocarse no sólo en la crítica de la manipulación sino también en el sentido generativo de la ideología, y no sólo en aspectos particulares de la realidad social existente sino también en su carácter reproductivo de las relaciones sociales capitalistas y de cómo ellas impactan de modo más amplio (Fairclough, 2013).

Concretamente, el ACD como forma de razonamiento dialéctico representa una forma de argumentación práctica que brinda importancia a la relación entre crítica, explicación y acción posible. Este modelo puede ser caracterizado en cuatro pasos (Fairclough, 2018):

- i) Crítica normativa del discurso que apunta a las relaciones medios – fines, normas y valores que sostienen las condiciones existentes en la realidad social.
- ii) Explicación del discurso normativamente criticado en términos de las características del estado actual de condiciones existentes en la realidad social.
- iii) Crítica explicativa de las condiciones existentes, develando cómo ciertos fenómenos (por ejemplo, la educación de mercado) son producidos a partir de la organización y movimiento de dichas condiciones.
- iv) Llamado a la acción al cambio de las condiciones existentes por mejores condiciones de vida que transformen lo dado.

Sobre estas bases, Fairclough ha desarrollado enriquecidas discusiones con campos tan diversos como la Economía Política Cultural (Fairclough, 2013), los Estudios Críticos de Política (Fairclough y Fairclough, 2012a), entre otros. Uno de ellos es de gran relevancia para el curso de esta investigación, pues representa la conexión del ACD con el campo del Análisis Político del Discurso (Fairclough y Fairclough, 2011, 2012). El producto de esta conexión es un enriquecido modelo para estudiar la argumentación en el campo de las políticas públicas de diversos campos de la realidad social y el debate político en general a través de las diversas formas de razonamiento práctico que construyen el discurso político. Por la especificidad de esta propuesta, y por la pertinencia para el campo de relaciones sociales de Gubernamentalidad y Política Educativa que enmarca esta investigación, desarrollaré este modelo en el Capítulo 3.

4. Síntesis.

La obra de Norman Fairclough representa un poderoso enfoque para la investigación social y educativa críticamente interesada en la dimensión discursiva de las principales transformaciones económicas, políticas y socioculturales del modo de producción capitalista. La riqueza conceptual, analítica y metodológica de su obra posibilita fundamentalmente una poderosa descripción, interpretación y explicación de cómo opera el discurso en su dimensión de práctica social en distintos campos de relaciones sociales relevantes que configuran el orden de lo cotidiano. Durante su desarrollo, esta obra ha transitado desde un interés en comprender la organización semiótica de lo social, pasando por la necesidad de fortalecer los corpus teóricos que explican la relación entre semiosis y realidad social, y finalmente articulando en un marco transdisciplinar la dialéctica entre la crítica, explicación y acción política posible.

En lo personal, e inscribiendo esta apreciación en el curso de la presente investigación, estimo que los desarrollos de Norman Fairclough representan una influyente visión crítica sobre la realidad social y un potente set de herramientas analíticas para desmitificar los discursos hegemónicos que operan en el mundo de la educación y el trabajo. Este enfoque será la base en la construcción de los Capítulos 3 y 4, donde presentaré los campos de relaciones sociales más relevantes para mi estudio, y donde el discurso y sus herramientas conceptuales y prácticas serán la base para comprender el orden de las políticas educativas y del trabajo en las escuelas como articulaciones principales para la comprensión de lo social y para la evaluación y propuesta de caminos de transformación.

En dicho sentido es que la obra que he examinado contempla la posibilidad y necesidad de abordar el proyecto hegemónico como un proyecto de lenguaje. Por tanto, una de las luchas posibles es, precisamente, la lucha por la palabra, el significado y el sentido: por la necesidad histórica y viable de desestabilizar la potencia de los discursos economicistas y empresariales en educación a fin de construir alternativas que permitan pensar la práctica educativa en torno a la pertinencia, relevancia y enriquecimiento de la vida de las personas.

La tarea es, entonces, la superación real, concreta y objetiva de las condiciones que hoy – al estar inscrita como una mera mercancía en los mercados educativos y promovida en discursos seductores como un simple atajo para lograr el progreso individual en una sociedad enajenante – alejan a la práctica educativa de la necesidad de pensar otros mundos posibles.

Capítulo 3

Campo de Relaciones Sociales I: Gubernamentalidad, Neoliberalismo y Políticas Educativas

Para que el Estado funcione como funciona, es necesario que haya del hombre a la mujer o del adulto al niño, relaciones de dominación bien específicas que tienen su configuración propia y su relativa autonomía.

Michel Foucault

En Chile, el Estado se convierte en una Meca del mercado.

Stephen Ball

Estructuración del Capítulo

0. Sumario.
1. Introducción.
2. Gubernamentalidad neoliberal y políticas educativas.
 - 2.1 Gubernamentalidad y educación: aspectos conceptuales.
 - 2.2 Neoliberalismo, Nueva Gestión Pública y políticas educativas: aspectos contextuales.
3. Abriendo la caja de herramientas I.
 - 3.1 Las políticas educativas como textos y discursos: examinando críticamente la política desde el Análisis Político del Discurso.
 - 3.2 Los procesos de recontextualización de las políticas educativas en las instituciones escolares.
4. Síntesis.

Sumario

En este capítulo:

- Examinó transversalmente el campo de la política educativa desde los conceptos ordenadores Discurso y Gubernamentalidad, extraídos de los desarrollos de Michel Foucault.
- Caracterizó el programa de reforma educativa de la Nueva Gestión Pública, su pertinencia para la razón neoliberal de Estado y su influyente papel en la política educativa chilena.
- Examinó un modelo elaborado por Stephen Ball para el estudio de la política como texto y discurso y lo vinculó con el enfoque del Análisis Político del Discurso de N. Fairclough e I. Fairclough.
- Examinó un modelo elaborado por Stephen Ball y colaboradores para el estudio de los procesos de recontextualización de las políticas educativas en las instituciones escolares.

Tabla 6: *Sumario – Capítulo 3.* Elaboración personal.

1. Introducción.

El propósito de este capítulo es construir bases conceptuales y metodológicas para examinar críticamente la política educativa, la cual constituye el primer campo de relaciones sociales relevantes que guía el curso de la presente investigación. Este examen se organiza a partir de dos conceptos ordenadores extraídos de los desarrollos teóricos de Michel Foucault: son las nociones de Discurso y Gubernamentalidad. La primera ya ha sido abordada en la presentación del enfoque que guía este estudio en el Capítulo 2, aunque ahora será utilizada con miras a comprender las políticas educativas como textos y como discursos, vale decir, desde los efectos que generan en tanto prácticas inscritas en la realidad social. La segunda corresponde a sus desarrollos ulteriores en el abordaje del poder. Es un concepto de gran valor heurístico para explicar el despliegue de estrategias y tácticas del Estado en el gobierno de sujetos potencialmente libres, pues posibilita ir más allá de una lectura de coerción lineal, para examinar el valor productivo y generativo de los sujetos en las relaciones de dominación que caracterizan el orden social capitalista.

En apego a estas nociones, comenzaré examinando las particularidades de la Gubernamentalidad neoliberal, analizando la particular configuración de Estado que promueve y los diversos programas que propone a fin de gobernar campos significativos de la vida social. Uno de ellos – transversal a muchos campos, pero especialmente sensible para la educación escolar – es la Nueva Gestión Pública, programa de reforma del sector público que instala los mecanismos propios de la gestión empresarial en pro de mejorar la eficiencia, eficacia y rendimiento de las burocracias modernas. La NGP, en tanto set de diversos discursos, promueve particulares formas de actuar, relacionarse, ser, representar e imaginar el mundo en el campo educativo.

Finalmente, presentaré algunas herramientas conceptuales – metodológicas orientadas al abordaje de los propósitos de esta investigación. La primera de ellas representa los aportes de la teoría estratégica de Stephen Ball, autor sumamente influyente en el campo de las políticas educativas, y que invita a estudiar las políticas como textos, discursos y sus

efectos. Del mismo autor, presentaré los desarrollos que ha elaborado junto a sus colaboradores para el estudio de los procesos de recontextualización de las políticas educativas en las instituciones escolares. En breve, las políticas educativas son *llamados a la acción* y no bajan linealmente desde un nivel central hacia el nivel local de la escuela: son leídas, interpretadas, negociadas y traducidas en formas particulares, complejas y conflictivas. Este modelo será la base conceptual y analítica que orientará de modo general este estudio.

En conexión con ello, y reconociendo que las políticas educativas son *llamados a la acción*, requeriré primeramente comprender cómo se estructuran estas convocatorias, cuáles son los fines que persiguen, qué medios se proponen para alcanzarlos, en torno a qué valores, con qué presiones, entre otros elementos necesarios de analizar. Para abordar dicho propósito presentaré el enfoque de Análisis Político del Discurso de Norman Fairclough e Isabella Fairclough a fin de examinar el particular tipo de argumentación que nos ofrece la política educativa escolar: si son *llamados a la acción*, son formas de razonamiento práctico, es decir, aquellas que se orientan a problemas concretos que requieren de soluciones específicas, presentadas en carácter de urgencia, consenso total y defensoras de una *necesaria* vigilancia.

2. Gubernamentalidad neoliberal y políticas educativas.

El propósito de este apartado es examinar la política educativa en su contexto de emergencia a partir de la revisión de algunos aspectos conceptuales y contextuales. Eso invita a estudiar críticamente el presente, considerando sus dinamismos y posibilidades, recorriendo la densidad de sus redes y la inestabilidad de sus contornos. Con dicha necesidad en vista, abordaré la política educativa más allá de su dimensión textual y discursiva, ya que recogeré su carácter de práctica social inscrita en el orden más amplio de una red de prácticas que, recogiendo los planteamientos de Foucault, configuran el campo de la Gubernamentalidad.

Antes de definir este concepto y examinar su pertinencia epistémica para esta investigación, estimo necesario realizar una breve semblanza de Michel Foucault. Más que

un examen detallado de su prolífica obra, me comprometo con utilizar algunas de sus orientaciones para descubrir qué es lo que hay de regular tras esas extrañas singularidades que conforman el orden de lo educativo especialmente. Considero que no hay un autor más enigmático que Foucault en las discusiones contemporáneas en Psicología. Hay al menos dos razones que, a mi juicio, explican este cariz: la primera de ellas es la originalidad de sus planteamientos. Es una originalidad rupturista e insolente que aborda la historia, el sujeto y sus prácticas de construcción de una forma que descompone a quienes se esmeran por clasificarlo en las tradicionales corrientes de pensamiento². La segunda guarda relación con mi posición personal frente al autor: tiene el enigmático poder de ofrecer lecturas precisas de lo actual aun cuando sus desarrollos ya sobrepasan las tres décadas. Es profundamente contemporáneo. Por lo mismo, varias veces en estos años de formación, lo encontré de formas esporádicas más que con una lectura sistemática, y siempre fue un aporte para poder pensar el presente.

De este carácter enigmático de su obra, requiero definir una posición para leerlo, pues corro el riesgo de entrar en una lectura idealista o relativista de algunas de sus producciones. Mi postura es que Foucault, especialmente en la construcción de la categoría discurso, es más materialista que idealista, toda vez que la práctica discursiva actúa no sólo semiótica sino también materialmente en la realidad social, pues su interés es siempre ir más allá de los signos y significados para considerar el orden de las acciones y efectos en las relaciones sociales. Del mismo modo, y reconociendo que su obra corre el riesgo de reducir la complejidad de lo real a la mera operatoria de prácticas discursivas, su insistencia por el

² En entrevista con Rabinow en 1984, Foucault se describe de la siguiente manera: “*Creo que, en realidad, he estado situado en la mayoría de los cuadros del tablero de ajedrez de la política, de manera sucesiva y, a veces, simultánea: como anarquista, izquierdista, marxista manifiesto o disimulado, nihilista, antimarxista explícito o secreto, tecnócrata al servicio del gaullismo, neoliberal, etcétera. Un profesor norteamericano se quejaba de que un criptomarxista como yo fuese invitado a los Estados Unidos y en la prensa de Europa del Este fui denunciado por cómplice de los disidentes. Ninguna de estas descripciones es importante de por sí; por otra parte, tomadas en su conjunto, significan algo. Y debo admitir que me gusta bastante lo que significan*” (citado en Marshall, 2001, p. 15).

contexto en el cual operan los discursos y las otras prácticas e instituciones que interactúan con ellos, lo salvaguarda – a mi juicio – de caer en el idealismo. Estimo que estas dos vigilancias epistémicas son necesarias para un examen realista crítico del concepto de Gubernamentalidad en Foucault como el que pretendo desarrollar a continuación.

2.1 Gubernamentalidad y educación: aspectos conceptuales.

En este subapartado examinaré el concepto ordenador Gubernamentalidad desarrollado por Michel Foucault y rescataré su valor heurístico para el examen de la política educativa. El interés por este marco analítico se relaciona con la preocupación fundamental que el autor en cuestión aborda en la fase final de su obra, y que se relaciona con las racionalidades del Estado en las sociedades occidentales. La temática que Foucault (2006) aborda en *Seguridad, Territorio, Población* es el gobierno en un sentido amplio: no es un apego a la teoría constitucional del Estado ni sus lógicas de coerción, sino más bien una consideración amplia como conducción de la conducta de sujetos libres, conducción que contiene todos los procedimientos, invenciones, cálculos, tácticas e instituciones que colaboran de forma específica y compleja con esta *racionalidad*.

Evitando todo riesgo de simplificación de su argumento, pero prestando atención a las líneas conceptuales y analíticas que tienen valor heurístico para los propósitos que orientan esta investigación, esquematizaré a continuación los principales elementos que configuran la noción de Gubernamentalidad.

- i) El interés general de Michel Foucault en su fase genealógica no es la construcción de una teoría del poder sino el aumento de su comprensión como operatoria, como mecanismo, como funcionamiento. En este escenario, publica en 1975 *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión* (Foucault, 2008), obra que representa un deslizamiento de su pretensión por examinar las relaciones de saber (interés general de su fase arqueológica) y una apertura y reconocimiento de que el poder fue un elemento sólo tangencialmente

abordado en sus obras anteriores. En este texto plantea que existe un cambio cualitativo en las formas de castigar, una mutación ubicada temporalmente en la segunda mitad del siglo XVIII, que transita desde las trágicas y aberrantes modalidades de castigo propias del poder soberano (suplicio), hacia formas aparentemente más humanizadas, racionales y apropiadas para la naturaleza de cada crimen (disciplina). A partir de ello, Foucault planteará que el poder no es una propiedad sino una estrategia (se ejerce); que no opera piramidalmente (desde el Estado hacia abajo) sino reticularmente (pasa a través de algo-alguien); que es esencialmente inestable y que es constitutivo de las relaciones de saber (Morey, 2014).

- ii) Tras esta articulación general sobre la operatoria del poder, en 1978, Foucault (2006) formaliza una noción que anteriormente nombró de modo confuso para abordar aspectos del poder disciplinar que no eran del todo comprensibles: biopoder. Esta consiste en *“el conjunto de los mecanismos por medio de los cuales aquello que, en la especie humana, constituye sus rasgos biológicos fundamentales podrá ser parte de una política, una estrategia general de poder; en otras palabras, cómo, a partir del siglo XVIII, la sociedad, las sociedades occidentales modernas, tomaron en cuenta el hecho biológico de que el hombre constituye una especie humana”* (p. 15).

En el mismo texto, Foucault (2006) esgrime dos advertencias generales para la comprensión de la operatoria del poder en las sociedades occidentales modernas:

- a) El poder *“es un conjunto de procedimientos, y en ese sentido, y sólo en ese sentido, podríamos entender que el análisis de los mecanismos de poder pone en marcha algo susceptible de definirse como una teoría del poder”* (p. 16).

- b) Se debe evitar a toda costa el riesgo de pensar linealmente la evolución del poder y su operatoria, puesto que *“no tenemos de ninguna manera una serie en la cual los elementos se suceden unos a otros y los que aparecen provocan la desaparición de los precedentes. No hay era de lo legal, era de lo disciplinario, era de la seguridad (...) De hecho, hay una serie de edificios complejos en los cuales el cambio afectará, desde luego, las técnicas mismas que van a perfeccionarse o en todo caso a complicarse, pero lo que va a cambiar es sobre todo la dominante, o más exactamente, el sistema de correlación entre los mecanismos jurídico-legales, los mecanismos disciplinarios y los mecanismos de seguridad”* (p. 23).

Sólo identificando estas advertencias, y evitando todo riesgo de simplificación, es posible esquematizar en la siguiente tabla las diversas modalidades de operatoria del poder que Foucault plantea en el desarrollo de su obra.

	Poder Soberano	Poder Disciplinar	Biopoder
Objeto	Territorio	Cuerpo	Población
Objetivo	Extraer riqueza	Extraer producción	Vida – Población
Estrategia	Justicia	Norma disciplinar	Norma de seguridad
Tecnología	Ley	Reglamentación	Regulación
Foco de visibilidad	Soberano	Individuo	Población
Instrumento de visibilidad	Rituales	Vigilancia jerárquica	Estadística

Tabla 7: *Poder Soberano, Poder Disciplinar y Biopoder.* Elaboración personal a partir de Morey (2014).

- iii) La emergencia del problema de la población es el aspecto clave en esta nueva forma de economía del poder. Foucault (2006) la denominará gestión o gobierno de la población, forma que aparece hacia finales del siglo XVIII, vinculada a la tecnología biopolítica del poder (dejar vivir) y a sus

correspondientes dispositivos de seguridad. Se produce una nueva racionalidad, donde el Estado no interviene minuciosamente a través de la política, sino que sólo intervendrá para regular el interés particular en beneficio del interés general: el movimiento ya no es reglamentar y evitar que las cosas sucedan, sino manipular y procurar que los acontecimientos ocurran.

Emerge una nueva Razón de Estado, entendida como una racionalidad que se cuestiona por cómo gobernar, cómo ser gobernado, cómo gobernar a los otros, por quién debemos aceptar ser gobernados y qué hacer para ser el mejor gobernante posible. Esta nueva racionalidad está fundamentalmente orientada hacia lo económico y posibilita la emergencia de dos nuevos objetos: el primero de ellos, la sociedad civil como límite al ejercicio del gobierno político; el segundo, la emergencia de la economía política como un conocimiento científico orientado a comprender las variaciones de las lógicas de producción, circulación y consumo.

- iv) Adhiriendo a la metáfora del pastor que cuida el rebaño, Foucault (2006) traza la evolución histórica de la conducción de la conducta y de las relaciones entre gobernantes y gobernados. En esta reconstrucción puntualiza enfáticamente en que la razón de ser del rebaño es la presencia permanente y el actuar directo del pastor. El poder se ejerce de modo directo y permanente, bajo la mirada sigilosa y atenta de quien cuida el rebaño. El pastor, en esta nueva configuración, requerirá un conocimiento profundo del mundo interno de cada oveja del rebaño, de modo tal que precisará explorar sus almas, escuchar la confesión de sus más íntimos secretos; un exhaustivo saber sobre la conciencia y un aumento de la capacidad técnica y práctica para conducirla.

Al ubicar este tipo de poder en el momento histórico descrito en el punto iii), se aprecia una nueva configuración del poder pastoral: cambia su objetivo medieval de garantizar la salvación en el más allá para asegurar la salvación

en este nuevo mundo. Este ejercicio del poder fue transitando desde la gestión en instituciones privadas y de relativa apertura pública (filántropos, sociedades de bienestar, familia, medicina psiquiátrica e incluso la escuela) para luego quedar anidado en una estructura global y preocupada de la población (tecnología biopolítica y sus dispositivos de seguridad) y en otra cohabitante preocupada del individuo y su cuerpo (tecnologías disciplinarias). Esto representa la fundamental conexión gubernamental entre tecnologías de dominación y tecnologías de sí mismo, que da al poder un carácter positivo, pues los sujetos aparecen activos en su propia dominación.

Hoy, en esta ruta histórica, todo lo que nos parece parte del mundo íntimo, sentimientos, deseos y aspiraciones, son dimensiones más públicas de lo que pensamos (Rose, 1998, 1999; Miller y Rose, 2008; Ball, 2013b; Grinberg, 2015). En breve, el nuevo poder pastoral, o la gestión del sujeto contemporáneo y su subjetividad, es distintiva en tres aspectos:

- a) Las capacidades personales y subjetivas de los ciudadanos han sido incorporadas en el blanco de las aspiraciones y objetivos de los poderes públicos. Por ejemplo, la construcción de políticas educativas desde los gobernantes y elites tecnocráticas orientadas a medir, evaluar y potenciar dimensiones de los estudiantes como la autoestima, motivación, clima escolar, hábitos de vida saludable, entre otros.
- b) La gestión de la subjetividad ha llegado a ser un aspecto central para las organizaciones modernas, las cuales emergen para llenar el espacio entre la vida “privada” de los ciudadanos y las preocupaciones “públicas” de los gobernadores. Por ejemplo, las prácticas desarrolladas en las escuelas orientadas a realizar gestiones para ajustar calculadamente las fuerzas y capacidades humanas a los propósitos y objetivos institucionales.

- c) La configuración de un nuevo tipo de experticia: los expertos de la subjetividad. Cotidianamente, acontece un desfile de nuevos profesionales orientados a responder los propósitos expuestos en los puntos a) y b). Por ejemplo, psicólogos al servicio de la medición, evaluación y potenciación de la autoestima escolar como medio para el aumento de la productividad y rendimiento escolar.
- d) Las tecnologías y prácticas psi juegan un papel fundamental en este esquema de normalización y conducción de la conducta de sujetos libres. Primero, pues trazan las fronteras entre la conducta normal/anormal, el desarrollo sano/insano y los procesos de inclusión/exclusión. Segundo, y de modo crítico, por su desarrollo al alero de la racionalidad de Estado problematizada en este escrito, se constituyen como saberes y prácticas muy afines a los discursos jurídico – legales que construyen la experiencia escolar y los sujetos que de ella participan, desde donde no sólo reorientan las desviaciones, sino también forjan esfuerzos sistemáticos para el estudio, evaluación y exploración de la conducta, generando nuevas formas de subjetivación (Apablaza, 2017).
- v) A partir de esta nueva configuración de poder pastoral, Foucault (2006) sostendrá que las sociedades modernas viven una gubernamentalización del Estado, una conjunción de tecnologías disciplinares y biopolíticas al servicio de la conducción de la conducta de sujetos libres. *“Gubernamentalización del Estado que es un fenómeno particularmente retorcido porque, si bien los problemas de la Gubernamentalidad y las técnicas de gobierno se convirtieron efectivamente en la única apuesta política y el único espacio real la lucha y las justas políticas, aquella gubernamentalización fue, no obstante, el fenómeno que permitió la supervivencia del Estado”* (p. 137).

La noción de Gubernamentalidad se inscribe triplemente en el orden del registro teórico, histórico y político, tal como Foucault lo señala en la clase del 1 de febrero de 1978 del curso *Seguridad, Territorio, Población*:

- a) *“el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad”* (p. 136).

 - b) *“la tendencia, la línea de fuerza que, en todo Occidente, no dejó de conducir, y desde hace mucho, hacia la preminencia del tipo de poder que podemos llamar “gobierno” sobre todos los demás: soberanía, disciplina, y que indujo, por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, y por otro, el desarrollo de toda una serie de saberes”* (p. 136).

 - c) *“el proceso, o mejor, el resultado del proceso en virtud del cual el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en Estado administrativo durante los siglos XV y XVI, se “gubernamentalizó” poco a poco”* (p. 136).
- vi) Foucault (2006) propone que la noción de Gubernamentalidad tiene una operatoria metodológica que permite estudiar una racionalidad política en particular, su relación con el funcionamiento de tecnologías de gobierno (disciplinarias y biopolíticas) para gestionar la vida de los gobernados, y los juegos estratégicos que generan resistencias y contraconductas. Se trata de una noción de gran valor heurístico y práctico, pues para el caso de la política educativa, posibilita:
- a) El estudio retrospectivo de las relaciones problema – solución, ambiciones y objetivos específicos que se construyen en los textos y discursos de

política educativa; junto al estudio prospectivo de las formas técnicas, arreglos organizativos, prácticas y saberes expertos que se movilizan para hacer operativa y material una racionalidad política determinada (Doherty, 2007; Grinberg, 2015).

- b) El estudio de los medios y fines que articulan la racionalidad de Estado y la forma discursiva que adquieren estas vinculaciones: cuáles son los principios que guían y legitiman la acción y cuáles son los ensamblajes de personas, técnicas, instituciones e instrumentos que se utilizan para conducir la conducta (Energici, 2016).
- c) El estudio de los imaginarios sociales y regímenes éticos, esto es, los discursos que interpelan e inscriben a los sujetos en determinadas posiciones sociales y formas de existencia, y que sitúan el campo de la subjetividad y mundo interno humano como un objeto de disputa (Alves, 2010).

En definitiva, el estudio de la Gubernamentalidad como racionalidad política, amalgama de tecnologías y espacios de resistencia, se configura como una óptica pertinente y relevante para el estudio de la política educativa pues ella representa la “*expresión directa y desnuda de las racionalidades de Estado, que llega a ser el teatro por excelencia desde el cual mirar el drama viviente, respirante y en evolución de la comprensión de gobierno del acto de gobernar*” (Doherty, 2007, p. 202, traducción personal).

2.2 Neoliberalismo, Nueva Gestión Pública y políticas educativas: aspectos contextuales.

En este subapartado examinaré algunos aspectos contextuales que permitirán comprender el Neoliberalismo como la racionalidad de Estado dominante en el mundo contemporáneo y donde la Nueva Gestión Pública (NGP) emerge como el conjunto de tecnologías que posibilita la conducción de la conducta en diversos campos de la realidad social y, de modo

particularmente sensible, en la educación escolar. Esta racionalidad de Estado y tecnologías han permeado globalmente los programas de política educativa, donde el movimiento general ha sido la redefinición de los propósitos de la educación, los discursos y las prácticas. Sin embargo, estas transformaciones no son estables ni monolíticas, por lo que se requiere una comprensión local de la operación de estos cambios. Con ello en vista, examinaré también la singularidad de la operatoria de la NGP en la política educativa de Chile, laboratorio de neoliberalización mundial.

- i) Un asunto preliminar a la comprensión del neoliberalismo como racionalidad de Estado es examinar la generalidad del modo de producción del capitalismo. En general, es preciso establecer que el actual proceso de globalización capitalista es, ante todo, “*un proceso de desarrollo temporal y geográfico desigual*” (Harvey, 2015b, p. 79). El capitalismo se moviliza en torno al impulso de acelerar el tiempo y la rotación de capital, por lo que redefine los horizontes temporales. Del mismo modo, se moviliza en torno al impulso de eliminar todas las barreras espaciales, por lo que genera mediante la producción un espacio adaptado, un particular paisaje geográfico que responde a sus necesidades de *acumulación primitiva* (Harvey, 2014).
- ii) El proyecto geopolítico que administra hegemonícamente el movimiento del modo de producción capitalista en el mundo contemporáneo es el neoliberalismo. Según Harvey (2015a) este proyecto puede ser entendido en su *dimensión utópica*, desde donde se orienta a construir un modelo teórico que reorganice y explique el movimiento del capital internacional, así como también en su *dimensión política*, desde donde se orienta a restablecer las condiciones necesarias para la acumulación de capital y, especialmente, para restaurar el poder de clase de las elites económicas tras los efectos de la Guerra Fría. En reconocimiento de esto último emerge la necesidad de indicar que la instalación de este proyecto no habría sido posible sin la militarización de

diversos escenarios sociohistóricos (Harvey, 2007). Con ello en vista, la racionalidad de Estado neoliberal puede ser definida desde diversas ópticas:

- a) En términos conceptuales, el neoliberalismo es un conjunto de teorías y prácticas políticas y económicas que proponen que el bienestar humano puede ser alcanzado de modo más óptimo si se maximizan las libertades empresariales dentro de un marco institucional caracterizado por la protección de los derechos de propiedad, libertad individual, mercados sin trabas y libre comercio (Harvey, 2007).
- b) En términos económico – políticos, el neoliberalismo ha significado la *financiarización* de todos los campos de la vida cotidiana en el mundo contemporáneo (Harvey, 2015b). Este movimiento forja de modo especial su capacidad seductora en términos discursivos para establecerse como racionalidad de Estado o como hegemonía: ¿quién podría estar en contra de la libertad?³ De ahí el reconocimiento de su gran logro ideológico: el neoliberalismo nos ha hecho pensar que no existen otros mundos posibles (Mejía, 2010), pues nada parece haber más allá del resguardo de las libertades individuales.
- c) En lo social – cultural, el neoliberalismo ha promovido el deterioro y erosión de las relaciones sociales de base, a través del fortalecimiento de la noción de un sujeto individual, libre y emprendedor de sí mismo (Foucault, 2009). El movimiento de la posmodernidad (Harvey, 2012, 2015), inicialmente construido en el arte, ha movilizó diversos campos

³ Una pregunta de contragolpe podría ser: *¿quién quiere ser libre cuando se puede estar comprometido?* La noción de libertad es, tal vez, el elemento discursivo más potente para la construcción del consenso, para la participación del sujeto contemporáneo en su propia dominación. Sobre este punto, sirve apelar a la mayor representación cinematográfica de estas transformaciones como se aprecia en el film *En busca de la felicidad* de Will Smith.

de relaciones sociales en torno a la valoración de lo efímero, fragmentario y desconectado. En su beta cultural, el sentido común neoliberal y la construcción de sujetos individuales y colectivos se moviliza en torno a la valoración política, ética y estética de los elementos que ofrece la *razón posmoderna*.

- iii) El Estado neoliberal y su particular racionalidad de Estado representa una forma política inestable y contradictoria. En términos teóricos, el Estado neoliberal debiese garantizar fuertes derechos de propiedad, un marco legal favorable para el ejercicio de libertades económicas, e instituciones óptimas para el libre mercado y libre comercio. Sin embargo, en lo práctico, rápidamente emergen tensiones y contradicciones varias: prácticas monopólicas, imposibilidad de condiciones ideales para la libertad económica y la información perfecta, incoherencia de la racionalidad de los agentes, entre otras posibilidades (Harvey, 2015b).

- iv) La racionalidad de Estado neoliberal se materializa y operacionaliza en diversos campos de la vida social a través de las tecnologías disciplinarias y biopolíticas de poder que ofrece la Nueva Gestión Pública. La NGP es un programa de reforma del sector público que recontextualiza saberes y prácticas de la gestión de empresas para aumentar la eficiencia, efectividad y rendimiento de los servicios públicos en las actuales burocracias (Hood y Peters, 2004; Kalimullah, Ashraf y Ashaduzzaman, 2012). Este programa se enmarca en la necesidad de la racionalidad de Estado neoliberal de promover una configuración estatal mínima que sólo funcione como árbitro de ciertas prácticas económicas. Ello implicaría, desde la perspectiva de sus defensores, modernizar drásticamente las burocracias estatales para incorporar los principios y prácticas propias de la gestión empresarial privada (Ball, 2013a).

En general, en el orden capitalista contemporáneo se promueve un contexto de crisis global que exige a la educación la generación de respuestas o

soluciones mágicas. Los problemas son diversos y de naturaleza específica según nación, pero se inscriben en un orden global que presiona hacia la eficiencia, eficacia y rendimiento de los sistemas educativos. Este orden se moviliza a partir de un mapa de relaciones que configura un *gobierno a distancia* mediado por diversas instituciones supranacionales (OCDE, Banco Mundial, Organización Internacional del Comercio, entre otras), nuevos actores (filántropos y think tanks) e instancias locales que reciben las recomendaciones y las ajustan a las posibilidades (Ball, 2006c, 2006d).

En este marco, la gestión de empresas ha servido como la tecnología de poder que ha reestructurado el trabajo de los profesionales y de la vida escolar (Ball, 2001). Construidas desde los fundamentos de la teoría clásica de la gestión de empresas y desde la racionalidad científica positivista de mundo objetivo y ordenado, las tecnologías de gestión se han constituido como dispositivos de moralización de organizaciones como la escuela, actuando bajo el supuesto de que la toma de decisiones debe recaer formalmente sobre los gestores, quienes derivan tareas y funciones a los ejecutores en un marco de profundos esquemas de evaluación, sistemas de control y supervisión, y en un novedoso esfuerzo por vincular los salarios con los indicadores de productividad que evidencien los ejecutores.

La nueva forma de gestionar a las escuelas, organizada como una compleja tecnología moral, proporciona diversos positivos que hace posible culparlas, supervisarlas, controlarlas y categorizarlas (Ball, 2001). En este nuevo marco, las escuelas deben constantemente *confesarse* ante los ojos y oídos del poder, generando productos que demuestren efectividad, eficiencia y eficacia en la administración de los diversos recursos con que operan cotidianamente.

La gestión, en tanto relación social compleja, se fundamenta disciplinariamente y constituye un “*instrumento primordial en la constitución*

del capitalismo industrial y el tipo de sociedad que lo acompaña” (Ball, 2001). El instrumento primario es una jerarquía de vigilancia continua y funcional. De este modo, los mecanismos de gestión, como prácticas localizadas, son estructuras de micropoder y relaciones de poder que tocan todos los aspectos de la vida de la organización y se relacionan en serie. Son aplicaciones prácticas del poder. El trabajador, el técnico, el profesor quedan constituidos (o reestructurados) en esta red de discursos, roles, aspiraciones y deseos.

Conjunto a ello, las principales discusiones sobre la educación en este mapa de relaciones se basan en la *teoría del capital humano*. Su contexto de emergencia acontece tras la Segunda Guerra Mundial, y en el marco de las crisis del capital internacional, se posiciona un conjunto de supuestos que defienden que la educación es una inversión que genera utilidad futura y que ello favorece el crecimiento económico. En dicho esquema, la práctica educativa escolar se reduce a un aumento del entrenamiento físico e intelectual para generar un consecuente aumento en la empleabilidad de los sujetos y ello, a su vez, un aumento del crecimiento económico (Villalobos y Pedroza, 2009).

Desde una perspectiva crítica, su carácter apologético de las relaciones sociales de producción y de los diversos imaginarios sociales del capitalismo (Frigotto, 1998) da cuenta del carácter ideológico de esta teoría y de la linealidad de su argumentación, la cual mistifica la contradicción fundamental entre capital y trabajo (Harvey, 2014) e ignora los problemas de sobrecalificación en un mundo donde el aumento de entrenamiento no implica linealmente seguridad y estabilidad en el mundo del trabajo. Sin embargo, y por la misma presión hacia la eficiencia, efectividad y rendimiento, la NGP la articula como un esquema organizador de sus principios rectores, pues

simplifica y pone en clave de gestión empresarial a la práctica educativa escolar.

En este escenario, la NGP se ha erigido como la respuesta a estas presiones, configurándose como un programa que se concretiza en enfoques de gobierno y diseños de políticas educativas diferenciadas según contexto, pero articulado en torno a principios generales. Es importante enfatizar que la implementación del programa de la NGP no implica una retirada del Estado como erróneamente se asocia a la racionalidad neoliberal, sino que conlleva a una redefinición de las funciones gubernamentales en la gestión de los servicios públicos (Verger y Normand, 2015). En la política educativa, los principios de este programa de reformas se traducen en prácticas específicas para algunas dimensiones de interés, tal como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Principios NGP	Políticas educativas
Gestión profesional de los servicios públicos	Profesionalización y empoderamiento de directivos, profesores y otros trabajadores de la educación.
Normas y medidas de desempeño más explícitas	Definición de diversos indicadores de calidad, estándares curriculares y estándares de desempeño laboral.
Énfasis en el control de resultados	Evaluación externa de los resultados y rendimiento escolar.
Desagregar el sector público en unidades de gestión más pequeñas	Autonomía escolar. Gestión empresarial de la escuela.
Mayor competencia en el sector público	Subsidios públicos a escuelas privadas. Financiación per cápita. Publicación de resultados obtenidos por las escuelas en pruebas estandarizadas.
Emular el estilo gerencial del sector privado	Flexibilidad laboral en las contrataciones de personal. Estilos gerenciales de dirección de escuela.
Mayor disciplina/parsimonia en el uso de recursos	Financiación de escuelas en base a resultados. Remuneración docente basada en criterios de mérito/productividad.

Tabla 8: *Principios NGP y Políticas Educativas.* Adaptado a partir de Verger y Normand (2015).

- v) Pese a su carácter de reforma global, la NGP no ha sido uniformemente recibida ni adoptada. En principio, estará mediada por elementos de orden histórico, políticos, administrativos y culturales que configuran una compleja interacción entre fuerzas globales y locales. Luego, los contextos y agentes locales, que son estratégicamente selectivos, manejan los principios y aportan significados singulares a las ideas globales (Verger y Normand, 2015). Entonces, y como expondré más adelante, estos principios están sujetos al menos a dos momentos de interpretación – traducción.

Ahora bien, al examinar el sistema educativo chileno, emerge la complejidad de que éste representa un caso atípico. En una perspectiva comparada, la incorporación de los principios de la NGP en este país tiene un carácter extraño pues *“mientras que la NGP es concebida en la mayoría de los casos como una herramienta para desburocratizar y, en cierta manera, mercantilizar los sistemas de educación pública, en Chile se adoptaron medidas de NGP y sistemas de incentivos en los 1990 para intentar revertir las desigualdades que la drástica reforma pro-mercado adoptada durante los 1980 generó en la educación”* (Verger y Normand, 2015, p. 609).

La especificidad coyuntural del sistema educativo chileno puede plantearse en términos de una revolución mercantil única en el mundo que redefine el rol del Estado desde su rol garante hacia su rol subsidiario, instala una nueva institucionalidad y marco regulatorio orientado hacia una mixtura creativa de vigilancias y supravigilancias, desarrolla un modelo de financiamiento basado en la participación de proveedores del servicio educativo de carácter público – privado que compiten por subsidios portables a la demanda, entre otros elementos que hacen de Chile uno de los sistemas más privatizados, mercantilizados y segregados del mundo (para una revisión detallada, ver Assaél et al, 2011; Assaél et al, 2015; Falabella, 2015; Villalobos y Quaresma, 2015; Verger, Bonal y Zancajo, 2016; Parcerisa y Falabella, 2017, entre

otros). A mi juicio, el elemento realmente problemático del modelo educativo chileno es la amalgama que establece el Estado con el mercado, pues a la vez que actúa en una compleja cadena de supervigilancia, oficia de árbitro del comportamiento mercantil. Desde la implementación dictatorial de este modelo en los 1980 hasta el día de hoy, esta relación ha estado sujeta a distintas tensiones y momentos de desarrollo. La operatoria y evolución de la aplicación de principios NGP en dicha relación se exponen claramente por Falabella (2015) y se detallan en la siguiente tabla.

Fase/Elementos de la NGP	Dictadura militar (1973 – 1990)	Concertación I (1990 – 2000)	Concertación II (2000 – 2009)
Principios orientadores	Libertad de enseñanza, libre competencia, nacionalismo.	Ideario del equilibrio: Estado/mercado se complementan.	Continuidad de 90+ responsabilización por resultados.
Rol del Estado	Estado subsidiario: reducción del gasto fiscal, control curricular.	Estado compensatorio: Aborda vacíos del mercado. Centralismo curricular.	Estado supervigilante: Protección del cliente.
Privatización de lo público	Incentivos a la privatización, voucher, financiamiento compartido, municipalización.	Continuidad años 80: Igualdad de trato, diversificación de la inversión.	Continuidad años 80 y 90. Posterior 2006, inicia crítica a lucro, financiamiento compartido y selección [Hoy, Ley de Inclusión, 2016].
Rol de las familias	Libre elección y salida: responsabilidad individual.	Derecho a informarse y elegir.	Continuidad años 90 + apoyo de las familias en la mejora de resultados.
Políticas de regulación de la calidad	Libre elección informada + evaluación (SIMCE) + control curricular	Apoyo curricular, evaluación e incentivos (sistema SNED)	Sistema de Aseguramiento de la Calidad
Políticas de equidad	Focaliza recursos en contextos de extrema pobreza. Segregación e inequidad no son problemáticos.	Discriminación positiva: segmentación social del mercado educativo no es problemático.	Continuidad años 90 + Ley de SEP orientada a abordaje urgente de la desigualdad social.

Tabla 9: *Evolución histórica de principios NGP aplicados en sistema educativo chileno.*
Adaptado a partir de Falabella (2015).

Estos principios, en lo práctico, se promueven a través de una serie de mecanismos performativos que configuran la acción deseable de los sujetos en los contextos locales (Carrasco, 2013): privatización, estandarización, examinación y rendición de cuentas. De particular interés para este estudio son las políticas de rendición de cuentas (Parcerisa y Falabella, 2017), y particularmente la operatoria del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (Ministerio de Educación + Superintendencia de Educación + Agencia de Calidad de Educación + Consejo Superior de Educación) pues son las herramientas que permiten corregir las fallas del mercado en la *administración del servicio* educativo y las que, con ello, consolidan la estructura de supervigilancia que promueve el Estado. La figura que se expone a continuación esquematiza esta estructura y las entidades que la configuran.

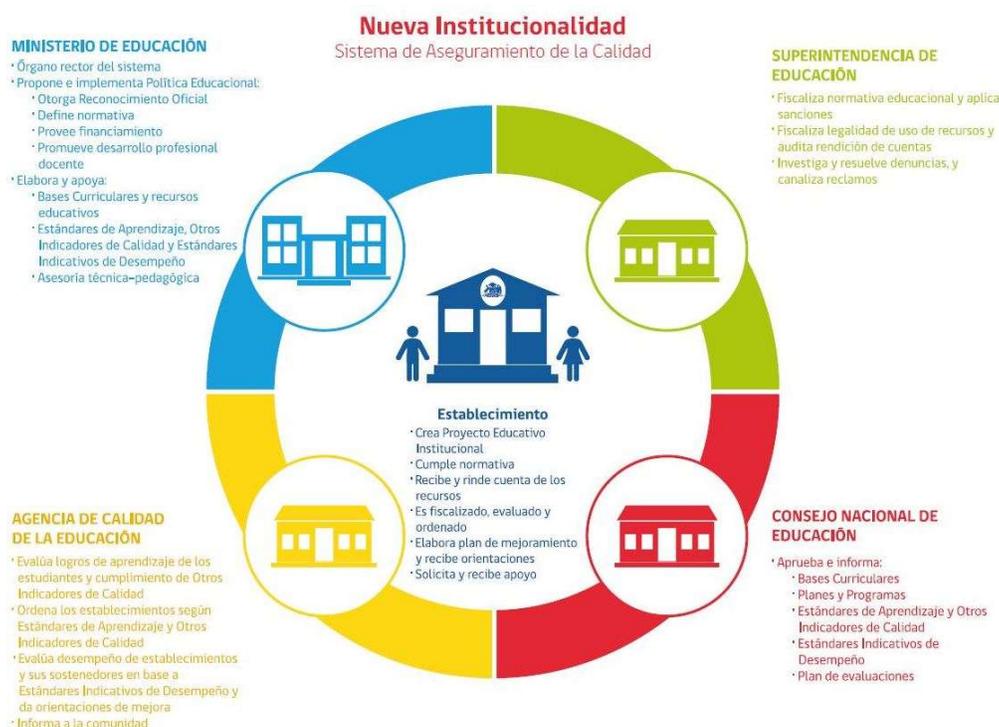


Ilustración 5: Nueva institucionalidad educativa de Chile (Ministerio de Educación de Chile, 2014).

Con estos elementos en vista, y recogiendo lo planteado por Verger y Normand (2015), emergen al menos dos horizontes de indagación posibles respecto del estudio de la implementación de la NGP en el contexto nacional. En principio, se debe prestar atención a los elementos discursivos que configuran los sets de políticas educativas adheridas a estos principios para así examinar, como he planteado previamente, modos de acción y relación, representaciones y proyecciones del mundo, y formas particulares de ser, contenidas en las invitaciones a la acción propias de los textos de políticas. Del mismo modo, se precisa examinar cómo en contextos específicos y ante racionalidades, historias y prácticas específicas estas políticas son recontextualizadas por los sujetos en formas distintivas y creativas. En las líneas siguientes desarrollaré algunas herramientas conceptuales y analíticas orientadas a abordar estos desafíos.

3. Abriendo la Caja de Herramientas I

El propósito de este apartado final es ofrecer algunas herramientas conceptuales y analíticas que permitan abordar los desafíos presentados previamente para el estudio de la política educativa chilena. Se trata de comprender, en primer lugar, cuáles son las racionalidades de Estado que se presentan en estas propuestas y cuáles son los llamados a la acción que la política educativa promueve. Para abordar este asunto, describiré la política como texto y discurso desde los aportes de la teoría estratégica de Stephen Ball, y luego conectaré este asunto con el Análisis Político del Discurso (Fairclough y Fairclough, 2011, 2012) un enfoque que permite analizar las particulares argumentaciones que se elaboran en los procesos de elaboración y promulgación de políticas educativas.

En segundo lugar, se trata de comprender cómo desde el texto y el discurso se transita hacia la acción concreta en contextos específicos. Para ello examinaré un modelo analítico elaborado por Stephen Ball y sus colaboradores que permite examinar los procesos de interpretación y traducción de la política educativa en el ámbito local e institucional de la escuela, tomando seriamente la noción de contexto y las distintas posiciones que sujetos específicos articulan sobre ellas al interpretarlas y traducirlas en prácticas concretas.

3.1 Las políticas educativas como textos y discursos: examinando críticamente la política desde el Análisis Político del Discurso.

El propósito de este subapartado es examinar la política educativa en su dimensión textual y discursiva, además de presentar un enfoque orientado hacia su análisis. Este interés se enmarca en la necesidad de estudiar críticamente cómo una política en particular genera efectos en la realidad social. Estos efectos no son lineales ni monolíticos, sino que tienen un carácter complejo y cambiante, ya que las políticas están sometidas a diversos procesos de interpretación y apropiación por parte de los diversos sujetos sociales que participan de las experiencias educativas en las instituciones escolares. Con ello en vista, es preciso abandonar inicialmente una lectura meramente estructural o equívocamente agencial respecto de la operación de las políticas, para reconocerlas en su justa dialéctica.

La adopción de esta visión dialéctica se orienta a comprender cómo lo estructural se relaciona con lo agencial en este campo de relaciones sociales, con miras a abordar analíticamente cómo lo planificado en un nivel macro (procesos de formulación de políticas) se encuentra con lo inesperado en un nivel micro (vida cotidiana en la escuela), y cómo esto redefine el primer nivel en formas creativas. Adherir a esta visión tiene un valor práctico, pues todos quienes hemos trabajado en el campo de la educación escolar, sabemos que las políticas educativas suelen realizarse por expertos en *encierros*, literales y metafóricos, que ignoran la complejidad y lo caótico de la vida cotidiana en las escuelas⁴.

⁴ Respecto de este entendido, considero valiosa una anécdota para abordar prácticamente el asunto. En cierta ocasión, una profesora a quien asesoraba en una escuela en temáticas de manejo de aula, conversando en torno a la imposibilidad de controlar el caos que ella tenía a diario pese a cualquier intento que pudiésemos elaborar para *calmar* a su curso, me planteó una máxima que orientará a modo de axioma el desarrollo de este capítulo: “*En esta escuela, hecha la ley, hecha la trampa*”. Esta frase conecta precisamente en el núcleo de la dialéctica estructuras – sujetos, pues a la vez que reconoce la presión que ejerce el nivel estructural (la ley) apertura la subversión de la subjetividad humana y posiciona potentemente la relevancia de la práctica en la construcción del orden social (la trampa).

Será en este movimiento dialéctico que examinaré la política educativa como un texto y un discurso en particular, atendiendo a los efectos que genera en la realidad social. Este posicionamiento es tributario de la teoría estratégica de Stephen Ball (2006b) que contempla las políticas como el “*producto canibalizado*” (p. 45, *traducción personal*) en forma de texto que proviene de las distintas instancias de formulación legislativa, proceso parlamentario, promulgación y mensaje presidencial, y que genera efectos de distinto orden, a través de su operatoria discursiva, en el cotidiano de las instituciones escolares.

En la dimensión textual de las políticas existe una doble dialéctica que las caracteriza como producto: en principio, el texto nos ofrece una representación codificada de carácter complejo que representa disputas, compromisos, interpretaciones y malinterpretaciones de los productores de la política; luego, estos textos son recodificados complejamente por los actores a través de las interpretaciones y significados que ellos les imprimen a partir de sus historias, experiencias, habilidades y contexto de desempeño (Ball, 2006b). Dicho de otro modo, el texto físico que llega a las escuelas no lo hace desde la nada, sino que tiene una historia representada e interpretada, y tampoco ingresa a un vacío institucional, pues los actores y el contexto ofrecen respuestas creativas en relación con sus historias (Ball, 1987).

En tal sentido es que las políticas representan una *intervención textual en la práctica*, intervención que consiste en definir aspectos problemáticos que deben ser resueltos en contextos específicos (Ball, 2006a, 2006b). Este movimiento entre lo problemático y lo solucionable constriñe y restringe la acción posible de los sujetos, en el entendido que normalmente las “*políticas no dicen qué hacer, sino que crean las circunstancias en las cuales el margen de opciones disponibles para decidir es estrecho, cambiante o establecido en torno a metas o resultados particulares*” (Ball, 2006b, p. 46, *traducción personal*). Por ello siempre debe brindarse espacio para la emergencia de acciones creativas, no planificadas y desordenadas, pues generalmente las escuelas responden a estas presiones ofreciendo nuevos textos y prácticas interactivas y pertinentes para sus realidades.

Este *producto canibalizado*, en su carácter de discurso, representa más que un conjunto de palabras y frases que hablan sobre educación, pues son más bien “*prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan*” (Foucault, 2002, p. 81). Pertenecientes a un sistema de enunciación general, a una *formación discursiva*, las políticas como *discursos* operan en un complejo entramado de acciones que esquemáticamente pueden ser conceptualizadas como producción, distribución y consumo (Ball, 2006a). En dicho esquema, la producción de políticas está controlada, seleccionada y redistribuida por diversos procedimientos que buscan “*conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad*” (Foucault, 1992, p. 41).

Los discursos son el recurso básico a partir del cual los textos de política educativa son producidos. Establecidos en el orden del discurso, ofrecen discursos dominantes, complementarios, persuasivos, legitimadores y discordantes que representan la fábrica de los textos de política (Doherty, 2007). Las relaciones que estos discursos establecen dentro del orden del discurso invitan, entonces, a reconocer lógicas de poder que las producen y sostienen. En dicho sentido, es clave mencionar que los textos y discursos de política educativa no operan en una relación superestructural que mandata a las escuelas a realizar ciertas acciones sin que éstas tengan posibilidad de respuesta. Por el contrario, su poder es productivo, interactivo, extensivo y complejamente ejercido (Foucault, 2008). Estas relaciones de poder no pueden ser establecidas, mantenidas, extendidas, resistidas o movilizadas en acciones sino es a través de las mediaciones que posibilitan los discursos en la realidad social.

En atención a esta dimensión y operatoria de poder en las políticas educativas y, específicamente, en su dimensión discursiva como tipo de práctica que genera efectos en la realidad social, es que debe distinguirse entre efectos de primer orden, relacionados con aquellos cambios que acontecen en las estructuras y prácticas sociales más estables, y efectos de segundo orden, como aquellos cambios que operan en el contexto local en términos de resultados y ajustes posibles a los requerimientos de las políticas educativas.

En dicho entendido, Ball (2006b) plantea que la relación entre la política y los sujetos no es un juego de suma cero, por lo que el análisis de las políticas debe brindar una comprensión fundada sobre las cambiantes relaciones entre lo estructural y lo agencial y, específicamente, respecto de cómo las políticas en su dimensión textual y discursiva son interpretadas y traducidas de formas distintivas y creativas. Del mismo modo, el análisis de políticas debe orientarse a descubrir las influencias y ambiciones ideológicas presentes en los textos, desenmascarando las relaciones de poder y dominación que contienen en forma de invitaciones para la acción (Doherty, 2007). Con ello en consideración, la siguiente tabla organiza esquemáticamente la comprensión de las políticas como textos, discursos y efectos que generan en la realidad social, y sienta las bases sobre las cuales la abordaré analíticamente.

Políticas como Textos	Políticas como Discursos	Efectos de las Políticas
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Representación codificada</i>, producto canibalizado de luchas en la arena política. • Invitación a la acción: no dicen qué hacer, pero <i>crean las circunstancias</i> en las cuales se deben solucionar ciertos problemas. • <i>Representación decodificada</i>, respuesta singular y creativa de las escuelas en reconocimiento de su historia y contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas sociales que emergen en una determinada cadena de <i>producción, distribución y consumo de textos</i>. • Prácticas sociales que operan en <i>relaciones de poder</i> de carácter productivo, interactivo, extensivo y de complejo ejercicio. • <i>Renuncia a lectura meramente estructural o agencial</i>: relaciones cambiantes en la dialéctica estructura – sujetos. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Efectos de primer orden</i>: cambios en las estructuras y prácticas sociales. • <i>Efectos de segundo orden</i>: cambios en el contexto local en términos de resultados y ajustes.

Tabla 10: *Las políticas como textos y discursos, y sus efectos diferenciados.* Elaboración personal a partir de Ball (2006b).

Análisis Político del Discurso

El Análisis Político del Discurso (APD) es un enfoque analítico desarrollado por Norman Fairclough e Isabella Fairclough (2012) que se inscribe en el marco del Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 1995, 2003, 2018) y de las Teorías contemporáneas de la

Argumentación (Walton, 2007, 2008). Desde este marco interesa estudiar la naturaleza específica del discurso político, considerando la política en tanto reino de la acción donde se construyen y defienden juicios y decisiones, y contemplando que las formas de deliberar y tomar decisiones tienen una base en el razonamiento práctico, es decir, en aquel que versa sobre qué es lo que hay que hacer en determinados eventos sociales y por qué es necesario motivarnos y comprometernos con las acciones planteadas para actuar en la vida social.

El APD surge como una respuesta a la necesidad de los autores de integrar más funcionalmente los aportes de las teorías de la argumentación al Análisis Crítico del Discurso. Al respecto, sostienen que el discurso político y sus géneros específicos involucran primordialmente formas de razonamiento práctico que están típicamente orientadas a encontrar soluciones a determinados problemas para así decidir ciertos cursos de acción. El razonamiento práctico es una forma de inferencia desde premisas cognitivas y motivacionales que se construyen en una doble perspectiva: i) desde lo que creemos sobre las situaciones o sobre las relaciones medios – fines; ii) desde lo que queremos o deseamos, es decir, nuestras metas y valores; siendo estas dos vías los caminos que nos llevan hacia un juicio normativo (generalmente una decisión) que concierne a la acción.

Esta propuesta puede comprenderse sintéticamente a partir de los siguientes principios:

- i) La política es preeminentemente el reino de la acción, el lugar donde se hacen y defienden juicios y decisiones sobre lo que hay que hacer, por lo que el tipo de razonamiento que primariamente caracteriza el discurso político es el razonamiento práctico.
- ii) El Análisis Crítico del Discurso ha prestado escasa atención a la estructura primariamente argumentativa de los textos políticos, por lo que no ha existido un intento sistemático que permita identificar, reconstruir, analizar y, sobre esa base, evaluar un argumento particular en los textos.

- iii) El razonamiento práctico contempla las formas en que los deseos, emociones y valores toman lugar en los procesos de toma de decisiones. Los argumentos, especialmente en el núcleo del discurso político, tienen un fuerte componente motivacional, por lo que las acciones planteadas representan una alineación entre lo que pensamos/creemos y lo que deseamos/valoramos.
- iv) El razonamiento práctico surge como una respuesta a problemas que nos confrontan como sujetos en las estructuras. Los discursos políticos típicamente involucran una argumentación en favor de una conclusión que nos llevará a actuar en una forma particular con ciertos medios para alcanzar ciertas metas o fines deseables en el marco de ciertas circunstancias. Generalmente, estas argumentaciones representan un esquema problema – solución (en esta dificultad, hay que hacer esto), y en algunas ocasiones enfatizan en un esquema medios – fines (si hacemos esto, alcanzaremos esto).
- v) Para la lógica y estructura del discurso político se precisa de una aproximación instrumental de la argumentación: varios tipos de acciones políticas que son defendidas en el discurso político son medios para la realización de metas políticas deseables, las cuales son vistas como estados de asuntos o modos de organización social sostenidas por varios valores morales – políticos (justicia, igualdad, libertad).
- vi) El razonamiento práctico y las argumentaciones desarrolladas en dicho marco puede ser comprendido a través de un conjunto integrado de diversos tipos de premisas:
 - a) Premisas Meta: especifican qué fines estamos persiguiendo.
 - b) Premisas Instrumentales: garantías condicionales que especifican una acción (medio) que si es realizada el fin deseado resultará.
 - c) Premisas Circunstanciales: definen el estado inicial o situación problemática.

- d) Premisas de Valor: indican qué valores guían la elección de medios y fines.
 - e) Premisas Costo-Beneficio y Eficiencia: indican consideraciones de costo-beneficio o eficiencia de las acciones elegidas para el cumplimiento de los fines.
- vii) Finalmente, según Fairclough y Fairclough (2011, 2012), existen algunas buenas razones para generar una integración entre el Análisis Crítico del Discurso (ver Capítulo 2) y el Análisis Político del Discurso. Éstas se detallan a continuación:
- a) El Análisis Político del Discurso contribuye al objetivo del Análisis Crítico del Discurso de extender una crítica explicativa y normativa del discurso. Existen asuntos de poder, ideología y hegemonía que se presentan como argumentos de problema – solución y que restringen las posibilidades de problematizar aspectos de la realidad social y pensar en distintas alternativas de acción.
 - b) El Análisis Crítico del Discurso textualmente orientado contribuye al objetivo del Análisis Político del Discurso de comprender cómo se estructuran discursivamente las argumentaciones, especialmente en el discurso político y sus particulares estructuras (problema – solución y medios – fines).
 - c) La sinergia de ambos enfoques posibilita prestar atención a cómo las políticas se presentan como más o menos razonables dependiendo de las condiciones en que se producen, en cómo ellas se esfuerzan para alcanzar potenciales fines o para generar un balance entre legítimas preocupaciones en conflicto.

3.2 Los procesos de recontextualización de las políticas educativas en las instituciones escolares.

El propósito de este subapartado es presentar una caja de herramientas para estudiar los procesos de recontextualización de las políticas educativas en las instituciones escolares. En estas líneas se abordan los principales desarrollos conceptuales y analíticos desarrollados por Stephen Ball y sus colaboradores en el estudio de cómo las políticas educativas son recontextualizadas en las instituciones escolares, vale decir, cómo son interpretadas y traducidas en prácticas concretas que responden a los lineamientos que les definen, pero también a las necesidades de cada escuela (Braun, Ball y Maguire, 2011). La noción de recontextualización permite superar la linealidad del concepto de implementación, el cual supone que las políticas se ajustan de modo fijo y monolítico a cada escuela. Por el contrario, esta propuesta está orientada a imprimir cuotas de realismo en el complejo y conflictivo proceso de hacer práctica el discurso.

Como he planteado previamente, por lo general, las políticas educativas no dicen explícitamente qué es lo que hay que hacer, sino que crean las circunstancias en las cuales los rangos de opciones disponibles en la decisión se estrechan o cambian, o qué objetivos y resultados se establecen (Ball, 2006b; Maguire, Hoskins, Ball y Braun, 2011). Por lo mismo, poner en práctica las políticas es un proceso creativo, sofisticado, complejo y conflictivo, que precisa ser abordado desde las consideraciones conceptuales y analíticas que presentaré a continuación.

- i) Los textos y discursos de política educativa se estructuran, por lo general, en esquemas de problema – solución (Braun, Ball, Maguire y Hoskins, 2011). En estos esquemas se proponen llamados a la acción: las escuelas están invitadas a realizar algunas actividades que estén orientadas a solventar aspectos problemáticos de la realidad escolar. En dicho sentido es que ellas producen parcialmente su propia versión de la política, pues sus respuestas están en consonancia con su historia, cultura y necesidades situadas contextualmente.

- ii) Los textos y discursos de política educativa son “filtrados” por las condiciones materiales y psicosociales que estructuran los contextos particulares de las escuelas. Estos textos son implementados a favor y en contra de condiciones preexistentes a su llegada (Braun, Ball, Maguire y Hoskins, 2011). El contexto no es un simple telón de fondo, sino una fuerza activa que responde desde ciertas especificidades a los llamados de la política educativa. Por lo general, en los procesos de construcción de políticas, tiende a pensarse un mundo ordenado, no obstante, se precisa de una comprensión realista que dé cuenta de estos elementos específicos desde los cuales se generan respuestas a los problemas planteados.

En atención a ello, el contexto puede ser estudiado en torno a diversas dimensiones, las cuales están superpuestas e interconectadas, y tienen un carácter no excluyente respecto de eventuales elementos emergentes. Consideraré los planteamientos de los autores previamente citados, quienes ofrecen algunas definiciones sobre cada una de estas dimensiones y, a la vez, desarrollaré algunas pistas analíticas que posibiliten el estudio de los procesos de recontextualización (ver Tabla 11)

- iii) Los textos y discursos de política educativa son recontextualizados a partir de un proceso sinérgico de interpretación y traducción (Ball, Maguire, Braun y Hoskins, 2011a). Si el contexto ofrece un primer filtro, los sujetos y sus racionalidades ofrecerán un segundo filtro de mayor complejidad: interpretarán y traducirán la política educativa, la cual les provee un lenguaje para abordar problemas específicos y generar soluciones posibles. Analíticamente, pues son procesos interconectados, la interpretación y traducción se caracterizan por los siguientes elementos (ver Tabla 12).

Dimensión	Conceptualización	Pistas analíticas
Contexto histórico	Refiere a aspectos históricos y geográficos de la escuela, tales como su historia, tipo de estudiantes y familias que recibe, territorio en que se ubica.	<ul style="list-style-type: none"> • Narrativa institucional: orígenes, problemas, horizontes posibles. • Historia y reputación: desarrollo histórico de la escuela, cambios relevantes, tensiones y desafíos.
Contexto profesional	Refiere a aspectos relacionados con los valores, compromisos, experiencias y gestión de política por parte de actores específicos dentro de la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> • Posiciones profesionales: sets de perspectivas y actitudes que configuran respuestas posibles de actores específicos hacia los lineamientos de la política.
Contexto material	Refiere a aspectos físicos y materiales de la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> • Artefactos: producciones materiales – simbólicas que ocupan el espacio, y que integran/tensionan los lineamientos que ofrece la política.
Contexto externo	Refiere a aspectos propios del contexto nacional y local, tales como las presiones por rendimiento, rankings, clasificaciones, requerimientos y responsabilidades.	<ul style="list-style-type: none"> • Clasificaciones: Posiciones asignadas por las entidades nacionales en rankings de rendimiento escolar y gestión educativa, con las correspondientes presiones asociadas.

Tabla 11: *Dimensiones contextuales y pistas analíticas.* Elaboración personal a partir de Braun, Ball, Maguire y Hoskins (2011).

Interpretación	Traducción
<i>Decodificación</i> Lectura inicial que permite construir el sentido de la política: ¿qué significa este texto para nosotros? ¿qué debemos hacer? ¿es necesario hacer algo? ¿es urgente o no?	<i>Recodificación</i> Proceso iterativo de construcción de textos que guían la acción. Involucra la producción de artefactos y tácticas para implementar las propuestas de la política.
<i>Estrategia</i> Elaboración de una ruta general de respuesta a la política que contenga puntos de articulación, prioridades y valorización de las acciones necesarias de realizar.	<i>Táctica</i> Elaboración de materiales, prácticas, conceptos, procedimientos y orientaciones para recorrer la ruta general de respuesta a la política.
<i>Proceso Racionalista</i> Orientación hacia la discusión de ideas y posiciones en la construcción de estrategias ante la política.	<i>Proceso Realista</i> Orientación hacia la materialización y operacionalización de tácticas ante la política.
<ul style="list-style-type: none"> - Interpretación y traducción operan en conjunto para producir y modelar sujetos específicos y para transformar los discursos de la política en prácticas específicas. - Interpretación y traducción involucran la producción de textos institucionales, estructuras, roles y relaciones, y especialmente la identificación de puestos de responsabilidad y gestión de recursos. 	

Tabla 12: *Procesos de Interpretación y Traducción.* Elaboración personal a partir de Ball, Maguire, Braun y Hoskins (2011a).

iv) Los textos y discursos de política educativa son recontextualizados en una compleja y diferenciada red de actores sociales que dan respuestas a la política (Ball, Maguire, Braun y Hoskins, 2011b). Los actores están posicionados diferencialmente y se comprometen de formas cualitativamente distintas en los procesos de interpretación y traducción. Los autores citados ofrecen una tipología que caracteriza estas posiciones, las cuales no son fijas, pues los actores se movilizan a través de estos roles, generalmente combinando varios de ellos en contextos donde algunos suelen ser más dominantes y significativos. Ellos proponen posiciones y trabajos políticos asociados a cada una de ellas. En lo personal, abordo los que pueden ser relevantes para el curso de esta investigación y apporto haciendo una correspondencia abierta de actores del sistema educativo chileno que habitualmente realizan dicha labor política.

Posición	Trabajo Político	Actores habituales
Narradores	Favorecen los procesos de interpretación, selección y reforzamiento de los significados y compromisos claves que las escuelas deben tener con la política.	Directores y Equipo de Gestión.
Emprendedores	Originan, lideran y representan políticas particulares. Se presentan como animadores, y se encargan de recombinar aspectos de las políticas para hacerlos comprensibles y viables en la acción. Traducen su trabajo a través de las estrategias y tácticas.	Directores y Equipo de Gestión. Asistentes de la Educación.
Extranjeros	Interpretan las políticas y apoyan los procesos de traducción. Suelen ofrecer interpretaciones de las interpretaciones, favoreciendo así el acomodo de la política a la práctica.	Asistencias Técnicas Educativas (ATE).
Entusiastas	Se posicionan como modelos a seguir, ejemplos para otros sujetos por cualidades deseadas o por desarrollo de carrera. Se comprometen activamente con la política educativa y suelen ser optimistas respecto de su operación.	Directivos y Profesores.
Críticos	Se posicionan críticamente ante la política y ofrecen algunos contra-discursos. Se comprometen activamente con la necesidad de cambios y suelen ser pesimistas respecto de su operación.	Directivos y Profesores.
Novatos	No defienden ni critican la política. Se posicionan circunstancialmente ante ella, pues su trabajo depende de lo generado por dicha política.	Profesores jóvenes. Asistentes de la educación.

Tabla 13: *Posiciones y Trabajo Político de actores específicos.* Elaboración personal a partir de Ball, Maguire, Braun y Hoskins (2011b).

- v) Los procesos de recontextualización de políticas educativas vía traducción, inscritos en la noción de Gubernamentalidad previamente trabajada, descansan sobre las prácticas disciplinares y biopolíticas de confesión y reflexión. Las escuelas al interpretar la política se apropian parcialmente de un conjunto de nuevos modos de hablar y pensar lo educativo y establecen una conexión creativa consigo mismas (Perryman, Ball, Braun y Maguire, 2017). Esto, ya que los llamados de la política educativa hacen algo más que medir y evaluar: instalan una actitud constante de examinación respecto de qué están haciendo, cómo y con qué fines. Por lo mismo, en el proceso de traducción de las políticas, las escuelas se van modelando a sí mismas, definiendo técnicas y prácticas creativas como la supervisión, observación de procesos, coaching y mentorías, entre otras formas de establecer conexiones entre las tecnologías de dominación y las tecnologías de sí mismo.

4. Síntesis.

Este capítulo estuvo orientado a enmarcar críticamente el estudio de la política educativa. Esta orientación responde a la necesidad de comprender el trabajo de los psicólogos en las escuelas como mucho más que un simple hecho de la vida o una acción definida como necesaria e imprescindible para fines educativos y psicosociales diversos. Mi intención fundamental fue hacer sentir extraño el lugar que ocupamos en las escuelas. Considero que lo que puede ser parte de nuestras buenas intenciones como profesionales, si no es inscrito en el núcleo de la operatoria del poder contemporáneo, puede posicionarnos riesgosamente como meros ejecutores de proyectos ajenos de ser humano, relaciones sociales y sociedad. Reconozco que esto es más bien un supuesto, pero está encarnado en la experiencia personal y colectiva que ha emergido en valiosos diálogos durante mi formación.

La noción de Gubernamentalidad la utilicé precisamente para abordar este supuesto o preocupación, si se prefiere. ¿Cómo participamos los psicólogos, expertos de la subjetividad, en la conducción de la conducta que acontece en las escuelas chilenas de hoy?

¿Cómo nuestros medios y fines se alinean con las racionalidades del Estado neoliberal?
¿Cómo nuestros saberes y técnicas se alinean con los principios de la Nueva Gestión Pública?
Estimo que estas preguntas, y otras, pueden ser abordadas con un examen crítico de la política educativa, pues interesa comprender cuáles son los llamados a la acción, qué argumentos se promueven respecto de la educación escolar, qué problemas se presentan y qué soluciones son posibles, quiénes son los encargados de responder, entre otros cuestionamientos. Este es el primer paso de un arduo camino, pues luego la tarea será cómo estos discursos son interpretados y traducidos en las escuelas por los psicólogos, desde nuestra específica posición.

Quise también construir algunas herramientas para este recorrido. En primer lugar, estimo que el Análisis Político del Discurso es una vía privilegiada para abordar los cuestionamientos que presenté arriba. Es necesario recordar que, si el proyecto neoliberal es un proyecto de lenguaje, una de las disputas posibles es justamente por su uso. Entonces, se deben examinar las argumentaciones, las particulares formas de conectar ciertos medios con ciertos fines, y las formas de representar el mundo, lo humano y la educación, a fin de pensar si son las que precisamos quienes nos comprometemos con una educación liberadora y transformadora de las contradicciones del capitalismo. Estimo que necesitamos de otras. Por tanto, la tarea es construir nuevos argumentos, nuevas direccionalidades posibles. Será esto lo que abordaré en el examen de los cuerpos legales actuales en política educativa.

En segundo lugar, elaboré algunas herramientas más específicas para estudiar cómo las políticas llegan a las escuelas y cómo son recibidas, interpretadas y traducidas. Considero que la recontextualización de políticas educativas un campo de estudio fascinante, pues se trata de ver el movimiento entre lo ideal y lo real y, especialmente, de examinar cómo los discursos operan en la materialidad de la realidad escolar y, por cierto, cómo son transformados en formas distintivas y creativas. Para ello, se precisa tomar seriamente el contexto en sus distintas capas de realidad, del mismo modo que se debe estudiar cómo lo estratégico se conecta con lo táctico en los procesos de recontextualización, y cómo actores diversos se posicionan y actúan desarrollando la propia versión de las políticas que elabora

cada escuela. Será lo que abordaré desde la perspectiva de los propios psicólogos que trabajan en instituciones escolares: cómo es su escuela, qué desafíos tienen, cómo los abordan, y qué piensan de la educación, en su sentido más general y desde el registro propio de la experiencia vivida en determinadas coordenadas de tiempo y espacio.

Capítulo 4

Campo de Relaciones Sociales II: Trabajo No Clásico y Proceso de Trabajo en el contexto escolar

Una araña ejecuta operaciones que se parecen a las de un tejedor, y la abeja avergüenza con la construcción de sus celdillas a más de un arquitecto. Pero lo que distingue al peor arquitecto de la mejor abeja es que ha construido la celdilla en su cerebro antes de construirla en cera. Al final el proceso de trabajo se obtiene un resultado que ya existía al comienzo del mismo en la imaginación del trabajador en forma ideal.

Karl Marx

El héroe corre siempre contra el tiempo, y en ese ir de urgencia en urgencia no sólo se afirma en una posición de saber, sino que, además, clausura todo margen para reflexionar, planificar o programar.

Elena de la Aldea

Estructuración del Capítulo

0. Sumario.
1. Introducción.
2. Herramientas conceptuales y analíticas para el estudio del trabajo de psicólogos en contextos escolares.
 - 2.1 Trabajo No Clásico y Proceso de Trabajo: conceptos estructurales.
 - 2.2 Emociones, racionalidades y nuevo profesionalismo: conceptos adicionales.
3. Abriendo la caja de herramientas II.
 - 3.1 La naturaleza metafórica de la vida cotidiana en la escuela: herramientas discursivas.
4. Síntesis.

Sumario

En este capítulo:

- Describo los conceptos trabajo no clásico y proceso de trabajo como principales conceptos ordenadores para el estudio del trabajo de los psicólogos en las escuelas.
- Describo los conceptos trabajo emocional, nuevo profesionalismo y acción estratégica – dramática – comunicativa como conceptos adicionales para el estudio del trabajo de los psicólogos en las escuelas.
- Caracterizo el carácter metafórico de la vida cotidiana en la escuela a fin de elaborar algunas herramientas discursivas para su abordaje.

Tabla 14: *Sumario – Capítulo 4.* Elaboración personal.

1. Introducción

El propósito de este capítulo es construir bases conceptuales y analíticas para estudiar críticamente el trabajo de los psicólogos en el contexto escolar, lo cual constituye el segundo campo de relaciones sociales relevantes que guía el curso de la presente investigación. Para cumplir con dicho propósito, examinaré la categoría trabajo, como actividad humana objetiva y subjetiva, orientada a la transformación de la realidad para satisfacer sus necesidades físicas y espirituales (Marx, 2014). En reconocimiento de esta tradición, y con miras a estudiar el asunto concreto de los psicólogos que trabajan en escuelas, necesitaré de un concepto que vaya más allá de la herencia fabril que porta la categoría trabajo en las elaboraciones marxistas. Este fue un asunto que Marx abordó tardíamente en su obra, al plantear que existe un tipo de producción inmaterial que también participa del ciclo de reproducción del capital. Sólo en desarrollos posteriores este tipo de producción se ha abordado de modo más complejo, más en un mundo que tras 150 años de la publicación de *El Capital*, aumenta considerablemente la actividad en el mundo de los servicios, aun cuando sigue sosteniéndose en la producción fabril y agricultora.

Ahora bien, y por mucho que habitualmente se tienda a homologar las escuelas a las fábricas, es preciso reconocer que son espacios que tienen fundamentalmente distintas organizaciones del trabajo. A grosso modo, el trabajador que produce una silla tiene una labor cualitativamente distinta de quien debe producir un taller de regulación emocional: las relaciones sociales juegan un papel estructurador de la labor; el *cliente* debe estar necesariamente presente para la realización del producto y con ello regula directa o indirectamente lo que ocurre en el momento; hay elementos emocionales, ético – morales y políticos que interpelan de modos diversos la producción; entre otras especificidades necesarias de reconocer. Para abordar este asunto, adheriré a los conceptos estructurales de Trabajo No Clásico y Proceso de Trabajo (de la Garza, 2011a, 2012) a fin de atender adecuadamente a las especificidades que caracterizan esta labor.

Estos conceptos configuran una primera óptica para mirar el trabajo de los psicólogos en las escuelas. Sin embargo, necesitaré otras herramientas, una mirada caleidoscópica que atienda la diversidad de elementos que confluyen en este tipo de trabajo. Para ello incorporaré algunas conceptualizaciones auxiliares que reconozcan el papel de las emociones en la producción (Hochschild, 1983; de la Aldea, 2014), las relaciones sociales (Hargreaves, 2003), el tipo de profesionalismo que se promueve en las escuelas (Ball, 2003), y las diversas racionalidades que estructuran la acción concreta en las relaciones sociales (Habermas, 2014). Con dicha base, complementaré un set de herramientas conceptuales que permitan abordar las especificidades de la labor.

Finalmente, elaboro algunas herramientas analíticas que respondan a la especificidad del trabajo y su proceso. Complementando el enfoque del Análisis Crítico de Discurso que he presentado en el Capítulo 2, precisaré de una mirada que atienda a cómo se estructura la vida cotidiana en las escuelas. Para ello, recurriré a los aportes de Norman Fairclough para estudiar estructural y procesualmente los órdenes del discurso, a la vez que desarrollaré algunas herramientas que permitan comprender el carácter metafórico de la vida cotidiana (Lakoff y Jhonson, 2012), a fin de rescatar y potenciar el valor productivo, simbólico y generativo de la subjetividad y la acción concreta en este campo de la realidad social.

2. Herramientas conceptuales y analíticas para el estudio del trabajo de psicólogos en contextos escolares.

El propósito de este apartado es ofrecer algunos elementos conceptuales y analíticos para el estudio del trabajo de psicólogos en contextos escolares. Elaboro estos elementos en apego a las elaboraciones marxistas clásicas del trabajo y a los aportes de la sociología latinoamericana del trabajo. Este es un asunto relevante, pues habla del estado actual de las discusiones disciplinares en psicología, categoría que tradicionalmente no ha sido abordada, pero donde recientemente ha comenzado a abrirse un incipiente interés con aproximaciones que están enfocadas en la producción discursiva de ciertos grupos de trabajadores en contextos específicos (Gaete y Soto, 2012; Soto y Gaete, 2013; Stecher, 2014; Sisto, 2012).

Mi interés es ofrecer una panorámica general sobre esta categoría, sin que esto signifique una interiorización profunda en los enriquecidos debates de la tradición a la cual adhiero ni tampoco una caracterización amplia sobre las líneas de estudio sobre el trabajo. Más bien, mi interés es desarrollar una óptica que permita mirar aspectos del trabajo, o más precisamente, del proceso de trabajo de los psicólogos en las escuelas. Previamente, ya he establecido que no se trata del mismo trabajo que el que realiza, por ejemplo, un fabricante de sillas. Otras cosas se producen, otros procesos se requieren. Por lo mismo, a la vez que es preciso prestar atención a la especificidad que estructura este trabajo en particular, es pertinente reconocer que *“la especificidad de cada trabajo no proviene de las características del objeto, ni de las actividades mismas, ni del tipo de producto, sino de la articulación de este proceso de producir con determinadas relaciones sociales amplias, con relaciones de poder, de interés, de influencia y culturales”* (de la Garza, 2011a, p. 69).

2.1 Trabajo No Clásico y Proceso de Trabajo: conceptos estructurales.

En función de lo anterior, en este subapartado prestaré atención a estas determinadas relaciones sociales amplias, especialmente a las que se desarrollan en las escuelas actualmente, en el marco de relaciones de poder que caractericé en el capítulo 3. Mi primer interés será hacer sentir extraño y antinatural el propio lugar que los psicólogos ocupamos dentro de las instituciones escolares. No siempre ha sido así, sino que es un hecho que se apertura a partir de las reconfiguraciones de la racionalidad de Estado, donde el interés gubernamental está puesto en desarrollar nuevas formas de control y gestión sobre el mundo íntimo de sujetos e instituciones. De ahí es que emerge una primera consideración respecto de qué produce este trabajo en específico dentro de las escuelas. Luego, se trata de comprender cómo se organiza el trabajo, qué aspectos del proceso son relevantes, qué papel tienen las relaciones y otros elementos reguladores de la actividad laboral.

Con ello en vista, y a fin de comprender estos elementos del proceso de trabajo y eventualmente otros de carácter emergente, se torna relevante definir algunos elementos

conceptuales que guíen el curso de esta investigación. Los que expondré en este subapartado tienen un carácter estructural en tanto serán el principal foco que utilizaré para examinar el proceso de trabajo. En el siguiente subapartado ofreceré algunos conceptos de menor nivel de abstracción orientados a la comprensión de aspectos más finos de la labor.

- i) El trabajo es una actividad humana objetiva y subjetiva, por medio de la cual los seres humanos transforman la realidad a fin de satisfacer sus necesidades físicas y espirituales (Marx, 2014). En sus desarrollos, Marx sostiene que el trabajo humano existe dos veces: una en la subjetividad del trabajador, como idea, pensamiento o proyecto, y otra en el campo material y objetivo de la realidad social.

Un asunto de central interés en esta investigación es reconocer el lugar que ocupa el trabajo en el modo de producción capitalista. En su especificidad histórica, este es un modo de producción de la existencia que está caracterizado por el antagonismo fundamental entre las clases dominantes, aquellas dueñas de los medios de producción, y las clases trabajadoras, aquellas que son dueñas únicamente de su fuerza de trabajo. En conexión con ello, emerge una segunda especificidad del capitalismo como modo de producción, que es su carácter mercantil, donde la fuerza de trabajo es vista como una mercancía más dentro de las relaciones que configuran el mercado, y que es vendida a los dueños de los medios de producción a fin de producir bienes y servicios con la consecuente extracción de plusvalía.

En una relación supuestamente libre, el trabajador dispone de su fuerza de trabajo y se la vende al capitalista. Este es un asunto que precedió al capitalismo y que estuvo presente con matices en otros modos de producción (esclavitud y servidumbre, por ejemplo). Sin embargo, lo verdaderamente distintivo es que a partir de este movimiento el capital pudo crear la base para su propia reproducción a través del uso sistemático de la fuerza de trabajo para

producir plusvalor por encima del valor que necesitaba el trabajador para sobrevivir con determinado nivel de vida.

Este valor extra es la base del modo de producción capitalista y asegura beneficios en un sistema organizado en principios de presunta igualdad, pues la fuerza de trabajo no es robada ni apropiada indebidamente: es el mismo trabajador quien debe vender su fuerza de trabajo para subsistir, pues esta representa una mercancía que tiene la capacidad de crear más valor que cualquier otra. En dicho esquema, el trabajo socialmente necesario se transforma en trabajo social alienado, pues los trabajadores no generan bienes y servicios para su uso y satisfacción de necesidades, sino que para reproducir mediante su trabajo las condiciones que reafirman su propia dominación (Marx, 2014).

- ii) La lucidez de los planteamientos de Marx para dar cuenta de la especificidad histórica del modo de producción capitalista y las diversas relaciones sociales que lo configuran como tal, ha sido una guía para comprender óptimamente muchos campos de relaciones laborales. Sin embargo, como buen hijo de su tiempo, y tras exactos 150 años de la publicación de *El Capital*, las elaboraciones de Marx son del todo propicias para comprender el trabajo en las fábricas, la industria y la agricultura. Seguramente, si tuviese que escribirlo hoy, debiese prestar atención a esa gran porción de trabajadores que realiza su labor en el mundo de los servicios.

No obstante, generosa y tal vez visionariamente, el mismo Marx plantearía en el Libro VI de la obra en cuestión, que existe un tipo de *trabajo inmaterial*, aquel donde se comprimen los actos de producción, circulación y consumo en un solo acto y donde el producto queda plasmado en la subjetividad del consumidor, como podría ser en una obra de teatro, un concierto de música o en una clase de matemáticas. Los desarrollos en torno a esta categoría no

fueron más que los comentados hacia el cierre de su obra y con las reconfiguraciones actuales del mundo del trabajo se requiere pensar en categorías más precisas y pertinentes para la especificidad del rubro de servicios.

- iii) Pensar el mundo del trabajo de servicios y, concretamente, el trabajo de los psicólogos en las escuelas requiere adherir a un concepto que trascienda el carácter industrial que se encuentra en los desarrollos marxistas. Para ello, rescato los aportes de la sociología latinoamericana del trabajo, y fundamentalmente del sociólogo mexicano Enrique de la Garza (2006, 2009, 2011a, 2011b), quien propone un concepto ampliado de trabajo que se enfoca a estudiar críticamente *“no sólo el asalariado o aquel que genera productos para el mercado, sino toda actividad humana encaminada a producir bienes o servicios para satisfacer necesidad, y que transforma un objeto utilizando medios de producción a partir de la interacción de los seres humanos (trabajadores)”* (de la Garza, 2011a, p. 54).

Desde las teorizaciones sobre trabajo no clásico es que se tornan más nítidos algunos aspectos del interés de esta investigación. En general, los servicios se han caracterizado como actividades que generan productos intangibles. Ello invita a superar algunas distinciones gruesas: la primera de ellas es que intangible no es lo mismo que físico o lo material con sus especificidades (ser perceptible a los sentidos). Siguiendo a de la Garza (2011a), puede haber intangibles objetivados como un informe psicológico impreso o electrónico; puede haber intangibles que pueden ser percibidos a través de los sentidos como un taller psicoeducativo que involucra movimiento, imágenes y sonidos; y, en general, puede haber servicios donde el trato directo con el beneficiario es indispensable para el servicio mismo, pues si el beneficiario no está presente, el servicio no puede realizarse, como trabajar en una escuela sin estudiantes.

Una segunda indicación se deriva de la anterior y apunta a la necesidad de construir conceptos más finos que tangible o intangible. De la Garza (2011a) propone que es fundamental distinguir entre producción y trabajo inmaterial objetivable e inmaterial subjetivable, de modo que se reconozca dialécticamente la relación entre lo material y lo simbólico. Un ejemplo de trabajo inmaterial objetivable es aquel que realizan los programadores cuyos softwares finalmente se respaldan en unidades físicas de trabajo; en el caso del trabajo inmaterial subjetivable se alude a todos aquellos donde lo central es la producción de experiencias y vivencias almacenables en la subjetividad del consumidor del trabajo, como ocurre, por ejemplo, en un taller psicoeducativo para niños en una escuela.

La distinción anterior es relevante pues *“cuando se habla de producción material no hay que entender solamente la que genera productos físicos objetivados, puede implicar la generación de símbolos objetivados como el diseño de software. En esta lógica, resulta superficial decir que la producción inmaterial es la de generación de conocimiento o bien la emocional. Porque ambas pueden ser objetivadas (...) o bien existir solo en la subjetividad del consumidor...”* (de la Garza, 2014, p. 130). Con ello en vista, y por su alto contenido simbólico, los servicios orientados a la producción de símbolos objetivables y subjetivables implican repensar en algún sentido los siguientes elementos:

- a) *Tiempo de trabajo*: el tiempo excede a la jornada formal de trabajo, pues muchas actividades se suceden tras el fin de ella, o bien, implican la necesidad de seguir pensando aspectos del proceso.
- b) *Relaciones laborales*: las relaciones juegan un carácter regulador del proceso de trabajo en atención a códigos éticos, morales y estéticos (por

ejemplo, un psicólogo debe evitar a toda costa gritar a niños y profesores). Del mismo modo, hay una red de relaciones que sobrepasa las existentes con los compañeros formales de trabajo que también modela el proceso y que puede colaborar con su desarrollo u obstaculizarlo (por ejemplo, familias y apoderados que demandan ciertas atenciones).

- c) *Calificación*: las habilidades cognitivas no son resultado lineal del conocimiento formal, pues hay muchas que se desarrollan en contexto y no están certificadas ni consideradas como parte de la calificación formal del trabajador (por ejemplo, su capacidad para abordar crisis emocionales de estudiantes). En general, no se reconoce como calificación todo tipo de respuestas imaginativas y creativas que ofrecen los trabajadores de servicios a problemas complejos, pues no son observables ni sistematizables ni reducibles a rutinas (por mucho que en el proceso se intente).

- d) *División del trabajo*: en línea con lo anterior, es altamente complejo estandarizar la labor. Aun cuando se intente homologar las prácticas industriales al mundo de los servicios, siempre éstos, por su naturaleza caótica, representarán desafíos a todo tipo de planificación y estandarización del trabajo (la mejor planificación de taller psicoeducativo posible se deshace frente a un curso difícil o imposible de controlar).

- iv) Junto con dichos elementos, es preciso prestar atención al particular modo de organización del proceso de trabajo que caracteriza a los servicios. En el caso concreto que examino en esta investigación, se trata de un tipo de trabajo no clásico que se realiza en espacios fijos y cerrados, de carácter asalariado, con intervención directa de beneficiarios (de la Garza, 2011a, 2011b). Prestar atención al proceso de trabajo implica pensar más allá de los factores de producción en términos de costo o de cómo el trabajador piensa respecto de su quehacer, sino que contempla el desafío de estudiar cómo se mueven los

sujetos a través de las estructuras de los procesos productivos. Al respecto, se propone una doble óptica para examinar el proceso de trabajo: la operatoria del control y de las relaciones laborales.

- a) *Control*: el problema del control en el proceso de trabajo remonta a los desarrollos clásicos en esta óptica (Braverman, 1979; Thompson y Smith, 2009; de la Garza, 2011c) que proponen que más que imponer voluntades desde las jerarquías, es en el mismo momento de la producción capitalista donde se debe dominar al trabajador, pero no a través de imposiciones verticales desde los cargos altos de la jerarquía, sino a través de la integración de estrategias complejas de poder y control que operen en el instante mismo del acto productivo.

En el caso de este tipo de trabajos, estos conceptos pueden operacionalizarse a través de las distintas formas de control que aparecen en el trabajo escolar: control técnico, control administrativo y autocontrol del trabajador en el proceso de trabajo. Del mismo modo, y haciendo un fuerte hincapié en este asunto, debe prestarse atención a cómo los beneficiarios operan en las lógicas de control del proceso de trabajo, ejerciendo presión simbólica (necesidad de realizar ciertas intervenciones), presión legal (justificaciones de las políticas educativas) y presiones que mixturan apelaciones éticas y emocionales (necesidad o no de intervenir en casos extremadamente complejos y delicados).

En el caso del trabajo en escuelas, además, se debe atender a que el control sobre el proceso de trabajo, habitualmente, se encuentra formalizado en una compleja cadena que involucra desarrollo de manuales y protocolos, acción de supervisores, generación de registros, y las presiones que incorporan empleadores y beneficiarios (de la Garza, 2011a). A ello se debe agregar que en estos trabajos suele plantearse una ideología familiar

que discursivamente neutraliza dicha cadena de control, pero finalmente todo es controlado desde los cargos directivos o desde niveles centrales de educación.

- b) *Relaciones laborales*: en un sentido amplio, las relaciones laborales apelan al conjunto de relaciones sociales que se establece en el proceso de trabajo entre diversos actores que están conectados interesada o circunstancialmente en él y que influyen directa o indirectamente en el desempeño laboral (de la Garza, 2011a).

En el caso de este tipo de trabajos, debe atenderse al conjunto de regulaciones informales y formales que operan en las relaciones sociales que regulan el proceso de trabajo y a cómo ellas se vinculan contradictoriamente. Dentro de las regulaciones informales, aquellas que apelan a la ética y las emociones son las más interesantes de apreciar, pues prefiguran y performan modos ideales de acción por parte de los psicólogos (establecen un deber ser). Del mismo modo, es pertinente examinar la presencia del beneficiario en el mismo lugar de trabajo por la centralidad que tiene para la producción. Al respecto, conviene tener en cuenta que el servicio se genera en el momento del consumo, por lo que la construcción social de la ocupación está mediada por la presencia del beneficiario de la acción, así como también por quienes ocupan cargos directivos, que regulan más formalmente la labor. En todos los casos, los receptores del servicio demandan un producto-servicio de calidad y que tenga la afectividad adecuada. Esto, para la labor de los psicólogos, es relevante, pues toda intervención que realice en el campo educativo está en permanente evaluación en relación con criterios fundamentalmente emocionales y éticos.

Dentro de las regulaciones formales, es preciso prestar atención a cómo se estructura desde los cargos directivos el proceso de trabajo de estos trabajadores, pensando en reglamentos y regulaciones provenientes desde la política educativa y desde la misma institución escolar.

A modo de síntesis, la siguiente tabla ofrece algunas pistas analíticas preliminares para el estudio del proceso de trabajo de psicólogos en escuelas. Estas pistas, junto con otras que propondré más adelante, son herramientas que apuntan específicamente a cómo se organiza este tipo de trabajo, en su carácter de producción inmaterial, orientada a la producción de experiencias y símbolos en relaciones cara a cara, y con una dinámica dual de objetivaciones y subjetivaciones, que opera instantáneamente con quien recibe el producto: estudiantes, profesores, directivos, familias, y otros actores que configuran una compleja red de relaciones sociales en las escuelas.

Proceso de Trabajo en Trabajo No Clásico	
Control	Relaciones Laborales
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Control técnico</i>: lógicas de control provenientes desde el manejo de conocimientos y técnicas específicas para el desempeño en el cargo. • <i>Control administrativo</i>: lógicas de control provenientes desde la operatoria burocrática y de gestión escolar específica de cada escuela. • <i>Autocontrol</i>: lógicas de control provenientes desde el propio sujeto en relación con aspectos del desempeño en su trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Regulaciones informales</i>: provenientes de las relaciones que construyen cotidianamente en el proceso de trabajo, y que tienen un carácter fundamentalmente ético y emocional. • <i>Regulaciones formales</i>: reglamentos y regulaciones provenientes desde la política educativa y desde la institución escolar. • <i>Presiones</i>: papel que juegan las relaciones sociales en exigir algunas cualidades y ajustes al producto que se elabora en el proceso. Pueden adquirir un carácter simbólico, legal, ético y/o emocional.

Tabla 15: Pistas analíticas para el estudio del proceso de trabajo de psicólogos en escuelas. Elaboración personal a partir de De la Garza (2011a).

- v) Finalmente, y a contracorriente de las visiones que insinúan el fin del trabajo (Antunes, 2009; de la Garza, 2008, 2014), el estudio del proceso reivindica el lugar del trabajo como una actividad humana todavía (y siempre) vigente para la construcción de sujetos, subjetividades y acción colectiva. Adherir a esta línea de estudio permite contestar el sentido común neoliberal que, o bien desprecia la necesidad de reconocer las profundas contradicciones que emergen en la relación capital – trabajo (Harvey, 2014), o bien opta por promover la idea de un sujeto individual emprendedor de sí mismo y que heroicamente resiste a las vicisitudes de la precarización y la flexibilidad propias del mundo del trabajo actual. Los seres humanos, vinculados en complejas relaciones sociales en las cuales producen su existencia, históricamente han buscado y buscarán responder a sus necesidades vitales mediante transformaciones de la realidad natural y social. Por tanto, se torna enormemente relevante examinar, mediante una analítica del proceso mismo, aquellas transformaciones moleculares de la experiencia que surgen en el cotidiano, que son siempre significadas, que admiten creación subjetiva, y que contemplan la infinita posibilidad de superar las relaciones alienantes y degradantes de la vida humana.

2.2 Emociones, racionalidades y nuevo profesionalismo: conceptos adicionales.

En este subapartado ofreceré algunos conceptos adicionales al foco principal del proceso de trabajo para examinar la especificidad del trabajo de los psicólogos en la escuela. Estos conceptos tienen un carácter abierto que busca comprender algunos aspectos que, a mi juicio, caracterizan la labor que estos profesionales y otros realizan en escuelas. Considero pertinente indicar que, por tanto, no son excluyentes, lo cual invita a reconocer que tal vez existan otros que permitan abordar con mayor profundidad la temática. Del mismo modo, son conceptos que provienen desde distintas tradiciones, lo cual puede incomodar a quienes deseen realizar una lectura más ortodoxa, pues sólo me centraré en la capacidad explicativa que potencialmente puedan tener para los propósitos que he planteado. Por lo mismo, estimo

que por su valor heurístico son los más propicios para abordar el trabajo educativo más allá de la mera definición de roles y competencias, en una perspectiva que permita una comprensión profunda de la subjetividad y la acción en este campo de relaciones laborales.

Con ello en vista, me referiré, en primer lugar, al campo de las emociones como parte del proceso de trabajo, a partir de los conceptos *trabajo emocional* (Hochschild, 1983; Gracia, Ramos y Moliner, 2014) y *geografías emocionales* (Hargreaves, 2001). En segundo lugar, abordaré las *racionalidades* que orientan la acción a partir de la tipología ofrecida por Habermas (2014): acción estratégica, regulada por normas, dramática y comunicativa. Finalmente, exploraré el concepto *nuevo profesionalismo* (Ball, 2003) y lo conectaré con el de *subjetividad heroica* (de la Aldea, 2014) para comprender exigencias y presiones a los trabajadores en el marco de las políticas neoliberales que configuran la educación escolar.

- i) *Emociones en el trabajo educativo*: el abordaje de las emociones en el proceso de trabajo de psicólogos en escuelas lo realizaré a partir del concepto de *trabajo emocional* (Hochschild, 1983), quien lo utilizó para problematizar en una perspectiva marxista cómo el control de las emociones en ciertos rubros como los servicios sirve para crear manifestaciones corporales y faciales observables en lo público. Para abordar dicho asunto, la autora desarrolla una conceptualización dual donde distingue entre *control de emociones* y *trabajo emocional* propiamente. El primero de ellos consiste en el intento de modificar conscientemente la expresión de una emoción sentida y apunta al control interno individual que cada persona realiza para regular sus emociones. En tanto, el segundo refiere al necesario control de emociones en el marco de las exigencias propias de un trabajo, por lo que apunta a las exigencias propias de la organización del trabajo.

La gestión y control de emociones cobra, entonces, un lugar central en el proceso de trabajo. El desafío es cómo evidenciar en lo público que internamente hay una adecuada regulación de emociones. Para ello,

Hochschild (1983) propondrá necesario distinguir, en el plano conductual y observable, entre actuación superficial y actuación profunda: la primera de ellas refiere a la regulación de expresiones y el esfuerzo consciente de expresar una emoción, aunque no se sienta. Esto se evidencia, por ejemplo, en la permanente sonrisa de las azafatas o en la permanente actitud de cordialidad y atención de los trabajadores de *call-center*, las cuales funcionan como elementos reguladores a pesar de que es posible que el estado emocional no sea precisamente de alegría o quietud.

En tanto, la actuación profunda alude a la regulación de emociones y la necesidad de modificar pensamientos para cambiar las emociones. En la línea del ejemplo planteado previamente, esto ocurre cuando la azafata racionalmente aparta su sensación de cansancio para poder expresarse sonriente ante los pasajes, o cuando el trabajador de *call-center*, a fin de mantener una actitud cordial y servicial, tolera insistentes malos tratos y evita responderlos en la misma tonalidad.

El valor heurístico de este concepto es que permite observar analíticamente el conjunto de discrepancias emocionales que genera el trabajo educativo. Una de las principales tensiones del proceso de trabajo desde una perspectiva emocional es, justamente, la brecha que existe entre la emoción sentida y la requerida (Gracia, Ramos y Moliner, 2014). Por lo mismo, la disyuntiva es expresar las propias emociones sin atender a la norma requerida (desviación emocional), o bien cumplir con las normas requeridas y regular parcial o totalmente las emociones (trabajo emocional).

En este conjunto de disonancias, Gracia, Ramos y Moliner (2014) han precisado la distinción sobre la actuación elaborada por Hochschild (1983), planteando que, en el trabajo emocional, una actuación superficial permite diferenciar entre la emoción sentida y la expresada, a la vez que en una

actuación profunda esta diferencia desaparece. Lo relevante es pensar cómo y por qué se gestionan y controlan las emociones en el proceso de trabajo, y especialmente, cómo la organización del trabajo invita a *actuar sobre lo emocional* a fin de conseguir los propósitos de productividad.

En conexión con este concepto, emerge el de geografías emocionales (Hargreaves, 2001), el cual apunta a la comprensión de “*los patrones espaciales y experienciales de cercanía y/o distancia en las interacciones y relaciones humanas que ayudan a crear, configurar y colorear las sensaciones y emociones que vivimos sobre nosotros mismos, el mundo y los otros*” (p. 1061, *traducción personal*). En el caso del trabajo educativo, no todo es labor técnica y administrativa, sino que las relaciones definen la base sobre la cual se sostiene la producción. En dicho entendido, este concepto, inicialmente elaborado para el trabajo docente, es posible de ser extraído para buscar la especificidad de la labor de los psicólogos en las escuelas. El valor heurístico de este concepto es, justamente, su capacidad para poder *mapear* las distintas relaciones sociales que favorecen/obstaculizan el proceso de trabajo de estos profesionales en las instituciones escolares.

- ii) *Racionalidad y acción en el trabajo educativo*: el abordaje de las diversas racionalidades que guían la acción en el proceso de trabajo de psicólogos en escuelas lo realizaré a partir los aportes que elabora Jürgen Habermas en su teoría de la acción comunicativa (Habermas, 2014). En este marco, los actores sociales operan en un mundo objetivo (estado de cosas) y un mundo social (normas y roles) con diversas racionalidades que les permiten ajustar, según sea una situación dada, el uso de los medios para la consecución de determinados fines. Los modos de actuar en el mundo operan bajo la forma de conexiones creativas entre diversos medios orientados a lograr determinados fines, por lo que priman ciertas racionalidades en la comunicación entre los actores.

En una diversidad de enfoques posibles para abordar la acción social, Habermas (2014) propone que ésta y sus pretensiones de validez pueden caracterizarse en una tipología que permite abordar las diferentes formas de conectar medios y fines en la comunicación entre actores en un mundo objetivo: acción teleológica, acción estratégica, acción orientada a normas, acción dramática. La siguiente tabla presenta estos distintos tipos de acción y las describe brevemente.

Acción social	Descripción
Acción teleológica	Refiere a la que persigue la consecución de un fin eligiendo los medios más adecuados para una situación dada. Entre diversas alternativas de acción, se ajusta a la realización de un propósito, dirigida a ciertos fines y apoyada en una interpretación de la situación. La racionalidad de la acción se desdobra en criterios de verdad (ajuste entre su visión y los hechos objetivos) y criterios de eficacia (ajuste entre los hechos objetivos y sus intenciones de éxito).
Acción estratégica	Refiere a una extensión de la acción teleológica. En un mundo objetivo donde concurren diversos actores, cada uno realiza un cálculo sobre el éxito que le proveerá usar determinados medios para alcanzar ciertos fines. Este cálculo se realiza en relación con la expectativa de acción de otros agentes, por lo que el resultado siempre estará en dependencia de lo que otros actores realicen para lograr éxito en la consecución de sus fines. De ello deriva, entonces, que en los resultados influye no solamente el mundo objetivo sino también los diferentes sistemas de toma de decisiones.
Acción orientada a normas	Refiere a las relaciones que establecen los actores con el mundo objetivo (estado de cosas) y con el mundo social (normas y roles). El sentido de la acción se valida a través de la adecuación que ésta tiene con las normas vigentes. La vigencia de las normas se estipula en relación con cuan factibles son en un mundo objetivo y social para conectar medios con fines, y en relación con las razones compartidas que la validan como norma.
Acción dramática	Refiere a una interacción en la que los actores participantes en un espacio público se ponen en escena revelando <i>expresivamente</i> aspectos de su subjetividad. El actor se presenta reflexivamente ante los demás, expresando deseos y sentimientos, a fin de conseguir ciertos fines. Este tipo de acción se justifica en la concordancia que exista entre las disposiciones subjetivas expresadas y en la forma en que aportan al entendimiento intersubjetivo.

Tabla 16: *Tipología de la acción social.* Elaboración personal a partir de Habermas (2014).

A partir de esta tipología, Habermas (2014) propone el concepto de acción comunicativa, el cual posiciona el lenguaje como un medio dentro del cual

tienen lugar diversos procesos de entendimiento donde los actores, en sus relaciones con el mundo, se presentan unos a otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o cuestionadas. El valor heurístico de este concepto se relaciona precisamente con perspectivar cómo en la acción concreta se construyen racionalidades, justificaciones y pretensiones de validez que dan forma y vida al proceso de trabajo de psicólogos en escuelas.

- iii) *Profesionalismo en el trabajo educativo*: el abordaje de cómo se construye profesionalismo en psicólogos que trabajan en escuela lo realizaré a partir de los aportes de Stephen Ball (2001, 2003) sobre nuevo profesionalismo y la noción de subjetividad heroica de Elena de la Aldea (2014). Mi interés es ofrecer algunas pistas conceptuales y analíticas para comprender cómo se construye la especificidad de la profesión en las acciones concretas que organizan el proceso de trabajo.

En el marco de la revolución gerencial que acontece en las escuelas presionadas por los principios de la Nueva Gestión Pública (capítulo 3) ha emergido un conjunto de tecnologías morales y normativas que han reconstruido el sentido y el propósito del trabajo de los actores educativos (Ball, 2003). Estas tecnologías son el *gerencialismo* y la *performatividad*. La primera de ellas representa la introducción de nuevas relaciones de poder en el sector público orientadas a crear una cultura empresarial competitiva. El gerencialismo juega un papel clave en la erosión de la colaboración entre profesionales al instalar mecanismos de evaluación de desempeño individual sujetos a lógicas de premios/castigos y a regímenes de flexibilidad laboral que rediseñan las estructuras organizacionales.

La segunda de ellas, performatividad, representa una tecnología, cultura y modalidad de reglamentación que, apelando a evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios, justifica e intensifica las lógicas de cambio, control

y desgaste profesional (Ball, 2003). La performatividad en los trabajadores de la educación se logra a través de una compleja cadena de producción y publicación de todas las acciones que cada sujeto realiza, con énfasis en indicadores y materiales promocionales de la propia práctica. Estas producciones son utilizadas como mecanismos para la motivación, evaluación y comparación de los trabajadores en términos de sus resultados.

Estas tecnologías no sólo cambian lo que las personas hacen en las escuelas, sino especialmente lo que son y lo que pueden llegar a ser. Las lógicas gerenciales y performativas se conectan creativamente para definir nuevas formas de ser profesional, las cuales están basadas fundamentalmente en el ser eficiente, ordenado y visible para los demás, en una compleja cadena de competitividad entre actores. Por ello es que el valor heurístico de estos conceptos es comprender, justamente, cómo en la práctica los psicólogos se construyen y validan como profesionales ante las presiones por la eficiencia, el orden y la visibilidad que operan en las escuelas actuales.

De modo complementario a estos conceptos, abordaré la noción de *subjetividad heroica*. Este es un desarrollo proveniente desde el campo de estudio de psicoanálisis y grupalidad, y tiene un alto valor heurístico para explicar el trabajo educativo y, de modo especial, el trabajo de profesionales de salud mental. En el carácter de completa urgencia que promueve actualmente la racionalidad de Estado para pensar lo educativo, los trabajadores se ubican constantemente en la necesidad de enfrentar directamente y eliminar lo problemático. Metafóricamente, hay un incendio y se requiere apagarlo cuanto antes. La tarea es hacerlo como sea, al costo que sea. Esto anula la capacidad de pensar en torno al problema, buscando rápidamente una actuación que lo elimine. Todo lo que no se pueda comprender, se explica en términos de faltas, limitaciones y carencias: falta de herramientas, conocimientos, tiempo, recursos, o todo junto.

Si la subjetividad es una máquina para pensar, la subjetividad heroica renuncia a la posibilidad de pensar sobre lo que acontece. Por lo mismo, *“la subjetividad heroica no permite que un problema sea una situación-problema, un momento dentro de un proceso vivo de pensamiento”* (de la Aldea, 2014, p. 15). El héroe, por tanto, no resuelve los problemas, sino que los encubre en su afán de eliminarlos. Todo representa una amenaza para la estabilidad de la organización, por lo que ésta debe ser rescatada de o asesorada en torno a lo problemático, pero no se visualiza que la amenaza potencialmente es una oportunidad para pensar colectivamente los problemas cotidianos. Del mismo modo, el héroe siempre se sostiene en lucha con las instituciones, *“como representante de los pobres frente a las instituciones y como representante de las instituciones frente a los pobres (...) así, en lugar de cuestionar el esquema, lo refuerza”* (p. 15).

El valor heurístico de este concepto es que posibilita estudiar el proceso de trabajo de los psicólogos en la escuela en torno a cómo la renuncia al pensamiento y la acción por la acción puede ser una de las principales problemáticas de la labor. Mi apuesta es que el malestar emocional en el trabajo se vive, precisamente, por el tejido de salvación que compone históricamente el telar de nuestra profesión, la renuncia a uno mismo por los otros, y en general, el carácter mesiánico y autoexigente que nos planteamos ante los retos que nos ofrece la educación escolar.

Finalmente, la siguiente ilustración sistematiza los conceptos adicionales que examiné en este subapartado y que sirven como pistas conceptuales y analíticas complementarias a la de proceso de trabajo en trabajo no clásico que desarrollé en el apartado anterior.

Emociones en el trabajo educativo	Racionalidad y Acción en el trabajo educativo	Profesionalismo en el trabajo educativo
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo emocional (Hochschild, 1983). • Geografías emocionales (Hargreaves, 2001). 	<ul style="list-style-type: none"> • Racionalidad y acción social (Habermas, 2014). <ul style="list-style-type: none"> - Acción teleológica. - Acción estratégica. - Acción orientada a normas. - Acción dramaturgica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gerencialismo y performatividad (Ball, 2003). • Subjetividad heroica (de la Aldea, 2014).

Ilustración 6: *Conceptos adicionales para el estudio del proceso de trabajo de psicólogos en escuelas.*
Elaboración personal.

3. Abriendo la caja de herramientas II.

En este apartado final ofreceré bases conceptuales para el desarrollo de una herramienta analítica complementaria al enfoque discursivo que he planteado. En esta ocasión, el abordaje estructural y procesual de los órdenes del discurso que provee el análisis crítico de discurso textualmente orientado de Fairclough (2003), será reforzado con una mirada amplia de la vida cotidiana de la escuela desde su estructuración metafórica. El supuesto básico que organiza esta decisión es que, más que un recurso metafórico, la metáfora es un recurso discursivo central en los modos que tenemos de representarnos la realidad social. Las metáforas están vivas en el sentido más estricto de la palabra: permiten dar fuerza y movilidad a la explicación sencilla de aspectos complejos de la realidad social.

3.1 La naturaleza metafórica de la vida cotidiana en la escuela: herramientas discursivas.

En este subapartado examinaré los aportes realizados por George Lakoff y Mark Johnson y su influyente obra *Metáforas de la vida cotidiana* (Lakoff y Johnson, 2012). En esta obra, los autores proponen que más que un embellecimiento retórico, las metáforas son elementos vivos en el lenguaje en el sentido de que impregnan el lenguaje cotidiano, formando una compleja e interrelacionada red donde confluyen creaciones metafóricas novedosas y otras

fosilizadas. Del mismo modo, el carácter vivo de la metáfora deviene del hecho de que la existencia de esta red afecta las representaciones del mundo que tiene el hablante.

Para ejemplificar estas definiciones, vale recurrir a una metáfora común en el habla de los psicólogos: “trabajo donde las papas queman”. Esta declaración representa más que una forma elegante de decir que la persona trabaja en condiciones complejas, pues advierte también que el trabajo *quema* [Metáfora: el trabajo como desgaste], lo cual da forma y vida a un modo recurrente y socialmente compartido de caracterizar la labor que convive con otras metáforas que tienen menor uso o que están fosilizadas [Metáfora: el trabajo como castigo; trabajo en una cárcel]. Del mismo modo, esta metáfora afecta la representación del mundo que tiene la persona: trabajar donde las papas queman caracteriza la escuela como un espacio desgastante, exigente y demandante. Esta operatoria de la metáfora permite acceder a representaciones específicas de la realidad social, así como también a la experiencia subjetiva de quien la habla.

En función de ello, es posible articular algunos asuntos conceptuales y analíticos sobre las metáforas que son de interés para el curso de esta investigación.

- i) Los procesos de pensamiento humano son en gran medida metafóricos. Esto quiere decir que las metáforas son posibles como expresiones lingüísticas porque están organizadas en el sistema conceptual de cada persona. Por dicha razón es que podemos usar expresiones lingüísticas metafóricas para estudiar cómo la metáfora tiñe completamente nuestras actividades más cotidianas.
- ii) Las metáforas de la vida cotidiana pueden ser clasificadas de la siguiente manera:
 - a) *Metáforas estructurales*: son aquellas metáforas en que un concepto está estructurado metafóricamente en términos de otros. Para ello, sirve examinar la metáfora estructural *El trabajo como desgaste*, donde se

aprecia que las apelaciones al fuego sirven para explicar el desgaste y la experiencia de estar desgastado.

Trabajo donde las papas *quemán*.

Me tocó *apagar* un *incendio*.

Estoy *quemado* en este trabajo.

- b) *Metáforas orientacionales*: son aquellas metáforas que organizan un sistema global de conceptos en relación a otros. Para ello, sirve examinar la metáfora orientacional *Feliz es arriba, triste es abajo* (adaptada desde Lakoff y Johnson, 2012), donde se aprecia que en la experiencia cultural de occidente los estados de ánimo se espacializan en una lógica arriba – abajo.

Esta actividad me *levantó* el ánimo.

Pensar en el trabajo me ayuda a *levantarme*.

Me siento *bajo* y *deprimido* en el trabajo.

- c) *Metáforas ontológicas*: son aquellas metáforas que se organizan en torno a nuestra experiencia de los objetos y sustancias físicas. Para ello, sirve examinar la metáfora ontológica *La mente como un objeto frágil* (adaptada desde Lakoff y Johnson, 2012), donde se aprecia que en la experiencia cultural de occidente lo mental se asocia con recipientes de gran fragilidad.

Su carácter es muy *frágil*.

Su cerebro *estalló* con tanta información.

Hay que *manejar con cuidado* a ese curso.

- iii) Las metáforas representan un *camino* óptimo para la comprensión de las complejidades de la vida cotidiana. Son un *acceso* hacia la dimensión

simbólica de la subjetividad humana y *toman su lugar* en el proceso de trabajo como un modo de representar aquellos aspectos más complejos de la labor [Metáfora: la investigación como recorrido]. Describiré con mayor detalle el modo de usar estas herramientas conceptuales y analíticas en el Marco Metodológico.

4. Síntesis

Este capítulo estuvo orientado a desarrollar bases conceptuales y analíticas para estudiar el proceso de trabajo de psicólogos en escuelas. Este desarrollo contempló un doble movimiento que permitiese tanto reconocer la especificidad de este trabajo en particular en la red más amplia de relaciones y prácticas sociales en que se inserta, como también reivindicar la categoría trabajo como una actividad humana socialmente orientada hacia la transformación de la realidad para producir bienes y servicios que satisfagan necesidades. La principal óptica es el proceso de trabajo, los modos más cotidianos de organizar esta actividad humana, en una comprensión que releva lo específico en términos de una producción inmaterial que condensa los momentos de la producción, distribución y consumo del servicio en un mismo momento y que se sostiene, de modo especial, en las relaciones que el trabajador establece con una amplia red de participantes en este proceso.

Del mismo modo, este capítulo permitió construir ópticas complementarias a esta mirada del proceso, analizando el papel que juegan las emociones y relaciones en el trabajo, las racionalidades que orientan la acción concreta, y las presiones que configuran nuevas formas de ser profesional en el trabajo educativo. Estas perspectivas, por su valor heurístico, permitirán construir zonas de inteligibilidad del proceso de trabajo de psicólogos en escuelas, atendiendo así al carácter dual de integración objetiva – subjetiva de la actividad productiva, y a la necesidad de una mirada caleidoscópica que permita comprender las diversas complejidades que caracterizan esta labor.

En dicho entendido es que este capítulo planteó una herramienta analítica complementaria al enfoque que orienta esta investigación: junto con una mirada caleidoscópica, buscaré transitar hacia lo microscópico de la acción, hacia aquellas especificidades moleculares que caracterizan el trabajo de los psicólogos, a partir de un reconocimiento de la estructuración metafórica de la vida cotidiana, lo cual se hace presente en los modos de representar lo que cotidianamente la gente hace en las escuelas a través de su proceso de trabajo.

Capítulo 5

Estado del Arte

El quehacer de los psicólogos en el contexto escolar: aportes, tendencias y proyecciones en la investigación internacional y nacional actual⁵.

Estructuración del Capítulo

1. Introducción.
2. Los psicólogos en el contexto escolar: una mirada internacional.
3. Los psicólogos en el contexto escolar: una mirada nacional.
4. Discusión y Proyecciones.

Sumario

En este capítulo:

- Examinó teorizaciones e investigaciones sobre el quehacer de los psicólogos en el contexto escolar realizadas en la última década en el ámbito nacional e internacional.
- Analizó las investigaciones revisadas en torno a los objetivos, contextos, métodos y técnicas de producción y análisis de información, y principales conclusiones.
- Examinó el campo temático en términos de sus principales logros, tendencias, limitaciones y proyecciones de investigación.

Tabla 17: *Sumario – Capítulo 5* Elaboración personal.

Resumen

El presente escrito examina teorizaciones e investigaciones empíricas sobre el quehacer de los psicólogos en el contexto escolar realizadas en la última década. Se revisan fuentes internacionales y nacionales que tienen por objeto central comprender aspectos de la labor de los psicólogos en las escuelas. La revisión de las publicaciones se organiza en torno a dos ejes: investigaciones internacionales e investigaciones nacionales. En cada uno de ellos se sistematizan los estudios en torno a objetivos, contextos, métodos y técnicas, principales conclusiones. El campo temático es examinado posteriormente en términos de sus principales logros, tendencias, limitaciones y proyecciones. En general, este campo se caracteriza por (1) explorar en las perspectivas que los psicólogos y otros actores tienen sobre la labor de estos profesionales en las escuelas; (2) transitar desde la definición de lineamientos y prescripciones hacia un incipiente interés por la investigación empírica, (3) aproximarse hacia el objeto de estudio mediante diseños de encuestas y entrevistas en profundidad. Finalmente, se argumenta que el desarrollo del campo temático requiere de una complejización de sus diseños investigativos que integren perspectivas estructurales y agenciales a fin de comprender la compleja interrelación entre política educativa, procesos de trabajo y construcción de sujetos y subjetividades.

Palabras Clave: *Psicólogos, Escuela, Investigación.*

1. Introducción

⁵ Este capítulo pertenece al Estado del Arte con mismo título presentado en junio de 2016 como Examen de Calificación en el Programa de Doctorado. Decidí incorporarlo en la estructuración final de la tesis a fin de que otros lectores puedan tener una panorámica general de las principales tendencias, limitaciones y proyecciones del campo de estudio en examen.

Históricamente, las relaciones entre psicología y educación han sido estrechas, toda vez que la disciplina psicológica ha construido sus objetos de estudio y medios de aproximación a través de su abordaje de las problemáticas educativas (ver, p. e., Foucault, 2008; De la Vega, 2008, 2009; Redondo, 2011; Salas e Insunza, 2013; Talak, 2013, entre otros). Actualmente, estas relaciones precisan ser examinadas a partir de la consideración de las recientes regulaciones de políticas educativas globales y locales que instalan con fuerza las lógicas gerenciales en la educación escolar (ver, p. e., Grinberg, 2006; Assaél et al., 2011; Verger y Normand, 2015; Villalobos y Quaresma, 2015).

En el momento histórico presente, se evidencia globalmente un fuerte crecimiento y expansión de la psicología escolar como disciplina y profesión. Esto se aprecia, por ejemplo, en que cada vez más escuelas cuentan con psicólogos a fin de abordar distintos aspectos de los procesos educativos. Recientemente se ha estimado que existen al menos 77 mil psicólogos trabajando en distintas instituciones escolares en 48 países del mundo (Jimerson, Stewart, Shokut, Cardenas y Malone, 2009), aun cuando esto es representativo especialmente para países desarrollados y en vías de desarrollo (Farrell, 2009). Particularmente en Chile, recientemente se ha experimentado la configuración de un campo científico y profesional masivo de psicólogos trabajando en instituciones escolares (Salas e Insunza, 2013; Parra, 2015).

Ahora bien, conviene indicar que aun cuando los psicólogos son una figura cada vez más presente en las instituciones escolares, tradicionalmente han tenido dificultades para hacer clara y comprensible su labor (ver, p. e., Selvini y Cirillo, 1986; Valdez, 2001; Farrell, 2009). Estas dificultades se traducen, por lo general, en la exigencia de labores clínicas o reparativas de algunas dificultades escolares, en una labor reducida al psicodiagnóstico de estudiantes, y en la imposibilidad de realizar acciones preventivas o psicoeducativas con diversos actores. Tampoco existe consenso respecto de los roles y funciones específicos que los psicólogos deben cumplir en su labor en las escuelas, qué elementos se deben considerar para su formación profesional y qué condiciones laborales tienen y precisan.

Sobre este contexto de masificación de la labor en la actualidad y sobre las tradicionales dificultades de inserción en las escuelas, es que en el presente escrito se busca comprender qué y cómo se ha investigado sobre el quehacer de los psicólogos en el contexto escolar a partir de una revisión de teorizaciones y preferentemente investigaciones empíricas realizadas en la última década tanto internacional como nacionalmente. Para cumplir el propósito que se plantea, se examinarán publicaciones internacionales y nacionales provenientes de diversas fuentes: artículos publicados en revistas de corriente principal, artículos publicados en revistas con/sin comité editorial, libros y capítulos de libros con/sin comité editorial. A fin de refinar la búsqueda y selección de los artículos se utilizaron los siguientes términos descriptores: *rol, roles, funciones, competencias, identidad, profesional, psicología, educacional, escolar, psicólogos*, además de considerarse sus respectivas traducciones al inglés y portugués, y los conectores “y” y “o” para enlazar los términos presentados. Conjunto a ello, se consideraron las publicaciones realizadas en los últimos 10 años, aunque se incluyeron algunas de años previos que por su relevancia fueron importantes para el análisis del campo temático.

Con dichos elementos, se realizó una búsqueda, principalmente, en repositorios académicos y en bases de datos de publicaciones especializadas (Scielo, Scopus, SAGE). A partir de ello se seleccionaron aproximadamente sesenta fuentes, las cuales fueron revisadas y estudiadas en profundidad. El resultado de dicho trabajo se presenta en este escrito a partir de dos ejes temáticos. El primero de los ejes se denomina *Los psicólogos en el contexto escolar: una mirada internacional* y el segundo *Los psicólogos en el contexto escolar: una mirada nacional*. Luego de la presentación de ambos ejes se presentará el apartado *Discusión y Proyecciones*, donde se identificarán y comentarán tendencias, logros, vacíos, limitaciones y dificultades existentes en el campo temático.

2. Los psicólogos en el contexto escolar: una mirada internacional.

Elaborar una perspectiva sobre el campo temático en cuestión invita a reconocer que actualmente se asiste a la emergencia de los psicólogos como un actor cada vez más recurrente en las instituciones escolares. Desde una perspectiva estadística, se registran aproximadamente 77 mil psicólogos en 48 países del mundo (Jimerson, Stewart, Shokut, Cardenas y Malone, 2009). Aun cuando esto es representativo especialmente para países desarrollados y en vías de desarrollo (Farrell, 2009), en la discusión internacional actual se enfatiza que los psicólogos pueden ser un aporte al cambio educativo y su trabajo una posibilidad para abordar y resolver los distintos problemas y conflictos que se presentan en las escuelas (Jimerson, Oakland y Farrell, 2007; Grimpel, Ervin, Daly y Merrell, 2010; Annan y Priestley, 2011).

En este panorama es que se inscribe un permanente esfuerzo por caracterizar los niveles de desarrollo que ha tenido la psicología escolar como disciplina y profesión en distintas latitudes. Al respecto, Jimerson, Oakland y Farrell (2007) presentan un pormenorizado análisis del desarrollo disciplinar y profesional de la psicología escolar en 48 países del mundo. En dicha publicación distintos autores presentan una caracterización de la situación de cada país en torno a los siguientes elementos: i) Contexto, ii) Origen, historia y estatus actual, iii) Infraestructura, iv) Preparación, v) Roles, funciones y responsabilidades, y vi) Asuntos actuales que impactan a la psicología escolar.

Países caracterizados en *An International Handbook of School Psychology*

Albania	Estados Unidos	Italia	Rumania
Alemania	Estonia	Jamaica	Rusia
Australia	Finlandia	Japón	Escocia
Brasil	Francia	Lituania	Eslovaquia
Canadá	Grecia	Malta	Sudáfrica
Corea del Sur	Holanda	Nigeria	Suiza
China	Hong Kong	Noruega	Turquía
Chipre	Hungría	Nueva Zelanda	Venezuela
Dinamarca	Inglaterra – Gales	Pakistán	Zimbabue
Em. Árabes Unidos	Irlanda	Perú	
España	Israel	Puerto Rico	

Tabla 18: Países caracterizados en *An International Handbook of School Psychology*. Elaboración personal a partir de Jimerson, Oakland y Farrell (2007).

Conviene indicar que esta publicación se ha posicionado como la piedra angular en la discusión internacional sobre esta disciplina pues desde la mirada local de cada uno de los

países participantes se han construido algunas perspectivas globales que son interesantes de rescatar para bosquejar el estado actual de la disciplina. En primer lugar, se destaca el insuficiente número de psicólogos especializados en educación en cada país, donde predominan formaciones generalistas y escasa oferta de especializaciones en el área. En segundo lugar, se sostiene que el trabajo central que realizan los psicólogos en las escuelas es la evaluación psicométrica individual de niños en detrimento de otras labores como la prevención, el trabajo grupal y la colaboración con profesores. En tercer lugar, se evidencia la ausencia de una comprensión realista por parte de los actores escolares respecto del aporte distintivo de los psicólogos a las problemáticas educativas, puesto que ante ellas generalmente se demanda una intervención de carácter terapéutica – reparativa.

Estos asuntos pueden ser comprendidos como elementos constitutivos del desarrollo disciplinar y profesional de la psicología escolar y expresan, de algún modo, su tensión estructural: la proximidad con el modelo médico de intervención y con la asistencia social, lo cual tradicionalmente le ha impedido desarrollar un sello distintivo (Selvini y Cirillo, 1986). Por ello es que, actualmente, *“los psicólogos escolares creen que su papel es a menudo malinterpretado, que los contratantes les hacen demandas poco razonables, que los padres y profesores tienen expectativas irrealistas con respecto a lo que los psicólogos escolares pueden conseguir y que sus aportaciones no son tan valoradas como las de otros profesionales”* (Farrell, 2009, p. 79).

Es posible plantear que dicha tensión ha sido abordada a partir del desarrollo de diferentes propuestas teóricas, investigaciones empíricas, caracterizaciones estadísticas e historiográficas, análisis bibliográficos y relatos de prácticas profesionales que buscan caracterizar, definir y/o precisar la labor de los psicólogos en las instituciones escolares. En las líneas venideras se prestará especial atención a las investigaciones empíricas desarrolladas, aun cuando se comentarán sucintamente otras de las fuentes comentadas.

En la discusión internacional en la temática existe un marcado interés por definir cuál es la especificidad del quehacer profesional de los psicólogos en el contexto escolar, además

de comprender cuáles son las expectativas y percepciones que otros actores tienen sobre su labor. Respecto del primer tema, Ashton y Roberts (2006) al abordar la percepción de psicólogos británicos sobre su quehacer en las escuelas, sostienen que la contribución específica que estos profesionales realizan aún no es del todo clara, aunque es posible determinar que ellos aportan otra perspectiva sobre lo educativo y que tareas como la elaboración de informes psicoeducativos y el uso de pruebas psicométricas no podrían ser realizadas por otros profesionales. En la misma línea, Harris y Joy (2010), trabajando con 27 psicólogos escolares canadienses a través de un diseño de encuestas, evidencian que estos profesionales realizan amplias y difusas tareas en las escuelas, aun cuando la evaluación psicoeducativa es la más demandante y, por tanto, la que resta posibilidades de dedicarse a otras tareas para las cuales los psicólogos se han formado, como lo son la prevención, consejería e investigación.

Respecto del segundo tema, relacionado con las aproximaciones hacia las percepciones y expectativas que otros actores educativos tienen sobre la labor del psicólogo en la escuela, se han realizado investigaciones empíricas con profesores, directivos y estudiantes. Farrell, Jimerson, Kalamboua y Benoit (2005) realizaron una investigación de diseño mixto donde recabaron datos cuantitativos y cualitativos sobre la percepción de profesores sobre los psicólogos escolares en 8 países (Estados Unidos, Inglaterra, Estonia, Dinamarca, Grecia, Chipre, Turquía, Sudáfrica). En general, los 1105 participantes concuerdan en que les gustaría ver acciones más visibles por parte de los psicólogos, que deberían ocupar mayor tiempo en hacer comprensible su labor para otros actores, y que ocupan gran parte de su tiempo realizando evaluación psicológica lo cual les impide involucrarse en otras acciones que podrían ser igualmente relevantes.

Una perspectiva similar se encuentra en el caso de los directores de escuela. Ancer, Muñoz y Sánchez (2011), realizando entrevistas a 118 directivos y profesores mexicanos, evidencian que los psicólogos escolares tienen la función básica de ayudar, apoyar y guiar dentro de las escuelas. En su análisis, los autores sostienen que la representación de significados más fuerte que tienen profesores y directivos sobre los psicólogos que trabajan

en escuelas es la de un terapeuta que interviene clínicamente las problemáticas educativas. Por su parte, Magi y Kikas (2009), a partir de una investigación empírica con diseño de encuestas, sostienen que los directores de escuelas en Estonia demandan prioritariamente una labor de psicodiagnóstico educativo de parte de los psicólogos escolares. Aun cuando en dicho contexto ha cobrado relevancia el enfoque de consejería escolar, este es desconsiderado en tanto los directivos no cuentan aún con suficiente información de sus características.

En relación a las perspectivas que los estudiantes tienen sobre el quehacer del psicólogo escolar, Tangdhanakanond y Lee (2014) evidencian, a partir de una investigación realizada con diseño de encuestas con 400 estudiantes secundarios tailandeses y surcoreanos, que las tareas específicas de estos profesionales son la consejería, intervención y consultas con profesores y familiares. Es interesante que en esta investigación se indague sobre las percepciones referidas a quién podría hacer estas labores en ausencia de psicólogos en escuelas. En relación a ello, los estudiantes de ambos países concuerdan en que los profesores podrían realizar esta labor en caso de no haber psicólogos. En la misma línea, Archwamety, McFarland y Tangdhanakanond (2009) establecen que, según estudiantes secundarios tailandeses y estadounidenses, tanto padres como profesores podrían hacerse cargo de algunas temáticas en caso de no haber psicólogos en las escuelas, pero que no podrían reemplazarlos en las funciones de evaluación y diagnóstico psicológico.

En esta panorámica internacional conviene indicar que es en Brasil donde se aprecia un significativo desarrollo de reflexiones e investigaciones. Son abundantes las reflexiones teóricas y epistemológicas que examinan, por ejemplo, la necesidad de construir una psicología escolar crítica (Bock, Checcia y de Souza, 2003), la denominación educacional o escolar de la disciplina (Barbosa, 2012), la crisis del posconstructivismo en educación (Bezerra y Araujo, 2012), y las contribuciones de la psicología al trabajo educativo (Tonus, 2013, Dias, Patias y Abaid, 2014).

Del mismo modo, distintas investigaciones bibliográficas indagan en cómo se ha configurado un campo de acción para los psicólogos en la política educativa nacional y

estadual (Tondin, Dedonatti y Domingo, 2010; Guzzo, Mezzalira y Moreira, 2012; Pasqualini, de Souza y de Lima, 2013), las perspectivas teóricas presentes en cursos de pregrado (Vieira, Figueredo, de Souza y Fenner, 2013) y las contribuciones de la psicología histórico – cultural a las publicaciones en psicología educacional (Nunes, Alves, Ramalho y Aquino, 2014; Leonardo, Leal y Rossato, 2015). Así también, algunos autores relatan sus experiencias de formación profesional en relación a la necesidad de favorecer una ruptura con la medicalización de la educación (Calado, 2014), la intervención crítica en psicología escolar (Checchia, 2010) y la orientación psicoeducativa en una perspectiva histórico – cultural (Alta, Ricci y Tuleski, 2012).

Por la pertinencia y vigencia que estas investigaciones tienen para el contexto latinoamericano es que se precisa realizar un examen más detallado. Al respecto, conviene indicar que en ellas predominan las aproximaciones con diseños de investigación cualitativos, y que se encuentran posicionadas desde el enfoque histórico – cultural y el materialismo dialéctico. Estas dos perspectivas teóricas configuran la base de las investigaciones mencionadas y, en el contexto brasileiro, tienen una marcada vigencia en los procesos formativos y en el quehacer profesional en escuelas. Además de ello, es preciso indicar que en las investigaciones se produce información desde entrevistas semiestructuradas y cuestionarios y las estrategias analíticas suelen estar inscritas en el análisis de contenido.

Las investigaciones empíricas en el área abordan el quehacer del psicólogo, desde la perspectiva de los propios profesionales, en la red privada de enseñanza (de Souza, Ribeiro y da Silva, 2011), pero especialmente en la red pública (de Lessa y Facci, 2011; Costa, da Silva, de Souza, et. al., 2014). En general estas investigaciones apuntan a identificar y analizar las prácticas desarrolladas por los psicólogos en las escuelas en que trabajan. Un aspecto llamativo de estos estudios es que prestan especial atención a aspectos estructurales de su labor: políticas educativas, regulaciones laborales y condiciones de trabajo. Del mismo modo, todas ellas destacan la coexistencia de prácticas tradicionales basadas en el modelo médico – individual y prácticas basadas en los principios de la psicología histórico – cultural

y del materialismo dialéctico. Desde esta posición es que los distintos estudios abogan por el desarrollo de una práctica educativa en las escuelas que favorezca la emancipación y humanización de los sujetos que participan de los procesos educativos.

Otras investigaciones empíricas ponen el acento en las concepciones y prácticas de psicólogos escolares y docentes (Aquino, Santos Lins, Cavalcante y Gomes, 2015), las expectativas de profesores sobre el quehacer de psicólogos (Prudencio, Gesser, Oltramari y Cord, 2015) y la comprensión de estudiantes de enseñanza básica sobre el lugar de los psicólogos en la escuela (Mendes, Filho, Junior y Guzzo, 2009). Estos estudios reafirman la comprensión del trabajo de psicólogos como profesionales que *solucionan problemas* en distintas direcciones: de parte de los docentes, se visualiza a los psicólogos como agentes que clínicamente ofrecen estrategias para abordar los conflictos entre familia y escuela y para la atención individual de estudiantes-problema; mientras que de parte de los estudiantes, se ve a los psicólogos como agentes que orientan a los estudiantes y ayudan a resolver los problemas de las escuelas. En general, estas investigaciones problematizan el carácter limitado del rol profesional, fuertemente circunscrito por otros actores al trabajo clínico, a partir de lo cual enfatizan en la necesidad de desarrollar una comprensión más compleja del quehacer profesional.

3. Los psicólogos en el contexto escolar: una mirada nacional.

La investigación nacional de la última década no ha sido profusa y ha estado marcada por el intento de definir cuál es la contribución que se puede realizar desde la psicología hacia las instituciones, sujetos y problemáticas escolares. Conviene indicar que las principales publicaciones en el campo temático son reflexiones teóricas e historiográficas (ver, p. e., Redondo, 2011; Catalán, 2013; Salas e Insunza, 2013; Parra, 2015), aunque recientemente se han publicado algunas investigaciones empíricas que examinaremos más adelante. En general, se aprecian dos tipos de desarrollo en el campo: los abordajes sobre el rol del psicólogo educacional, conectados generalmente al análisis de las posibilidades de acción en

el marco de las reformas educativas de la época, y las aproximaciones desde la definición de competencias profesionales para psicólogos educacionales – escolares.

Desde una mirada historiográfica, es preciso indicar que la relación entre psicología y educación en Chile tiene una larga tradición aun cuando el campo específico de la psicología educacional – escolar es más bien reciente (Salas e Insunza, 2014). Al respecto, los autores sostienen que la psicología científica chilena se erige a mediados del siglo XX desde el trabajo directo que se realizaba en el contexto educativo y en los gabinetes de experimentación. Sin embargo, plantean que son las políticas de focalización educacional y la Reforma Educacional Escolar de la década de los 90s las que contribuirán a abrir un campo académico y profesional específico para psicólogos educacionales. De hecho, “...*esta apertura se tradujo en la complejización de la formación en esta área, más allá de una visión meramente clínica y psicodiagnóstica en las escuelas, aun cuando es importante subrayar que estas corrientes aún continúan desarrollándose en las escuelas*” (p. 36).

Esta tendencia por desmarcarse de la mirada clínica y psicodiagnóstica ha sido un elemento central en la discusión en el campo temático. Al respecto, Banz (2002) ofrece algunas perspectivas sobre el rol de los psicólogos en tiempos de reforma escolar. La autora plantea que es necesario hacer movimientos en la comprensión y acción de la labor que favorezcan una mirada más centrada en lo sistémico y menos en lo individual, más en lo preventivo que en lo remedial, más en el trabajo en equipo que en el trabajo aislado, y más en lo psicoeducativo que en lo psicológico. En esta perspectiva, el psicólogo, para estar a la altura de los desafíos que suponían las reformas educativas de los años 90s, debía posicionarse en la institución escolar como un *mediador* que de modo sistémico cumpliera con las funciones de creación y seguimiento de equipos de trabajo, asesoría a líderes formales en la conformación de equipos de trabajo, e intervención en el mejoramiento educativo. Ello no significa descuidar las tradicionales tareas asignadas a psicólogos en las instituciones escolares: atención de estudiantes con necesidades educativas especiales y asesorías familiares.

En la misma línea, Banz y Valenzuela (2011) sostienen que el rol de los psicólogos en las instituciones escolares se relaciona fundamentalmente con la intervención psicoeducativa. Las autoras plantean que la labor del psicólogo consiste en desarrollar intervenciones que favorezcan el trabajo en equipo y la reflexión colectiva, considerando que las escuelas son instituciones que aprenden y que desde los aportes que realizan los psicólogos pueden enriquecerse y desarrollar sus propios modos de solución de problemas. En esta perspectiva, el psicólogo se presenta como un *mediador constructivista* de la institución educativa, cuya principal tarea es favorecer las mediaciones que la psicología educacional debe realizar como disciplina puente entre psicología y educación, tal como se sostiene en el enfoque de Coll (1988).

Los aportes de Banz (2002) y Banz y Valenzuela (2011) han alimentado otras posturas respecto del rol de los psicólogos educacionales – escolares y son, de hecho, algunas de las reflexiones más citadas en otras teorizaciones y estudios empíricos. En esta línea, Ossa (2011) propone un necesario cambio en psicología educacional: transitar desde el paradigma de la simplicidad hacia el paradigma de la complejidad. El autor sostiene que actualmente prima una visión filosófica en educación que es instrumentalista y que circunscribe el ejercicio de los psicólogos a lo que las organizaciones definen como sus primordiales tareas. A su juicio, *“esto se ve agravado con acciones que desempeñan los mismos profesionales, como sería la utilización de una mirada netamente clínica, de trabajo individualizado, más bien tradicional (psicología clínica)”* (p. 73).

De acuerdo con Ossa (2011), la necesidad de una transición desde la simplicidad a la complejidad se fundamenta en que la práctica psicoeducativa en la perspectiva simplista reduce a los psicólogos a meros expertos que poseen el poder de evaluar, de ayudar a otros y de resolver sus problemas. Una inscripción en lo complejo significaría considerarse como *“un inexperto o inexperta, cuyo poder compartiría con los sujetos de la comunidad educativa para co-evaluar, co-ayudar y co-resolver los problemas que se presenten”* (p. 78). El desafío, entonces, es abandonar ciertas creencias y prácticas y plantearse críticamente ante la propia labor profesional.

En general, es posible establecer que estas reflexiones asumen con entusiasmo la labor de los psicólogos en el contexto escolar en tiempos de reforma. Ello se expresa fundamentalmente en el no cuestionamiento de las direcciones que han tomado los cambios en política educativa que han acontecido en las últimas décadas en Chile y en la consideración de la institución escolar como un espacio coherentemente estructurado y prácticamente sin mayores conflictos en sus dinámicas. Baltar (2003) y Baltar y Carrasco (2013) reconocen esta dificultad y orientan sus reflexiones en esta línea al formular la necesidad de repensar críticamente el quehacer de la psicología educacional en Chile. Concretamente, las autoras se interrogan sobre la posibilidad de construir una psicología educacional crítica que dialogue activamente con los marcos referenciales de la pedagogía crítica y, en especial, con los aportes teóricos de Paulo Freire y Henry Giroux.

En su análisis, las autoras sostienen que históricamente en Chile ha existido una psicología *para* la educación, lo cual constituye una mera aplicación de principios psicológicos a las problemáticas educativas y, especialmente, pedagógicas. En otras palabras, se ha construido una psicología de orientación *eminentemente clínica y escasamente educacional* (Baltar, 2003). Este asunto debe ser revisado y las prácticas de los psicólogos en las instituciones escolares deben ser redefinidas a partir de un análisis crítico respecto de cómo la psicología educacional participa de la *complicidad ideológica* propia de los procesos educativos en la escuela (Bock, 2003): el ocultamiento de su carácter social y el fortalecimiento de las nociones naturalizadoras del comportamiento humano. En definitiva, para Baltar y Carrasco (2013) lo central en el ejercicio de re-pensar la psicología educacional en Chile se relaciona con cuestionar el posicionamiento que se tiene frente a las finalidades sociales de la educación y la psicología como ciencia y, por sobre todo, en el hecho de apoyar a las agencias educativas en sus obstáculos.

Las teorizaciones previamente presentadas pueden ser caracterizadas como un conjunto de *prescripciones* que aportan en la dirección de delimitar campos de acción o itinerarios de trabajo para los psicólogos en las instituciones escolares. Sin embargo, es

importante indicar que, en cierto sentido, ignoran las complejidades y desafíos que eventualmente pueden sugerir los procesos reales de trabajo para los psicólogos en escuelas. Al respecto, en los últimos años se ha evidenciado un incipiente interés por indagar en situaciones concretas de ejercicio profesional de psicólogos y en la propia perspectiva de estos profesionales acerca de su labor. En estas investigaciones se ha explorado el rol del psicólogo en educación especial (Ossa, 2006), el rol del psicólogo en el contexto de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (López, Carrasco, Morales y Araya, 2011), el rol del psicólogo en establecimientos educacionales particulares (García, Carrasco, Mendoza y Pérez, 2012), y el rol autopercebido de psicólogos educacionales (González, González y Vicencio, 2014).

Ossa (2006), en una investigación realizada con un diseño de encuestas con 38 psicólogos que trabajaban en escuelas en el marco del Decreto 363 de Educación Especial, concluyó que la principal demanda de trabajo que recibían los psicólogos es el diagnóstico psicométrico, lo cual estaba fuertemente propiciado por las políticas educativas vigentes. A la función de diagnóstico le seguían las de asesoría y tratamiento, mientras que las tareas de investigación prácticamente no se realizaban. Según el autor, el diagnóstico no es sólo la función que más se realiza, sino también la que más sistemáticamente se realiza, ocupando al menos 20 de las 22 horas de trabajo que en promedio tenían los participantes del estudio. Es importante destacar que en la época de la publicación ya se realizaba una relevante indicación: “...la especificación de las tareas queda al arbitrio de los directores y sostenedores (en la mayoría de los casos), lo que genera una instrumentalización del rol del psicólogo en base a las necesidades administrativas y económicas del establecimiento, coartando la posibilidad de desarrollar otras áreas” (Ossa, 2006, p. 143). Esto, en algún grado, es fortalecido por los mismos psicólogos quienes, por ejemplo, emplean pocos tiempos y espacios para otras tareas como intervención e investigación.

La reflexión sobre la *instrumentalización* del rol del psicólogo es compartida por la investigación realizada por López, Carrasco, Morales y Araya (2011). Las autoras dan continuidad a la perspectiva crítica que instala la lógica de complicidad ideológica (Bock,

2003) y la orientación eminentemente clínica y escasamente educativa que ha caracterizado a la psicología educacional – escolar en Chile (Baltar, 2003). Su objetivo es detectar y comprender cómo operan las complicidades entre psicología y educación, para así problematizar el lugar del psicólogo en las nuevas regulaciones psicosociales de política educativa en Chile, marco en que se inscribe la Ley de Subvención Escolar Preferencial. La investigación se desarrolla en una escuela municipal de la Región de Valparaíso y en ella se realiza una entrevista a una psicóloga. El análisis de contenido de la información producida en dicha entrevista muestra que en la práctica se individualiza la violencia escolar y se externaliza la función de acogida, pues es la psicóloga quien en último caso debe hacerse cargo de la modificación conductual de los estudiantes. A pesar de estar en contra, según lo declarado por la participante, esta tarea debe realizarse de todas maneras.

En esta investigación resulta llamativa la contundencia de las conclusiones, pese a las limitaciones metodológicas que presenta el estudio: “*Sostenemos que, en su actuar profesional, la psicóloga, junto a los demás profesionales de apoyo psicosocial, actúan en complicidad con la función social de normalización de la escuela*” (López, Carrasco, Morales y Araya, 2011, p. 6). A partir de ello es que se concluye que los psicólogos están en una situación de *encapsulamiento* – figura similar a la instrumentalización del rol que plantea Ossa (2006) – donde están aislados en su gabinete recibiendo quejas y consultas psicológicas muchas veces direccionadas por los equipos directivos. Si bien la figura del encapsulamiento tiene un importante valor heurístico para configurar algunos aspectos de la práctica de los psicólogos en las escuelas, es preciso reexaminarla a la luz de diseños de investigación más complejos y rigurosos que consideren las diferentes mediaciones presentes en la institución escolar y que atiendan la complejidad de las dinámicas que en ella acontecen.

En otro estudio empírico, García, Carrasco, Mendoza y Barra (2012) estudian el rol del psicólogo en establecimientos particulares pagados del Gran Concepción. Los autores plantean su investigación reconociendo las importantes discrepancias que existe entre las aspiraciones teóricas y la práctica real de los psicólogos en las escuelas. A fin de comprender aspectos del rol de los psicólogos en instituciones escolares pagadas, los autores diseñan una

investigación cualitativa basada en los principios de la teoría fundada empíricamente. La técnica de producción de información fueron entrevistas semiestructuradas realizadas a 14 participantes de cuatro establecimientos diferentes, donde se incluyeron tres psicólogos, tres directivos, tres profesores, tres alumnos y dos apoderados. Las entrevistas buscaban producir información referida a las funciones asignadas, las actividades realizadas, las expectativas sobre el desempeño, las relaciones jerárquicas y de cooperación, y los recursos disponibles para trabajar.

En la codificación axial y selectiva que desarrollaron los autores se evidencian dos modelos conceptuales, *Inclusión del psicólogo* e *Intervención del psicólogo con los alumnos*, los cuales fueron la base para la construcción del modelo teórico denominado *Co-construcción del rol del psicólogo*. En general, se destaca que los motivos de inclusión de psicólogos en escuelas particulares responden a la necesidad de atender problemas conductuales de estudiantes y a la falta de herramientas para abordar efectivamente esos problemas en tanto los orientadores no están capacitados para dicha labor.

En el análisis confluyen dos elementos interesantes: los actores educativos no tienen una representación previa del quehacer del psicólogo en la escuela y los mismos psicólogos carecen de conciencia de lo que ellos mismos pueden generar. Esta situación invita a que el rol sea co-construido, donde la parte contratante y los psicólogos van definiendo las actividades a realizar, lo cual inicialmente representa un quiebre con las libertades que tenían los sostenedores en las otras investigaciones revisadas. Finalmente, los autores sostienen que la constante evaluación positiva de otros sobre su quehacer puede ser riesgosa para los psicólogos: “*Ante esta evaluación que tiende a ser positiva, el psicólogo continúa llevando a cabo las mismas actividades, lo que conlleva a una atrofia e hipertrofia de su rol, ya que continúa realizando estas actividades y no desarrolla nuevas intervenciones*” (García, Carrasco, Mendoza y Barra, 2012, p. 181).

Por su parte, González, González y Vicencio (2014), en una investigación cualitativa de alcance descriptivo, analizan el rol autopercebido de psicólogos que se desempeñan en

distintos contextos (clínica, laboral, educacional, comunitaria, investigación). Realizaron entrevistas semiestructuradas a 20 psicólogos, cuatro de los cuales trabajaban en el ámbito educacional/escolar. El análisis de contenido que realizaron de los datos producidos refuerza algunos de los hallazgos obtenidos en otras investigaciones: los psicólogos perciben que su rol es difuso, amplio y muy clínico, aunque es especialmente necesario para las instituciones escolares en tanto son profesionales que pueden promover estados de desarrollo y bienestar más altos. Los psicólogos que se desempeñaban en el ámbito escolar declararon que sus principales dificultades y limitaciones eran enfrentar situaciones legales teniendo poca experiencia, las elevadas demandas y expectativas que otros tenían sobre su quehacer, y la reticencia de los profesores hacia las actividades que proponían. Del mismo modo, los entrevistados indicaron que las principales competencias requeridas para sus trabajos eran la necesidad de desarrollar la paciencia y tolerancia y las habilidades de negociación y persuasión para hacerle entender a otros en qué consiste el trabajo.

Este último hallazgo sirve para conectar con otra de las líneas del campo temático en que han existido desarrollos. Se trata de los enfoques de competencias que progresivamente se han ubicado como el principal argumento para pensar y desarrollar los procesos formativos de psicólogos educacionales. A partir de ellos se ha enfatizado en la construcción y consenso de criterios mínimos que las universidades deben adoptar para desarrollar los procesos formativos. Al respecto, Juliá (2006, 2011, 2013) enfatiza en que las competencias son un aporte directo a la calidad de la formación de psicólogos, quienes requieren una formación general amplia que devenga en el desarrollo de saberes y habilidades más específicas relacionadas con sus posibilidades de actuación en el campo educativo (conocimiento de marcos legales, diagnóstico, diseño, intervención, investigación, entre otras).

Un antecedente, que sin ser una teorización ni una investigación empírica pero que aporta a esta línea de trabajo, se encuentra en el perfil de competencias del psicólogo escolar que desarrolló Fundación Chile (2006), el cual define aspectos conductuales (responsabilidad, compromiso, ética, etc.) y funcionales (tareas administrativas, atención de estudiantes y apoyo a profesores). Del mismo modo, este documento prescribe tipos de

desempeño (básico y destacado) y medios para la evaluación de la performance de los psicólogos (y otros actores). Conviene señalar que este perfil de competencias se inscribe en la lógica de los modelos de gestión escolar que actualmente se ubican en el centro de la discusión educativa en Chile y representan una mirada organizativa sobre el quehacer que prescribe ordenada y sistemáticamente ciertas tareas y funciones, pero que no profundiza de modo suficiente en elementos y dimensiones de la realidad escolar que mediatizan la labor de los psicólogos.

4. Discusión y Proyecciones

El campo temático en estudio será examinado en las siguientes líneas a partir de un análisis de los principales logros, tendencias, vacíos, limitaciones y proyecciones de investigación. En general, la discusión internacional y nacional reciente expresa consenso sobre la posibilidad de que los psicólogos pueden ser un aporte al cambio educativo y su labor representaría una estrategia para abordar las distintas problemáticas que acontecen en el contexto escolar. Sin embargo, existen diversos elementos que obstaculizan este potencial aporte: el insuficiente número de psicólogos especializados en el campo escolar, la predominancia de las labores de evaluación psicométrica en el trabajo, y la ausencia de una comprensión realista por parte de otros actores educativos, quienes insisten en demandar una intervención terapéutica – reparativa para las problemáticas escolares.

Destaca de este campo temático, tanto a nivel internacional como nacional, el interés por clarificar cuál es la labor que realizan los psicólogos en el contexto escolar. Ello se ha configurado como la preocupación central en las teorizaciones e investigaciones empíricas del área. En general, en la discusión se sostiene que si bien el aporte no es claro, hay labores que otros profesionales no podrían realizar, como lo son la evaluación psicoeducativa y la consejería escolar. Sin embargo, esta dificultad para clarificar qué es lo que hace un psicólogo tiene como implicancias directas la alta demanda clínica-evaluativa que otros actores realizan y la necesidad que ellos mismos manifiestan respecto de que los psicólogos inviertan más tiempo y acciones en explicar su labor.

Del mismo modo, las investigaciones recientes aportan en la comprensión de un tema emergente y complejo como lo es la presencia directa de psicólogos en el contexto escolar. Cabe destacar que, si bien las articulaciones entre psicología y educación son constitutivas del origen disciplinar, sólo recientemente se ha configurado como una preocupación la labor que realizan los psicólogos en las escuelas, toda vez que asistimos a una global y creciente expansión del campo disciplinar, así como también a un progresivo aumento en la cantidad de psicólogos que trabajan en relación con el contexto escolar. Esto resulta particularmente interesante para el contexto educativo chileno, puesto que actualmente el campo profesional se ha ampliado a propósito de la emergencia de nuevas regulaciones de política educativa que han propiciado una plataforma directa para la contratación de psicólogos en las escuelas (por ejemplo, a partir de las subvenciones que aportan el Decreto 170 de Integración Escolar y los planes de mejoramiento educativo de la Ley de Subvención Escolar Preferencial).

En términos de las tendencias que caracterizan este campo temático, se aprecia globalmente una preocupación por delimitar las funciones que realizan los psicólogos en el contexto escolar. Especialmente en el contexto nacional, los debates han evolucionado desde la elaboración de algunas directrices para el trabajo en escuelas hacia la definición de acciones y competencias que todo psicólogo debiera realizar en el contexto escolar. Paulatinamente se han incorporado al análisis algunos elementos estructurales como políticas educativas y regulaciones laborales que enmarcan el quehacer de los psicólogos. En atención a ello es que puede plantearse que existe una incipiente transición desde el *recetario* hacia el *realitario*. Esto se evidencia concretamente en las recientes investigaciones que buscan comprender el rol del psicólogo en el contexto escolar y, de modo más amplio, en el contexto de ciertas coyunturas de política educativa (Ossa, 2006; López, Carrasco, Morales y Araya, 2011; García, Carrasco, Mendoza y Barra, 2012; González, González y Vicencio, 2014). Ello ha favorecido una comprensión, aunque sea parcialmente situada del quehacer de los psicólogos que permite distanciarse de enfoques que prescriben tareas o movimientos a realizar (Banz, 2002; Banz y Valenzuela, 2011; Ossa, 2011) sin que se consideren las particularidades propias de las instituciones escolares.

Otra tendencia de este campo temático se relaciona con los diseños investigativos. En la investigación de habla inglesa se aprecia una fuerte tendencia al uso de diseños de encuestas a fin de recoger perspectivas de los psicólogos y/u otros actores sobre el quehacer de estos profesionales. En tanto, en las investigaciones latinoamericanas, y especialmente en las elaboradas en Brasil y Chile, se hallan aproximaciones cualitativas, donde la información se produce desde dispositivos de habla (fundamentalmente entrevistas) la cual es analizada prioritariamente desde los principios del análisis de contenido y la teoría fundada empíricamente.

En relación con los vacíos y limitaciones hallados en el examen de este campo temático es que puede plantearse que la principal dificultad es la consideración de la institución escolar como un mero escenario para la labor de los psicólogos. No se evidencia, por ejemplo, un análisis suficiente sobre las condiciones históricas, económicas, socioculturales y políticas que demandan y producen la necesidad de contar con psicólogos en el contexto escolar. Esto es particularmente relevante para la psicología en tanto disciplina que ha construido su objeto de estudio precisamente en relación con las problemáticas educativas que han configurado ciertas lógicas temporales y espaciales.

Asimismo, una limitación del campo temático es la desconexión entre la dimensión teórica y las aproximaciones empíricas. Esto se traduce, fundamentalmente, en que existen, por una parte, propuestas que a nivel teórico indagan en las complejidades disciplinares y ofrecen algunos roles, tareas y funciones, mientras que, por otra, se realizan investigaciones empíricas que alcanzan un nivel descriptivo sobre el quehacer profesional sin generar conexiones suficientes, por ejemplo, con la especificidad de la disciplina psicológica, sus saberes y técnicas. De ello se desprende como desafío y proyección para este campo de estudio la generación de abordajes que integren ambas dimensiones, a través de la realización de análisis interrelacionados de las regulaciones de política educativa y los modos en que los psicólogos operan en dichos marcos. Ello podría verse favorecido, por ejemplo, a través de la integración al debate de categorías centrales en las actuales ciencias sociales y educativas como ideología, organización escolar, trabajo y subjetividad.

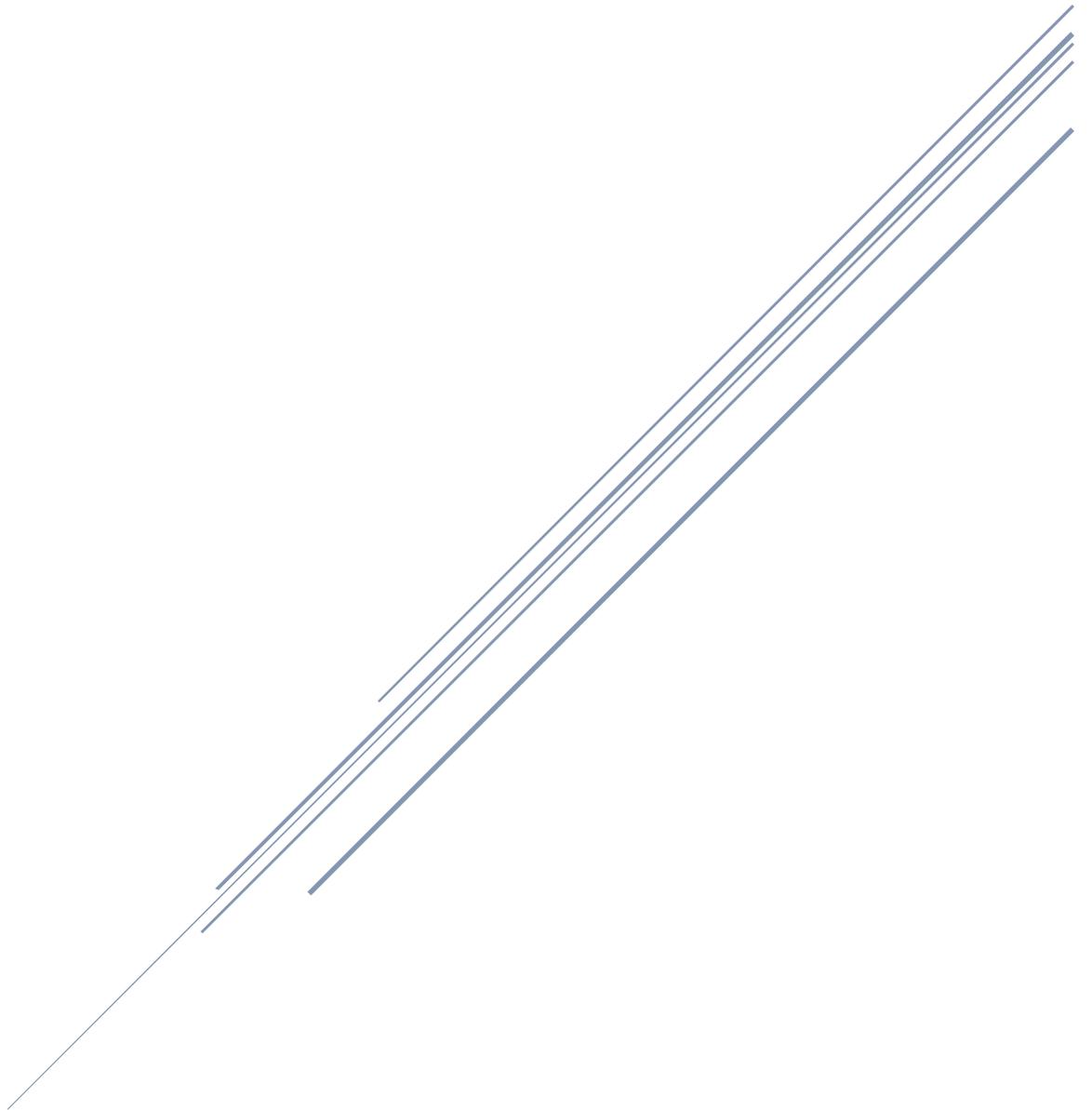
De todos modos, es preciso reconocer que un avance de este campo temático es que recientemente se han desarrollado categorías relevantes como *complicidad ideológica* y *encapsulamiento*, las cuales aportan en pos de la comprensión de por qué resulta tan dificultosa la inserción de los psicólogos en el contexto escolar. Sin embargo, como se ha mencionado, estas categorías podrían enriquecerse mayormente si se desarrollan investigaciones empíricas orientadas a captar, por ejemplo, la complejidad de los procesos de formación e inserción profesional de psicólogos educacionales – escolares.

En términos metodológicos, se aprecia como una limitante los diseños investigativos utilizados. Si bien la investigación empírica reciente ha posibilitado aproximarse a las perspectivas que tanto los psicólogos como otros actores educativos tienen sobre el quehacer de estos profesionales en las escuelas, existen elementos que precisan ser estudiados de un modo más profundo. El más importante guarda relación con la necesidad de ir más allá de las funciones que los psicólogos deben realizar para examinar cómo se vivencia y se da sentido a la labor en una actividad que tiene ciertas particularidades: es difusa, escasamente comprendida por los propios psicólogos y otros actores educativos, está circunscrita a un campo de acción que entra en tensión con las lógicas educativas. Este desafío investigativo precisa del desarrollo de diseños investigativos más complejos o, al menos, de construcciones que permita matizar y/o contextualizar de mejor modo algunas de las directrices propuestas y conclusiones obtenidas en las aproximaciones teóricas y empíricas revisadas.

Atendiendo a los elementos previamente discutidos es que se define como principal proyección investigativa para este campo temático una articulación entre visiones estructurales y agenciales que permita aproximarse a la labor de los psicólogos y a la especificidad que tienen los procesos de trabajo en las instituciones escolares. Antes de examinar el aporte al cambio educativo que los psicólogos pueden realizar, se precisa comprender cuáles son las lógicas que estructuran hoy la institución escolar, particularmente en el contexto nacional que representa un caso inédito de aplicación de principios neoliberales a la educación escolar (ver, p. e., Assaél et.al, 2011; Harvey, 2012; Villalobos y

Quaresma, 2015). Esto constituye una puerta de entrada para el examen de los elementos que en el momento histórico presente establecen una relación directa entre las escuelas y los psicólogos. En conexión con ello, es un desafío para la investigación en este campo temático que se examine situadamente en qué consisten los procesos de trabajo de psicólogos en las escuelas, a fin de construir una mirada que más que enfatizar en las funciones y tareas a realizar entregue pistas sobre los (sin)sentidos que se construyen a partir de la experiencia laboral y que se interrogue críticamente acerca de las posibilidades de que los psicólogos sean más un aporte que un obstáculo a la construcción de procesos educativos más pertinentes, relevantes y enriquecedores.

MARCO METODOLÓGICO



Marco Metodológico

Caracterización y Curso de la Investigación



El desafío es dar cuenta de la actual situación histórica partiendo de una lectura de las potencialidades que se contienen en el presente, según sea la naturaleza, desarrollo, transformación y capacidad de influencia de los antiguos actores sociales y de los nuevos que están emergiendo...ciencia social capaz de ofrecer una lectura del momento histórico como el lugar abierto a muchos futuros, y así permitir una interpretación en profundidad de la realidad social.

Hugo Zemelman

Estructuración del Capítulo

0. Sumario.
1. Introducción.
2. Caracterización de la Investigación.
3. Curso de la Investigación.
4. Informes.

Sumario

En este capítulo:

- Planteo una caracterización general de la investigación con énfasis en el enfoque que organiza el estudio.
- Caracterizo el curso de la investigación con énfasis en cómo durante estos años de estudio se fueron vinculando distintos momentos para responder a los objetivos de investigación.
- Caracterizo el conjunto de procedimientos, técnicas de producción de datos y técnicas de análisis de datos que permitieron en cada fase responder a los objetivos de investigación.
- Presento el esquema de Informes a partir de los cuales expondré los principales resultados, discusiones y conclusiones de la presente investigación.

Tabla 19: *Sumario – Marco Metodológico.* Elaboración personal.

1. Introducción.

Este marco metodológico tiene por propósito caracterizar el enfoque que ha guiado la presente investigación, así como también detallar el curso que siguió en estos años de estudio. En primer lugar, ofreceré una caracterización general del enfoque de estudio, apelando a los desarrollos previos que planteé especialmente en los capítulos 1 y 2, donde articulé una serie de principios epistemológico – metodológicos que orientan esta investigación. En segundo lugar, desarrollaré un relato de los distintos momentos de elaboración de la investigación, con énfasis en las preocupaciones centrales que la orientan, el modelo que da estructura a los distintos momentos de estudio, y dentro de cada uno de ellos, a la lógica de articulación, los procedimientos, las técnicas de producción y análisis de la información.

2. Caracterización de la Investigación.

En un sentido general, la presente investigación adhiere a los principios epistemológicos y metodológicos de la investigación cualitativa en ciencias sociales. La pertinencia de esta perspectiva se fundamenta en la apertura de sus teorías y métodos hacia el objeto de estudio, la consideración de las diversas miradas de los participantes sobre sus prácticas, relaciones y significados compartidos, y la necesidad de una permanente capacidad de reflexión por parte del investigador durante todo el proceso de investigación (Flick, 2012).

En línea con lo anterior, esta adhesión se complementa con tres principios que caracterizan la investigación cualitativa en psicología (González Rey, 2007, 2013): i) el *carácter constructivo – interpretativo del conocimiento*, en tanto éste representa una construcción permanente y no una aprehensión lineal de la realidad estudiada; ii) la *legitimación de la singularidad como instancia de producción de conocimiento científico*, en el sentido de que el caso singular en estudio invita al investigador a asumir un papel activo en la inauguración de nuevas zonas de inteligibilidad sobre el objeto estudio y no el lugar de un mero verificador de datos con relación a la teoría; y iii) la *comprensión de la investigación como un proceso dialógico*, lo cual fortalece la posición de un investigador activo e implicado

en el objeto de estudio y que construye relaciones de genuino diálogo con los participantes al renunciar a toda pretensión de neutralidad en la producción de conocimiento científico.

Este posicionamiento implica, además, reconocer la relevancia que actualmente tiene lo oral, lo particular, lo local y lo oportuno para la construcción de conocimiento en ciencias sociales (Flick, 2012). Del mismo modo, implica asumir que vivimos en un mundo con constantes transformaciones que nos dejan en una “*situación de carencia de nombres apropiados*” (Zemelman, 2005, p. 14). El desafío que emerge entonces para las ciencias sociales consiste en abandonar en parte los conceptos con que explicamos nuestro devenir y asumir que existen horizontes de posibilidades contenidos en el presente que precisan de nuevas teorizaciones y, por supuesto, de aproximaciones que permitan captar la complejidad de los dinamismos constituyentes del tiempo y espacio en que vivimos.

Con ello en vista, el enfoque que ha guiado esta investigación se ubica en los Estudios Críticos del Discurso, específicamente con los desarrollos de Norman Fairclough (1995, 2003, 2018). Esta perspectiva, elaborada en profundidad en el Capítulo 2, posiciona la categoría discurso como el principal horizonte metodológico de esta investigación, y está orientada a comprender los aspectos semióticos de la política educativa y el proceso de trabajo, principales campos de relaciones sociales relevantes en la construcción de esta óptica investigativa. La propuesta de Fairclough ofrece la base fundamental del conjunto de herramientas que empleé en el curso de este estudio, donde sobresalen especialmente los aportes de la segunda fase de su obra (análisis del discurso textualmente orientado) y, en menor medida, de la tercera (crítica, explicación y acción de/desde el discurso).

Del mismo modo, estas herramientas fueron complementadas con otras elaboraciones propias del campo de los Estudios Críticos del Discurso, de modo de poder abordar la especificidad de cada uno de los campos de relaciones sociales relevantes para esta investigación. En el caso del estudio de la política educativa, el Análisis Político del Discurso (Fairclough y Fairclough, 2011, 2012) proveyó recursos para estudiar los particulares modos de argumentación y llamados a la acción que elabora la política educativa escolar. En el caso

del estudio del trabajo de psicólogos en escuelas, se desarrollaron recursos complementarios para estudiar microscópicamente el proceso de trabajo, especialmente en lo referido al carácter metafórico de la vida cotidiana (Lakoff y Johnson, 2012).

La adhesión a este enfoque permitió construir un set de claves conceptuales y analíticas diversas para estudiar comprometida y críticamente los aspectos discursivos de los campos de relaciones sociales relevantes que configuran el objeto de estudio de esta investigación. Como plantearé, durante su curso, este enfoque fue la base para la descripción, interpretación y explicación de los discursos que se promueven en las políticas educativas y en el trabajo de psicólogos en escuelas, y esto a su vez, fue el principal recurso para ofrecer caminos para la transformación de las diversas relaciones sociales que estructuran algunos procesos y eventos de la vida escolar y laboral del modo en que habitualmente las conocemos y conversamos.

3. Curso de la Investigación.

Esta investigación nace como una redefinición de mis intereses investigativos iniciales, enfocados en el estudio del trabajo docente. En cursos y conversaciones durante los primeros años de formación doctoral, me inquietaba el interés disciplinar por problematizar el trabajo de los profesores sin que a la vez desarrollásemos una comprensión plena de nuestros propios procesos de trabajo. Por tanto, más que preguntas de investigación complejamente elaboradas, esta investigación comenzó por algunas intuiciones y preocupaciones personales y compartidas con varios colegas de profesión. Es posible sistematizarlas del siguiente modo:

- a) Un ingreso masivo de psicólogos a las instituciones escolares, aspecto que estaba *favorecido* por nuevos lineamientos de política educativa contenidos principalmente en la Ley de Subvención Escolar Preferencial y que invitaban a las escuelas a contratar profesionales del área psicosocial para abordar los diversos asuntos de gestión escolar que les impedían cumplir con las normativas y estándares que se impulsaban desde el nivel central. Este asunto conllevaba, al

menos, dos efectos visibles en un examen preliminar: i) una *redefinición parcial* de las relaciones entre psicología y educación escolar, donde el tradicional modelo de asesoramiento externo a las escuelas se transformaba en algún grado para instalar una permanencia estable de psicólogos dentro de estas instituciones; ii) la presencia de psicólogos en las escuelas ya no como un *privilegio* de algunas instituciones sino como una *recurrencia* y un *recurso* profundamente necesario especialmente para las escuelas más desfavorecidas, tal como se planteaba en el espíritu de las políticas.

- b) Lo anterior era corolario de un movimiento en las políticas educativas. Las redefiniciones de este campo mostraban la necesidad de revertir los efectos del mercado. Esto sólo fue posible gracias a los movimientos sociales por la educación de 2006 y 2011. Sin embargo, las clases dominantes de Chile se caracterizan por una increíble capacidad para construir consensos cuando ven amenazados sus intereses. La educación representaba para varios de ellos, sino todos e indistintamente de su color partidista, un campo posible para las inversiones de sus grupos y sociedades. Por tanto, la estructura y mecánica basal de mercado no podía transformarse en la línea de lo planteado por los movimientos sociales. La respuesta fue creativa y *gatopardística*: cambiar todo para cambiar nada. Comenzaron a emerger regulaciones de política educativa con tintes pro integralidad, enfocadas en superar las limitaciones y fallos del mercado para ganar en justicia social. Esta *aparente humanización de la política educativa*, como llamaré más adelante, se planteaba como un asunto de consenso nacional. Sin embargo, la forma de lograrlo era sofisticando los mecanismos de mercado a través del desarrollo e implementación de una compleja red de vigilancias y autovigilancias.
- c) Finalmente, y considerando que el llamado a la acción era humanizar las escuelas, promover una educación más integral y cumplir estándares no académicos, los psicólogos aparecíamos en el esquema como medios precisos para dichos fines.

Este fue un asunto celebrado con mucho optimismo por parte de grupos profesionales informales en una profesión totalmente erosionada en lo gremial. Significaba mayores posibilidades de trabajo, mejores condiciones laborales y la posibilidad planteada siempre en clave triunfalista en las discusiones profesionales de *cambiar la educación para cambiar el mundo*. Sin embargo, y planteo esto con toda responsabilidad a partir de lo esbozado en mi Examen de Calificación, no existía una preocupación siquiera incipiente por comprender los propósitos definidos en la política educativa que nos ubicaban dentro de las escuelas de forma no azarosa. Y como quien no se mueve, no siente sus cadenas, comprendí que esta era una posibilidad para abordar estas preocupaciones con mayor rigurosidad y un optimismo más sensato (o un optimismo/pesimismo realista, si se prefiere).

Con ello en vista, articulé una investigación que permitiera comprender las relaciones existentes entre la política educativa y el trabajo de psicólogos en las escuelas. Adherí a los desarrollos de Stephen Ball y sus colaboradores respecto a los procesos de recontextualización de las políticas educativas (ver Capítulo 3), el cual fue un modelo que proveyó una estructura inicial para comprender de modo más profundo el mundo de la política educativa, su recepción en contextos específicos, y los procesos de interpretación y traducción que realizan los actores para cumplir, mediar y/o cambiar los llamados a la acción que ofrecen los textos y discursos políticos.

A partir de ello, la experiencia de investigación se tradujo en una articulación de momentos sucesivos, que inició con una comprensión de los mensajes de política educativa, luego se acompañó de una inserción en contextos escolares específicos donde trabajan psicólogos en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, y cerró con una profundización en los aspectos más microscópicos y cotidianos del proceso de trabajo que realizaban estos psicólogos. En una perspectiva general, el curso de la investigación queda sistematizado en la siguiente ilustración.



Ilustración 7: Estructura General del Marco Teórico.

Con ello en vista, los objetivos de investigación planteados a nivel de proyecto fueron enriquecidos en consideración del fortalecimiento de las ópticas conceptuales y analíticas desarrolladas durante el curso del estudio. Estos objetivos, finalmente, se estructuraron del modo en que se expresa en la siguiente tabla.

Objetivo General	Comprender los procesos de recontextualización de las políticas educativas desde la perspectiva de psicólogas/os que trabajan en escuelas en el marco de las regulaciones de la Ley de Subvención Escolar Preferencial.
Objetivos Específicos	<p>Describir y analizar las regulaciones de política educativa que estructuran un contexto de trabajo para psicólogos/as en escuelas en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial.</p> <p>Describir y analizar los desafíos y necesidades de gestión educativa que se promueven en las escuelas en que trabajan psicólogos/as en el marco de las regulaciones de la Ley de Subvención Escolar Preferencial.</p> <p>Describir y analizar los discursos sobre el proceso de trabajo que construyen psicólogos/as que trabajan en contextos escolares específicos en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial.</p>

Tabla 20: *Objetivos de Investigación.* Elaboración personal.

Un primer momento del curso de investigación fue el estudio de la política educativa. El principal objetivo consistió en estudiar aquellas regulaciones que estructuraban un lugar de trabajo para psicólogos en las escuelas y, de modo amplio, que construían de una forma determinada la práctica educativa escolar en la red de prácticas sociales más amplias que configura la razón de Estado neoliberal en Chile.

Para el cumplimiento de este objetivo construí una selección de los principales textos de política educativa que configuran la denominada *nueva institucionalidad educativa* de Chile. Estos textos representan la respuesta específica que los distintos gobiernos desde 2006 a la fecha han ofrecido ante las demandas planteadas por los movimientos sociales por la educación. Fue a razón prácticamente única de estos movimientos que la herencia dictatorial y su proyecto mercantil de educación se vio tensionado en las relaciones de fuerza con el Estado. El primer hito en esta tensión fue la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y la promulgación de la Ley General de Educación (LGE), a partir de lo cual se ha desarrollado una serie de regulaciones orientadas, en líneas generales, a *modernizar* el sistema educativo chileno con miras a construir una educación de calidad, noción que ha organizado todas las políticas promovidas en la última década.

Tras construir esta primera selección de textos, estudié en profundidad su estructuración legal y sus respectivos mensajes presidenciales cuando correspondía. En principio, contemplé cinco disposiciones legales que por su carácter estructural de la nueva institucionalidad educativa chilena tenían una alta relevancia para comprender cómo se configuraba la práctica educativa escolar (LGE, LIE, SEP, SNACE y OICE). Posteriormente, añadí dos regulaciones de carácter específico relacionadas con la convivencia escolar (PCE y LVE), las cuales ofrecían perspectivas sobre los roles y funciones de las duplas psicosociales en el ámbito comentado en un contexto de escasa claridad del quehacer de dichos profesionales en esta temática. En síntesis, la siguiente ilustración ofrece una panorámica general del conjunto de disposiciones legales estudiadas, ordenadas desde las de

mayor generalidad hacia las de mayor especificidad, y donde se indica en paréntesis cuáles fueron los textos revisados en esta primera selección.



Ilustración 8: *Panorámica general de disposiciones legales estudiadas en Fase Documental.*

Por el volumen y complejidad de este set de textos, tomé algunas decisiones de construcción del corpus textual con fines prácticos y analíticos. El conjunto de decisiones para esta elaboración es el siguiente:

- a) Enfatiqué en los mensajes presidenciales de las disposiciones legales LGE, LIE, SEP y SNACE. Los mensajes presidenciales ofrecen un acceso privilegiado al carácter ideológico de los textos de política educativa, objeto de interés fundamental en esta fase documental. Por su extensión, fueron convertidos a fragmentos de interés analítico, denominados *Argumentos*, y cuyo análisis textual profundo se presenta en el **Informe 1** – *Los discursos sobre la práctica educativa escolar en la nueva institucionalidad educativa de Chile: un análisis textual y argumental* (ver Anexos y Apéndices). Ellos fueron conectados con artículos de ley cuya selección e incorporación al corpus textual se realizó con miras a su pertinencia analítica para el objeto de estudio. Estos argumentos y artículos en su conjunto ofrecen líneas para el análisis de la racionalidad de Estado, de cómo se

estructura la práctica educativa escolar y de los llamados a la acción que ofrece la política educativa.

- b) Enfatice diferenciadamente en los documentos de fundamentación de las disposiciones legales OIC, PCE y LVE. En el caso de los OIC se construyó un *Argumento* para analizar textualmente cómo se fundamentan y operan estas regulaciones. En el caso de la PCE y LVE, por su especificidad, se revisaron íntegramente, seleccionando pequeños fragmentos de interés analítico para la comprensión de cómo se estructura un lugar de trabajo para psicólogos en escuelas y los diversos llamados a la acción que se promueven desde estas regulaciones.

De esta manera, el corpus textual quedó construido con diversas piezas de texto que se presentan en la siguiente tabla.

Pieza textual	Disposición Legal	Nombre
Argumento 01	LGE	La calidad de los aprendizajes y su distribución social como exigencia capital
Argumento 02	LGE	Una profunda reforma del marco institucional y regulatorio que rige al sistema educativo
Argumento 03	LGE	Un nuevo concepto de educación
Argumento 04	SEP	Debemos dar más a los que tienen menos
Argumento 05	SEP	La nueva subvención
Argumento 06	SEP	Las nuevas regulaciones
Argumento 07	SNACE	El mercado y la competencia no bastan por sí solas
Argumento 08	SNACE	Atribuciones de la Superintendencia de la Educación
Argumento 09	OIC	Los Otros Indicadores de Calidad
Argumento 10	LIE	Dejar atrás la idea de educación como bien de consumo que se transa en el mercado
Argumento 11	LIE	Un nuevo paradigma

Tabla 21: *Corpus textual – Fase documental.*

Con el corpus textual ya construido, el análisis se realizó a través del siguiente procedimiento:

- a) En primer lugar, definí algunas reglas pertinentes para un adecuado tratamiento de las disposiciones legales:
 - *No todas las políticas son lo mismo.* Si bien todas forman parte de un conjunto que *presiona* hacia la acción en direcciones determinadas, ellas actúan con fuerzas complementarias, reforzando algunas directrices, y otras operan con fuerzas contradictorias, negando o tensionando lo propuesto en otras. Del mismo modo, algunas políticas son planteadas de modo imperativo en relación con las necesidades de cambio, mientras que otras tienen son planteadas de modo sugestivo. El conjunto de estas relaciones ofrece un set de llamados a la acción que no es lineal ni monolítico.
 - *La estructura argumental por defecto de las políticas es problema – solución.* Por tanto, el análisis debe necesariamente prestar atención a las singulares articulaciones de medios y fines que pretenden abordar lo problemático de la educación escolar, así como también a evaluar la forma en que se construyen las soluciones. Del mismo modo, el análisis debe estar abierto a la emergencia de otras estructuras argumentales posibles.
 - *Las políticas operan con fuerzas distintas.* Si bien conceptualmente planteé que las políticas no dicen qué se debe hacer, sino que crean las circunstancias a partir de las cuales se dictaminará qué tipos de acciones son deseables y cuáles no, en algunos casos son abiertamente indicativas de qué acciones seguir. Por tanto, el análisis debe necesariamente identificar los distintos grados de fuerza con que operan cada una de las políticas a través de las directrices y recomendaciones que elabora para las escuelas.

- b) En segundo lugar, realicé un análisis del discurso textualmente orientado de cada uno de los *Argumentos* construidos siguiendo las directrices del modelo de Fairclough (2003) expuestas en el Capítulo 2. En dicho análisis, abordé cada pieza en relación con los aspectos textuales de los eventos sociales y a cómo ellos conforman el orden del discurso de las políticas, el cual fue analizado desde una perspectiva estructural (imbricación de géneros, discursos y estilos) y desde una perspectiva procesual (emergencia, hegemonía, recontextualización, diferencias y resistencias). Del mismo modo, atendí a aspectos de orientación a la diferencia, intertextualidad, modalidad y evaluación relevantes para el ámbito de estudio. En menor medida, realicé algunos análisis de relaciones semánticas/gramaticales, tipos de intercambios y modos gramaticales.

Complementé este ejercicio con un análisis argumental que siguió las directrices del modelo de Fairclough y Fairclough (2011, 2012). Este análisis lo realicé atendiendo a los propósitos de i) identificar las premisas meta, instrumentales, circunstanciales, de valor y de eficiencia; ii) reconstruir la estructura argumental a partir del establecimiento de relaciones entre las premisas a fin de ofrecer una síntesis de los principales argumentos defendidos en los diversos textos analizados.

Cada uno de los argumentos construidos y su completo análisis textual y argumental se presenta en el *Informe 1*. Este informe, por su extensión y profundidad analítica, está situado en el final de esta tesis. De todos modos, su lectura es primordial para la primera presentación de resultados expuesta en la sección ***Tesis 1: La humanización del mercado educativo chileno. Análisis discursivo y argumental de las regulaciones de política pública que configuran la nueva institucionalidad educativa de Chile.*** Esto fue una decisión práctica, tomada en función de favorecer la fluidez de la lectura. Lo que planteo en la sección comentada es la dimensión explicativa del análisis discursivo y argumental, mientras que lo desarrollado en el informe señalado es la faceta

descriptiva e interpretativa que sirvió de base en el abordaje analítico de los discursos y argumentos de política educativa.

- c) En tercer lugar, realicé un análisis de discurso textualmente orientado de los documentos PCE y LVE. Este análisis fue complementario al planteado previamente y, por la naturaleza más específica de estas regulaciones, de ellas extraje fragmentos de pertinencia analítica para el objetivo abordado en esta fase. Estos fragmentos fueron analizados desde la particular imbricación de géneros, discursos y estilos que contiene, así como desde las diversas premisas que participan en la construcción de los argumentos que promueven. Se incluyeron, finalmente, como insumo para complementar el análisis social que se presenta en el documento Tesis 1.

- d) Luego del análisis textual realicé un análisis social de los materiales comentados en los puntos b) y c). En este momento, orienté el análisis a comprender en profundidad la racionalidad de Estado promovida en los textos de política educativa y las distintas tecnologías de dominación (disciplinarias y biopolíticas) que se articulan en ellas. La lectura social de estas políticas estuvo, entonces, orientada al estudio de la Gubernamentalidad neoliberal en las políticas educativas. Complementé dicho análisis con una lectura que permitiese analizar y evaluar críticamente los argumentos presentados por la razón de Estado. Para ambos casos, elaboré un conjunto de preguntas que permitiese estudiar la Gubernamentalidad neoliberal construida y promovida en las políticas educativas como una red de argumentos, así como también evaluarlos con miras a bosquejar otras posibilidades. La siguiente tabla presenta las preguntas orientadoras del análisis social.

<i>Preguntas orientadoras del análisis social</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En torno a qué ejes de la vida escolar se plantea en los discursos educativos oficiales la necesidad de cambio? ¿Quiénes se definen como sujetos del cambio? • ¿Cuáles son los aspectos de la vida escolar que se identifican como problemáticos? • ¿Qué explicaciones se realizan al respecto? ¿Cuáles son las estrategias que se proponen poner en marcha para su solución? • ¿Qué papel y/o función se asigna el Estado en relación con las escuelas? • ¿Quiénes se definen como los actores responsables del desarrollo de las propuestas? • ¿Aparecen nuevos actores en la vida escolar? ¿Qué relaciones establecen y qué responsabilidades se les asigna? • ¿Cuáles son los propósitos que busca cumplir y desarrollar la escuela? ¿En torno a qué conceptos se define la finalidad de la educación?
<i>Preguntas orientadoras del análisis y evaluación de argumentos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Pregunta por otros medios: ¿Hay cursos de acción alternativos aparte del que se defiende que podría llevar a la meta? • Pregunta por los mejores medios: ¿Es este curso de acción el más aceptable, el mejor entre las alternativas? • Pregunta por otras metas: ¿Podrían otras metas ser consideradas? • Pregunta de posibilidad: ¿Es realmente posible hacer la acción en la situación? • Pregunta de efectos secundarios: ¿Qué malas consecuencias de la acción podrían ser tenidas en cuenta?

Tabla 22: Preguntas orientadoras del análisis social y argumental.

Fase dialogal⁶

Un segundo momento del curso de investigación fue el estudio del trabajo de psicólogos en escuelas. El principal objetivo de esta fase apuntaba, de modo amplio, a estudiar el proceso de trabajo que realizan psicólogos que trabajan en escuelas en el marco de las regulaciones de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Me interesaba caracterizar qué es lo que hacían los psicólogos en las escuelas, a qué demandas respondían, qué complejidades enfrentaban, entre otros cuestionamientos. Sin embargo, la principal preocupación estaba en relación con cómo se abordaban los lineamientos de política educativa y sus particulares conexiones de medios y fines que ellas ofrecen para abordar asuntos problemáticos de la vida escolar.

Inicialmente, comencé a abordar esta tarea contactando a principios de 2016 a diversos colegas que estaban interesados en visibilizar aspectos de su trabajo⁷. En el proceso,

⁶ En este apartado el relato mixturará voz singular y voz plural en la redacción, pues muchas de las tareas de campo contemplan la valiosa participación de amigos y ayudantes de investigación.

⁷ En esta fase fue muy importante la colaboración de mi ayudante de investigación, Ps. Miguel Araya Arenas, a quien agradezco profundamente su amistad y compañía.

contactamos por redes sociales a psicólogas/os que habitualmente participaban en foros relacionados con la profesión. Este asunto no es simplemente anecdótico, pues estos espacios ofrecían nítidamente un horizonte problemático respecto de dos asuntos relevantes para la articulación de esta fase: el primero de ellos es la indefinición de rol y responsabilidad, puesto que cotidianamente se hacían preguntas respecto de pautas y procedimientos para abordar situaciones complejas en las escuelas, o bien, se solicitaban consejos para construir estas directrices pues habitualmente no existían; en tanto, el segundo asunto guardaba relación con una constante queja respecto de la organización de la escuela y del trabajo en ella, lo problemático de las relaciones cotidianas y la necesidad de continuar *por los niños y niñas*. Se trataba de una crítica compartida, prácticamente universal, respecto de lo arcaico de la educación escolar y la necesidad de pensar en modelos *más integrales*.

Con ello en vista, durante el primer semestre de 2016, realizamos algunas entrevistas de exploración a fin de definir algunas ópticas para construir instrumentos que nos posibilitaran un diálogo más orientado a los propósitos de comprensión del proceso de trabajo que habíamos definido como ángulo relevante⁸. Estos encuentros fueron fundamentales pues permitieron comprender la importancia de realizar al menos dos encuentros con cada psicólogo, donde uno estuviese orientado a caracterizar la escuela donde trabajaban y aspectos generales del proceso de trabajo, y otro tuviese un carácter más orientado al “desahogo”, pues notábamos que había una gran necesidad por hablar sobre aquello que derechamente aquejaba y generaba sufrimiento en el trabajo, sobre aquellas situaciones extrañas e incomprensibles que se viven en las escuelas, y sobre la necesidad de criticar lo establecido y eventualmente pensar en alternativas posibles.

⁸ Estas entrevistas fueron realizadas en el marco de los proyectos de investigación “Investiga UCEN”, titulados *Sentidos del trabajo en psicólogos/as que ejercen en escuelas municipales con Proyectos de Integración* (proyecto IU1416) y *Ley SEP* (proyecto IU1415): *una mirada constructivo – interpretativa*. Agradezco a Karol Díaz, Sofía Urresti, Consuelo Vergara, Daniella Ortiz, Constanza Muñoz, Ivonne Saavedra, Heidy Godoy y Bárbara Silva por su colaboración, compañía y amistad. Del mismo modo, mis agradecimientos para el apoyo institucional de la Escuela de Psicología de la Universidad Central para llevar a cabo estas investigaciones.

Con estos elementos en consideración, construimos una experiencia de investigación que respondiese a los objetivos de esta tesis. En una estrategia abierta y flexible de construcción del escenario social de investigación comenzamos a contactar por los mismos medios de comunicación a personas interesadas en participar en un estudio orientado a conversar sobre el trabajo de psicólogos en las escuelas. Por la masividad de las redes, el interés fue alto y debimos acotar las posibilidades de participación tras nuestra primera convocatoria. Para precisar esto, solicitábamos que fuesen colegas que estuviesen trabajando al menos media jornada en alguna escuela municipal o particular subvencionada ubicada en zonas urbanas de la Región Metropolitana, contratados por Ley de Subvención Escolar Preferencial, y que llevasen al menos un año escolar completo trabajando en ellas.

Desde fines del primer semestre de 2016 hasta julio de 2017 entrevistamos a 10 psicólogas/os que gentil y voluntariamente participaron de nuestra experiencia de investigación y que nos abrieron las puertas de sus escuelas y oficinas para cumplir con los propósitos de este estudio. Para este escrito finalmente consideramos a 7 de ellos por razones que es necesario fundamentar con cierto detalle, con miras a comprender cómo operó en lo práctico el proceso de construcción del escenario social de investigación:

- a) Como la invitación fue abierta buscábamos psicólogos que trabajasen en escuelas donde operaba la Ley de Subvención Escolar Preferencial y que estuviesen clasificadas en los niveles de ordenación que se proponían en ella: autónomas, emergentes y en recuperación. De nuestros 10 participantes, siete psicólogos estaban en escuelas emergentes, dos en escuelas en recuperación y uno en escuela autónoma. A fines de 2016, la Agencia de Calidad comenzó a encargarse de la ordenación de los establecimientos y cambió los criterios: desempeño alto, desempeño medio – alto, desempeño medio – bajo, desempeño insuficiente. Por asuntos prácticos, tomamos la decisión de continuar con las categorías de la primera ordenación, puesto que las necesidades psicosociales no cambian por una nueva ordenación, aunque sí lo hacen las tareas de gestión educativa. Esto es relevante pues el “mundo emergente” era de gran amplitud y ese fue el fundamento práctico de la Agencia de Calidad para

disgregarlo en escuelas de desempeño medio – alto y medio – bajo. Además, reafirmamos nuestro apego a la primera ordenación pues para las escuelas y sus actores la segunda seguía siendo un tema difuso en lo material y en lo discursivo.

- b) Durante el proceso, una de las participantes fue cesada de sus funciones y otra voluntariamente renunció. Una de ellas trabajaba en una escuela en recuperación y decidió no cerrar el proceso pese a que sólo quedaba el tercer encuentro pues quedó muy afectada por la situación de despido. Otra psicóloga renunció a una escuela emergente antes del segundo encuentro y decidió continuar participando para relatar el episodio crítico del despido (Participante Leonora, Escuela Ciencias).
- c) Finalmente, y reduciendo las pretensiones iniciales expresadas en el proyecto de tesis, afrontamos las presiones del tiempo investigativo y los movimientos de la realidad social con la decisión de profundizar exclusivamente en los siete participantes que trabajaban en las escuelas emergentes. Esto fue comunicado oportunamente a las dos participantes de la escuela autónoma y escuela en recuperación que completaron el proceso. La decisión de no incorporarlas al estudio final tiene relación con que, si bien hubiesen aportado heterogeneidad discursiva, en lo material y simbólico estas escuelas tienen diferencias sustanciales en temáticas de gestión educativa y modos de actuar, representar y ser en el mundo escolar. En dicho sentido, las escuelas emergentes, si bien cada una tiene un sello singular, confluyen en torno a las mismas *emergencias*, presiones y regulaciones que les instala material y discursivamente la política educativa. Por tanto, cuando habitualmente se sostiene en el orden discursivo de los psicólogos que *cada escuela es un mundo*, no se debe olvidar que dichos mundos conforman sistemas estables y con tintes de singularidad, y estos sistemas en su conjunto se ubican dentro de un universo regulado por las mismas leyes y principios. El *sistema* que investigamos es, finalmente, el de las escuelas emergentes.

De esta manera, el criterio que unifica la construcción del escenario social de investigación es su pertenencia a escuelas emergentes ubicadas en zonas urbanas de la Región Metropolitana. Ante los lentes de las políticas educativas, estas escuelas comparten presiones

y necesidades específicas de gestión escolar y rendimiento académico que deben ser abordadas a partir de acciones y demostradas a través de evidencias. En dicho marco, una de las acciones es precisamente contratar psicólogos para mejorar sus gestiones y, en lo posible, aumentar sus rendimientos en pruebas estandarizadas. Sin embargo, cada una de ellas se asemeja y difiere con las otras en la específica y singular construcción de su contexto institucional, así como también en sus distintos procesos de trabajo situados en el interior de estas instituciones.

Ahora bien, desde una perspectiva procesual, el escenario social de investigación se construyó a razón de ir integrando escenarios del mundo emergente que dieran cuenta de la diversidad de posibilidades. Fundamentalmente, prestamos atención a aspectos de dependencia administrativa, tipos de sostenedores y ubicación geográfica. Del mismo modo, y conforme avanzaba el curso de la investigación, comenzamos desde escenarios de mayor vulnerabilidad educativa para transitar hacia algunos donde éste indicador fuera menor (se explicará más adelante). Temporalmente, el curso de producción de información fue el siguiente:

- a) En junio de 2016 entrevistamos a Víctor, psicólogo de 36 años, quien trabaja hace 4 años en la Escuela Cerros, ubicada en la zona norte urbana de la Región Metropolitana, Santiago de Chile. Su escuela es de dependencia administrativa particular subvencionada, perteneciente a Microsostenedores educativos⁹ y que

⁹ Valiéndonos de la valiosa caracterización realizada por González, Ligüeno, Corbalán, Parra y Silva (2012), indicamos a qué tipo de sostenedores pertenecían las escuelas particulares subvencionadas, considerando su amplia heterogeneidad de realidades socioeconómicas y de grupos empresariales que imparten educación con subvenciones públicas. En el caso concreto de investigación, se trataba de pequeñas sociedades limitadas al rubro educativo y un complejo religioso microempresarial.

imparte desde educación parvularia hasta enseñanza media técnico profesional¹⁰. Según los reportes de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), esta escuela tiene actualmente un 91,7% de vulnerabilidad escolar¹¹.

- b) En julio de 2016 entrevistamos a Constanza, psicóloga de 35 años, quien trabaja hace 2 años en la Escuela Colonia, ubicada en la zona sur urbana de la Región Metropolitana, Santiago de Chile. Su escuela es de dependencia administrativa municipal e imparte educación media técnico – profesional. Según los reportes de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), esta escuela tiene actualmente un 92,1% de vulnerabilidad escolar.
- c) En agosto de 2016 entrevistamos a Isabel, psicóloga de 28 años, quien trabaja hace 3 años en la Escuela Bosques, ubicada en la zona sur urbana de la Región Metropolitana, Santiago de Chile. Su escuela es de dependencia administrativa municipal e imparte desde educación parvularia a educación básica. Según los reportes de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), esta escuela tiene actualmente un 92,9% de vulnerabilidad escolar.
- d) En agosto de 2016 entrevistamos a Javiera, psicóloga de 25 años, quien trabaja hace 2 años en la Escuela Plazas, ubicada en la zona poniente urbana de la Región

¹⁰ En el caso de las instituciones que impartían enseñanza media, distinguimos entre Técnico Profesionales (TP) y Científico Humanistas (CH).

¹¹ El Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) es un conjunto de criterios que permite a JUNAEB identificar distintos grupos dentro de la población de estudiantes de educación básica y media de establecimientos municipales o particulares subvencionados del país, de acuerdo con el nivel de vulnerabilidad que presentan. La población identificada como “vulnerable” se clasifica en tres prioridades, siendo la primera prioridad el grupo que reúne a los estudiantes con riesgos principalmente socioeconómicos; la segunda prioridad reúne a un grupo con menor vulnerabilidad socioeconómica pero que presenta además riesgos socioeducativos asociados a problemas de rendimiento escolar, asistencia o deserción del sistema escolar; la tercera prioridad reúne a estudiantes con el mismo nivel de vulnerabilidad socioeconómica que la segunda prioridad pero que no presenta problemas como los identificados en la segunda prioridad.

Metropolitana, Santiago de Chile. Su escuela es de dependencia administrativa particular subvencionada, perteneciente a Microsostenedores educativos y que imparte desde educación parvularia a educación media científico humanista. Según los reportes de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), esta escuela tiene actualmente 82,7% de vulnerabilidad escolar.

- e) En diciembre de 2016 entrevistamos a Leonora, psicóloga de 27 años, quien trabaja hace 3 años en la Escuela Ciencias, ubicada en la zona norte urbana de la Región Metropolitana, Santiago de Chile. Su escuela es de dependencia administrativa municipal e imparte desde educación parvularia a educación media técnico profesional. Según los reportes de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), esta escuela tiene actualmente un 81,7% de vulnerabilidad escolar.
- f) En mayo de 2017 entrevistamos a Eugenia, psicóloga de 36 años, quien trabaja hace 4 años en la Escuela Vientos, ubicada en la zona poniente urbana de la Región Metropolitana, Santiago de Chile. Su escuela es de dependencia administrativa municipal e imparte desde educación parvularia a educación básica. Según los reportes de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), esta escuela tiene actualmente un 80,9% de vulnerabilidad escolar.
- g) En junio de 2017 entrevistamos a Verónica, psicóloga de 25 años, quien trabaja hace 2 años en la Escuela Cruces, ubicada en la zona centro urbana de la Región Metropolitana, Santiago de Chile. Su escuela es de dependencia administrativa particular subvencionada, perteneciente a Microsostenedores educativos y que imparte desde educación parvularia a educación básica. Según los reportes de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), esta escuela tiene actualmente 76,8% de vulnerabilidad escolar.

A modo de resumen, la siguiente tabla sintetiza la información recientemente expuesta.

Nombre	Edad	Escuela	Años de trabajo	Dependencia administrativa	Nivel de educación	Zona geográfica
Víctor	36	Escuela Cerros	4 años	Particular subv. - Microsostenedores	PK – Enseñanza media TP	Zona Norte
Constanza	35	Escuela Colonia	2 años	Municipal	Enseñanza media TP	Zona Sur
Isabel	28	Escuela Bosques	3 años	Municipal	PK – Enseñanza básica	Zona Sur
Javiera	25	Escuela Plazas	2 años	Particular subv. - Microsostenedores	PK – Enseñanza media CH	Zona Poniente
Leonora	27	Escuela Ciencias	3 años	Municipal	PK – Enseñanza media TP	Zona Norte
Eugenia	36	Escuela Vientos	4 años	Municipal	PK – Enseñanza básica	Zona Poniente
Verónica	25	Escuela Cruces	2 años	Particular subv. – Microsostenedores	PK – Enseñanza básica	Zona Centro

Tabla 23: *Presentación general de psicólogos participantes y escuelas en que trabajan.*

Con ello en vista, y apuntando hacia los procesos de producción de información, con cada uno de ellos nos reunimos en tres momentos distintos: uno para caracterizar su escuela y el trabajo que realizan en ella, otro para conversar en torno a situaciones problemáticas que han vivido durante su experiencia en esa institución, y otro para fortalecer algunos análisis que realizamos en torno a la información producida y para cerrar simbólicamente la experiencia tras varias horas de conversaciones. En lo estrictamente técnico, los dispositivos de producción de información con que trabajamos fueron los siguientes:

- a) Un primer encuentro para realizar una entrevista semi-estructurada de carácter focalizado (Flick, 2012) que permitió desarrollar un vínculo de trabajo con cada psicólogo y que estuvo orientada a caracterizar los procesos de trabajo de los psicólogos en las escuelas. El tema de apertura de esta entrevista era la trayectoria profesional de cada uno de ellos en educación y otros campos para conectar inmediatamente con la experiencia en la escuela actual. Luego caracterizábamos la escuela en torno a algunos elementos que emergían espontáneamente, pero que después pudimos conceptualizar a partir del enriquecimiento teórico y conceptual que soporta esta investigación (los desarrollos de Stephen Ball y colaboradores presentados en el Capítulo 3) como **narrativa institucional** (cómo somos, qué

problemas tenemos, hacia dónde vamos), **historia y reputación** (cambios relevantes, tensiones y desafíos actuales y comparaciones constantes, de carácter real o *fantasmagórico*, con otras escuelas) y **misiones profesionales** (necesidades de gestión educativa, impuestas y/o autoimpuestas, que los psicólogos enfrentaban en su trabajo).

En todos los casos, complementábamos esta información elaborada en las entrevistas con la que está disponible oficial y públicamente en la plataforma *Más Información, Mejor Educación – Conozcamos nuestras escuelas* (MIME) elaborada por el Ministerio de Educación¹², y que aportó de modo relevante, dentro de todas las opciones informativas disponibles, información institucional, características de formación y oportunidades educativas. Del mismo modo, y ésta fue una beta que desarrollamos sólo de modo incipiente pero que aun así abre un interesante campo de exploración, prestamos atención a los **artefactos** que elaboran los psicólogos en el plano material – semiótico para posicionar y validar su trabajo en la escuela. Por tanto, fotografiamos afiches, materiales psicoeducativos y oficinas acondicionadas para el trabajo psicológico. Estos materiales no fueron contemplados en el análisis final, pero sí configuran una proyección futura de investigación.

Sobre el proceso de trabajo, que fue abordado transversalmente en los dos encuentros principales, en esta primera entrevista produjimos información relevante sobre las principales demandas a la labor, las estrategias de control desplegadas en lo cotidiano, las relaciones laborales y la forma en que se construye, posiciona y valida el lugar de los psicólogos en las escuelas. Esto fue profundizado con posterioridad en el segundo encuentro.

- b) Transcurrida una semana, o máximo dos, generábamos un segundo encuentro para realizar una entrevista episódica (Flick, 2004) a fin de indagar en situaciones impactantes desde un punto de vista emocional, que nos ofrecían la posibilidad de

¹² Página web: www.mime.mineduc.cl

ingresar en los aspectos emocionales, simbólicos, éticos, estéticos y políticos sobre los que se construye este tipo de trabajo. La pertinencia de esta técnica se fundamentó en que es un dispositivo que permitió articular, en nivel creciente de complejidad, datos provenientes de narraciones de situaciones, episodios repetidos, ejemplos y metáforas sobre lo cotidiano, definiciones subjetivas sobre ciertos tópicos, y proposiciones argumentativas sobre lo narrado. Por ello, abordamos la entrevista según el protocolo propuesto por Flick (2004), comenzando con la siguiente consigna: *Cuéntame alguna situación que hayas vivido trabajando en esta escuela que haya sido importante para ti en términos emocionales. Tú defines si esto fue positivo o negativo para ti. Lo relevante es que haya sido algo significativo, que marcó algo especial para ti.* A partir de ello fuimos indagando en lo específico del relato y estableciendo conexiones con los elementos que articulan este tipo de trabajos.

- c) Finalmente, concertábamos un tercer encuentro que, por lo general, se desarrollaba tras un mes de la realización de la entrevista episódica, donde cerrábamos el proceso ofreciendo un análisis preliminar de la información generada a fin de ser discutido con los participantes para evitar riesgos de sobre-análisis o infra-análisis. Estos encuentros favorecieron la posibilidad de mejorar algunas ópticas analíticas, prestar atención a elementos que para algunos participantes eran relevantes pero que no habíamos relevado tanto, y especialmente, para cerrar simbólicamente el proceso de producción de la información ofreciendo un pequeño reconocimiento por la participación y estableciendo un compromiso para nuevos encuentros orientados a discutir los informes finales y participar en un encuentro colectivo a inicios de 2018.

Los encuentros uno y dos fueron grabados y transcritos íntegramente. En total, se transcribieron los 14 eventos, que registraron un total de 740 minutos aproximadamente, pues

cada instancia de conversación en torno a cada dispositivo duraba cerca de una hora¹³. Con dicho set de datos, el análisis se realizó de la siguiente manera:

- a) La estructuración general del análisis se realizó atendiendo a un continuo que transitara desde los elementos más concretos de la vida escolar y el proceso de trabajo para avanzar hacia conceptualizaciones que permitiesen posteriormente examinar con mayor detalle la labor de los psicólogos en las escuelas. Por esta razón, cada uno de los escenarios fue trabajado, primeramente, de modo singular y, luego, se establecieron conexiones que permitiesen configurar una perspectiva general. Cada casuística se presenta con detalle, junto con una visión global, en el documento **Tesis 2: Trabajando en la emergencia. Procesos de recontextualización de políticas educativas desde el discurso de psicólogos que trabajan en escuelas emergentes en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial.**

- b) Cada uno de los escenarios fue analizado en una triple perspectiva.
 - La primera tarea analítica consistió en caracterizar la escuela en la que trabajaba cada participante. Para ello, se mixturaron los datos construidos en los distintos dispositivos de producción de información con otros provenientes desde lo disponible en el sistema MIME – Mineduc. A partir de ello, construí, para cada caso, una breve identificación y caracterización socioeconómica y socioeducativa de las escuelas, agregando elementos relacionados con el contexto histórico (historia, reputación y narrativa institucional) y con el contexto profesional (misiones, necesidades psicosociales y de gestión educativa que deben abordar los psicólogos).

¹³ Hay tiempos no registrados como conversaciones previas a lo enmarcado en los dispositivos técnicos, recorridos por el espacio de cada institución y reflexiones posteriores a cada encuentro con mi ayudante de investigación Miguel Araya.

- La segunda tarea analítica consistió en abordar el proceso de trabajo. Los datos producidos en las diversas entrevistas fueron abordados, primeramente, a partir de lecturas flotantes que permitieron construir indicadores que portaban información relevante en relación con algunos de los conceptos ordenadores que planteé en el capítulo 4 y otros conceptos de carácter emergente que no aparecían inicialmente como ángulos de mirada. A partir de estas lecturas flotantes, construí un relato singular para cada escenario que conectara la caracterización de la escuela con una visión realista sobre el proceso de trabajo. Cada uno de estos informes cobra la forma de una historia que permite abordar las principales demandas hacia la labor, los mecanismos de control, las relaciones laborales y las diversas formas de construir acciones y visiones sobre el trabajo de psicólogos en las escuelas.
 - La tercera tarea analítica consistió en relevar lo singular para luego conectarlo con lo general. Al finalizar el análisis de cada escenario, y tras conectar la caracterización de la escuela y la caracterización del proceso de trabajo, ofrecí algunas perspectivas de cierre que luego sirvieran para hacer una puesta en común entre todos los participantes. Como planteé anteriormente, esto responde a la necesidad analítica de transitar desde lo concreto hacia lo abstracto para luego abordar nuevamente lo concreto, así como también es una respuesta a la tarea de rescatar la singularidad sin perder puntos de conexión con la regularidad.
- c) En esta triple perspectiva analítica, las principales herramientas que utilicé fueron las siguientes:
- Análisis textualmente orientado de Norman Fairclough (2003) a partir del cual estudié el orden del discurso desde una perspectiva estructural (imbricación de géneros, discursos y estilos) y desde una perspectiva procesual (emergencia, hegemonía, recontextualización, diferencia y resistencia). Particularmente, esta perspectiva fue útil para estudiar la diversidad de géneros, discursos y estilos presentes en el discurso de los psicólogos, así como también para estudiar asuntos de intertextualidad y

orientación a la diferencia, recontextualización de los discursos hegemónicos de política educativa y posibles diferencias y construcción resistencias. En lo práctico, este análisis siguió la matriz propuesta por el mismo autor y que se incorpora íntegramente en el Anexo 1.

- Análisis de metáforas a partir de los lineamientos conceptuales ofrecidos en el Capítulo 4 de los desarrollos de Lakoff y Johnson (2012). Presté atención exclusiva a las metáforas salientes, en el entendido de que toda la estructuración del lenguaje de la vida cotidiana es metafórica según lo planteado por estos autores. Cuando la metáfora emergía, la utilizaba como un recurso para relevar la singularidad de cada caso, así como también para teorizar aspectos centrales del proceso de trabajo. Presté atención especial a los efectos que generaba cada metáfora, conectando ello con los diversos géneros, discursos y estilos que se promovían en el discurso de los psicólogos. Más que un simple embellecimiento retórico, la metáfora cumplía una función productiva en las formas de describir, interpretar y explicar las complejidades de los procesos reales de trabajo. Condensaban elementos altamente complejos y permitían presentarlos en términos sencillos. Generalmente, *hablaban* por sí solas, estando *vivas* en el sentido más literal del término. En ocasiones, estaban *fosilizadas*, y exigían un mayor esfuerzo analítico para mí. Esto responde a que, en algunos escenarios, la producción metafórica era significativamente más rica que en otros. Por lo mismo, algunos relatos y análisis están más metaforizados, aun cuando en todos busqué relevar su central importancia para vitalizar y dinamizar el lenguaje que ocupamos en la vida cotidiana.

- d) Con ambos análisis realizados generé una integración que permitió realizar un análisis social. Este análisis se organizó en torno al desarrollo de una crítica explicativa y normativa del discurso (Fairclough, 2018) que aportara a la construcción de líneas de reflexión y acción posibles para la construcción de una psicología educacional crítica. En este análisis se abordó de modo central un

examen del proceso de trabajo de psicólogos en las escuelas, los modos particulares en que los psicólogos interpretan y traducen la política educativa y las posiciones que definen ante ellas. Desde este nivel concreto se construyeron algunas abstracciones que permitieran pensar el campo disciplinar y profesional de la psicología educacional con miras a plantear lineamientos de acción para el trabajo y la vida cotidiana en las escuelas, así como también para la formación académica en sus distintos niveles.

Finalmente, consideré relevante dar cumplimiento a ciertos resguardos éticos para los participantes. En lo esencial, busqué proteger a los participantes de cualquier tipo de daño físico y/o mental; resguardar la privacidad de su comportamiento y declaraciones; promover que la participación fuese completamente libre y voluntaria; y la necesidad de informar previamente a cada uno de ellos respecto de la naturaleza de los procedimientos antes de que se concretara efectivamente su participación. En lo concreto, para cumplir con dichos elementos elaboré un consentimiento informado que siguió las directrices propuestas por Kottow (2007) a fin de plasmar y resguardar los aspectos éticos elementales para la investigación en psicología y educación. Todos los participantes leyeron y firmaron voluntariamente este documento, quedando disponible una copia para cada uno de ellos. Este proveía la siguiente información (ver Anexo 2):

- Descripción clara del objetivo y propósitos que orientan la investigación.
- Condiciones del procedimiento a realizar y énfasis en su participación libre y voluntaria.
- Especificación del carácter anónimo y confidencial de la información reportada.
- Especificación de los posibles inconvenientes que pudiesen emerger a propósito de su participación en la investigación.
- Especificación de los beneficios a obtener a propósito de su participación en la investigación.
- Entrega de contacto de Tutor de Tesis Doctoral en caso de cualquier duda o percepción de vulneración de sus derechos como participantes.

- Espacio para firmar el acuerdo con las condiciones establecidas para la participación en los procedimientos a realizar.

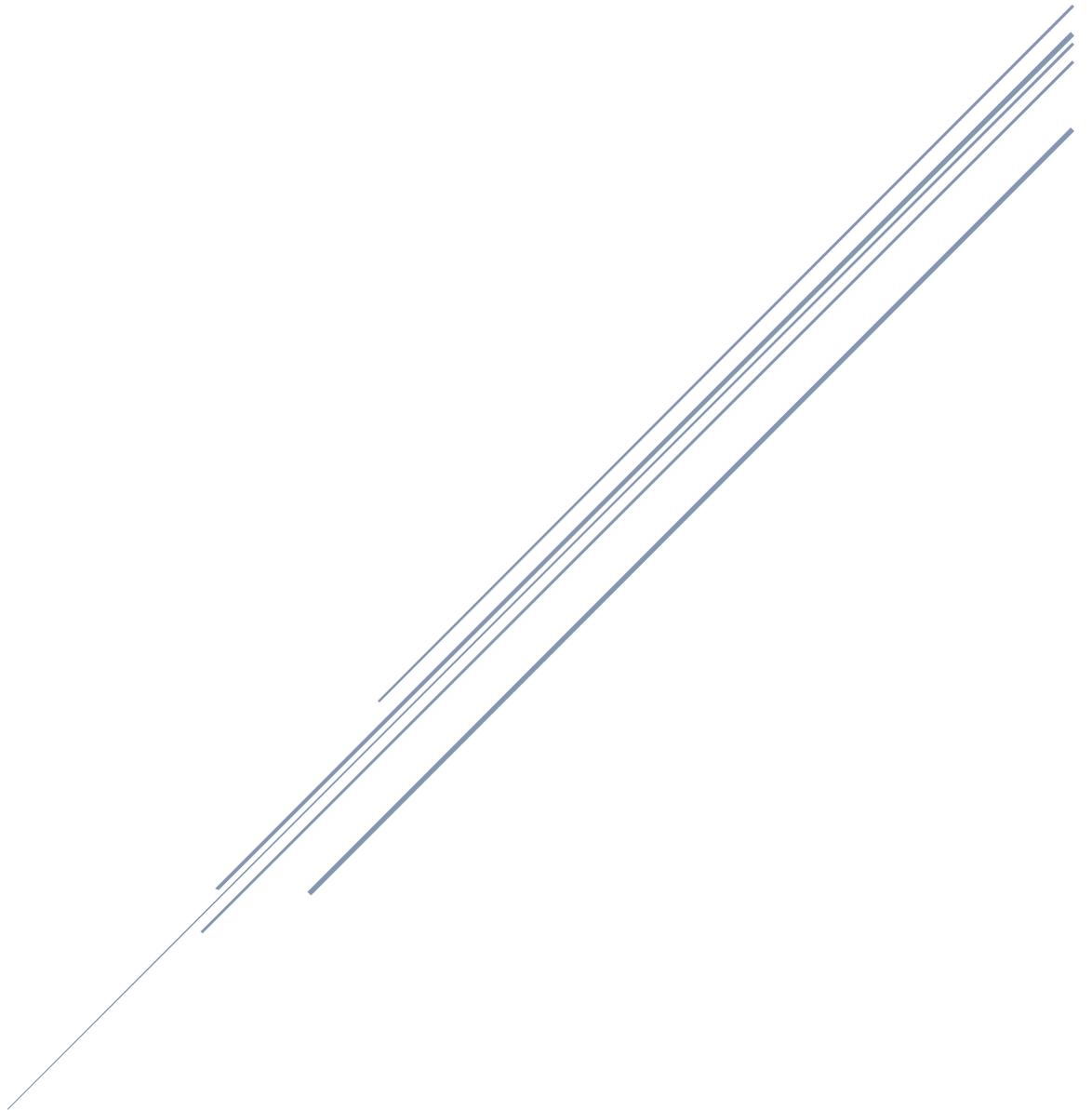
4. Informes.

El proceso de investigación se expresa, finalmente, en torno a dos informes generales que buscan dar cuenta de los objetivos planteados. El primero de ellos responde al objetivo 0específico 1, relacionado con el estudio de la política educativa. El segundo de ellos responde a los objetivos específicos 2 y 3, relacionados con el estudio del proceso de trabajo de psicólogos en escuelas. Los informes se titulan del siguiente modo y serán presentados con detalle en las próximas páginas.

Tesis 1: *La humanización del mercado educativo chileno. Análisis discursivo y argumental de las regulaciones de política pública que configuran la nueva institucionalidad educativa de Chile.*

Tesis 2: *Trabajando en la emergencia. Procesos de recontextualización de políticas educativas desde el discurso de psicólogos que trabajan en escuelas emergentes en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial.*

PRODUCTOS DE INVESTIGACIÓN



Introducción

En las siguientes líneas desarrollaré los informes que dan cuenta del proceso de investigación que he descrito previamente. Considero oportuno ofrecer un esquema general de esta presentación para así ordenar a los lectores en su recorrido. Es necesario atender a tres aspectos en específico:

- 1) El proceso de investigación será presentado en tres fases:
 - a) **Tesis 1:** *La humanización del mercado educativo chileno. Análisis discursivo y argumental de las regulaciones de política pública que configuran la nueva institucionalidad educativa de Chile.*
 - b) **Tesis 2:** *Trabajando en la emergencia. Procesos de recontextualización de políticas educativas desde el discurso de psicólogos que trabajan en escuelas emergentes en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial.*
 - c) **Conclusiones:** *Elementos para el cierre y para nuevas aperturas.*
- 2) La Tesis 1 responde al primer objetivo específico de investigación, mientras que la Tesis 2 responde a los objetivos dos y tres. En cada uno de estos informes mixturo los procesos de descripción e interpretación del análisis con los de explicación. Vale decir, cada informe presenta una analítica que luego es conectada inmediatamente con las discusiones. El capítulo de conclusiones ofrece una perspectiva integrada de estos objetivos, junto con una evaluación de limitaciones y proyecciones de investigación.
- 3) Los capítulos de Tesis 1 y Tesis 2 ofrecen en su introducción una síntesis de cómo se realizó el análisis y de qué forma se estructurará cada presentación para responder a los objetivos planteados en cada fase del estudio.

Tesis 1: La humanización del mercado educativo chileno.

Análisis discursivo y argumental de las regulaciones de política pública que configuran la nueva institucionalidad educativa de Chile.



Veo en la lucha ajedrecística un modelo pasmosamente exacto de la vida humana, con su trajín diario, sus crisis y sus incesantes altibajos.

Garry Kasparov

El viejo mundo muere. El nuevo tarda en aparecer. Y en ese claroscuro surgen los monstruos.

Antonio Gramsci

Visión general

Este informe responde al Objetivo Específico 1 que guía el curso de esta investigación. Apunta a la descripción y análisis de las regulaciones de política educativa que estructuran un contexto de trabajo para psicólogos/as en escuelas en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. En el contexto general de las preocupaciones y cuestionamientos que estructuran este estudio, consideré propicio analizar el hecho concreto de que existan cada vez más psicólogos en las escuelas a partir de la perspectiva global que conforman los llamados a la acción que emite la política pública en educación escolar. Esto se fundamenta, como planteé anteriormente, desde la comprensión de la política educativa como la “*expresión directa y desnuda de las racionalidades de Estado, que llega a ser el teatro por excelencia desde el cual mirar el drama viviente, respirante y en evolución de la comprensión de gobierno del acto de gobernar*” (Doherty, 2007, p. 202, traducción personal).

En la última década, hemos asistido a un ingreso masivo de psicólogos a las escuelas chilenas favorecido por el desarrollo de nuevas lógicas de subvención articuladas y defendidas en pro de la igualdad de oportunidades en uno de los países más desiguales del mundo. En lo aparente e inmediato, esto ha representado una valiosa oportunidad para muchos de nosotros. Primero, pues en lo más concreto, ha sido un movimiento que ha permitido garantizar oportunidades de trabajo y condiciones laborales relativamente estables para una profesión caracterizada por un mercado de trabajo altamente erosionado. Segundo, pues ha significado una valiosa oportunidad de desplegar proyectos individuales y colectivos para quienes hemos apostado con perseverancia en la construcción de alternativas desde la cotidianeidad misma de la práctica educativa escolar.

Sin embargo, y con las posibilidades que provee investigar tranquila y detenidamente este asunto, estimo que, en lo profundo y mediato, debe ser ubicado en el contexto de una estrategia más amplia, pues guarda relación con cómo se construye el acto de gobernar en el campo de relaciones más propicio para dichos fines: la educación escolar. En el complejo y cambiante tablero de ajedrez de las racionalidades de Estado, los psicólogos hemos emergido como piezas para disputar la partida. Entonces, la tarea analítica precisa de un doble movimiento: el primero de ellos debe apuntar a comprender cómo está estructurado el tablero, qué racionalidades y tecnologías contiene, y cuáles son las instrucciones del juego, los argumentos y llamados a la acción que ofrece; tras ello, el segundo movimiento debe captar cuáles son las posibilidades de despliegue que tenemos los psicólogos a través de los cuadrantes del tablero.

Con ello en vista, este informe presenta una estructuración de argumentos que defiende la tesis de la *humanización del mercado educativo* como forma de cristalizar los movimientos de la racionalidad de Estado en la última década. Para ello se examinaron los diversos argumentos que conforman la nueva institucionalidad educativa de Chile y las diversas leyes que construyen un campo de acción para psicólogos en las escuelas. Ellas fueron analizadas textual y argumentalmente en el documento *Los discursos sobre la práctica educativa escolar en la nueva institucionalidad educativa de Chile: un análisis*

textual y argumental, que incluí íntegramente en el Anexo 1 y que es la base del análisis social que realizo en este informe. Por su extensión, lo situé en el campo de Anexos, aun cuando su lectura es primordial para la comprensión acabada de los elementos que expondré a continuación.

En este escrito quisiera defender la tesis central relacionada con que asistimos a un proceso de humanización del mercado educativo. En su lucha constante por resolver tensiones internas y externas, la nueva institucionalidad educativa transita desde una lógica pro-mercado hacia una comprensión pro-integralidad. Este movimiento no opera sólo a nivel retórico, sino que a través del desarrollo de nuevas prácticas y lineamientos de política educativa busca neutralizar las fuerzas mercantiles que dan forma y vida al sistema educativo chileno. Sin embargo, la respuesta es, por lo general, una sofisticación de formas de mercado que operan, esta vez, sobre los aspectos más íntimos de la vida en las escuelas. En detalle, esta tesis se organiza en torno a la defensa de los siguientes argumentos, los cuales desarrollaré minuciosamente en las siguientes páginas:

- i) Asistimos a una evolución de las ambiciones, objetivos específicos y articulaciones de problemas y soluciones que configuran la racionalidad de Estado en materia educativa, donde los géneros, discursos y estilos pro-mercado recontextualizan creativamente las perspectivas pro-integralidad, promoviendo que las problemáticas de la igualdad de oportunidades y justicia social se abordan mediante mecanismos mercantiles.
- ii) Asistimos a un cambio cualitativo en las formas técnicas, arreglos organizativos, prácticas y saberes expertos que se movilizan para hacer operativa y material la racionalidad de Estado en las políticas educativas, donde el desarrollo de una nueva institucionalidad educativa promueve un cerco estructural a las escuelas a fin de fortalecer las vigilancias relacionadas con el uso eficiente y eficaz de los recursos públicos destinados a alcanzar los propósitos de logro académico e igualdad de oportunidades en la educación escolar.

- iii) Asistimos a un movimiento zigzagueante por diversas concepciones de la educación que responden a las reelaboraciones de las teorías del capital humano aplicadas a la educación. Lo que prima en este movimiento es la concepción de la educación como un servicio (género pro-mercado) que problemáticamente se abre hacia un reconocimiento de su carácter de derecho social y bien público (género pro-integralidad).

- iv) Asistimos a una convocatoria general que invita a las escuelas a preocuparse no sólo por el logro académico de los estudiantes sino también por sus disposiciones internas y por las relaciones sociales que establecen. La dimensión psicosocial aparece en el blanco de la gestión escolar como una forma de mejorar la productividad de las escuelas, para lo cual se precisa de diversos profesionales que colaboren en la superación de las dificultades psicológicas, sociales y educativas que dificultan el logro académico y la formación integral de los estudiantes.

Viejos y nuevos problemas, mágicas soluciones.

En términos retrospectivos, asistimos a una evolución de las ambiciones, objetivos específicos y articulaciones de problemas y soluciones que configuran la racionalidad de Estado en materia educativa. En términos concretos, desde la promulgación de la Ley General de Educación en 2009 hasta la Ley de Inclusión Escolar en 2016, se ha transitado desde un conjunto de reformas pro-mercado que buscan responder a las demandas de los movimientos sociales por la educación hacia reformas pro-integralidad que tras una década de instalación de estrategias y tácticas mercantiles buscan reducir los efectos que ha generado la revolución mercantil promovida en la política educativa chilena. Lo llamativo, desde la particular construcción discursiva de esta racionalidad, es la forma en que los discursos pro-mercado han recontextualizado los discursos pro-integralidad en educación, apropiándose creativamente de sus principios, a fin de ofrecer lineamientos de acción que operan con los

medios propios de la gestión de empresas pero que apuntan hacia fines de igualdad de oportunidades y justicia social.

La ambición general perseguida en esta década de elaboración de políticas educativas es la Modernización del Estado y, con ello, una compleja remodelación de las instituciones y regulaciones que estructuran el sistema educacional. Esta ambición, desde su operatoria discursiva, se ha traducido en la construcción de diversos esquemas de problema – solución, que pueden ser caracterizados de modo general de la siguiente forma (problemas a la izquierda, soluciones a la derecha).



Ilustración 9: *Formas de administración, comprensión educativa y tareas sociales de la Racionalidad de Estado en Chile en materia educativa.*

En esta evolución, la calidad de la educación es el principal objetivo que se construye en la racionalidad de Estado. Ella es construida como uno de los compromisos indispensables que el Estado establece con la sociedad civil y, particularmente, con los movimientos sociales por la educación de 2006 y 2011. En dicho escenario, emerge la Ley General de Educación como una respuesta a la necesidad planteada por los Pingüinos de derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Esta se presenta como el punto inicial del movimiento de reformas que acontecerá en la década siguiente y es posicionada como el

intento de resolver las diferencias entre el Estado y los movimientos sociales. De ahí que, en su operatoria discursiva, la LGE neutraliza el conflicto y convoca a los ciudadanos en torno a una preocupación global:

“La demanda por una educación de calidad es una exigencia de mayor democracia y participación. Se inscribe en la tendencia de ampliar la ciudadanía y de construcción de sociedades más inclusivas (...) Es indispensable abordar, también, como gran tarea nacional y de Estado, el mejoramiento de la calidad de la educación e inseparablemente, la lucha por la equidad y contra las discriminaciones caprichosas y dispares. La calidad de la educación sólo se consigue cuando ésta se convierte en un derecho de todos” (Mensaje Presidencial, Ley General de Educación, Argumento 1).

En esta ambición, la LGE sienta las bases para la construcción de lo que se denominará nueva institucionalidad educativa. Los desafíos planteados por el Estado en materia educativa ya no guardan relación con la cobertura del sistema, sino con la calidad de los procesos educativos, la cual es inseparable de la lucha por la equidad y la igualdad de oportunidades. La emergencia de esta nueva institucionalidad acontece en torno a una respuesta inmediata que el Estado debe elaborar ante los movimientos sociales por la educación, cuya problemática neutraliza apelando a la sociedad, familias y jóvenes. Del mismo modo, esto se presenta como el fruto del examen que la misma racionalidad de Estado elabora en torno a la valoración de los esfuerzos de diecisiete años de gestión educacional de la Concertación y de los movimientos de un país en cambio:

“...el presente proyecto forma parte de un programa de reforma educacional que responde a las exigencias que la sociedad, las familias y que los jóvenes están haciendo al sistema educativo. Luego de 17 años de gestión educacional de los Gobiernos de la Concertación, en que el país ha conocido de múltiples y sistemáticos esfuerzos para incrementar las oportunidades educativas de los chilenos (...) se agrega ahora este conjunto de iniciativas que quieren remodelar las instituciones y regulaciones del sistema educacional, conforme a la experiencia adquirida

y de cara a los requerimientos económico – sociales, políticos y culturales de un país que está cambiando sustantiva y aceleradamente” (Mensaje Presidencial, Ley General de Educación, Argumento 2).

Esta nueva institucionalidad es anunciada en torno a la creación de los proyectos de Ley de la Superintendencia de la Educación y establece una conexión con la Ley de Subvención Escolar Preferencial, leyes que en su conjunto estructuran este edificio de políticas. En este emergente marco legal, la primera operatoria discursiva fundamental es el quiebre con la noción de Enseñanza contenido en la LOCE y la apertura del concepto de Educación como un horizonte más amplio y actualizado para abordar la tarea de la calidad y equidad educativa. Este es uno de los principales problemas que busca superar la nueva institucionalidad y es, por tanto, un anuncio preliminar de las soluciones que la racionalidad de Estado propondrá para cumplir con los propósitos que ha establecido.

“La sustitución de “Enseñanza” por “Educación” es expresiva de la adopción de un concepto más amplio y actualizado, que implica, por una parte, la idea de formación de personas, a partir de apoyar y encauzar positivamente su desarrollo integral y, por otra, implica la valoración del concepto de aprendizaje, que es central y constitutivo de la educación. En cambio, el concepto de Enseñanza involucrado en la denominación de la Ley Orgánica Constitucional que por este proyecto se deroga, es más restrictivo. Su adopción en 1990 representó una involución respecto a la tendencia histórica abierta en 1920, cuando al aprobar la ley de obligatoriedad del nivel primario, se introdujo el concepto de Educación en reemplazo del tradicional concepto de Instrucción” (Mensaje Presidencial, Ley General de Educación, Argumento 3).

En esta racionalidad de Estado la educación queda planteada como la plataforma propicia para superar las desigualdades estructurales, relevando la potencia del aprendizaje y la formación de personas. En este marco es que la Ley de Subvención Escolar Preferencial juega un relevante papel, tanto que es posible plantear que tiene una fuerza reguladora mayor que la misma LGE. Esta afirmación la realizo con base en la capacidad operatoria que tiene y, especialmente, en la nueva relación que plantea entre el Estado y las escuelas. Así como

la LGE anuncia las formas en que se remodelará el sistema educativo y sus regulaciones, la Ley SEP establecerá las reglas del juego en que las escuelas subvencionadas con fondos públicos deberán operar en su relación con el Estado y los demandantes del servicio educativo, especialmente aquellos que provienen de los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

“Debemos dar más a los que tienen menos; compensar la desventaja. En este caso, pretender que todos reciban lo mismo cuando sus necesidades son distintas, es discriminar. De ahí que nos proponemos realizar un cambio decisivo con relación a las escuelas subvencionadas. A partir de ahora, queremos dar más a los que más necesitan, entregando recursos a las escuelas para que lo hagan mejor, y premiando a aquellas que lo logren” (Mensaje Presidencial, Ley de Subvención Escolar Preferencial, Argumento 4).

La potencia discursiva de la Ley SEP guarda relación, fundamentalmente, con su capacidad integrativa de géneros, discursos y estilos aparentemente contradictorios, pero que logran unirse en una nueva estructura argumental que propone que, para alcanzar la igualdad de oportunidades y la justicia social a través de la educación, se deben fortalecer las inyecciones de recursos económicos y las lógicas de premio – castigo consecuente a esta forma de pensar la educación. La mixtura de la perspectiva pro-mercado y pro-igualdad de oportunidades es un desarrollo fuerte y creativo de este cuerpo legal en particular y, de hecho, traduce muchos de los desarrollos posteriores de políticas educativas que configuran la racionalidad de Estado.

“...la Subvención Escolar Preferencial introduce un cambio decisivo en la relación entre el Estado y las escuelas. Hoy entregaremos los recursos sin importar lo que se haga con ellos ni los resultados que se obtienen. Con esta subvención no sólo queremos dar más a las niñas y niños que más lo necesitan, sino que también queremos asegurarnos de que los recursos públicos sean aplicados con efectividad al aprendizaje, condicionándolos a resultados objetivos, basados en estándares nacionales de aprendizaje, y premiando a las escuelas que desarrollen adecuadamente los talentos de

sus alumnas y alumnos” (Mensaje Presidencial, Ley de Subvención Escolar Preferencial, Argumento 5).

La legítima aspiración por la igualdad de oportunidades y justicia social promulgada en este cuerpo legal define como vía principal para su recorrido a una serie de tecnologías pro-mercado que operan como los medios más óptimos para alcanzar los propósitos planteados. La Ley SEP creará las condiciones para que distintas fuerzas y cuerpos legales puedan, entre otras labores, clasificar y ordenar en rangos a las escuelas, definir estrategias de mejoramiento para quienes no estén en los rangos altos de la ordenación, revocar el reconocimiento oficial del Estado si es que las escuelas no rinden adecuadamente en el tiempo, evaluar y apoyar las tareas pedagógicas y administrativas, exigir resultados de aprendizaje, sancionar incumplimientos de los compromisos adquiridos y desarrollar una plataforma de información permanente y actualizada para los demandantes del servicio educativo.

Si bien abordaré con mayor detención este asunto a través de una mirada prospectiva de la evolución de la racionalidad de Estado, estimo importante reforzar cómo esta mixtura de géneros, discursos y estilos opera: la perspectiva pro-mercado es capaz de traducir hábilmente la perspectiva pro-integralidad, generando una amalgama creativa de medios y fines donde toda meta social es abordable desde medios mercantiles. O, dicho de otro modo, que todos los problemas educativos representan asuntos de usos ineficaces de los recursos asignados por el Estado o por falta de recursos para poblaciones vulnerables. Esto es reforzado por el *renacimiento*¹⁴ de la Superintendencia de Educación, pero es también un reconocimiento de que el mercado no lo puede todo.

“La experiencia de las políticas educativas de las últimas décadas muestra que el mercado y la competencia por sí solas no bastan para asegurar la

¹⁴ En el mensaje presidencial de este cuerpo legal se plantea que, en la educación chilena, la figura de una “superintendencia” es de larga data; pero sólo en 1953 se llegaría a la creación concreta de un organismo específico para ejercer esta función. Sin embargo, aquella Superintendencia careció de capacidad ejecutiva, jurídica y material para fiscalizar. La propia Ley la concebía como un organismo asesor y consultivo. Tras el Golpe de Estado de 1973, la Superintendencia fue incorporada y absorbida por el Departamento de Presupuesto del Ministerio, y luego formalmente eliminada dentro de la nueva Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990).

calidad. Por ello, es fundamental enfrentar las fallas derivadas de esos factores. Las soluciones no pasan por ignorar la provisión por instituciones diversas del servicio educacional, sino por regular la prestación de dicho servicio, mejorando su funcionamiento; generando indicadores de calidad; transparentando los resultados y el uso de los recursos; creando los incentivos adecuados; y tomando medidas, por más estrictas que parezcan, cuando los oferentes no entregan un servicio de calidad” (Mensaje Presidencial, Ley Superintendencia de Educación, Argumento 7).

La Superintendencia de Educación, en conjunto con el Ministerio de Educación, Agencia de Calidad y Consejo Superior de Educación, conforman un bloque integrado de instituciones orientadas a velar por la calidad de la educación, el cual recibe el nombre de Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Ellas, en su conjunto, articulan los esfuerzos de modernización del Estado y de remodelación de las instituciones y regulaciones que estructuran el sistema educativo. Particularmente, es la Superintendencia quien, reconociendo que el mercado tiene límites, explorará en los rincones de las instituciones escolares a fin de encontrar y superar los obstáculos que impiden el logro de una educación de calidad.

“Si bien el país ha puesto sus esfuerzos en mejorar la educación, han permanecido invariables los componentes organizacionales de nuestro sistema educacional. Si bien ello ha permitido la obtención de muchos logros, especialmente en materia de cobertura, hoy es necesario producir cambios significativos en las condiciones institucionales en las cuales ha operado nuestro sistema escolar. Ese es un requisito básico para avanzar a una mayor calidad de la educación” (Mensaje Presidencial, Ley Superintendencia de Educación, Argumento 7).

De este modo, la creación de la Superintendencia de la Educación genera sinergia con las orientaciones ofrecidas por la Ley SEP: mientras ésta última anuncia la creación de diversos mecanismos pro-mercado para mejorar la calidad de la educación y alcanzar los ideales de igualdad de oportunidades y justicia social, la Superintendencia y las relaciones que sostiene con las otras instituciones que forman parte del Sistema Nacional de

Aseguramiento de la Calidad de la Educación diseñará sofisticadamente dichos mecanismos a través de la definición de sus diversas atribuciones. Todo se realiza en pro de la calidad de la educación.

“La función central que se propone para la Superintendencia de Educación será velar por la calidad del sistema educativo. Esta será ejercida a través de la evaluación, información, fiscalización, interpretación administrativa de normas, atención de denuncias y reclamos, control de cumplimiento de leyes y fiscalización efectiva, para contribuir a mejorar el desempeño de los establecimientos educativos y del sistema escolar en su conjunto”
(Mensaje Presidencial, Ley Superintendencia de Educación, Argumento 8).

En esta nueva red de vigilancias y fiscalización emerge la necesidad de operacionalizar las soluciones relacionadas con un concepto de calidad más amplio y actualizado. Son los Otros Indicadores de Calidad los que se orientan a cumplir con dicha tarea. Esta regulación se conecta con los estándares de aprendizaje y con los resultados académicos recogidos a través del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). La racionalidad de Estado se extiende con esta regulación, aparentemente, a comprender qué es lo que hay en el núcleo más íntimo de las escuelas y de los/as estudiantes, relevando información acerca de eso *otro* que no está considerado en la definición vigente de calidad educativa. Esta operatoria discursiva es de alto interés, pues los discursos pro-integralidad son traducidos nuevamente a la lógica de los géneros, discursos y estilos pro-mercado, pues deja establecido que la única forma posible de contemplar la complejidad del sujeto humano en la nueva institucionalidad educativa es a través del desarrollo de nuevos indicadores que releven información de aspectos como la autoestima y motivación escolar, clima social escolar, participación en la escuela y hábitos de vida saludable. Esta aproximación no contiene ningún propósito educativo, más que su definición como unidad de información que complejiza la estructura de mercado y que potencia el sistema de información perfecta con que los oferentes de educación son clasificados y ordenados y con que los demandantes del servicio educativo toman decisiones racionales en el mercado escolar.

“Los Otros Indicadores de Calidad son un conjunto de índices que entregan información sobre aspectos relacionados con el desarrollo personal y social de los estudiantes, en forma complementaria a la información proporcionada por los resultados SIMCE y los Estándares de Aprendizaje, ampliando de este modo la concepción de calidad educativa” (Documento de Fundamentación, Otros Indicadores de Calidad, Argumento 9).

Es en el seno de los propósitos del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad que los Otros Indicadores de Calidad se proponen como un insumo más dentro del conjunto de instrumentos y medidas para promover una mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes y para fomentar las capacidades institucionales de las escuelas chilenas. Nuevamente, es importante enfatizar en cómo esta operatoria discursiva traduce los géneros, discursos y estilos pro-integralidad en los parámetros de la perspectiva pro-mercado. Lo realmente llamativo es que las recontextualizaciones que operan entre ambos géneros siempre priorizan una respuesta mercantil a problemas de naturaleza psicosocial. En este caso, el desarrollo personal y social de los estudiantes se aborda como una forma de generar información para los establecimientos, ordenar a las escuelas según su rendimiento en estos indicadores, identificar a los establecimientos que requieren orientación y apoyo, y diseñar y evaluar las políticas educativas. El registro de lo íntimo es blanco instrumental de los intereses públicos de modelar un sistema de información perfecta que potencie y optimice la lógica de mercado que estructura el sistema escolar chileno.

Finalmente, sólo en las regulaciones recientes emergen algunas diferencias y tensiones a la lógica de mercado. Sin asumir una postura demasiado optimista de las regulaciones que aventura la Ley de Inclusión Escolar, dentro del marco de operatorias discursivas en que se inserta, al menos debe reconocerse que genera un quiebre creativo. Este consiste en que mantiene la interconexión creativa entre géneros, discursos y estilos pro-mercado y pro-integralidad, pero genera una inversión, pues defiende la noción de educación como derecho social que debe ser abordada desde la eliminación de las lógicas economicistas que previamente se han creado y defendido como las vías legítimas para cumplir con los propósitos de igualdad de oportunidades y justicia social. En el horizonte emerge la

eliminación del lucro, la selección y el financiamiento compartido como vías para generar una educación más igualitaria y justa. Sin embargo, principios estructurales como la libertad de elección en las coordenadas de un sistema de mercado educativo permanecen intactos.

“...es deber del Estado fiscalizar y exigir a los establecimientos la no realización de publicidad engañosa, la no distorsión de indicadores de calidad educativa, y la no práctica de la segregación o discriminación como estrategias de posicionamiento y adquisición de prestigio. Seguir aceptando que tales prácticas pueden darse en nuestro sistema educacional es lesionar la igualdad entre los niños, niñas y jóvenes chilenos, es atentar contra su dignidad y contra la libertad de elección de los padres, madres y apoderados” (Mensaje Presidencial, Ley de Inclusión Escolar, Argumento 11).

Si bien en esta propuesta existe una inversión de la mixtura de géneros, discursos y estilos pro-mercado y pro-integralidad, las respuestas para las problemáticas educativas siguen siendo meramente económicas para un asunto que es de naturaleza social, cultural y político. Las soluciones a las dificultades educativas pasan por regular la provisión educativa en un contexto de aparente gratuidad y no selección, complejizando las vigilancias de todo lo que acontece en la vida escolar y fortaleciendo la provisión de información que actúa como base para la toma de decisiones racionales en el mercado educativo. Sin embargo, no se explicita en este proyecto una propuesta que tienda a la construcción de un sistema de educación público fortalecido y con una orgánica que aleje la integralidad del sujeto educativo de los medios que ofrece la visión mercantil del mundo y el ser humano. Por el contrario, es posible que uno de los efectos secundarios de esta política sea un considerable aumento de la provisión privada con la consecuente erosión de la educación como un derecho social inalienable orientado a la construcción de un sentido común sensible a la igualdad y la justicia. La inclusión es mera retórica en el seno de una operatoria discursiva de complejas imbricaciones de perspectivas pro-mercado y pro-integralidad.

La escuela cercada

En términos prospectivos, asistimos a un cambio cualitativo en las formas técnicas, arreglos organizativos, prácticas y saberes expertos que se movilizan para hacer operativa y material la racionalidad de Estado en las políticas educativas. En general, el desarrollo de una nueva institucionalidad educativa en la última década produce un *cercos* estructural a las escuelas a fin de fortalecer las vigilancias relacionadas con el uso eficiente y eficaz de los recursos públicos destinados a alcanzar los propósitos de logro académico e igualdad de oportunidades en la educación escolar. Esta forma organizativa se configura a partir de un esquema de supravigilancias que, en un clima de desconfianza hacia las escuelas, promueve la instalación de una serie de mecanismos orientados hacia la fiscalización, ordenación, examinación, lógicas de premios – castigos y plataformas de denuncias y reclamos para los consumidores de educación.

Lo llamativo de esta nueva institucionalidad es que a través de la creación de nuevas plataformas busca enfrentar las fallas derivadas del mercado y la competencia en la provisión del servicio educativo. Sin embargo, las soluciones son siempre mercantiles. En este caso, se trata de una reforma cualitativa de los componentes organizacionales del sistema educacional que se encuentra inspirada en los principios de la nueva gestión pública, a través de la cual se incorporan los modos de actuar, representar y ser propios de la gestión de empresas a las escuelas. El movimiento que genera esta nueva institucionalidad se cierra sobre sí mismo al modo de una *cinta de Moebius*: el mercado es una superficie de una sola cara, de un solo borde y no orientable más que a través de sí mismo. Esta cinta cerca a la escuela, restando su capacidad de agencia al estar rodeada de diversas instituciones que operan directamente sobre sus modos de gestión.

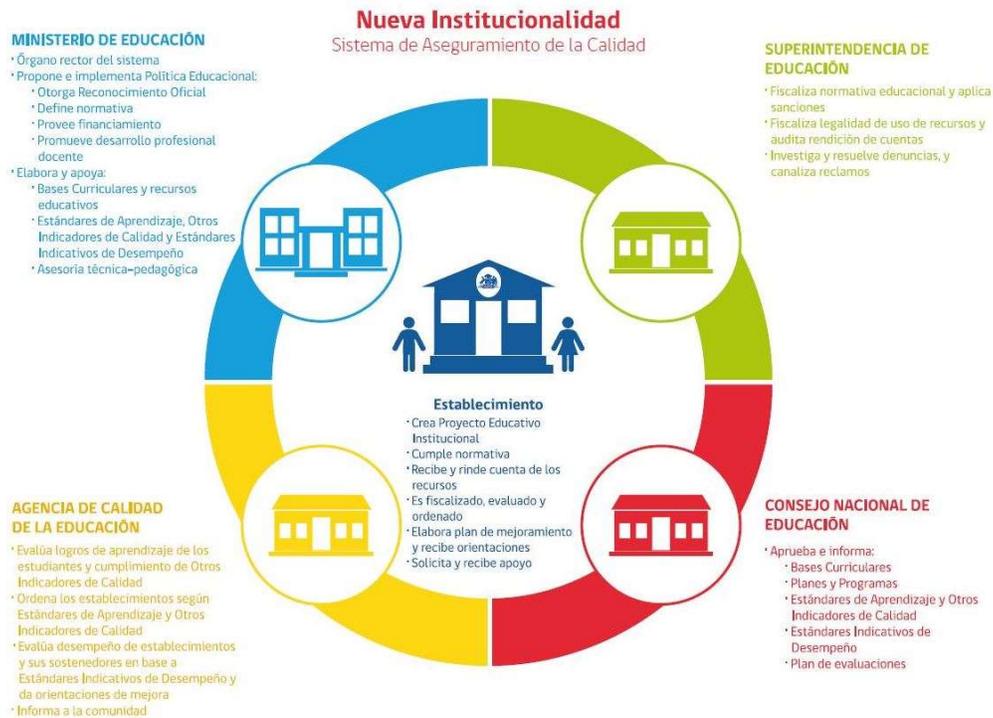


Ilustración 10: Nueva Institucionalidad Educativa. Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

En esta figura se aprecia cómo las diversas plataformas de la nueva institucionalidad educativa son activas en términos de las fuerzas con que operan, mientras las escuelas son meras receptoras de la acción de ellas. Esto se vislumbra, prácticamente, con un mero examen visual del esquema presentado por el Ministerio de Educación en su Documento de Formulación de los Otros Indicadores de Calidad (2014). Al examinar los verbos que orientan la acción esto adquiere mayor nitidez. Por ejemplo, la Superintendencia de Educación *fiscaliza, investiga y resuelve* a través de su operar; la Agencia de Calidad de la Educación *evalúa, ordena, orienta e informa*; Mineduc *propone, elabora y apoya*. En contraste, la Escuela *cumple, recibe, es fiscalizada, evaluada y ordenada*. Su máximo nivel de actividad lo alcanza a través de la creación de su Proyecto Educativo Institucional, la rendición de cuentas y la solicitud de apoyo a las plataformas que la cercan.

Hay dos asuntos que abordar de este fortalecimiento de las vigilancias que genera la nueva institucionalidad educativa. El primero de ellos guarda relación con cómo estos arreglos organizativos despliegan técnicas disciplinares (*fiscalización, examinación y*

ordenación) que se amalgaman con técnicas biopolíticas orientadas a la *regulación* en la prestación del servicio educativo como una forma de proteger el derecho de la *población* a una educación de calidad. Recogiendo la advertencia planteada por Foucault (2006) respecto de cómo las lógicas de poder se mixturán creativamente, es posible plantear que la racionalidad de Estado neoliberal a través de sus políticas educativas fortalece una concepción de educación como mero servicio educativo orientado a satisfacer las necesidades de los consumidores de educación. La problemática de garantizar a la población una educación de calidad es abordada desde el fortalecimiento de un mercado articulado en torno a una lógica de máxima desconfianza hacia las escuelas como oferentes del servicio educativo, razón por la cual se implementan diversas normas disciplinarias estructuradas en una red de vigilancia jerárquica que busca, con cierta espectacularidad, que lo más íntimo de la vida escolar se haga público. Entonces, las fallas del mercado son abordadas a partir de la creación de un sistema que produzca información perfecta para asegurar la toma de decisiones racionales de parte de los consumidores de educación. Para ello se precisa una escuela examinada y fiscalizada en torno al uso de los recursos, ordenada en torno a sus estándares de desempeño y premiada/castigada según sus movimientos en este campo.

El segundo asunto guarda relación con cómo en este perfeccionamiento del mercado educativo, las escuelas son disciplinadas en torno a su desempeño académico, pero también en torno a cómo abordan los rincones más íntimos del sujeto educativo en formación. Las nuevas formas de ordenación provistas por esta nueva institucionalidad se organizan en torno a la concepción de que las escuelas que reciben fondos del Estado para operar en el mercado educativo deben ser evaluadas, clasificadas y ordenadas según sus niveles de rendimiento en pruebas estandarizadas SIMCE y en los diversos dispositivos anexos que actualmente evalúan los Otros Indicadores de Calidad. Este tema, por la pertinencia para la investigación en curso, lo abordaré con detención más adelante. Por lo pronto, es necesario enfatizar en cómo *lo otro* comienza a formar parte de las lógicas de ordenación de las escuelas, pues en lo real y concreto de la experiencia escolar actuará como un llamado a realizar acciones que permitan responder a dichos requerimientos.

Categorías ley SEP	Categorías ley SNAC
Autónomo	Desempeño alto
Emergente	Desempeño Medio
	Desempeño Medio-Bajo
En recuperación	Desempeño Insuficiente

Ilustración 11: *Sistemas de Categorización de Ley de Subvención Escolar Preferencial y Ley de Sistema Nacional de Aseguramiento de Calidad. Extraído de Documento de Fundamentación SNAC.*

Esta figura ilustra el cambio en las ordenaciones que ha acontecido desde 2014 hasta ahora. Su importancia analítica se fundamenta en que expresa cómo operan dos regulaciones distintas, pero con fuerzas complementarias en el marco de la nueva institucionalidad. La Agencia de Calidad redefine la primera forma de ordenación promovida por la Ley de Subvención Escolar Preferencial elaborada para determinar cuánto y cómo se entregan los recursos económicos a las escuelas subvencionadas por el Estado según su capacidad para atraer poblaciones vulnerables y para demostrar resultados objetivos con los fondos asignados. La Agencia de Calidad perfeccionará este asunto ordenando a las escuelas, fundamentalmente, a partir de los logros de aprendizaje y cumplimiento de los otros indicadores de calidad.

En este marco, es importante comprender las formas técnicas que desarrolla la Ley de Subvención Escolar Preferencial para no sólo atraer a los estudiantes prioritarios de las poblaciones vulnerables sino también para ir más allá del mero rendimiento académico. Si bien la Ley SEP no tiene un lugar visible en la nueva institucionalidad educativa, es fundamental reconocer cómo opera *desde las sombras*, pues es la que redefine con mayor fuerza las relaciones entre el Estado y las escuelas. Esto se debe a que favorece, en su carácter de mecanismo de discriminación positiva, mayores recursos económicos para los estudiantes más pobres. Sin embargo, las escuelas deben reorganizar sus modos de gestión a fin de que no sean *meras guarderías*.

“(Las escuelas) *asumirán compromisos en materia de no discriminación e igualdad de oportunidades, y se comprometerán a lograr resultados educativos de calidad, sostenibles en el tiempo. Desde ahora se pedirá no sólo la atención a los alumnos, sino que se exigirá también un compromiso de logro de aprendizajes de calidad de los alumnos, particularmente de los más pobres*” (Mensaje Presidencial, Ley de Subvención Escolar Preferencial, Argumento 5).

Esta exigencia por ir más allá de la simple atención a los alumnos se materializa en el *Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa* que desarrolla la Ley SEP como uno de sus principales mecanismos de operación. Lo pertinente para este estudio es prestar atención a la mixtura de géneros pro-mercado y pro-integralidad que aborda la problemática de la igualdad de oportunidades y justicia social a través de una gestión escolar homóloga a la gestión de empresas (puntos 1, 3, 5, 7, 12, 13 y 16). Del mismo modo, es relevante cómo se operacionaliza la estructura de vigilancias necesarias para el uso eficiente y eficaz de los recursos públicos, especialmente en lo referido a cómo la escuela en su gestión produce información diversa para un amplio conjunto de instituciones y actores (puntos 4, 8, 11 y 14).

Obligaciones del	
Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa	
✓	Eximir a las alumnas y alumnos prioritarios de cobro obligatorio alguno.
✓	Aceptar a los estudiantes que postulen entre el primer nivel de transición y Sexto básico, sin considerar rendimiento escolar pasado o potencial.
✓	En los procesos de admisión no será requisito la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia o del postulante.
✓	Informar respecto del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y su reglamento interno, a los postulantes y sus madres, padres y apoderados. Ellos deberán aceptar por escrito el PEI
✓	Retener a las y los alumnos, sin que el rendimiento escolar sea obstáculo para renovación de su matrícula
✓	Asegurar el derecho de las y los alumnos a repetir de curso en un mismo establecimiento, a lo menos en una oportunidad por cada nivel de enseñanza
✓	Destinar los recursos de la Subvención Escolar Preferencia a la implementación de las medidas comprendidas en el Plan de Mejoramiento Educativo, con énfasis en las y los alumnos prioritarios, e impulsar una asistencia técnico-pedagógica especial para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos de bajo rendimiento.
✓	Presentar anualmente al Ministerio de Educación y a la comunidad escolar un informe relativo al uso de los recursos percibidos por Subvención Escolar Preferencial y los demás aportes contemplados en la Ley.
✓	Acreditar el funcionamiento del Consejo Escolar, el Consejo de Profesores y el Centro general de Padres y Apoderados
✓	Acreditar la existencia de horas docentes destinadas a cumplir la función técnico pedagógica y el cumplimiento efectivo de las horas curriculares no lectivas
✓	Presentar y cumplir un Plan de Mejoramiento Educativo elaborado con la comunidad escolar, con acciones en todos los niveles de enseñanza que imparte y en las áreas de gestión establecidas en la Ley.
✓	Establecer y cumplir metas de resultados académicos de las y los alumnos, en especial de los prioritarios, concordadas con el Ministerio de Educación. en función de los resultados obtenidos en el SIMCE
✓	Señalar en el Convenio y actualizar anualmente el monto de las subvenciones y recursos que se perciben por vía del financiamiento público. Los sostenedores municipales deberán señalar además su aporte promedio en los tres años anteriores a la suscripción del Convenio
✓	Informar a las madres, padres y apoderados sobre la existencia del Convenio y las metas de rendimiento académico
✓	Cautelar que las y los docentes de aula presenten al director o directora, dentro de los quince días del año escolar, una planificación educativa anual de los contenidos curriculares.
✓	Contar con una malla curricular que incluya actividades artísticas y/o culturales y deportivas que contribuyan a la formación integral de las y los alumnos.

Ilustración 12: *Obligaciones del Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Extraído de Documento de Fundamentación SNAC.*

En este marco, será el Plan de Mejoramiento Educativo el mecanismo concreto que permitirá el ingreso de psicólogos y otros profesionales a las escuelas como parte central de los propósitos de mejora educativa y uso eficiente de los recursos. Este es un movimiento táctico dentro de una estrategia global orientada a integrar aquello *no académico* a una comprensión ampliada de la educación. Sin embargo, en su anverso es una forma de promover y fortalecer la perspectiva de que los problemas educativos son un problema de gestión, y un elemento mediato en dicha cadena es que los problemas educativos son causados por problemas psicológicos y sociales, ignorando los componentes de clase, género y raza-cultura que operan en las problemáticas escolares.

Obligaciones derivadas de los Planes de Mejoramiento	Escuelas Autónomas	Escuelas Emergentes
✓ Incorporar en el Plan de Mejoramiento Educativo un diagnóstico de la situación inicial del establecimiento.	NO, PERO RECOMENDADO	SI
✓ Realizar la evaluación del dominio lector y comprensión lectora de sus alumnos	NO, PERO RECOMENDADO	SI
✓ Coordinar y articular acciones con las instituciones y redes sociales competentes para detectar, derivar y tratar problemas psicológicos, sociales y necesidades educativas de las y los alumnos prioritarios.	NO, PERO RECOMENDADO	SI
✓ Establecer actividades docentes complementarias a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos prioritarios para mejorar su rendimiento escolar	NO, PERO RECOMENDADO	SI
✓ Desarrollar acciones de apoyo integral a las y los alumnos de bajo rendimiento escolar y las y los alumnos prioritarios	SI	SI
✓ Utilizar el formato de Plan de Mejoramiento Educativo presentado por el Ministerio de Educación	NO, PERO RECOMENDADO	SI
✓ Cumplir con los mínimos que establece el formato de Plan de Mejoramiento Educativo presentado por el Ministerio de Educación	NO	SI

Nota 1: este listado no libera de la obligación de revisar la ley para conocer todos los derechos y obligaciones que establece para los sostenedores.

Nota 2: la recomendación para escuelas autónomas dice relación con la ayuda a los alumnos prioritarios y con la posibilidad de participar de los beneficios de la información que se obtendrá de los diagnósticos y planes elaborados de acuerdo al formato de Plan de Mejoramiento Educativo presentado por el Ministerio de Educación.

Ilustración 13: Obligaciones derivadas de los Planes de Mejoramiento Educativo de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Extraído de Documento de Fundamentación SNAC.

Respecto de este punto, es importante indicar que este movimiento táctico no es explícito respecto de quienes deben hacerse cargo de las tareas explicitadas en los Planes de Mejoramiento Educativo. Sin embargo, éstos abren una beta psicológica en las escuelas, toda vez que ellas deben coordinar y articular acciones con las instituciones y redes de servicios sociales competentes para detectar, derivar y tratar los problemas psicológicos, sociales y necesidades educativas de los alumnos prioritarios, además de desarrollar acciones de apoyo integral a los alumnos de bajo rendimiento escolar. Nuevamente se aprecia lo que es estructural y singular de esta nueva institucionalidad educativa: todo fin pro-integralidad es abordable a través de medios pro-mercados o, si se prefiere, todo problema educativo precisa de soluciones de gestión. La escuela, desde sus restringidas posibilidades, debe actuar ante la *emergencia* en su doble dimensión, pues lo urgente (mejorar) abre espacio para lo nuevo (expertos y prácticas para abordar *lo otro*).

El servicio educativo

La nueva institucionalidad educativa es un proyecto de política pública orientado a cercar estructuralmente a las escuelas subvencionadas por el Estado en un clima de desconfianza que las presiona para mejorar en resultados educativos y en otros indicadores de calidad educativa. Este proyecto se ha basado en la (re)creación de diversas instituciones orientadas a potenciar mecanismos de mercado para solucionar las mismas fallas que ha tenido el mercado y la competencia en el sistema educativo chileno. Lo singular de esta propuesta es que ha transitado a modo de zigzag por diversas concepciones de la educación que responden a las reelaboraciones de las teorías del capital humano aplicadas a la educación (Frigotto, 1998). Lo que prima en este movimiento es la concepción de la educación como un servicio (género pro-mercado) que problemáticamente se abre hacia un reconocimiento de su carácter de derecho social y bien público (género pro-integralidad).

El supuesto básico de las teorías del capital humano es que el sujeto, desde el punto de vista de la producción, es una combinación de trabajo físico más educación vista como mero entrenamiento. Cada sujeto está obligado a invertir en mayor entrenamiento para aumentar su productividad y empleabilidad. A partir de ello, se infiere que la educación es un potente mecanismo de movilidad social pues el aumento en entrenamiento, responsabilidad de cada individuo, promueve la distribución de la renta y, con ello, un movimiento hacia la igualdad social. Este es el espíritu que guía la promulgación de la Ley General de Educación:

“Todas las personas con un mismo nivel educacional, que muestren tener capacidades, deben tener oportunidades de movilidad social. La educación es, sin duda, un elemento central que permite o promueve dicha movilidad, en la medida que oriente sus esfuerzos a formar ciudadanos en igualdad de oportunidades y los prepare para enfrentar las tareas que demanda la sociedad en el mundo del trabajo” (Mensaje Presidencial, Ley General de Educación, Argumento 1).

La educación, en este esquema, es mero entrenamiento para quienes se esfuercen y tengan capacidades. Ello asegurará, mágicamente, la igualdad de oportunidades y preparará para el mundo del trabajo. Lo llamativo de esta propuesta es que es apologetica de los intereses de clase que defiende, pues sostiene un esquema de sociedad donde el esfuerzo, el mérito y el talento son los vehículos necesarios para moverse de una clase a otra, sin cuestionar esta oposición estructural del capital. Este espíritu se recrea en la Ley de Subvención Escolar Preferencial:

“Tener un acceso a un sistema de educación de calidad, a cargos importantes en el mundo laboral o el poder político, por ejemplo, debiera basarse en los méritos personales de los ciudadanos, independientemente de su origen social, estatus socioeconómico, raza, sexo, etnia, religión, orientación política o cualquier otra forma de categoría social” (Mensaje Presidencial, Ley de Subvención Escolar Preferencial, Argumento 4).

En esta línea evolutiva, es posible plantear que la formulación de los Otros Indicadores de Calidad representa también un movimiento que atiende a las redefiniciones propias de la contradicción entre capital y trabajo del mundo contemporáneo (Harvey, 2014). En un mundo del trabajo que cada vez demanda mayores capacidades comunicativas, intelectuales y emotivas, la formación del sujeto en una perspectiva *integral* funciona como un modo de responder a estas exigencias laborales. En este marco, la autoestima académica y motivación escolar, el clima de convivencia escolar, la participación y formación ciudadana, y los hábitos de vida saludable ingresan como elementos necesarios de evaluar en la educación escolar. En el seno del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), estos indicadores se construyen, fundamentalmente, para entregar información a las escuelas, servir de insumo para su ordenación, identificar a las escuelas que requieren apoyos y diseñar y evaluar políticas educativas. Construyen, en su conjunto, un campo de acción sobre el cual las escuelas deben generar acciones y rendir cuenta pública, especialmente si se considera su participación en la ordenación de establecimientos realizada por la Agencia de Calidad.

Cuadro N° 5. Otros Indicadores de Calidad Educativa y las dimensiones consideradas

Indicador	Dimensión	Medición
Autoestima académica y motivación escolar	Autopercepción y autovaloración académica	Cuestionarios Simce
	Motivación escolar	
Clima de convivencia escolar	Ambiente de respeto	
	Ambiente organizado	
	Ambiente seguro	
Participación y formación ciudadana	Sentido de pertenencia	
	Participación	
	Vida democrática	
Hábitos de vida saludable	Hábitos alimenticios	
	Hábitos de vida activa	
	Hábitos de autocuidado	
Asistencia escolar	Tasa de asistencia por establecimiento	Registros MINEDUC y de la Agencia de Calidad
Retención escolar	Tasa de retención por establecimiento	
Equidad de Género	Equidad de género	
Titulación técnico profesional	Tasa de titulación técnico profesional	

Ilustración 14: Otros Indicadores de Calidad Educativa. Extraído de Documento de Fundamentación SNAC.

No obstante, y como he planteado previamente, estos indicadores del desarrollo personal y social de los estudiantes no contienen un fin educativo sino sólo instrumental orientado a fortalecer el sistema de información perfecta al que propende la nueva institucionalidad educativa.

“...estos indicadores entregan una señal a los establecimientos sobre la importancia de implementar acciones sistemáticas para desarrollar aspectos no académicos que son clave para el futuro de los estudiantes”
(Documento de Fundamentación, Otros Indicadores de Calidad, Argumento 9).

Esto que aparece incipientemente planteado en dicha regulación cobra en la Ley de Inclusión Escolar una forma más poderosa que avala esta redefinición pro-integralidad. De

hecho, ella se define como un proyecto orientado a *“eliminar del sistema aquellos incentivos estructurales que frenan la calidad e impiden que la educación sea palanca efectiva del desarrollo económico, social, cultural y democrático de nuestro país”* (Mensaje Presidencial, Ley de Inclusión Escolar, Argumento 10). Esta aspiración se inscribe en la línea de considerar la educación como un motor para el desarrollo del país, pero por sobre todo representa una apertura hacia la necesidad de que en ella se aborde lo no académico como un modo de responder pertinentemente a las exigencias de un mundo naturalmente cambiante y competitivo. No es sólo entrenamiento intelectual sino también en una serie de dimensiones relevantes para posicionarse en el mundo nuevo.

“En un mundo globalizado y cosmopolita, abierto, dinámico y también competitivo, las naciones se juegan su futuro en las capacidades que posean las personas para reflexionar y plantear soluciones a los problemas locales y globales, para generar y aplicar conocimiento, para desarrollar o adaptar tecnología, para buscar nuevas respuestas frente a sus preocupaciones, para generar y promover ideas, para proyectarse al futuro desde su historia y su identidad” (Mensaje Presidencial, Ley de Inclusión Escolar, Argumento 10).

Con tensiones y redefiniciones, es relevante defender que esta apertura hacia lo no académico o hacia una mayor integralidad de la educación se posiciona en el núcleo de una educación que es concebida como un mero servicio, lo cual comienza a ser especialmente reforzado a partir de la promulgación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, pero que en realidad es un componente transversal a toda la institucionalidad educativa. En suma, lo que define a la educación como servicio en el conjunto de las regulaciones de políticas educativas estudiadas son las siguientes características:

- i) La educación es un servicio por impartir por escuelas financiadas por el Estado que actúan como oferentes para familias que demandan y exigen calidad y equidad.

- ii) Los estudiantes y familias son receptáculos de recursos económicos, especial y preferencialmente si son de las poblaciones más desfavorecidas. El Estado brindará mayores recursos a quienes impartan el servicio en dichas poblaciones, en un clima de *libertad* de acción, pero con evidencias de un buen uso y logros demostrables.
- iii) Las escuelas deben funcionar bien a razón de captar mayores recursos económicos que les permitan operar de forma eficiente y eficaz en la entrega del servicio educativo, especialmente a las poblaciones más desfavorecidas.
- iv) El servicio educativo no puede ni debe reducirse a la mera atención de los estudiantes: si funciona con fondos públicos, es obligación que logre resultados académicos de excelencia y que además cumpla con los requerimientos de integralidad (otros indicadores de calidad educativa).
- v) Los problemas educativos son, por lo general, problemas de gestión de recursos económicos. Las escuelas como oferentes deben demostrar un uso efectivo y eficiente de ellos en la resolución de sus dificultades. Con estas problemáticas conviven algunas de carácter psicosocial que tienen un carácter individual, con una base psicológica y social que, si impide que las escuelas mejoren, deben ser detectadas, derivadas y tratadas a los organismos sociales correspondientes o por los profesionales competentes que las escuelas contraten para su gestión.
- vi) El servicio educativo debe organizarse en torno a una mejora educativa integral que contemple diversos planes orientados a ir más allá de los resultados académicos. En su gestión, cada escuela está obligada a desarrollar acciones no sólo para el logro en estándares de aprendizaje sino también en áreas como la convivencia escolar, gestión ciudadana, inclusión, sexualidad y afectividad, entre otras.

Los llamados a la acción

Como he planteado previamente, las políticas educativas no dicen qué es lo que hay que hacer, sino que crean las circunstancias para que ciertas acciones se realicen (Ball, 2006b). Es por lo que, concretamente, las formas prácticas que adquiere la política para impartir el servicio educativo pueden sintetizarse en una serie de recomendaciones prácticas. Si la racionalidad de Estado tuviese una voz, se organizaría en torno a imperativos que mixturán demandas y ofrecimientos para las escuelas. Pueden ser planteados de la siguiente forma:

- i) Opere bien con nuestros recursos. Evite malas prácticas y despilfarros innecesarios. Sea responsable, transparente y ordenado: tribute la confianza de las familias.
- ii) La consecuencia natural de su buen operar es que todo será más justo e igualitario. Todo lo que la escuela realice debe ser en pro de los niños y familias, especialmente cuando son más desfavorecidos.
- iii) Preocúpese de niños y familias más vulnerables. Tendrá recursos adicionales para dicha labor. Puede hacer lo que quiera con ellos, siempre y cuando demuestre con resultados concretos que lo está haciendo bien. Lo premiaremos en dicho caso. Si no lo puede hacer bien, estará monitoreado y apoyado constantemente. Tomaremos medidas, por drásticas que parezcan, cuando no se cumpla.
- iv) La preocupación no guarda relación únicamente con recibir a los niños y sus familias. Ellos deben aprender y desarrollarse integralmente en las escuelas. Evaluaremos que así sea. Entregaremos los recursos en función del cumplimiento en estos propósitos.

En este marco de convocatorias para la acción, y atendiendo a la preocupación central sobre la cual se organiza esta investigación, es preciso reconocer que lo que posibilita el

acceso de psicólogos a las escuelas es fundamentalmente la necesidad de desplegar acciones orientadas a responder el llamado a una visión ampliada de educación. Esto se favorece, principalmente, por la amalgama que se construye entre los indicadores de calidad y la convivencia escolar en el contexto de reforma. En lo urgente y necesario de *mejorar*, cada escuela debe invertir sus recursos para ofrecer un servicio educativo de calidad.

Fundamentalmente, es el ámbito de la convivencia escolar el que posibilita un campo de acción específico para psicólogos en el núcleo de acciones que organizan el servicio educativo. En torno a una concepción ampliada de educación donde es reconocida como derecho social, orientada hacia la formación integral, el reconocimiento de la heterogeneidad, el territorio y la participación ciudadana, la convivencia escolar emerge como un campo de posibilidades desde donde se puede construir un país más justo, democrático y solidario. Las escuelas están invitadas a convertirse en espacios que reconozcan y valoren la diversidad y que se enriquecen con la inclusión educativa.

LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL CONTEXTO DE LA REFORMA EDUCATIVA

La Reforma Educacional nos desafía a entender y gestionar el sistema educativo desde un paradigma distinto al que se ha venido desarrollando durante las últimas décadas en el país:

- De una educación subsidiaria a un derecho social garantizado por el Estado.
- De calidad entendida solo como resultados estandarizados a calidad como procesos de formación integral.
- De educación homogeneizadora a educación que valora y responde a la heterogeneidad.
- De políticas centralistas a políticas nacionales con significación territorial.
- De actores de la comunidad educativa pasivos a actores activos con pertenencia y corresponsabilidad.

La Convivencia Escolar no es ajena a esta manera distinta de mirar la educación. Nos reta a seguir avanzando en la entrega de apoyo, orientaciones y formación de competencias en el sistema educativo a todos los niveles (regional, provincial, comunal y establecimiento educacional) con el fin de que las escuelas y liceos puedan, cada vez en mejores condiciones, gestionar la convivencia y el clima escolar como ámbitos clave de la calidad de los aprendizajes y de la construcción de escuelas que reconozcan y valoren la diversidad, convirtiéndose en espacios que se enriquecen con la inclusión educativa.

Ilustración 15: *La Convivencia Escolar en el contexto de Reforma Educativa. Extraído de Documento de Fundamentación Política Nacional de Convivencia Escolar 2015 – 2018.*

Este enfoque democrático de la convivencia escolar, en tanto campo de posibilidades para la construcción de escuelas más inclusivas y educación integral, convive de modo inarmónico con una Ley de Violencia Escolar que, reconociendo la conflictividad de las relaciones sociales en el campo educativo, emerge en 2011 como una respuesta a la necesidad de responsabilizar a las escuelas y, particularmente, al mundo adulto por todas las situaciones de acoso y/o violencia que puedan darse en el ámbito escolar.

“Los padres, madres, apoderados, profesionales y asistentes de la educación, así como los equipos docentes y directivos de los establecimientos educacionales, deberán informar las situaciones de violencia física o psicológica, agresión u hostigamiento que afecten a un estudiante miembro de la comunidad educativa de las cuales tomen conocimiento, todo ello conforme al reglamento interno del establecimiento. Si las autoridades del establecimiento no adoptaren las medidas correctivas, pedagógicas o disciplinarias que su propio reglamento interno disponga, podrán ser sancionadas de conformidad con lo previsto en el artículo 16 de este cuerpo legal” (Ley de Violencia Escolar N°20536, Artículo 16D)

En este marco, las escuelas se ven obligadas a definir un Encargado de Convivencia Escolar quien será responsable de implementar las medidas que se determinen en el Consejo Escolar y que deberán constatar en un plan de gestión. Lo interesante es visualizar cómo la convivencia en esta regulación emerge como un campo propicio de gestionar a fin de evitar posibles sanciones. Luego, ello es tensionado con la formulación de la Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018 donde existe un giro hacia una comprensión más integral y humanizada en relación con este carácter punitivo.

“La gestión de la Convivencia Escolar implica mucho más que un reglamento, orden o instrucción: es un modo de examinar o mirar las prácticas escolares y pedagógicas desde una perspectiva que no es neutra, sino posicionada para el camino de la mayor equidad y dignidad de los actores educativos, en la búsqueda de la formación de personas integrales

que logren al máximo sus potencialidades para su realización personal y social” (Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018, p. 17).

Concretamente, el llamado es a desarrollar e instalar sistemas de trabajo colaborativos e interdisciplinarios que permitan a Encargados de Convivencia Escolar y Duplas Psicosociales provistas por los fondos de la Ley de Subvención Escolar Preferencial trabajar el área de la convivencia como una dimensión más de la gestión escolar. En este contexto, si bien los psicólogos no tienen una labor definida, sí realizan acciones espontáneamente en dicha área. Explícitamente, el propósito de la política en este campo es superar perspectivas patologizantes, criminalizadoras y judicializantes de la convivencia escolar para avanzar hacia perspectivas más comunitarias en su abordaje.

6 LOS ENCARGADOS DE CONVIVENCIA ESCOLAR Y LAS DUPLAS PSICOSOCIALES

El/la Encargado de Convivencia Escolar es un actor clave que necesita de la coordinación con otros, estableciendo mecanismos y estrategias que permitan instalar sistemas de trabajo colaborativos e interdisciplinarios.

En este contexto, si bien las duplas psicosociales formalmente no están llamadas a trabajar el área de la convivencia, cada vez se ven más involucradas en estas labores, por lo que es importante definir sus roles y funciones a razón de su experticia y ámbito de acción.



Se pretende que en la escuela/líceo:

Exista un trabajo colaborativo e interdisciplinario entre los encargados de Convivencia Escolar y las duplas psicosociales, donde el centro de interés sean los/as estudiantes y sus procesos de aprendizaje, por lo que se debe avanzar en apoyos consistentes que erradiquen modelos patologizantes, criminalizadores y judicializantes y se encaminen hacia modelos comunitarios de trabajo, que permitan abordar al conjunto de las y los estudiantes desde la formación en convivencia, en los que sean reconocidas las diversas experticias técnicas y profesionales.

Ilustración 16: *Los Encargados de Convivencia Escolar y las Duplas Psicosociales. Extraído de Documento de Fundamentación Política Nacional de Convivencia Escolar 2015 – 2018.*

Perspectivas finales

La humanización del mercado educativo que he planteado implica una redefinición de la racionalidad de Estado en materia educativa no exenta de problemas y tensiones internas y externas. De modo amplio, esta humanización ha conllevado a una necesidad cada vez más abierta y sentida de abordar las fallas derivadas de la instalación de mecanismos pro-mercado para la educación escolar en Chile. Sin embargo, lo particular de este movimiento es que las respuestas, por lo general, están planteadas en clave mercantil, pues perfeccionan mecanismos previos o instalan nuevas tecnologías orientadas a consolidar un sistema escolar de mercado único en el mundo.

En esta línea, la modernización del Estado ha implicado el desarrollo de una nueva institucionalidad educativa que promueve el uso eficiente y eficaz de los recursos económicos provistos para la educación escolar, la adopción de una noción ampliada de educación que supere el énfasis exclusivo en los logros de aprendizaje y la incorporación de distintos mecanismos de discriminación positiva orientados a superar la desigualdad socioeconómica del país. En la voz de Estado, esto se construye como un consenso total y no abierto a tensiones entre los actores. Las apelaciones hacia una tarea país y colectiva son tan recurrentes como las argumentaciones que justifican que esto es una acción a favor de niños y familias, más cuando son de las clases desfavorecidas. Esta operación discursiva es fundamental pues sitúa las respuestas del Estado, organizadas en torno a mecanismos pro-mercado, como las más naturales para abordar el problema y las más óptimas en vías de la superación de las dificultades del sistema educativo. Por lo demás, nadie podría estar en contra de acciones emprendidas a favor de los niños y familias más pobres del país.

Sin embargo, es preciso problematizar cómo esta particular racionalidad de Estado se torna operativa y material en la realidad social, lo cual invita a cuestionar la naturaleza de los medios que se disponen y organizan para el cumplimiento de los fines. Los principios que organizan la respuesta a las problemáticas educativas son los propios de la Nueva Gestión Pública. La presente tabla amplía la evolución histórica de estos principios trazada por

Falabella (2015) a la luz de los cambios acontecidos en la última década en el país. En este marco, es nuevamente necesario problematizar cómo, en este (no tan) novedoso conjunto de mecanismos, los problemas del mercado se solucionan con más mercado, y cuando por fin se reconoce que no todo es posible en sus parámetros, la integralidad de la formación aparece en el registro de las formas mercantiles que organizan el sistema educativo y la experiencia cotidiana en la escuela. Del mismo modo, es preciso tensionar cómo las posibilidades de una genuina autonomía de las escuelas en la construcción de la experiencia escolar son brutalmente cercadas en un marco de profundas desconfianzas y acentuadas vigilancias.

Fase/Elementos de la NGP	Dictadura militar (1973 – 1990)	Concertación I (1990 – 2000)	Concertación II (2000 – 2009)	Nueva Institucionalidad Educativa (2006 – 2017)
Principios orientadores	Libertad de enseñanza, libre competencia, nacionalismo.	Ideario del equilibrio: Estado/mercado se complementan.	Continuidad de 90+ responsabilización por resultados.	Corrección de las fallas derivadas del mercado y la competencia. Noción ampliada de calidad educativa: logros de aprendizaje + otros indicadores de calidad.
Rol del Estado	Estado subsidiario: reducción del gasto fiscal, control curricular.	Estado compensatorio: Aborda vacíos del mercado. Centralismo curricular.	Estado supervigilante: Protección del cliente.	Estado supervigilante en términos de la protección del cliente. Estado corrector de las fallas derivadas del mercado: medidas pro-integralidad.
Privatización de lo público	Incentivos a la privatización, voucher, financiamiento compartido, municipalización.	Continuidad años 80: Igualdad de trato, diversificación de la inversión.	Continuidad años 80 y 90. Posterior 2006, inicia crítica a lucro, financiamiento compartido y selección [Hoy, Ley de Inclusión, 2016].	Inicia implementación de medidas orientadas a reducir efectos nocivos del mercado educativo: fin al lucro, financiamiento compartido y selección (Ley de Inclusión Escolar).
Rol de las familias	Libre elección y salida: responsabilidad individual.	Derecho a informarse y elegir.	Continuidad años 90 + apoyo de las familias en la mejora de resultados.	Libre elección en un mercado educativo que provee información perfecta y que tiende a reducir diferencias entre escuelas para los consumidores.
Políticas de regulación de la calidad	Libre elección informada + evaluación (SIMCE) + control curricular	Apoyo curricular, evaluación e incentivos (sistema SNED)	Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.	Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.
Políticas de equidad	Focaliza recursos en contextos de extrema pobreza. Segregación e inequidad no son problemáticos.	Discriminación positiva: segmentación social del mercado educativo no es problemático.	Continuidad años 90 + Ley de SEP orientada a abordaje urgente de la desigualdad social.	Ley de Subvención Escolar Preferencial + Ley de Inclusión Escolar.

Tabla 24: Nueva Gestión Pública. Actualización de la evolución histórica considerando emergencia de la Nueva Institucionalidad Educativa de Chile (2006 – 2017).

A la luz de estos análisis, estimo fundamental que desde nuestras diversas disciplinas y, particularmente desde la psicología, realicemos esfuerzos conjuntos por comprender los modos en que la racionalidad de Estado construye problemas y sus respectivas soluciones. En el caso de Chile, corresponde examinar aguda y críticamente cómo el poder político crea condiciones para la defensa corporativa de los grupos que detentan el poder económico, especialmente en un país donde todos los ámbitos de la vida social se encuentran mercantilizados. Al examinar el campo de la educación escolar, se aprecia nítidamente cómo la crítica normativa realizada desde los movimientos sociales por la educación de 2006 y 2011 se traduce, finalmente, en la emergencia y fortalecimiento de un sistema de supravigilancias que posiciona las herramientas propias de la gestión de empresas como el medio más adecuado y óptimo para alcanzar legítimos fines como la igualdad de oportunidades y la justicia social. Las amalgamas de perspectivas pro-mercado y pro-integralidad son un elemento radicalmente singular en las formas de argumentación que provee la racionalidad de Estado en Chile. Sin embargo, y aun cuando en su operatoria discursiva sea un movimiento que se cierra sobre sí mismo, anulando las condiciones para pensar en otros medios posibles, es preciso desarraigarlos de su carácter natural, necesario e incuestionable para examinarlo en sus formas inestables, contradictorias y cambiantes.

Sobre este desafío, pienso que requerimos activar nuestra capacidad creativa para pensar más allá de las estrategias y tácticas que provee la perspectiva pro-mercado. El sentido común de nuestra época, que ubica a la educación como un mero servicio, nos ofrece una visión de mundo ordenado, eficiente y limpio, donde los modos de actuar, representar y ser en la realidad social deben estar en la línea de la eficacia, eficiencia, transparencia y responsabilidad individual. Estos principios, problemáticamente, conectan con modalidades de premio/castigo y competencia entre sujetos e instituciones sociales que son altamente seductoras en un marco de valores que defiende la libertad de acción y la excelencia como fines alcanzables a través de cualquier medio posible. Sin embargo, es fundamental pensar en caminos distintos, en formas distintas de problematizar aspectos de la realidad educativa y de construir las soluciones para forjar una educación que sea problematizadora y liberadora de las condiciones económicas, sociales, políticas y culturales que hoy son la base de uno de

los países más desiguales del mundo, donde la libertad es un escudo que blindo los intereses de las clases dominantes para elegir las condiciones que perpetúan sus posiciones y privilegios, y donde frenéticamente se intenta avanzar hacia la excelencia desconsiderando condiciones y circunstancias estructuralmente desiguales e injustas y no contemplando criterios de bondad y justicia en los medios que orientan la acción.

Nuestra capacidad de pensar la educación más allá del mercado precisa de un examen más riguroso de las condiciones y circunstancias que estructuran la educación escolar como un mero servicio, donde queda reducida a un problema de ajuste entre las necesidades de los demandantes de educación y la lucha de los oferentes por demostrar que son espacios suficientemente adecuados y óptimos para responder a las necesidades de la población. Esta capacidad de examen requiere, a la usanza de la misma racionalidad de Estado, *sospechar* de cualquier perspectiva que aparentemente humanice la problemática educativa. Esto es fundamental en un marco de relaciones donde todas las disposiciones subjetivas de los sujetos e instituciones están pensadas desde las formas mercantiles que he problematizado en este escrito. La sospecha es genuina y legítima, es también necesaria, y debe orientarse a develar el carácter aparentemente bondadoso de que *por fin ahora* se consideran otros indicadores que van más allá del mero logro de aprendizajes. Debe, necesariamente, evidenciar cómo el mundo interno de los sujetos emerge como una preocupación en el marco de una novedosa estructuración de diversas formas de vigilancia, ordenación y sumisión a lógicas de premio/castigo. Debe denunciar que no contienen un propósito educativo, sino que son sólo una forma de proveer información perfecta para la toma de decisiones racionales en el mercado, y cuando mucho, una invitación para *hacer algo* desde las escuelas, siempre en la necesidad de sobrevivir en la competencia entre unas y otras.

Asimismo, la sospecha debe también estar orientada a la denuncia de que toda preocupación por el bienestar humano que sólo sea un medio para el aumento de la productividad es potencialmente alienante y deshumanizadora. En esta particular racionalidad de Estado, la preocupación por la autoestima, motivación, clima y convivencia escolar, participación ciudadana y hábitos de vida saludable cumple un papel, inicialmente,

orientado a complementar la información proveniente de las pruebas estandarizadas que miden el nivel de avance en el currículo nacional. Luego, cumple un rol fundamental en la ordenación de las escuelas pues de ellas se precisa que rindan cuentas de las gestiones que realizan para demostrar buenos indicadores de calidad en eso *otro* que las pruebas estandarizadas no contemplan. De este modo, las disposiciones subjetivas de los sujetos sirven hoy como un insumo para robustecer las mismas lógicas que perpetúan la estructura mercantil del sistema educativo chileno. Un asunto que puede ser celebrado con cierto optimismo respecto de la preocupación por el mundo interno del sujeto es, en rigor, una nueva práctica de disciplina y control de la población que acontece en el seno de las relaciones sociales que configuran la experiencia escolar. La dimensión psicosocial de los sujetos e instituciones queda planteada como un medio para el fin de la reproducción del sistema educativo y no como un fin en sí mismo.

Respecto de este último asunto, y en conexión con el carácter de denuncia que debe cobrar la sospecha sobre la aparente humanización del sistema educativo chileno, los nuevos actores que ingresan a propósito de los llamados a la acción de las políticas educativas deben saber reconocer los parámetros sobre los cuales se plantea la racionalidad de Estado. Particularmente, para los psicólogos, quienes ingresamos masivamente a las escuelas a propósito de estas nuevas regulaciones, es fundamental que seamos capaces de abrir estas sospechas y denunciar el carácter instrumental que puede cobrar la preocupación por la integralidad en una educación estructurada mercantilmente. Trabajar en la educación escolar, por simple circunstancia o por cualquier apuesta posible de cambio, debe implicar como condición necesaria el reconocimiento de las ambiciones y objetivos más amplios del Estado y el cómo esto busca materializarse mediante determinadas estrategias y tácticas. Sólo desde este reconocimiento básico es posible desnaturalizar las lógicas de mercado como las únicas vías posibles para administrar y gestionar la experiencia escolar y, de modo amplio, la construcción de sujetos individuales y colectivos.

Con ello en vista, es que podemos generar condiciones para anunciar y construir una práctica educativa preocupada de modo genuino por el desarrollo de sujetos individuales y

colectivos, y cuyas disposiciones subjetivas no sean parte del cálculo estratégico orientado a la construcción del sujeto funcional a las necesidades del capital y sus formas de administración de todos los ámbitos de la vida humana, sino una relación social donde el buen vivir y las relaciones entre sujetos y de cada uno consigo sean un fin en sí mismo. Esto implica, efectivamente, reivindicar la importancia, por ejemplo, de que los niños, niñas y jóvenes tengan una buena autoestima, pero no porque la evidencia demuestra que es un factor que predice un buen rendimiento académico como argumenta la perspectiva tecnocrática en la que se sostiene la racionalidad de Estado, sino porque simplemente es importante que cada sujeto tenga una relación armónica consigo mismo a fin de establecer relaciones sociales enriquecedoras y significativas. Del mismo modo, un buen clima y convivencia escolar no pueden ser meros espacios por gestionar bajo el supuesto de que una sala de clases que cumple esas condiciones rinde mejor. Debemos tensionar la visión de mundo limpio y ordenado que promueve la particular perspectiva de clase que organiza esta racionalidad de Estado y reconocer que desde la estructuración naturalmente caótica de la vida humana es posible construir caminos diversos para formarnos y relacionarnos como sujetos y, en lo posible, que los imaginarios y paisajes del capital puedan ser develados, problematizados y transformados en el seno de la práctica educativa escolar.

Tesis 2: Trabajando en la emergencia.

Procesos de recontextualización de las políticas educativas desde el discurso de psicólogas/os que trabajan en escuelas emergentes en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial.



Los peones son nacidos libres y, aun así, se encuentran por doquier encadenados.

Rick Keneddy.

Visión general

Este informe responde a los Objetivos Específicos 2 y 3 que orientan el curso de la presente investigación. En el contexto general de las preocupaciones y cuestionamientos que estructuran este estudio, consideré pertinente articular una experiencia de investigación que posibilitara comprender cómo se interpretan y traducen las políticas educativas en la escuela. Concretamente, me interesé por la particular perspectiva de los psicólogos que participan en estos procesos de interpretación y traducción en diversas instituciones escolares. Como planteé anteriormente, se trata de escuelas que están clasificadas y ordenadas como Emergentes en el marco de las definiciones provistas por el sistema de clasificación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), aun cuando estas modalidades recientemente han sido redefinidas por la Agencia de Calidad de la Educación. Reconociendo que las políticas educativas en ocasiones actúan con fuerzas contrapuestas, ambas regulaciones proveen un lenguaje distinto para abordar la ordenación de las escuelas, pero el que prima

hasta el día de hoy en los discursos de diversos actores es el que provee la Ley SEP (clasificación desde mayor a menor rango en Autónomos, Emergentes y En Recuperación).

Concretamente, organicé esta experiencia en torno a dos encuentros con siete psicólogos que trabajan en escuelas clasificadas como emergentes y que están ubicadas en la Región Metropolitana de Santiago de Chile. El primer encuentro estaba abiertamente orientado al Objetivo Específico 2 relacionado con la descripción de los desafíos y necesidades de gestión educativa que tienen las escuelas en las que trabajan estos profesionales. Los llamados a la acción que construye la política educativa no operan en un vacío institucional, sino que llegan como mensajes a ser interpretados y traducidos por los actores en prácticas dentro de instituciones que cuentan con una historia, una cierta reputación dentro del mercado educativo y diversas misiones institucionales que cumplir. Estos encuentros sirvieron fundamentalmente para perspectivar estos asuntos desde la visión de los psicólogos y también para comprender aspectos centrales de sus procesos de trabajo, vale decir, qué es lo que realizan cotidianamente dentro de las escuelas en el marco de la regulación que provee los fondos para su contratación: la Ley de Subvención Escolar Preferencial.

El segundo encuentro complementaba lo recabado en el primero sobre el proceso de trabajo, permitiendo ahondar en las principales tareas, las relaciones laborales, los mecanismos de control y diversos elementos que aparecieron de modo emergente. Sin embargo, esta segunda experiencia apuntaba de modo fundamental a relatar episodios críticos dentro del trabajo que, por su impacto emocional positivo y/o negativo para cada persona, habían sido relevante para su labor en la escuela. El interés fundamental de toda esta etapa fue comprender los discursos sobre los procesos de trabajo de psicólogos en las escuelas con las características mencionadas.

Durante el curso de la investigación procuré ir abordando escenarios cualitativamente distintos en el rango amplio de posibilidades que ofrece el mercado educativo chileno. El curso general de producción de la información quedó descrito en el Marco Metodológico.

Los datos producidos fueron analizados discursivamente. Presté particular atención a la diversidad de géneros, discursos y estilos que se promueven en los distintos discursos contruidos por cada psicólogo en su proceso de trabajo, y también a cómo se construyen propósitos que orientan la acción posible y a cómo se legitiman determinadas prácticas en los procesos de traducción. Esta doble perspectiva fue mixturada con un análisis transversal que atendiera al carácter estructuralmente metafórico del lenguaje en la vida cotidiana. Seguí una orientación considerablemente más libre que para el análisis de las leyes pues se tratan de datos de naturaleza distinta. De este modo, organicé un análisis por casos que, cuidadosamente, rescatara lo más singular e idiosincrático de cada escuela y de cada psicólogo. Así, presento a continuación siete informes donde se caracteriza a cada escuela, el proceso de trabajo de cada psicólogo y se ofrecen perspectivas finales sobre lo analizado a fin de ser puestas en común en un cierre global que presento hacia el final del análisis de los casos. Luego, todos los casos son discutidos en una perspectiva común donde se ofrecen ejes analíticos para abordar la complejidad de los procesos de trabajo en la escuela. La panorámica general de estos informes que estructuran esta Tesis 2 se presenta en la siguiente tabla.

Informe	Título
Informe 1: Víctor.	<i>Y este año estamos en Primera</i>
Informe 2: Constanza.	<i>Tienen harta pega</i>
Informe 3: Isabel.	<i>Disculpa por no lograr tu objetivo</i>
Informe 4: Javiera.	<i>Y si hay que hacer show, hay que disfrazarse</i>
Informe 5: Leonora.	<i>Somos como un apéndice</i>
Informe 6: Eugenia.	<i>La contingencia es brutal</i>
Informe 7: Verónica.	<i>No estamos pintando mándalas</i>
Informe Global.	<i>Perspectivas comunes: Trabajando en la Emergencia.</i>

Tabla 25: *Informes – Tesis 2: Trabajando en la Emergencia.*

Informe 1: Víctor. “Y este año ya estamos en Primera”.



Caracterización de la escuela: la taza de leche.

La *Escuela Cerros* es una institución de dependencia particular subvencionada, laica y no selectiva, ubicada en una comuna del sector norte de Santiago, y que es administrada por una sociedad educacional perteneciente a pequeños sostenedores educativos (grupo familiar sin fines de lucro). A nivel de proyecto educativo, sus principales énfasis son la excelencia académica, el desarrollo integral y la formación deportiva.

Es una institución que imparte desde educación parvularia hasta educación media científico – humanista y técnico – profesional a 525 estudiantes cuyas familias pertenecen al grupo socioeconómico bajo de la clasificación provista por el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED). Las familias no cancelan costo alguno por concepto de copago, por lo que es una institución de carácter gratuito. En términos de logros de aprendizaje, es una escuela que ocupa la posición 375 de 406 establecimientos¹⁵ pertenecientes al mismo grupo homogéneo¹⁶ y que para el período 2016 – 2017 no cuenta con la asignación de Excelencia Académica provista por este sistema de clasificación.

¹⁵ En el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED), los establecimientos educacionales son evaluados en una escala de 0 a 100 en torno a seis criterios: i) Efectividad: resultado en SIMCE del año anterior a la medición; ii) Superación: variación de puntajes SIMCE de últimos años; iii) Iniciativa: incorporación de innovaciones educativas; iv) Mejoramiento: adecuado funcionamiento del establecimiento; v) Igualdad de Oportunidades: accesibilidad y permanencia de la población escolar; y vi) Integración: participación de profesores, padres y apoderados. Luego son rankeados en relación a todos los establecimientos pertenecientes al mismo grupo socioeconómico (ver siguiente nota al pie).

¹⁶ Establecimientos educacionales similares según características socioeconómicas, tipo de enseñanza y zona geográfica.

Desde 2009 a la fecha, la institución está adherida a la Ley de Subvención Escolar Preferencial. En 2016, la escuela se encontraba clasificada como Emergente y figuraba con un nivel de ejecución Bajo en su Plan de Mejoramiento Educativo (PME), según las directrices fundamentales promovidas en el sistema de clasificación de esta regulación.

En dicho contexto, la escuela cuenta con psicólogo desde el año 2012. Víctor, 36 años, trabaja en el establecimiento desde ese año a la fecha. Desde 2006 se ha desempeñado en diversas escuelas en materias de gestión escolar, para lo cual se ha especializado en temáticas de gestión de convivencia, gestión de redes y coaching. Fue contratado por el antiguo director quien era amigo de su grupo familiar. Sus primeras labores en la escuela se relacionaban con trabajar con niños-problema que dificultaban el proceso educativo, lo cual representó la principal tarea prescrita al momento de su contrato. En el año 2013 dicho director es cesado de sus funciones pues la escuela recibe la advertencia de pérdida de reconocimiento oficial del Ministerio de Educación por sus bajos niveles de logro de aprendizaje y dificultades de gestión escolar. El director entrante incita un complejo cambio organizacional en el cual Víctor se ajusta plenamente:

El director que llegó es trabajólico, obsesivo y todo es para ayer. Yo calcé muy bien con eso porque yo también soy medio trabajólico, algo obsesivo con mi trabajo y también las cosas son para ayer. Entonces él me pedía algo: “Oye, necesito esto”, y yo ya lo tenía hecho. Calzamos muy bien. Es un tipo abierto a escuchar, a las sugerencias. Ahí yo lo couchié hartito, porque también hice estudios de coaching, y se experimentaron muchos cambios (...) se profesionalizaron algunas cosas que no estaban, se generaron los manuales, se actualizaron (Víctor, Encuentro 1, 127 – 134).

Este cambio de dirección significó modificaciones relevantes para la organización del trabajo, las cuales se organizan en torno a la noción de *profesionalización*. En lo formal, esto implicó una mayor definición de las labores que realiza cada persona y, especialmente, una formalización por escrito, en forma de manuales y protocolos, de qué es lo que debe hacer cada trabajador en la escuela. Del mismo modo, implicó una redefinición de los tiempos en

el sentido de exigir mayor instantaneidad en las acciones que realiza trabajador en el día a día.

Por ejemplo, “Oye, ¿quién está a cargo del ingreso de los apoderados al establecimiento?” Nadie. Todos. Nadie tenía claro cuáles eran sus funciones, sus tareas, hasta dónde podían llegar, hasta dónde no podían llegar, ¿cachai? Entonces empezamos a delimitar esas cosas y se hizo por escrito, se generó un manual y protocolos al respecto (Victor, Encuentro 1, 139 – 142).

Además de ello, profesionalizar la escuela implicó una redefinición de los propósitos educativos. Con el antiguo director, la escuela se asimilaba más a una guardería que a una institución donde los estudiantes asistían a aprender. El ambiente de protección y afecto que caracterizaba con anterioridad a la institución escolar hoy se ve redefinido en torno a un lugar que ofrece la posibilidad de formarse con miras al futuro. Para ello, todas las dificultades conductuales que tensionen ese propósito deberán ser abordadas fuera de la escuela, sea por los padres o por instituciones competentes para trabajar dichos problemas.

Su interés (antiguo director) era que el colegio tenía que ser más que la casa, para los niños, que los niños aquí tienen que sentirse protegidos, amados y queridos, y que es su espacio de protección y aquí nada malo puede ocurrir. Efectivamente, el ambiente escolar siempre ha sido muy decente acá. No tenemos problemas graves de conducta escolar. Nunca los hemos tenido y a los chicos les gusta venir al colegio porque lo sentían efectivamente su casa, pero ese no es el fin de un colegio, ese es el fin de una guardería. Entonces, no teníamos un colegio, teníamos una guardería que abarcaba a niños de los cinco años para arriba.

Hoy tenemos un colegio. Es un colegio. Aquí los chicos vienen a aprender, los problemas de conducta los tendrán que arreglar los padres. Los derivaremos, intervendremos con la OPD, se hacen las cosas con quien tengan que hacerse. Los chicos vienen acá a aprender. Esa es la función de un colegio. Eso es lo que busca un colegio: enseñarles en lo posible alguna

carrera técnica para que el día de mañana salgan con un título bajo la manga (Víctor, Encuentro 2, 1335 – 1349).

Como corolario de dichas redefiniciones, los estudiantes y familias, caracterizados por su pobreza y conflictividad en torno a drogas y delincuencia, asisten a una escuela donde dichas temáticas no ingresan y, por tanto, no tensionan lo que acontece cotidianamente en la institución.

Una escuela que está con un índice de vulnerabilidad de sobre el 90%, entre el 90 y 93% en índice de vulnerabilidad. ¿Qué quiere decir eso? Que nueve de cada diez alumnos tienen condiciones de pobreza y extrema pobreza. El entorno es delictual, de tráfico, venta de armas, pandillas, asaltos. Muchos chicos, algunos son rivales de pandilla, algunos se dedican a ser lanzas el fin de semana. Muchas familias se dedican al tráfico de drogas, venta de drogas, microtráfico, tráfico grande también. Ese es el contexto de los alumnos que tenemos acá: padres en la cárcel, lanzas internacionales. Y por mucho que sean enemigos de pandilla, nada de eso acá dentro ocurre. O sea, este colegio está considerado una taza de leche para lo que es el medio contextual en que se desarrollan (Víctor, Encuentro 1, 84 – 93).

La metáfora de la taza de leche promueve una concepción de escuela como ambiente sano, limpio y quieto en relación con la conflictividad externa que *amenaza* a la institución. Todo lo que ocurre en el entorno en que la escuela se sitúa simplemente no permea sus límites. Esto sólo fue posible a propósito de un cambio cultural y una redefinición importante en la organización del trabajo, intencionada fundamentalmente por Víctor, el nuevo director y la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP). Para que la escuela fuese una taza de leche, necesariamente hubo que *sanarla* de algunas dificultades.

Lo que se nos ocurrió con el director y la jefa de UTP es que más que obligar a los profes a hacer y ponerse a discutir con ellos, había que crear un sistema; porque el sistema siempre es más fuerte que el individuo. Finalmente, eso fue lo que logramos. Hoy día hay un sistema de trabajo. Mire, es fácil: usted tiene que hacer esto y si no lo hace, bueno, ¡váyase!

Aquí no lo vamos a echar, no le vamos a pagar porque usted no quiere trabajar. Si a usted no le gusta, váyase (Víctor, Encuentro 2, 1369 – 1374).

Víctor jugó un papel protagónico en este cambio cultural y organizacional. Su afinidad con el nuevo director le permitió entrar directamente al equipo directivo, pese a su inexperiencia en cargos similares. Hoy juega un papel central en la gestión escolar en su rol de encargado del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) que exige la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) como parte de los compromisos mínimos de acceso a un mayor financiamiento para los estudiantes prioritarios. Víctor es quien posibilita que hoy en la escuela todos trabajen y es a quien todos le deben *demostrar* sus acciones. Es una escuela radicalmente distinta a la que lideraba el antiguo director.

Me hice cargo de un colegio sin saber nada. Entonces, aquí se hacía, el que quería trabajaba, el que quería venía, el que quería hacía algo, y el que no quería, no lo hacía. Ese era el colegio en 2013. Ahora todos trabajan, aquí nadie está con tiempo libre.

- “No, no tengo nada que hacer”.
- “Sale pa’ allá. Mira, te tengo todo esto” (gesticula indicando un montón de papeles).

Esa es una frase que ya no se escucha. Acá se analizan los datos, se revisan las pruebas, se generan ideas, acciones a partir de eso. Es mucho más participativo, es mucho más controlado. El tiempo está mucho más estipulado, está todo planificado y aquí nadie hace lo que se le da la gana.

- “No, es que yo quiero...”.
- “No. Usted tiene que hacer en función de esto, ¿cómo? Usted verá. Usted es el especialista de su área, pero en función de ese objetivo, en función de esa práctica, en función de eso me tiene que dar. Me lo tiene que demostrar. Demuéstrelo. Si no me lo puede demostrar, no sirve. (Víctor, Encuentro 2, 1277 – 1287).

El principal efecto de este cambio cultural y organizacional es un mayor control sobre el tiempo y sobre las acciones de los participantes. Mientras los trabajadores estén en la escuela, deben emplear el tiempo de buena forma. Y deben hacer lo que esté en línea con los objetivos institucionales apelando a sus distintas especialidades. La batalla es por lo demostrable, por hacer evidente y óptimo todo lo que cada trabajador realiza durante el tiempo que pasa en la escuela. Este cambio es lo que ha permitido convertirla en una institución que hace lo que le corresponde. Y le ha permitido también, como en el fútbol, ser suficientemente competitiva, tanto como para ir logrando un sitio en las divisiones de honor.

(El cambio de director) consistió en que de hacer lo que a cada uno se le dé la gana a hacer lo que corresponde. O sea, pasamos de ser amateur, cuarta división, tercera; pasamos a Primera B a lo menos, a lo menos a Primera B. Y este año ya estamos en Primera (Víctor, Encuentro 2, 1263 – 1265).

Del mismo modo, la escuela no sólo se ha vuelto más competitiva, sino también más transparente, segura e, incluso, visiblemente más hermosa. No es cualquier taza de leche. Los *consumidores* la ven hoy, sobre todo, como un lugar donde vale la pena estar.

(Las familias) Ahora la ven como un buen colegio, como un lugar donde vale la pena estar, como un lugar donde quieren tener a sus hijos, en donde creen que van a salir adelante, que a lo menos van a terminar la media, un lugar protegido. La familia ha aprendido en estos dos últimos años a ver mejor el colegio. El colegio se ha hermoñado. Se han hecho cambios estructurales visibles. Cuando se puede plata, se ve en qué se ocupó esa plata (Víctor, Encuentro 1, 115 – 119).

Caracterización del Proceso de Trabajo: la pelea por la certeza.

Víctor está contratado hoy por 42 horas mediante los fondos que provee la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Hoy ocupa un lugar importante en el equipo directivo, siendo la persona que está a cargo del Plan de Mejoramiento Educativo, tarea a la que dedica la mayor parte de sus horas de contrato.

El que está a cargo del Plan de Mejoramiento soy yo. Yo subo los datos a la plataforma, yo diseño las acciones, ingreso dichas acciones, ordeno a la gente para que me vaya juntando las pruebas que hay que presentar a fin de año. Ingreso todas aquellas modificaciones sugeridas por el Ministerio, las converso directamente con el director y luego se van haciendo las modificaciones correspondientes y voy monitoreando que se lleven a cabo las acciones (Víctor, Encuentro 1, 56 – 61).

En lo aparente, el trabajo de Víctor es de orientación técnica: diseño de acciones, ingreso al sistema, monitoreo de que las acciones comprometidas se estén realizando. Sin embargo, es también un trabajo necesariamente simbólico, pues se trata de *ordenar* a las personas para que junten las pruebas que construyen la *evidencia* para los niveles centrales. Dos asuntos relevantes se deslindan de esta afirmación: la organización intrínsecamente caótica de la escuela y la necesidad de construir evidencias para el nivel central, principal estrategia para combatir ese caos natural.

Para el PME si no está escrito en un papel, si no está en una fotografía, si no está en algo que yo puedo ver y palpar, no existe. Para el Ministerio no existe. Por tanto, todo lo que tú me dijiste, si no está escrito o no está en algo que yo puedo demostrarlo y comprobarlo, no existe. Es mero discurso. No podemos seguir funcionando con meros discursos.

Entonces, si vemos a los colegios más exitosos, municipales, ni siquiera metámonos en los particulares subvencionados o en los particulares. No, los municipales; tienen eso:

- “Oiga, yo necesito esto...”.
- “Mándeme el mail”.

Porque en lo que usted me lo dijo, caminé a la oficina de atrás y se me olvidó. Y usted me lo va a reclamar y me va a decir: “¿Y cuándo?”. Y vamos a entrar en la pelea de quién dice la verdad. ¡No po’, no podemos! Necesitamos estar en la pelea de la certeza.

- “Oiga, yo le pedí esto, le mandé un mail”.
- “Ah, chuta, te lo hago al tiro”.
- “Oye, no está en el mail”.
- “No, chao. Ándate a pelear solo”.

¿Cachai? Entonces ahí, además, nos evitamos un montón de conflictos entre funcionarios: qué dijiste, qué no dijiste, que yo te vi, que no te vi, que me lo pediste. No. Si no está escrito, no se hizo no más (Víctor, Encuentro 2, 1569 – 1581).

En la estrategia de reducir el caos de la vida escolar, el PME opera como la principal táctica. Es el arma más punzante para dar la *pelea por la certeza*. Todas las municiones deben contenerse en sus límites: fotografías, correos, un papel escrito. Sólo ahí las acciones cobran vida, se tornan demostrables y comprobables, y escapan de la inercia de los meros discursos. Esta táctica, en lo cotidiano, actúa evitando conflictos: lo que no está en el papel, no existe. Y, en las ambiciones más generales, permite a la escuela mantenerse en las divisiones de honor, al menos al mismo nivel de los municipales más exitosos, con quienes se disputa el descenso mientras particulares subvencionados y particulares luchan por el campeonato.

Víctor es, de algún modo, el capitán de este equipo. Y si no lo es oficialmente, al menos secunda al director y la jefa de UTP. Ganar la pelea por la certeza implica, en ocasiones, *limpiar el camarín*.

Nosotros nos ponemos de acuerdo (se refiere a director, jefa de UTP y él), *yo lo echo a andar y allá me dicen no* (se refiere a los profesores). *Bueno, ahí es donde tienes que ponerte la jineta y la democracia se centraliza. Le digo: ¡Qué pena! ¿No le gusta? ¡Váyase! ¡Renuncie! ¡Acá mando yo! Yo digo y se hace, este es el sistema* (Víctor, Encuentro 2, 1568 – 1570).

En este punto, es necesario realizar un flashback en esta película. Hoy Víctor es un titular indiscutido en la alineación inicial. Ocupa un lugar importante en la toma de decisiones, donde incluso toma la jineta de capitán. Sin embargo, no todo fue así al llegar el

nuevo director. Alguna vez le tocó estar en la banca, esperando dar el salto al campo de juego. Él lo recuerda del siguiente modo:

A mediados de marzo la sostenedora me dice: “Víctor, mira, tu continuidad de este año 2014 depende del director. Si él quiere que tú sigas, tú sigues. Si él no quiere, tú no sigues”. Yo estuve quince, veinte días, donde caché que el director no me pescaba ni en bajada, así es que me dije que me iría, nada que hacer aquí. Estaba medio resignado con el tema, porque cómo le haces cambiar una visión que él ya viene de años: ¿para qué un psicólogo? (Víctor, Encuentro 1, 1213 – 1218).

Y fueron las obligadas circunstancias las que definieron su continuidad en la escuela. Una grieta en el destino o el cruce de alguna divinidad permitió que pudiera *demostrar* – como hoy otros a él – para qué estaba el psicólogo.

Gracias a Dios se enfermó la jefa de UTP. Faltó tres días y en esos tres días había un montón de papeles que tener porque venía la supervisión del MINEDUC (se refiere a una visita de la Agencia de Calidad), de gente del MINEDUC que él no conocía ni yo conocía, porque era gente nueva. Y de repente llega aquí y me dice, así como porque ya era su última instancia:

- “Oye, Víctor, ¿tú cachai esto?”
- “Sí. Sé dónde está, sé dónde sacarlo”.
- “¿En cuánto rato más me lo puedes tener?”
- “En cuatro horas”.

Yo le dije en cuatro horas, lo tenía en dos. Entonces le ayudé con todos los documentos. Sabía dónde estaba todo y lo que él no manejaba, yo lo manejaba. Entonces me empezó a pedir cosas complejas, a ver si yo las podía manejar:

- Oye, hazte cargo de un GPT (Grupo Profesional de Trabajo para profesores).
- Sí, yo lo hago, yo lo preparo.
- Oye, ¿existen estos protocolos?

- No, no existen protocolos de nada de eso. Yo llevo años diciendo que hay que hacerlo.
- Ya, encárgate de los protocolos de este establecimiento.
- Yo me encargo (Víctor, Encuentro 2, 1218 – 1235).

Si la divinidad tuviese un rostro sería el del caos. Y fue esto lo que permitió que Víctor tuviese una oportunidad frente al nuevo director. Se alineaban en su necesidad de conquistar el tiempo y el espacio en la escuela y descubrieron que juntos podían sentar las bases para construir un buen equipo de trabajo ante la *emergencia*. Cuando hubo confianza, Víctor comprendió que había un necesario lugar donde trabajar junto al director:

Me empecé a meter en la gestión de él, a hacerle un coaching también a él, y le enseñé a escuchar, porque él no escuchaba. “Oiga, pero escúcheme”, o uno se iba a acercar con algo y él te mandaba un montón de verborrea, y yo le decía “Pare”. O tenía la costumbre de decir: “Dime, sí te escucho, dime no más”. Entonces yo no:

- “Míreme, respire y escúcheme, porque si no, no vamos a solucionar lo que tenemos que solucionar. Y ahora que está usted, hasta que termine el primer semestre, todo lo que hay que hacer es de nivel crítico. Es de nivel crítico porque este colegio lo van a cerrar”.
- “Chuta, ¿cómo tan así?”.
- “Sí po’, si mire los resultados; los resultados académicos. Estos son los resultados del SIMCE, en este nivel estamos y llevamos cada año así y el fondo es lo intervienen o lo cierran. ¿Quiere que pase eso en su gestión?”.
- No.
- Ya, siéntese. Y la jefa de UTP también siéntese. Míreme. Deje lo que está haciendo y escuche (Víctor, Encuentro 2, 1235 – 1245).

No todo es control técnico y simbólico en el trabajo en esta escuela. Buena parte es control comunicacional. Y más en la necesidad de supervivencia en el sistema que atemorizaba a esta escuela, las personas deben ir más allá de los meros discursos y la verborrea, también necesitan saber escuchar. El coaching, marco en el que Víctor estaba formado, le permitió mostrarse como una opción confiable no sólo para continuar como

psicólogo en la escuela, sino para demostrar que es posible ir más allá de lo habitual, de la representación tradicional de este profesional en el contexto educativo.

Finalmente él aprendió a escuchar, aprendió a sentarse, aprendió a confiar en uno, y aquí estamos trabajando. Estoy a cargo del PME, yo lo redacto, lo terminé. Ya lo subimos, lo cerramos. Ahora viene la etapa de modificación. Entonces lo que estoy haciendo es separar las metas educativas a quien corresponda, las metas institucionales a quien corresponde y ahora tengo que separar las de planificación por área (Víctor, Encuentro 2, 1245 – 1250).

Con esto le demostré que soy capaz de colaborar en lo que es gestión de dirección, gestión de liderazgo, gestión curricular, en convivencia escolar, en ser capaz de ser un directivo más en el fondo. Eso le demostré; que no sólo veo a los cabros chicos y los derivo, sino que yo puedo hacer mucho más, tiene que ver con lo pedagógico y lo organizacional (Víctor, Encuentro 2, 1446 – 1449).

En este nuevo esquema el psicólogo tiene el deber de ir más allá de lo aparente, más allá de lo que los actores habituales en las escuelas pueden ver o pensar. El psicólogo es quien debe colocarse la camiseta 10, para ocupar un lugar central en la organización del equipo y desde ahí ofrecer pases en profundidad que interrumpan y quiebren la linealidad del juego.

El aporte que puede realizar un psicólogo es dar una nueva mirada de trabajo siempre. El psicólogo está para eso, para decir: ¿y vieron esta otra cosa? ¿y vieron esta otra opción? ¿pensaron o se fijaron en esto? El psicólogo tiene el deber de dar una segunda intencionalidad, una segunda mirada, una segunda vuelta, una segunda proposición, mejorar lo que ya está, lo que está bueno o malo. Creo que ese es el deber del psicólogo. Lo malo es que no se inserta en el lugar adecuado para hacerlo, ¿cachai? Trabajan en PIE (Programa de Integración Escolar), y muy pocos psicólogos son coordinadores PIE, por lo tanto, el nivel de cambio que hacen es a nivel de alumno, pero a nivel de institución no lo hacen. Y ese es el tema del psicólogo. Un cambio a nivel más bien organizacional. Y ese ha

sido mi aporte, que he podido cambiar la organización, la forma de trabajo de la organización (Víctor, Encuentro 1, 529 – 539).

Ocupar este lugar en la escuela ha significado abordar tareas complejas para Víctor, sobre todo en el nivel relacional. Esto se evidencia en una fuerte crítica a los profesores respecto de sus capacidades y preparación técnica para trabajar en una escuela tan desafiante como ésta por sus problemas y ubicación, así como también respecto de los prejuicios que ellos tienen sobre las capacidades de los estudiantes y sus posibilidades de futuro. Para reducir estas tensiones, el trabajo de Víctor opera sobre los modos de hablar cotidianamente en la escuela respecto de lo problemático y lo técnico: es necesario cambiar la forma de hablar sobre los estudiantes en pro de los buenos resultados y el buen clima laboral; y es especialmente importante cambiar modos habituales de referirse a aspectos centrales de la organización del trabajo. Es así como se *profesionaliza* el lenguaje, transitando desde lo coloquial hacia los tecnicismos que lentamente deben ser internalizados a fin de generar los cambios conductuales necesarios para rendir óptimamente.

Los profesores que trabajan en colegios como este no son los profesores que están mejor preparados. Muchos de ellos hicieron cursos más bien cortos, algunos medios online, no es un profesor que venga muy bien preparado, ni siquiera dentro de su propia área, por lo tanto, requiere mucha especialización, requiere mucha formación, requiere mucha capacitación. Y vienen con mucho prejuicio, viven en la comuna o comunas mejores que esta, vienen con muchos prejuicios sobre estos chicos: es lo que hay, no pueden más, son tontos, no les da la cabeza, no van a ser tomados en cuenta. Ese discurso lingüístico, cambiarlo, es lo que más ha costado. Una vez cambiado, hemos logrado tener buenos resultados académicos, buenos resultados con la llegada de apoderados, buenos resultados entre la relación entre ellos (Víctor, Encuentro 1, 221 – 231).

Y hay otros discursos lingüísticos. Era mucho la cuestión, la cosa. ¡No! Tenemos el TEL (se refiere al Trastorno Específico del Lenguaje), el TIL (se refiere al Trastorno de Inteligencia Límite), tenemos los indicadores de calidad, tenemos el PEI (se refiere al Proyecto Educativo Institucional), tenemos el manual de convivencia. ¿Qué es esto? Profesionalizar ciertos

conceptos, que son necesarios de manejar. Eso permite que el resto también lo vaya internalizando, lo va cambiando y eso genera cambios conductuales a largo plazo, lento, pero genera (Víctor, Encuentro 1, 259 – 263).

Esta orientación en el trabajo de Víctor representa un cambio radical en cómo los profesores visualizan su trabajo. Ellos siempre pensaron que él venía a ver a los niños, pero al vislumbrar su jinetá se dieron cuenta que estaba para algo más. Víctor sabe que los profesores no son cualquier tipo de compañero: los autoritarismos funcionan con matices. Esto pues están obligados a remitirse a lo que él les diga, pero hay espacios para una construcción más colaborativa. Trabajar como psicólogo en relación con profesores implica reconocer que no es llegar y decir las cosas: necesariamente debe haber un efecto suavizador.

El psicólogo aquí era el que venía a ver a los niños, esa es la primera mirada. Y cuando me metieron horas de gestión, cacharon que tenía jefatura, y bueno, los profesores son bien parecidos a las fuerzas armadas en esas cosas: jefatura manda. Y te van haciendo caso en la medida en que ellos le ven sentido a lo que tú les estás pidiendo. Por tanto, no es llegar y decirles: “Oye, haz esto”, sino que le dices: “¿Sabes qué? Está este problema, se nos ocurrió esta solución. Si tienes aportes, ideas, por favor hazlo y vamos trabajando los resultados de esta manera. ¿Qué te parece?” Y le indicas cuál es el fin, los objetivos y resultados esperados. Cuando le das esa visión al profe, perfecto, engancha, genera más ideas o te las cambia completa, y te da algo nuevo, mejor, y eso es lo que uno busca (Víctor, Encuentro 1, 280 – 288).

Menor conflictividad se presenta en relación con los estudiantes. A ellos es más fácil cambiarles la mentalidad y situarlos ante la exigencia necesaria para mantener a la escuela en los sitios de honor. Con el nuevo sistema de trabajo donde cada tres semanas tenían una evaluación en todas las asignaturas, los estudiantes simplemente debieron adaptarse. No tuvieron tiempo para reclamos ni tampoco opciones de pelear con los profesores. Ni siquiera para pensar. Mucho menos para pensar en una posible escapatoria. Todos debieron adaptarse, el sistema es más grande que cualquier persona dentro de la institución. El que no gusta de

este funcionamiento tiene *libertad* para retirarse. La política es no pelear con nadie. El que no se adapta, puede retirarse.

Cambiar la mentalidad de los cabros es más fácil que cambiar la mentalidad de los profes (...) Con el nuevo sistema no les dimos tiempo para que reclamaran, para que pensarán. En lo funcional, bueno, si no le gusta, ahí están los documentos, se puede ir. ¿Dónde se van a ir a esta altura del año? A ningún lado. No les queda más que adaptarse. Finalmente, tú puedes tratar de luchar con el sistema, pero el sistema siempre es más grande. Por lo tanto, puedes tratar de que funcione bien. Uno sabe cómo hacer que el sistema funcione.

- ¡Pucha, pero si tuvimos prueba hace poco!
- ¡Pucha, pero si no les gusta, váyanse! Yo no lo tengo obligado aquí.
- Pero mi mamá me obliga.
- Hable con su mamá. Yo no tengo que hablar con su mamá.

La política de dejar de pelear con los cabros ha funcionado hartito. Si no le gustó, pucha, qué pena, pero no te pongas a pelear (Víctor, Encuentro 1, 428 – 437).

Este trabajo de mayor exigencia se ha visto complementado con la primera llegada de información de los Otros Indicadores de Calidad que entregó la Agencia de Calidad a la escuela. Los resultados en estas dimensiones eran lo suficientemente bajos como para comprender que la respuesta debía ser generar acciones en el marco del Plan de Mejoramiento Escolar. Talleres y más talleres que permiten abordar acciones en campos como la vida saludable y la autoestima escolar. Una invitación a rediseñar aspectos del funcionamiento de la organización, desde cómo se distribuyen las raciones de almuerzo hasta la forma en que se habla a los estudiantes. Una invitación sorpresiva que apuntaba a elementos no contemplados antes y que se orientan a problematizar, aunque sea incipientemente, aspectos fijamente establecidos en la cotidianidad escolar.

Bueno, cuando llegaron esos datos, vimos que estaban más bien entre nulo tirando para negativo. Empezamos a hacer acciones y las traducimos a PME. Talleres los días miércoles, para eso dejamos que ingresara el Instituto Nacional del Deporte, que hace un montón de talleres.

Vida saludable, se venden ensaladas, postres saludables, el kiosco es mixto, para todos los gustos. Nos fijamos que teníamos colaciones, 450 raciones de almuerzo y se estaban ocupando 200. Había que asegurar que se ocupen todas las raciones, por lo que estamos motivando a los estudiantes a ir a almorzar.

Autoestima. Bueno, ahí fue cuando prestamos ojos y oídos al tema de “no servís para nada en la clase; erís penca, erís malo, erís flaite”, o lo que sea, e ir eliminando eso en el discurso, porque en el fondo necesitamos que, si algo hizo mal, bueno, lo puedes hacer mejor, y si lo hiciste bien, te felicito, te pongo de ejemplo. Ir reconociendo socialmente lo positivo y eso ha permitido que la autoestima escolar vaya mejorando y que el cabro se crea el cuento de que en verdad no es tan penca y que puede pasar y sacar adelante su educación (Víctor, Encuentro 1, 618 – 630).

El ingreso de esta nueva regulación implicó redefiniciones en el campo de la gestión de la convivencia escolar. Desde un enfoque más punitivo basado en la centralidad que adquiere la sanción de condicionalidad y las tácticas de suspensión se transita hacia un enfoque más educativo donde las faltas son evaluadas en función de los cambios conductuales de los estudiantes. Cuando el estudiante no cambia su actitud, ingresa al sistema de tutoría a larga distancia. Este sistema es una invención de Víctor que opera como forma de abordar la conflictividad que generan a los estudiantes sin que ello signifique perjuicios en el proceso educativo para ellos ni tampoco para la escuela en relación con las subvenciones por asistencia con que sostienen su proyecto educativo. El carácter creativo de este dispositivo se alinea con las posibilidades que ofrece la nueva Ley de Inclusión Escolar para abordar lo problemático en la escuela: si incluso en las instancias más humanizadas de tratar al estudiante las cosas no funcionan, se espera que el azar haga lo suyo en términos de sacar los problemas de los límites de la institución.

Para eso se ha generado en el manual de convivencia todas las instancias posibles para que el niño pueda cambiar. Se le suspende primero, la suspensión no enseñó, nunca enseña (...) si con eso no cambia, se deriva a psicólogo o al servicio de salud que existe acá. Si con eso no cambia, queda condicional. Si estando condicional no cambia, pasa a sistema de tutoría larga distancia.

¿Cómo es eso? Nunca lo había escuchado.

Es que fue una invención mía. Primero, la condicionalidad no es absoluta, es decir, no te dejo condicional en abril y llegaste a diciembre condicional. No. Entraste condicional en abril y te evaluó en tres meses más. Tú cambiaste, se elimina la condicionalidad. Por lo tanto, te di la posibilidad de cambiar, porque no tiene sentido que el alumno cambie y siga condicional. Si sigue condicional hasta octubre, ese alumno va a ser tratado como alumno nuevo por la nueva ley (se refiere a la Ley de Inclusión Escolar). Los alumnos nuevos entran en tómbola y si quedan, quedan, y si no, mala suerte no más. Entonces tiene una implicancia. El sistema de tutoría a larga distancia quiere decir que habiendo hecho todo lo anterior y no funciona, y el chico viene aquí y jode la pita, molesta, insulta y golpea, no viene, y viene sólo a dar pruebas, a buscar trabajos, a dejar trabajos. (Víctor, Encuentro 1, 785 – 805).

Oye, y con estas tutorías a distancia, ¿nunca tuvieron problemas con las fiscalizaciones de asistencia? ¿Está presente y no está?

Lo que pasa es que la fiscalización nunca llega antes de las 10 y ningún alumno puede ser retirado antes de las 10. Por lo tanto, el alumno venía, estaba presente, y si llegaban a venir antes de eso, el alumno estaba antes de eso (Víctor, Encuentro 1, 833 – 838).

Los cambios culturales y organizacionales promovidos por esta nueva forma de liderazgo en la escuela no han sido indiferentes para nadie. De algún modo, los efectos que genera el nuevo sistema en las relaciones abren un clima de amenaza y excesivo control. La respuesta directiva es simple: si no les gusta, pueden irse. Es un mensaje que aplica para familias, estudiantes y profesores. En lo aparente, nadie se ha quejado. Y si ha ocurrido, no

es tema para Víctor. Él sólo se enfoca en responder y mantener contento al director. Esto opera sólo en el margen de lo técnico: el trabajo se realiza dentro de los marcos correspondientes, no importando si la relación se profundiza ni mucho menos el parecer de los actores más bajos en la jerarquía.

Si hubo recelo o no hubo recelo, no me di cuenta, no me interesó, no lo pesqué. No es tema para mí ni va a ser tema para mí. Básicamente, mi trabajo depende de que él esté contento con mi trabajo, ergo, de ahí para abajo me da lo mismo. Ni ahí. Yo tengo que hacer mi pega. No soy ni chupamedias, nada. No llego aquí a tomar desayuno con él. No llego a las siete y media, porque él llega a las siete y media. Yo llego a la hora que tengo que llegar y almuerzo a la hora que tengo que almorzar, que coincide con el horario de él, por ahora. Cuando no coincida, no coincidirá y chao. Mi trabajo es lo que yo hago. Si me llevo bien con él, qué bueno. Si nos hacemos amigos, bacán. Si no, filo. No es el propósito del trabajo. Bien enmarcadito. Por lo tanto, si los demás hablan, me da exactamente lo mismo (Víctor, Encuentro 2, 1506 – 1515).

Perspectivas finales

En la caracterización de este caso existe un conjunto de elementos que revisten gran interés analítico para el curso de esta investigación. En este segmento los dejaré esbozados preliminarmente para luego discutirlos en relación con el concierto general de procesos de trabajo y para teorizarlos con mayor profundidad.

La piedra angular de la experiencia de Víctor guarda relación con la operación de los mecanismos de nueva gestión pública que redefinen el trabajo educativo en las escuelas subvencionadas por el Estado de Chile. En este caso, un nuevo estilo de dirección, empresarialmente orientado, no sólo instala nuevas formas de abordar los desafíos de gestión educativa que la escuela tiene ante la institucionalidad vigente, sino que tensiona de modo sensible el sentido de la escuela para la comunidad (de guardería a escuela como centro de formación), las relaciones entre profesionales (desde gestores hacia ejecutores), las

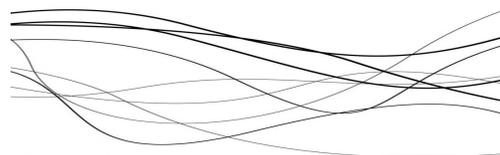
relaciones con estudiantes y familias (autoritarismo sofisticado), y el sentido del trabajo educativo (la centralidad de la evidencia y la demostración).

En este marco de relaciones, Víctor como psicólogo tiene un papel clave. Se instala en el equipo directivo desde donde promueve los procesos de *profesionalización* necesarios para que la escuela pueda revertir su difícil panorama ante la institucionalidad educativa. El carácter emergente de la escuela debe ser abordado mediante procesos de tecnificación de la práctica que apuntan, fundamentalmente, a la generación de manuales y protocolos que especifiquen de modo claro a los actores responsables y sus correspondientes acciones. Del mismo modo, esta profesionalización apunta a la necesidad de aprender a hablar en los parámetros del poder, adhiriendo a sus símbolos y singulares elaboraciones lingüísticas. Esta tecnificación se cruza con procesos de intensificación del trabajo, donde la creación de un sistema se torna en una unidad de mayor fuerza que las personas en su individualidad. La voz directiva siempre promueve que quien no se adapte, puede retirarse. En ese sentido, el autoritarismo adquiere un cariz altamente sofisticado, pues no opera simplemente expulsando o despidiendo a los elementos problemáticos, sino que desarrolla tácticas específicas para evitar el conflicto y dejar en la conciencia de cada uno la decisión de continuar o no.

Este asunto conecta con un renovado higienismo social en la práctica educativa. La escuela, metaforizada como taza de leche, es un lugar que debe tender a la limpieza, quietud y transparencia. Pese a la conflictividad de la zona en que se ubica y la composición social de quienes asisten a ella, la escuela se esfuerza por mantener fuera de sus límites el caos y los problemas sociales. La política es siempre la misma: no entrar en peleas, evitar el conflicto. Respecto de este asunto, es llamativa la capacidad generativa de artefactos y dispositivos desde la racionalidad directiva y desde las herramientas de Víctor: el sistema, los protocolos, el sistema de tutoría a larga distancia y la operatoria sobre los modos de hablar se orientan a construir una escuela más limpia y transparente, menos caótica en su organización y funcionamiento, y en lucha por las certezas que demanda el nivel central de la política educativa.

Finalmente, el ingreso de nuevas regulaciones de política educativa como los Otros Indicadores de Calidad y la Ley de Inclusión Escolar representan, en el primer caso, una apertura hacia dimensiones no contempladas en el trabajo educativo. Llama la atención que aspectos fundamentales como la autoestima escolar, tensionada por los autoritarismos sofisticados que operan en esta escuela, sean objeto de preocupación sólo por el ingreso de estos nuevos indicadores. Es necesario considerar el carácter instrumental de las respuestas elaboradas por el equipo directivo, desde donde se instalan talleres y más talleres, y algunos cambios visibles en algunas unidades (kiosco saludable). En el segundo caso, la nueva ley opera al nivel de una salvación milagrosa que potenciaría la posibilidad de sacar aquellos elementos problemáticos de la escuela por efectos del azar. Ofrecería, en concreto, que la tómbola lance fuera de la escuela a los estudiantes con quienes ya nada más se puede hacer.

Informe 2: Constanza. “Tienen harta pega”.



Caracterización de la escuela: entre sumarios y drogas.

La *Escuela Colonia* es una institución de dependencia municipal, laica y no selectiva, ubicada en una comuna del sector sur de Santiago, y que es administrada por la Corporación Municipal de Educación correspondiente. A nivel de proyecto educativo, sus principales énfasis son la excelencia académica, el desarrollo integral y la formación valórica.

Es una institución que imparte desde educación parvularia hasta educación media científico – humanista y técnico – profesional a 131 estudiantes cuyas familias pertenecen al grupo socioeconómico bajo de la clasificación provista por el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED). Las familias no cancelan costo alguno por concepto de copago, por lo que es una institución de carácter gratuito. En términos de logros de aprendizaje, es una escuela que ocupa la posición 403 de 406 establecimientos¹⁷ pertenecientes al mismo grupo homogéneo¹⁸ y que para el período 2016 – 2017 no cuenta con la asignación de Excelencia Académica provista por este sistema de clasificación.

¹⁷ En el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED), los establecimientos educacionales son evaluados en una escala de 0 a 100 en torno a seis criterios: i) Efectividad: resultado en SIMCE del año anterior a la medición; ii) Superación: variación de puntajes SIMCE de últimos años; iii) Iniciativa: incorporación de innovaciones educativas; iv) Mejoramiento: adecuado funcionamiento del establecimiento; v) Igualdad de Oportunidades: accesibilidad y permanencia de la población escolar; y vi) Integración: participación de profesores, padres y apoderados. Luego son rankeados en relación a todos los establecimientos pertenecientes al mismo grupo socioeconómico (ver siguiente nota al pie).

¹⁸ Establecimientos educacionales similares según características socioeconómicas, tipo de enseñanza y zona geográfica.

Desde 2009 a la fecha, la institución está adherida a la Ley de Subvención Escolar Preferencial. En 2016, la escuela se encontraba clasificada como Emergente y figuraba con un nivel de ejecución Bajo en su Plan de Mejoramiento Educativo (PME), según las directrices fundamentales promovidas en el sistema de clasificación de esta regulación.

En dicho contexto, la escuela cuenta con psicóloga desde el año 2015. Constanza, 35 años, trabaja en el establecimiento desde ese año a la fecha. Desde hace siete años se desempeña en escuelas realizando talleres psicoeducativos y supervisando escuelas y jardines para otra Corporación Municipal. Hace dos años fue contratada en el contexto de un complejo escenario de sumarios institucionales incitados por la Corporación Municipal que administra a la escuela, cuyo efecto más visible es la rotación de diversos directores en menos de un año. Constanza lo visualiza del siguiente modo:

Es un colegio que tiene muchas problemáticas, partiendo por muchos movimientos de dirección. El año pasado hubo cinco cambios de director, por lo tanto, han sufrido muchas crisis en ese aspecto.

(...) una vez creo que fue porque la directora llegó y no alcanzó a estar un par de horas y a los alumnos no les gustó y reclamaron y la echaron. Otra fue porque hubo una pelea entre un profesor y un alumno donde los dos se dieron golpes; o sea, el profesor entró en el juego del alumno y obviamente la responsabilidad recae en la directora, y otros que han estado con sumarios internos.

Ahora esta directora es nueva. Llegó en febrero a asumir el mando. Está tratando de gestionar lo mejor posible, pero también se ha visto con todas estas cosas encima, mucha irregularidad con temas de plata también involucrados, sumarios internos antiguos (Constanza, Encuentro 1, 96 – 115).

En este escenario, la Corporación Municipal ha iniciado un proceso de intervención en la escuela. La directora de educación, si bien ofreció su colaboración, responsabilizó a la dupla psicosocial respecto de su potencial aporte para cambiar radicalmente todo lo que

acontece en el colegio. Esa es la razón de ser de su contrato, aun cuando parece una misión imposible.

La semana pasada vino la directora de educación, y bueno, ofreció ayuda desde fuera, pero también responsabilizó harto el trabajo de la dupla; dijo: “tienen harta pega”, así que yo creo que se ven harto como las expectativas puestas en el trabajo de nosotros, como poder cambiar todo esto, cosa que realistamente hablando no creo que pase (Constanza, Encuentro 2, 1763 – 1766).

La tarea es titánica. Se trata de trabajar en un escenario donde no hay respeto alguno por la autoridad. Los estudiantes y familias aparecen caracterizados fundamentalmente en torno a su vulnerabilidad económica y sus severas problemáticas de drogadicción. Las drogas permean con facilidad las fronteras entre la escuela y la población en que se inserta: el consumo de sustancias por parte de los estudiantes es cotidiano, visible, organizado y normalizado desde sus grupos familiares, y es también el principal obstáculo para que los profesores hagan su trabajo.

Son niños de sectores vulnerables, muchos de campamentos, de poblaciones, donde hay un altísimo consumo de drogas. O sea, y no solamente el consumo en sus casas, sino que el consumo lo hacen dentro del establecimiento, donde pueden lo hacen, así que uno tiene que estar ahí también viendo la realidad de ellos. El consumo de drogas que ellos tienen, marihuana, yo creo que es lo que menos consumen. Tienen pasta base, cocaína, pastillas de distinto tipo. Así que de repente se arman estos, entre ellos se organizan, y llega uno con pastilla y les reparte a todos. Así que esa es la principal problemática que tenemos: el consumo.

Afecta a los profesores directamente porque no pueden hacer clases. Los chiquillos se les arrancan, son insolentes también, porque cuando les llaman la atención responden de forma súper agresiva. No tienen para nada este tema de la autoridad, un respeto por la autoridad. No existe. Los papás de ellos son papás ausentes, papás que también tienen consumo de drogas,

de alcohol, de mucha violencia intrafamiliar (Constanza, Encuentro 1, 37 – 49).

A propósito de ello, la escuela hoy se encuentra en un escenario de grave pérdida de matrícula. La justificación que ofrece Constanza es que esto se debe al tipo de estudiante que está en la escuela, que aleja a algunos de ingresar y que a los que ingresan sutilmente los contaminan, haciendo que pierdan lo bueno que tienen. La escuela queda caracterizada como el último escalafón del sistema, como el último lugar donde se recibirían a estudiantes como los que hoy tienen.

Hoy en día tiene una muy mala reputación. Hace años atrás, era un muy buen colegio. Llegó a tener más de ochocientos alumnos, pero los han ido perdiendo, por estos alumnos conflictivos que tenemos. Los chicos que vienen son porque ya no los reciben en ningún otro establecimiento, ya sea por la conducta o las notas, porque son de acá cerca, pero son pocos los niños muy buenos alumnos. Hay pocos, y lamentablemente se pierden un poco con estos otros chiquillos que no dejan avanzar, no dejan hacer las clases (Constanza, Encuentro 1, 79 – 84).

En dicho marco, lograr el equilibrio parece ser un juego de malabares. La principal disyuntiva es cómo abordar el trabajo educativo, hacia dónde lo direccionarán, y con qué estudiantes trabajarán. Para poder trabajar bien, se asume implícitamente que es conveniente sacar a los malos estudiantes y quedarse sólo con quienes tienen buenas notas y buena conducta. Sin embargo, eso significaría quedarse con la mitad de la matrícula que tienen hoy, mientras en el horizonte emerge la sensación de que seguir perdiendo estudiantes significaría inevitablemente el cierre de la escuela.

Los desafíos son poder encausar ya bien un trabajo: hacia dónde vamos a trabajar como establecimiento, cuáles van a ser las metas, si las metas van a ser quedarnos con nuestros niños problema o dejarlos y trabajamos con los que tienen buena conducta, buenas notas, pero ahí nos vamos a quedar sin colegio, porque se va a ir la mitad. Pero está la sensación, o sea, esta, en realidad no sé si amenaza, pero sí sensación de que, si las matrículas no

suben, no cambia esto, el próximo año hay cierre de colegio (Constanza, Encuentro 2, 1747 – 1757).

Caracterización del Proceso de Trabajo: encuadrar y reeducar.

Constanza está contratada hoy por 35 horas mediante los fondos que provee la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Su trabajo no tiene una directriz clara. Solo se le ha pedido formalmente lidiar con el problema del consumo de drogas en la escuela y atender a una serie de *contingencias* que se presentan cotidianamente. En el caos reinante, la especificidad de la labor se pierde por atender a aquello que tensiona lo que se supone que debería hacer. Las vigilancias necesariamente deben intensificarse a fin de mantener puntos de relativa tranquilidad en la escuela.

Aquí igual pasa hartito, no sé. Se supone que nosotros como dupla tenemos funciones específicas, pero por ejemplo si falta un profesor a la hora del recreo, hacemos funciones de inspección. Andamos viendo que los chiquillos no se arranquen o que entren a clases. Entonces de repente se va mucho tiempo en la contingencia diaria (Constanza, Encuentro 2, 1403 – 1407).

Por lo mismo, un día normal es como también función de inspector, andar viendo que los chiquillos no estén consumiendo o poner límites. De repente apoyar a los profesores en aula, porque al haber una persona externa como que logran calmarse un poco. Yo también hago las intervenciones. Los encuadro un poco dentro de la sala, pero es como eso, intervenciones en crisis, de repente mediaciones. Día por medio aquí por lo general hay una pelea que termina en golpes, entonces ahí tengo que ir a mediar (Constanza, Encuentro 1, 145 – 150).

Esta ausencia de directrices clara pone de frente a Constanza con las dificultades psicosociales más grandes de la escuela: la drogadicción y las peleas. Incipientemente, juega un papel mediador a través de su función espontánea de inspectora que le permite evitar el consumo en lo visible al menos. Del mismo modo, media la relación problemática entre

profesores y estudiantes, *encuadrando* lo que acontece dentro de la sala. Este encuadre se orienta a reconocer el problema del consumo, así como también la imposibilidad de eliminarlo. Simplemente se trata de generar un marco donde en la escuela ello no sea posible para así generar condiciones que permitan abordar los propósitos educativos.

En general tienen buena onda porque también trato de llegar así tan autoritaria ni nada, sino que encuadrarlos, de que acá no tienen que consumir, que nosotros sabemos que ellos consumen, pero que aquí no lo hagan. En la casa no podemos hacer nada, porque es parte de su vida privada, pero acá no. Con varios tengo buena relación, han sabido un poco aceptar este rol nuevo, porque tampoco estaban acostumbrados a un psicólogo o un asistente social (Constanza, Encuentro 1, 197 – 203).

Esta percepción novedosa de la presencia de psicólogos en la escuela ofrece la posibilidad concreta de reeducar al estudiante. El trabajo de encuadre consiste en lograr, como principal desafío, que el estudiante se adapte y respete normas y límites dentro del establecimiento. Es la condición mínima necesaria para poder trabajar educativamente.

El principal desafío hoy es lograr que los chicos se empiecen como a adaptar, a respetar normas y límites, tal vez dentro del establecimiento. Entonces, es como reeducarlos acá (Constanza, Encuentro 1, 256 – 258).

La reeducación es una respuesta concreta al reconocimiento de que no es mucho lo que se puede hacer con la generalidad de los estudiantes. El caos seguirá reinando. Sin embargo, una luz de esperanza se visualiza con algunos estudiantes que con ciertas herramientas sí podrían salir de la realidad en que están. Esto consiste en realizar un trabajo a nivel de las formas en que se perciben y evalúan a sí mismos. Siendo generalmente tratados como cosas, estos estudiantes requerirán primeramente reconocer quiénes son para poder motivarse a un cambio mayor.

Yo creo que hay muchos que a lo mejor ya no tienen mucha, mucha salida a su mundo tristemente, pero es una realidad que está, pero yo creo que hay otros que si les entregamos mayores herramientas sí pueden salir.

¿Y qué clase de herramientas habría que entregarles, por ejemplo, a estos chicos para que puedan salir?

Yo creo sinceramente que el tema de la autoestima. Son niños que tienen una autoestima súper baja, donde están acostumbrados que los papás también los traten de esa forma. Ellos son una cosa más en la casa, no son una persona. Yo creo que, reforzando mucho el tema de la autoestima, el autoconcepto y la autoimagen, porque ellos tampoco pueden ver quiénes son ellos mismos. Muchas veces les he hecho preguntas donde no saben qué responder. No manejan conceptos tampoco. Yo creo que por ahí podríamos hacer un trabajo donde poco a poco los vayamos motivando a un cambio (Constanza, Encuentro 1, 431 – 437).

Este trabajo de encuadre y reeducación contempla necesariamente el aula como espacio privilegiado. Allí, terreno privado de los profesores, Constanza encontró defensas relacionadas con el sentirse amenazados y cuestionados. Asimilar la labor que la psicóloga realizaría tomó tiempo. Su presencia en la sala inevitablemente significaba una vigilancia que los profesores percibían como un cuestionamiento más a su labor que daba fuerza a las que tenían los integrantes del equipo directivo. Más que cuestionar y acusar, la tarea de Constanza es acompañar y apoyar la labor de los profesores.

Con los profes al principio, creo que estaban todos medios distantes, porque yo creo que pensaban que veníamos a trabajar directamente con UTP y con dirección. Ellos no tienen buena relación con dirección en realidad. Entonces, al principio, yo creo que se sintieron un poco amenazados, sobre todo cuando yo entraba en el aula, veía la dinámica, se sentían como observados, como cuestionados más que observados en realidad. Ahora se han dado cuenta que en realidad el trabajo de nosotros no es como venir a acusar, porque eso es lo que yo creo que sentían, sino que es más bien acompañar y poder apoyarlos en su labor dentro del aula, así que las defensas por parte de ellos han bajado bastante (Constanza, Encuentro 1, 211 – 219).

Este trabajo orientado al acompañamiento y al apoyo encuentra, de todas formas, resistencias de parte de los profesores. Constanza cree que les es difícil reconocer el estudiante real con quien trabajan. Emerge una especie de fuga ante la realidad, una necesidad de no aceptar lo que simplemente es. Constanza prefiere ser *positiva*: sólo están viviendo un desgaste emocional. Sería un escenario mucho más favorable que pensar que están sólo por condiciones materiales que les favorecen antes que por un compromiso personal y profesional con los desafíos que se presentan en la escuela.

Por ejemplo, el que acepten que trabajamos con niños con riesgo social, que son niños que tienen problemas de distintos tipos. Creo que eso no está siendo muy aceptado todavía. No sé si hay un tema de vocación, tenemos ciertas hipótesis de lo que puede estar pasando, porque en realidad es un tema que con la dupla lo estamos hablando harto.

Y de esas hipótesis, ¿cuál es la que te deja más conforme?

Yo espero y quiero que sea más un desgaste emocional, así como una especie de síndrome de burnout que a lo mejor pueden estar todos. Lo digo para pensar de forma positiva, más que, a lo mejor, no sé, sólo estén trabajando por el tema de la antigüedad, planta, beneficios más laborales que personales y profesionales (Constanza, Encuentro 2, 1373 – 1384).

Pero ese mismo desgaste, en el fondo, es algo que acompaña cotidianamente a Constanza. Se abre en ella una beta relacionada con el propósito de su labor y el sentido que tiene para la escuela contratar este tipo de profesionales. Un día, uno de los estudiantes con quien había trabajado en temáticas de consumo problemático, golpeó sin querer a una inspectora. El procedimiento que tomó inspección general fue llamar a Carabineros, quienes llevaron detenido al estudiante por ser mayor de edad. Todo el trabajo que ella había realizado durante semanas con él y que pretendía continuarlo se desmoronó.

A mí me molestó mucho porque creo que no fue tan grave como para que el niño haya recibido esa humillación, porque fue delante todo el colegio, lo sacaron, los compañeros lo vieron y creo que, en vez de ayudar a ese

chico, lo van a perjudicar más. Ayer justamente yo me entrevisté con la mamá, con el papá, así no se entiende, pero se justifica su consumo, coincide justo con que se enteró de muchas situaciones que tiene a modo familiar. Entonces iba a hacer el trabajo de hacer la pesquisa en el tema del consumo, entrevistar a los papás, elaborar un informe y hacer la derivación, porque el niño antes yo lo había derivado, pero asistió una vez y dejó el tratamiento, entonces volví a derivar. Pero creo que este episodio jugó en contra y a mí personalmente me molestó mucho el procedimiento que tomaron (llamar a Carabineros y detener al estudiante). Espero que no se sigan dando estas situaciones. Tengo que conversarlo directamente con la directora para manifestarle mi punto de vista. O sea, si pensaron tener una dupla psicosocial para intervenir en este funcionamiento del colegio, creo que se tiene que tomar en consideración la opinión de las profesionales y a ninguna de las dos se nos preguntó nada, ni siquiera nos informaron (Constanza, Encuentro 2, 1060 – 1070).

La molestia ante la desconsideración paulatinamente va tomando un lugar en el trabajo de Constanza. A veces las situaciones son tan urgentes e impredecibles que simplemente se debe actuar. Ella sólo espera que se tome en cuenta su opinión. En un nivel más profundo, tal vez, que se reconozca su trabajo pese a que no esté del todo claro lo que quieren que realice.

Perspectivas finales

En la caracterización de este caso existe un conjunto de elementos que revisten gran interés analítico para el curso de esta investigación. En este segmento los dejaré esbozados preliminarmente para luego discutirlos en relación con el concierto general de procesos de trabajo y para teorizarlos con mayor profundidad.

El elemento central por rescatar de la experiencia de Constanza es la crisis estructural de la educación pública y la consecuente erosión del tejido psicosocial de la escuela. En este caso, se trata de una institución ad portas del precipicio educativo, amenazada con el cierre desde la municipalidad que la sostiene financieramente y realizando todos los esfuerzos

habidos y por haber para evitar el deceso. En este escenario, lo que no se puede perder de vista es cómo las víctimas de la lógica de mercado suelen ser responsabilizadas y culpabilizadas por el trágico destino de las escuelas. Vale decir, que los estudiantes que asisten a este último peldaño del sistema, el único lugar donde podrían ser recibidos, no tiene que ver con las diversas y complejas relaciones e interacciones que estructuran el problema de la oferta y demanda educativa en el país, sino que son los elementos socioeconómicos y psicosociales que caracterizan a los actores los que generan y acentúan la problemática. Por ejemplo, la pérdida de matrícula se explica a partir del tipo de estudiante conflictivo que asiste a la escuela, el cual contagia negativamente a los posibles buenos elementos.

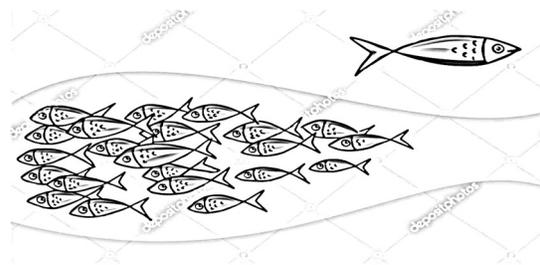
Es importante destacar en este esquema argumentativo que el supuesto que guía la acción de contratación de profesionales del ámbito psicosocial es que los problemas son psicológicos y sociales y que algo se debe hacer ante ello. Al respecto, es conveniente reconocer que el problema de la producción, distribución y consumo de drogas y estupefacientes permea los límites de la escuela inevitablemente, pero es un fenómeno estructural que, siendo producido por complejas interacciones entre sujetos, finalmente escapa a sus voluntades. En este escenario, se espera que la escuela haga algo y ojalá todo, pues a grandes problemas, mágicas soluciones. Y una de ellas es la aparición de psicólogos realizando tareas tan diversas como evitar que el consumo se genere dentro de la escuela, inspeccionando que los estudiantes no incurran en este tipo de conductas y mediando en las conflictivas relaciones entre profesores y alumnos para poder realizar con cierta normalidad las clases. Con ello, se profundiza la lectura de las problemáticas estructurales en clave psicológica y social. En estas formas de construir el problema, la crisis de la escuela es explicable sólo a partir de las disposiciones internas de los sujetos, la falta de interés por aprender, las problemáticas familiares, el desgaste emocional de los profesores y la falta de voluntad y vocación para enseñar.

Despojada ante la necesidad de hacer algo y presionada institucionalmente por resultados por parte de los sostenedores de la escuela, Constanza conecta con esta forma particular de construir el problema. Por ejemplo, ingresa fácilmente en la disyuntiva del

higienismo social que promueve que, para un buen funcionamiento de la escuela, el camino más rápido sería sacar a los estudiantes conflictivos. Sin embargo, eliminar a estos estudiantes conllevaría el cierre de la escuela por pérdida de matrículas. ¿Qué hacer entonces? Trabajar con unos pocos, con los que sí pueden salvarse. Y el trabajo a realizar es psicológico: fortalecer su autoestima para responder a la adversidad. Y mientras se empeña en dicha tarea, debe atender a las problemáticas contingencias que se plantean cotidianamente en la escuela, que van desde peleas a golpes hasta detenciones en plena jornada escolar. Por lo mismo, y a título muy personal, estimo que la educación pública de Chile requiere un soporte estructural un poco más sólido que fortalecer al estudiante en algunas herramientas psicológicas.

Finalmente, y responsabilizándome personalmente de abrir esta línea de análisis, quisiera aclarar que lo que he planteado no guarda relación con *culpar* de un error de lectura a Constanza. En el proceso de trabajo, el trabajador – por definición – buscará colaborar con la organización y ver materializadas las ideas y proyecciones de sujeto y sociedad que antes ha imaginado. Por lo mismo, de buen sentido, ella realiza lo posible para reducir la gravedad del conflicto o, al menos, para atenuar el grado de problematicidad. Ahora, la discusión que debe abrirse es que, si la tarea es encuadrar y reeducar al estudiante, ¿a qué fines se responde? ¿es posible pensar en otras formas de encuadre y educación? Un peligroso afán de adaptación y normalización psicológica del sujeto se vislumbra en el horizonte de la escuela pública en crisis.

Informe 3: Isabel. “Disculpa por no lograr tu objetivo”.



Caracterización de la escuela: lo que la ola dejó.

La *Escuela Bosques* es una institución de dependencia municipal, laica y no selectiva, ubicada en una comuna del sector sur de Santiago, y que es administrada por la Corporación Municipal de Educación correspondiente. A nivel de proyecto educativo, sus principales énfasis son el desarrollo integral con interés por lo deportivo y el cuidado del medio ambiente.

Es una institución que imparte desde educación parvularia hasta educación básica a 236 estudiantes cuyas familias pertenecen al grupo socioeconómico bajo de la clasificación provista por el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED). Las familias no cancelan costo alguno por concepto de copago, por lo que es una institución de carácter gratuito. En términos de logros de aprendizaje, es una escuela que ocupa la posición 203 de 406 establecimientos¹⁹ pertenecientes al mismo grupo homogéneo²⁰ y que para el período 2016 – 2017 no cuenta con la asignación de Excelencia Académica provista por este sistema de clasificación.

¹⁹ En el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED), los establecimientos educacionales son evaluados en una escala de 0 a 100 en torno a seis criterios: i) Efectividad: resultado en SIMCE del año anterior a la medición; ii) Superación: variación de puntajes SIMCE de últimos años; iii) Iniciativa: incorporación de innovaciones educativas; iv) Mejoramiento: adecuado funcionamiento del establecimiento; v) Igualdad de Oportunidades: accesibilidad y permanencia de la población escolar; y vi) Integración: participación de profesores, padres y apoderados. Luego son rankeados en relación a todos los establecimientos pertenecientes al mismo grupo socioeconómico (ver siguiente nota al pie).

²⁰ Establecimientos educacionales similares según características socioeconómicas, tipo de enseñanza y zona geográfica.

Desde 2009 a la fecha, la institución está adherida a la Ley de Subvención Escolar Preferencial. En 2016, la escuela se encontraba clasificada como Emergente y figuraba con un nivel de ejecución Medio en su Plan de Mejoramiento Educativo (PME), según las directrices fundamentales promovidas en el sistema de clasificación de esta regulación.

En dicho contexto, la escuela cuenta con psicóloga desde el año 2014. Isabel, 28 años, trabaja en el establecimiento desde ese año a la fecha. Egresó hace cuatro años de la universidad, donde se especializó en psicología laboral. Posteriormente, conectó con lo que sintió que siempre fue su verdadera vocación: la educación. Encontró una oportunidad de trabajo en esta escuela hace tres años donde fue contratada con una sola consigna: *mejorar o mejorar*.

Sucedió que Don Carlos, el director, tenía que postular al cargo de director nuevamente, postular a esta escuela. Entonces quedó y dentro de todas las acciones que él tiene que hacer para demostrar que la escuela – porque nosotros estamos en el nivel emergente, este es como el quinto año ya y es como o mejoran o mejoran – entonces, dentro de las acciones de él, está, por ejemplo, aumentar a todos estos indicadores y ahí hay unas cosas para mí que dicen relación con disminuir el nivel de bullying y trabajar este tipo de cosas (Isabel, Encuentro 1, 359 – 365).

En esta presión por la mejora, la escuela y su equipo directivo está en la posición de demostrar que puede realizar una buena gestión para salir de la condición de emergente en el marco de la Ley de Subvención Preferencial. Es una tarea ardua para una escuela que, tradicionalmente, se autodefine como una institución que recibe a aquellos estudiantes que la ola dejó.

Si bien todos hablan de que esta escuela está en un sector altamente vulnerable, de que los papás no participan, que los niños la gran mayoría tiene necesidades educativas especiales, como que yo llegué y había un concepto bien negativo de esta escuela, como que acá viene lo que la ola dejó. Pero yo considero que no es tan así, que es una desvalorización

propia, pero de la escuela hacia afuera, no de la comunidad hacia nosotros
(Isabel, Encuentro 1, 118 – 123).

Esta percepción de desvalorización interna guarda relación con el contexto en que se encuentra ubicada la escuela, donde hay conflictos entre bandas que inevitablemente han obligado a la escuela a desarrollar protocolos en caso de emergencia y donde los grupos familiares viven situaciones de violencia intrafamiliar. Isabel sostiene que, pese a ello, la escuela debe ser un lugar seguro, una alternativa a la violencia y hostilidad que cotidianamente tiñe la vivencia de los estudiantes.

porque yo siento que varios niños tienen esta sensación de que sí pueden más y de que se sienten bien acá en la escuela, que es un espacio de seguridad, que es lo que yo siempre trato de recordar. A lo mejor acá podemos, porque a veces hay balaceras o muere alguna persona importante, o de repente vienen carabineros y están alrededor de la escuela porque tiran balazos y hay todo un protocolo para que los niños se vayan a otro patio o si están cerca de la sala agacharse. Entonces, no porque de repente estemos en esa situación la escuela va a ser un lugar hostil, sino que esta escuela tiene que ser un lugar seguro. Si en la casa le están pegando, acá en la escuela tiene que ser un lugar donde el niño se sienta bien, donde no lo griten, donde no lo traten mal o eso es lo que yo intento siempre replicar (Isabel, Encuentro 1, 131 – 140).

Este lugar seguro se orienta, a juicio de Isabel, hacia una preparación valórica que permita a los estudiantes defenderse en ciertas situaciones conflictivas de la vida. Sin embargo, esto está a contracorriente de lo que la escuela intenciona cotidianamente, pues tiende a enfocarse en lo académico. Ambos intereses y orientaciones se presentan en disputa, pues al parecer se debe renunciar a uno para enfocarse en el otro.

Hay como un concepto errado un poco de lo que se quiere conseguir acá en la escuela, porque yo siempre he sentido que esta escuela no es académica, que no quiere preparar a los niños para que tengan mejores notas, como que aquí yo siento que la preparación es más valórica, es como aprendan a defenderse en esta situación, a lo mejor si hay alguno que va a

llegar a la universidad, pero quizás no todos (Isabel, Encuentro 1, 451 – 455).

Este concepto errado sobre lo que se quiere conseguir se acompaña de una importante dificultad para definir quién es quién en la escuela y qué le corresponde hacer. Prácticamente, todos hacen de todo, y sólo recientemente se está buscando definir, aunque sea de modo general, las labores específicas que cada actor responsable debe realizar. A Isabel le interesa especialmente definir qué es lo que debe hacer el psicólogo, pues nadie sabe qué es lo que realmente hace.

Esta escuela es, yo siempre me lo he preguntado cómo si tienen como mil años, que hay cosas que no están hechas. Entonces cuando yo llegué el manual de convivencia era copiado de otro manual, los protocolos estaban así de liceo, ni siquiera habían cambiado a escuela, entonces el año pasado nosotros empezamos recién como a trabajar un poco y yo que le he dado un poco más, como a arreglar un tanto lo que dice el manual, poner las funciones del psicólogo, pero ponen funciones que tampoco están tan bien delimitadas, porque están en el manual físico, pero nadie tiene idea qué es lo que hago yo, y qué responsabilidades tengo o no. Todos aquí hacen de todo (Isabel, Encuentro 2, 1012 – 1019).

Caracterización del proceso de trabajo: objetivos contrapuestos.

Isabel está contratada hoy por 40 horas mediante los fondos que provee la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Sus tareas fueron definidas circunstancialmente en la necesidad general de mejorar o mejorar que tiene la escuela en gestión escolar. Fue a propósito de una especialización en clima escolar que la inspectora general, encargada de convivencia escolar de la escuela, decidió que Isabel trabajara temáticas de esa línea. Esto tiene un interés fundamentalmente instrumental en relación con los resultados académicos. El supuesto que organiza la toma de esta decisión define una relación lineal entre un buen clima y un buen rendimiento escolar: trabajando sobre la base de las relaciones se puede mejorar en los resultados, especialmente, de matemáticas y lenguaje, temáticas fundamentales de las evaluaciones estandarizadas en las que la escuela debe mejorar.

Es muy divertido porque con la inspectora general que es encargada de convivencia escolar, yo soy parte de su equipo donde tengo que ver atención psicosocial y con la jefa de UTP tengo que ver clima de aula. Llegamos a esta conclusión porque en esta escuela no se estaba trabajando convivencia escolar propiamente tal, sólo se veía seguridad, los accidentes escolares, o todo lo que era alimentación saludable, pero no había convivencia en sí, ni qué se podía hacer con los cursos, ni el clima de aula, esos temas no se manejaban. Entonces, yo cuando le comenté a la jefa de UTP que estaba participando de un diplomado de buen trato – ellos hablaron mucho sobre los climas nutritivos, los tóxicos y las cosas que se podían hacer en aula – entonces desde ahí dijimos, ya, entonces pidamos un poco de convivencia, pero trabajemos clima de aula porque en realidad mejorando el clima, lo que importa aquí son los resultados, aumentan los resultados, sobre todo en lenguaje y matemáticas, que es lo que mayormente interesa (Isabel, Encuentro 1, 101 – 113).

Este énfasis en los resultados tensiona el propósito que orienta la labor de Isabel en la escuela, ante lo cual ella constantemente debe lidiar. La ausencia de una definición de rol clara respecto del quehacer del psicólogo conlleva a que muchas veces no se comprenda una lógica procesual y emocional que organiza sus acciones. La escuela, en su afán de mejorar o mejorar, sólo exige resultados idealmente inmediatos, desconsiderando estos principios y lineamientos base para la acción.

No hay un concepto claro de lo que hace el psicólogo educacional en las escuelas, entonces yo he tenido que lidiar un poco con estas creencias negativas que tienen y del porqué no entiende que es todo un proceso para que el niño pueda tener algún tipo de cambio en la conducta, que muchas veces es algo más emocional, que es lo que yo siempre trato de explicar, pero como acá se piden resultados, a veces es muy imposible que lo tomen en cuenta (Isabel, Encuentro 1, 39 – 44).

La imposibilidad de lidiar con estas creencias negativas respecto de la labor del psicólogo en las escuelas se recrea fundamentalmente con los profesores. Isabel sabe que son

un gremio difícil. Por tanto, con quienes siente confianza, trata de cuestionar por qué piensan exclusivamente en resultados inmediatos. Con quienes no, simplemente reconoce una dificultad para abordar las particulares formas de ser y actuar con que se desenvuelven en la escuela.

Con mis más cercanos, de repente yo hago como estas devoluciones, así como estos vaciamientos. “Pucha, ¿por qué hacen esto? ¿por qué me encaletan a mí de repente situaciones que yo creo que no me corresponden?”. Pero así de afrontar directamente, no, me cuesta, porque el gremio de los profes – y es algo que a mí me dijeron desde el primer momento, yo entré y acá me dijeron: “los profesores son achoclonados y se van a proteger entre ellos. Tú eres una externa que ellos van a creer que tú los vienes a juzgar, que los vienes a evaluar. Va a costar, no es llegar y que el psicólogo entre a la sala, menos decirle lo que tienen que hacer” –. Entonces en ese sentido yo ya venía con esa idea y como ya, no sé, quizás si le digo de esta forma puedo lograr que lo entienda, pero me cuesta. Me cuesta luchar de repente con estas creencias establecidas que ellos tienen como gremio (Isabel, Encuentro 1, 190 – 199).

No obstante, en lo cotidiano, no es sólo una lucha con creencias que los profesores comparten. Es también una tensión concreta que ella vive durante su trabajo. La indefinición formal de su quehacer trae consigo un constante movimiento hacia abordar prácticamente cualquier cosa problemática que esté ocurriendo en la escuela. Su oficina, convertida en ocasiones en una guardería, es el lugar propicio donde se busca *tapar* lo problemático.

De repente me pasa que yo estoy acá (se refiere a su oficina) y me tocan la puerta:

- “No, es que hay un niño que se sube a la escalera y no se quiere bajar. Tú tienes que ir”.

O pasa cualquier cosa y:

- “Ya po’ Isabel, ¿y el niño?”.

Entonces, de repente, no sé, esa sensación de que poco menos soy una guardería me choca. Lo he hecho saber al director, por ejemplo, porque de repente como no está establecido qué hace la psicóloga propiamente tal, puede pasar cualquier cosa y la Isabel tiene que taparlo (Isabel, Encuentro 1, 225 – 232).

Esta tendencia por *tapar* lo problemático no sólo se despliega en torno a la exigencia que realizan a Isabel, sino que también ante las instancias de fiscalización que operan en el sistema educativo. Concretamente, cuando la escuela ha recibido visitas de la Agencia de Calidad, Isabel observa que todos *actúan* de forma poca honesta. Aspectos esenciales del funcionamiento escolar son *tapados* a fin de dejar una buena impresión. Lo problemático desaparece ante los evaluadores y lo que a diario no funciona, mágicamente funciona los días de las visitas. Luego, para la Agencia todo está en orden. Algo de impotencia se apodera de Isabel. De buen sentido, busca mostrar que no todo es tan perfecto como aparenta, que se están haciendo esfuerzos, que hay cosas logradas y otras no tanto. De algún modo, su interés es responder que si no hay resultados es porque no se hace tanto como se muestra, pero que lo que se hace se espera que esté bien hecho.

(Visitas de la Agencia de Calidad) para mí son súper constructivas porque de repente pasa que te explican qué está pasando o por qué, porque la pregunta es siempre “¿por qué si hacemos tantas cosas no hay resultados?”. Esa es como la que siempre nos dicen, que algo tiene que estar pasando o algo no estamos haciendo bien, pero a mí también a veces me pasa que siento que no son del todo honestos.

¿Por qué?

Porque, por ejemplo, cuando vino la Agencia de Calidad el año pasado, vino tres días a hacer una supervisión. Biblioteca el año pasado no se abrió nunca, pero ese día estuvo todo el día abierta. ¡Oh! Entonces a mí me daban unas ganas de decir ¡no!, pero no puedo. Era como que acá no pasan esas cosas y yo así, qué ganas de decirles que sí pasan, que es normal, que estamos trabajando para eso, pero que sepan que sí, y era como “No, está

todo”, y claro, cuando después llega la retroalimentación es como convivencia escolar no presenta ningún cambio, está súper bien evaluado (Isabel, Encuentro 1, 397 – 415).

Algo similar ocurre con la dimensión psicosocial de los estudiantes. El hecho de no haber estado abordando sistemáticamente acciones en este plano sólo fue considerado luego de la publicación de resultados del SIMCE 2014 que indicaba que los Otros Indicadores de Calidad no se estaban considerando. Sólo en ese momento se consideró como una preocupación a contemplar en la gestión educativa: se designaron acciones para cubrir los indicadores y se comenzó a realizar un trabajo que respondiera a dicho llamado de la política educativa. Nuevamente, el carácter instrumental y reaccionario de la acción orientada únicamente hacia resultados aparece como una tensión en el trabajo de Isabel.

En el 2014, cuando se rindió el SIMCE, hablaron de los otros indicadores de calidad, que no se estaban tomando en esta escuela, entre ellos la autoestima, la motivación. Entonces en 2015 fue como ya. La jefa de UTP es la encargada de todo lo que es SIMCE y PEI, todos esos manuales. Y ella dijo: “Ya, en realidad hay otros indicadores que están interfiriendo que nuestros niños no tengan buenos resultados. Trabajémoslos, veamos qué está pasando”. Entonces ahí recién las acciones se designaron a distintas personas para que cubriéramos estos distintos indicadores y los hemos estado trabajando (Isabel, Encuentro 1, 319 – 326).

De modo sensible, esta tensión se acentúa en las relaciones que Isabel construye con los estudiantes. En general, ella busca que los niños perciban la escuela como un lugar seguro y que en su proceso educativo puedan sentirse felices y tranquilos. Este es un propósito totalmente contrapuesto a la lógica pro-resultados con que se organiza y funciona la escuela. Particularmente, esta tensión se acrecienta en la conflictiva relación que los profesores establecen con los estudiantes, donde sólo son vistos como problemáticos y no como sujetos con emocionalidad y sensibilidad ante lo que viven. El niño activo y en movimiento que anhela Isabel vive en eterno conflicto con el niño pasivo e inerte que esperan tener los docentes en sus aulas.

En realidad, para mí el avance es que el niño esté feliz y esté tranquilo, que le guste venir a la escuela y que lo sienta como un lugar seguro. Para mí eso es lo fundamental, pero para ellos es que esté en sala y se saque sietes, que no moleste, que no se pare, que no vaya al baño, eso es para ellos que el niño esté bien. Claro, es una visión muy distinta a la mía, porque yo saco al niño y descubro que en realidad él sufre porque la profesora lo tiene ya etiquetado con que se porta mal, por lo tanto, evita. No le preguntan de repente cómo están o simplemente ellos sienten que la profesora les tiene mala. Y cuando a mí me lo conversan es como “Oh, qué rabia”, así como que me encantaría yo estar ahí y pararle los carros y decirle “¡Basta!, el niño siente, lo percibe”, y no, ellos no lo ven, porque lo que les importa son los resultados (Isabel, Encuentro 2, 1052 – 1061).

En el último tiempo, y a partir de una situación altamente crítica, Isabel se ha sentido altamente cuestionada. A la dificultad de definir qué es lo que ella hace en la escuela se añade la dificultad de delimitar cuándo se trabaja y cuándo no. A pesar de que para el equipo directivo este es un asunto que, si bien no está formalmente delimitado, sí tiene un límite en términos de la privacidad, para muchos actores de la escuela, particularmente profesores, es una exigencia que ella esté presente en situaciones delicadas que incluso están fuera de su horario de trabajo.

El año pasado falleció la mamá de una niña de primero básico, se quitó la vida, y a mí me avisaron el viernes, no sé, a las ocho. Y yo dije: “¿Qué hago? ¿voy?” Tengo que contener. Y bueno, al lunes, le pregunto a la jefa de UTP, a la inspectora, director que en realidad qué me corresponde porque era un caso, esto nunca me había pasado y no sabía cuál era el paso que seguir. “No, Isabel, tú puedes ayudar u orientar de lunes a viernes, porque ese es tu trabajo, no puedes dedicar tu fin de semana, no se puede, porque la gente se aprovecha”, pero los comentarios eran “y la psicóloga no fue, y la psicóloga no estuvo”, entonces yo inicialmente pensé que a lo mejor la embarré, yo tendría que haber estado ahí, cómo lo hago y cuestionándome en realidad, si lo que yo estaba haciendo estaba bien (Isabel, Encuentro 1, 156 – 167).

Por dichos motivos, Isabel se ha replegado. El desgano emerge como una tensión personal en el trabajo. Busca cotidianamente ignorar lo que puedan decir sobre su trabajo. Sin embargo, al terminar la jornada comienzan los cuestionamientos. Los resultados son más fuertes e importantes que la preocupación por el bienestar de los niños y por sus progresos en ámbitos distintos del rendimiento académico. Cada vez que trabaja con ellos todo indica que avanzan. Sin embargo, es la mirada fija y penetrante de los profesores la que le indica que algo parece no estar bien. No hay cambios mágicos. El niño sigue igual. Isabel se excusa por no cumplir con lo que le demandan.

Yo llego acá y me desconecto de todo lo que me dicen, pero salgo y me empiezo a cuestionar. Si cuando yo estoy acá dentro, en este espacio, como que no me importa lo que ellos pudieron haber dicho, porque siento que la conexión que yo formo con los niños, como que filo con los demás me digan que no avanzan, porque para mí yo siento que avanzan. Pero claro, yo salgo, los voy a dejar a la sala, y como que la profe me mira y es como: “Ya, disculpa por no lograr tu objetivo” (Isabel, Encuentro 2, 1239 – 1244).

Pese a este repliegue, Isabel se ilusiona pensando en la mirada alternativa que pueden ofrecer los psicólogos sobre la educación. Cree que, potencialmente, ellos pueden aportar a tensionar la concepción del niño como máquina que debe rendir para reconocerlo en su dimensión emocional. Un necesario equilibrio puede provenir desde ahí, desde la necesidad de ofrecer perspectivas sobre el futuro que no se reduzcan únicamente a la universidad. La lucha de las escuelas por estar bien valoradas parece desequilibrar las posibilidades de un desarrollo emocional pleno y de la capacidad de ofrecer desde la educación distintas alternativas de futuros.

Esta mirada más emocional en realidad, este como cambio que creo yo que tenemos los psicólogos frente a la niñez, frente a los niños en general, el cómo dejan de o no sé, es que me pasa que yo al niño lo veo como niño, no como objeto. Para mí es niño y es tan importante como el adulto y tienen emociones, tiene sentimientos y se va a portar mal; se va a portar bien, porque es niño y tiene que hacerlo. Yo creo que de repente esa visión ayuda un poco más a que lo vean como estas máquinas, que solo tienen que

aprender, porque solo tienen que rendir, porque si no la escuela está mal valorada. Siento que de repente como esta visión alternativa que tenemos nosotros desde la emoción, de que el niño pueda dedicarse a otra cosa y no estudiar en la universidad, como que le da el equilibrio. Me da la sensación de que lo que nosotros podemos dar un poco el equilibrio, pero a los niños, no a los adultos, no a las personas que trabajan en las escuelas (Isabel, Encuentro 2, 1514 – 1524).

Perspectivas finales

En la caracterización de este caso existe un conjunto de elementos que revisten gran interés analítico para el curso de esta investigación. En este segmento los dejaré esbozados preliminarmente para luego discutirlos en relación con el concierto general de procesos de trabajo y para teorizarlos con mayor profundidad.

El elemento central por rescatar de la experiencia de Isabel guarda relación con cómo la preocupación por los resultados académicos, en todo contexto, tensiona radicalmente la preocupación por la formación integral del estudiante. Todo indica que son objetivos inevitablemente contrapuestos. Esto porque la preocupación de la escuela por mostrar que todo está bien en su organización y funcionamiento termina siendo una invitación a enfocarse instrumentalmente en aquello que está fuera de los márgenes del rendimiento académico. La preocupación por la autoestima, la motivación, el clima escolar, las emociones del niño, son sólo un elemento secundario en la lucha por la excelencia. Y, de modo sensible, la preocupación por los resultados, tarde o temprano, es una invitación a la *dramatización* frente a las autoridades fiscalizadoras.

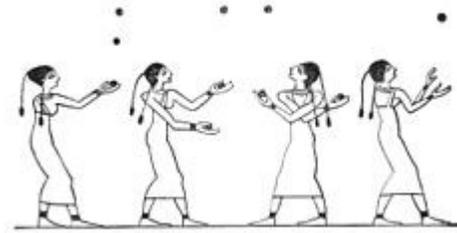
Es importante situar esta discusión en las conexiones instrumentales que se establecen entre las disposiciones subjetivas como medios para el fin de aumentar el rendimiento académico, promovidas desde las políticas educativas y que son singularmente interpretadas y traducidas a prácticas por los actores en las escuelas. La conexión es linealmente problemática. Si se abordan las relaciones sociales es para mejorar el rendimiento académico. Si se abordan las emociones de los estudiantes es para que rindan mejor en pruebas

estandarizadas. Y en su anverso: si estas dimensiones no se abordan, no se avanza en el logro de aprendizajes. He ahí otra razón de ser para la contratación de profesionales de la subjetividad y, particularmente, de la emergencia de psicólogos como trabajadores estables en las escuelas.

Para Isabel representa una tensión constante ubicarse en el núcleo de este modo particular de construir los problemas educativos y sus respectivas soluciones. Esto se refleja concretamente en las relaciones sociales que establece en su trabajo en la escuela donde constantemente debe estar lidiando con las representaciones erróneas que tienen los profesores sobre lo que ella considera relevante de su quehacer, de la misma forma que debe luchar con prácticas culturalmente instaladas que la obligan a atender constantemente a contingencias que poco tienen que ver con los propósitos principales que ella define para su trabajo y que la van alejando de lo fundamental. Por ello, se aprecia que los marcos referenciales de ambos trabajadores de la educación están también contrapuestos en lo que es la tensión fundamental resultados versus integralidad, y de modo especial, en la concepción de los niños como objetos pasivos versus una consideración de ellos como sujetos activos.

Finalmente, al situar esta reflexión en el marco de la preocupación general por la formación integral que se define como principal ambición de la racionalidad de Estado, es necesario hacer hincapié en que la racionalidad instrumental y dramaturgica que orienta la acción de muchos actores educativos reduce a los estudiantes a meros receptores de los insumos que les permitirán rendir para que la escuela sea lo suficientemente valorada en su lucha por la excelencia. El mundo adulto, como planteó Isabel, parece desconsiderar la complejidad que puede implicar el ignorar el carácter procesual y emocional del trabajo educativo. La presión por resultados inmediatos parece alejar a los actores educativos del buen sentido y de la posibilidad de construir una educación donde quepan muchos mundos y futuros posibles. Y, especialmente, *enferma* y confina al aislamiento y el cuestionamiento constante a todos quienes se ilusionan con la posibilidad de potenciar a los niños en su infinita y maravillosa complejidad.

Informe 4: Javiera. “Y si hay que hacer show, hay que disfrazarse”.



Caracterización de la escuela: Mentholatum, ¡y asunto arreglado!

La *Escuela Plazas* es una institución de dependencia particular subvencionada, laica y selectiva, ubicada en una comuna del sector poniente de Santiago, y que es administrada por una sociedad educacional perteneciente a pequeños sostenedores educativos (grupo familiar sin fines de lucro). A nivel de proyecto educativo, sus principales énfasis son la excelencia académica, el desarrollo integral y la formación valórica.

Es una institución que imparte desde educación parvularia hasta educación básica a 487 estudiantes cuyas familias pertenecen al grupo socioeconómico medio de la clasificación provista por el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED). Las familias cancelan una mensualidad de \$25.000 y el establecimiento cuenta con becas para estudiantes prioritarios. En términos de logros de aprendizaje, es una escuela que ocupa la posición 43 de 417 establecimientos²¹ pertenecientes al mismo grupo homogéneo²² y que para el período 2016 – 2017 cuenta con la asignación de 100% de Subvención de Excelencia Académica provista por este sistema de clasificación.

²¹ En el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED), los establecimientos educacionales son evaluados en una escala de 0 a 100 en torno a seis criterios: i) Efectividad: resultado en SIMCE del año anterior a la medición; ii) Superación: variación de puntajes SIMCE de últimos años; iii) Iniciativa: incorporación de innovaciones educativas; iv) Mejoramiento: adecuado funcionamiento del establecimiento; v) Igualdad de Oportunidades: accesibilidad y permanencia de la población escolar; y vi) Integración: participación de profesores, padres y apoderados. Luego son rankeados en relación a todos los establecimientos pertenecientes al mismo grupo socioeconómico (ver siguiente nota al pie).

²² Establecimientos educacionales similares según características socioeconómicas, tipo de enseñanza y zona geográfica.

Desde 2015 a la fecha, la institución está adherida a la Ley de Subvención Escolar Preferencial. En 2016, la escuela se encontraba clasificada como Emergente y no registraba datos respecto de los niveles de ejecución en su Plan de Mejoramiento Educativo (PME), según las directrices fundamentales promovidas en el sistema de clasificación de esta regulación.

En dicho contexto, la escuela cuenta con psicóloga desde el año 2015. Javiera, 25 años, trabaja en el establecimiento desde ese año a la fecha. Egresó en 2014, formándose como psicóloga con especialización en psicología educacional. Realizó su práctica profesional en el mismo establecimiento y en 2015 fue oficialmente contratada en el marco de la Ley de Subvención Profesional. Los motivos de su contratación apuntan en la línea de las necesidades que visualizan los sostenedores: realizar terapias breves a algunos niños.

(El contrato por) Ley SEP es súper abierto. A ti te dicen, a mí me dijeron que en las veinte horas de SEP tienes que ver quince niños y son terapias breves. Ese es todo mi rol y función en relación con lo que te entrega a ti el sostenedor o la persona que te está contratando. Te contrata y eso es lo que tienes que hacer. Ahora, exactamente qué entiendes por terapias breves dentro del colegio, lo hago yo sola. Ahí no dejo que nadie se involucre (Javiera, Encuentro 1, 26 – 30).

Lo que Javiera haga con los niños queda al arbitrio de sus decisiones aun cuando son los sostenedores quienes le definen los límites y márgenes de la acción posible. El trabajo personalizado con los niños es la principal misión que se le encomienda al momento de su contratación en una escuela pequeña, familiar y con tendencia abierta al caos.

Es una escuela familiar, tiene poquísimos niños, doscientos por jornada. No sé si será en esta escuela, pero siento que todos funcionamos como Mentholatum. Todos hacemos de todo un poco. No sé si será en todas las escuelas igual o aquí como es pequeña, todos tienen como más desordenados sus roles y funciones (Javiera, Encuentro 1, 57 – 61).

El funcionamiento de la escuela se presenta metaforizado a través de la comparación con Mentholatum. Se trata de un ungüento que, si bien está prescrito con fines descongestivos y analgésicos, es utilizado prácticamente para todo en la cultura popular. Y, realmente, todos deben hacer de todo en una escuela que no sólo funciona desorganizadamente, sino que también está decepcionada por sus resultados en SIMCE pese a haber seguido las indicaciones de aplicación del ungüento. La presión por resultados no logró ser aliviada y abre una serie de cuestionamientos respecto de su efectividad.

(Los resultados del SIMCE) Fue una decepción porque este colegio tiene un plan de lenguaje, así como estructurado y, supuestamente, los niños deberían haber subido en lenguaje y bajaron en lenguaje. Entonces, igual, se tienen que empezar a cuestionar el plan de lenguaje, de qué es lo que está haciendo mal que los niños en el fondo no contestaron de acuerdo a lo esperado (Javiera, Encuentro 1, 503 – 507).

La expectativa de mejora en resultados contrasta con lo que, a juicio de Javiera, es el principal foco del colegio. El entrenamiento en lenguaje que se ha dispuesto con miras a mejorar los resultados en el SIMCE opera a contracorriente de la formación valórica que tradicionalmente ha caracterizado a la escuela. Esto necesariamente debe abrir un cuestionamiento para la comunidad. Y también, en una perspectiva general, vuelve a poner de manifiesto la disyuntiva que viven las escuelas hoy por hoy, puesto que ambas cosas no son posibles en su conjunto, o son los valores o son los resultados.

Tienen que ir cuestionándose. Es que este colegio nunca ha estado muy, nunca ha luchado tanto por el SIMCE, como que sienten que hay otras cosas que son más importantes primero, como los valores, como que aprender otras cosas, más que académicamente, que responder, o sea entrenarlos para que respondan para el SIMCE, no es como lo que los caracteriza (Javiera, Encuentro 1, 518 – 522).

Lo que podría significar una fatalidad para una escuela que se sostiene por los resultados que es capaz de demostrar tiene, por efecto de la Ley de Inclusión Escolar, un giro

no esperado: más que irse a otras escuelas de mayor exigencia, están llegando nuevos estudiantes a la Escuela Plazas. Las salas comienzan a tener más estudiantes que en años anteriores por las decisiones de privatización tomadas por colegios aledaños. La sensación de fracaso en las pruebas estandarizadas contrasta sorpresivamente con la llegada masiva de nuevos estudiantes a la escuela.

...incluso están llegando ene niños con el tema de que todos se van a hacer particulares acá.

¿Acá en la comuna?

La mayoría se está haciendo particulares. Y han llegado varios niños. Entonces la sala de primero tiene casi cuarenta (Javiera, Encuentro 1, 535 – 541).

Caracterización del proceso de trabajo: disfraces varios.

Javiera está contratada hoy por 20 horas mediante los fondos que provee la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Sus tareas fueron designadas al momento de la contratación por parte de los sostenedores: realizar terapias breves a algunos niños de la escuela. La definición de tarea opera en un contexto de total desconocimiento del quehacer de un psicólogo, especialmente por parte de los profesores.

El problema de los profes es otro, que a mí me pasó el año pasado y este año me vuelve a pasar: no entienden el rol del psicólogo en el colegio. Yo el año pasado tuve que hacer una exposición para tratar de aterrizar un poco qué es lo que hace un psicólogo en la escuela, en el sentido de que no es que yo me haga cargo de todo, ¿cachai? Como que sienten que tú tienes que hacerte cargo de todo. O sea, si la niñita lloró, psicólogo. Si el papá es problemático, psicólogo. El niño, al tiro psicólogo. Como que yo siento que les falta a ellos también ir y preguntarle qué le está pasando y después de eso pensar si es que es necesario o no era más que una pena o si era algo más complejo que ellos ya no pueden manejar. No, al tiro derivan y te derivan de todo. No sé, niños que se están cortando, piensan que tú acá los puedes...y les dicen a los

papás que acá tenemos psicólogo y que se va a hacer cargo de toda la terapia, como clínica. Cuando yo le expliqué un montón de veces que esas terapias no es bueno vincularlas al ámbito escolar y que, en el fondo, necesitan más tratamiento clínico en relación con un psiquiatra (Javiera, Encuentro 1, 149 – 161).

Javiera negocia constantemente los límites de su labor. Todas las imaginaciones y expectativas que tienen los profesores sobre su quehacer buscaron ser puestas al nivel de lo real mediante una presentación que definía que no era posible hacerse cargo de todo. Las dificultades psicológicas y psicosociales de los estudiantes y sus familias, por mínimas que sean, deben necesariamente ser abordadas por Javiera. Los profesores, antes que ayudar en la clarificación y delimitación de su labor, juegan un papel relevante en la intensificación de las demandas de los padres, pues apenas perciben alguna dificultad de índole psicológica la derivan a su oficina. Se trata de una lucha por establecer los límites entre lo escolar y lo clínico. Javiera desarrolla estrategias para lidiar con dicha tensión. Una de ellas fue la presentación que realizó a los profesores a comienzos de año para delimitar sus funciones.

Expliqué un poco la ley, me fui como por la ley. Expliqué que mis horas eran por SEP, qué es lo que implica ser SEP. SEP es la ley escolar preferencial, que en el fondo te da recursos o me contrata a mí para trabajar con los niños prioritarios, o sea, los niños que no tienen recursos para pagar psicólogo. En el fondo, los profesores, o la gente, piensan que tú eres el psicólogo del colegio y que atiendes a todos. En el fondo eso de que se atiendan exclusivamente a prioritarios no sucede.

Aun cuando contractualmente el trabajo es con un grupo específico de niños para la regulación en que trabaja Javiera, en la escuela la visualizan como quien debe estar presente para todos. De hecho, ella misma reconoce que debe ir más allá del contrato, pues no sólo debe trabajar con estudiantes prioritarios. Por lo mismo, ha empleado otras tácticas más específicas de delimitación de su labor.

Hice una ficha de derivación, pero en relación como a síntomas, como que puse emocionales, sociales, adaptativos y ya, si el niño presenta dos o tres de las conductas que aparecen acá, usted solicite la ficha de derivación. Por

ejemplo, si el niño tiene bajas notas y, no sé, retraimiento u otra conducta, recién ahí es para derivar. Pero eso tampoco se lleva tan a cabo, o sea, yo lo hice, lo presenté y todo, y trato de que me llenen la hojita, pero de ahí a que eso se haga el cien por ciento de los casos, no se hace (Javiera, Encuentro 1, 193 – 198).

En este plano, es interesante observar que la lucha por establecer el límite entre un enfoque clínico y otro educativo en el trabajo se inclina hacia una consideración de las problemáticas de los estudiantes en torno a conductas y disposiciones psicológicas. La ficha de derivación contempla los *síntomas* que explican las dificultades educativas del estudiante y que lo definen como sujeto de la atención psicológica. Esta lucha, que es aparentemente disciplinar, es más bien una forma de explicar los problemas educativos desde perspectivas exclusivamente psicológicas. Es una explicación global en la escuela y es un conflicto personal que Javiera vive cotidianamente.

Uno puede decir que se trabaja con derivación y se le da preferencia a los prioritarios, entonces, si no te han derivado prioritarios, no te vas a quedar haciendo nada. Yo creo que el conflicto básico o principal es que quieren psicólogos para todo (...) eres tan necesaria para el resto como que no alcanzas y yo igual lucho contra eso, con que no puedo hacerme cargo para suplir todas las necesidades de toda la gente que está acá dentro, ¿cachai? Como que igual es una lucha, porque yo en el fondo trato de hacerme un espacio y de repente no doy abasto (Javiera, Encuentro 2, 1032 – 1038).

La lucha es sobre el control del trabajo. Y en la imposibilidad de poder controlar las demandas y requerimientos hacia su labor, en ese ser tan necesaria para la escuela, Javiera reconoce que no da abasto. Por más que trata de construir estrategias que delimiten qué es lo que hace, la escuela está construida en su organización y funcionamiento como un lugar donde todos deben hacer de todo. Por lo mismo, Javiera también es Mentholatum. No sólo tiene efectos *descongestivos* para aliviar los desafíos que generan a la escuela los estudiantes prioritarios ni *analgésicos* para calmar aquello que los profesores no pueden, sino que también es *todo-uso* cuando se trata de montar el show: si hay que animar, hay que animar; si hay que disfrazarse, hay que disfrazarse. Es inevitable escapar a estas acciones en una

escuela pequeña y familiar. Pero, sobre todo, son acciones que deben realizarse en favor de los estudiantes. Aun cuando no tengan que ver con lo que cotidianamente Javiera defiende y lucha por establecer, si no hay nadie más, ella es la encargada.

Yo siento que soy como Mentholatum y si hay que animar, hay que animar. Y si hay que hacer show, hay que disfrazarse, hay que disfrazarse. O sea, hay que hacer de todo, sobre todo si es una escuela chica.

¿Por qué hay que hacerlo? ¿Hay que hacerlo, es necesario, da igual?

¿Y si no hay nadie? Es que uno lo hace, más que por uno, lo hace por ellos (se refiere a los estudiantes).

Pero ¿te incomoda?

No. El otro día jugué hasta la pelota. No. No me molesta ni nada. O sea, te creo que, si tuvieras que planificar todo, sí, pero hacer una parte, no. Si esto, al final, es trabajo en equipo. Todos tenemos, todos participamos, todos, todos tienen que hacer algo siempre (Javiera, Encuentro 2, 1273 – 1287).

Entre tanto hacer de todo, las obligaciones contractuales de Javiera se han abierto y diversificado. Desde el año pasado está a cargo de todo lo que es convivencia escolar en la escuela. Hay dos asuntos interesantes que se deslindan de esta nueva posición. El primero es que la reducción de la complejidad de la convivencia a la mera realización de protocolos y el diseño de su operatoria en la cotidianeidad escolar. El segundo es que el protocolo opera como una defensa y resguardo ante la legalidad vigente, pero es también una forma de defenderse ante posibles disparidades de criterios ante las familias.

Yo el año pasado me hice cargo de toda el área. ¿Qué quiere decir eso? Hacer protocolos, enviar colillas de recepción de protocolos a los papás, que te firmen. Siempre hay que dejar resguardo de todo. Si yo estoy al tanto, si leí el protocolo en caso de, tú ya sabes, que el papá tenía conocimiento. Siempre hay que dejar resguardo de todo porque convivencia escolar implica lo legal e implica denuncia. Entonces, tú tienes que defenderte en el

fondo. ¿Cuál es la manera? ¿Qué pasa si un papá te viene a poner una denuncia a ti o contra el colegio? Ahí tú dices: “Pero mira, acá el papá me firmó que él estaba de acuerdo con las condiciones del colegio y estaba de acuerdo con los pasos a seguir y él acá se saltó un paso”. Listo (Javiera, Encuentro 1, 247 – 263).

En el caso de la relación ante la legalidad, Javiera aprecia que las vigilancias tienen un sentido positivo para la práctica que ella realiza. Esto se fundamenta en un cambio cualitativo que transita desde un carácter de inspección orientada hacia la multa por el error hacia una visita que tiene el propósito de que las acciones que están realizando estén en la dirección correcta y que tengan sentido. De todos modos, es inevitable que la gestión contemple la producción sistemática de evidencias que den cuenta del quehacer, pese a las dificultades de tiempo que pueden conllevar. Este es un resguardo necesario para poder demostrar el buen funcionamiento de cada área de gestión. Por lo mismo, antes de cualquier actividad, la producción de evidencias es lo más importante. Sólo teniendo el insumo físico y demostrable, las acciones pueden iniciar su curso.

En serio lo encontré bueno (la visita de la Agencia de Calidad). Es que dijeron el año pasado que habían cambiado porque antes llegaban a tratar de encontrarte la falla para pasarte la multa. El año pasado no. Revisaban cosa por cosa, te iban diciendo y ¿por qué esto no lo haces así para que tenga más sentido? Igual te solicitan que hagas ese trabajo de revisar todo con el funcionamiento del colegio una vez por semestre, pero tampoco está el tiempo, porque tienes que estar como tres días revisando todas las actividades que tú haces para ver si tienen sentido.

¿Y eso lo hacen como equipo o cada uno?

Estamos todos con su área. O sea, yo llego con mi área de convivencia con todas las carpetas y con todos los papeles de evidencia, así como con mil papeles, mil carpetas, todo lo que involucra convivencia. Llego y me siento y le empiezo a contar, explicar y le muestro: “Mire, aquí esto”. Es hoja por hoja. O sea, tú sabes que, si haces una actividad, tienes que ir a sacar fotos. O si sabes que estás haciendo un taller, necesitas la firma de todos. Entonces,

tú ya tienes la firma, la lista impresa y le dices a los niños o papás que firmen y después de eso recién empiezas a hacer el taller (Javiera, Encuentro 2, 708 – 721).

Este carácter de defensa y resguardo que adquiere la evidencia en la escuela también opera en las relaciones que Javiera establece con las familias. En el diseño y ejecución de las actividades de su área, ella se preocupa porque el trabajo de otros produzca las evidencias necesarias para demostrar que las acciones efectivamente se han realizado. Por ejemplo, los profesores generan productos visibles en su trabajo con los estudiantes respecto a la convivencia, que luego ocupan y decoran los diarios murales. De este modo, queda demostrado también para las familias que los estudiantes están haciendo cosas productivas durante la jornada escolar.

En mis acciones, yo trato solamente de gestionar que los profesores me hagan las actividades. Ellos planifican, se aplica en sala, en el patio y después se pegan afuera. Se hacen diarios murales, se decora, para que los papás vean que los niños hacen cosas (Javiera, Encuentro 2, 846 – 850).

Este asunto, visto con mayor profundidad, es relevante para los desafíos que presenta el trabajo de Javiera en la escuela. En una oportunidad, realizó una mediación con dos estudiantes de octavo año que se habían peleado. En el acto, todo quedó sanado y correctamente mediado. Sin embargo, al día siguiente, una de las estudiantes manifestó a su familia que había sentido cierta parcialidad en el actuar de la psicóloga, lo cual había favorecido a la compañera con quien había tenido el conflicto. La estudiante asumió una actitud desafiante que incluso derivó en ofensas directas a Javiera. Paralelamente, la mamá de la estudiante presentó una queja respecto del procedimiento y amenazó con recurrir a la Superintendencia. Finalmente, estas amenazas quedaron sin efecto y tras intentar varias veces conversar con la estudiante, luego de unos meses pudo dialogar y aclarar el conflicto. Sin embargo, una sensación extraña se apoderó de Javiera.

Me dio como angustia. En el fondo fue como que me rompió mi esquema y lo que yo tenía planificado trabajar con ella y la disposición con que iba. En

el fondo, sí, porque igual lo conversamos arriba (se refiere a una conversación con el equipo directivo) y fue como que yo me tengo que acostumbrar a dejar de hacerme cargo de la emoción del resto, porque eso no lo puedo mediar (...) no puedo calcular eso. El otro psicólogo (se refiere a un colega que trabaja en Proyecto de Integración Escolar) me dijo que es parte de mi proceso, que lo que la gente opine de mí no afecte tanto, sobre todo si estás en un sistema en que la gente reclama constantemente y nunca está a gusto con nada (Javiera, Encuentro 2, 1513 – 1523).

El papel que juegan las familias se torna relevante porque acentúa las vigilancias en un contexto donde ellos pueden establecer reclamos y quejas ante la legalidad y ante el propio equipo directivo del colegio. Es una vigilancia que a la vez que protege el derecho del consumidor, tensiona los modos más cotidianos de actuar, relacionarse y ser en la escuela. La vigilancia se torna interna y se transforma cualitativamente en un examen constante de cómo se llevan a cabo ciertos procedimientos, pero, sobre todo, de cómo se expresan las emociones.

(Ante el conflicto su respuesta fue) hacerme más consciente del lenguaje que utilizo, de las caras, de no tratar de dejarme llevar tanto. Uno igual tiene corazón. A veces a uno le tincan más unas cosas que otras y tratar de dejar un poco más de lado la emoción, en el sentido de cuando vas a hacer el trabajo.

Y esto de “uno igual tiene corazón”, ¿tú sientes que, por ejemplo, hay gente que no lo tiene? Me llama la atención el modo en que lo dices.

Es que a la gente se le olvida que, en el fondo, uno es una persona que siente, o que, no sé, que no tiene respuesta para todo, que no es máquina. Si la gente piensa que tú puedes solucionar todos los problemas – es lo mismo que dije la vez anterior – que el tema del psicólogo piensan que puede solucionar todo y tiene conocimiento para todo y no es tan así tampoco (Javiera, Encuentro 2, 1546 – 1562).

La modulación emocional que Javiera ha comenzado a hacer en su trabajo tras este episodio negativo abre la consideración respecto de cómo operan las vigilancias sobre la escuela, su organización y funcionamiento, y sobre sus trabajadores. Es necesario defenderse y resguardarse de no hacer cualquier cosa que deje huellas que puedan colocarlas en una situación conflictiva. Para ello se requiere un examen profundo y minucioso de los modos en que expresa ciertas emociones. Más cuando eres psicóloga en un lugar donde piensan que tienes respuesta para todo y que puedes solucionar cualquier problema y no es así. Javiera igual tiene corazón.

Perspectivas finales

En la caracterización de este caso existe un conjunto de elementos que revisten gran interés analítico para el curso de esta investigación. En este segmento los dejaré esbozados preliminarmente para luego discutirlos en relación con el concierto general de procesos de trabajo y para teorizarlos con mayor profundidad.

El elemento central por rescatar de la experiencia de Javiera guarda relación con las dificultades de definición de los propósitos y acciones específicas que pueden realizar los psicólogos en el contexto escolar. Todo es posible, literalmente. Esto es un asunto particularmente relevante para un tipo de trabajador que no tiene, en general, especificidad de rol en el campo educativo, cuestión que se acentúa radicalmente en una institución donde todos hacen de todo. En esta línea, la prescripción de tareas opera sólo como una definición previa del quehacer en el marco de las regulaciones de la Ley de Subvención Escolar Preferencial: atención psicológica a estudiantes prioritarios. Desde ese punto de partida, todo es posible de realizarse en el proceso de trabajo, pues Javiera debe participar en acciones diversas relacionadas con el campo de la convivencia escolar. Por mucho que intente negociar y delimitar las responsabilidades propias de su quehacer, finalmente el ritmo y movimiento de las actividades escolares es más fuerte y debe cumplir con lo que sea por los niños.

En este marco es relevante prestar atención a cómo operan las regulaciones en el proceso de trabajo, especialmente en escuelas selectivas con orientación clientelar en las relaciones entre familias y escuelas. El marco legal vigente dispone de sus propios dispositivos, de carácter formal, respecto de las relaciones que la escuela y los trabajadores deben tener con el Estado. Operan los mecanismos de rendición de cuentas y supervigilancia orientados a garantizar que los recursos económicos se utilicen adecuadamente. Sin embargo, las relaciones sociales con los consumidores educativos tienen igual importancia pues ellos despliegan sus propios mecanismos de regulación informal. Ante la insatisfacción, cuentan con una institucionalidad que les permite ponerse en contra de cualquier decisión que no esté en línea con los derechos que ellos tienen por el hecho de pagar por educación. La queja es constante y es difícil que estén a gusto con lo que realizan en la escuela.

En este contexto, la lucha por la evidencia adquiere un lugar especial. La producción de artefactos, protocolos y documentos varios para clarificar las acciones posibles juegan un papel de defensa y resguardo ante las amenazas legales y relacionales. Siempre debe haber evidencia que resguarde todas las acciones. Y, también, siempre debe haber las propias vigilancias que, en lo inmediato y complejo de las relaciones humanas, permita expresar las emociones con el grado y la intensidad adecuada. La lucha de fuerzas se despliega entre el cliente que siempre tiene la razón y el trabajador que *también* tiene corazón.

Informe 5: Leonora. “Somos como un apéndice”.



Caracterización de la escuela: Agonía.

La *Escuela Ciencias* es una institución de dependencia municipal, laica y selectiva, ubicada en una comuna del sector norte de Santiago, y que es administrada por la Corporación Municipal de Educación de la comuna correspondiente. A nivel de proyecto educativo, sus principales énfasis son la excelencia académica, el desarrollo integral y la formación técnica especializada.

Es una institución que imparte desde educación parvularia hasta educación media técnico profesional a 1.149 estudiantes cuyas familias pertenecen al grupo socioeconómico bajo de la clasificación provista por el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED). Las familias no cancelan costo alguno por concepto de copago, por lo que la escuela es gratuita. Sin embargo, operan mecanismos de selección por prueba de admisión. En términos de logros de aprendizaje, es una escuela que ocupa la posición 275 de 406 establecimientos²³ pertenecientes al mismo grupo homogéneo²⁴ y que para el período 2016 – 2017 no cuenta con la asignación de Excelencia Académica provista por este sistema de clasificación.

²³ En el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED), los establecimientos educacionales son evaluados en una escala de 0 a 100 en torno a seis criterios: i) Efectividad: resultado en SIMCE del año anterior a la medición; ii) Superación: variación de puntajes SIMCE de últimos años; iii) Iniciativa: incorporación de innovaciones educativas; iv) Mejoramiento: adecuado funcionamiento del establecimiento; v) Igualdad de Oportunidades: accesibilidad y permanencia de la población escolar; y vi) Integración: participación de profesores, padres y apoderados. Luego son rankeados en relación a todos los establecimientos pertenecientes al mismo grupo socioeconómico (ver siguiente nota al pie).

²⁴ Establecimientos educacionales similares según características socioeconómicas, tipo de enseñanza y zona geográfica.

Desde 2009 a la fecha, la institución está adherida a la Ley de Subvención Escolar Preferencial. En 2016, la escuela se encontraba clasificada como Emergente y no registraba datos respecto de los niveles de ejecución en su Plan de Mejoramiento Educativo (PME), según las directrices fundamentales promovidas en el sistema de clasificación de esta regulación.

En dicho contexto, la escuela *contaba* con psicóloga desde el año 2015. Leonora, 27 años, trabajó en el establecimiento hasta comienzos de 2017, momento en que renunció y que será analizado en esta exposición. Se ha desempeñado en el ámbito educativo escolar desde que egresó en 2014, formándose como psicóloga con especialización en psicología educacional. Llegó a la escuela tras un cambio de dirección en un contexto de problemáticas irregulares a nivel municipal, las mismas que finalmente hicieron que tomara otros rumbos. En ese tiempo, trabajó en una escuela que estaba alejada de las preocupaciones centrales del Departamento de Educación Municipal de la comuna, tornándose invisible para ellos, así como también para la comunidad.

Es una escuela que está un poco dejada de lado por el DEM (se refiere al Departamento de Educación Municipal) y ha pasado, porque, bueno, uno de los factores es que en temas municipales muchas veces el lobby: tú eres amigo de, el director es más cercano al coordinador SEP, o prima de. Nosotros tuvimos dos directoras antes: una que se llevaba pésimo con el DEM. De hecho, se robó unas lucas, quedó la media embarrada con la directora. Y la otra me habían contado que iban como en la misma línea. Entonces, claro, ella tampoco asistía mucho a las reuniones por el DEM, acá no era una cara visible. Entonces, claro, la escuela comienza a ser un poco invisible a la comunidad y al municipio también. Ahora hay otra directora que tiene súper buenas intenciones, y yo siento que no. No sé, de repente me dice cosas y quedo (gesticula sorpresa): confunde el PEI (Proyecto Educativo Institucional) con el PME (Plan de Mejoramiento Educativo), cosas así. Yo quedo como “¿Qué onda?” (Leonora, Encuentro 1, 190 – 199).

Las problemáticas relaciones que establecen los directores con el nivel central de administración municipal tienen por principal efecto la invisibilidad de la escuela. Es relevante indicar que si no tienes los suficientes grados de cercanía formales (lobby) o informales (relaciones familiares) con la municipalidad, se acentúa la tensión entre lo visible y lo invisible. La nueva directora llega a tratar de resolver esta conflictividad, aun cuando según Leonora, sólo tiene buenas intenciones, pues no maneja los elementos centrales de los cuales debe responsabilizarse en su gestión. Este nuevo conflicto añade un matiz fúnebre a la situación.

Es que es una escuela que...es súper loco, porque acá (se refiere al barrio) cuando preguntas por la Escuela Ciencias o la B-612, es como, ¡chuta!, lo que era la escuela antes: era una escuela de excelencia y, es verdad, o sea, si tú miras la trayectoria, salían chiquillos que eran médicos, que eran abogados; aparte, las especialidades acá son súper interesantes en rigor, pues tienen que ver con la ciencia. Ahora está la visión de que la escuela, no sé si ha muerto, pero sí está en decadencia, está de mal en peor (Leonora, Encuentro 1, 159 – 164).

Si los médicos de hoy que estudiaron ayer en la Escuela Ciencias volvieran a recorrer los pasillos de la institución que los preparó inicialmente, seguramente identificarían con rapidez que el *agente patógeno* que la tiene en la más intensa *agonía* es la clase de estudiantes que llega hoy a la institución. Su acción es *obstructiva* de aquellos alumnos que tienen interés y lucidez para aprender. La Ley de Inclusión Escolar agrava el cuadro y favorece que *cualquier agente* siga dañando el sistema inmunológico de la escuela: la calidad de educación que antaño tuvo.

Voy a hablar por los profesores, porque yo tengo otra visión. Yo creo que los profes piensan que tiene que ver con la clase de alumno que llega. De hecho, ellos piensan que la Ley de Inclusión es una estupidez, porque se habla de que va a venir cualquier pelafustán, cualquier delincuente a educarse acá y le va a quitar, digamos, la calidad a la educación. Van, en el fondo, a entorpecer los procesos de otros chiquillos que son más lúcidos, que

en realidad les interesan las especialidades y poder, en el fondo, ingresar a la fuente laboral más próxima (Leonora, Encuentro 1, 168 – 174).

Lo que es una visión compartida, especialmente por profesores y directivos, es una tensión para Leonora. Para ella, el tratamiento que la escuela ha dispuesto tiene matices perversos y maquiavélicos. Se dispone, inicialmente, como una *solución* que busca reducir los efectos de la *infección*, puesto que las interrupciones de los agentes patógenos no pueden *podrir* a quienes fortalecen el sistema inmune de la escuela. Sin embargo, es un tratamiento que no puede actuar directamente sobre el agente: requiere una compleja cadena de mediaciones. Consiste en detectar el agente patógeno y sus particularidades de funcionamiento. Cuando estas son detectadas, no cualquier agente del sistema inmune debe develar las verdades que encierra la enfermedad. Ahí es cuando Leonora entra en juego, pues es la psicóloga quien debe certificar cómo opera el agente, sus interrupciones y contaminaciones. Esa es la razón fundamental de su contratación, la necesidad más sentida de que exista una psicóloga dentro de la escuela. Sólo a partir de su acción es posible tomar las medidas en el nivel central para eliminar el agente. Con ello, *toda su problemática se va a la basura*. El problema, ahora, es de otros.

Lo que ellos me piden es que un niño sea funcional, o sea, que no haga atados, que no pelee con nadie, que no llegue atrasado, y eso igual es medio perverso, porque, en ocasiones, tienen todo un plan maquiavélico, el equipo de gestión, para que un niño se vaya del establecimiento y ni siquiera hacer el esfuerzo para que se reintegre, con sus recursos o con el proceso que pudiera conllevar. Por ejemplo, acá está la Escuela El Ventanal (se refiere a una escuela cercana). Esa escuela es como un basural, en el sentido de que el cabro chico de acá se porta mal y no funciona:

- *¿Qué hacemos? La Constanza Guerra, parece que ella vende (se refiere a drogas).*
- *Ya, tirémosla para El Ventanal. Usted, psicóloga, por favor, haga un informe de que la niña es disruptiva. Por favor, no queremos los malos hábitos acá, porque van a podrir al resto.*

Entonces ahí mandan una carta al DEM señalando que la alumna en verdad es sumamente disruptiva, que no se puede adaptar acá, que no sé qué cosa. Y, al final, se termina trasladando a El Ventanal o a cualquier establecimiento de acá. Nos quieren para limpiar la población que hay (Leonora, Encuentro 1, 456 – 469).

Si la Ley de Inclusión Escolar agrava la agonía de la escuela, no sólo se debe actuar a nivel de tratamiento, sino que también se deben generar medidas preventivas. Los procesos de selección de la escuela operan como una plataforma propicia para dichos fines. Para quienes no cumplían con el perfil que *sana* a la escuela (buen rendimiento académico), se buscaban algunas claves psicológicas y sociales que eventualmente podían dañar la calidad de la educación de la escuela. La psicóloga estaba invitada a encontrar la excusa perfecta para no contaminar el colegio. Leonora, disruptiva como varios estudiantes, simplemente matriculaba a todo aquel que se acercara a pedir matrículas a la escuela. Esto, inevitablemente, fue el comienzo del fin.

Con la Ley de Inclusión ellos no quieren que se meta cualquiera. En realidad, lo que quieren hacer ellos es como filtrar. Yo matriculo a todo el mundo, no me hago mayor atado. Yo los días martes matriculo. ¿En qué consiste esto? Es que al principio a nosotros nos pedían hacer como una ficha de todos los alumnos que quisieran entrar al establecimiento el próximo año a primero medio. Sin embargo, los chiquillos que tenían promedio bajo 5.5 se le citaba a una entrevista donde se les aplicaba un test vocacional, se conocía más al apoderado y se veía en el fondo si eran capaces de subir promedio, sino ¡chao!, se le cancelaba la matrícula, se le decía que no quedó en el proceso y no sé qué cosa, cosa que no se puede hacer, que no es legal, pero yo en verdad cuando me toca, cuando vienen los apoderados, los hago pasar al tiro no más (Leonora, Encuentro 1, 495 – 505).

Caracterización del Proceso de Trabajo: Extirpación.

Leonora hoy no está en la Escuela Ciencias. Tomó la decisión de renunciar, agobiada por las irregularidades y el sinsentido de trabajar en la escuela. Fue una decisión difícil de tomar,

pero necesaria. Trabajaba durante toda la semana para volver a su natal Valparaíso. Sin embargo, durante el viaje seguía trabajando. No había discontinuidad alguna en sus recorridos. Ni siquiera mientras todos estaban de vacaciones.

Éramos como hormigas obreras. Trabajan, trabajan, trabajan, trabajan, trabajan. Nosotros ni siquiera tuvimos vacaciones. O sea, tenían hasta diseñado esto. Nosotros tenemos que justificar por qué estamos en la escuela, incluso en el verano. Por eso emergió este proyecto ridículo de andar entrevistando gente. O sea, nuestra pega en el fondo tiene que justificarse, tiene que justificarse con acciones concretas del por qué nosotros estamos contratados. Porque, claro, el PME sale “apoyo y contención psicosocial”, pero eso es cuando los alumnos están. O sea, si no hay alumnos, ¿me entiendes? Entonces yo lo siento así. En el fondo, la continuidad de nosotros tiene que justificarse, por lo menos esa es la lógica que ellos tienen (Leonora, Encuentro 2, 1010 – 1021).

El estar por estar y el tener que justificar su lugar en la escuela rozan lo ridículo. La instrumentalidad de la contratación cobra forma y vida en los pasillos desiertos de la escuela. La evidencia, acción concreta que justifica su contratación, se torna más importante que el trabajo con los estudiantes, quienes descansan en sus casas mientras ella debe mostrar, de algún modo, la importancia de su continuidad. En algún momento, fue esta misma incompreensión la que la invitó a tomar nuevos rumbos. Conviene en este punto reconstruir la escena, ofrecer una perspectiva de lo que fue su trabajo en la escuela. En un principio, todo era relativamente claro.

Cuando yo llegué, me pasaron una nota interna de la otra directora, y la otra directora nos asignaba tres labores: (1) coordinación de redes, que hemos establecido hartas redes con los casos, de algunos centros de atención. En ese sentido bien, así como coordinar redes. (2) Atención de casos, que algunos dicen que es clínica. Yo digo que es un acompañamiento psicosocial. (3) Y ver el tema del rendimiento y la asistencia, porque ellos piensan que hay una variable entre que, si un alumno está mal, las notas van a estar mal, cosa que no es tan así, porque yo he tenido niñas que tienen promedio siete y bulimia, anorexia, pero bueno, es la relación que ellos

tienen. Yo se los he tratado de plantear de que no es tan así, pero no hay caso, tienen como una, lo que pasa es que ellos tienen como una lógica más funcionalista respecto a cómo operan estos procesos educacionales. De repente los profes como que se ponen, no sé, culpan a los alumnos, pero no se dan cuenta de que ellos también son parte del problema (Leonora, Encuentro 1, 403 – 416).

Esta definición inicial de sus tareas presentaba desde su formulación algunas tensiones que Leonora tendría durante su trabajo en la escuela. La coordinación de redes era el ámbito de acción menos problemático para su labor. Sin embargo, las solicitudes respecto de la atención de casos ya abrían la clásica tensión entre lo clínico y lo educativo, lo cual Leonora resolvía posicionándolo como un acompañamiento psicosocial a estudiantes que estaban presentando alguna conflictividad. Esta tensión se agudiza en relación con las necesidades concretas de gestión del establecimiento y cumplimiento de indicadores de calidad relacionados con el rendimiento y la asistencia de los estudiantes. En ella se vislumbran algunos supuestos que, a su parecer, son problemáticos y que, pese a que lo ha indicado, siguen defendiéndose cotidianamente como guías para la acción. El más importante de ellos es la relación directamente proporcional entre bienestar y rendimiento: si el alumno está bien, rendirá bien. Esta lógica funcionalista de concebir al estudiante y, en general, el proceso educacional es uno de los principales elementos problemáticos que encontró durante su trabajo. En algún punto, ella sentía que la instrumentalidad de la acción sería un problema difícil de resolver. Pero, más allá de eso, la invisibilidad y confusión en torno a su quehacer terminaría siendo una de las tensiones centrales que la llevó a tomar la decisión de renunciar.

Yo creo que los profes igual reconocen nuestra labor, que es un aporte para los chiquillos, pero falta que se visibilice más, porque piensan que nosotros lo único que hacemos es clínica escolar y nosotros no hacemos netamente clínica escolar. O sea, igual, por ejemplo, acá hicimos el día de la prevención del consumo a propósito que es un problema, y no cachaban que nosotros lo organizábamos como equipo psicosocial (trabajaba junto a otra psicóloga y dos trabajadores sociales). Entonces, de repente falta visibilizar eso y falta visibilizar que nosotros igual somos psicólogos educacionales, no solamente clínicos. Que te manden un cabro chico por depresión o que, de

repente, te hablen de sus problemas personales, si los puedes atender, eso no corresponde. Entonces, de repente, falta sensibilizar desde ahí, de que en realidad hay cosas que me competen y cosas que no me competen (Leonora, Encuentro 1, 360 – 370).

El problema del reconocimiento en el trabajo se cruza con la falta de visibilidad y claridad sobre qué es lo específico del psicólogo. En lo aparente, la necesidad de Leonora pareciera ser reconocida respecto de qué es lo que hace y que se torna visible para la escuela. Pero, en un sentido profundo, es la lucha por la comprensión de qué es lo que ella puede hacer y lo que no puede hacer a fin de no recibir demandas irrealistas en el día a día. Para ninguna de dichas tensiones tiene la posibilidad formal de delimitar su campo de acción. Incluso planteándolo como un abierto reclamo, la directora no se ha tomado el tiempo ni el espacio para que ella y su equipo puedan clarificar qué hacen y qué no.

La directora igual quería que nosotros hiciéramos clínica para los profes y eso no corresponde y tuvimos que decírselo. No hemos tenido ninguna instancia formal para mostrar nuestro trabajo, y es algo que igual hemos venido reclamando, pero es complicado. Es complicado por los tiempos, es complicado porque, no sé, nosotros somos como un apéndice de los procesos de la escuela, como que tampoco somos tan privilegiados, puestos como en las primeras prioridades (Leonora, Encuentro 1, 389 – 396).

Cualquier médico de hoy, formado en la Escuela Ciencias de ayer, sabe que cualquier ser humano puede vivir sin su apéndice. Su carácter vestigial en el plano evolutivo la posiciona hoy como un órgano sin funciones relevantes y si las tuviese serían de menor impacto. Tal como Leonora en la escuela. Sin embargo, su inflamación puede significar una mala tarde y un par de días hospitalizado. Si no se toma en serio, puede ser letal, aun cuando tras la extirpación, problema arreglado. Tal como Leonora en la escuela. ¿Qué fue, entonces, lo que provocó la inflamación de este apéndice? Es hora de diseccionar.

- ***Inflamación y apropiación de evidencias.***

La inflamación de este apéndice comienza con las tensiones provocadas por las lógicas de rendición de cuentas que organizan el trabajo en la escuela. Hacia fines de 2016, todo se tornó en un ambiente de presión. Quienes construyeron el Plan de Mejoramiento Educativo comenzaron a solicitar todos los materiales posibles que fuesen presentables como evidencias a fin de justificar el adecuado uso de los fondos de la Ley de Subvención Preferencial. El equipo psicosocial no estuvo exento de ello. Sin embargo, su trabajo ofrece un matiz. ¿Qué es posible de evidenciarse en este tipo de trabajos? Lo que finalmente incluyeron como parte del trabajo de Leonora fueron las fichas de intervención y una tabla acondicionada que mostraba lo posible de mostrar tras los complejos procesos de acompañamiento a los estudiantes. Y es que hay aspectos que forman parte de lo íntimo que por su carácter confidencial no son tan susceptibles de colocar de inmediato en el registro de lo público. Sin embargo, cuando la evidencia es impuesta, nada puede ser negociado. Si no es documentable, no se hizo. Lo interesante es que, si fuese discutido previamente, mínimamente negociado, la evidencia podría fácilmente ser un documento que mostrara los procesos de reflexión del equipo social o el cómo han ido construyendo un modelo de intervención en la práctica. No es nada abiertamente contra la evidencia, sino que está en relación con cómo ella reduce la complejidad del proceso a la simplicidad del producto. Una gestación inquieta, una puja intensa, un alumbramiento descabellado.

Para nosotros fue como, prácticamente, un proceso de parir un niño la semana pasada, porque estuvimos, bueno, nuestras evidencias de partida deberían ser, no sé, elementos que nos permitieran reflexionar, generar, si tenemos un modelo de intervención, pero no sé, mejorarlo un poco, revisar nuestras prácticas: ¿qué podemos hacer? ¿qué podemos mejorar? Sin embargo, las evidencias son impuestas. Son impuestas por las personas que hacen el PME (se refiere al Plan de Mejoramiento Educativo), que el año pasado se hizo a puertas cerradas. En ese sentido, el tema de la atención individual, nos pedían las fichas de intervención, que las tenemos, y las bitácoras de acompañamiento. Para nosotros la bitácora, hay cosas que son confidenciales, que no podemos mostrar, entonces tuvimos que hacer un

Excel y mostrar algunas cosas. En ese sentido, las evidencias eran cosas que podíamos tener, no era algo tan descabellado (Leonora, Encuentro 1, 554 – 565).

El niño que parieron Leonora y su equipo, finalmente, cayó en brazos ajenos. El dolor del parto se mezcla con la frustración de ver cómo el buen trabajo, en cantidad y calidad, es luego adjudicado por otros. Si esto se hubiese avisado antes todo sería más llevadero. Sin embargo, es nuevamente la falta de reconocimiento, concretizada esta vez en la apropiación de su trabajo por parte de otros, lo que fue provocando la inflamación de este apéndice.

Siento que las evidencias, por ejemplo, en el PME, apuntan netamente al apoyo psicosocial, y yo con mis otros compañeros, con la otra psicóloga y el asistente social, nosotros hicimos caleta talleres de habilidades sociales, que el árbol de los prejuicios, con los chiquillos, no sé qué cosa. Hicimos mucho, mucho, mucho, mucho, entonces todo eso cae en orientación o en evidencias de orientación o en evidencias del encargado de convivencia. Entonces, es como ¡chuta!, nosotros no, y en un momento igual nos dio lata porque nos sacamos la mugre, hicimos caleta talleres, procesos participativos, más democráticos los talleres, y todo eso cae en evidencias de otra persona. Siento que las evidencias que nos pedían las podríamos haber cubierto, no hay atado, pero la lata es que nosotras hicimos más de la cuenta y eso, en el fondo, cae en el trabajo de otra persona, cae en el reconocimiento de otra persona (Leonora, Encuentro 1, 570 – 580).

- ***Niveles aumentados de rabia.***

La rabia aparece tras esta inflamación y apropiación de evidencias. Su producción se intensifica no sólo en relación con que el reconocimiento recaiga en otros, sino que, fundamentalmente, con el hecho de que ellos no estén lo suficientemente capacitados para los cargos que ostentan. En este caso, fue el encargado de convivencia quien se apropió de una particular evidencia: la creación de un protocolo que permitía implementar aspectos de la ley de violencia escolar, labor magistralmente realizada al nivel de una tesis. Tras tomarse

el trabajo con toda la seriedad posible junto a su compañero de labores, Leonora nuevamente veía cómo otros se llevaban los aplausos.

Nosotros como parte del equipo psicosocial y de orientación, algunos profes y el encargado de convivencia, somos parte del consejo escolar, y nosotros como consejo escolar tenemos la obligación de hacer algunos protocolos de convivencia, qué pasa en cada caso de violencia, bullying, y no sé qué cosa. Resulta que el encargado de convivencia nunca los hizo y al final nos dividieron: ustedes hagan esto, ustedes hagan esto, ustedes hagan esto. Por temática. Igual me dio rabia. Porque, claro, o sea, nosotros con mi compañero igual hicimos un protocolo súper pro, de violencia, justificando con la ley de violencia escolar, parecía tesis la cuestión, y claro, el mérito se lo lleva él (Leonora, Encuentro 1, 584 – 590).

Lo que colma de rabia a Leonora son, definitivamente, las racionalidades con que se toman las decisiones en la escuela. Particularmente, ella observa cómo se oponen criterios de validación por carisma con criterios de validación por capacidad técnica. La balanza se inclina a favor del carisma y la simpatía. Todo esfuerzo formativo que Leonora pudo haber realizado para darle seriedad a su trabajo contrastaba con la capacidad que otros tenían para llegar carismáticamente a los actores. En el sistema, el apéndice era, finalmente, el órgano menos cuidado y protegido, pese a que buscó siempre demostrar que podía servir para algo.

Me afectó el tema de que tú te sacas la mugre, haces diplomados, gastas y pierdes en tu formación, y el cabro que está al lado, por ser buena onda, carismático, súper dúper, incluso gana más. No sé qué truchismo [trampa] habrá habido más encima. La secretaria le decía que la directora le había dicho que tenía las competencias para ser encargado de convivencia. Entonces él por eso estaba ahí. Yo encuentro igual que el hecho de querer ser buena onda también puede que sí, pero el tema es que ni siquiera te validan desde la institución, ni siquiera te cuidan, ¿me entiendes? Ni siquiera hay una lógica de autocuidado, o de repente yo quería hacer diplomados, cursos y muchas veces me restringí porque no me daban permiso. Entonces tomé la decisión de que en verdad no era un lugar que me acomodara por ahora (Leonora, Encuentro 2, 1210 – 1220).

- ***Ausencia de tratamiento.***

Finalmente, para Leonora puede que no sea tanto problema el tener una función desconocida como sí lo es el tener una y no cumplirla. O, más bien, cumplirla de forma inefectiva y apresurada. Ante la aparición del carabinero, todos en la escuela intensifican, reactivamente, los esfuerzos para responder con lo que les piden desde el nivel central. El hecho de no tener una línea clara de trabajo o, derechamente, tanta improvisación para demostrar que las cosas se hacían y la consecuente pérdida de sentido, actuó como otro de los elementos que conllevaron a su decisión final.

Desde la Agencia lo que nos dijeron fue que teníamos que mejorar el clima laboral, todo lo que tenía que ver con clima, todo lo que tenía que ver con convivencia escolar, porque estaba súper en el aire. No había un protocolo claro, no había nada muy sistemático, que teníamos que generar un plan de acción, porque las otras cosas en el fondo eran justificables, pero sí fue interesante igual. Yo siento que acá en la escuela, como que la Agencia es como que viene el carabinero, o sea, en el fondo acá son súper reactivos, estuvieron súper apurados el primer semestre intentando hacer una cuestión para convivencia escolar, el faro, cosas sin sentido. O sea, sí, nosotros tenemos como falencias en convivencia, pero de repente los mecanismos no eran del todo efectivos (Leonora, Encuentro 1, 695 – 703).

Perspectivas finales

En la caracterización de este caso existe un conjunto de elementos que revisten gran interés analítico para el curso de esta investigación. En este segmento los dejaré esbozados preliminarmente para luego discutirlos en relación con el concierto general de procesos de trabajo y para teorizarlos con mayor profundidad.

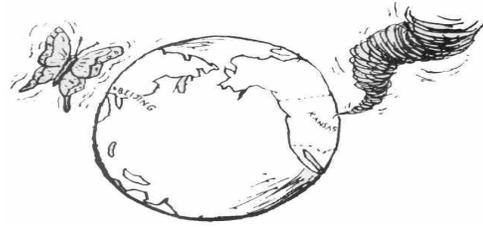
El elemento central por rescatar de la experiencia de Leonora guarda relación con el declive de la educación pública y las presiones por eficiencia que llevan, de una u otra forma, a trabajar más sobre la urgencia que sobre lo importante. En este caso, esta situación se

acentúa con mayor claridad respecto de cómo Leonora construyó la experiencia de trabajar en la escuela en un contexto de importantes irregularidades municipales, pérdida de prestigio y reputación de la institución en el contexto local en que se ubica, un acentuado higienismo social respecto de la problematización que tiene incorporar ciertos “tipos” de estudiantes, dificultades organizativas relacionadas con cambios constantes de dirección, y de modo sensible, ausencia de un trabajo colaborativo orientado a propósitos comunes.

En este caso también cobra una central relevancia el peso material y discursivo de las evidencias en el núcleo del proceso de trabajo. De algún modo, todo pasa a segundo plano mientras sea la evidencia lo que esté presente. En este sentido, y relacionando con exploraciones anteriores, es importante tener en cuenta cómo aquello que no está documentado o que no es susceptible de documentar, simplemente no ingresa en el campo de lo real y lo verdadero. Si no es evidente, no existe. La presión por la evidencia genera pérdida de sentido para la psicóloga en tanto opone el proceso al producto y lo formativo a lo funcionalista. Con su poder y capacidad para controlar y gestionar los procesos y los sujetos en el contexto escolar, la evidencia se torna un fin en sí mismo e, incluso, ignora las cualidades y singularidades del trabajo educativo, donde no todas las aristas del proceso pueden hacerse evidentes.

Finalmente, la *evidencia torna evidente* la fuerza de la teatralización en las escuelas ante los mecanismos de vigilancia. Ante su aparición, todo florece y tiende a demostrar lo perfecto. Sin embargo, es en el núcleo problemático de las relaciones de trabajo que acontecen en el cotidiano de la escuela donde emergen las principales dificultades laborales: la falta de reconocimiento, la falta de comprensión y, sensiblemente, la falta de delimitación de especificidades técnicas (ante el principio de *todos hacen de todo*) que conlleva a un trabajo orientado a la respuesta y a la incapacidad para forjar alternativas de construcción genuinas y colaborativas del trabajo escolar.

Informe 6: Eugenia. “La contingencia es brutal”.



Caracterización de la escuela: ¡De locos!

La *Escuela Vientos* es una institución de dependencia municipal, laica y no selectiva, ubicada en una comuna del sector poniente de Santiago, y que es administrada por la Corporación Municipal de Educación de la comuna correspondiente. A nivel de proyecto educativo, sus principales énfasis son la excelencia académica, el desarrollo integral y la formación valórica – religiosa.

Es una institución que imparte desde educación parvularia hasta educación básica a 291 estudiantes cuyas familias pertenecen al grupo socioeconómico bajo de la clasificación provista por el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED). Las familias no cancelan costo alguno por concepto de copago, por lo que la escuela es gratuita. En términos de su evaluación de desempeño, es una escuela que ocupa la posición 149 de 406 establecimientos²⁵ pertenecientes al mismo grupo homogéneo²⁶ y que para el período 2016 – 2017 no cuenta con la asignación de Excelencia Académica provista por este sistema de clasificación.

²⁵ En el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED), los establecimientos educacionales son evaluados en una escala de 0 a 100 en torno a seis criterios: i) Efectividad: resultado en SIMCE del año anterior a la medición; ii) Superación: variación de puntajes SIMCE de últimos años; iii) Iniciativa: incorporación de innovaciones educativas; iv) Mejoramiento: adecuado funcionamiento del establecimiento; v) Igualdad de Oportunidades: accesibilidad y permanencia de la población escolar; y vi) Integración: participación de profesores, padres y apoderados. Luego son rankeados en relación a todos los establecimientos pertenecientes al mismo grupo socioeconómico (ver siguiente nota al pie).

²⁶ Establecimientos educacionales similares según características socioeconómicas, tipo de enseñanza y zona geográfica.

Desde 2009 a la fecha, la institución está adherida a la Ley de Subvención Escolar Preferencial. En 2016, la escuela se encontraba clasificada como Emergente y figuraba con un nivel Medio de ejecución de su Plan de Mejoramiento Educativo (PME), según las directrices fundamentales promovidas en el sistema de clasificación de esta regulación.

En dicho contexto, la escuela cuenta con psicóloga desde el año 2013. Eugenia, 36 años, trabaja en el establecimiento desde ese año a la fecha. Se ha desempeñado en el ámbito educativo escolar desde que egresó, siendo el primer trabajo que encontró. Paralelamente se ha especializado en psicología forense. Llegó a la escuela en medio de un desconocimiento personal de qué es lo que hace un psicólogo educacional, reflejo de la ambigüedad misma de la disciplina. La necesidad de trabajar con los estudiantes, enmarcada en las necesidades directivas, se abre desde una consideración meramente individual hacia un trabajo de corte psicoeducativo, que releva especialmente qué es lo que ocurre con las emociones en el aula. Y si el desafío era abordar las emociones, prontamente Eugenia debería hacerse cargo de todas las *contingencias* que ocurren en las escuelas.

Había una persona encargada de convivencia escolar, pero era la que anotaba lo que había que hacer, como los planes. Ahí me dicen que me haga cargo también de la convivencia escolar en el papel, porque no había ningún plan, ninguna gestión, absolutamente nada. Ahí empecé a armar los roles, empecé a leer, empecé a leer cuál era el rol del psicólogo educacional. Era muy ambiguo, muy general, no existía algo muy claro. Entonces tú te das cuenta de que es de acuerdo con las necesidades de tu director o de tu jefa de UTP. En el 2014 lo que esperaban de mí era que yo hiciera atención de niños. Con el pasar de los meses yo me di cuenta de que el foco no era la atención individual de los niños, sino que era trabajar lo psicoeducativo y cómo esto le afectaba al niño en el aula, cómo sus emociones le afectaban en el aula. Entonces ahí me di cuenta de que tenía que hacerme cargo de todo el colegio y de todas las contingencias que sucedían (Eugenia, Encuentro 1, 27 – 39).

La contingencia, posibilidad o riesgo de que algo ocurra, estructura el día a día en la Escuela Vientos. El caos y la locura se apoderan de todo lo que acontece en esta escuela, lo

cual personalmente apreció en una tarde donde de improvisto se armó un remolino en medio del patio central. Pese a lo llamativo, nadie pareció inmutarse demasiado. Más movimiento generaba el hecho de que cada uno hiciera lo que estimara conveniente. Eugenia buscaba que eso dejase de ocurrir.

Es una percepción de escuela. Una percepción de todos, hasta una niña que llega nueva, ponte tú. Tengo una niña que lleva un mes. Me dice: “Oye, este colegio es de locos. Aquí todos hacen lo que quieren”. Sí, pero hay que trabajar, le digo yo. No hagas lo que quieras. Y ella me dice: “¡Qué raro! Aquí todos llegan tarde, el que quiere viene, el que quiere no viene, cualquiera dice una cosa, otro hace otra” (Eugenia, Encuentro 1, 1497 – 1502).

La forma clásica de representar la locura es situando el problema en la cabeza. Lo mismo ocurre en esta escuela, institución que pudiendo estar perfecta, tiene problemas justamente en esa zona. El director, quien está a punto de jubilar, se moviliza entre la dificultad para resolver conflictos y el figurar en el ámbito público. Este segundo asunto es altamente problemático para Eugenia y para toda la comunidad, e incluso fue parte de las observaciones planteadas en las visitas de la Agencia de Calidad, pues el mostrar ante todos que la escuela tiene un carácter abierto difumina todas las barreras formales y promueve que todo puede realizarse en cualquier momento y que puede recibirse a personas externas en cualquier escenario. No hay horarios, no hay formalidades. Nuevamente, todos hacen de todo.

Es una escuela chiquitita. Esta es una escuela que podría estar perfecta. Tiene una cabeza que es un director que tiene ya sesenta años. Una persona que le cuesta enfrentar los conflictos. No tiene mucha resolución de conflictos. Es una de dos: o él te pega un grito, que generalmente lo pega con los alumnos, cuando resuelve; o no los enfrenta, no sabe enfrentar los conflictos, no sabe resolver, entonces cuando ya no tiene cómo resolver dice que es el director, esto se hace así y nada más. No es una mala persona, es una persona respetuosa en general, pero no se involucra con su escuela. Sí se involucra cuando tiene que salir en las fotos: “Eugenia, hay que llevar a

los niños a la plaza porque hay que salir con el alcalde”. *Ahi él vuela, está pintado, todo, pero cuando hay un conflicto, él nada. Él dice que es una escuela abierta. Sí, es una escuela abierta que nos ha traído conflictos porque él recibe todo el día apoderados, él dice que no puede almorzar, porque llegó un apoderado a hablar con él, él lo pasa a su escritorio y me llama, y eso les genera conflicto a todos, porque es una escuela abierta: no hay horarios para atender, atendemos si es que vienen, y eso nos genera conflicto a todos. De hecho, la Agencia nos dijo que teníamos que ordenarnos, organizarnos, que la cabeza estaba mala y el liderazgo que somos todos* (Eugenia, Encuentro 1, 340 – 357).

Pese a estas dificultades, Eugenia trabaja en una escuela lo suficientemente tranquila, al menos si se establece la comparación con las escuelas municipales de la comuna. En general, está considerada como una buena escuela por dos motivos: primero, pues llegan estudiantes sin demasiadas conflictivas psicosociales, pertenecientes al barrio en que se ubica, y tal vez algunos estudiantes con problemas que provienen de sectores más riesgosos; segundo, pues el trato cálido y afectivo con las familias y apoderados ofrece algo cualitativamente distinto. Eugenia dedica tiempos al trabajo conjunto con las familias, cumpliendo así también con algunos requerimientos oficiales. En medio del caos y la locura, la *limpieza* y la *afectividad* forman parte de las tonalidades que caracterizan a esta escuela.

Esta escuela es bastante tranquila comparado con otras que tenemos. Por ejemplo, tiene que ver con el radio. Si tú te fijas, no tengo departamentos, población, entonces los niños que llegan acá son como de este radio, que son casitas más de dos pisos, más tranquilas, y uno que otro que me llega de la Población Camellos, que son los que más generan conflictos sin querer, se nota la disfunción de los niños, pero en general está catalogada como una buena escuela. Estamos hablando de las municipales. Es una buena escuela en el sentido del trato, o sea, porque nosotros somos súper cálidos con los apoderados, con los niños. Se hacen charlas con los apoderados. Yo me junto con el Centro de Padres, si hay alguna contingencia, si hay que trabajar el día de la convivencia trabajo con ellos, con los alumnos y con los profes. O sea, yo hago todo lo que te pide el MINEDUC, de acercar a la familia (Eugenia, Encuentro 1, 433 – 444).

Caracterización del Proceso de Trabajo: Lobby emocional.

Eugenia está contratada hoy por 40 horas mediante los fondos que provee la Ley de Subvención Escolar Preferencial. No hubo una definición clara de sus tareas al momento de la contratación. Sólo se le pidió que se hiciera cargo de lo que decía en el papel respecto de la convivencia escolar. Inicialmente, la principal demanda guardaba relación con atender individualmente a estudiantes. Luego, ella se dio cuenta que había que ampliar la mirada para poder hacerse cargo de todas las contingencias que cotidianamente ocurrían en el colegio. Para ello, necesito construir algunos procedimientos que le dieran un curso más claro y definido a sus acciones dentro del trabajo.

Entonces yo creé un formato de derivación, que el profesor se lo pasaba a la inspectora y después llegaba a mí, sino era todo en el pasillo: “veme a Juanito que lo veo raro”, “ve a Cristian que le pasó algo, hoy día le tocó a Juanita” y eran puras derivaciones de contingencias, de conflictos, de conducta, entonces ahí creamos esta derivación que nos reguló un poco, derivar a niños que están pasando por un malestar grave. ¿Cuál era la metodología que yo usaba? Sacar al niño, ver si efectivamente tenía una necesidad, porque pasaba mucho que derivaban los niños, los profesores decidían que niños iban y había que obligadamente verlos. Entonces yo en las reuniones de consejo, expliqué cuál era mi labor, que era lo que yo creía, cuál era lo más adecuado para el colegio, en el sentido de que armé como parámetros descriptivos, primero el profesor derivaba en una hojita a la inspectora y la inspectora me entregaba la hojita y yo lo sacaba al niño, evaluaba si efectivamente tenía una necesidad de psicólogo y en el caso de que lo necesitara yo lo veía y les explicaba a los profesores que lo que íbamos a trabajar era lo psicoeducativo (Eugenia, Encuentro 1, 40 – 51).

La contingencia se presenta aquí como un elemento problemático que tensiona sistemáticamente la labor de Eugenia. En un recorrido habitual por los pasillos de la escuela, la contingencia aparecía y desregulaba el quehacer. La construcción de un formato de derivación para evitar su aparición fantasmal y la producción de parámetros descriptivos para dar orden a qué es lo que realmente requiere atención psicológica son acciones que enmarcan,

especialmente para los profesores e inspectores, el trabajo de corte psicoeducativo que buscaba instalar Eugenia en la escuela. Sin embargo, la contingencia siempre tiene más fuerza.

La contingencia es brutal, todo lo ves tú y se confunden los roles con la inspectora. todo lo ves tú y se confunden los roles con la inspectora. Eso tú siempre lo tienes que evaluar, porque yo que soy más pro entre comillas. Al final confundes el rol también, lo confunde la inspectora, lo confunden todos. Ponte tú una cosa de disciplina me llaman a mí, ¿qué pasa con el psicólogo?, el psicólogo pierde el vínculo cuando se mete en disciplina y eso es inspectoría. Pierdes el vínculo, porque tú vas a poner una regla, entonces todo ese vínculo que tú tienes con el niño en el box, que cómo estás, cómo te sientes, tú eres un apoyo, eso se pierde cuando vas a decir: “Juanito, ¿por qué estás parado? Siéntate” (Eugenia, Encuentro 1, 148 – 154).

El efecto brutal que genera la contingencia es la confusión. Vale decir, si los roles y funciones ya están suficientemente indiferenciados en la escuela, las contingencias acentúan aún más esta dificultad. Particularmente para el trabajo de Eugenia, la contingencia posibilita que se entrecrucen las lógicas de la inspectoría con las de la psicología. En el primer caso, todo debiese estar orientado hacia la disciplina y hacia la regulación de la conducta del estudiante. En el segundo, la orientación es hacia el vínculo y hacia su cuidado. Por tanto, cada vez que aparece una contingencia y no se aborda adecuadamente, Eugenia pone en riesgo todos los progresos que tiene con los estudiantes. El trato cálido, cercano y afectivo que opera en la intimidad de su box se quiebra cuando debe normar y regular al estudiante en alguna situación conflictiva. La contingencia, junto con su fantasmal y brutal aparición, tiene por lo general una fuerza que, literalmente, golpea.

Las contingencias, en general, acá son...Mira, en la sala de primer ciclo, las contingencias son pataletas de los chiquillos, que se golpean, que se tratan mal, que se gritan, que no quieren hacer la clase, que se quieren arrancar. En general, eso es lo que más hacen: pegar y golpear. El profesor se cansa de que lo golpeen quizás y te avisan que se arrancó Juanito y tú tienes que salir a buscarlo, porque me ha pasado que hay niños que se te arrancan y se

te suben al tercer piso y se te pasan para el otro lado y se pueden caer y queda la escoba. Esa es la contingencia, la contingencia que se golpearon. Te llaman para hacer la mediación, que tú los llamas al aula y tienes que hacer la mediación. Primero si es que hay que contener y después contienes y después haces mediación. Yo, en general, soy partidaria de eso. No dejo nada para mañana porque mañana queda la escoba. Yo soy partidaria de que, si queda la escoba en el recreo, verlo al tiro, soluciono al tiro, y no paso tantos pasos: ¡dense la mano y el abrazo también! (Eugenia, Encuentro 1, 154 – 167).

Pataletas, fugas y golpes requieren ser mediados en la inmediatez misma, más cuando la clase no logra realizarse y el profesor es quien recibe los golpes. Sin embargo, por lo general, las peleas son entre los estudiantes. Deben ser solucionadas de inmediato. Mañana ya es tarde y el caos aumenta. Sobre el acto, la contingencia debe ser abordada sin tantos procedimientos. Se debe intentar de inmediato colocar a los estudiantes en la necesaria sintonía afectiva para evitar problemas mayores. Termina la jornada. ¿Qué es lo que podría explicar tantas contingencias? Eugenia ofrece algunas perspectivas sistémicas.

Son niños con carencias afectivas más que nada. Sí, son niños con carencias afectivas en general, que no modulan bien las emociones. Por lo tanto, se llegan a generar estos conflictos con los alumnos, porque no tienen tolerancia a la frustración, en general no expresan, porque pasa mucho que el papá de aquí es un papá autoritario no más. Un papá que dice que tienes que ir al colegio y tienes que ir, o hay otro papá que no está ni ahí con ellos. Se levantan solos al colegio y nadie se preocupa de ellos, salvo para gritarles que no hicieron algo. Pero en general, sí, tenemos muchos casos complicados, mucho, mucho, mucho, que yo me los llevaría a todos para la casa (Eugenia, Encuentro 1, 579 – 586).

El fundamento de la contingencia se halla en las dificultades afectivas y emocionales que caracterizan a los estudiantes y que son, de algún modo, explicables a partir de sus experiencias familiares. Son niños carentes emocionalmente en el sentido de tener dificultades de modulación y expresión de emociones complejas. Esta carencia los torna pasivos, especialmente frente al autoritarismo de los padres, o a su indiferencia, según sea el

caso. Sin embargo, también los torna pasivos ante la propia escuela en términos de que quedan reducidos a sus dificultades emocionales como fundamento primario y último para explicar su aparente problematidad. Incluso, Eugenia se animaría a llevar a algunos a su propia casa.

Yo sé que a la Municipalidad lo que le interesa es que el cabro chico venga, porque le van a pagar, pero a nosotros en general nos ayuda, porque yo lo que necesito es que el niño esté en el colegio. Primero, porque es como un ente de protección (...) Nosotros estamos en un equipo de gestión, que mira, llega a fin de año y dicen que el Juanito se tiene que quedar repitiendo porque no hizo nada, que es pesado, no hace nada, es irrespetuoso y no sé qué. Y hay veces que yo he planteado que podría pasar de curso, porque de verdad es inteligente, en realidad tiene una problemática grave en la casa y le afectaría quedar repitiendo y tenemos muchos que pasan porque pasa en este colegio. Yo hago lobby emocional. Tiene que ver con lo que le pasa al profesor con ese alumno. Si es irrespetuoso contigo y hace que lo pases mal, yo lo dejo repitiendo, pero si no es irrespetuoso y le va malísimo, yo lo paso igual. Mucho tiene que ver con la emocionalidad (Eugenia, Entrevista 1, 607 – 619).

La táctica del lobby emocional contiene una serie de elementos interesantes para el proceso de trabajo de Eugenia. En primer lugar, es reflejo de su implicación afectiva con los estudiantes en el sentido más general. Si para el Municipio los estudiantes son sinónimo de subvención, la escuela para el estudiante debe ser sinónimo de protección ante sus carencias afectivas y emocionales. En segundo lugar, porque cuando ni la familia ni la escuela logran proteger al estudiante, ella actúa como una defensora de las situaciones incluso más críticas. De ahí entonces que la operatoria táctica del lobby es ofrecer razones, emocionalmente fundadas, respecto de eventos importantes en las trayectorias de los estudiantes como las repitencias. Cuando se justifica, atendiendo a las buenas cualidades emocionales del estudiante, ella puede actuar como la instancia mediadora ante el pesado tribunal normativo de la escuela. Implica plantearse ante el profesor y mostrar que el estudiante va más allá de su rendimiento escolar. Si es respetuoso y amable puede jugarse una carta de salvación. Cuando no, simplemente no es posible. El lobby emocional apunta a una negociación en

torno a perspectivas contrapuestas que, finalmente, inducen a decisiones políticas en la escuela.

Este equipo de gestión tiene miradas distintas porque la del profesor es bien sesgada, ya que tiene que ver con los aprendizajes solamente. Esa cultura cambió en este colegio, con el tema de la integración, que no es lo mismo que la inclusión. Con integración por lo menos ha cambiado en el sentido de que el profesor ya se da la posibilidad de pensar en que este alumno quizás no es el más brillante, pero sí le pueden desarrollar habilidades u otras competencias para la vida. Lo que nosotros hablamos acá en el colegio es que al niño le vamos a desarrollar habilidades para la vida, no necesariamente que sea el bacán de las matemáticas o de lenguaje, sino que se prepare para la vida (...) Este trabajo es bonito, es interesante para mí, en que cuando hablas con el profesor y te dice que éste se porta mal, que éste es así y así, tú escuchas al profesor, pero luego le dices que en realidad la mamá le sacó la cresta el otro día, llegó súper mal y la verdad es que yo lo abracé y le dije que diera la prueba en otro momento (Eugenia, Entrevista 1, 630 – 645).

La incorporación de miradas que superen el tradicional énfasis que particularmente los profesores tienen con el aprendizaje es un elemento de cambio cultural en el cual se inserta la táctica del lobby emocional. No siendo posible pensar en la inclusión plena, pero sí en la integración, la escuela ha cambiado en el sentido de renunciar a la pretensión por los resultados, optando por formar en habilidades para la vida. El lenguaje y las matemáticas quedan atrás para dar paso a aquello que es necesario para enfrentar la vida. Es una convicción que orienta el trabajo en la escuela, aun cuando falta que los profesores se sumen a esta nueva perspectiva.

Yo estoy en otra parada. Estamos en una parada en que el profesor tiene que ver cómo ayuda a su alumno, cómo es el líder de la sala, cómo lo ayuda a sentirse mejor, en la autoestima, en no esperar que venga el taller de HPV (se refiere al programa Habilidades para la Vida) para que ellos vean al niño, que no venga la psicóloga. Yo los empodero, yo les digo: “Ya, yo voy, yo te lo contengo, pero ¿quién es la persona significativa?”. Ya me conocen las

palabras. Entonces buscamos la estrategia, porque yo me voy a ir, les digo, yo no voy a estar y quién se queda con el alumno, el profesor. Entonces, ahí hacemos algunos trabajos de autoestima, identidad, normas, reglas (Eugenia, Entrevista 1, 284 – 295).

La táctica del lobby emocional opera en una red estratégica más amplia de gestión emocional en la escuela. La sala de clases es el lugar donde el estudiante tiene que desarrollar habilidades para la vida y el profesor es quien tiene que ver cómo apoya a su estudiante. Es el profesor por sobre cualquier otra instancia mediadora en la emocionalidad del estudiante. Eugenia cumple un doble papel: empoderar al profesor para que reconozca su responsabilidad en la gestión emocional del proceso educativo y acompañar en la construcción de las tácticas específicas para trabajar en distintos elementos psicológicos del estudiante. Un trabajo que representa una posición cualitativamente distinta, no de choque con el profesor, sino de persuasión y convicción respecto de sus responsabilidades en la estrategia de la escuela.

No obstante, en este proceso se deslinda también una incertidumbre: en algún momento, Eugenia no estará. Esto guarda relación con que últimamente no está siendo un tiempo de disfrute en el trabajo. Es la desorganización y la contingencia. Es el hecho de que la voluntad de organizar su trabajo finalmente siempre esté mediada por aquello que aparece de improvisto, fantasmal, brutal y golpeando: la contingencia. Hace algunas semanas, mientras almorzaba, uno de los estudiantes (Juan, 10 años) con quien trabaja individualmente se acercó a preguntarle algo. No recuerda bien su reacción, pero al parecer no fue la mejor. Sólo recuerda que le negó poder facilitarle unos materiales en ese momento pues estaba almorzando. Al cabo de media hora, el niño lloraba en el techo del tercer piso de la escuela. ¿Quién debió ir a bajarlo? Sí, Eugenia. Luego de una breve conversación en el tejado, logró bajar al estudiante con colaboración de una inspectora. Al llegar al piso, el estudiante sale corriendo y comienza a golpear indiscriminadamente a quien se cruzó por su camino. Cuando lograron calmarlo, todas las miradas se dirigieron a Eugenia.

La inspectora lo afirmó y me lo pasaron a mí, y yo tenía que resolver el problema, porque parece que era conmigo el tema. Yo me quedo ahí, lo abrazo, lo contengo, le pido disculpas, le digo que a veces uno se equivoca, le pido disculpas en realidad. Lloraba desconsolado y se lo lleva la inspectora, y yo me quedo ahí pasmada, me pongo a llorar, pero me pongo a llorar, colapsada, porque, me pongo a llorar colapsada, porque siento que este colegio no cuida a los niños. Siempre los niños andan fuera, siempre los echan, nunca los contienen los docentes. Sentía que el director...es como que se me vino toda la organización de la escuela encima en esta situación que vivió Juan (Eugenia, Entrevista 2, 1295 – 1305).

El evento concreto de la desregulación emocional del niño habla de la situación más general de desorganización en el trabajo que caracteriza a la escuela. La responsabilidad queda evidentemente puesta en Eugenia, quien luego de haber generado el descontrol del niño debe remediar la situación. Si hubiese organización, ella podría haber almorzado tranquila y nada de esto hubiese ocurrido. La realidad es otra y tensiona de modo crítico el trabajo de Eugenia. El colapso está abierto. Hay una necesidad sentida de abandonar. Hoy por hoy, la sostienen los niños, su necesidad de cuidarlos ante una institución que los vulnera y no se preocupa por ellos.

Ya siento que tiro la huincha. Me mueven los niños acá. Creo que trato, trato y siento que no avanzamos. Creo que retrocedemos y ahí se junta todo. En ese momento llegó el jefe de UTP, que es la persona que siento más empática con la situación de los niños, y ahí yo me pongo a llorar. Entonces le digo cómo no lo ve la profe, si el profe está en esa sala y pasa esto. Y los inspectores, los auxiliares, ¿dónde están? Tomando tecito y no. O sea, no andan observando el colegio que es lo que tienen que hacer los inspectores de patio. Ya me tienen aburrída todos. Yo no tengo derecho a almorzar. Me da rabia. Todos vulneran los derechos de los chiquillos y nadie es capaz de preocuparse por ellos. Ahí yo colapsé (Eugenia, Entrevista 2, 1322 – 1332).

Perspectivas finales

En la caracterización de este caso existe un conjunto de elementos que revisten gran interés analítico para el curso de esta investigación. En este segmento los dejaré esbozados preliminarmente para luego discutirlos en relación con el concierto general de procesos de trabajo y para teorizarlos con mayor profundidad.

El elemento central por rescatar de la experiencia de Eugenia guarda relación con la tensión existente entre lo académico y lo integral. Son lógicas contrapuestas, donde las escuelas, especialmente cuando son de carácter público, deben necesariamente escoger entre una u otra. En este caso, se trata de una escuela orientada hacia la integralidad, lo cual queda concretizado en su afán por preparar para la vida a los estudiantes. Según lo que se aprecia en el discurso de Eugenia, la escuela, al menos a nivel directivo, ha renunciado a su afán por rendimientos a fin de preocuparse, centralmente, por las emociones de los estudiantes. En este marco de acción, son los docentes quienes representan los principales puntos de tensión con la política intencionada por el equipo directivo de la escuela.

Del mismo modo, es pertinente hacer mención a cómo desde el lugar del psicólogo se despliegan una serie de tácticas orientadas hacia un mayor control emocional. Estas tácticas, como el lobby emocional, se enmarcan en una estrategia de mayor alcance que apunta hacia la gestión de las emociones en la escuela, siendo el aula el lugar propicio para formar al estudiante en las disposiciones afectivas y emocionales que lo prepararán para la vida y siendo el docente, mediado por la labor de la psicóloga, quien debe liderar esta “revolución emocional”. Esta racionalidad y sus respectivas formas de materializarse no encuentran un respaldo sostenido por los diversos actores, siendo los docentes quienes tienen más dificultades de comprensión y ejecución. Así también, esta lógica de gestión emocional se contrapone a las prácticas disciplinares que, contextualmente, debiesen ser responsabilidad de los inspectores y que se orientan hacia la norma y el control de la conducta. La psicóloga sostiene y defiende una ética de cuidado del vínculo como condición necesaria para el trato con los estudiantes a fin de mejorar su modulación y expresión de emociones. Conviene

plantear si acaso esto también forma parte de las prácticas disciplinares que buscan instalarse en la escuela respecto de cómo se construye al sujeto estudiante.

Finalmente, en este caso aparece una perspectiva muy clara respecto de cómo el trabajo, cuando no cuenta con una organización definida y cuando se realiza siguiendo la voluntad personal, tiene el riesgo de favorecer y potenciar prácticas heroicas, en el sentido de que los actores se construyen como indispensables para el funcionamiento de la organización. Esto abre una línea de exploración relevante en términos de pensar cómo el hacer frente a una organización caótica y a una sucesión de eventos de la misma naturaleza, finalmente, genera una pérdida de los propósitos centrales en torno a los cuales se organiza la labor, conllevando sufrimiento y manifiestas intenciones de *tirar la huincha*.

Informe 7: Verónica. “No estamos pintando mándalas”.



Caracterización de la escuela: Los niños de hoy.

La *Escuela Cruces* es una institución de dependencia particular subvencionada, de confesión religiosa católica y selectiva, ubicada en una comuna del sector centro de Santiago, y que es administrada por una sociedad educacional perteneciente a pequeños sostenedores educativos (grupo familiar sin fines de lucro). A nivel de proyecto educativo, sus principales énfasis son la excelencia académica, el desarrollo integral y la formación valórica.

Es una institución que imparte desde educación parvularia hasta educación media científico – humanista a 935 estudiantes cuyas familias pertenecen al grupo socioeconómico medio de la clasificación provista por el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED). Las familias cancelan una mensualidad de \$30.000 y el establecimiento cuenta con becas para estudiantes prioritarios. En términos de su evaluación de desempeño, es una escuela que ocupa la posición 92 de 417 establecimientos²⁷ pertenecientes al mismo grupo homogéneo²⁸ y que para el período 2016 – 2017 no cuenta con la asignación de Subvención de Excelencia Académica provista por este sistema de clasificación.

²⁷ En el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED), los establecimientos educacionales son evaluados en una escala de 0 a 100 en torno a seis criterios: i) Efectividad: resultado en SIMCE del año anterior a la medición; ii) Superación: variación de puntajes SIMCE de últimos años; iii) Iniciativa: incorporación de innovaciones educativas; iv) Mejoramiento: adecuado funcionamiento del establecimiento; v) Igualdad de Oportunidades: accesibilidad y permanencia de la población escolar; y vi) Integración: participación de profesores, padres y apoderados. Luego son rankeados en relación a todos los establecimientos pertenecientes al mismo grupo socioeconómico (ver siguiente nota al pie).

²⁸ Establecimientos educacionales similares según características socioeconómicas, tipo de enseñanza y zona geográfica.

Desde 2015 a la fecha, la institución está adherida a la Ley de Subvención Escolar Preferencial. En 2016, la escuela se encontraba clasificada como Emergente y no registraba datos respecto de los niveles de ejecución en su Plan de Mejoramiento Educativo (PME), según las directrices fundamentales promovidas en el sistema de clasificación de esta regulación.

En dicho contexto, la escuela cuenta con psicóloga desde el año 2016. Verónica, 25 años, trabaja en el establecimiento desde ese año a la fecha. Egresó en 2015, formándose como psicóloga con especialización en psicología educacional. Buscando algunas oportunidades en el ámbito educacional fue como llegó de improviso a esta escuela. Ya en la primera entrevista sintió una cierta urgencia por su presencia en la escuela. La entrevista fue un lunes y el martes ya estaba trabajando. Había que hacer algo con los niños de hoy, con niños muy distintos a los de antes.

Me pintaron la realidad como muy terrible: “es que estos niños si los vieras”, “¿estás dispuesta? porque son así”. Me nombraron a niños en particular, con nombre y apellido. “¿Tú qué crees que tenemos que hacer?” Bueno, les dije, tengo que conocer, no conozco nada más que lo que ustedes me están diciendo. “Es que los niños de hoy son muy distintos a los de antes”. Le pregunté a qué se refería, y se refería mucho más que los niños de hoy, a que ellos como colegio no habían tenido este tipo de chicos, que no venían con selección, entonces vienen de distintos estratos sociales, vienen de distintos países, está llegando cada vez más chicos de fuera que están recién llegando a Chile también, no es como que lleven un tiempo en Chile, llegaron a Chile, llegaron al colegio; hijos de padres presos o con consumo problemático de alcohol o drogas; papás que no existen o mamás que no existen; chicos adoptados o trastornos como síndrome asperger. En fin, todo lo que no les había tocado antes. Entonces, ahora, no solo les tocó uno, todos juntos les tocó ahora, entonces ella me dice los niños de hoy, pero en verdad había un montón de cosas que a mí no me sonaban como de hoy, era como bueno siempre ha pasado, pero antes no lo seleccionaste (Verónica, Encuentro 1, 58 – 72).

Un giro radical ha comenzado a observarse en la escuela, ya que han llegado estudiantes provenientes desde distintos estratos sociales y familias con ciertas problemáticas y estudiantes extranjeros que, prácticamente, al pisar suelo chileno se han matriculado en la institución. Ya no es sólo un caso, sino que se trata de muchos estudiantes que desafían el tradicional espíritu selectivo de la institución. Este cambio de cantidad se acompaña de un cambio cualitativo en el tipo de problemas que la institución ahora debe enfrentar, pues ya no es el típico estudiante revoltoso y desordenado que alteraba la tranquilidad habitual de la institución, sino que es uno que golpea a profesores con radical violencia, incluyendo diversos tipos de golpes, insultos e incluso escupos. En el fondo de esta problemática, los cambios en las prácticas de selección escolar aparecen como la explicación inmediata. Ese otro estudiante, a quien tal vez alguna vez le fue negado un cupo, hoy camina por los pasillos de la Escuela Cruces.

La escuela hace unos cinco años que puso fin a la selección, cuatro, cinco años, y empezaron desde el año pasado, empezaron a tener más chicos o niños problemáticos, problemáticos de lanzar mesas, golpear a profesores. Antes pasaba que salían de sala, eran un poco revoltosos, desordenaban, pero no les había tocado tantos casos o tan seguidos, que un profesor dijera que un estudiante le pegó, la había tocado, que el estudiante lo insultó, pero no que lo habían golpeado con patadas, combos, tirar puñetes, al nivel de ahorcar, escupir, ese tipo de cosas, no le había tocado tan frecuentemente, era como un caso una vez (Verónica, Encuentro 1, 105 – 112).

Esta apertura hacia nuevos estudiantes opera, en un principio, como una forma de ser más abiertos en relación con su propuesta formativa, aun cuando ahora está intensificada por nuevas directrices provistas en el marco de las nuevas regulaciones de política educativa. La lucha por lograr un cupo en una escuela que trabaja de forma personalizada con el estudiante y que incorpora a la familia al proceso educativo de sus hijos se ha ampliado incluso al nivel de tener que responder a la insistencia de quienes no han sido seleccionados. Las familias, por su parte, esperan que la tómbola de la nueva ley de inclusión juegue a su favor a fin de colocar a sus hijos en uno de los colegios más prestigiados del sector.

Lo que yo he notado a través de la matrícula, como que todos quieren ir a ese colegio, o mucha gente está pensando en ir a ese colegio, principalmente por el modelo de educación personalizada que tiene, porque hay una idea de que es más libre, o al revés, menos estructurado, y mucha gente está esperando el cupo por eso mismo. Como ven que los niños tienen más espacios para lo lúdico, que, a los papás nuevos, por ejemplo, les permiten ir a visitar la sala cada cierto tiempo, como que ese tipo de cosas como que gusta hartito. Yo he visto como harta demanda y hace poco se hizo la tómbola, por ejemplo, y fueron los papás al gimnasio a esperar y los que quedan en lista de espera están insistiendo. A partir de eso, yo puedo decir que es un colegio respetado alrededor del barrio, que lo tienen como bien evaluado (Verónica, Encuentro 1, 572 – 582).

Por dentro, la organización del trabajo en la escuela se debate entre la familia y la guerra de bandos. La analogía con la familia es indicativa del trato cercano y afectuoso entre colegas y entre profesores y estudiantes. Esto convive con cierta separación entre los colegas, quienes no cuentan con un objetivo común, hacen lo que quieren y no reman en la misma dirección. Las relaciones entre los diversos actores se debaten diariamente entre el amor y la confusión.

El colegio tiene un aspecto como bien amoroso, como un trato bien familiar, entre colegas y entre profe niño o todos los que trabajamos en el colegio. Todos los adultos que trabajamos con el colegio y el niño, es una cosa bien afectuosa, de trabajar como familiarmente, como que el colegio es una familia. Eso se da en el cotidiano, pero también se da como entremedio que estamos todos bien separados, entonces se empiezan a armar bandos, pero eso pasa más a nivel entre adultos, como entre colegas que estamos separados, cada uno hace lo que piensa que hay que hacer y nadie rema para el mismo lado. Entonces entre medio los cabros están ahí, que uno dice una cosa, que otro dice otra cosa, hay harta confusión entremedio, pero uno entra y es bastante acogedor el lugar (Verónica, Encuentro 1, 190 – 205).

Caracterización del Proceso de Trabajo: cartas e incendios.

Verónica está contratada hoy por 40 horas mediante los fondos que provee la Ley de Subvención Escolar Preferencial. La urgente necesidad de contar con psicóloga en la escuela estuvo acompañada de una consigna que no admitía matices: se debía generar resultados. Sin embargo, es una consigna que destaca por su amplitud y ambigüedad, aun cuando algo hay que hacer con los *nuevos niños*. Da lo mismo lo que haga Verónica, debe proponer algo que genere resultados. Y aun cuando todo se orientaba a la convivencia escolar, ella sabía que había que aprovechar a favor la ambigüedad de la consigna.

La palabra que usaron fue genere resultados. Y yo dije: ¿en qué? Y era como que los cabros estuvieran más en sala, temas de convivencia escolar y que viera a estos cabros que eran más conflictivos, que, en el fondo, tiraban mesas, qué sé yo, cosas de convivencia escolar. Pero los resultados que ellos quieren son como afectivos también, entonces ahí hay una mezcla. Yo me aproveché de esta poca claridad. Me dijeron que tenía que proponer y mi propuesta no es nada que ver con la convivencia escolar (Verónica, Encuentro 1, 290 – 296).

La propuesta de trabajo de Verónica se divide en tres partes. La primera de ellas consiste en generar un apoyo directo al profesor en la sala misma, una especie de tercera docente. Su labor específica es captar, casi en un nivel molecular, la génesis de las pataletas y los golpes que los niños de hoy han traído a la escuela. Todo lo que no puede hacer la docente principal y su ayudante en sala es parte de las preocupaciones de Verónica. Cuando nace la rabia y la frustración, mágicamente ella aparece para mostrar al estudiante que es posible mejorar lo que está haciendo. Un pequeño aporte, pero que, al neutralizar los impulsos del estudiante, contribuye significativamente a reducir el problema mayor y a cubrir todo aquello que los profesores no pueden entre tantos estudiantes.

La propuesta es apoyo en sala, que el apoyo en sala consiste en ver temas, por ejemplo, tolerancia a la frustración, cómo se relacionan entre sí, pero bajo la excusa de que soy un tercer docente en sala. O sea, los niños me ven a mí como la profe que revisa tareas, o que ayuda en las tareas, pero en

realidad lo que estoy ayudando ahí, es que cuando algo no le resulte no vaya y rompa la hoja, sino que vea que cuando existe la oportunidad debe usar la goma por ejemplo y ese tipo de cositas que las profes, entre todos los cabros no pueden hacer, y que disminuyen significativamente golpes, pataletas.

- *¡Ah! ¡Me equivoqué!* (simula el grito de un estudiante). *Tengo que hacerla de nuevo.*
- *¿Para qué hacerla de nuevo si lo hiciste bien?* (interviene ella tras captar la situación).
- *¿En serio?* – replica el estudiante.
- *Sí. Borremos y listo. Se acabó la pataleta* (Verónica, Encuentro 1, 300 – 308).

La segunda parte de la propuesta es abordar los problemas emocionales del estudiante en la sala de clases. Algo particular de algunos de los *niños de hoy* es que están adormecidos, no hacen nada, ni siquiera ruido, mucho menos aprender. El trabajo que se realiza con ellos es *casi clínico*: Verónica aborda estas dificultades en profundidad en el espacio privado de su oficina y establece las conexiones pertinentes con la familia cuando corresponde a fin de profundizar mayormente.

La otra es para apoyar a los chicos que tienen, cuando visité sala, visité sala como dos semanas caché que había temas emocionales de por medio, cabros que estaban medios dormidos, que no hacían nada en clases, que estaban en la sala, no hacían ruido, no conversaban, pero no hacían nada, no estaban aprendiendo. Esos temas que yo vi que podían ser más emocionales, hago un trabajo casi clínico, en oficina y que me aprovecho de repente de las mismas actividades que tienen en la clase, que las hacemos en oficina conversando, y desde ahí también tomo a la familia (Verónica, Encuentro 1, 309 – 320).

La tercera parte de la propuesta es apoyar a los profesores. En lo táctico, el objetivo es que los profesores tengan espacios de reflexión y relajación. En lo estratégico, la ambición es mayor: los profesores deben realizar catarsis y superar la lógica de bandos que estructura el trabajo en la escuela. Lo primero es comunicarse como personas para, luego, establecer

perspectivas comunes que fortalezcan la colaboración entre todos quienes están trabajando con los niños, aun cuando a veces pareciera que cada uno trabajase para una escuela distinta.

Y la tercera patita, el apoyo a profesores con jornadas que sean, bueno, ahí se pone como jornadas reflexivas y de técnicas de relajación, eso está escrito en el papel, pero en verdad es catarsis, que hablen y se comuniquen como personas y ya fuera de estos bandos, y que empiecen a cachar que estamos todos trabajando para el mismo colegio, que estamos trabajando todos con los mismos niños, que la mayoría tenemos los mismos problemas y ahí empezamos a cachar que el del lado también me puede ayudar y que estamos en las mismas (Verónica, Encuentro 1, 320 – 325).

Los bandos juegan un papel relevante en la estructuración del proceso de trabajo de Verónica. Por lo mismo, es importante explicar cómo se han construido. Por lo general, en la escuela cada uno hace lo que estima conveniente. Desde una perspectiva física, todos están muy separados. Eso es la base del problema. Luego, están incomunicados. No cuentan con ninguna instancia donde se puedan relacionar cercanamente ni tampoco alinean objetivos y formas de trabajo. El principal efecto de ello es la invisibilidad del trabajo entre unos y otros, a la vez que se critican sobre lo que, supuestamente, dejan de hacer. Sólo en el plano más íntimo de los espacios que cada uno de ellos ocupa saben cuán atareados están cotidianamente y, de forma lamentable, no logran comunicárselo.

Los bandos se generan porque, bueno, lo que dicen hasta ahora es que no tienen idea lo que hacen uno y lo que hacen los otros. No tienen idea lo que hace la directora, no se tiene idea de lo que hace coordinación, entonces como no lo veo, la mayoría de los profes dice que la coordinadora no hace nada, pero la coordinadora hace muchas cosas, muchas cosas para un solo cargo. Los profes lo mismo. Los demás dicen que sólo alegan, pero nadie se va a meter a sala tanto rato como para cachar en qué están los profes. Entonces no se comunican nunca, no hay ninguna instancia no formal donde se puedan comunicar más de par, de tú a tú, y si lo hay es como “hoy día estuvo cansador”, no hay esa instancia acá en el colegio, entonces y físicamente están todos muy alejados, cada uno trabajando en lo suyo, entonces como que cada uno hiciera cualquier cosa, que no se tiene idea en

qué está aportando cada uno para armar el colegio (Verónica, Encuentro 1, 225 – 239).

En esta guerra de bandos, Verónica decidió salir de sus propias trincheras, aun cuando quedarse en ellas era la opción por defecto. Ella decidió quebrarlas, trasladarse finamente a través de sus asperezas. Opera, metafóricamente, como la cartera de la escuela. Aunque esto es más literal respecto de cómo se expresa: va de aquí a allá, llevando la información necesaria para que los bandos tengan claro qué es lo que realiza cada uno dentro del trabajo en la escuela. Si la guerra gira en torno a la ilusión de que nadie hace nada, Verónica se encarga de aclarar que todos hacen mucho y que, además, lo hacen con sentido. En el caso de los psicólogos que trabajan en la escuela, ella se encarga también de mostrar que están ahí más que por los fondos que posibilitan su contratación, pues están haciendo trabajo con sentido y productivo para la escuela más que meramente estar pintando mándalas como actualmente se representa la labor de los psicólogos en las escuelas.

Yo me traslado a través de los bandos. De repente voy a desayunar con el PIE (se refiere al Programa de Integración Escolar) y ellos me dicen que los profes están en nada. Entonces yo les digo que he estado en sala y que están haciendo hartas cosas. Yo traspaso la información, soy como el cartero un poco. Me he obligado. Voy entregando información de un lado para otro. Los profes alegan contra el PIE diciendo que no hace nada y yo les cuento que están en tal cosa y que sirve para otra, o que las intervenciones tienen sentido, pero se demoran. Es como mostrarles que cada uno está haciendo algo con un sentido, que no estamos aquí porque tiene que existir el PIE o porque está la SEP. Es mucho más que estén las platas y te vamos a contratar. Hacemos algo, no estamos parando el dedo, pintando mándalas todo el día. Yo traspaso la información, por eso la imagen medio de cartero, porque al final soy yo la que me muevo porque decidí hacerlo. Perfectamente yo podría haberme atrincherado en mi oficina y listo (Verónica, Encuentro 1, 350 – 360).

En su habitual trabajo de cartero, Verónica busca definir un plan de trabajo que le permita ir estableciendo puntos de conexión entre los bandos. Sin embargo, en ocasiones debe cambiar su traje por el de bombero. Desde el ritmo pausado de su caminar por la escuela

traspasando y transmitiendo información, súbitamente pasa al ritmo desenfrenado de ir a calmar pataletas o atender cualquier solicitud de emergencia, mientras pareciera que no está haciendo nada. Cambio de traje y a apagar incendios. Ni siquiera sabe cómo se generó el siniestro. Alguien debe hacer algo y es ella. Es una labor que le genera un profundo sinsentido porque la solicitud parte del supuesto de que ella es quien puede hacer algo aun cuando ni siquiera conoce a quienes están generando la emergencia. Mucho menos a ellos les interesará que ella intervenga. La escuela arde. Verónica se repliega cambiando constantemente su ubicación. Es lo único que puede hacer para desempeñarse como le gusta.

Se supone que debería ser así mi semana, nunca es así, nunca ha sido así, porque de repente estoy en sala, no sé, estoy en primero básico, y llegan los profes. Piensan que estoy desocupada, aun cuando esté dentro de la sala. “Oye, ¿me puedes ayudar? Es que tengo un cabro acá afuera con una pataleta”. Y yo al cabro ni lo conozco, pero tengo que ir a solucionar la pataleta. Entonces mi pega, me lo dijo una vez una profe, es de apagar incendios en el fondo y donde hay problemas llaman a la psicóloga. Yo les he hecho difícil la pega porque nadie sabe dónde estoy, ya que me voy cambiando de sala. No me hace sentido ser bombero, primero, porque a veces ni siquiera son chicos con los que trabajo, entonces no tengo ninguna forma de acercarme. ¿Qué quieren que haga? No lo conozco, no me conoce. ¿Por qué a mí me va a escuchar más que a alguien que sí lo conoce, con quien comparte regularmente? Siento que es una pérdida de tiempo para ambos, tanto para el niño como para mí (Verónica, Encuentro 1, 822 – 834).

Si la escuela arde es porque no logra calmar la furia de los niños de hoy. Son ellos quienes, al sentir que prácticamente todo está permitido, inician el fuego en el momento menos esperado. El no saber cómo intervenir aumenta la intensidad del incendio. Las llamas crecen. Jamás habían visto algo similar.

Se les permite mucho a los chicos. O sea, no sé si se les permite o no se interviene más porque se ven como de brazos atados para intervenir de otra forma. No sé muy bien cuál de las dos es, pero los chicos pueden hacer muchas cosas contra sus pares y contra los adultos que están alrededor de ellos, sean docentes, tías del aseo, cualquier persona que esté alrededor.

Pueden golpear, escupir, etcétera. Ellos tienen la sensación de que pueden hacer cualquier cosa, porque no les van a hacer nada, porque no les va a pasar nada pese a que hagan cualquier cosa (Verónica, Encuentro 2, 1446 – 1455).

Incluso Verónica se ha visto levemente quemada también. En una ocasión, mientras celebraban el cumpleaños de un estudiante durante una actividad en sala, uno de ellos comenzó a molestar a una compañera. En su papel de tercera docente, intervino para evitar un desastre mayor. No esperaba recibir de vuelta un fuerte puntapié. Por su cabeza pasó fugazmente la idea de devolver, pero al frente estaba un niño. Un niño de los de hoy. El impulso se transformó en reflexión y, más que todo, en cuestionamiento respecto de sus capacidades, de cómo son los niños y, especialmente, si debería estar en la escuela o no. La inseguridad y el temor, vivido constantemente por los profesores, se apodera también de ella y le hace pensar en qué es lo realmente posible de hacer.

Estos casos de violencia física me han hecho cuestionarme si debiera estar en la escuela, si soy competente, si debería estar trabajando con niños, por qué los niños están agresivos, un montón de cosas. Me he sentido insegura de mi trabajo también, ¿vengo a que me peguen? Y ver que eso es lo que viven estos profes a diario, muchas veces, a veces más de una vez al día. En verdad no sé cómo lo hacen para seguir funcionando el resto del año. O sea, cuando me dijeron al entrar a esta pega que había hartas licencias médicas, las entiendo en absoluto. Si no estuvieran un poco estresados, de verdad que no los encontraría humanos (Verónica, Encuentro 2, 1335 – 1345).

La escuela ha ensayado algunas respuestas, fundamentalmente, elaborando protocolos que permitan estandarizar algunos pasos para abordar los conflictos. Sin embargo, en ocasiones actúan como la misma bencina cuando se trata de apagar el fuego. Primero, porque hay una tendencia demasiado particularista en su construcción: sirven para un niño, de un curso, ante un problema específico que ocurrió hoy en el mes tanto. Sí, así de absurdo, declara Verónica. Y mientras todos buscan activar el protocolo que sirve para ese niño, de ese curso, ante ese problema que ocurrió en hoy, se pierde la oportunidad de construir líneas comunes para abordar lo problemático. El protocolo entorpece no sólo en ese sentido, sino

que, al ser también una estandarización particularista de los hechos, limita la acción posible en otros sentidos. Vale decir, hay formas distintas de apagar los incendios. Y cuando hay un incendio, a veces sólo queda actuar, lo cual va dejando montones de protocolos acumulados, esperando tal vez ser parte de la pira en su momento.

Los protocolos son muy específicos, del estilo ante este problema que ocurrió hoy día, o en este mes, con este niño, en este curso, se va a activar este protocolo. Pero muchas veces eso que pasó ese día, en ese curso, con ese niño, pasa en el resto de los cursos con otros niños, y podríamos pensar en conjunto cosas para el resto también. O sea, está bien, en algunos casos definiendo que sea un poco más particular porque son chicos que ante una regla más general quizás no cabría, pero es como que nos fuimos para el otro lado, como que nos fuimos al chancho con lo particular. Entonces estamos tan cerraditos en lo particular que no alcanzamos a ver el resto de lo que pasa en el colegio.

Pero viéndolo desde un modo más amplio, ¿qué te parece a ti que la mayoría de las soluciones sea generar protocolos?

Es que al final terminan siendo puros papeles acumulados. No le veo mucha utilidad porque muchas veces además no se activa el protocolo. Aparte de que no se activan en la mayoría de los casos es como “¡Ah!, pero había un protocolo para eso, ¿se activó?”. No. No se activó, porque hay tantos que ya no sabemos cuál tomar. Primera cosa y segunda cosa es que a veces el protocolo entorpece lo que pudiera haber sido una mejor acción. A veces son un poco absurdos o entorpecen más que ayudan a la solución, y además como son tantos, muchas veces no se sabe cuál sirve (Verónica, Encuentro 2, 1825 – 1844).

Esta tendencia a construir protocolos para todo se inserta en el movimiento general de la escuela de generación de evidencias para responder a los requerimientos de la política educativa. Incluso esto afecta directamente el trabajo de Verónica como psicóloga. La tradicional privacidad que requiere en su actuar se ve tensionada por la necesidad de que todo esté visible. Si va a trabajar con un niño, prefiere que sea en la sala de clases antes que su escondida oficina. Así también se evita cualquier tipo de sospecha posible. Y si es inevitable

tener que ir a su oficina, confinada a los últimos rincones de la escuela, se encarga previamente de que tanto niños como familias conozcan el lugar donde trabaja. Nada puede quedar en el encierro. La evidencia reclama su potente visibilidad.

Les preocupa harto el tema de las evidencias. “¿Ya firmó el papel?” “¿Está creado el protocolo para esto?” “¿Tienes el acta? ¿Le sacaste fotocopias?”. Evidencias y protocolos para todo. Por ejemplo, yo tengo una oficina que está bien escondida, que no tiene muchas ventanas, y que a mí me preocupó de inmediato, y pensé que es súper sospechosa. Entonces cuando voy a trabajar con un niño en la oficina, que no lo elijo, en verdad siempre trato de trabajar sólo en sala, que esté todo bien visible, bien público. Me aseguro de que los niños y papás conozcan mi sala (Verónica, Encuentro 1, 486 – 497).

Perspectivas finales

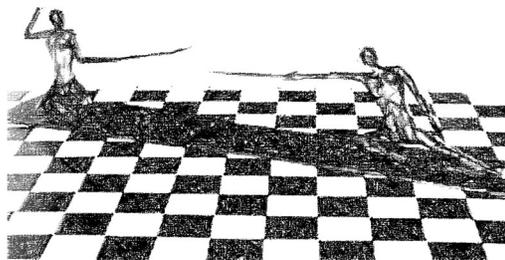
En la caracterización de este caso existe un conjunto de elementos que revisten gran interés analítico para el curso de esta investigación. En este segmento los dejaré esbozados preliminarmente para luego discutirlos en relación con el concierto general de procesos de trabajo y para teorizarlos con mayor profundidad.

El elemento central por rescatar de la experiencia de Verónica guarda relación con el cambio cualitativo que acontece en el tipo de estudiantes y familias que reciben hoy en la escuela luego de crear y adaptar prácticas que vayan en contra del modo de operar selectivo que ha caracterizado históricamente a esta escuela. Los niños de hoy desafían todos los esquemas previos que disponía la escuela para trabajar con los pocos estudiantes problemáticos que recibían. Hoy ellos son mayoría. Y, nuevamente, la explicación es psicológica: los problemas están en el mundo interno de estos niños de hoy, quienes alteran todo el orden cotidiano con cosas nunca vistas. Verónica lo tiene claro, ya que son cosas que siempre existieron, sólo que las prácticas pro selección no permitían verlas. Ella es contratada para hacer algo, de modo urgente y necesario, en el plano de lo psicológico, aun cuando lo

realmente problemático acontece en el seno de las relaciones sociales que configuran el particular tipo de organización de esta escuela.

Nuevamente, esta organización, caóticamente organizada por *naturaleza*, predefine modos específicos de actuar para los psicólogos. Verónica se debate entre la figura del cartero, como persona estratégicamente orientada a establecer puntos de contacto entre grupos conflictivamente aislados, y entre la figura del bombero, como persona encargada de abordar las quemantes contingencias que generan los niños de hoy en forma de pataletas, golpes y ofensas varias. El caos reina en la institución, mientras el trabajo de la psicóloga se orienta a mediar justo ahí donde nacen los problemas, ofreciendo tácticas y estrategias que eviten conflictos mayores. En ese núcleo problemático es que su papel se visibiliza y justifica. Siempre está haciendo algo, buscando que sea con sentido y no una mera teatralización. Lo mismo ocurre con sus compañeros, aun cuando insistan en separarse en bandos. La definición de perspectivas y modos de actuar comunes aparece en el horizonte como uno de los principales desafíos.

Del mismo modo, en este caso vuelve a tener central importancia la generación de evidencias, materializadas fundamentalmente en forma de protocolos. El protocolo en sí tiene un papel de justificación de las acciones ante el nivel central. Sin embargo, en lo inmediato y concreto de la experiencia escolar, se torna absurdo, entorpecedor y demasiado particularista. Aleja a los actores de una respuesta común ante problemáticas también comunes. También los aleja de una respuesta pertinente ante situaciones que no son posibles de abordar de manera estandarizada. Pese a ello, su importancia es radical en términos de la generación de evidencias y, aun cuando se acumule formando torres de papeles, está disponible como forma de demostrar que se hacen cosas en la escuela.



Recontextualización de los llamados a la acción

Es momento de volver atrás. Las políticas que configuran la nueva institucionalidad educativa chilena han construido singulares llamados a la acción para tornar real y material la racionalidad de Estado. Sintéticamente, he planteado que estos mensajes están orientados a generar una operación responsable, transparente y ordenada de los recursos públicos a fin de tributar a la confianza de las familias y a maximizar los esfuerzos para construir una educación más justa e igualitaria para niños y jóvenes del país. Esto cobra especial importancia cuando se trata de aquellos que son socioeconómicamente más vulnerables, por lo cual se entregarán recursos adicionales con los que la escuela puede operar libremente, siempre y cuando demuestre con resultados concretos que lo está haciendo bien. Si lo hacen bien, serán premiados y reconocidos. Si no lo pueden hacer bien, estarán monitoreados y apoyados constantemente. Si no cumplen, se tomarán medidas por drásticas que parezcan. En este esquema, las escuelas no pueden ser meras guarderías, recibiendo y reteniendo a los estudiantes durante la jornada escolar, sino que deben lograr aprendizajes de calidad y desarrollarlos integralmente.

Normalmente, las políticas educativas no dicen qué es lo que hay que hacer, sino que crean las circunstancias para que ciertos procesos y eventos ocurran (Ball, 2006; Maguire, Hoskins, Ball y Braun, 2011). Y, en este caso, las circunstancias son una compleja red de vigilancias que se despliega para asegurar que los llamados a la acción se cumplan. Se trata de una mixtura creativa entre un *gobierno a larga distancia* y un *gobierno in situ*. El primero

de ellos extiende sus brazos, desde la racionalidad de Estado, para velar por el uso eficiente y transparente de los recursos y la adecuada gestión de todos los procesos formales de la institución escolar. Esto se materializa, fundamentalmente, en la operación de asesoría y revisión de las prácticas que efectúa la Agencia de Calidad en la cotidianeidad misma de la vida escolar y en la presencia, más incómoda, de la Superintendencia de Educación en las mediaciones entre demandantes y oferentes del servicio educativo. El segundo de ellos representa la razón de ser de la contratación de psicólogos y otros expertos de la subjetividad como una estrategia orientada a abordar el complejo desafío de lograr aprendizajes de calidad en conjunto con el desarrollo integral de los estudiantes.

Los procesos de recontextualización de políticas educativas contemplan la interacción sinérgica entre prácticas de interpretación y traducción que operan en conjunto para producir y modelar sujetos y subjetividades y, especialmente, para transformar los discursos de la política en prácticas específicas (Ball, Maguire, Braun y Hoskins, 2011a). Esto implica, en el trabajo cotidiano, la producción de diversos textos institucionales, estructuras, roles y relaciones y, especialmente, la identificación de puestos de responsabilidad. Sobre este último punto se fundamenta el ingreso masivo de psicólogos a las escuelas, en un marco de llamados a la acción que promueve la formación integral y la convivencia escolar armónica como principales banderas de lucha dentro de la racionalidad del Estado moderno.

Dicho ello, las políticas educativas son recontextualizadas en las escuelas cruzando por dos filtros: los contextos específicos en que se insertan, con sus particulares historias, culturas y necesidades de gestión educativa, y los sujetos específicos con sus respectivas racionalidades (Braun, Ball, y Maguire, 2011). En el complejo proceso de *interpretar* los mensajes de la política y *traducirlos* a prácticas específicas para cumplir con los llamados a la acción, estos filtros cumplen un papel centralmente relevante pues, en rigor, aportan para construir una versión propia e idiosincrática de la política educativa.

Primer Filtro: necesidades y desafíos de gestión educativa de las escuelas.

Transversalmente, las escuelas estudiadas en el curso de esta investigación se encuentran en estado de emergencia. Por razones cualitativamente diversas, ya examinadas, todas ellas juegan con la presión de hacer frente a un complejo desafío: generar el preciso equilibrio entre el logro de aprendizajes de calidad y la formación integral de los sujetos. Se trata de una tensión estructural para las escuelas pues las invita, en principio, a realizar esfuerzos por responder a las pruebas estandarizadas (SIMCE) y, novedosamente, a los Otros Indicadores de Calidad. En este marco, el llamado a la acción es que las escuelas hagan lo que deseen, pero que *hagan algo* por equilibrar estas fuerzas, las cuales son planteadas como aparentemente contrapuestas. Una serie de fenómenos de interés se deslindan en los fenómenos de interpretación y traducción cuando se atiende a este llamado a la acción.

- 1) Etimológicamente, la palabra *fiscalizar*, proveniente de raíces latinas, hace alusión al acto de convertir lo privado en capital del fisco. Los complejos fenómenos de vigilancia a distancia e in situ que operan en la cotidianeidad escolar presionan a las escuelas a generar diversas acciones que respondan a los mensajes de la política educativa. Sin embargo, toda acción debe quedar respaldada en material físico que demuestre que la acción efectivamente se realizó. Vale decir, se debe producir evidencia. Las expresiones más íntimas de la vida escolar se tornan reales y demostrables siempre y cuando exista algún insumo que las respalde. La evidencia es, en las escuelas actuales, el combustible que dinamiza el movimiento de todo lo que acontece en el día a día. Esto es así porque, incluso, se antepone al funcionamiento del motor. La mayor parte de los esfuerzos que se realizan es por tornar demostrable la acción a fin de tornarse eficientes, responsables y transparentes ante la vigilancia permanente del Estado. Esta forma de ejercicio del poder en la escuela contemporánea tiene un carácter extensivo, productivo y positivo pues los mismos actores, en la lucha por los recursos que les permitan sostener sus proyectos educativos, se apropian de este modo de

operar, pues es una condición necesaria para la entrega de los recursos económicos.

Lo cualitativamente distintivo de la evidencia no es sólo su carácter de prueba de que efectivamente se realizaron acciones con los fondos públicos que provee el Estado para las escuelas que subvenciona, sino que dinamiza y fortalece un clima general de desconfianza respecto de la acción e intervención humana. Esta, cristalizada en el material que la torna evidente, es el único medio de prueba posible para validarse ante la máquina de información perfecta que el sistema educativo chileno propende a crear y robustecer a fin de agilizar la toma libre y racional de decisiones por parte de los demandantes del servicio educativo. Del mismo modo, la evidencia, metafóricamente hablando, se enmarca en una perspectiva policial y criminalística, donde las escuelas son posicionadas como las principales sospechosas de la grave crisis de calidad educativa que se defiende en el seno de las argumentaciones que construyen la racionalidad de Estado en materia educativa.

En este clima de vigilancias y sospechas respecto de qué es lo que se hace con los recursos públicos en las escuelas, los actores son infinitamente creativos respecto de cómo generan las evidencias que dan forma y vida al sistema escolar. Siendo un aspecto que exploraré más adelante, por ahora es importante indicar que la misma contratación de psicólogos como parte de las necesidades y desafíos de gestión educativa para escuelas emergentes representa en sí una evidencia. Lo singular, de todos modos, es que se constituye en una acción concreta que permitirá producir muchas otras evidencias necesarias para probar y demostrar la buena gestión educativa. En este caso, se tratará de hacer evidentes los esfuerzos en materia de integralidad educativa, así como también la necesidad de potenciar desde estos elementos el rendimiento escolar en pruebas estandarizadas.

- 2) Las escuelas se organizan cotidianamente en torno a un caos natural. Todo lo que acontece dentro de las paredes de la institución tiene una forma caótica. Todos hacen de todo. Cada uno hace lo que quiere. Las escuelas emergentes tienen por principal emergencia desarrollar estrategias y tácticas que les permitan afrontar las diversas *contingencias* que alteran inevitablemente los propósitos mayores que persiguen. Entre tanto que responden a las contingencias que se les presentan, finalmente no logran responder a todas las ambiciones y objetivos que les plantea la racionalidad de Estado. No logra ser un juego de suma cero: inevitablemente, algo se pierde.

El desorden y caos natural de las escuelas debe abordarse desde perspectivas diversas. Partiendo por un nivel comunicacional que posibilite que se logre hablar en términos de los parámetros del poder. *Profesionalizar* el discurso y los modos de hablar es un desafío. Se requiere especificidad en el lenguaje para elaborar las prácticas que dan materialidad a los mensajes de la política educativa. Luego, se requiere capacidad técnica para producir, en el marco de un Plan de Mejoramiento Educativo, los diversos *manuales* y *protocolos* que estandaricen la acción posible. Definir qué es lo que se hace para la situación concreta es un movimiento generalizado en las escuelas estudiadas. Construir los consensos y los lineamientos a seguir es una condición necesaria para un funcionamiento ordenado y para definir a los responsables de las acciones específicas que alimentarán el sistema de producción de evidencias. La creación de artefactos, manuales y protocolos que tornen real y demostrable la acción humana ofrece un haz de protección y resguardo ante la operatoria de las fiscalizaciones y vigilancias, así como también ante la problemática relación de las escuelas con las familias, especialmente en esquemas abiertamente clientelares (escuelas donde las familias cancelan algún costo por concepto de copago).

El caos aparece problematizado en prácticamente todas las escuelas. No es reconocido como una propiedad organizacional específica de las instituciones

escolares. Los mensajes de la política educativa apuntan, de hecho, en la línea de que las escuelas deben tender a una organización menos caótica. Los principios de eficiencia, eficacia, responsabilidad y transparencia estructuran esta intención. No obstante, es preciso hacer hincapié a la racionalidad técnico – científica que estructura el discurso de la gestión escolar que es interpretado y traducido por los actores cotidianamente en las escuelas. Recogiendo los planteamientos de Ball (2001), la gestión es una tecnología moral orientada a la eficiencia, la viabilidad y el control. Desde dicha perspectiva se sostiene en un punto de vista de corte empírico y racionalista que sostiene que toda la vida escolar puede (y debe) regirse con orientaciones científicas y enmarcarse en las disposiciones legales que la estructuran. En su retórica, todos los problemas educativos son meros problemas de gestión. Y esto es lo que, de modo general, explica los diversos cambios organizacionales que caracterizan a las escuelas estudiadas y, también, la necesidad de contratar profesionales que posibiliten una gestión más eficiente en el marco de las preocupaciones novedosas por las disposiciones subjetivas de los sujetos. El caos irracional de las escuelas demanda y produce la necesidad de sofisticados mecanismos de gestión. La contingencia brutal, la escuela de locos, el todos-hacen-de-todo y el todos-hacen-lo-que-quieren son los principales problemas por abordar desde una gestión eficiente en las escuelas emergentes.

- 3) En medio de este caos y ante la necesidad de responder más a lo urgente que a lo importante, tarde o temprano, las escuelas deben optar por los resultados académicos o por una formación integral sólida. Es prácticamente una o la otra y se debe elegir en función de la configuración de matrícula que asiste a la escuela. Esto responde a una estrategia general donde finalmente se prioriza por algunos de esos frentes, estableciéndolos como prioridad y añadiendo una valoración particular a la decisión tomada. En la mayor parte de los casos, las escuelas, aparentemente, “renuncian” a rendir bien en las pruebas estandarizadas a fin de preparar a sus estudiantes para la vida, fortalecer valores o mostrar mundos posibles más allá del frenesí de asistir a la universidad. En algunos casos, mientras

se enfocan en mantener una alta reputación o eventualmente aspirar a ella, desarrollan una serie de tácticas específicas para ajustar las disposiciones subjetivas de los estudiantes a los requerimientos de logro académico institucionalmente definidos.

El cuestionamiento que podría abrirse ante esta dualidad es su carácter ficticio. Las escuelas emergentes, sobre todo cuando son de administración pública, trabajan con los estudiantes que no cuentan con los capitales culturales necesarios para optar por los rendimientos de excelencia por los que presiona el sistema educativo chileno. Por lo mismo, las comparaciones que establecen consigo mismas o con escuelas aledañas, tiende a ubicarlas en la lucha por no caer en los escalafones más bajos del sistema educativo. Desde ahí se definen pensando en que siempre hay una escuela peor o que existe un momento más malo en la propia historia de cada institución. En este marco, la ambición por los rendimientos se retrae y se reconvierte en una apuesta moral por la formación de un sujeto más respetuoso, tolerante a la frustración y, en general, dócil ante un mundo que difícilmente les tendrá preparadas grandes oportunidades. Por lo mismo, se precisa una mediación para materializar esta intención y desde ahí se construyen requerimientos para los psicólogos.

Del mismo modo, cuando las escuelas tienen un carácter selectivo, sea por mérito académico o por capacidad de pago por parte de las familias, los límites de la dualidad entre el rendimiento académico y la integralidad también se difuminan, aunque no de modo tan radical. Cotidianamente, las escuelas se ven en la necesidad de ir alejando lo problemático del núcleo mismo de la sala de clases: cualquier interrupción les hace perder terreno en la frenética competencia entre escuelas. El supuesto que organiza la acción, desde la particular perspectiva que defienden los psicólogos, es que hay dificultades psicológicas y sociales que explican el no cumplimiento de los logros de aprendizaje que se definen las escuelas. Aparentemente, no es un problema de capitales culturales previos ni de

modalidades de organización del trabajo escolar, sino una interferencia psicosocial que aleja del propósito mayor. Nuevos psicologismos emergen desde el cotidiano de las escuelas emergentes para explicar sus problemas.

- 4) En la misma línea, un peligroso higienismo social se aprecia en los procesos de interpretación y traducción de las políticas educativas. Si el desafío es lograr una educación que a la vez que logre resultados excelentes sea también íntegra, ¿cómo es posible abordar el problema de quienes interfieren con tan grande desafío? Esto es una tensión cotidiana en las escuelas. Opera la concepción general de que hay elementos que contaminan la institución. Discursivamente, esto cobra formas diversas: la taza de leche, los malos contagian a los buenos, los bandos que atacan la escuela, los estudiantes que vienen de determinada población, los niños de hoy, entre otros. En un contexto de políticas educativas orientadas al fin de la selección y a una apuesta, aun instrumental, por la inclusión educativa, las escuelas desarrollan estrategias y tácticas para *alejar* lo problemático, para *sanar* sus conflictos, para *limpiarse* de algunos males.

En lo formal, la política educativa promueve que no se puede establecer prácticas discriminatorias y segregatorias contra los estudiantes. Sobre la misma, las escuelas deben rendir bien y formar sujetos integrales. ¿Cómo hacerlo? Es interesante captar el movimiento propio de las leyes en su emergencia, pues apenas aparecen, los sujetos están pensando en la trampa. Por ejemplo, se ofrecen razones psicológicas y sociales que, eventualmente, fundamentarían que el estudiante no es apto para el proyecto educativo. Se construyen diversas tácticas orientadas a dar forma a planes maquiavélicos para sacar a estudiantes y enviarlos a escuelas de menor reputación, o bien, a defender a estudiantes que si bien pueden ser conflictivos tienen algunas cualidades psicológicas que les permitirían seguir aportando. En ocasiones, y ante la imposibilidad de sacar lo problemático de los límites de la escuela, se evita entrar en conflictos, esperando que el azar o el cansancio haga que los sujetos tomen la decisión de irse. Opera una llamativa

sofisticación de los autoritarismos: si no le gusta, váyase; si no nos gusta, buscaremos que decida irse. El despliegue de estas tácticas sobre los rincones más íntimos del sujeto en formación es un aspecto que produce la necesidad de contar con psicólogos dentro de las escuelas. La conducción del rebaño precisa de un conocimiento más profundo de aquello que no es observable sólo a partir de un examen de la conducta. Cuando la caja negra logra iluminarse, se abre la necesidad de *normalizarla*.

- 5) Finalmente, la complejidad de los mensajes y la magnitud de la tarea propicia que las respuestas de interpretación y traducción tengan matices fundamentalmente instrumentales, dramáticas y orientadas a normas, siguiendo la tipología de la acción de Habermas (2014). En la construcción de las tácticas orientadas a optar o por los resultados académicos o por la integralidad, es llamativo cómo prima una orientación hacia los medios en la consideración de las disposiciones subjetivas. Estas aparecen como objeto del cálculo y la gestión a fin de potenciarlas y con ello obtener mejores resultados de aprendizaje. Esto es lo que posibilitaría tener mayor éxito con la acción. Una buena autoestima potencia un buen rendimiento. Buenas relaciones con los estudiantes y salas armónicas posibilitan aprender más. Esas son las racionalidades que guían las acciones cotidianas en las escuelas. Sin embargo, debe defenderse necesariamente que una buena autoestima y buenas relaciones entre sujetos son fines en sí mismos. Novedosamente en los llamados a la acción y en la adopción de estos mensajes en las escuelas, estos aparecen como medios para la productividad.

En relación con el efecto problemático de las evidencias, la acción aparece primariamente orientada a normas y luego cobra un carácter dramático. En las vigilancias in situ desplegadas dentro de las escuelas, los propios actores son reflexivos respecto de la necesidad de construirlas a fin de resguardarse y evitar problemas mayores. Generalmente, la producción de la evidencia está por sobre la realización misma de las actividades. Hay una preocupación transversal por

producir las evidencias que tienen que ver con la propia acción y también una apertura incipiente a que otros produzcan las evidencias que justifican la acción colectiva. Cuando se despliegan las vigilancias a distancia por parte del Estado y aparecen en el cotidiano sus brazos extensivos, toda la acción se torna dramaturgica. Se muestra un estado actual de la escuela tendiente a la perfección. La Agencia de Calidad, quien tiene un carácter positivo y formativo para los actores, es de algún modo *engañada* con una teatralización que ignora que hay procesos que no están realizándose de la mejor forma aun cuando se busca mejorar, o que hay productos que mágicamente aparecieron con miras a la visita de estos dispositivos.

Sobre este movimiento hacia la instrumentalidad, las normas y la teatralización de la acción es conveniente plantear que las políticas educativas, finalmente, realizan algo más que medir, evaluar y ordenar a las escuelas: instalan en el cotidiano una actitud permanente de examinación de las propias prácticas y de producción de las evidencias que justifican el carácter real y demostrable de la acción. La escuela queda puesta en relación consigo misma, en un profundo y acucioso examen, que le devela qué está haciendo, cómo, con qué medios y para cuáles fines.

Segundo Filtro: los procesos de trabajo de psicólogos en las escuelas.

Trabajar en la emergencia, en relación con otros sujetos, en el seno mismo de la práctica educativa escolar, es un fenómeno altamente complejo. La labor de los psicólogos en la escuela, históricamente desconocida aun cuando la psicología se construye desde la educación misma, se inscribe en el marco de la sofisticación de las vigilancias que precisa actualmente la racionalidad de Estado para llevar a cabo el gobierno de la conducta en las sociedades contemporáneas. El psicólogo, en tanto trabajador de la subjetividad, aparece en el registro de los *equipos pastorales* que hoy prestan radical importancia al mundo interno de los sujetos como blanco de las aspiraciones más fundamentales del poder contemporáneo.

En lo concreto, el trabajo de los psicólogos en escuelas emergentes del sistema educativo chileno puede ser abordado desde las siguientes perspectivas.

- 1) ***Sobre los motivos de ingreso.*** En la perspectiva caótica que organiza naturalmente a las instituciones escolares, los motivos de contratación de los psicólogos nunca están del todo definidos. Sólo hay que hacer algo y es de carácter urgente. Se debe subir resultados en cualquiera de las dos áreas relevantes. Se debe mejorar la convivencia escolar. Se debe atender casos clínicos. Se debe atender niños que antes no venían a esta escuela. Opera, al momento del contrato, una mixtura entre urgencia y desconocimiento. Mala mezcla. Cualquiera sea el propósito de la contratación, estará inevitablemente mediado por el caos y las contingencias. Éstas, explicadas en clave psicológica, demandan la necesidad de que el psicólogo haga algo con aquello que altera la tranquilidad en el cotidiano. Desde calmar pataletas hasta hacer coaching a directivos. La mayor parte de los actores desconoce su quehacer y, por lo mismo, casi cualquier demanda es posible de realizarse.

En este sentido es que es preciso plantear que existe heterogeneidad de discursos y homogeneidad de géneros. Esto implica que, en términos discursivos, los psicólogos pueden ser contratados por diversos motivos y ellos mismos pueden representar e imaginar el mundo educativo y el trabajo escolar en direcciones diversas. Sin embargo, en términos de lo que hay que hacer todo se confina a la generación de evidencias probatorias de la buena gestión escolar. Se defienden discursos liberadores de la educación, consideraciones pro superación de la pobreza, apuestas por una educación emocional, entre muchas otras posibilidades. Prácticamente, los psicólogos pueden posicionarse desde donde deseen, pero deben hacer lo que exige la política educativa, con sus particulares modos de operar y construyendo estrategias y tácticas que se enmarquen en las ambiciones y objetivos más generales de la racionalidad de Estado.

- 2) ***Sobre el control.*** Siguiendo las directrices planteadas por de la Garza (2011a), es posible plantear que el control del proceso de trabajo se debate entre el control administrativo y el autocontrol orientado hacia la construcción de criterios técnicos que organicen la labor.

En relación con el control administrativo, las evidencias cobran, como ya he planteado, un lugar central en el proceso de trabajo. Esto pues son lógicas que provienen desde la operatoria burocrática y de gestión escolar específica de cada escuela. La generación de acciones orientadas a responder las metas contenidas en el Plan de Mejoramiento Educativo es, de modo encubierto, la principal tarea prescrita para los psicólogos al momento de su contratación. Pueden realizar lo que quieran siempre y cuando cumpla con los criterios para convertirse en una de las pruebas necesarias para demostrar un uso eficiente y eficaz de los recursos públicos. En algunos casos, son ellos los encargados de presionar a otros para que generen las evidencias pertinentes para el cumplimiento de estos propósitos.

En relación con el autocontrol orientado hacia la construcción de criterios técnicos que organicen la labor, es preciso puntualizar que, por el desconocimiento histórico del quehacer de los psicólogos en las escuelas, no existen lógicas de control formalizadas ni tampoco requerimientos excesivos de conocimientos y técnicas específicas para el desempeño en el cargo. Cada psicólogo va construyendo sus propias lógicas de control en función de lo que le parezca pertinente para ajustarse a los requerimientos del equipo directivo. Dentro de ellas, es llamativa la operatoria de estrategias y tácticas fundadas en las emociones, en el lenguaje y/o en el carisma para controlar el proceso de trabajo. Tratándose de la generación de experiencias de carácter inmaterial, en muchas ocasiones, los psicólogos controlan parte de su quehacer apelando a recursos personales que han ido desarrollando con el paso de los años e, incluso, a disposiciones y estilos singulares de relación. En este intento por establecer los propios criterios de control del proceso de trabajo, las diversas contingencias que

emergen cotidianamente en la escuela son, por lo general, un elemento problemático que aleja a los psicólogos de las tareas específicas que deben desarrollar.

- 3) ***Sobre las relaciones laborales.*** El proceso de trabajo de los psicólogos, desde la perspectiva de las relaciones laborales, debe ser abordado en un doble movimiento: primero, desde las regulaciones que dan forma a la labor (de la Garza, 2011a) y, segundo, desde los patrones espaciales y experienciales que producen grados distintos de cercanía/lejanía con diversos actores en el trabajo (Hargreaves, 2003).

Respecto a las regulaciones, las de carácter formal, relacionadas con reglamentos y regulaciones provenientes desde las políticas educativas y desde las necesidades y desafíos de gestión de la escuela, operan inscritas en el ámbito de la construcción de evidencias. Lo que justifica la labor de los psicólogos es la generación de resultados y productos en el ámbito de la integralidad que puedan convertirse en evidencias para el progreso en el Plan de Mejoramiento Educativo. Fuera de ello, no existe ningún tipo de lineamiento para la acción formalmente definido ni tampoco mecanismos de evaluación de desempeño en la labor. De hecho, estos se fundamentan en las apreciaciones que pueden tener los equipos directivos sobre el quehacer o se ajustan a las necesidades económicas de los sostenedores, especialmente cuando se trata de administraciones municipales.

Las regulaciones informales de la labor cobran un papel más relevante en el proceso de trabajo. Al provenir de las relaciones sociales que construyen cotidianamente la labor, tienen un carácter fundamentalmente ético y emocional. Es interesante apreciar cómo están organizadas en torno a un *deber ser* relacionado con las representaciones más generales de la labor del psicólogo que desarrollan los diversos actores en la escuela. Se espera de ellos una expresión que denote empatía, quietud y una tonalidad afectiva adecuada. Sin embargo, en

algunos casos, estas regulaciones difuminan cualquier intento por establecer límites de la labor. Los psicólogos activamente generan producciones y artefactos orientados a la delimitación de algunos lineamientos de acción posible: presentaciones en Consejos de Profesores, conversaciones cotidianas donde señalan qué hacen y no hacen, e incluso afiches fuera de sus oficinas. Esto opera como una táctica específica para evitar la sobrecarga de contingencias y es un intento sistemático para mostrar a la escuela que no todo es posible. Sin embargo, y de modo prácticamente inevitable, la regulación informal invita a que los psicólogos deban plantearse si es parte de sus deberes asistir, por ejemplo, al funeral de algún familiar de un estudiante, disfrazarse para animar a los alumnos previo a las pruebas estandarizadas, subir a un techo para bajar a un estudiante en crisis, dentro de un sinfín de posibilidades.

En este marco, hay apelaciones a la responsabilidad ética que, en rigor, se organizan de modo estoico al estar fundadas en la culpa y el sacrificio por no hacer todo lo solicitado, pero por sobre todo por el intento sistemático que realizan los participantes para dominar las emociones y soportar con serenidad el sufrimiento. Esta fortaleza ante la adversidad no es sólo algo que los psicólogos desarrollan como parte de la relación que establecen consigo mismos en el proceso de trabajo, sino que es una forma de hacer frente al complejo entramado de urgencias y contingencias que cotidianamente se presenta en el quehacer y a las diversas presiones que generan los actores que participan del trabajo en la escuela.

Al examinar más detalladamente las relaciones sociales, relevando la categoría de geografías emocionales propuesta por Hargreaves (2003), los patrones espaciales cobran relevancia. Existe una tendencia al *aislamiento* físico y simbólico que estructura espacialmente la labor. Los psicólogos construyen espacios específicos para trabajar los aspectos más íntimos y privados, especialmente, de los estudiantes. Esto es una forma de construir socialmente la profesión en la escuela

bajo el supuesto de que lo que se realiza no puede ser de público conocimiento, pero especialmente es una recreación de las clásicas escisiones disciplinares entre lo clínico y lo educativo. De este modo, la construcción del espacio en el cual se despliegan las relaciones sociales se materializa a partir de la elaboración de un punto intermedio entre el resguardo de lo privado y una necesaria apertura hacia el ámbito de lo público. En algunos casos, los psicólogos están confinados la mayor parte del tiempo a sus oficinas; en otros, pasan gran parte del tiempo en las salas y espacios más abiertos de las escuelas. Esto, por cierto, tiene que ver con la especificidad de las labores, pero por sobre todo con estilos de trabajo que desarrollaré más adelante.

Los niños, niñas y jóvenes representan las relaciones sociales con mayores grados de cercanía. De hecho, emergen como el principal motivo para la continuidad en el trabajo pese a que se manifiesta cansancio y desmotivación. Cuando ello aparece, los estudiantes alientan a la continuidad. La retribución afectiva y emocional que ellos aportan es un elemento central para el soporte en el proceso de trabajo. Sin embargo, y esto requiere ser explorado con mayor profundidad, puede ser problemático el no establecimiento de claros límites con los estudiantes, pues en el marco de contingencias que interfieren en el trabajo cotidiano, las consultas espontáneas de los estudiantes alejan de la posibilidad de cumplir de buena forma y oportunamente con las tareas. Es una queja abierta que contiene un matiz paradójico. Ahora, en un esquema general de relaciones autoritarias y clientelariamente orientadas, el intento por construir vinculaciones más cercanas y horizontales opera a contracorriente de lo que habitualmente ocurre en la escuela. Mientras los profesores defienden una lógica funcionalista donde prima el producto y la efectividad, los psicólogos rescatan el valor de los procesos y la pertinencia de las acciones. Del mismo modo, mientras los inspectores son los encargados de disciplinar la conducta y sancionarla cuando no esté en la dirección correcta, los psicólogos están invitados a la construcción y cuidado de los vínculos que permiten generar cambios positivos en los estudiantes.

No obstante, los estudiantes también representan una fuente de conflicto interno para los psicólogos. Especialmente cuando están potenciados los esquemas clientelares, acontece un cambio cualitativo que se concretiza en un estudiante *menos normado* que antaño. Se abre una queja respecto de la escasa consideración que los niños de hoy tienen en torno a cualquier figura que represente autoridad. Ese es el motivo primario que explica las recurrentes pataletas y golpes, acciones que incluso conllevan que algunos psicólogos se cuestionen su continuidad en la escuela.

Del mismo modo, se aprecia una tendencia a restar agencia a los estudiantes en tanto sujetos activos. Representados desde una perspectiva socioeconómica, generalmente son proyectados como personas que tendrán dificultades para *salir adelante*. Este movimiento se inserta en el supuesto de la educación como mecanismo de movilidad social que permitirá, a quienes detenten los esfuerzos, méritos y talentos necesarios, subir de clase social. Por su carácter apologético de la visión liberal de educación, este es un asunto potencialmente problemático, más cuando no se cuestiona sus efectos en el mundo material y social. Por lo mismo, este supuesto guía la acción fortaleciendo perspectivas individualistas e higienistas en el trabajo, orientadas sino a eliminar el problema individual que contamina o contagia al colectivo, a normalizar sutilmente en las disposiciones subjetivas que tornen más dócil al sujeto en el presente y a proyectarlo futuramente como personas que no serán las más brillantes, pero sí las más correctas.

Los profesores representan los actores con quienes los psicólogos tienen mayores distancias en las relaciones que configuran el proceso de trabajo. La relación es estructuralmente conflictiva y adquiere distintos matices situacionalmente. En general, existen al menos tres modalidades de abordar esta problemática relación, las cuales en ocasiones se encuentran combinadas.

- a) La primera de ellas es asumirlos como objetos carentes de agencia que deben ser gestionados y ordenados, lo cual precisará una operatoria orientada a cambiar sus racionalidades y perspectivas, especialmente, respecto de los estudiantes a fin de cumplir las metas institucionales. Se reconoce que son conflictivos, razón por la cual se requerirá una relación orientada tácticamente a comunicar en el modo más colaborativo posible y evitando cualquier expresión que pueda generar mayor distancia.
- b) La segunda modalidad consiste en un reconocimiento abierto del conflicto y en la toma consciente de distancia en el trabajo cotidiano. La posibilidad de mantener esta lejanía es prácticamente imposible, pues además de compartir físicamente el espacio, los profesores, por no comprender qué es lo que hacen los psicólogos y para qué están contratados, optan por derivar todas las situaciones problemáticas que observan en los estudiantes. Si el recurso está disponible, debe utilizarse. Esta racionalidad general de *sacar* lo conflictivo de la sala de clases es combatida tácticamente a partir de la generación de distintos artefactos organizados para estandarizar las consultas y derivaciones, los cuales posibilitan mediar esta relación y, con ello, conservar o acentuar sutilmente las distancias.
- c) La tercera modalidad consiste en establecer vínculos de trabajo colaborativo entre pedagogos y psicólogos. Por lo general, esto opera en pro de reducir la problematicidad que acontece en la sala de clases bajo el supuesto de que una mejor relación entre los estudiantes contribuye a mejores resultados académicos. Las tácticas pueden ser de largo alcance (empoderar al profesor para que lidere la gestión del aula) o de corto alcance (actuar in situ como tercera docente para evitar conflictos y conductas del estudiante que dañen el buen clima de aula y el proceso educativo en general). Aun cuando se construyen en una lógica de aparente cercanía y de ausencia de vigilancias y

amenazas, e incluso de empatía respecto de reconocer las complejidades que viven los profesores cotidianamente, es preciso hacer hincapié en el carácter instrumental bajo el cual están construidas estas relaciones. En el núcleo mismo de la relación igualmente emerge una valoración negativa respecto de las capacidades de los profesores para llevar a cabo los complejos desafíos que debiesen liderar.

- 4) ***Sobre las emociones y el pensamiento.*** Un aspecto central del proceso de trabajo son las emociones. Como planteé anteriormente, estas operan como base de las relaciones sociales que organizan cotidianamente la labor. Sin embargo, son también una de las vías de acceso para la relación de los psicólogos consigo mismos en el proceso de trabajo. En líneas generales, existen altas discrepancias entre la emoción sentida y la emoción requerida. Una fuerte sensación de agotamiento, cansancio, falta de reconocimiento e imposibilidad de lograr los propósitos caracteriza el tejido emocional de los psicólogos durante el proceso de trabajo. Estas se potencian en el núcleo conflictivo de las relaciones con estudiantes y profesores. Particularmente, en algunos casos embarga una fuerte sensación de impotencia respecto de las diversas negligencias que el sistema educativo tiene con los niños, mientras en otros son los mismos estudiantes quienes con su actuar gatillan el sentir de falta de reconocimiento y agotamiento en el trabajo.

Por lo general, se aprecian lógicas de actuación profunda (Hochschild, 1983) caracterizadas por la necesidad de regular las emociones y la necesidad de modificar pensamientos para cambiar algunas de las emociones negativas que generan malestar y sufrimiento en el trabajo. Por ejemplo, el agotamiento que produce la incomprensión de la labor y el deber abordar sistemáticamente diversas contingencias se reelabora en atención a la necesidad de ir clarificando todas las veces y de todos los modos que se pueda cuál es el quehacer de los psicólogos en la escuela. Lo mismo ocurre en la relación con los profesores al generar una

empatía básica de sus formas de ser y actuar bajo el supuesto de que ambas profesiones se ven enfrentadas a *lo mismo*, por lo cual es razonable que se sientan como expresan. En esta línea, conviene indicar que el agotamiento siempre es resignificado en atención al vínculo con los estudiantes, quienes se presentan como el fundamento de la continuidad pese a las agobiantes condiciones que se viven en el proceso de trabajo.

La *brutal contingencia* que se enfrenta cotidianamente es un aliciente para diversas formas de heroísmos en los cuales se sostiene la labor. Es preciso situar este análisis en el marco de las tecnologías gerenciales y performativas (Ball, 2003) que erosionan la colaboración en el trabajo escolar, reduciendo las relaciones sociales a meras conexiones instrumentales para lograr los propósitos de rendimiento académico y mejoramiento educativo, y que simplifican la complejidad de la tarea educativa a una cadena de producción orientada a fabricar y publicar todas las acciones realizadas en el trabajo cotidiano. En este marco general, el profesional psicólogo, al igual que el resto de los trabajadores de la educación, se construyen y validan en torno a su capacidad de tornar demostrables sus acciones. Pese a su inmaterialidad, procesualidad y complejidad, el quehacer debe inscribirse en los parámetros que dispone el poder. Incipientemente, se construye una inteligencia táctica en el cotidiano para mostrar que no todo es posible de reducirse a evidencias.

Debido a ello emergen los heroísmos orientados a producir la evidencia por la evidencia, como un fin en sí mismo. Es indudable que, desde sus distintos campos, cada trabajador se esmera por cumplir con las diversas tareas, pese a su complejidad e incluso imposibilidad. Lo problemático de abordar heroicamente el trabajo es, en definitiva, el confinamiento a la soledad y, especialmente, la necesidad de apagar inmediatamente el incendio sin pensar en posibilidades diversas de combatir las llamas y, habiendo extinguido el fuego, sin realizar un examen de las causas que originaron el siniestro. Como plantea de la Aldea

(2014), el héroe no resuelve los problemas, sino que los encubre para mostrar un aparente funcionamiento óptimo de la organización. Desde esta perspectiva, todo aquello que no es comprensible ni controlable se explica, finalmente, en términos de faltas, limitaciones y/o carencias que la escuela y los otros tienen y que les hacen ser y actuar de modos específicos.

La principal complejidad de los heroísmos en el trabajo es que exigen de la posibilidad de pensar colectiva y procesualmente la labor y, de modo crítico, que no construyen posibilidades ni condiciones para reflexionar y cuestionar las racionalidades sobre las cuales se estructuran los problemas educativos. Sólo refuerzan estos modos de pensar lo problemático, instaurando una lógica de soluciones sobre la marcha que *tapen* los problemas más estructurales de la vida escolar y configurando una interminable cadena de producción de evidencias que hace perder sentido al trabajo educativo, reduciéndolo a meras operatorias instrumentales y dramáticas para cumplir con la prescripción.

- 5) ***Sobre la relación con las políticas educativas.*** Un aspecto llamativo del discurso sobre el proceso de trabajo es que las políticas que posibilitan la contratación de psicólogos en las escuelas son representadas como el simple escenario formal y contractual. No hay un examen profundo de sus contenidos, sus direccionalidades y propósitos más generales. Prácticamente a la fuerza, los psicólogos deben manejar los mecanismos de las leyes, pues éstos son finalmente los límites de su acción posible. Se aprecia, por ejemplo, constantes alusiones al Plan de Mejoramiento Educativo, pues en lo real, el psicólogo es una evidencia de que se está avanzando en las acciones comprometidas en dicho dispositivo. No obstante, no emerge en los discursos una postura respecto de las leyes, menos una crítica normativa que examine sus principales articulaciones de medios y fines.

Lo anterior es relevante para una disciplina que históricamente ha tenido una relación problemática con la educación. La presencia de psicólogos en las

escuelas aparece como un hecho natural, incluso deseable y necesario. Es también un hecho que se celebra con optimismo en los círculos profesionales, lo cual aparece representado por los participantes como una oportunidad para ofrecer nuevas miradas, para definir nuevas preocupaciones, para apostar por alternativas educativas distintas a la escuela. Sin ser algo negativo en sí mismo, sí es preocupante la no comprensión de la racionalidad de Estado, pues perpetúa nuestra complicidad ideológica con las formas del poder contemporáneo, y nos hace considerarnos indispensables en la partida de un juego donde incluso desconocemos la estructuración del tablero y sus reglas.

En general, esto se traduce en una diversidad de estilos de actuar ante la política educativa, posiciones sociales que no tienen un carácter fijo y estable, sino que son dinámicas y que incluso pueden estar mixturadas. Los principales estilos que puedo proponer a partir de este particular set de datos son los que presentaré a continuación. Representan abstracciones generales a partir de articulaciones específicas de datos. Por ahora, tienen un carácter heurístico para organizar comprensivamente los distintos modos de ser y actuar que tienen los psicólogos en su trabajo cotidiano en las escuelas. Del mismo modo, están planteados retóricamente con un necesario ludismo a fin de poder comprendernos profundamente en nuestras formas más genuinas de actuar.

- a) *Gestores*: desde un nivel central, gestionan el trabajo de otros y ordenan a los sujetos en términos de las disposiciones subjetivas que deben alcanzar para hacer real y material la racionalidad de Estado y sus respectivos llamados a la acción. El gestor se muestra, por lo general, imparcial y afectivamente neutro. Sus propósitos principales son cumplir al equipo directivo y salvar a como dé lugar a la escuela de caer a los escalafones más bajos del sistema educativo.
- b) *Lobbystas*: en distintos niveles de la organización escolar se construyen negociaciones con grupos de interés para tomar decisiones favorables o

desfavorables para los actores. El lobbyista se presenta, por lo general, como una última carta de cara a la salvación o como un acompañamiento en la derrota. Hizo, actuando de modo parcial y estando afectivamente implicado, todos los esfuerzos posibles para salvar o para evitar el deceso. Sus propósitos principales son estar a favor de los desfavorecidos, evitando el dolor y el sufrimiento a toda costa.

- c) *Rescatistas*: trabajan cotidianamente en el nivel de la contingencia, más por obligación que por gusto. El rescatista se presenta, por lo general, como sobrepasado por el caos que organiza naturalmente a las escuelas. Debe utilizar disfraces tan diversos como bombero, árbitro de lucha libre, cartero, animador de eventos, entre otros. Todos deben hacer de todo y lo suyo es evitar problemas mayores. Sus propósitos son rescatar tantas situaciones como sea necesario a fin de que él y otros puedan, por fin, hacer lo que realmente deben hacer.
- d) *Inspiradores*: un tipo particular de heroísmo, positivamente orientado. El inspirador se muestra como la posibilidad concreta de que sí se puede avanzar en la vida. Transmite constantemente a los otros el mensaje de que es posible *salir* de las adversas condiciones para involucrarse en proyectos de vida individuales que les permita ir más allá del estado actual. Se organiza en torno a principios meritocráticos que abogan por el esfuerzo y el espíritu de superación.
- e) *Mártires*: un tipo particular de heroísmo, negativamente orientado. El mártir se presenta encarnando individualmente el sufrimiento de la organización. Todo pasa por y pesa en su sufrida materialidad y subjetividad. Transmite constantemente un mensaje de queja respecto de las condiciones que organizan el trabajo y se confina al aislamiento a razón de que todo tenderá inevitablemente al declive. Se organiza en torno a una lógica de denuncia de

las aberraciones de la escuela y aboga por la necesidad de construir alternativas sin anunciarlas.

6) *Sobre las tendencias disciplinares.* Finalmente, hay ciertas tendencias disciplinares que guardan relación con la construcción del espíritu de la psicología en su relación con la educación. Han sido transversalmente planteadas, aun cuando conviene examinarlas sintéticamente a modo de cierre de esta integración: higienismo social, psicologicismo, y normalización emocional.

a) *Higienismo social:* las tendencias higienistas, históricamente, han sido una problemática central en la educación, así como también para la psicología. Hoy, en el trabajo cotidiano en las escuelas, operan instalando el supuesto de que hay elementos que contagian o contaminan el proceso educativo y que, por tanto, deben ser tratados o eliminados. Es un asunto, filosófica y éticamente, de alta problematicidad. Plantea un tránsito preocupante entre lo *limpio* y lo *sucio*. La escuela, en toda su historia, es muy afín a esta perspectiva. De hecho, precisa hoy de las justificaciones necesarias que le posibiliten poder extraer sin culpa aquello que viene a contaminarla. Instala la necesidad de que los sujetos no sólo sean buenos en términos de su rendimiento académico, sino que también sean pulcros y saludables en sus disposiciones subjetivas. La complicidad ideológica entre psicología y educación cobra un ribete novedoso en la escuela contemporánea en términos de poder cumplir los propósitos de la racionalidad de Estado, desde donde queda presionada para atraer y trabajar con los más desfavorecidos, quienes son los mismos que le generan sus más grandes males. Esta inversión, en un contexto de fanatismo por la inclusión, debe ser estudiada y problematizada con mayor profundidad.

b) *Psicologicismo:* conviene hacer una precisión antes de abordar esta tendencia. Proviene del discurso mismo de los psicólogos respecto de su quehacer es prácticamente *natural* y *esperable* que las visiones de mundo estén teñidas de

descripciones e interpretaciones psicológicas. Sin embargo, lo que quisiera observar es que no todas las argumentaciones sobre la vida social y educativa pueden reducirse a explicaciones psicológicas. Es lo que ocurre, como tendencia general, a través de esta investigación. Es problemática la ausencia de explicaciones económicas, políticas y sociales que expliquen nuestro quehacer en las escuelas. Por supuesto, no es culpa ni responsabilidad de los actores en su individualidad, sino que es la recreación de una historia disciplinar y gremial. Opera en los límites de la profunda escisión entre la disciplina y la profesión, perspectiva que radicalmente recrea la escisión entre teoría y práctica tan promovida en nuestras casas de estudio. Habla de nuestros referenciales teóricos y de nuestra impulsividad de hacer por hacer, hacer sin pensar y hacer sin proyecto. Los riesgos de todo tipo de psicologismos es que potencian una lectura meramente agencial y situacional de las problemáticas psicosociales en la escuela, dando fuerza a perspectivas patologizantes e individualizantes. Del mismo modo, potencian una lectura estructural que anula al sujeto y reduce toda explicación de lo problemático en educación a una mera cuestión de erosión cultural y carencia de referencias normativas. Necesitamos, especialmente en este momento histórico, lecturas que integren diversos ángulos de mirada para pensar lo educativo y sus relaciones con diversos campos de la vida social.

- c) *Normalización emocional*: el profundo conocimiento que actualmente se requiere de las disposiciones subjetivas como objeto del cálculo estratégico y la gestión general de la población se conecta creativamente con una tendencia a normalizar emocionalmente a los sujetos y a las instituciones. La racionalidad de Estado promueve, desde los aportes tecnócratas que sostienen esta visión de los asuntos educativos, que toda la dimensión emocional de los sujetos y del trabajo escolar debe ser gestionada porque son los factores que mayormente explican el rendimiento académico. Bajo el supuesto de neutralidad y objetividad que aporta la perspectiva científicista que organiza esta mirada, *naturalmente* las emociones aparecen como un objeto a medir y evaluar a fin de definir estados iniciales de las

problemáticas educativas. Estudiantes, profesores y escuelas son explicados fundamentalmente como carentes de disposiciones emocionales. Luego, se requieren las acciones que permitan transitar hacia la abundancia, sin que esto signifique un desparrame, sino un ajuste bondadoso, modulado y estratégicamente orientado en pro de mejores resultados académicos. La emoción tiene el poder de generar acciones determinadas. Por ello, en el seno de los intereses del poder contemporáneo su gestión es un asunto de fundamental relevancia. La racionalidad de Estado la inscribe en el registro de sus cálculos pues desde ahí puede al menos incitar las conductas necesarias para su propia reproducción. Por lo mismo necesita incorporar nuevos pastores al rebaño. Las ovejas se tornan más dóciles y las tablas emocionalmente multicolores.

Conclusiones

Elementos para el cierre y para nuevas aperturas



Es en el momento histórico donde el pasado reclama un futuro; así como éste encuentra sus raíces en la vida de los pueblos y no en la simple normatividad de los discursos, muchas veces ajenos a los sujetos concretos, como los de la ideología y la teoría.

Hugo Zemelman

En este capítulo de conclusiones ofreceré algunas perspectivas para el cierre de este proceso investigativo a la vez que construiré algunos campos de trabajo futuro que estimo pertinentes de abordar tras la realización de esta investigación. En general, dentro de este estudio, me he abocado a comprender cómo operan los procesos de recontextualización de las políticas que conforman la nueva institucionalidad educativa chilena, relevando los discursos que construyen los psicólogos sobre su proceso de trabajo en escuelas reguladas por la Ley de Subvención Escolar Preferencial. La investigación se organizó inicialmente en torno a un abordaje de ámbitos de mayor generalidad como lo fue el estudio de las políticas educativas a través de un examen de la racionalidad de Estado que construye una determinada visión de educación en el Chile contemporáneo, desde lo cual transité hacia el estudio más específico del trabajo de los psicólogos en escuelas clasificadas como emergentes en el contexto de la Ley SEP.

Respecto de mi primer objetivo de investigación, relacionado con el estudio de la política educativa chilena, los principales hallazgos demuestran que asistimos a un cambio cualitativo en la racionalidad de Estado, el cual supone una redefinición de las ambiciones y objetivos generales del acto de gobernar a partir de la educación escolar, lo cual se acompaña

de la generación de nuevas formas técnicas y arreglos organizativos que buscan dar forma a dicho cambio de aspiraciones. En general, este cambio consiste en una aparente humanización del mercado educativo como una forma de replantearse y superar las crisis estructurales que ha generado en la educación escolar chilena la colonización de las prácticas mercantiles en la práctica educativa escolar. El mercado, respuesta estándar de las elites en sus complejas relaciones de fuerza con los movimientos sociales por la educación y con la sociedad civil, se ha visto radicalmente problematizado como la forma básica de responder a las demandas por una educación de calidad. Sin embargo, y a pesar de que se plantea la necesidad de una educación más integral, las respuestas son nuevamente mercantiles, pues se plantea una profunda sofisticación de las tecnologías y dispositivos que vigilan cómo se lleva a cabo la conducción de la conducta en las escuelas chilenas. El Estado extiende sus brazos hacia la cotidianeidad escolar desde nuevas estructuras formales de supervigilancia, a la vez que aboga por la inclusión de nuevos expertos de la subjetividad que materialicen el llamado a la acción de ir más allá de los resultados de aprendizaje para enfocarse en el mundo de las disposiciones internas de los sujetos, especialmente cuando pertenecen a las clases más desfavorecidas.

Este cambio retrospectivo y prospectivo de la racionalidad de Estado se sostiene, argumentalmente, en plantear como fin la construcción de una educación más justa y equitativa, para lo cual se precisarán, en tanto medios, nuevas formas de vigilancia y sofisticaciones de prácticas propias de la gestión empresarial. Por ello, las diversas concepciones de educación que emergen en el seno problemático de la evolución de la racionalidad de Estado muestran cómo, de modo zigzagueante, las teorías del capital humano, que reducen la educación a un mero entrenamiento para el trabajo y que hoy promueven la necesidad de aumentar los capitales comunicacionales y emocionales, son las que aparecen como marco articulador de las respuestas del Estado a las demandas sociales. En este escenario, la integralidad es el nuevo objeto del cálculo, y será el campo de relaciones donde se deberá trabajar tan intensamente como se trabaja en pro de buenos resultados académicos.

La emergencia de psicólogos como trabajadores estables dentro de las escuelas no es un hecho natural ni ahistórico ni tampoco es un aporte en sí mismo. Es necesario ubicar nuestra inclusión en el contexto de una estrategia general del Estado por llevar a cabo la conducción de la conducta en las escuelas chilenas contemporáneas. Su interés por las disposiciones subjetivas de los sujetos se materializa a partir de la táctica de abordar, desde la lógica de estándares, algunos elementos que, si se potencian, tenderán a aumentar la productividad escolar en las pruebas estandarizadas. Del mismo modo, el trabajo in situ de los psicólogos permitirá abordar situacionalmente las problemáticas psicosociales que interfieren en la buena gestión escolar, promoviendo la necesidad de alejar lo problemático o abordarlo individualmente.

Como evaluación general de este primer objetivo de investigación estimo que es relevante situar nuestra emergencia como trabajadores estables y permanentes en las escuelas en el núcleo de las argumentaciones que construyen una particular racionalidad de Estado. Planteo que este es un aporte novedoso para una profesión que históricamente se ha desarrollado con un preocupante analfabetismo político. Los psicólogos, sobre todo en nuestras coordenadas de tiempo y espacio, necesitamos una lectura más acuciosa de la operatoria del poder pues sólo a partir de dicho examen seremos capaces de comprender por qué y para qué somos *necesarios* en las escuelas. Se precisa una teorización potente sobre el rol del Estado, sobre el papel de la psicología en la normalización y gestión de subjetividades en un mundo mercantilmente construido, y sobre perspectivas críticas que nos permitan comprender con mayor profundidad la especificidad de nuestra labor. Esto necesariamente debe operar estableciendo conexiones fuertes entre frentes tan disgregados como la formación de psicólogos, el trabajo profesional y la práctica investigativa. Por lo mismo, vuelvo a sostener que nuestra inclusión en las escuelas es problemática si el fin es ajustar las disposiciones subjetivas a la frenética búsqueda de la excelencia. Somos responsables en la necesidad de defender que el desarrollo sano y bueno de todo sujeto debiese ser un fin en sí mismo y no una mera excusa para potenciar el logro de aprendizajes, mucho menos cuando esto es sólo una forma de perpetuar un sistema educativo fundado en la competencia en un mercado desigualmente conformado.

En línea con lo anterior, futuras investigaciones en esta área deben abordar con mayor detención los diversos documentos orientados a la formulación de mecanismos y operatorias de las disposiciones legales. En esta oportunidad, me centré fundamentalmente en las políticas educativas y los mensajes presidenciales que las defienden. Estos documentos fueron insumos relevantes para comprender adecuadamente la racionalidad de Estado desde una perspectiva retrospectiva y prospectiva. Sin embargo, tardíamente descubrí que los reglamentos y las orientaciones técnicas tenían una fuerza discursiva que develaba con mayor claridad los llamados a la acción que ofrece el Estado. Los incorporé en el análisis social como una forma de fortalecer el análisis discursivo y argumental que realicé de los *Fragmentos*. No obstante, es fundamental que futuras investigaciones presten mayor atención a este tipo de documentos por su relevancia y pertinencia para los procesos de recontextualización de las políticas educativas en las escuelas.

Respecto de los objetivos de investigación relacionados con los procesos de interpretación y traducción de políticas educativas, los principales hallazgos relevan la necesidad de brindar profundidad analítica en el estudio de cómo las políticas son filtradas por las necesidades y desafíos de gestión educativa de las escuelas y por las racionalidades que sostienen y defienden actores específicos como, en este caso, los psicólogos. En relación con el primer filtro, el estudio de escuelas emergentes muestra fundamentalmente cómo éstas se ven tensionadas a abordar o el logro de aprendizajes o la formación integral de los sujetos. Son directrices radicalmente opuestas, más para escuelas que deben demostrar una gestión eficiente en un marco de presiones a *larga distancia* e *in situ*. La producción de evidencias cobra un papel central para la gestión de estas instituciones, caracterizadas por una organización caótica de las relaciones de trabajo y por estar enfrentando constantemente contingencias derivadas de intensas problemáticas psicosociales que *traen* los estudiantes de las clases más desfavorecidas.

En relación con el segundo filtro, el estudio del proceso de trabajo muestra cómo el caos y las contingencias dan forma a un complejo entramado de conflictivas relaciones

sociales que estructuran la labor; presiones y expectativas formales e informales pro-eficiencia que son imposibles de cumplir por el profundo desconocimiento de la labor del psicólogo y por el constante abordaje de lo contingente; y un tejido emocional articulado en torno al desgaste y la falta de reconocimiento. Prima en el discurso de los psicólogos una alta heterogeneidad discursiva que se aplaca con una homogeneidad genérica. Vale decir, existen diversas posiciones sociales para articular la relación entre psicología y educación y para legitimar los propósitos que orientan la labor. No obstante, lo que debe hacerse formalmente es producir las evidencias necesarias para justificar la contratación del recurso profesional en la escuela. Este asunto, además, se mixtura con el ejercicio de diversos estilos de relación con el trabajo en torno a la política y con la diversidad de actores sociales que participan en el proceso de trabajo. Los estilos que planteé en esta tesis expresan, ante todo, formas mixtas de construir socialmente la labor en un marco de desconocimiento general de los aportes que eventualmente realizarían los psicólogos.

Relacionado con este objetivo, aunque de modo transversal en esta investigación, busqué problematizar las tendencias disciplinares que en nuestro tiempo y espacio tensionan nuestra labor. Los planteamientos sobre el higienismo social, la psicologización y la normalización emocional están formulados como una invitación para que examinemos con necesaria y profunda sospecha nuestra propia práctica. Si al lector estos análisis le incomodan, estimo que habré cumplido uno de mis objetivos de investigación no declarados. Justamente, mi ambición más general fue hacer sentir extraña nuestra propia disciplina. Buscar comprenderla como un accidente en el tablero y como una jugada riesgosa. Necesitamos pensar antes de mover nuestras fichas. Esto es fundamental para una psicología altamente tecnificada e instrumental, orientada a responder acriticamente a las diversas demandas sociales, sin teorizaciones ni marcos metodológicos ni posicionamientos ético – políticos sólidos y consistentes para abordar el trabajo educativo. Ciertamente, hay esfuerzos en esta materia, aunque requerimos articulaciones gremiales que construyan los consensos necesarios para forjar las relaciones contemporáneas entre psicología y educación, para disputar la construcción de políticas educativas y para construir saberes y prácticas que

respondan de modo sensible y pertinente a las diversas necesidades educativas de la población.

Como evaluación general del abordaje de estos objetivos de investigación estimo relevante que forjemos la capacidad de estudiar profunda y complejamente los escenarios educativos, examinándolos más allá de meros telones de fondo para nuestro quehacer. Las formas que adquiere la (des)organización escolar predefinen modos de organización del trabajo. Existen fuerzas históricas, materiales, discursivas y socioculturales que dan forma y vida a las escuelas. Estas, lejos de ser cada una un mundo, están regidas por las mismas leyes y están ubicadas en relaciones conflictivas en la lucha por el prestigio y el reconocimiento de las familias en un marco clientelamente estructurado. Requerimos, en la práctica investigativa, prestar mayor atención a cómo se construye la cultura escolar y la vida cotidiana en las escuelas como una condición inicial y necesaria para el estudio de nuestros procesos de trabajo. En esa línea, estudiar nuestro quehacer es también una condición necesaria para avanzar en el desafío de construir una psicología críticamente orientada, con conciencia de las relaciones sociales y racionalidades/emocionalidades que construyen la labor, con claridad y lucidez de propósitos y, fundamentalmente, con articulaciones colectivas que nos permitan superar el aislamiento y las diversas formas de heroísmo con las que construimos socialmente nuestra profesión.

En relación con el campo temático con el que esta tesis dialoga, se confirman los hallazgos relacionados con las dificultades para establecer los límites de la labor ante el profundo desconocimiento tanto de los psicólogos como de otros actores respecto de la especificidad del quehacer (García, Carrasco, Mendoza y Pérez; González, González y Vicencio, 2014). Del mismo modo, también se encuentran en estos datos las tendencias a un trabajo de corte predominantemente clínico y escasamente educativo (Baltar, 2003; Baltar y Carrasco, 2013), los cuales actúan como uno de los incitadores al aislamiento y el encapsulamiento en el trabajo cotidiano (López, Carrasco, Morales y Araya, 2011). En esta línea, el aporte específico que realiza esta investigación guarda relación con su potencialidad para develar aspectos reales de los procesos de trabajo, problematizándolos como tal y

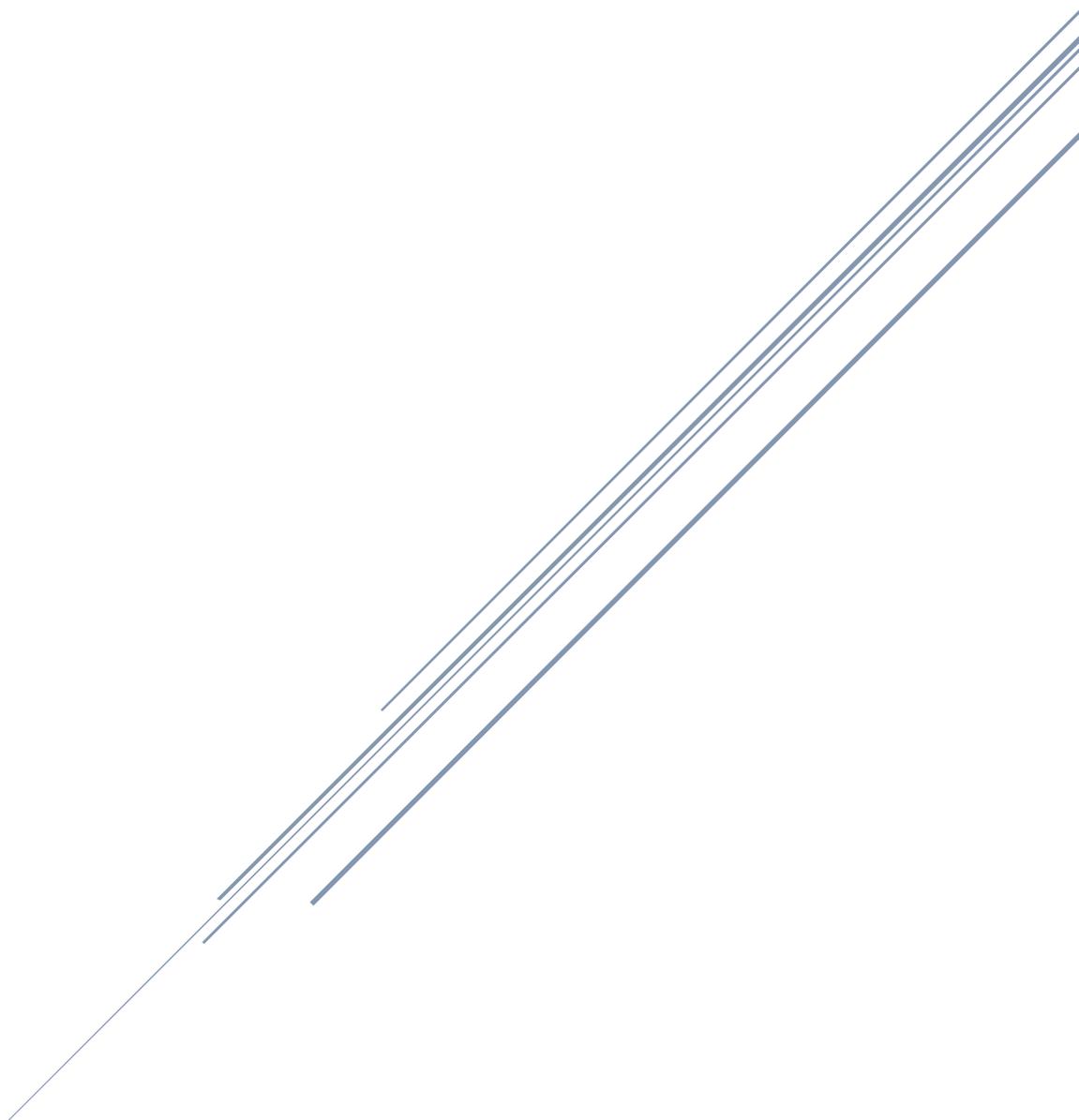
estableciendo conexiones con la labor de recontextualización de la política educativa. En dicho sentido, el aporte también se amplía, junto con su capacidad para brindar realismo a las orientaciones clásicas en el campo temático, a lo necesario que resulta considerar la política educativa y la institución escolar como algo más que un mero *telón de fondo* para la participación de los psicólogos en las escuelas. Las políticas y los modos en que se organizan idiosincráticamente son fuerzas activas que tensionan y redefinen en diversas formas posibles el trabajo de los psicólogos, a la vez que esta labor es capaz también de ofrecer quiebres creativos y nuevos cursos de acción a los ámbitos comentados.

En atención a ello, estimo que futuras investigaciones deben ampliar, a través de este marco comprensivo de carácter general, a nuevos contextos de operación de la política educativa. En lo específico, pienso que las exploraciones relacionadas con el primer filtro de interpretación y traducción de políticas educativas deben brindar una atención especial al trabajo de producción artefactual que realizan las escuelas y los actores para materializar los llamados a la acción de la política. Personalmente, quisiera haber dedicado un tiempo mayor a los diversos artefactos que construían los psicólogos para justificar su labor y negociar los límites de su quehacer. Es un desafío que espero abordar próximamente, pues tiene un importante papel regulador para el proceso de trabajo. Del mismo modo, y relacionado con el segundo filtro de interpretación y traducción de la política, el estudio del proceso de trabajo debe establecer conexiones más profundas y creativas con el campo de la salud mental laboral. Paradójicamente, el que cuida no es cuidado, lo cual abre dramáticamente la beta del sufrimiento y la falta de reconocimiento en las relaciones sociales. De modo general, la exploración en estos datos arroja elementos para analizar importantes tendencias al riesgo psicosocial en el trabajo para los psicólogos que deben ser abordadas desde las particularidades que organizan este tipo de labor: un trabajo inmaterial, vincular y emocionalmente construido, y orientado problemáticamente a la construcción de una formación integral en la educación escolar.

Finalmente, estimo que el principal aporte que los psicólogos podríamos realizar hoy a la educación es colaborar, en una organización transdisciplinar, en la disputa por los medios

sobre los cuales, mediante el trabajo de los peones, se va tornando real y material la racionalidad de Estado. Cuando trabajamos desarticulados y sin proyecto, nuestra labor se reduce a poner en ejecución los medios que otros han creado para el cumplimiento de sus propios fines. Por lo mismo, necesitamos ante todo evaluar si los fines nos representan y, luego, si los medios son los adecuados para su alcance. En la necesidad de articular un proyecto educativo de carácter público, pensado más allá de la lógica de financiamiento, sino ampliado a nuestra capacidad para construir un mundo común sensible, justo y bueno, los psicólogos en sinergia con los trabajadores de la educación debemos participar en el examen acucioso y profundo de cómo nos conducimos en el día a día. Superar las desconfianzas, las extremas vigilancias y la constante demostración de la acción son tareas hoy primordiales. Sólo con la quietud y tranquilidad para pensar el trabajo educativo que nos podría brindar dicha superación es que estaríamos en condiciones de establecer relaciones genuinas entre el buen aprendizaje y la formación integral de los sujetos, superando así los paisajes psicológicos del neoliberalismo con sus respectivos regímenes éticos y morales individualistas y competitivos a los que propende la educación mercantilmente orientada. Ante todo, la educación es construcción de sujetos individuales y colectivos organizados en torno a experiencias formativas que posibiliten forjar activamente todas las denuncias posibles de las condiciones alienantes y degradantes de la vida humana, a la vez que es también la posibilidad para construir los anuncios que forjarán, desde nuestras resquebrajadas esperanzas, un mundo nuevo, bueno y justo donde nos eduquemos en pro de generar prácticas educativas que enriquezcan y den calidez a la vida de las personas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Referencias Bibliográficas

Las referencias bibliográficas se presentan diferenciadas según sección en las que son utilizadas a fin de facilitar una localización más rápida en caso de que el lector necesite consultar alguna en específico.

Referencias bibliográficas – Problematización

- Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P. y Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas*, 13(1), 46- 55.
- Apablaza, M. (2017) Prácticas “Psi” en el espacio escolar: nuevas formas de subjetivación de las diferencias. *Psicoperspectivas*, 16, 3, 52 – 63.
- Ball, S. (2006b) What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. En S. Ball (Ed.), *Education Policy and Social Class. The selected works of Stephen Ball* (pp. 43 – 53). Nueva York: Routledge.
- Baltar, M. (2003) El sentido del diagnóstico psicológico escolar. Un análisis crítico y una propuesta en construcción. *Psicoperspectivas*, 2, 7 – 34.
- Baltar, M. y Carrasco, C. (2013) Re-pensando la psicología educacional en Chile: Análisis crítico de su quehacer y sugerencias proyectadas. *Psicología para América Latina*, 24, 173 – 190.
- Banz, C. (2002) *El rol del psicólogo educacional en tiempos de reforma: desde el clínico en la escuela al mediador de la institución*. Disponible en http://www.ecampus.cl/Textos/psicologia/Cecilia_Banz/cbanz.html
- Banz, C. y Valenzuela, M. (2011) *Intervención psicoeducativa en la escuela y el rol del psicólogo educacional*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Braun, A., Ball, S., y Maguire, M. (2011) Policy enactments in schools introduction: towards a toolbox of theory and research. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 32, 4, 581 – 583.

- Contreras, P. y Corbalán, F. (2010) ¿Qué podemos esperar de la Ley SEP? *Docencia*, 41, 4 – 15.
- De la Garza, E. (2006) Introducción: El papel del concepto de trabajo en la teoría social del siglo XX. En E. de la Garza (Ed.), *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo* (1a ed., pp. 15 – 35). Barcelona: Anthropos Editorial.
- Doherty, R. (2007) Framing education policy: Foucault, Discourse and Governmentality. *Counterpoints*, 292, 193 – 204.
- Fairclough, N. (1995) *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Londres: Longman.
- Fairclough, N. (2003) *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Londres: Routledge.
- Fairclough, N. (2018) CDS as dialectical reasoning. En J. Flowerdew y J. Richardson (Eds.) *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies* (p. 18 – 38). Londres: Routledge.
- Fairclough, I. y Fairclough, N. (2012) *Political Discourse Analysis. A method for advanced students*. Londres: Routledge.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (2000) Análisis crítico del discurso. En T. Van Dijk (Ed.) *El discurso como interacción social* (1a Ed., p. 387 – 404). Barcelona, España: Gedisa.
- Farrell, P. (2009) El papel en desarrollo de los psicólogos escolares y educativos en el apoyo a niños, escuelas y familias. *Papeles del psicólogo*, 30 (1), 74 – 85.
- Foucault, M. (2006) *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fundación Chile (2006) *Cargo: Psicólogo(a). Perfil de competencias*. Santiago: Fundación Chile.
- García, C., Carrasco, G., Mendoza, M. y Pérez, C. (2012) Rol del psicólogo en establecimientos particulares pagados del Gran Concepción, Chile: Un proceso de co-construcción. *Estudios Pedagógicos*, 38 (2), 169 – 185.
- Grinberg, S. (2015) *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- González, M., González, I., y Vicencio, K. (2014) Descripción del rol autopercebido del psicólogo y sus implicancias en los procesos de formación de pregrado. *Psicoperspectivas*, 13 (1), 108 – 120.
- Hargreaves, A. (2001) Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103, 6, 1056 – 1080.
- Hochschild, A. R. (1983) *The managed heart*. Berkeley: University of California Press.
- Jimerson, S., Stewart, K., Shokut, M., Cardenas, S. y Malone, H. (2009) How many school psychologists are there in each country of the world? International estimates of school psychologists and school psychologist-to-student ratios. *School Psychology International*, 30 (6), 555 – 566.
- Juliá, M. (2006) Competencias profesionales del psicólogo educacional: una tarea asociativa. *Revista de Psicología*, 15 (2), 115 – 130.
- Juliá, M. (2011) Formación basada en competencias: aportes a la calidad de los aprendizajes en la formación de psicólogos. En J. Catalán (Ed.), *Psicología Educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 245 – 270). La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Juliá, M. (Ed.) (2013) *Competencias del psicólogo en Chile. Propuestas desde las universidades estatales*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Kottow, M. (2007) *Marcos normativos en ética de la investigación científica con seres vivos*. Santiago: Ediciones CONICYT.
- López, V., Carrasco, C., Morales, M. y Ayala, A. (2011) El encapsulamiento de los psicólogos escolares y profesionales de apoyo psicosocial en la escuela. *Revista Internacional Magisterio*, 53, 1 – 8.
- Miller, P. y Rose, N. (2008) *Governing the present*. Cambridge: Polity.
- Ossa, C. (2006) Factores que estructuran el rol del psicólogo en educación especial. *Revista de Psicología*, 15 (2), 131 – 145.
- Ossa, C. (2011) El rol del psicólogo educacional: La transición desde el paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad. *Pequén*, 1 (1), 72 – 82.
- Parra, D. (2015) Un análisis historiográfico sobre las relaciones entre psicología y educación en Chile (1889 – 1973). *Revista de Historia de la Psicología*, 36, 2, 95 – 114.

- Redondo, J. (2011) Una psicología educacional al servicio de la calidad y equidad de la educación chilena. En J. Catalán (Ed.), *Psicología Educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 305 – 322). La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Rose, N. (1998) *Inventing our selves. Psychology, Power and Personhood*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Rose, N. (1999) *Governing the soul. The shaping of the private self*. Londres: Free Association Books.
- Salas, G. e Insunza, J. (2013) Antecedentes históricos de la psicología educacional en Chile. En C. Cornejo, P. Morales, E. Saavedra y G. Salas (Eds.), *Aproximaciones en psicología educacional. Diversidades ante la contingencia actual* (pp. 27 – 42). Talca: Editorial Universidad Católica del Maule.
- Selvini, M. y Cirillo, S. (1986) *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Stecher, A. (2009) *Norman Fairclough y el lenguaje en el nuevo capitalismo: el análisis crítico del discurso como herramienta de investigación de los cambios sociolaborales*. Documento de trabajo.
- Valdez, D. (2001) El psicólogo educacional: estrategias de intervención en contextos escolares. En E. Elichiry (Comp.), *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de psicología educacional* (pp. 163 – 179). Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Valenzuela, J., Villarroel, G. y Villalobos, C. (2013) Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP): algunos resultados preliminares de su implementación. *Pensamiento Educativo*, 50, 2, 113 – 131.
- Verger, A. y Normand, R. (2015) Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36, 132, 599 – 622.
- Wodak, R. (2003) De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.) *Métodos de análisis crítico del discurso* (1a Ed., p. 17 – 34). Barcelona, España: Gedisa.

Referencias bibliográficas – Capítulo 1

- Benjamin, W. (2014) *La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia*. Santiago: LOM Ediciones.
- Bhaskar, R. (1987) *Scientific realism and human emancipation*. Londres: Verso.
- Bhaskar, R. (1997) *A realist theory of science*. Londres: Verso.
- Braudel, F. (1979) *La larga duración en la historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.
- Cornejo, R., Albornoz, N. y Palacios, D. (2016) Subjetividad, realidad y discurso: entre el determinismo estructuralista y el construccionismo social. *Cinta de Moebio Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 56, 121 – 135.
- De la Garza, E. (2012) La metodología marxista y el configuracionismo latinoamericano. En E. de la Garza y G. Leyva (Eds.), *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* (1a ed., pp. 229 – 255). México: Fondo de Cultura Económica.
- Fairclough, N. (2003) *Analyzing Discourse. Textual analysis for social research*. Routledge: New York.
- Fairclough, N. (2005) Peripheral Vision: Discourse Analysis in Organization Studies: The Case for Critical Realism. *Organization Studies*, 26, 915 – 938.
- Fairclough, N. (2014) *Critical Language Awareness*. London: Routledge.
- Fairclough, N., Jessop, B. y Sayer, A. (2007) Critical realism and semiosis. *Journal of Critical Realism*, 5, 1, 2 – 10.
- Freire, P. (2012) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- González Rey, F. (2007) *Investigación cualitativa y Subjetividad. Los procesos de construcción de información*. México: McGraw Hill.
- González Rey, F. (2009) Epistemología y Ontología: un debate necesario para la Psicología hoy. *Diversitas – Perspectivas en Psicología*, 5, 2, 205 – 224.
- González Rey, F. (2013a) Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: la ciencia como producción culturalmente situada. *Liminales*, 1, 4, 13 – 36.
- González Rey, F. (2013b) *El sujeto y la subjetividad en la psicología social. Un enfoque histórico-cultural*. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.
- Gramsci, A. (2013) *Antología*. Madrid: Akal.

- Harvey, D. (2012) *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Harvey, D. (2014) *Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Marx, K. (2014a) *Antología*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Marx, K. (2014b) *El Capital. Crítica de la economía política. Libro I – Tomo I*. Madrid: Akal.
- Zemelman, H. (2003) *Los horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Zemelman, H. (2005) *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Zemelman H. (2010) Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis* [En línea], 27.
- Zemelman, H. (2011a) *Los horizontes de la razón III. El orden del movimiento*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Zemelman, H. (2011b) *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Zemelman, H. (2012) *Los horizontes de la razón II. Historia y necesidad de utopía*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Referencias bibliográficas – Capítulo 2

- Bajtín, M. (2008) *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bhaskar, R. (1987) *Scientific realism and human emancipation*. Londres: Verso.
- Bhaskar, R. (1997) *A realist theory of science*. Londres: Verso.
- Chiapello, E. y Fairclough, N. (2002) Understanding the New Management Ideology: a transdisciplinary contribution from critical discourse analysis and new sociology of capitalism. *Discourse & Society*, 13, 2, 185 – 208.
- Chouliaraki, L. y Fairclough, N. (1999) *Discourse in the Late Modernity*. Edimburgo: University Press.
- Fairclough, N. (1989) *Language and Power*. Londres: Longman.

- Fairclough, N. (1993) *Discourse and Social Change*. Cambridge: Policy Press.
- Fairclough, N. (1995) *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Londres: Longman.
- Fairclough, N. (2000) Language and Neo-Liberalism. *Discourse & Society*, 11, 2, 147 – 148.
- Fairclough, N. (2001). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En R. Wodak y M. Meyer (comps.) *Métodos de análisis crítico del discurso*, (pp.179-201). Barcelona: Gedisa.
- Fairclough, N. (2003) *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Londres: Routledge.
- Fairclough, N. (2005) Peripheral Vision: Discourse Analysis in Organization Studies: The Case for Critical Realism. *Organization Studies*, 26, 915 – 938.
- Fairclough, N. (2006) *Language and Globalization*. Londres: Routledge.
- Fairclough, N. (2008) El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2 (1), 170-185.
- Fairclough, N. (2013) Critical discourse analysis and critical policy studies. Special Feature. *Critical Policy Studies*, 7, 3, 177 – 197.
- Fairclough, N. (2014) *Critical Language Awareness*. Londres: Routledge.
- Fairclough, N. (2018) CDS as dialectical reasoning. En J. Flowerdew y J. Richardson (Eds.) *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies* (p. 18 – 38). Londres: Routledge.
- Fairclough, I. y Fairclough, N. (2012) *Political Discourse Analysis. A method for advanced students*. Londres: Routledge.
- Fairclough, N. y Fairclough, I. (2011) Practical reasoning in political discourse: the UK government's response to the economic crisis in the 2008 Pre-Budget Report. *Discourse & Society*, 22, 3, 243 – 268.
- Fairclough, N. y Graham, P. (2002) Marx as a critical discourse analyst: the genesis of a critical method and its relevance to the critique of global capital. *Estudios de Sociolingüística*, 3, 1, 185 – 229.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (2000) Análisis crítico del discurso. En T. Van Dijk (Ed.) *El discurso como interacción social* (p. 387 – 404). Barcelona, España: Gedisa.

- Flowerdew, J. y Richardson, J. (2018) *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies*. Londres: Routledge.
- Foucault, M. (1992) *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (2002) *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (2008) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (2009) *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2016) *Nacimiento de la Biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gramsci, A. (2013) *Antología*. Madrid: Akal.
- Habermas, J. (2014) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Halliday, M. (1994) *An introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Harvey, D. (2012) *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Harvey, D. (2015) *Breve historia del neoliberalismo*. Barcelona: Akal.
- Harvey, D. (2014) *Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2012) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Larraín, J. (2008) *El concepto de ideología. El marxismo posterior a Marx: Gramsci y Althusser*. Santiago: LOM.
- Marx, K. (2014) *El Capital. Crítica de la economía política. Libro I – Tomo I*. Madrid: Akal.
- Stecher, A. (2014) Fairclough y el lenguaje en el Nuevo Capitalismo: Análisis de las dimensiones discursivas del mundo del trabajo. *Psicoperspectivas*, 13, 3, 19 – 29.
- Van Dijk, T. (2016) Estudios críticos del discurso: un enfoque sociocognitivo. *Discurso & Sociedad*, 10, 1, 137 – 162.
- Wodak, R. (2003) De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.) *Métodos de análisis crítico del discurso* (p. 17 – 34). Barcelona, España: Gedisa.

Referencias bibliográficas – Capítulo 3

- Alves, M. (2010) Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. *Revista Brasileira de Educacao*, 15, 45, 445 – 455.
- Apablaza, M. (2017) Prácticas “Psi” en el espacio escolar: nuevas formas de subjetivación de las diferencias. *Psicoperspectivas*, 16, 3, 52 – 63.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educación y Sociedad*, 32(115), 305-322.
- Assaél, J., Cornejo, R., Albornoz, N., Etcheberrigaray, G., Hidalgo, F., Ligüeño, S. y Palacios, D. (2015) La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario. *Currículo sem fronteiras*, 15, 2, 334 – 345
- Ball, S. (2001) La gestión como tecnología moral. En S. Ball (Ed.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (pp. 155 – 168). Madrid: Morata.
- Ball, S. (2006a) Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. En S. Ball (Ed.), *Education Policy and Social Class. The selected works of Stephen Ball* (pp. 9 – 25). Nueva York: Routledge.
- Ball, S. (2006b) What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. En S. Ball (Ed.), *Education Policy and Social Class. The selected works of Stephen Ball* (pp. 43 – 53). Nueva York: Routledge.
- Ball, S. (2006c) Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. En S. Ball (Ed.), *Education Policy and Social Class. The selected works of Stephen Ball* (pp. 67 – 78). Nueva York: Routledge.
- Ball, S. (2006d) Educational reform, market concepts and ethical re-tooling. En S. Ball (Ed.), *Education Policy and Social Class. The selected works of Stephen Ball* (pp. 115 – 129). Nueva York: Routledge.
- Ball, S. (2013a) *The education debate*. Londres: The Policy Press.
- Ball, S. (2013b) *Foucault, Power and Education*. Nueva York: Routledge.
- Ball, S., Maguire, M., Braun, A. y Hoskins, K. (2011a) Policy subjects and policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 32, 4, 611 – 624.

- Ball, S., Maguire, M., Braun, A. y Hoskins, K. (2011b) Policy actors: doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 32, 4, 611 – 624.
- Braun, A., Ball, S., y Maguire, M. (2011) Policy enactments in schools introduction: towards a toolbox of theory and research. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 32, 4, 581 – 583.
- Braun, A., Ball, S., Maguire, M., y Hoskins, K. (2011) Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 32, 4, 585 – 596.
- Carrasco, A. (2013) Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio Cultural*, 15, 1.
- Doherty, R. (2007) Framing education policy: Foucault, Discourse and Governmentality. *Counterpoints*, 292, 193 – 204.
- Energici, M. (2016) Propuesta metodológica para un estudio de Gubernamentalidad: los procesos de subjetivación y los mecanismos de regulación poblacional como ejes de análisis para su abordaje empírico. *Psicoperspectivas*, 15, 2, 29 – 39.
- Fairclough, N. (1995) *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Londres: Longman.
- Fairclough, N. (2003) *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Londres: Routledge.
- Fairclough, N. (2018) CDA as dialectical reasoning. En J. Flowerdew y J. Richardson (Eds.) *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies* (p. 18 – 38). Londres: Routledge.
- Fairclough, I. y Fairclough, N. (2012) *Political Discourse Analysis. A method for advanced students*. Londres: Routledge.
- Fairclough, N. y Fairclough, I. (2011) Practical reasoning in political discourse: the UK government's response to the economic crisis in the 2008 Pre-Budget Report. *Discourse & Society*, 22, 3, 243 – 268.
- Falabella, A. (2015) 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 (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36, 132, 699 – 722.

- Foucault, M. (1992) *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (2002) *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (2006) *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (2009) *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Frigotto, G. (1998) *La productividad de la escuela improductiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2015) *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Harvey, D. (2007) *El nuevo imperialismo*. Barcelona: Akal.
- Harvey, D. (2012) *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Harvey, D. (2014) *Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Harvey, D. (2015a) *Breve historia del neoliberalismo*. Barcelona: Akal.
- Harvey, D. (2015b) *Espacios de esperanza*. Barcelona: Akal.
- Hood, C. y Peters, G. (2004) The middle aging of new public management: into the age of paradox? *Journal of public administration research and theory*, 14, 3, 267 – 282.
- Kalimullah, N., Ashraf, K. y Ashaduzzaman, M. (2012) New public management: emergence and principles. *BUP Journal*, 1, 1, 1 – 22.
- Marshall, J. (2001) Foucault y la investigación educativa. En S. Ball (Ed.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (pp. 13 – 32). Madrid: Morata.
- Maguire, M., Hoskins, K, Ball, S. y Braun, A. (2011) Policy discourses in school texts. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 32, 4, 597 – 609.
- Mejía, M. (2010) Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación. *Aletheia*, 2, 2, 1 – 23.
- Miller, P. y Rose, N. (2008) *Governing the present*. Cambridge: Polity.

- Morey, M. (2014) *Lectura de Foucault*. Madrid: Sexto Piso.
- Parcerisa, L. y Falabella, A. (2017) La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 25, 89, 2 – 26.
- Perryman, J., Ball, S., Braun, A. y Maguire, M. (2017) Translating policy: governmentality and the reflective teacher. *Journal of Education Policy*, 1 – 12.
- Rose, N. (1998) *Inventing our selves. Psychology, Power and Personhood*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Rose, N. (1999) *Governing the soul. The shaping of the private self*. Londres: Free Association Books.
- Verger, A. y Normand, R. (2015) Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36, 132, 599 – 622.
- Verger, A., Bonal, X. y Zancajo, A. (2016) Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos analíticos de política educativa*, 24, 27, 1 – 27.
- Villalobos, G. y Pedroza, R. (2009) Perspectiva de la teoría del capital humano: acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. *Tiempo de educar*, 10, 20, 273 – 306.
- Villalobos, C. y Quaresma, M. (2015) Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 69, 63 – 84.
- Walton, D. (2007) Evaluating practical reasoning. *Synthese*, 157, 197 – 240.
- Walton, D. (2008) *Informal logic: a pragmatic approach*. Nueva York: Cambridge University Press.

Referencias bibliográficas – Capítulo 4

- Aldea, E. (2014). Subjetividad Heroica. En L. Piedimonte, L., C. Mazza, J. Fontana, A. Irurzun y A. Gallini, A. (Eds), *Cuadernos N°1 Los Talleres Cuidar al que Cuida* (p. 7 – 26). Buenos Aires: Editorial Los Talleres.

- Antunes, R. (2009) Diez tesis sobre el trabajo del presente (Y el futuro del trabajo). En J. Neffa, E. de la Garza y L. Muñiz (Eds.), *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales* (1a ed., pp. 29 – 44). Buenos Aires: CLACSO.
- Ball, S. (2001) La gestión como tecnología moral: un análisis ludista. En S. Ball (Ed.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (p. 155 – 168). Madrid: Morata.
- Ball, S. (2003) Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, 15, 37, 87 – 104.
- Braverman, H. (1979) *Trabajo y capital monopolista*. Ciudad de México: Nuevos Tiempos.
- De la Garza, E. (2008) Seis tesis acerca de la economía de la información. *Crítica Bibliotecología*, 1, 1, pp. 8 – 13.
- De la Garza, E. (2009) Hacia un concepto ampliado de trabajo. En J. Neffa, E. de la Garza y L. Muñiz (Eds.) *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales* (1a ed., pp. 111 – 140). Buenos Aires: CLACSO.
- De la Garza, E. (2011a) Más allá de la fábrica: los desafíos teóricos del trabajo no clásico y la producción inmaterial. *Nueva Sociedad*, 232, 50 – 70.
- De la Garza, E. (2011b) Introducción: construcción de la identidad y acción colectiva entre trabajadores no clásicos como problema. En E. de la Garza (Ed.), *Trabajo no clásico, organización y acción colectiva, Tomo I* (1a ed., pp. 11 – 22). México: Plaza y Valdés Editores.
- De la Garza, E. (2011c) La revitalización del debate del proceso de trabajo. *Revista Latinoamericana de Estudios do Trabalho*, 16, 26, 7 – 35.
- De la Garza, E. (2014) En los límites del trabajo. En H. Suárez (Ed.), *Las formas de pertenecer* (1a ed., pp. 127 – 164). México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Gaete, T. y Soto, A. (2012) Esta es mi trayectoria, este es mi trabajo: narrativas e identidad en el trabajo en Chile. *Psyche*, 21, 2, 47 – 59.
- Gracia, E., Ramos, J. y Moliner, C. (2014) El trabajo emocional desde una perspectiva clarificadora tras treinta años de investigación. *Universitas Psychologica*, 13, 4, 15 – 27.

- Habermas, J. (2014) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Hargreaves, A. (2001) Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103, 6, 1056 – 1080.
- Harvey, D. (2014) *Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Hochschild, A. R. (1983) *The managed heart*. Berkeley: University of California Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2012) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Marx, K. (2014b) *El Capital. Crítica de la economía política. Libro I – Tomo I*. Madrid: Akal.
- Sisto, V. (2012) Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psyche*, 21, 2, 35 – 46.
- Soto, A. y Gaete, T. (2013) Tensiones en la construcción identitaria individualizada en el trabajo flexible. *Universitas Psychologica*, 12, 4, 1167 – 1180.
- Stecher, A. (2014) *Transformaciones del trabajo, subjetividad e identidades. Lecturas psicosociales desde Chile y América Latina*. Santiago: RIL.
- Thompson, P. y Smith, C. (2009) Labour power and labour process: contesting the marginality of the sociology of work. *Sociology*, 43, 5, 913 – 930.
- Van Leeuwen, T. (2008) *Discourse and Practice. New tools for critical discourse analysis*. Nueva York: Oxford University Press.

Referencias bibliográficas – Capítulo 5

- Alta, E., Ricci, P. y Tuleski, S. (2012) A orientação profissional na perspectiva da psicologia histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16, 1, 175 – 177.
- Ancer, L., Muñiz, M. y Sánchez, M. (2011) Una aproximación a la representación subjetiva que tienen maestros y directivos sobre el psicólogo escolar. *Daena*, 6, 1, 134 – 147.
- Annan, J. & Priestley, A. (2011) A contemporary story of school psychology. *School Psychology International*, 33 (3), 325 – 344.
- Antunes, M. y Aparecida, M. (2008) Psicologia Escolar e Educacional: historia, compromissos e perspectivas. *Psicologia escolar e educacional*, 12 (2), 469 – 475.

- Aquino, F., Santos Lins, R., de Almeida Cavalcante, L. y Rodrigues, A. (2015) Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19 (1), 71 – 78.
- Archwamety, T., McFarland, M. y Tangdhanakanond, K. (2009) How important are roles/functions of school psychologists and who should substitute for them in their absence?: comparing Thai and American students' perceptions. *School Psychology International*, 30, 255 – 264.
- Ashton, R. & Roberts, E. (2006) What is valuable and unique about the Educational Psychologist? *Educational psychology in practice*, 22 (2), 111 – 123.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educación y Sociedad*, 32(115), 305-322.
- Baltar, M. (2003) El sentido del diagnóstico psicológico escolar. Un análisis crítico y una propuesta en construcción. *Psicoperspectivas*, 2, 7 – 34.
- Baltar, M., Carrasco, C., Jensen, D., Villegas, C., y Tapia, N. (2012) El trabajo interdisciplinario entre psicólogos y profesores: estudio cualitativo sobre los significados de asesores técnicos en educación respecto de su experiencia como equipo de trabajo. *Revista de Psicología*, 21 (2), 187 – 213.
- Baltar, M. y Carrasco, C. (2013) Re-pensando la psicología educacional en Chile: Análisis crítico de su quehacer y sugerencias proyectadas. *Psicología para América Latina*, 24, 173 – 190.
- Banz, C. (2002) *El rol del psicólogo educacional en tiempos de reforma: desde el clínico en la escuela al mediador de la institución*. Disponible en http://www.ecampus.cl/Textos/psicologia/Cecilia_Banz/cbanz.htm.
- Banz, C. y Valenzuela, M. (2011) *Intervención psicoeducativa en la escuela y el rol del psicólogo educacional*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Barbosa, D. y de Souza, M. (2012) Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questao. *Psicologia escolar e educacional*, 16 (1), 163 – 173.
- Bezerra, G. y Araujo, D. (2012) Psicologia da educacao: uma disciplina em crise no pós-construtivismo. *Psicologia escolar e educacional*, 16 (1), 143 – 151.

- Bock, A., Gonçalves, M. y Furtado, O. (Eds.) (2001) *Psicologia Socio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. Sao Paulo: Cortez.
- Bock, A., Checchia, A. y de Souza, M. (2003) *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. Sao Paulo: Casa do Psicólogo.
- Calado, V. (2014) Estágio em psicologia escolar e educacional: ruptura com a medicalização da educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18, 3, 567 – 569.
- Carrasco, C. (2014) La práctica de la investigación educativa desde la psicología: Intereses implícitos y finalidad social. *Revista de Psicología*, 19 (1), 154 – 178.
- Catalán, J. (2006) ¿Qué es la investigación en Psicología Educacional? *Revista de Psicología*, 15 (2), 181 – 190
- Catalán, J. (2013) La Psicología educacional en perspectiva. En C. Cornejo, P. Morales, E. Saavedra y G. Salas (Eds.), *Aproximaciones en psicología educacional. Diversidades ante la contingencia actual* (pp. 175 – 187). Talca: Editorial Universidad Católica del Maule.
- Checchia, A. (2010) Desafios de uma intervenção com base numa perspectiva crítica em Psicologia Escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14, 2, 379 – 381.
- Costa, A., da Silva, S., de Souza, C., de Oliveira, J., Barbosa, F., de Sousa, L., y Rezende, P. (2014) O caminho se faz ao caminhar: atuações em Psicologia Escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18, 2, 293 – 302.
- De Souza, C., Ribeiro, M. y Da Silva, S. (2011) A atuação do psicólogo escolar na rede particular do ensino. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15, 1, 53 – 61.
- De la Vega, E. (2008) *Las trampas de la escuela “integradora”. La intervención posible*. Buenos Aires: Noveduc.
- De la Vega, E. (2009) *La intervención psicoeducativa. Encrucijadas del psicólogo escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- De Lessa, P. y Facci, M. (2011) A atuação do psicólogo no ensino público do Estado de Paraná. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15, 1, 131 – 141.
- Dias, A., Patias, N. y Abaid, J. (2014) Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18 (1), 105 – 111.

- Farrell, P. (2009) El papel en desarrollo de los psicólogos escolares y educativos en el apoyo a niños, escuelas y familias. *Papeles del psicólogo*, 30 (1), 74 – 85.
- Farrell, P., Jimerson, S., Kalambouka, A. y Benoit, J. (2005) Teachers' perceptions of school psychologists in different countries. *School Psychology International*, 26, 525 – 544.
- Foucault, M. (2008) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Fundación Chile (2006) *Cargo: Psicólogo(a). Perfil de competencias*. Santiago: Fundación Chile.
- García, C., Carrasco, G., Mendoza, M. y Pérez, C. (2012) Rol del psicólogo en establecimientos particulares pagados del Gran Concepción, Chile: Un proceso de co-construcción. *Estudios Pedagógicos*, 38 (2), 169 – 185.
- González, M., González, I., y Vicencio, K. (2014) Descripción del rol autopercebido del psicólogo y sus implicancias en los procesos de formación de pregrado. *Psicoperspectivas*, 13 (1), 108 – 120.
- Grimpel, G., Ervin, R., Daly, E., y Merrell, K. (2010) *Practical handbook of School Psychology. Effective Practices for the 21st Century*. Nueva York: The Guilford Press.
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4, 6, 67 – 87.
- Guzzo, R, Mezzalira, A. y Moreira, A. (2012) Psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora de própria profissão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16, 2, 329 -338.
- Harris, G. & Joy, R. (2010) Educational psychologists' perspectives on their professional practice in Newfoundland and Labrador. *Canadian Journal of Educational Psychology*, 25 (2), 205 – 220.
- Harvey, D. (2012) *Breve historia del neoliberalismo*. Barcelona: Akal.
- Jimerson, S., Stewart, K., Shokut, M., Cardenas, S. & Malone, H. (2009) How many school psychologists are there in each country of the world? International estimates of school psychologists and school psychologist-to-student ratios. *School Psychology International*, 30 (6), 555 – 566.

- Juliá, M. (2006) Competencias profesionales del psicólogo educacional: una tarea asociativa. *Revista de Psicología*, 15 (2), 115 – 130.
- Juliá, M. (2011) Formación basada en competencias: aportes a la calidad de los aprendizajes en la formación de psicólogos. En J. Catalán (Ed.), *Psicología Educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 245 – 270). La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Juliá, M. (Ed.) (2013) *Competencias del psicólogo en Chile. Propuestas desde las universidades estatales*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Leonardo, N., Leal, Z. y Rossato, S. (2015) A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19, 1, 163 – 171.
- López, V., Carrasco, C., Morales, M. y Ayala, A. (2011) El encapsulamiento de los psicólogos escolares y profesionales de apoyo psicosocial en la escuela. *Revista Internacional Magisterio*, 53, 1 – 8.
- Magi, K. y Kikas, E. (2009) School psychologists' role in schools: expectations of School Principal on the work of School psychologists. *School Psychology International*, 30, 331 – 346.
- Mendes, I, Filho, A., Junior, F., y Guzzo, R. (2009). Psicólogo e escola: a compreensão de estudantes do ensino fundamental sobre esta relação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13, 1, 29 – 36.
- Nunes, L., Alves, S., Ramalho, J. y Aquino, F. (2014) Contribuições da perspectiva crítica de base histórico-cultural para a produção científica em psicologia educacional. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 40, 3, 667 – 682.
- Ossa, C. (2006) Factores que estructuran el rol del psicólogo en educación especial. *Revista de Psicología*, 15 (2), 131 – 145.
- Ossa, C. (2011) El rol del psicólogo educacional: La transición desde el paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad. *Pequén*, 1 (1), 72 – 82.
- Parra, D. (2015) Un análisis historiográfico sobre las relaciones entre psicología y educación en Chile (1889 – 1973). *Revista de Historia de la Psicología*, 36, 2, 95 – 114.

- Pasqualini, de Souza y de Lima (2013) Atuação do psicólogo escolar na perspectiva de proposições legislativas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17, 1, 15 – 24.
- Prudêncio, L., Gesser, M., Oltramari, L. y Cord, D. (2015) Expectativas de educadores sobre a atuação do psicólogo escolar: relato de pesquisa. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19, 1, 143 – 152.
- Redondo, J. (2011) Una psicología educacional al servicio de la calidad y equidad de la educación chilena. En J. Catalán (Ed.), *Psicología Educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 305 – 322). La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Salas, G. e Insunza, J. (2013) Antecedentes históricos de la psicología educacional en Chile. En C. Cornejo, P. Morales, E. Saavedra y G. Salas (Eds.), *Aproximaciones en psicología educacional. Diversidades ante la contingencia actual* (pp. 27 – 42). Talca: Editorial Universidad Católica del Maule.
- Sanches, N., de Rezende, Z. y Marques, S. (2015) A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19 (1), 163 – 171.
- Selvini, M. y Cirillo, S. (1986) *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Talak, A. (2013) Conocimientos, prácticas y valores en la primera psicología pedagógica en la Argentina (1900 – 1920). En N. Elichiry (comp.), *Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias* (pp. 89 – 154). Buenos Aires: Manantial.
- Tangdhanakanond, K. y Lee, D. (2014) Thai and Korean Students' perceptions about the roles and functions of school psychologists. *School Psychology International*, 35, 115 – 121.
- Taveiros, R. (2012) Psicologia escolar: o desafio da crítica em tempos de cinismo. *Psicologia escolar e educacional*, 16 (2), 219 – 227.
- Tondin, C., Dedonatti, D. y Domingo, I. (2010) Psicologia Escolar na rede pública de educação dos Municípios de Santa Catarina. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14, 1, 65 – 71.

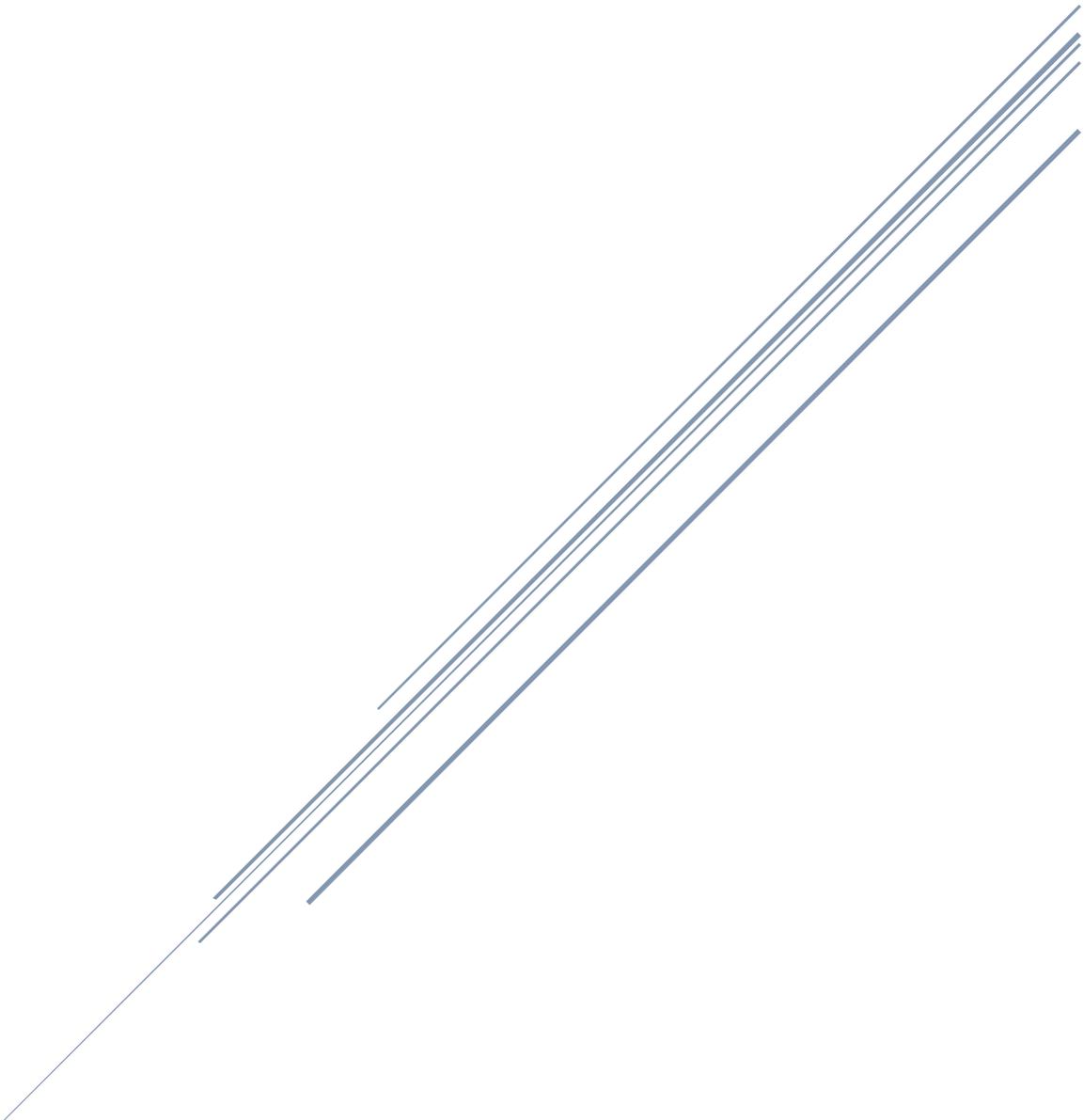
- Tonus, K. (2013) *Psicologia e educação: repercussões no trabalho educativo. Psicologia Escolar e Educacional*, 17, 2, 271 -277.
- Valdez, D. (2001) El psicólogo educacional: estrategias de intervención en contextos escolares. En E. Elichiry (Comp.), *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de psicología educacional* (pp. 163 – 179). Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Verger, T. y Normand, R. (2015) Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educ. Soc., Campinas*, 36, 132, 599 – 622.
- Vieira, R., Figueiredo, E., de Souza, L. y Fenner, M. (2013) A Psicologia da Educação nos cursos de graduação em Psicologia de Belo Horizonte/MG. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17, 2, 239 – 248.
- Vieira, L., Gesser, M., Castro, L. y Cord, D. (2015) Expectativas de educadores sobre a atuação do psicólogo escolar: relato de pesquisa. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19 (1), 143 – 152.
- Villalobos, C. y Quaresma, M. (2015) Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 69, 63 – 84.

Referencias bibliográficas – Marco Metodológico

- Fairclough, N. (1995) *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Londres: Longman.
- Fairclough, N. (2003) *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Londres: Routledge.
- Fairclough, N. (2018) CDS as dialectical reasoning. En J. Flowerdew y J. Richardson (Eds.) *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies* (p. 18 – 38). Londres: Routledge.
- Fairclough, I. y Fairclough, N. (2012) *Political Discourse Analysis. A method for advanced students*. Londres: Routledge.
- Fairclough, N. y Fairclough, I. (2011) Practical reasoning in political discourse: the UK government's response to the economic crisis in the 2008 Pre-Budget Report. *Discourse & Society*, 22, 3, 243 – 268.

- Flick, U. (2003) Entrevista Episódica. En M. Bauer y G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático* (2a ed., pp. 114 - 136). Río de Janeiro: Editora Vozes.
- Flick, U. (2012) *Introducción a la investigación cualitativa*. Barcelona: Morata.
- González Rey, F. (2007) *Investigación cualitativa y Subjetividad. Los procesos de construcción de información*. México: McGraw Hill.
- González Rey, F. (2013) Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: la ciencia como producción culturalmente situada. *Liminales*, 1, 4, 13 – 36.
- Kottow, M. (2007) *Marcos normativos en ética de la investigación científica con seres vivos*. Santiago: Ediciones CONICYT.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2012) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Zemelman, H. (2005) *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos Editorial.

ANEXOS Y APÉNDICES



INFORME ADJUNTO:

Los discursos sobre la práctica educativa escolar en la nueva institucionalidad educativa de Chile: un análisis textual y argumental.

Un primer momento del curso de investigación fue el estudio de la política educativa. El principal objetivo consistió en estudiar aquellas regulaciones que estructuraban un lugar de trabajo para psicólogos en las escuelas y, de modo amplio, que construían de una forma determinada la práctica educativa escolar en la red de prácticas sociales más amplias que configura la razón de Estado neoliberal en Chile.

Para el cumplimiento de este objetivo construí una selección de los principales textos de política educativa que configuran la denominada *nueva institucionalidad educativa* de Chile. Estos textos representan la respuesta específica que los distintos gobiernos desde 2006 a la fecha han ofrecido ante las demandas planteadas por los movimientos sociales por la educación. Fue a razón prácticamente única de estos movimientos que la herencia dictatorial y su proyecto mercantil de educación se vio tensionado en las relaciones de fuerza con el Estado. El primer hito en esta tensión fue la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y la promulgación de la Ley General de Educación (LGE), a partir de lo cual se ha desarrollado una serie de regulaciones orientadas, en líneas generales, a *modernizar* el sistema educativo chileno con miras a construir una educación de calidad, noción que ha organizado todas las políticas promovidas en la última década.

Tras construir esta primera selección de textos, estudié en profundidad su estructuración legal y sus respectivos mensajes presidenciales cuando correspondía. En principio, contemplé cinco disposiciones legales que por su carácter estructural de la nueva institucionalidad educativa chilena tenían una alta relevancia para comprender cómo se configuraba la práctica educativa escolar (LGE, LIE, SEP, SNACE y OICE). Posteriormente, añadí dos regulaciones de carácter específico relacionadas con la convivencia escolar (PCE y LVE), las cuales ofrecían perspectivas sobre los roles y funciones de las duplas psicosociales en el ámbito comentado en un contexto de escasa claridad del quehacer de dichos profesionales en esta temática. En síntesis, la siguiente ilustración ofrece una

panorámica general del conjunto de disposiciones legales estudiadas, ordenadas desde las de mayor generalidad hacia las de mayor especificidad, y donde se indica en paréntesis cuáles fueron los textos revisados en esta primera selección.



Por el volumen y complejidad de este set de textos, tomé algunas decisiones de construcción del corpus textual con fines prácticos y analíticos. El conjunto de decisiones para esta elaboración es el siguiente:

- a) Enfatiqué en los mensajes presidenciales de las disposiciones legales LGE, LIE, SEP y SNACE. Los mensajes presidenciales ofrecen un acceso privilegiado al carácter ideológico de los textos de política educativa, objeto de interés fundamental en esta fase documental. Por su extensión, fueron convertidos a fragmentos de interés analítico, denominados *Argumentos*, y cuyo análisis textual profundo se presenta en el Anexo 1. Ellos fueron conectados con artículos de ley cuya selección e incorporación al corpus textual se realizó con miras a su pertinencia analítica para el objeto de estudio. Estos argumentos y artículos en su conjunto ofrecen líneas para el análisis de la razón de Estado, de cómo se estructura la práctica educativa escolar y de los llamados a la acción que ofrece la política educativa.

- b) Enfatice diferenciadamente en los documentos de fundamentación de las disposiciones legales OIC, PCE y LVE. En el caso de los OIC se construyó un *Argumento* para analizar textualmente cómo se fundamentan y operan estas regulaciones. En el caso de la PCE y LVE, por su especificidad, se revisaron íntegramente, seleccionando pequeños fragmentos de interés analítico para la comprensión de cómo se estructura un lugar de trabajo para psicólogos en escuelas y los diversos llamados a la acción que se promueven desde estas regulaciones. Al Anexo 1 se añade una copia de estas dos últimas regulaciones.

De esta manera, el corpus textual quedó construido con diversas piezas de texto que se presentan en la siguiente tabla.

Pieza textual	Disposición Legal	Nombre
Argumento 01	LGE	La calidad de los aprendizajes y su distribución social como exigencia capital
Argumento 02	LGE	Una profunda reforma del marco institucional y regulatorio que rige al sistema educativo
Argumento 03	LGE	Un nuevo concepto de educación
Argumento 04	SEP	Debemos dar más a los que tienen menos
Argumento 05	SEP	La nueva subvención
Argumento 06	SEP	Las nuevas regulaciones
Argumento 07	SNACE	El mercado y la competencia no bastan por sí solas
Argumento 08	SNACE	Atribuciones de la Superintendencia de la Educación
Argumento 09	OIC	Los Otros Indicadores de Calidad
Argumento 10	LIE	Dejar atrás la idea de educación como bien de consumo que se transa en el mercado
Argumento 11	LIE	Un nuevo paradigma

Con el corpus textual ya construido, el análisis se realizó a través del siguiente procedimiento:

- a) En primer lugar, definí algunas reglas pertinentes para un adecuado tratamiento de las disposiciones legales:

- *No todas las políticas son lo mismo.* Si bien todas forman parte de un conjunto que *presiona* hacia la acción en direcciones determinadas, ellas actúan con fuerzas complementarias, reforzando algunas directrices, y otras operan con fuerzas contradictorias, niegan o tensionan lo propuesto en otras. Del mismo modo, algunas políticas son planteadas de modo imperativo en relación con las necesidades de cambio, mientras que otras tienen son planteadas de modo sugestivo. El conjunto de estas relaciones ofrece un set de llamados a la acción que no es lineal ni monolítico.

 - *La estructura argumental por defecto de las políticas es problema – solución.* Por tanto, el análisis debe necesariamente prestar atención a las singulares articulaciones de medios y fines que pretenden abordar lo problemático de la educación escolar, así como también a evaluar la forma en que se construyen las soluciones. Del mismo modo, el análisis debe estar abierto a la emergencia de otras estructuras argumentales posibles.

 - *Las políticas operan con fuerzas distintas.* Si bien conceptualmente se planteó que las políticas no dicen qué se debe hacer, sino que crean las circunstancias a partir de las cuales se dictaminará qué tipos de acciones son deseables y cuáles no, en algunos casos son abiertamente indicativas de qué acciones seguir. Por tanto, el análisis debe necesariamente identificar los distintos grados de fuerza con que operan cada una de las políticas a través de las directrices y recomendaciones que elabora para las escuelas.
- b) En segundo lugar, realicé un análisis del discurso textualmente orientado de cada uno de los Argumentos y Fragmentos construidos siguiendo las directrices del modelo de Fairclough (2003) expuestas en el Capítulo 2. En dicho análisis, abordé cada pieza en relación con los aspectos textuales de los eventos sociales y a cómo ellos conforman el orden del discurso de las políticas, el cual fue analizado desde una perspectiva estructural (imbricación de géneros, discursos y estilos) y desde

una perspectiva procesual (emergencia, hegemonía, recontextualización, diferencias y resistencias). Del mismo modo, atendí a aspectos de orientación a la diferencia, intertextualidad, modalidad y evaluación relevantes para el ámbito de estudio. En menor medida, realicé algunos análisis de relaciones semánticas/gramaticales, tipos de intercambios y modos gramaticales.

Complementé este ejercicio con un análisis argumental que siguió las directrices del modelo de Fairclough y Fairclough (2011, 2012). Este análisis lo realicé atendiendo a los propósitos de i) identificar las premisas meta, instrumentales, circunstanciales, de valor y de eficiencia; ii) reconstruir la estructura argumental a partir del establecimiento de relaciones entre las premisas a fin de ofrecer una síntesis de los principales argumentos defendidos en los diversos textos analizados.

Cada uno de los argumentos construidos y su completo análisis textual y argumental se presenta en el Anexo 1. En dicho documento añadí también la matriz completa de directrices para cada uno de los ámbitos discursivos abordados durante la tarea analítica (ver Anexo 3).

- c) En tercer lugar, realicé un análisis de discurso textualmente orientado de los documentos PCE y LVE. Este análisis fue complementario al planteado previamente y, por la naturaleza más específica de estas regulaciones, de ellas extraje fragmentos de pertinencia analítica para el objetivo abordado en esta fase. Estos fragmentos fueron analizados desde la particular imbricación de géneros, discursos y estilos que contiene, así como desde las diversas premisas que participan en la construcción de los argumentos que promueven.
- d) Luego del análisis textual realicé un análisis social de los materiales comentados en los puntos b) y c). En este momento, orienté el análisis a comprender en profundidad la razón de Estado promovida en los textos de política educativa y las distintas tecnologías de dominación (disciplinarias y biopolíticas) que se

articulan en ellas. La lectura social de estas políticas estuvo, entonces, orientada al estudio de la Gubernamentalidad neoliberal en las políticas educativas. Complementé dicho análisis con una lectura que permitiese analizar y evaluar críticamente los argumentos presentados por la razón de Estado. Para ambos casos, elaboré un conjunto de preguntas que permitiese estudiar la Gubernamentalidad neoliberal construida y promovida en las políticas educativas como una red de argumentos, así como también evaluarlos con miras a bosquejar otras posibilidades. La siguiente tabla presenta las preguntas orientadoras del análisis social.

<p><i>Preguntas orientadoras del análisis social</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En torno a qué ejes de la vida escolar se plantea en los discursos educativos oficiales la necesidad de cambio? ¿Quiénes se definen como sujetos del cambio? • ¿Qué características de la organización de la vida escolar se presentan como núcleos del cambio? • ¿Cuáles son los aspectos de la vida escolar que se identifican como problemáticos? • ¿Qué explicaciones se realizan al respecto? ¿Cuáles son las estrategias que se proponen poner en marcha para su solución? • ¿Qué papel y/o función se asigna el Estado en relación con las escuelas? • ¿Quiénes se definen como los actores responsables del desarrollo de las propuestas? • ¿Aparecen nuevos actores en la vida escolar? ¿Qué relaciones establecen y qué responsabilidades se les asigna? • ¿Cuáles son los propósitos que busca cumplir y desarrollar la escuela? ¿En torno a qué conceptos se define la finalidad de la educación?
<p><i>Preguntas orientadoras del análisis y evaluación de argumentos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pregunta por otros medios: ¿Hay cursos de acción alternativos aparte del que se defiende que podría llevar a la meta? • Pregunta por los mejores medios: ¿Es este curso de acción el más aceptable, el mejor entre las alternativas? • Pregunta por otras metas: ¿Podrían otras metas ser consideradas? • Pregunta de posibilidad: ¿Es realmente posible hacer la acción en la situación? • Pregunta de efectos secundarios: ¿Qué malas consecuencias de la acción podrían ser tenidas en cuenta?

Argumento 1: La calidad de los aprendizajes y su distribución social como exigencia capital

El *Argumento 1: La calidad de los aprendizajes y su distribución social como exigencia capital* proviene de un segmento del Mensaje Presidencial 55-355 que anuncia el Proyecto de Ley General de Educación en el año 2007. El texto es parte tanto de una cadena de eventos sociales relacionados con la búsqueda de una educación de calidad como de una cadena de textos que se articula para responder, desde las nuevas políticas educativas, a los desafíos que se plantearon en dicho momento. Al respecto, conviene indicar que en la coyuntura de la época, fueron los movimientos sociales por la educación encabezados por estudiantes secundarios los que tensionaron la institucionalidad educativa, fundamentalmente mediante una severa crítica a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990). En esta red de eventos sociales, el Estado realiza un acogimiento de las demandas expresadas por los estudiantes y convoca a construir un amplio acuerdo que posibilite abordar la lucha por una educación de calidad. La importancia analítica de este texto es que representa, dentro de la cadena de prácticas sociales relacionadas con la educación en que se inserta, el intento del poder gubernamental por responder al momento de gran insatisfacción respecto a la calidad de la enseñanza planteado por los estudiantes luego de 17 años de continuidad de políticas dictatoriales en educación.

1 *Existe un amplio acuerdo en que la educación en nuestro país está caminando desde una*
2 *etapa en la que el acceso a las oportunidades educativas y la cobertura de las instituciones*
3 *era el principal requerimiento, a otra en que la calidad de los aprendizajes y su distribución*
4 *social son una exigencia capital. La nueva etapa es de mayor complejidad, porque debe*
5 *hacerse cargo de brechas significativas en la calidad de los aprendizajes de nuestros*
6 *alumnos. Esta depende de condiciones socioeconómicas, culturales y territoriales, lo que*
7 *requiere de nuevos instrumentos e instituciones de los que carece nuestro sistema educativo.*
8 *A la vez, debemos continuar atendiendo nuevos requerimientos de extensión de las*
9 *coberturas educacionales, en especial desde los primeros años de vida de nuestros niños*
10 *como en la educación de adultos y de poblaciones específicas.*

11

12 *El actual marco regulatorio e institucional de la educación fue concebido cuando la*
13 *principal preocupación y objetivo de las políticas públicas era el de la extensión de la*
14 *cobertura educacional y no preveía las exigencias de la nueva fase, ni tampoco miraba a un*
15 *futuro más largo. En efecto, el foco ha estado puesto en la extensión de la garantía de acceso,*
16 *a través de reformas constitucionales y legales que han establecido la obligatoriedad y la*
17 *gratuidad de la educación, primero en educación básica y media, luego en el segundo nivel*
18 *de transición de educación parvularia, por un lado, y en la extensión de la matrícula y de*
19 *las ayudas estudiantiles en educación superior, por el otro, logros en que nuestro país han*
20 *alcanzado niveles de cobertura significativos.*

21

22 *El desafío de velar por la calidad y ofrecer a todos los chilenos, independientemente de su*
23 *condición socio económica, la posibilidad de acceder al conocimiento y a la cultura, es una*
24 *tarea nueva para el Estado y para la sociedad. Ella demandará, desde luego, una nueva*
25 *institucionalidad educativa, en la que los compromisos y deberes de todos los actores se*
26 *eleven significativamente, un currículo nacional moderno y actualizado, orientado a recoger*
27 *con velocidad los avances de la ciencia y del conocimiento como, asimismo, a adaptarse*
28 *flexiblemente a los requerimientos variados de distintos tipos y segmentos de educandos.*
29 *Requerirá, además, definición de los roles esperados de todos los actores y de estándares*
30 *para medir objetivamente sus desempeños. También requerirá estar orientada a resultados*
31 *cuyos parámetros sean determinados socialmente y por instituciones de carácter plural y de*
32 *la más alta competencia. Por último, requerirá de la creación de nuevas instituciones para*
33 *ejercer la supervigilancia y el control del desempeño de las instituciones educativas y de sus*
34 *actores.*

35

36 *Estas nuevas exigencias para hacer realidad el derecho a una educación de calidad para*
37 *todos, también deben estar acompañadas de derechos precisos y bien determinados. Una*
38 *primera base de esos derechos lo constituye dotar al sistema educativo de la más amplia*
39 *información para que alumnos, padres y apoderados, profesionales de la educación y*
40 *sostenedores, al igual que la sociedad toda, disponga de herramientas de discernimiento y*
41 *de control sobre la calidad de la educación que se imparte.*

42

43 *La demanda por una educación de calidad es una exigencia de mayor democracia y*
44 *participación. Se inscribe en la tendencia de ampliar la ciudadanía y de construcción de*
45 *sociedades más inclusivas. Por eso, hay que asumir que la reforma que proponemos se*
46 *inscribe en un momento de gran insatisfacción respecto a la calidad de la enseñanza y los*
47 *logros de aprendizaje. Abordar a fondo y con la mayor rapidez posible este problema, es*
48 *una exigencia social de primera prioridad en la agenda pública. Por eso, el primer requisito*
49 *para elevar la calidad del conjunto de la educación nacional es resolver el grave problema*
50 *de falta de equidad, de discriminaciones arbitrarias y de segmentación que se vivencian al*
51 *interior del sistema educativo. No bastan los innegables mejoramientos alcanzados en la*
52 *plataforma de condiciones básicas de funcionamiento de la educación parvularia, básica y*
53 *media y, particularmente, los esfuerzos de la reforma curricular y técnico-pedagógica de los*
54 *últimos años. Es indispensable abordar, también, como gran tarea nacional y de Estado, el*
55 *mejoramiento de la calidad de la educación e inseparablemente, la lucha por la equidad y*
56 *contra las discriminaciones caprichosas y las disparidades. La calidad del conjunto de la*
57 *educación sólo se consigue cuando ésta se convierte en un derecho de todos.*

Análisis Textual

El texto se inserta en una cadena de géneros donde se vislumbra, principalmente, el género de gobernabilidad. Conviene recordar que una propiedad específica de este tipo de géneros es la recontextualización, proceso que mediante la apropiación de elementos de una práctica social dentro de otra, la primera toma lugar en el contexto de la segunda, y la transforma en formas particulares (Fairclough, 2003). De este modo es que, desde una perspectiva textual, puede plantearse que afirmaciones como *nuevos desafíos, nueva etapa, nueva fase, tarea nueva*, representan una transformación de los textos generados por los movimientos sociales por la educación respecto de la calidad, siendo ahora primordial para el poder gubernamental una demanda que hasta entonces no lo era.

Como se mencionó, en el texto emerge principalmente el género de gobernabilidad, no existiendo una marcada presencia de otros tipos de géneros. Sin embargo, es importante hacer una indicación respecto del matiz promocional que caracteriza a este mensaje presidencial. Ello es comprensible, evidentemente, en el marco de la red de prácticas sociales en que el texto se inserta, donde los desarrollos de políticas educativas precisan de la construcción de consensos que posibiliten cumplir bien con la tarea de gobernar. En este sentido, es que afirmaciones como *Existe un amplio acuerdo, es una tarea nueva para el Estado y para la sociedad, como gran tarea nacional y de Estado* (1-2) representan parte del esfuerzo por reducir las diferencias (más adelante exploraremos esta dimensión) entre la sociedad civil y el Estado, aspecto comprensible desde los fenómenos de conversacionalización del discurso (Fairclough, 2003) característicos del poder capitalista contemporáneo, donde se busca instalar la sensación de cercanía y colaboración a través de un lenguaje más informal entre las elites y las clases populares.

En términos específicos, el género del texto presentado se caracteriza en términos de actividad por una clara definición de propósitos por parte del Estado, representado en este mensaje por la Presidenta Michelle Bachelet. El propósito de *velar por la calidad y ofrecer a todos los chilenos, independientemente de su condición socio económica, la posibilidad de acceder al conocimiento y la cultura* (22-23) aparece como un aspecto primordial y es una

característica saliente de la organización textual de esta pieza. No obstante, es clave indicar, en términos de construcción del argumento, que es menos explícito el propósito de plantear, *desde luego, una nueva institucionalidad educativa* (24). De este modo es que se ofrece una perspectiva de problema – solución, propia de los textos de políticas educativas contemporáneas, donde el propósito (explícito/problema) del *mejoramiento de la calidad de la educación e inseparablemente, la lucha por la equidad y contra las discriminaciones caprichosas y las disparidades* (55-56) sólo puede ser abordado desde una nueva institucionalidad educativa (menos explícito/solución) que mejorará la calidad mediante *nuevos instrumentos e instituciones de las que carece nuestro sistema educativo, derechos precisos y bien determinados, herramientas de discernimiento y de control sobre la calidad de la educación que se imparte, roles esperados de todos los actores y de estándares para medir objetivamente sus desempeños, nuevas institución para ejercer la supervigilancia y el control del desempeño de las instituciones educativas y de sus actores* (29-34), entre otros.

En términos de orientación a la diferencia, el texto representa una clara orientación al consenso, a una normalización y aceptación de las diferencias de poder las cuales soportan o suprimen las diferencias de significados y normas. La afirmación referida al principio de la pieza lo deja explícitamente definido: *Existe un amplio acuerdo en que la educación en nuestro país está caminando desde una etapa en la que el acceso a las oportunidades educativas y la cobertura de las instituciones era el principal requerimiento, a otra en que la calidad de los aprendizajes y su distribución social son una exigencia capital* (1-4).

Precisamente este fragmento, en términos de intertextualidad, es preciso para hacer notar que hay voces que están significativamente excluidas y son, tal como se ha comentado, las provenientes de los movimientos sociales por la educación. Hay un grado altamente implícito de intertextualidad, toda vez que como parte de la cadena de textos y eventos sociales en que se inserta esta pieza, actúa como una respuesta a los textos generados previamente. Sin embargo, la texturización de este texto suprime la diferencia e instala un clima de acuerdos y consensos generales, incuestionables y necesarios para abordar la amplia tarea definida desde el poder gubernamental en su relación con la sociedad civil.

En términos de suposiciones, en este texto conviven algunas de distinto tipo. Fundamentalmente, existen suposiciones existenciales, es decir, aquellas que versan sobre lo que existe, con algunas proposicionales (suposiciones sobre lo que es o puede ser o será). Por ejemplo, la idea de un *amplio acuerdo* representa, desde la perspectiva del texto, una suposición existencial. Del mismo tipo son afirmaciones como la *nueva etapa* o *nueva tarea* del Estado frente a los desafíos educativos planteados. Ahora, como el esquema del argumento es de problema – solución, estas suposiciones existenciales se conectan con algunas proposicionales que adelantan cuáles son los mecanismos para abordar lo que es planteado como problemático. En este sentido es que las suposiciones proposicionales sobre una *nueva institucionalidad educativa* son a la vez suposiciones de valor, es decir, aquellas que versan sobre lo que es bueno o deseable. En definitiva, y este es un asunto social y educativo de alta importancia, la organización textual de la pieza instala la idea de que lo que existe es deficiente y sólo puede ser abordado a partir de algunos mecanismos novedosos que, *indudablemente*, permitirán abordar con éxito la tarea, y que no son más que los comentados respecto de nuevos derechos y deberes, nuevos mecanismos de vigilancia y supervigilancia, nuevas responsabilidades y formas de evaluación, entre otros. A partir de esta propiedad del texto es que es posible abrir la discusión sobre el carácter ideológico de este mensaje, toda vez que oculta las racionalidades e intereses específicos de la solución que se propone, haciéndola pasar por neutra y universal o, si se prefiere, como solución única a un problema de tan alta complejidad como la calidad educativa. Discutiremos este asunto más adelante con mayor profundidad.

En términos de las relaciones semánticas/gramaticales entre oraciones y cláusulas, es preciso reafirmar lo que previamente hemos planteado: existen relaciones semánticas de alto nivel texturizadas a través de argumentos del tipo problema – solución. Esto se evidencia, en general, mediante las cadenas de oraciones que definen como principal asunto el problema de la calidad educativa y las soluciones esbozadas respecto de una nueva institucionalidad educativa que propone nuevos actores, reglas y procedimientos. Dicho argumento se construye, fundamentalmente, a través de relaciones semánticas causales, entre las cuales destacan las de razón (en general, el problema es ahora la calidad *porque* ya está resuelta la cobertura) y las de propósito (en general, una nueva institucionalidad *para* abordar el

problema de la calidad). Del mismo modo, es posible plantear que existen relaciones gramaticales predominantemente hipotácticas, donde las cláusulas se vinculan mediante conectores donde la segunda queda subordinada a la primera. Esto se expresa de modo claro en el siguiente fragmento de la pieza en análisis, donde, semánticamente, se presentan dos argumentos problema – solución y, gramaticalmente, se utiliza el conector “Por eso” como elemento hipotáctico. Es importante indicar que, en términos de cohesión, predominan también las relaciones de referencia, donde el marcador “Por eso” conecta de modo sólido las cláusulas en cuestión.

(CLÁUSULA 1) La demanda por una educación de calidad es una exigencia de mayor democracia y participación. Se inscribe en la tendencia de ampliar la ciudadanía y de construcción de sociedades más inclusivas. Por eso, (CLÁUSULA 2) hay que asumir que la reforma que proponemos se inscribe en un momento de gran insatisfacción respecto a la calidad de la enseñanza y los logros de aprendizaje. (CLÁUSULA 3) Abordar a fondo y con la mayor rapidez posible este problema, es una exigencia social de primera prioridad en la agenda pública. Por eso, (CLÁUSULA 4) el primer requisito para elevar la calidad del conjunto de la educación nacional es resolver el grave problema de falta de equidad, de discriminaciones arbitrarias y de segmentación que se vivencian al interior del sistema educativo (43-51)

En términos de los intercambios, funciones del habla y modo gramatical, predominan los intercambios de actividad iniciados por el actor que, en este caso, es el accionar del Estado. Siendo la modalidad gramatical del texto predominantemente imperativa (declaraciones donde no hay sujeto, sólo enunciaciones), los actos de habla predominantes se relacionan con la Demanda (requerir, demandar, exigir, necesitar, etc.) y se concretizan a través de una mixtura de declaraciones realistas (lo que han sido los problemas resueltos y por resolver del Estado en materia educativa) con declaraciones irrealistas (lo que podría ser la solución a las nuevas demandas planteadas en materia educativa). No obstante, es importante evidenciar el marcado matiz promocional que se plantea en esta pieza, en al menos dos sentidos: en primer lugar, el texto, por su organización argumental problema – solución, representa, aboga y anticipa ciertos elementos. En este sentido es que se *mueve en lugar de* (representa) una nueva institucionalidad educativa, que se *mueve en nombre de* (aboga) nuevos mecanismos de vigilancia y supervigilancia de la práctica educativa, y que se *mueve por delante de* (anticipa) los problemas que han dejado las antiguas formas de administración educativa. En segundo lugar, porque el particular modo de organización del

texto representa un deslizamiento entre hechos y valores y entre hechos y predicción. Por ejemplo, las declaraciones realistas sobre lo que ha sido el problema de la calidad educativa en el país (hecho) se mezclan con declaraciones irrealistas sobre lo que podría ser la solución: una nueva institucionalidad educativa. Esto representa, simultáneamente, nuevos valores (mayor desconfianza, mayor vigilancia) y una predicción que muestra los nuevos mecanismos como si estuvieran ocurriendo aquí y ahora.

Respecto a los discursos que se promueven en esta pieza de texto, es importante indicar que prima el discurso propio de la gestión neoliberal a la educación como una forma de superar las falencias que dejan las formas antiguas de administración educativa. Por ejemplo, así lo expresa la idea de que *existe un amplio acuerdo en que la educación en nuestro país está caminando desde una etapa en la que el acceso a las oportunidades educativas y la cobertura de las instituciones era el principal requerimiento, a otra en que la calidad de los aprendizajes y su distribución social son una exigencia capital. La nueva etapa es de mayor complejidad, porque debe hacerse cargo de brechas significativas en la calidad de los aprendizajes de nuestros alumnos (1-5)*. En ella se aprecia sutilmente la idea de que la antigua forma ha dejado brechas significativas en la calidad educativa. Esto puede confirmarse siguiendo la línea argumental de este discurso respecto de que *el actual marco regulatorio e institucional de la educación fue concebido cuando la principal preocupación y objetivo de las políticas públicas era el de la extensión de la cobertura educacional y no preveía las exigencias de la nueva fase, ni tampoco miraba a un futuro más largo (12-15)*, donde al reafirmarse la problemática de la calidad educativa como exigencia capital de la nueva fase, se sostiene que la anterior administración no tenía la suficiente capacidad de adaptación ni visión de lo nuevo y emergente.

Es importante recordar que los discursos a la vez que representan partes del mundo son también proyectivos e imaginativos respecto de cómo podría ser el mundo o en qué direcciones posibles podría moverse. Con ello en vista, esta pieza representa precisamente una clara proyección de lo que podría ser una nueva forma de gestión educativa al servicio de los problemas definidos. Esto representa un punto de vista particular, pues al definirse como ángulo de mirada un problema, las soluciones posibles podrían ser de un amplio rango.

Sin embargo, el texto contiene un fuerte peso ideológico pues es representativo de los principales intereses y supuestos de la teoría neoliberal. En particular, esto se texturiza en los párrafos 3 y 4, donde emergen las afirmaciones relativas a la nueva tarea para el Estado y la sociedad, la nueva institucionalidad educativa basada en estructuras de supervigilancia y autovigilancia en las escuelas, una adaptación flexible y veloz a los cambios globales y locales, nuevos estándares y formas de examinación, nuevos controles de desempeño y, especialmente, la concepción de los sujetos como agentes racionales y libres dentro de un escenario que, en teoría, debiese proveer información perfecta para la toma de decisiones.

En términos gramaticales, es interesante evidenciar las diversas nominalizaciones presentes en el texto respecto de la calidad educativa. La característica gramatical más saliente de la nominalización es el no uso de verbos en los procesos, donde los mismos sujetos y objetos tienden a ser excluidos o nombrados de modo genérico. Algunos tipos de nominalización se aprecian cuando se plantea que *la educación en nuestro país está caminando desde una etapa en la que el acceso a las oportunidades educativas y la cobertura de las instituciones era el principal requerimiento* (1-3). En este fragmento, la educación aparece como una entidad en sí, que camina por sí sola (y no por la presencia de distintos objetos, sujetos y relaciones entre ellos) desde una fase a otra. Del mismo modo, *la calidad del conjunto de la educación sólo se consigue cuando ésta se convierte en un derecho de todos* (56-57). En la misma línea, este fragmento muestra la calidad como una entidad que se consigue al convertirse en un derecho universal, pero no queda claro qué medios se necesitan, para qué fines, ni qué sujetos participan y de qué forma se relacionan. Las nominalizaciones en textos de política pública son una característica gramatical constitutiva del actual capitalismo (Fairclough, 2003) y representan una vía privilegiada para comprender el carácter ideológico de los textos al permitir visualizar cómo se mistifican o se ocultan ciertos intereses y supuestos.

Respecto de las representaciones de los eventos sociales, es preciso recordar que estos se componen por los Procesos, Participantes y Circunstancias. En esta pieza predomina la inclusión de los procesos y las circunstancias, con una leve exclusión de los participantes. El carácter imperativo del texto pone énfasis en actos de habla del tipo Demanda, donde los

procesos son fundamentalmente relacionales y se plasman a través de exigencias, demandas, necesidades, cumplimientos de tareas, entre otros. Como mencionamos previamente, muchos de estos procesos están nominalizados, es decir, sin una clara presencia de objetos y sujetos como participantes definidos y activos de ellos, tal cual se analizó respecto de la educación y la calidad educativa como entidades en sí. Por lo mismo, existe un alto grado de abstracción desde y generalización a través de eventos concretos, aspecto específico de los textos de política pública contemporánea. En este caso, un evento concreto (esfuerzos hechos en materia educativa) sirve para plantear soluciones generales (nueva institucionalidad educativa).

En relación a cómo son presentados los actores en los eventos sociales descritos en el texto, hay un interesante movimiento discursivo hacia la unificación en dos grandes bloques: Estado y la sociedad en general. Es un texto que, como mencionamos, suprime radicalmente la diferencia, generando una visión de consenso absoluto entre partes que, en la coyuntura en que se elabora esta pieza, han estado en pugna. Ambos actores descritos son activos respecto de los esfuerzos que deben realizar para abordar la gran tarea educativa que emerge en este nuevo tiempo y espacio. Precisamente respecto de las relaciones tempo-espaciales presentes en los eventos sociales texturizados es que se aprecia un intento por inaugurar una nueva etapa que quiebra con una fase que debe ser superada en tanto no logra abordar los nuevos desafíos. Esto permite visualizar la construcción de sucesiones temporales entre viejo/nuevo que es propia del discurso de la gestión educativa, toda vez que reconoce como anticuada e ineficiente las prácticas anteriores como una forma de fundamentar sólo en atención a dicho asunto la necesidad de contar con una nueva institucionalidad educativa.

En términos de estilos, es importante conectar el análisis de esta pieza con lo ya anunciado de su carácter promocional y establecer que en el texto se asume al Estado como un promotor de lo nuevo y conciliador de las diferencias que diversos actores tienen en torno a las políticas educativas. De ahí entonces es que, en términos de modalidad y evaluación, es que se visualiza un alto compromiso con la obligación y necesidad, específicamente a través de los marcadores modales ya comentados que aluden a verbos del tipo requerir, demandar, exigir, necesitar, etc. Estos mismos marcadores son los que modalizan los distintos tipos de

declaraciones que se realizan en el texto y que son indicativos de un alto grado de verdad y obligación: la exigencia de abordar las nuevas tareas sólo puede cumplirse si se asume una nueva institucionalidad educativa. En este momento, es importante indicar que en términos de modalidad, lo nuevo es sinónimo de bueno y deseable, lo cual se apega al esquema argumental de problema – solución propia de esta pieza de política educativa.

Análisis Argumental

El argumento se estructura en torno a la premisa meta de responder a la exigencia capital de desarrollar una educación que se enfoque en la calidad de los aprendizajes y su distribución social. Este asunto aparece planteado como una tarea novedosa, pues representa un paso posterior donde nuestro país *está caminando desde una etapa en la que el acceso a las oportunidades educativas y la cobertura de las instituciones era el principal requerimiento* (1-2). Esta nueva tarea para el Estado y la sociedad se construye como la necesidad de *velar por la calidad y ofrecer a todos los chilenos, independientemente de su condición socioeconómica, la posibilidad de acceder al conocimiento y la cultura* (22-24).

En términos de las premisas instrumentales propuestas en el argumento, se aprecia que para responder a esta exigencia capital se demandará, desde luego, una nueva institucionalidad educativa donde los principales medios que la configuran son la “definición de los roles de todos los actores y de estándares para medir objetivamente sus desempeños, estar orientada a resultados cuyos parámetros sean determinados socialmente y por instituciones de carácter plural y de la más alta competencia, y de la *“creación de nuevas instituciones para ejercer la supervigilancia y el control de desempeño de las instituciones educativas y de sus actores”* (56-57). Del mismo modo, y en la aspiración a la meta de hacer realidad el derecho a una educación de calidad para todos, se plantean como medios relevantes la definición de derechos precisos y bien determinados, donde se dote de información a los actores educativos a fin de que dispongan de herramientas de discernimiento y de control sobre la calidad de la educación que se imparte.

En esta particular conexión de medios y fines que se ofrece en el argumento, se reconoce, en términos de premisas circunstanciales, que *la nueva etapa es de mayor complejidad, porque debe hacerse cargo de brechas significativas en la calidad de los aprendizajes de nuestros alumnos* (4-6). Por tanto, y reconociendo que esto depende de condiciones socioeconómicas, culturales y territoriales, la creación y aplicación de nuevos instrumentos e instituciones, de las que actualmente carece el sistema educativo, se torna como una condición necesaria para responder a los fines planteados.

Este énfasis en la carencia y en la necesidad de creación de elementos novedosos se aborda argumentalmente en razón de que, por una parte, la institucionalidad anterior fue propuesta cuando las metas eran la cobertura educacional y el acceso, por lo cual *no preveía las exigencias de la nueva fase, ni tampoco miraba a un futuro más largo* (14-15). Esto es, según la orientación propuesta en el argumento genera la necesidad de una reforma que *se inscribe en un momento de gran insatisfacción respecto a la calidad de la enseñanza y los logros de aprendizaje* (46-47).

La particular integración de premisas metas, instrumentales y circunstanciales se conecta con algunas premisas de valor y de eficiencia que son relevantes en el esquema argumental. En principio, porque desde la perspectivas de las valoraciones, *la demanda por una educación de calidad es una exigencia de mayor democracia y participación* (43-44) que se inscribe en la tendencia de ampliar la ciudadanía y de construcción de sociedades más inclusivas, además de ser una tarea que *sólo se consigue cuando [la calidad] se convierte en un derecho de todos*” (56-57). Ello conecta con una necesidad de eficiencia, en el entendido que *abordar a fondo y con la mayor rapidez posible este problema, es una exigencia social de primera prioridad en la agenda pública* (47-48).

En síntesis, la estructura argumental, en términos del razonamiento práctico que es característico de todos los discursos políticos, promueve la idea de que la calidad de la educación representa un nuevo desafío, no contemplado en la institucionalidad educativa anterior, por lo que su búsqueda y alcance demanda y produce la necesidad de una nueva institucionalidad, orientada esta vez por nuevos principios que apuntan hacia la necesidad de

mayor vigilancia, responsabilización, evaluación de desempeños, transparencia e información perfecta. Estos principios se presentan como los medios más adecuados para el logro de una educación de calidad, con mayor equidad, eficiencia y participación, en un contexto donde se requieren cambios profundos y urgentes como condición para la construcción de sociedades más democráticas e inclusivas. Esta estructura argumental se sintetiza a continuación en la Figura 1.

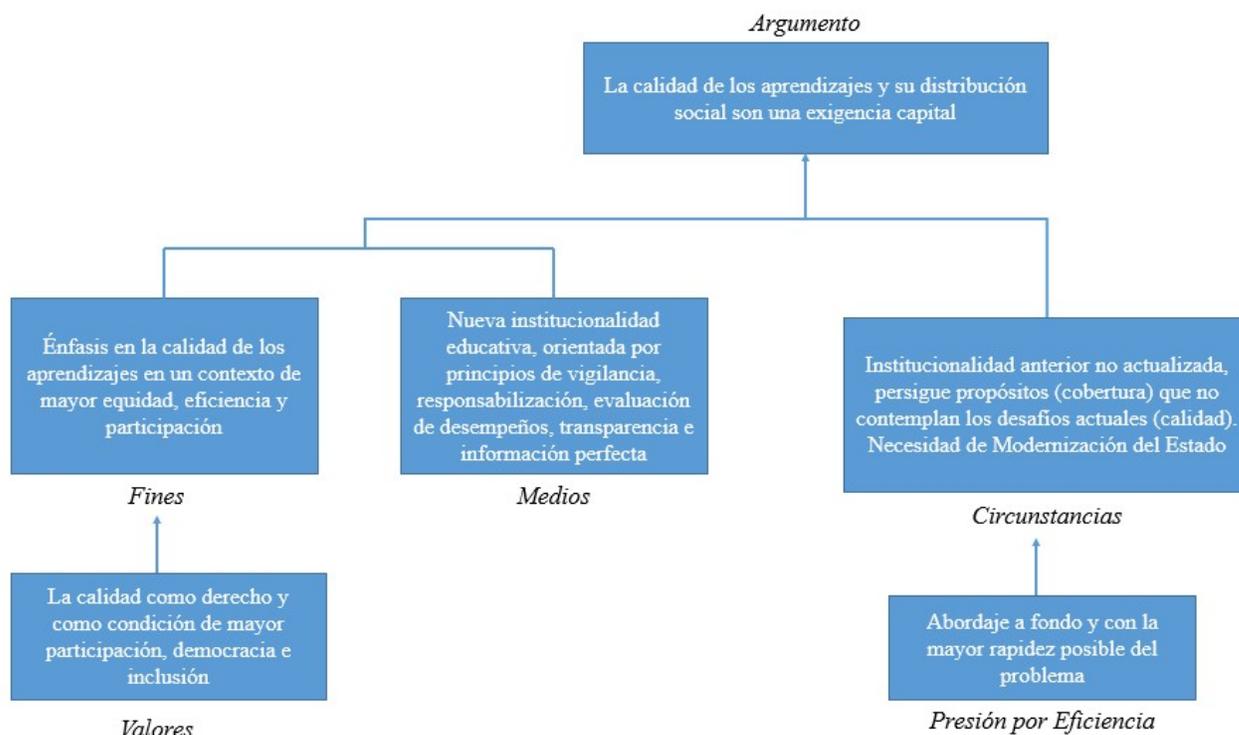


Figura 1: Estructura Argumento 1 – *La calidad de los aprendizajes y su distribución social son una exigencia capital.*

Argumento 2: Una profunda reforma del marco institucional y regulatorio que rige al sistema educativo

El *Argumento 2: Una profunda reforma del marco institucional y regulatorio que rige al sistema educativo* proviene de un segmento del Mensaje Presidencial 55-355 que anuncia el Proyecto de Ley General de Educación en el año 2007. El texto es parte tanto de una cadena de eventos sociales relacionados con la búsqueda de una educación de calidad como de una cadena de textos que se articula para responder, desde las nuevas políticas educativas, a los desafíos que se plantean en dicho momento. En esta red de eventos sociales, el Estado propone un conjunto de nuevas políticas educativas a través de un programa de reforma educacional que responde a las exigencias que la sociedad, las familias y que los jóvenes están haciendo al sistema educativo. La importancia analítica de este texto reside en que representa, dentro de la cadena de prácticas sociales relacionadas con la educación en que se inserta, el intento del poder gubernamental de remodelar las instituciones y regulaciones del sistema educacional, conforme a la experiencia adquirida y de cara a los requerimientos económico-sociales, políticos y culturales de un país que está cambiando sustantiva y aceleradamente.

1 *Además, se han estudiado otros dos proyectos de ley destinados a una profunda reforma del*
2 *marco institucional y regulatorio que rige al sistema educativo. El primero de ellos es el*
3 *presente proyecto de ley. Este es una nueva Ley General de la Educación, que contiene el*
4 *marco general de los principios, fines, deberes del Estado, derechos y obligaciones de los*
5 *actores del proceso educativo y las disposiciones generales sobre los tipos, niveles y*
6 *modalidades del sistema educativo, así como las normas que fijen el ordenamiento de un*
7 *currículo nacional flexible, moderno, democrático y orientado a las necesidades del siglo*
8 *XXI. El proyecto deroga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, dictada en 1990, y*
9 *sustituye sus disposiciones en materia de educación regular.*

10

11 *En atención a la reciente formación de un Consejo de Educación Superior que complete las*
12 *deliberaciones y proposiciones que respecto de este nivel educativo no alcanzó a entregar el*
13 *Consejo Asesor Presidencial, es que se mantienen vigentes como parte de la nueva Ley*

14 *General de Educación aquellas disposiciones sobre educación superior contenidas en la*
15 *LOCE, las que serán reformadas o sustituidas una vez que se reciba el encargo del Consejo*
16 *recién designado. A lo señalado, debe agregarse que la ley N° 20.129, de Aseguramiento de*
17 *la Calidad de la Educación Superior, ha establecido ya una institucionalidad destinada a*
18 *velar por la calidad de la educación en este ámbito, la Comisión Nacional de Acreditación,*
19 *y nuevos instrumentos convergentes al mismo propósito de mejoramiento y reforma*
20 *cualitativa que inspira a la presente iniciativa.*

21

22 *El segundo proyecto de ley, que se enviará próximamente al Congreso Nacional, propone la*
23 *creación de una Superintendencia de Educación, que actúe como agencia de aseguramiento*
24 *de la calidad de la educación, complementándose al respecto con el reforzamiento de las*
25 *funciones del Ministerio de Educación. El Consejo Asesor no sólo formuló proposiciones en*
26 *materia de institucionalidad. Lo hizo, asimismo, en materias de financiamiento y de gestión*
27 *del financiamiento de la educación pública y municipal. El Consejo de Ministros al que he*
28 *encomendado estudiar las proposiciones del Consejo Asesor hará entrega próximamente de*
29 *recomendaciones y propuestas concretas en estos otros dos ámbitos.*

30

31 *Respecto al financiamiento, las propuestas deben considerar como principio orientador el*
32 *velar por el acceso de todos nuestros niños y jóvenes a una educación de calidad. Para ello,*
33 *se deberá procurar una adecuada compensación de las desventajas socioeconómicas, junto*
34 *con promover el perfeccionamiento continuo y progresivo del sistema educativo, con*
35 *especial atención en la educación de carácter público.*

36

37 *El sistema de financiamiento deberá asegurar también los mecanismos que promuevan la*
38 *eficiencia y eficacia en el uso de los recursos, en un marco de transparencia y cuenta pública*
39 *tanto en la entrega como en la gestión de los mismos.*

40

41 *Una parte importante de estos principios son introducidos a través del proyecto de ley que*
42 *establece una subvención preferencial destinada, por un lado, a aumentar los recursos*
43 *disponibles para los establecimientos que atienden estudiantes en situación de*
44 *vulnerabilidad y, por el otro, a estimular en ellos una gestión escolar que eleve sus logros*

45 *de aprendizaje. La subvención preferencial también busca una mayor responsabilización de*
46 *los sostenedores, los docentes y las escuelas en el mejoramiento de la calidad de la*
47 *educación, en especial en los logros de aprendizaje, y un trato preferencial a los alumnos*
48 *más vulnerables. Así, el proyecto de subvención preferencial avanza en la misma dirección*
49 *que el que por este acto se presenta al Congreso Nacional.*

50

51 *En tercer lugar, serán parte de las iniciativas para la reforma y el mejoramiento de la*
52 *educación, un conjunto de medidas destinadas a hacerse cargo de las dificultades que*
53 *presenta la administración descentralizada de la educación pública. Ellas incluirán*
54 *iniciativas que, manteniendo el principio de la descentralización, se dirigirán a fortalecer la*
55 *administración territorial de la educación pública y otras, a potenciar nuevas formas de*
56 *administración y gestión de los establecimientos.*

57

58 *En consecuencia, el presente proyecto forma parte de un programa de reforma educacional*
59 *que responde a las exigencias que la sociedad, las familias y que los jóvenes están haciendo*
60 *al sistema educativo. Luego de 17 años de gestión educacional de los Gobiernos de la*
61 *Concertación, en que el país ha conocido de múltiples y sistemáticos esfuerzos para*
62 *incrementar las oportunidades educativas de los chilenos, en especial de los niños y jóvenes,*
63 *de la creciente inversión de recursos públicos en educación, de la reforma curricular, del*
64 *mejoramiento de la profesión docente, de la extensión de la jornada escolar, de los nuevos*
65 *equipamientos de todo tipo, tales como infraestructura, bibliotecas, textos escolares y ayudas*
66 *estudiantiles, y de condiciones técnicas de mejoramiento, se agrega ahora este conjunto de*
67 *iniciativas que quieren remodelar las instituciones y regulaciones del sistema educacional,*
68 *conforme a la experiencia adquirida y de cara a los requerimientos económico-sociales,*
69 *políticos y culturales de un país que está cambiando sustantiva y aceleradamente.*

Análisis Textual

Por supuesto, el texto se inserta en una **cadena de géneros** donde se vislumbra, principalmente, el género de gobernabilidad. En él se anuncian una serie de nuevos proyectos de ley destinados a una *profunda reforma del marco institucional y regulatorio que rige al sistema educativo* (1-2). El argumento principal sobre el que se sostiene este género, como veremos más adelante, es sobre una lógica de problema – solución, donde explícitamente se proponen *nuevos instrumentos convergentes al mismo propósito de mejoramiento y reforma cualitativa que inspira a la presente iniciativa* (19-20).

Conjunto a este género existe una marcada presencia del género de la gestión empresarial en esta pieza. Dicho de otro modo, en la organización textual específica de este fragmento opera una recontextualización de elementos de la práctica social de la gestión empresarial que toma lugar en el contexto de las prácticas propias de la administración educacional, transformándola en formas particulares. Es así como, desde una perspectiva textual, se encuentran algunas formas de hacer propias del enfoque de la gestión tales como *perfeccionamiento continuo, eficiencia y eficacia en uso de recursos, transparencia, cuenta pública, responsabilización*, entre otros. Como veremos más adelante, se plantea una intertextualidad prospectiva, pues se plantea que los elementos propios del género de la gestión empresarial sean los que tomen la vanguardia en las nuevas formas de hacer en educación.

En términos específicos, el género del texto presentado se caracteriza en términos de actividad por una definición explícita de múltiples propósitos que se persiguen con los nuevos proyectos de ley. En principio, se plantea una profunda reforma que busca remodelar las instituciones y regulaciones del sistema educacional. Este propósito se articula explícitamente con el anuncio de los nuevos proyectos de ley en cuestión: Ley General de Educación, Superintendencia de Educación, Ley de Subvención Escolar Preferencial. Este conjunto de iniciativas configura un segundo propósito orientado a potenciar nuevas formas de administración y gestión de los establecimientos a través de un conjunto de propósitos más específicos, tales como: compensar las desventajas socioeconómicas, promover el

perfeccionamiento continuo y progresivo del sistema educativo, asegurar los mecanismos que promuevan eficiencia y eficacia en el uso de recursos, en un marco de transparencia y cuenta pública, entregar mayores recursos a poblaciones vulnerables, aumentar la responsabilización de los actores educativos, entre otros.

En términos de orientación a la diferencia, el texto representa una combinación de los escenarios c) y e) planteados por Fairclough (2003). Por una parte, existe una clara orientación al consenso, a una normalización y aceptación de las diferencias de poder las cuales soportan o suprimen las diferencias de significados y normas. La afirmación referida hacia el final de la pieza lo deja explícitamente definido: *el presente proyecto forma parte de un programa de reforma educacional que responde a las exigencias que la sociedad, las familias y que los jóvenes están haciendo al sistema educativo* (58-60). Es importante recordar que este proyecto de ley emerge como un intento de la elite por responder a las exigencias de los movimientos estudiantiles por la educación, aunque finalmente no representaron más que una reedición de la LOCE, cuerpo legal cuya derogación fue una de las banderas de lucha de los estudiantes. Ello conecta, por otra parte, con un intento por resolver o superar esta diferencia, la cual no es explícitamente reconocida, al plantearse que *luego de 17 años de gestión educacional de los Gobiernos de la Concertación, en que el país ha conocido de múltiples y sistemáticos esfuerzos para incrementar las oportunidades educativas de los chilenos (...) se agrega ahora este conjunto de iniciativas que quieren remodelar las instituciones y regulaciones del sistema educacional* (60-63).

Tal como en piezas anteriores, en términos de **intertextualidad**, en este texto hay voces que están significativamente excluidas y son, tal como se ha comentado, las provenientes de los movimientos sociales por la educación. Hay un grado altamente implícito de intertextualidad, toda vez que como parte de la cadena de textos y eventos sociales en que se inserta esta pieza, actúa como una respuesta a los textos generados previamente. Sin embargo, la texturización de este texto suprime la diferencia e instala un clima de acuerdos y consensos generales, planteados como solución única para abordar las exigencias que la sociedad, familias y jóvenes han realizado en los últimos años.

En términos de **suposiciones**, en este texto conviven algunas fundamentalmente de tipo proposicional (versan sobre lo que puede ser o será) y de valor (versan sobre lo bueno y deseable). La mayoría de ellas son de valor conectadas a algunas formas de suposiciones proposicionales. Este es un importante indicio del carácter ideológico del texto, que en su forma promocional y apegado al esquema de problema – solución, define algunas estrategias que son buenas y deseables para abordar aquello que se presenta como horizonte de superación. Por ejemplo, el desarrollo de *nuevos instrumentos convergentes al mismo propósito de mejoramiento y reforma cualitativa que inspira a la presente iniciativa* (19-20) representa una suposición de valor respecto de que estos dispositivos permitirán sí o sí mejorar ante los desafíos planteados. Del mismo modo, que este proyecto sea *parte de un programa de reforma educacional que responde a las exigencias que la sociedad, las familias y que los jóvenes están haciendo al sistema educativo* (58-60) es una suposición de valor mixturada con una suposición proposicional, pues antepone que la reforma responderá a las exigencias definidas por diversos actores. Finalmente, hay otra mixtura entre suposiciones de los tipos comentados en la declaración respecto de que *luego de 17 años de gestión educacional de los gobiernos de la Concertación, en que el país ha conocido de múltiples y sistemáticos esfuerzos para incrementar las oportunidades educativas de los chilenos* (60-63) (suposición de valor) (...) *se agrega ahora este conjunto de iniciativas que quieren remodelar las instituciones y regulaciones del sistema educacional, conforme a la experiencia adquirida y de cara a los requerimientos económico-sociales, políticos y culturales de un país que está cambiando sustantiva y aceleradamente* (66-68) (suposición proposicional).

En términos de las **relaciones semánticas/gramaticales entre oraciones y cláusulas**, es preciso reafirmar lo que previamente hemos planteado: existen **relaciones semánticas de alto nivel** texturizadas a través de argumentos del tipo problema – solución. Esto se evidencia, en general, mediante las cadenas de oraciones que definen como principal asunto la necesidad de desarrollar una nueva institucionalidad educativa que, fruto de la experiencia acumulada, responda a las nuevas exigencias. Dicho argumento se construye, fundamentalmente, a través de **relaciones semánticas causales**, entre las cuales destacan las de **razón** (en general, una nueva institucionalidad *porque* así lo exigen los nuevos tiempos)

y las de **propósito** (en general, una nueva institucionalidad *para* modernizar el sistema educativo). Del mismo modo, es posible plantear que existen **relaciones gramaticales predominantemente hipotácticas**, donde las cláusulas se vinculan mediante conectores donde la segunda queda subordinada a la primera. Esto se expresa de modo claro en el siguiente fragmento de la pieza en análisis, donde, semánticamente, se presentan dos argumentos problema – solución y, gramaticalmente, se utiliza el conector “Para ello” como elemento hipotáctico. Es importante indicar que, en términos de **cohesión**, predominan también las relaciones de referencia, donde el marcador “Para ello” conecta de modo sólido las cláusulas en cuestión.

(CLÁUSULA 1) Respecto al financiamiento, las propuestas deben considerar como principio orientador el velar por el acceso de todos nuestros niños y jóvenes a una educación de calidad. Para ello, (CLÁUSULA 2) se deberá procurar una adecuada compensación de las desventajas socioeconómicas, junto con promover el perfeccionamiento continuo y progresivo del sistema educativo, con especial atención en la educación de carácter público (31-35).

En términos de los **intercambios, funciones del habla y modo gramatical**, predominan los intercambios de actividad iniciados por el actor que, en este caso, es el accionar del Estado. Siendo la **modalidad gramatical del texto predominantemente imperativa** (declaraciones donde no hay sujeto, sólo enunciaciones), los actos de habla predominantes se relacionan con la **Demanda** (requerir, demandar, exigir, necesitar, etc.) y se concretizan a través de una mixtura de declaraciones realistas (lo que han sido los problemas resueltos y por resolver del Estado en materia educativa) con declaraciones irrealistas (lo que podría ser la solución a las nuevas demandas planteadas en materia educativa). No obstante, es importante evidenciar el marcado matiz promocional que se plantea en esta pieza, en al menos dos sentidos: en primer lugar, el texto, por su organización argumental problema – solución, representa, aboga y anticipa ciertos elementos. En este sentido es que se *mueve en lugar de* (representa) una nueva institucionalidad educativa, que se *mueve en nombre de* (aboga) nuevos mecanismos de vigilancia y supervigilancia de la práctica educativa, y que se *mueve por delante de* (anticipa) los problemas que han dejado las antiguas formas de administración educativa. En segundo lugar, porque el particular modo de organización del texto representa un deslizamiento entre hechos y valores y entre hechos y predicción. Por ejemplo, las declaraciones realistas sobre lo que ha sido el problema de la

calidad educativa en el país (hecho) se mezclan con declaraciones irrealistas sobre lo que podría ser la solución: una nueva institucionalidad educativa. Esto representa, simultáneamente, nuevos valores (mayor desconfianza, mayor vigilancia) y una predicción que muestra los nuevos mecanismos como si estuvieran ocurriendo aquí y ahora.

Respecto a los **discursos** que se promueven en esta pieza de texto, es importante indicar que prima el discurso propio de la gestión neoliberal de la educación como una forma de superar las falencias que dejan las formas antiguas de administración educativa. Por ejemplo, así lo expresa la idea de que *se agrega ahora este conjunto de iniciativas que quieren remodelar las instituciones y regulaciones del sistema educacional, conforme a la experiencia adquirida y de cara a los requerimientos económico-sociales, políticos y culturales de un país que está cambiando sustantiva y aceleradamente* (66-68). En ella se aprecia la necesidad de remodelación y modernización del Estado para hacer frente a diversos cambios en el modo de producción vigente. Esto puede confirmarse siguiendo la línea argumental de este discurso respecto de que *las propuestas deben considerar como principio orientador el velar por el acceso de todos nuestros niños y jóvenes a una educación de calidad. Para ello, se deberá procurar una adecuada compensación de las desventajas socioeconómicas, junto con promover el perfeccionamiento continuo y progresivo del sistema educativo, con especial atención en la educación de carácter público. El sistema de financiamiento deberá asegurar también los mecanismos que promuevan la eficiencia y eficacia en el uso de los recursos, en un marco de transparencia y cuenta pública tanto en la entrega como en la gestión de los mismos* (31-39). En este fragmento queda de manifiesto que a problemática educativa es un asunto de gestión económica, donde un mecanismo para alcanzar una educación de calidad es inyectar más financiamiento junto con un perfeccionamiento continuo del sistema educativo que esté en la línea de los principios que organizan la gestión neoliberal: eficiencia, eficacia, transparencia, rendición de cuentas.

Es importante recordar que los discursos a la vez que representan partes del mundo son también proyectivos e imaginativos respecto de cómo podría ser el mundo o en qué direcciones posibles podría moverse. Con ello en vista, esta pieza representa precisamente una clara proyección de lo que podría ser una nueva forma de gestión educativa al servicio

de los problemas definidos. Esto representa un punto de vista particular, pues al definirse como ángulo de mirada un problema, las soluciones posibles podrían ser de un amplio rango. Sin embargo, el texto contiene una solución única que conlleva un fuerte peso ideológico pues es representativa de los principales intereses y supuestos de la teoría neoliberal. En particular, se enfatiza en la concepción economicista de la educación, específicamente en lo que refiere al supuesto de que las mejoras educativas se relacionan con inyección de recursos. En dicho sentido, la lógica de subvención escolar preferencial representa un mecanismo concreto de actualización de los principios de la teoría del capital humano, donde los individuos aumentan la productividad en relación a la cantidad de entrenamiento que reciben. Una lectura progresista de este principio supone que quienes lo requieran deben recibir insumos extra a fin de “nivelar” las no cuestionadas lógicas de competitividad entre los agentes.

En términos gramaticales, es interesante evidenciar las diversas **nominalizaciones** presentes en el texto como formas de metáforas gramaticales. La característica gramatical más saliente de la nominalización es el no uso de verbos en los procesos, donde los mismos sujetos y objetos tienden a ser excluidos o nombrados de modo genérico. Algunos tipos de nominalización se aprecian hacia el final de la viñeta, donde *el país ha conocido de múltiples y sistemáticos esfuerzos para incrementar las oportunidades educativas de los chilenos* (60-61). En este fragmento, se construye el consenso en torno a la figura del país como concededor y juez de los esfuerzos realizados en materia educativa, lo cual no sólo excluye a diversos sujetos sino que también neutraliza las diversas luchas sociales asociadas. Del mismo modo, *este conjunto de iniciativas que quieren remodelar las instituciones y regulaciones del sistema educacional* (66-67), enfatiza en los mecanismos pero excluye los sujetos que participan, las formas en que se relacionan y los fines que persiguen. Las nominalizaciones en textos de política pública son una característica gramatical constitutiva del actual capitalismo (Fairclough, 2003) y representan una vía privilegiada para comprender el carácter ideológico de los textos al permitir visualizar cómo se mistifican o se ocultan ciertos intereses y supuestos.

Respecto de las **representaciones de los eventos sociales**, es preciso recordar que estos se componen por los **Procesos, Participantes y Circunstancias**. En esta pieza predomina la inclusión de los procesos y las circunstancias, con una leve exclusión de los participantes. El carácter imperativo del texto pone énfasis en actos de habla del tipo Demanda, donde los **procesos son fundamentalmente relacionales** y se plasman a través de exigencias, demandas, necesidades, cumplimientos de tareas, entre otros. Como mencionamos previamente, muchos de estos procesos están nominalizados, es decir, sin una clara presencia de objetos y sujetos como participantes definidos y activos de ellos, tal cual se analizó respecto de la educación y la calidad educativa como entidades en sí. Por lo mismo, existe un alto grado de abstracción desde y generalización a través de eventos concretos, aspecto específico de los textos de política pública contemporánea. En este caso, un evento concreto (esfuerzos hechos en materia educativa) sirve para plantear soluciones generales (nueva institucionalidad educativa).

En relación a cómo son presentados los **actores** en los eventos sociales descritos en el texto, hay un interesante movimiento discursivo hacia la unificación en dos grandes bloques: Estado y la sociedad en general. Es un texto que, como mencionamos, suprime radicalmente la diferencia, generando una visión de consenso absoluto entre partes que, en la coyuntura en que se elabora esta pieza, han estado en pugna. El Estado aparece como activo respecto del desarrollo de nuevos esfuerzos, mientras que la sociedad aparece pasiva, siendo testigo de cómo a lo largo del tiempo se han ido realizando diversos esfuerzos en materia educativa. Precisamente respecto de las relaciones tempo-espaciales presentes en los eventos sociales texturizados es que se aprecia un intento por inaugurar una nueva etapa que quiebra con una fase que debe ser superada en tanto no logra abordar los nuevos desafíos. Esto permite visualizar la construcción de sucesiones temporales entre viejo/nuevo que es propia del discurso de la gestión educativa, toda vez que reconoce como anticuada e ineficiente las prácticas anteriores como una forma de fundamentar sólo en atención a dicho asunto la necesidad de contar con una nueva institucionalidad educativa.

En términos de **estilos**, es importante conectar el análisis de esta pieza con lo ya anunciado de su carácter promocional y establecer que en el texto se asume al Estado como

un **promotor** de lo nuevo y **conciliador** de las diferencias que diversos actores tienen en torno a las políticas educativas. De ahí entonces es que, en términos de **modalidad y evaluación**, es que se visualiza **un alto compromiso con la obligación y necesidad**, específicamente a través de los marcadores modales ya comentados que aluden a verbos del tipo requerir, demandar, exigir, necesitar, etc. Estos mismos marcadores son los que modalizan los distintos tipos de declaraciones que se realizan en el texto y que son indicativas de un alto grado de verdad y obligación: la exigencia de abordar las nuevas tareas sólo puede cumplirse si se asume una nueva institucionalidad educativa. En este momento, es importante indicar que en términos de modalidad, lo nuevo es sinónimo de bueno y deseable, lo cual se apega al esquema argumental de problema – solución propia de esta pieza de política educativa.

Análisis Argumental

El argumento se estructura en torno a la premisa meta relacionada con la creación de *dos proyectos de ley destinados a una profunda reforma del marco institucional y regulatorio que rige al sistema educativo* (1-2). Este asunto, tal como planteamos anteriormente, emerge como respuesta a la necesidad de enfocarse en la calidad de la educación como meta suprema de las acciones educativas a realizar en la coyuntura en análisis.

En relación con las premisas instrumentales que se proponen en este argumento, es preciso indicar que existirán dos estrategias para responder a la meta planteada. La primera de ellas es la Ley General de Educación, política pública en análisis, donde se consagra el marco general de los principios, fines, deberes del Estado y obligaciones de los actores del proceso educativo, así como también las disposiciones generales sobre los tipos, niveles y modalidades del sistema educativo, así como las normas que fijen el ordenamiento de un currículo nacional flexible, moderno, democrático y orientado a las necesidades del siglo XXI. La segunda estrategia corresponde a la *creación de una Superintendencia de Educación, que actúe como agencia de aseguramiento de la calidad de la educación, complementándose al respecto con el reforzamiento de las funciones del Ministerio de Educación* (22-23).

Ambas estrategias enfatizan en la necesidad de articular algunas acciones que permitan el óptimo funcionamiento del sistema educativo. Ellas deben *considerar como principio orientador el velar por el acceso de todos nuestros niños y jóvenes a una educación de calidad* (31-32). Esta aspiración se concretiza con una adecuada gestión de los recursos provistos por las lógicas de financiamiento en, al menos, tres dimensiones. En primer lugar, como forma de *procurar una adecuada compensación de las desventajas socioeconómicas, junto con promover el perfeccionamiento continuo y progresivo del sistema educativo, con especial atención en la educación de carácter público* (33-35). En segundo lugar, como forma de focalizar en las poblaciones desaventajadas a través de *una subvención preferencial destinada, por un lado, a aumentar los recursos disponibles para los establecimientos que atienden estudiantes en situación de vulnerabilidad y, por el otro, a estimular en ellos una gestión escolar que eleve sus logros de aprendizaje* (42-44). Este mecanismo busca *una mayor responsabilización de los sostenedores, los docentes y las escuelas en el mejoramiento de la calidad de la educación* (45-46). En tercer lugar, como forma de gestionar las dificultades de la administración descentralizada, buscando *fortalecer la administración territorial de la educación pública y (...) a potenciar nuevas formas de administración y gestión de los establecimientos* (55-56).

Esta particular conexión de medios y fines emerge, desde un punto de vista de las premisas circunstanciales, como forma específica de superar la herencia de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990), ya que sustituye sus disposiciones en materia de educación regular. Esto conecta directamente con las premisas de eficiencia que se defienden en el argumento, toda vez que *el sistema de financiamiento deberá asegurar también los mecanismos que promuevan la eficiencia y eficacia en el uso de los recursos, en un marco de transparencia y cuenta pública tanto en la entrega como en la gestión de los mismos* (37-39).

Finalmente se sostiene, en términos de premisas de valor, que estos medios responden *a las exigencias que la sociedad, las familias y que los jóvenes están haciendo al sistema educativo* (59-60). Reconociendo que se han realizado *múltiples y sistemáticos esfuerzos para incrementar las oportunidades educativas de los chilenos* (61-62), se hace también

necesario agregar ahora este conjunto de iniciativas que quieren remodelar las instituciones y regulaciones del sistema educacional, conforme a la experiencia adquirida y de cara a los requerimientos económico-sociales, políticos y culturales de un país que está cambiando sustantiva y aceleradamente (60-63).

En síntesis, la estructura argumental, en términos del razonamiento práctico que es característico de todos los discursos políticos, promueve la idea de que el acceso de niños y jóvenes a una educación de calidad pasa por una total reformulación y modernización de las instituciones y regulaciones que regían el sistema educativo. Los principios que articulan estas reformulaciones, concretizadas a través de la creación de dos cuerpos legales (LGE y SIE), son una administración y gestión de recursos financieros más eficiente, eficaz y transparente, que sea rendida públicamente, y que se oriente a focalizar y compensar las desventajas socioeconómicas basales. Desde la perspectiva de quienes la realizan, lo valioso de estas nuevas instituciones y regulaciones es que representan tanto las estrategias que mejor responden a las exigencias sociales como la vía más efectiva para modernizar las instituciones ante un mundo en constante cambio. Esta estructura argumental se sintetiza a continuación en la Figura 2.

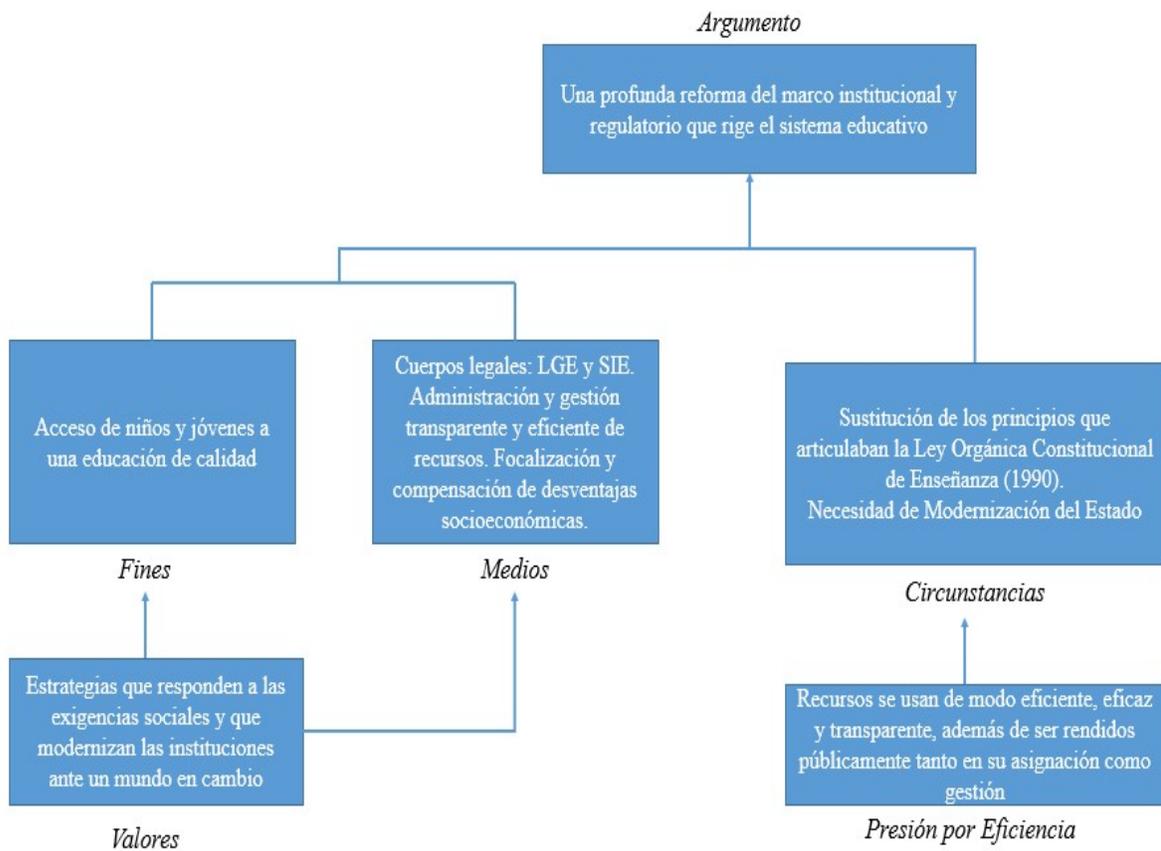


Figura 2: Estructura Argumento 2 – *Una profunda reforma del marco institucional y regulatorio que rige el sistema educativo.*

Argumento 3: Un nuevo concepto de Educación

El *Argumento 3: Un nuevo concepto de Educación* proviene de un segmento del Mensaje Presidencial 55-355 que anuncia el Proyecto de Ley General de Educación en el año 2007. El texto es parte de una cadena de eventos sociales relacionados con la exigencia por una educación de calidad como una cadena de textos que se articula para responder, desde las nuevas políticas educativas, a los desafíos que se plantean en dicho momento histórico. En la época, fueron los movimientos sociales por la educación quienes tensionaron la institucionalidad educativa, específicamente con un fuerte cuestionamiento a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990). En esta red de eventos sociales, el Estado acoge las demandas expresadas por los estudiantes y tensiona en cierta medida el espíritu que tiñe dicho cuerpo legal. En esta viñeta, se aboga por un nuevo concepto de Educación que responda pertinentemente a las demandas planteadas. La importancia analítica de este texto es que representa, dentro de la cadena de prácticas sociales relacionadas con la educación en que se inserta, el intento por quebrar la herencia dictatorial de la LOCE, particularmente a través de una redefinición del concepto de Enseñanza, que implica una *involución* en la tradición republicana, promoviendo una noción más amplia e íntegra con el concepto de Educación.

1 *La sustitución de “Enseñanza” por “Educación” es expresiva de la adopción de un concepto*
2 *más amplio y actualizado, que implica, por una parte, la idea de formación de personas, a*
3 *partir de apoyar y encauzar positivamente su desarrollo integral y, por otra, implica la*
4 *valoración del concepto de aprendizaje, que es central y constitutivo de la educación. En*
5 *cambio, el concepto de “Enseñanza” involucrado en la denominación de la ley orgánica*
6 *constitucional que por este proyecto se deroga, es más restrictivo. Su adopción en 1990,*
7 *representó una involución respecto a la tendencia histórica abierta en 1920, cuando al*
8 *aprobar la ley de obligatoriedad del nivel primario, se introdujo el concepto de Educación*
9 *en reemplazo del tradicional concepto de Instrucción.*

10

11 *La educación, al potenciar el desarrollo de las personas, cumple múltiples funciones sociales*
12 *que la convierten en un bien público, ya que contribuye al desarrollo económico y social del*

13 *país, otorga y trasmite un sentido de memoria colectiva e identidad nacional, fortalece la*
14 *convivencia y el régimen democrático y favorece la redistribución de oportunidades en la*
15 *sociedad.*

16

17 *El presente proyecto refuerza el derecho a la educación, de escaso desarrollo en la ley que*
18 *se deroga, con énfasis en la equidad y en la no discriminación de los alumnos.*

19

20 *Regula así, el derecho a la educación, derecho de carácter universal y cuya gratuidad es*
21 *garantizada desde el primer nivel de transición de la educación parvularia, estableciendo,*
22 *asimismo, un concepto de comunidad educativa y un claro desarrollo de derechos y deberes*
23 *de los actores del proceso educativo.*

24

25 *El Estado deberá velar para que el acceso y ejercicio de estos derechos sea en igualdad de*
26 *oportunidades para todos los alumnos, por lo que deberá establecer medidas de*
27 *discriminación positiva o compensatorias que reduzcan las desigualdades derivadas de*
28 *circunstancias económicas, sociales, territoriales, étnicas o de algún tipo de discapacidad,*
29 *entre otras.*

30

31 *Con el fin de asegurar y promover la igualdad de oportunidades de los alumnos en el sistema*
32 *educativo, el proyecto incluye, además, normas que prohíben los procesos de selección de*
33 *alumnos en establecimientos subvencionados por el Estado, desde el primer nivel de*
34 *transición de la educación parvularia hasta el 8° año de la educación general básica. Se*
35 *busca garantizar en ellos la no discriminación arbitraria y excluir causales basadas en la*
36 *condición socioeconómica de los alumnos. Por otro lado, el proyecto manteniendo la norma*
37 *introducida por la ley N° 19.688, resguarda el derecho a la educación de las alumnas, de*
38 *modo que el embarazo y la maternidad no constituyan impedimento para el ejercicio de su*
39 *derecho a la educación.*

40

41 *En concordancia con lo anterior, se establecen normas que prohíben expulsar alumnos a*
42 *causa del rendimiento escolar o repitencia, prohibiendo, asimismo, su expulsión durante el*
43 *año académico por no pago de compromisos contraídos, de modo de resguardar el derecho*

44 *a la educación de los alumnos, sin perjuicio de otros derechos de que sea titular el*
45 *sostenedor.*

46

47 *Educación de calidad en condiciones de equidad, son principios inspiradores e indisolubles*
48 *de este proyecto.*

49

50 *El proyecto reconoce el derecho a una educación de calidad, regulando el deber del Estado*
51 *de velar por ésta, debiendo establecer las condiciones para ello y verificando*
52 *permanentemente su cumplimiento.*

53

54 *Es menester destacar que el concepto de educación de calidad establecido en el presente*
55 *proyecto, pone énfasis en el desarrollo integral de los alumnos y no sólo en el logro de*
56 *estándares de aprendizaje, entendiendo que el objetivo es brindar una formación que*
57 *abarque competencias, conocimientos y valores sustentados en la democracia y la*
58 *solidaridad.*

59

60 *En este sentido, todos los actores del proceso educativo son responsables de alcanzar una*
61 *educación de calidad, deben ser evaluados conforme a criterios objetivos y transparentes, y*
62 *deben rendir cuenta pública respecto de los logros educativos. Los resultados de las*
63 *evaluaciones deberán ser informados a la comunidad educativa, cuando corresponda.*

64

65 *Asimismo, el Ministerio de Educación, en virtud del articulado que se propone, deberá*
66 *diseñar e implementar un sistema nacional de evaluación de logros de aprendizaje y hacerse*
67 *responsable de contar con instrumentos válidos y confiables para dichas evaluaciones, que*
68 *se apliquen en forma periódica, y de informar los resultados obtenidos a la comunidad.*

69

70 *En concordancia con lo anterior, se imponen a los sostenedores nuevos requisitos y la*
71 *obligación de comprometerse a cumplir los estándares nacionales de desempeño y*
72 *resultados educativos.*

Análisis Textual

El texto se inserta dentro de una cadena de géneros donde se aprecia, fundamentalmente, el género de la gobernabilidad. Una propiedad específica de este tipo de géneros es la recontextualización, proceso que mediante la apropiación de elementos de una práctica social dentro de otra, la primera toma lugar en el contexto de la segunda, y la transforma en formas particulares (Fairclough, 2003). Por ello, en términos textuales, hay un interesante movimiento discursivo donde se plantea *la sustitución de “Enseñanza” por “Educación”* (1-2), apuntando a la necesidad de un *concepto más amplio y actualizado*, que apunta tanto a la formación integral de sujetos como a la medición de logros de aprendizaje. Esta recontextualización opera, como veremos, con intertextualidad manifiesta en relación a cómo este cuerpo legal redefine la concepción de Enseñanza de la LOCE, lo cual representa una involución respecto a las tendencias históricas del último siglo.

Si bien el texto se organiza principalmente en torno al género de la gobernabilidad, es importante indicar el marcado matiz promocional que caracteriza a este mensaje presidencial. Ello es comprensible, evidentemente, en el marco de la red de prácticas sociales en que el texto se inserta, donde los desarrollos de políticas educativas precisan de la construcción de consensos que posibiliten cumplir bien con la tarea de gobernar. En este sentido, existe un mensaje convocante respecto de la participación de todos los actores en el logro de una educación de calidad, donde todos deben ser responsables, ser evaluados objetiva y transparentemente, y rendir cuenta pública de sus acciones. Esta convocatoria se alinea con una exigencia de una *educación como derecho* y como *bien público*, cuya principal función es redistribuir oportunidades, generar condiciones de igualdad a través de mecanismos de discriminación positiva, y reducir prácticas exclusorias (no selección y no expulsión de estudiantes). Es importante indicar que este tipo de mensajes en su especificidad de convocatoria forman parte de los intentos de conversacionalización del discurso político en el actual poder gubernamental (Fairclough, 2003), donde los grupos de poder ofrecen una sensación de cercanía y colaboración que reduzca las distancias entre las elites y las clases populares.

En términos específicos, el género del texto presentado se caracteriza en términos de una redefinición por parte del Estado de los principales propósitos de la educación. Al velar por una educación de calidad, el Estado *pone énfasis en el desarrollo integral de los alumnos y no sólo en el logro de estándares de aprendizaje* (55-56). Concretamente, el género se organiza en torno a un argumento de problema – solución, característico de los textos de política educativa contemporáneos, que es explícito en destacar que hay una concepción *involucionada en la noción de Enseñanza de la LOCE, la cual debe ser sustituida por un concepto más amplio y actualizado como el de Educación. La noción de Enseñanza (explícita/problema) es entonces un elemento anticuado e involucionado que debe ser reconfigurado por una noción de Educación de Calidad como derecho (explícita/solución), de escaso desarrollo en la ley que se deroga, que apuntará a principios novedosos como la igualdad de oportunidades, desarrollo integral, responsabilidad, transparencia y rendición de cuentas.*

En términos de orientación a la diferencia, el texto representa una clara orientación al consenso, a una normalización y aceptación de las diferencias de poder las cuales soportan o suprimen las diferencias de significados y normas. Hacia el final de la trama, luego de haber presentado los principios que articulan la nueva noción de educación, el mensaje es convocante al consenso al afirmar que *“todos los actores del proceso educativo son responsables de alcanzar una educación de calidad, deben ser evaluados conforme a criterios objetivos y transparentes, y deben rendir cuenta pública respecto de los logros educativos. Los resultados de las evaluaciones deberán ser informados a la comunidad educativa, cuando corresponda”*.

En línea con ello, y en términos de intertextualidad, hay una mixtura de grados de intertextualidad. En principio, el texto es explícito en el diálogo que establece con la LOCE respecto de la noción de enseñanza (párrafo 1), pero a lo largo de su desarrollo se torna altamente implícito pues excluye significativamente a otros actores (movimientos sociales por la educación) instalando la noción de educación de calidad como configuración de desarrollo integral y logros de aprendizaje, la cual suprime la diferencia e instala un clima de consensos generales, incuestionables y necesarios para abordar el proceso educativo formal.

En términos de suposiciones, en este texto conviven algunas de distinto tipo. Fundamentalmente, existen suposiciones existenciales, es decir, aquellas que versan sobre lo que existe, con algunas proposicionales (suposiciones sobre lo que es o puede ser o será). Como el esquema del argumento es de problema – solución, las suposiciones existenciales (problemas) se conectan con algunas proposicionales que adelantan cuáles son las formas de superar aquello que se caracteriza como problemático. En este sentido es que las suposiciones existenciales son también suposiciones de valor, específicamente aquella que caracteriza la noción de Enseñanza como una *involución respecto de la tendencia histórica*. Por lo mismo, el desarrollo de un concepto más amplio y actualizado como el de Educación, junto con ser una suposición proposicional es también una suposición de valor, especialmente en lo que refiere a conectar el desarrollo integral con la medición de logros de aprendizajes. Esta última articulación es un asunto social de importancia, pues en el espíritu de derogar una ley que se conceptualiza como anticuada, lo que es presentado como novedoso no está ajeno a ser tensionado. Concretamente, la mixtura de principios aparentemente inconexos como la medición de logros de aprendizajes con el desarrollo integral del estudiante en un contexto de instalación de principios de neoliberalización de la educación (responsabilidad, transparencia, examinación, rendición de cuentas) es un asunto que debe ser examinado en torno a su carácter aparentemente neutro y universal y, especialmente, a su pretensión de solución única a las problemáticas educativas del país.

En términos de las relaciones semánticas/gramaticales entre oraciones y cláusulas, es preciso reafirmar lo que previamente hemos planteado: existen relaciones semánticas de alto nivel texturizadas a través de argumentos del tipo problema – solución. Esto se evidencia, en general, mediante las cadenas de oraciones que definen como principal asunto el problema de la noción de Enseñanza y las soluciones esbozadas respecto de la noción de derecho a educación de calidad. Dicho argumento se construye, fundamentalmente, a través de relaciones semánticas causales, entre las cuales destacan las de razón (en general, sustituir la noción de Enseñanza por Educación *porque* es más amplia y actualizada) y las de propósito (en general, nuevos principios *para* una educación de calidad).

En términos de los intercambios, funciones del habla y modo gramatical, predominan los intercambios de actividad iniciados por el actor que, en este caso, es el accionar del Estado. Siendo la modalidad gramatical del texto predominantemente imperativa (declaraciones donde no hay sujeto, sólo enunciaciones), los actos de habla predominantes se relacionan con la Demanda (la Educación debe potenciar, reforzar, establecer, promover, etc.) y se concretizan a través de una mixtura de declaraciones realistas (lo que han sido los problemas resueltos y por resolver del Estado en materia educativa con esta nueva ley) con declaraciones irrealistas (lo que podría ser la solución a las nuevas demandas planteadas en materia educativa). No obstante, es importante evidenciar el marcado matiz promocional que se plantea en esta pieza, en al menos dos sentidos: en primer lugar, el texto, por su organización argumental problema – solución, representa, aboga y anticipa ciertos elementos. En este sentido es que se *mueve en lugar de* (representa) una nueva concepción educativa, que se *mueve en nombre de* (aboga) una novedosa integración de logros de aprendizaje con desarrollo integral del estudiante, y que se *mueve por delante de* (anticipa) las nociones anticuadas que se han defendido previamente en materia educativa. En segundo lugar, porque el particular modo de organización del texto representa un deslizamiento entre hechos y valores, esto pues se asume que la concepción de la educación de calidad como derecho significará en las prácticas una efectiva superación de la educación como mera enseñanza y entrenamiento. Esto representa un anuncio de nuevos valores y principios que defienden la integralidad del proceso educativo, ampliando la consideración de la educación como mera medición de logros de aprendizajes.

Respecto a los discursos que se promueven en esta pieza de texto, es importante indicar que prima el discurso propio de la gestión neoliberal a la educación como una forma de superar las falencias que dejan las formas antiguas de administración educativa. Por ejemplo, así lo expresa la idea de que *todos los actores del proceso educativo son responsables de alcanzar una educación de calidad, deben ser evaluados conforme a criterios objetivos y transparentes, y deben rendir cuenta pública respecto de los logros educativos. Los resultados de las evaluaciones deberán ser informados a la comunidad educativa, cuando corresponda* (60-63). Como hemos planteado previamente, esto representa una articulación singular de principios neoliberales. Lo importante es situar esto

dentro del esquema problema – solución que hemos defendido, pues lo que discursivamente se defiende como un avance progresista, es en realidad un perfeccionamiento de cómo se administra y gestiona el proceso educativo en términos neoliberales: responsabilizando, examinando, rindiendo cuentas públicas.

Ahora, es importante recordar que los discursos a la vez que representan partes del mundo son también proyectivos e imaginativos respecto de cómo podría ser el mundo o en qué direcciones posibles podría moverse. Con ello en vista, esta trama representa precisamente una clara proyección de lo que podría ser el proceso educativo. Esto representa un punto de vista particular, pues al definirse como ángulo de mirada un problema, las soluciones posibles podrían ser de un amplio rango. Sin embargo, el texto contiene un fuerte peso ideológico pues es representativo de los principales intereses y supuestos de la teoría neoliberal. En particular, esto se texturiza en la propuesta de que una educación de calidad es aquella que no sólo atiende logros de aprendizaje sino también al desarrollo integral de los estudiantes. Esta aspiración, como hemos planteado, se concretiza con una articulación singular de principios. Lo interesante de indicar es que representa una actualización de los principios de la teoría del capital humano, que apunta originalmente no sólo al entrenamiento en competencias cognitivas sino también a valores, relaciones y actitudes (integralidad).

Respecto de las representaciones de los eventos sociales, es preciso recordar que estos se componen por los Procesos, Participantes y Circunstancias. En esta pieza predomina la inclusión de los procesos y las circunstancias, con una leve exclusión de los participantes. El carácter imperativo del texto pone énfasis en actos de habla del tipo Demanda, donde los procesos son fundamentalmente relacionales y se plasman a través de exigencias, demandas, necesidades, cumplimientos de tareas, entre otros. Por lo mismo, existe un alto grado de abstracción desde y generalización a través de eventos concretos, aspecto específico de los textos de política pública contemporánea. En este caso, un evento concreto (uso de la palabra Enseñanza) sirve para plantear soluciones generales (nuevo concepto de educación).

En relación a cómo son presentados los actores en los eventos sociales descritos en el texto, hay un interesante movimiento discursivo hacia la unificación donde todos somos

responsables por una educación de calidad. Es un texto que, como mencionamos, suprime radicalmente la diferencia, generando una visión de consenso absoluto entre partes que, en la coyuntura en que se elabora esta trama, han estado en pugna. Sin embargo, para cumplir con este proceso se requiere agentes que sean responsables, evaluables y que rindan cuentas, aspecto distintivo que emerge en este nuevo tiempo y espacio. Precisamente respecto de las relaciones tempo-espaciales presentes en los eventos sociales texturizados es que se aprecia un intento por inaugurar una nueva etapa que quiebra con una fase que debe ser superada en tanto presenta un concepto deficiente. Esto permite visualizar la construcción de sucesiones temporales entre viejo/nuevo que es propia del discurso de la gestión educativa, toda vez que reconoce como anticuada e ineficiente las prácticas anteriores como una forma de fundamentar sólo en atención a dicho asunto la necesidad de contar con un nuevo concepto de educación.

En términos de estilos, es importante conectar el análisis de esta pieza con lo ya anunciado de su carácter promocional y establecer que en el texto se asume al Estado como un promotor de lo nuevo y conciliador de las diferencias que diversos actores tienen en torno a las políticas educativas. De ahí entonces es que, en términos de modalidad y evaluación, es que se visualiza un alto compromiso con la obligación y necesidad, específicamente a través de los marcadores modales ya comentados que aluden a verbos del tipo potenciar, reforzar, establecer, promover, etc. Estos mismos marcadores son los que modalizan los distintos tipos de declaraciones que se realizan en el texto y que son indicativos de un alto grado de verdad y obligación: es necesario inaugurar un nuevo concepto de educación que sustituya y supere los anteriores. En este momento, es importante indicar que en términos de modalidad, lo nuevo es sinónimo de bueno y deseable, lo cual se apega al esquema argumental de problema – solución propia de esta pieza de política educativa.

Análisis Argumental

El argumento se estructura en torno a la premisa meta relacionada con inaugurar un nuevo concepto de educación. Esto se realiza, específicamente, a partir de la sustitución de la noción de enseñanza por la de educación, ya que *es expresiva de la adopción de un concepto más amplio y actualizado, que implica, por una parte, la idea de formación de personas, a partir de apoyar y encauzar positivamente su desarrollo integral y, por otra, implica la valoración del concepto de aprendizaje, que es central y constitutivo de la educación* (1-4). Este propósito se profundiza con la necesidad de prestar un mayor énfasis a las nociones de equidad y no discriminación en los alumnos, de escaso desarrollo en la ley que se deroga [LOCE]. La premisa meta, entonces, se estructura desde el reconocimiento de la educación como derecho universal, en tanto *al potenciar el desarrollo de las personas, cumple múltiples funciones sociales que la convierten en un bien público, ya que contribuye al desarrollo económico y social del país, otorga y trasmite un sentido de memoria colectiva e identidad nacional, fortalece la convivencia y el régimen democrático y favorece la redistribución de oportunidades en la sociedad* (11-15).

Considerando dicho propósito, se proponen como premisas instrumentales, la necesidad de que el Estado vele por que este derecho se cumpla en igualdad de oportunidades para todos, *por lo que deberá establecer medidas de discriminación positiva o compensatorias que reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, territoriales, étnicas o de algún tipo de discapacidad, entre otras* (26-29). En el ejercicio de este derecho, todos los actores son responsables, por lo que *deben ser evaluados conforme a criterios objetivos y transparentes, y deben rendir cuenta pública respecto de los logros educativos* (61-63).

Esta particular conexión de medios y fines emerge, desde un punto de vista de las premisas circunstanciales, como intento de superar la *involución respecto a la tendencia histórica abierta en 1920, cuando al aprobar la Ley de Obligatoriedad del nivel primario, se introdujo el concepto de educación en reemplazo del tradicional concepto de Instrucción*

(7-9). En tal sentido es que, al menos en un plano semántico, se opta por el concepto de educación por sobre el de enseñanza.

Finalmente, en términos de premisas de valor, se defiende en este argumento que la noción de educación debe desarrollarse en apego a los principios de calidad y equidad que son inspiradores e indisolubles de este proyecto. Esta noción, además, *pone énfasis en el desarrollo integral de los alumnos y no sólo en el logro de estándares de aprendizaje* (55-56), lo cual conecta con una premisa de eficiencia, relacionada con que *el objetivo es brindar una formación que abarque competencias, conocimientos y valores sustentados en la democracia y la solidaridad* (56-58).

En síntesis, la estructura argumental, en términos del razonamiento práctico que es característico de todos los discursos políticos, promueve un concepto más amplio y actualizado de educación, que aspira a la integración entre formación integral y logros de aprendizaje. Para cumplir dicho propósito, el Estado se propone velar por el derecho de educación calidad en condiciones de igualdad de oportunidades, para lo cual anuncia medidas de discriminación positiva, además de formas de responsabilización de las acciones de los diversos actores educativos. Esta particular integración de medios y fines que caracteriza al argumento está basada en los valores de calidad, equidad e integralidad del proceso educativo que se defienden en el argumento, y que como presión por la eficiencia se orientan a integrar en el logro de aprendizajes, la formación en valores y competencias para la vida en sociedad. Lo nuclear de este argumento es superar lo que se considera, desde la perspectiva de quienes lo sostienen y defienden, la involución histórica que representaba la noción de enseñanza en la LOCE. En definitiva, esta estructura argumental se sintetiza a continuación en la Figura 3.

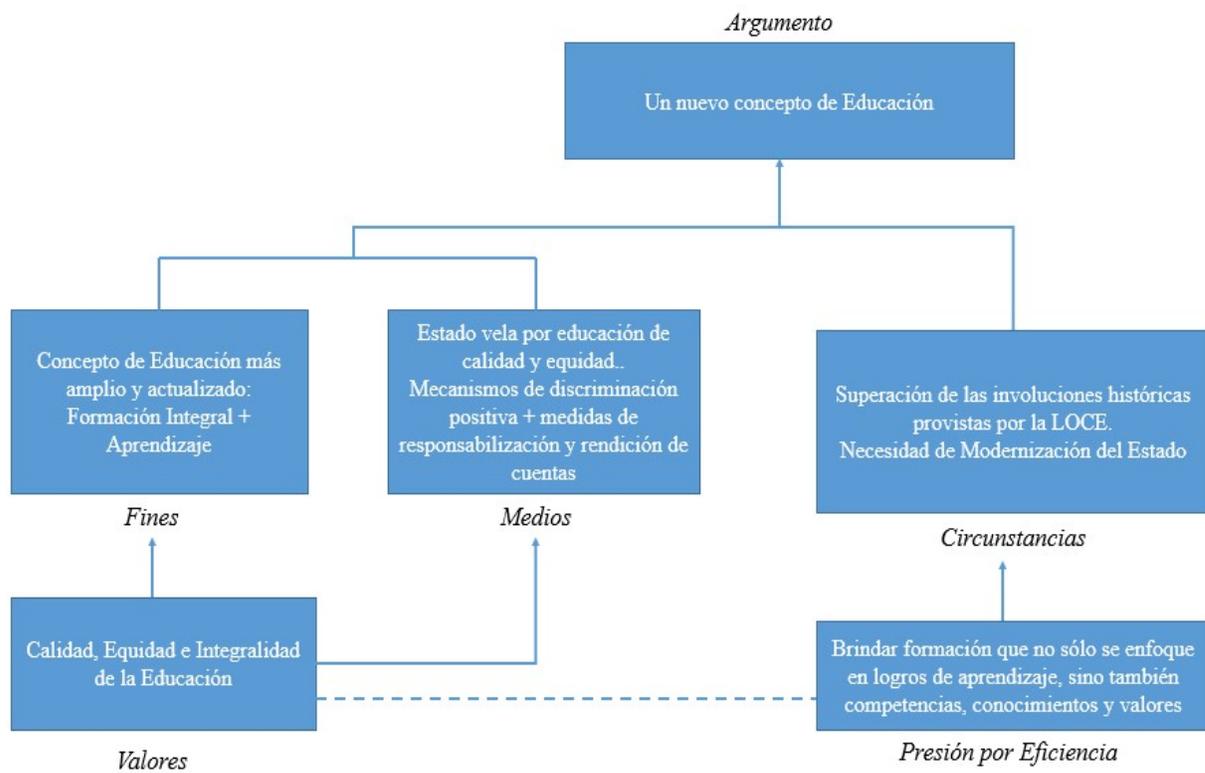


Figura 3: Estructura Argumento 3 – *Un nuevo concepto de Educación.*

Argumento 4: Debemos dar más a los que tienen menos

El *Argumento 4: Debemos dar más a los que tienen menos* proviene de un segmento del Mensaje Presidencial 362-353 que anuncia el Proyecto de Ley de Subvención Escolar Preferencial. El texto es parte tanto de una cadena de eventos sociales relacionados con la búsqueda de una educación de calidad como de una cadena de textos que se articula para responder, desde las nuevas políticas educativas, a los desafíos que se plantean en dicho momento. Particularmente, la Ley de Subvención Escolar Preferencia, en la coyuntura de la época, emerge como una estrategia para responder a las metas de calidad educativa con igualdad de oportunidades a través de medidas de focalización económica que permitan a las escuelas más vulnerables contar con mayores recursos para su gestión educativa. Sin embargo, es también un intento por instalar estructuras de supervigilancia que permitan una administración y gestión de recursos eficiente, transparente y de rendición pública de cuentas. La importancia analítica de este texto es que representa, dentro de la cadena de prácticas sociales relacionadas con la educación en que se inserta, el intento del poder gubernamental de instalar *un cambio decisivo* en lo que son las lógicas de gestión escolar, no sólo a nivel financiero, sino que en todos los niveles de la cotidianeidad escolar.

1 *Un eje central del Gobierno ha sido dar sentido social al crecimiento, para que éste se*
2 *transforme efectivamente en mayor bienestar para todos los chilenos, reduciendo la pobreza*
3 *y la desigualdad. Esta vocación permanente por la igualdad se ha reflejado en numerosas*
4 *iniciativas emprendidas desde 1990, tales como la reforma educacional, la reforma de la*
5 *salud, la reforma judicial, la nueva justicia laboral y de familia, nuestros esfuerzos por*
6 *ampliar las posibilidades de capacitación y empleo, entre muchas otras iniciativas. Todas*
7 *estas acciones han contribuido a que los frutos del crecimiento se distribuyan entre todas*
8 *las familias chilenas.*

9

10 *Estamos convencidos, por otra parte, de que el progreso personal y familiar está*
11 *indisolublemente ligado a otorgar mayores oportunidades en educación, lo que nos ha*
12 *motivado a trabajar de manera constante para que los pobres de nuestro país puedan*
13 *acceder a más y mejores oportunidades en educación.*

14

15 *Fruto de ese afán, son los más de dos mil ochocientos nuevos establecimientos educativos*
16 *entregados en los últimos cinco años, la extensión de la educación obligatoria a doce años,*
17 *las más de 25 mil becas de retención escolar que se entregarán durante este año para que*
18 *aquellos jóvenes con un mayor riesgo de deserción escolar completen su educación media.*
19 *Ello se ha traducido en la ampliación de la Jornada Escolar Completa a nivel nacional, que*
20 *hoy cubre a siete mil de los diez mil establecimientos educacionales, con lo cual más de dos*
21 *millones de estudiantes acceden a ella. También hay que destacar la enorme expansión de*
22 *la alimentación escolar y la distribución gratuita de textos escolares, lo que permite que hoy*
23 *en nuestro país, se distribuyan un millón 600 mil raciones alimenticias diarias y se entreguen*
24 *catorce millones de textos gratuitos al año.*

25

26 ***Un paso más.***

27

28 *Sin duda se han alcanzado logros importantes en el objetivo de otorgar mayores*
29 *oportunidades educativas para los niños que provienen de las familias más vulnerables. Sin*
30 *embargo, los avances en infraestructura, recursos pedagógicos, remuneraciones de los*
31 *educadores y modernización curricular, no bastan. Ahora debemos poner más energías y*
32 *recursos para elevar la calidad de lo que ocurre al interior de cada “sala de clases” para*
33 *todas las niñas y niños, particularmente para que los más vulnerables aprendan más y mejor.*

34

35 *Aspiramos a ser una comunidad de iguales y no una comunidad estratificada, que tolera el*
36 *castigo y diferenciación de sus ciudadanos simplemente por temas que éste no controla,*
37 *cómo el hogar en que nació. Buscamos una sociedad justa que se esmera en disminuir el*
38 *peso de las diferencias inmerecidas.*

39

40 *Todas las personas con un mismo nivel educacional, que muestren tener capacidades, deben*
41 *tener oportunidades de movilidad social. La educación es, sin duda, un elemento central que*
42 *permite o promueve dicha movilidad, en la medida que oriente sus esfuerzos a formar*
43 *ciudadanos en igualdad de oportunidades y los prepare para enfrentar las tareas que*
44 *demandan la sociedad en el mundo del trabajo.*

45

46 *Tener acceso a un sistema de educación de calidad, a cargos importantes en el mundo*
47 *laboral al poder político, por ejemplo, debiera basarse en los méritos personales de los*
48 *ciudadanos, independientemente de su origen social, estatus socioeconómico, raza, sexo,*
49 *etnia, religión, orientación política o cualquier otra forma de categoría social.*

50

51 *Sostenemos que la igualdad de oportunidades y el tratamiento justo de todos los ciudadanos*
52 *que componen una sociedad democrática deben ser considerados valores esenciales que*
53 *guien la generación de políticas públicas, especialmente en educación.*

54

55 *Por todo ello, ha llegado el momento de que Chile elimine las inaceptables desigualdades*
56 *entre quienes hoy se educan en escuelas subvencionadas por el Estado. No existe ningún*
57 *sector de la sociedad, en especial las familias, que desconozca la importancia de enviar a*
58 *sus hijos a la escuela. Se trata, entonces, de asegurar que la asistencia a estos*
59 *establecimientos educativos cumpla con la finalidad para la cual los padres y madres envían*
60 *a ellos a sus hijos: que éstos aprendan y desarrollen plenamente sus talentos.*

61

62 *La tarea del momento es igualar las oportunidades de aprender de los alumnos y alumnas*
63 *para los cuales la situación económica y social de sus hogares genera una desventaja.*
64 *Nuestras escuelas pueden y deben ser capaces de compensar estas desventajas. Ello es un*
65 *requisito básico para que en nuestra nación ningún ciudadano sea discriminado por su*
66 *origen social. Las escuelas de nuestro país deben esmerarse en disminuir el peso de las*
67 *diferencias en sus resultados educativos que no guardan ninguna relación con el talento de*
68 *estas niñas y niños.*

69

70 *Debemos dar más a los que tienen menos; compensar la desventaja. En este caso, pretender*
71 *que todos reciban lo mismo cuando sus necesidades son distintas, es discriminar. De ahí que*
72 *nos proponemos realizar un cambio decisivo con relación a las escuelas subvencionadas. A*
73 *partir de ahora, queremos dar más a los que más necesitan, entregando recursos a las*
74 *escuelas para que lo hagan mejor, premiando a aquéllas que lo logren.*

75

76 *El instrumento que hemos diseñado para impulsar este cambio, eslabón fundamental de la*
77 *reforma educacional, es la Subvención Escolar Preferencial para niñas y niños de familias*
78 *vulnerables. Esta busca mejorar la calidad de la educación en aquellos lugares donde hay*
79 *mayores carencias.*

Análisis Textual

El texto en análisis se inserta en una cadena de géneros donde se aprecia, principalmente, el género de la gobernabilidad. Como hemos planteado en análisis anteriores, la recontextualización es una propiedad específica de este tipo de géneros, y representa un proceso que mediante la apropiación de elementos de una práctica social dentro de otra, la primera toma lugar en el contexto de la segunda, y la transforma en formas particulares (Fairclough, 2003). Es por esto que, desde una perspectiva textual, es posible plantear que en este texto emerge poderosamente una tonalidad economicista en el lenguaje de las problemáticas educativas, lo cual se expresa mediante afirmaciones tales como *dar sentido social al crecimiento* (1), *frutos del crecimiento* (7), *trabajar para los pobres de nuestro país* (12), lograr que *los más vulnerables del país aprendan más y mejor* (33), entre otros. Esto convive con una retórica basada en la lógica de igualdad de oportunidades, que se textualiza en un nosotros convocante dispuesto a abordar las problemáticas del momento: *aspiramos a ser una comunidad de iguales* (35), *buscamos una sociedad justa que se esmera en disminuir el peso de las diferencias inmerecidas* (37), *la igualdad de oportunidades como valor de las políticas públicas* (51), *nuestras escuelas pueden y deben ser capaces de compensar estas desventajas* (64), y *debemos dar más a los que tienen menos* (70). Ambos géneros, el economicista y el de igualdad de oportunidades, se conectan de modo creativo y estructuran el género global del texto promoviendo que la acción de desarrollar una educación más justa e igualitaria es sólo posible de abordar desde una perspectiva de gestión de recursos económicos y financieros.

Considerando lo anterior, es importante hacer hincapié en el marcado matiz promocional que caracteriza a este mensaje presidencial. Por supuesto, este asunto es comprensible en el marco de la red de prácticas sociales al que el texto pertenece, donde los desarrollos de políticas educativas buscan construir consensos que junto con abordar la tarea de gobernar, resuelvan también la conflictividad de las relaciones de fuerza entre movimientos sociales por la educación y Estado. En concreto, desde una perspectiva textual, se aprecia un importante énfasis en el nosotros, movimiento convocante en este mensaje, lo cual apunta a reducir las diferencias entre la sociedad civil y el Estado: *estamos convencidos*

(10) *lo que nos ha motivado* (12), *ahora debemos poner más energía y recursos* (31-32), *aspiramos a ser una comunidad de iguales* (35), *buscamos una sociedad justa* (37), *las escuelas de nuestro país* (66), *nos proponemos realizar un cambio decisivo* (72), entre otras afirmaciones. En general, este movimiento convocante de este argumento es comprensible desde los fenómenos de conversacionalización del discurso (Fairclough, 2003) característicos del poder capitalista contemporáneo, donde se busca instalar la sensación de cercanía y colaboración a través de un lenguaje más informal entre las elites y las clases populares.

En términos específicos, el género del texto en análisis se caracteriza en términos de actividad por una clara definición de propósitos por parte del Estado, representado en este mensaje por la Presidenta Michelle Bachelet. El propósito de *realizar un cambio decisivo con relación a las escuelas subvencionadas* (72) responde a la necesidad de *igualar las oportunidades de aprender de los alumnos y alumnas para los cuales la situación económica y social de sus hogares genera una desventaja* (62-63). Para ello, es esencial *dar más a los que más necesitan, entregando recursos a las escuelas para que lo hagan mejor, premiando a aquellas que lo logren* (73-74). De este modo es que, en términos argumentales, se ofrece una perspectiva de problema – solución, aspecto característico de los textos de políticas educativas contemporáneas, donde el propósito (explícito/problema) de realizar un cambio decisivo en las escuelas subvencionadas para superar las desigualdades de origen, sólo puede ser abordado mediante una mayor asignación de recursos y la instalación de lógicas de premios/castigos (explícito/solución). Desde la perspectiva que se defiende en el texto, esto responde a la necesidad de que *Chile elimine las inaceptables desigualdades entre quienes hoy se educan en escuelas subvencionadas por el Estado* (55-56), asunto ante el cual *nuestras escuelas pueden y deben ser capaces de compensar estas desventajas* (64).

En términos de orientación a la diferencia, el texto representa una clara orientación al consenso, a una normalización y aceptación de las diferencias de poder las cuales soportan y suprimen las diferencias de significados y normas. Como planteamos anteriormente, esto se aprecia de modo claro en el movimiento convocante que se utiliza hacia el nosotros, lo cual

opera retóricamente como una forma de generar consensos, así como también como una vía para eliminar posibles diferencias entre los actores educativos.

Por lo mismo, en términos de intertextualidad, es que existen voces que están significativamente excluidas y son, fundamentalmente, las provenientes de los movimientos sociales por la educación. Por tanto, se aprecia un grado altamente implícito de intertextualidad, puesto que como parte de la cadena de textos y eventos sociales en que se desarrolla esta argumentación, ésta actúa como una respuesta a los textos generados previamente. No obstante ello, en términos textuales se suprime la diferencia y se instala un clima de acuerdos y consensos generales que nos convocan a hacer esfuerzos a favor de *los pobres de nuestro país* (12), quienes – por supuesto – aparecen únicamente como beneficiarios de la acción.

En términos de suposiciones, en este texto conviven algunas de distinto tipo. Fundamentalmente, predominan suposiciones proposicionales, es decir, aquellas que versan sobre lo que puede ser o será, las cuales aparecen mixturadas con suposiciones existenciales (aluden a lo que existe). Por ejemplo, la idea de *realizar un cambio decisivo con relación a las escuelas subvencionadas* (72) representa la principal suposición proposicional, la cual aparece conectada con algunas otras relacionadas: *ahora debemos poner más energía y recursos* (31-32), *aspirar a que los más vulnerables del país aprendan más y mejor* (33), *aspiramos a ser una comunidad de iguales* (35), *buscamos una sociedad justa* (37), *entregar recursos a las escuelas para que lo hagan mejor* (73-74), entre otras. Estas suposiciones responden a lo que es planteado como problemático en las diversas suposiciones existenciales que emergen en el texto: *los pobres de nuestro país* (12), *las diferencias inmerecidas* (37), *las inaceptables desigualdades* (56), entre otros. Ahora bien, y reconociendo que el esquema del argumento es de problema – solución, es importante destacar que tanto las suposiciones existenciales como las proposicionales son a la vez suposiciones de valor, es decir, aquellas que versan sobre lo bueno/malo y lo deseable/indeseable. Por lo mismo, un asunto indeseable como la desigualdad educativa puede y debe ser abordado desde una mayor inyección y focalización de recursos. Este es un asunto social y educativo de alta importancia, y desde la perspectiva del análisis textual ofrece una vía de acceso privilegiada al carácter ideológico

del texto, toda vez que las racionalidades e intereses específicos de la solución que se propone es una entre muchas posibles, pero en este caso se ofrece como respuesta necesaria, neutra y universal. Al respecto, y siendo un asunto que se discutirá con profundidad más adelante, es llamativo que en el orden discursivo neoliberal todos los problemas educativos deben ser necesaria y exclusivamente abordados desde una racionalidad económica, ignorándose elementos sociales, culturales y políticos.

En términos de las relaciones semánticas/gramaticales entre oraciones y cláusulas, es preciso indicar que presentándose una estructura argumental de problema – solución, las relaciones semánticas texturizadas son de alto nivel. Como hemos planteado, esto se presenta mediante cadenas de oraciones que definen como principal problemática educativa las desigualdades de origen socioeconómico conectadas con las soluciones ofrecidas en términos de mayor entrega y focalización de recursos. Dicho argumento se construye, fundamentalmente, a través de relaciones semánticas aditivas, donde las cláusulas enunciadas conectan con otra que las refuerza (por ejemplo, C1: *Los avances en infraestructura, recursos pedagógicos, remuneraciones de los educadores y modernización curricular, no bastan* (30-31). C2: *Ahora debemos poner más energías y recursos para elevar la calidad de lo que ocurre al interior de cada “sala de clases”* (31-32)). Por lo mismo, las relaciones gramaticales predominantes son de tipo paratáctico, vale decir, las cláusulas aparecen gramaticalmente como iguales o coordinadas, tal como se aprecia en el ejemplo anterior.

En términos de los intercambios, funciones del habla y modo gramatical, predominan los intercambios de actividad iniciados por el actor que, en este caso, es el accionar del Estado. Como la modalidad gramatical del texto es predominantemente imperativa (declaraciones donde no hay sujeto, sólo enunciaciones), los actos de habla predominantes se relacionan con la Demanda (*debemos, aspiramos, buscamos, nos proponemos, queremos*) y se concretizan a través de una mixtura de declaraciones realistas (las diferencias y desigualdades de origen) con declaraciones irrealistas (la aspiración a que más dinero elimina los problemas). Conviene indicar que este mensaje contiene un marcado matiz promocional en dos sentidos: primero, pues estando organizado argumentalmente como problema – solución, representa, aboga y anticipa ciertos eventos. En este sentido es que se *mueve en*

lugar de (representa) un mecanismo que aporte mayores recursos a las escuelas, que se *mueve en nombre de* (aboga) la igualdad de oportunidades, y que se *mueve por delante de* (anticipa) las inaceptables diferencias de origen en educación. En segundo lugar, porque el particular modo de organización del texto representa un deslizamiento entre hechos y valores y entre hechos y predicción. Por ejemplo, las declaraciones realistas sobre lo que ha sido el problema de la desigualdad educativa en el país (hecho) se mezclan con declaraciones irrealistas sobre lo que podría ser la solución: una mayor inyección de recursos. Esto representa, simultáneamente, nuevos valores (mayor igualdad de oportunidades, mayor justicia social) y una predicción que muestra los nuevos mecanismos como si estuvieran ocurriendo aquí y ahora.

Respecto a los discursos que se promueven en este mensaje, es importante indicar que prima un discurso progresista respecto de la igualdad de oportunidades como un problema a abordar necesariamente a través de este nuevo mecanismo: *sostenemos que la igualdad de oportunidades y el tratamiento justo de todos los ciudadanos que componen una sociedad democrática deben ser considerados valores esenciales que guíen la generación de políticas públicas, especialmente en educación* (51-53). Par dicho objetivo, la educación aparece como un *elemento central que permite o promueve dicha movilidad, en la medida que oriente sus esfuerzos a formar ciudadanos en igualdad de oportunidades y los prepare para enfrentar las tareas que demanda la sociedad en el mundo del trabajo* (42-44). Este último asunto aparece como un giro hacia una representación neoliberal de la educación como medio para enfrentar desafíos y para la mera movilidad social. Esta mixturización se concretiza posteriormente con el ofrecimiento de soluciones económicas a las problemáticas educativas, pues se aspira a *dar más a los que más necesitan, entregando recursos a las escuelas para que lo hagan mejor, premiando a aquellas que lo logren* (73-74).

Los discursos a la vez que representan partes del mundo son también proyectivos e imaginativos respecto de cómo podría ser el mundo o en qué direcciones posibles podría moverse. En tal sentido es que este mensaje proyecta e imagina una sociedad más justa y equitativa a través de una lógica de focalización económica que elimine las desigualdades. Siendo una legítima aspiración, es siempre necesario destacar que esto representa un

particular ángulo de mirada, una solución dentro de muchas otras posibles, y por tanto, habla del carácter ideológico que caracteriza a este mensaje. La visión de la educación como herramienta para la movilidad social y como formación para el empleo es característica y apologética del espíritu neoliberal. Es importante indicar esto pues, por ejemplo, el problema de las desigualdades de origen podría ser abordado reconociendo los particulares intereses de clase de los grupos desfavorecidos para luego desarrollar colaborativamente programas que respondan a dichos intereses. No obstante, opera el reduccionismo economicista de que todo problema educativo es un problema de inyección y gestión de recursos financieros, principio propio de la teoría neoliberal en educación.

En términos gramaticales, es interesante evidenciar las diversas nominalizaciones presentes en el texto respecto del lugar de las escuelas. La característica gramatical más saliente de la nominalización es el no uso de verbos en los procesos, donde los mismos sujetos y objetos tienden a ser excluidos o nombrados de modo genérico. Un tipo de nominalización queda representada en la afirmación *Nuestras escuelas pueden y deben ser capaces de compensar estas desventajas* (64). La escuela contiene un movimiento que debe realizar por sí sola sin atender a acciones, objetos, sujetos y las relaciones entre ellos. Otra nominalización aparece, en la misma línea, respecto de que *Las escuelas de nuestro país deben esmerarse en disminuir el peso de las diferencias en sus resultados educativos que no guardan ninguna relación con el talento de estas niñas y niños* (67-68). Este imperativo aparece, nuevamente, sin acciones, sin objetos ni sujetos concretos (aunque con una mención hacia los niños) y sin relaciones educativas específicas. Como hemos planteado, las nominalizaciones en textos de política educativa son una característica gramatical constitutiva del actual capitalismo (Fairclough, 2003) y representan una vía privilegiada para comprender el carácter ideológico de los textos al permitir visualizar cómo se mistifican o se ocultan ciertos intereses y supuestos.

Respecto de las representaciones de los eventos sociales, es preciso recordar que estos se componen por Procesos, Participantes y Circunstancias. En este mensaje predomina la inclusión de los procesos y las circunstancias, prestando menos atención a los participantes. Como el texto tiene un carácter imperativo organizado en actos de habla del tipo Demanda,

los procesos son fundamentalmente relacionales y se plasman a través de un Estado que aspira, se propone, busca, quiere, debe entregar mayor igualdad de oportunidades. Como muchos de estos procesos están nominalizados, se aprecia un alto grado de abstracción desde y generalización a través de eventos concretos, aspecto específico de los textos de política educativa contemporánea. En este caso, un evento concreto (la desigualdad educativa) sirve para plantear una única solución general (mayor inyección y focalización de recursos).

En relación a cómo son presentados los actores en los eventos sociales descritos en el texto, hay un interesante movimiento discursivo organizado en torno a la apelación a los niños y padres-apoderados como beneficiarios de la acción. Como examinamos en términos de intertextualidad, éste es un texto que suprime radicalmente las diferencias, generando una visión de consenso absoluto entre partes que no necesariamente están en línea. En este texto, los niños y niñas aparecen como beneficiarios de la acción y sus resultados educativos deben tener más que ver con sus talentos que con sus diferentes orígenes (67-68). Del mismo modo, ante el problema de la desigualdad educativa se plantea que *no existe ningún sector de la sociedad, en especial las familias, que desconozca la importancia de enviar a sus hijos a la escuela. Se trata, entonces, de asegurar que la asistencia a estos establecimientos educativos cumpla con la finalidad para la cual los padres y madres envían a ellos a sus hijos: que éstos aprendan y desarrollen plenamente sus talentos* (56-60). En ambos casos, los actores aparecen como pasivos respecto de los cambios decisivos que se realizarán en materia educativa en esta nueva coyuntura. Precisamente respecto de las relaciones tempo-espaciales presentes en los eventos sociales texturizados se aprecia la necesidad de dar continuidad a la *vocación permanente por la igualdad (que) se ha reflejado en numerosas iniciativas emprendidas desde 1990* (3-4). Esto aparece como un acto de justificación y legitimidad de los esfuerzos realizados en materia educativa, aunque esta vez con nuevos mecanismos.

En términos de estilos, es importante profundizar en la idea previamente trabajada respecto del carácter promocional del texto, donde el Estado queda texturizado como un promotor de medidas más efectivas, pero especialmente como un convocante respecto de abordar una problemática educativa conceptualizada como inaceptable. Es por ello que, en términos de modalidad y evaluación, se visualiza un alto compromiso con la obligación y

necesidad, lo cual queda texturizado con marcadores modales del tipo buscamos, queremos, debemos, aspiramos, entre otros. Estos mismos marcadores son los que modalizan las diversas declaraciones del texto y son indicativos de un alto grado de verdad y obligación: la exigencia de superar las desigualdades educativas sólo puede superarse con mayores recursos económicos disponibles. Finalmente, es importante indicar que en términos de modalidad, lo propuesto es sinónimo de bueno y deseable, lo cual se apega al esquema argumental de problema – solución propia de esta pieza de política educativa.

Análisis Argumental

El argumento se estructura en torno a la premisa meta relacionada con eliminar *las inaceptables desigualdades entre quienes hoy se educan en las escuelas subvencionadas por el Estado* (56-57), para lo cual se considera fundamental *igualar las oportunidades de aprender de los alumnos y alumnas para los cuales la situación económica y social de sus hogares genera una desventaja* (62-63). Esto se aborda, específicamente, a través de la necesidad de *dar más a los que tienen menos; compensar la desventaja* (70), para así continuar dando *sentido social al crecimiento* (1) del país.

Atendiendo a dicho propósito, se proponen como premisas instrumentales, el Estado propone poner *más energías y recursos para elevar la calidad de lo que ocurre al interior de cada “sala de clases” para todas las niñas y niños, particularmente para que los más vulnerables aprendan más y mejor* (31-33). El mecanismo concreto para ello es la Ley de Subvención Escolar Preferencial, la cual *busca mejorar la calidad de la educación en aquellos lugares donde hay mayores carencias* (78-79). Este mecanismo busca operar específicamente en las escuelas, pues ellas *deben esmerarse en disminuir el peso de las diferencias en sus resultados educativos que no guardan ninguna relación con el talento de estas niñas y niños* (66-68).

Esta particular conexión de medios y fines emerge, desde un punto de vista de las premisas de valor, como una aspiración a *ser una comunidad de iguales y no una comunidad estratificada, que tolera el castigo y diferenciación de sus ciudadanos simplemente por temas*

que éste no controla, cómo el hogar en que nació. Buscamos una sociedad justa que se esmera en disminuir el peso de las diferencias inmerecidas (35-38). El mismo mensaje lo reafirma sosteniendo que la igualdad de oportunidades y el tratamiento justo de todos los ciudadanos que componen una sociedad democrática deben ser considerados valores esenciales que guíen la generación de políticas públicas, especialmente en educación (52-53).

En términos de premisas circunstanciales, esta Ley emerge como un mecanismo concreto para dar continuidad a los esfuerzos de focalización en las poblaciones más vulnerables del país. En respuesta a ello, se defiende en el argumento que *el progreso personal y familiar está indisolublemente ligado a otorgar mayores oportunidades en educación, lo que nos ha motivado a trabajar de manera constante para que los pobres de nuestro país puedan acceder a más y mejores oportunidades en educación (10-13).* Ello conecta con una premisa de valor que defiende que *la educación es, sin duda, un elemento central que permite o promueve dicha movilidad, en la medida que oriente sus esfuerzos a formar ciudadanos en igualdad de oportunidades y los prepare para enfrentar las tareas que demanda la sociedad en el mundo del trabajo (41-44).*

En síntesis, la estructura argumental, en términos del razonamiento práctico que es característico de todos los discursos políticos, promueve la necesidad de focalizar los recursos económicos en materia educativa como un medio para eliminar desigualdades educativas, igualar oportunidades educativas y dar sentido social al crecimiento económico. Inspirado en valores de igualdad de oportunidades y justicia social, el Estado busca dar continuidad a esfuerzos de compensación de desventajas socioeconómicas en materia educativa, en el entendido que la educación se presenta como un medio para la movilidad social. Estos esfuerzos buscan optimizar los logros educativos e instalan la idea de focalizar y controlar los procesos internos que acontecen en las instituciones educativas a fin de realizar un uso efectivo y eficiente de los recursos asignados. En definitiva, esta estructura argumental se sintetiza a continuación en la Figura 4.

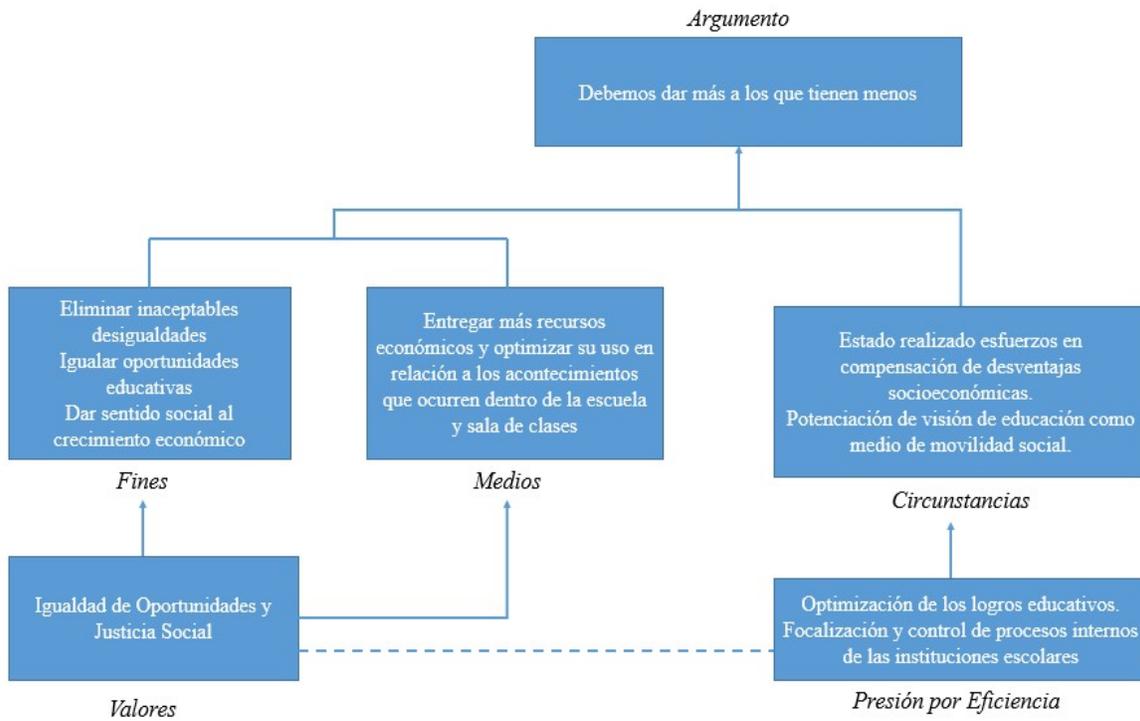


Figura 4: Estructura Argumento 4 – *Debemos dar más a los que tienen menos.*

Argumento 5: La nueva subvención

El *Argumento 5: La nueva subvención* proviene de un segmento del Mensaje Presidencial 362-353 que anuncia el Proyecto de Ley de Subvención Escolar Preferencial. El texto es parte tanto de una cadena de eventos sociales relacionados con la búsqueda de una educación de calidad como de una cadena de textos que se articula para responder, desde las nuevas políticas educativas, a los desafíos que se plantean en dicho momento. Particularmente, la Ley de Subvención Escolar Preferencia, en la coyuntura de la época, emerge como una estrategia para responder a las metas de calidad educativa con igualdad de oportunidades a través de medidas de focalización económica que permitan a las escuelas más vulnerables contar con mayores recursos para su gestión educativa. Sin embargo, es también un intento por instalar estructuras de supervigilancia que permitan una administración y gestión de recursos eficiente, transparente y de rendición pública de cuentas. La importancia analítica de este texto es que representa, dentro de la cadena de prácticas sociales relacionadas con la educación en que se inserta, el intento del poder gubernamental de instalar *una nueva subvención* que posibilitará una doble focalización: la primera de ellas, la mayor inyección de recursos para las poblaciones más vulnerables; la segunda, una nueva relación del Estado con las instituciones escolares.

1 *La nueva subvención será entregada a las escuelas para que demuestren resultados*
2 *eficientes en el mejoramiento del aprendizaje. Además, estas escuelas no podrán discriminar*
3 *a ninguna niña o niño y no les podrán exigir a sus alumnos vulnerables forma alguna de*
4 *financiamiento compartido.*

5

6 *Esta subvención estará dirigida a mejorar la calidad de la educación de las niñas y niños de*
7 *familias vulnerables, orientando así los mayores recursos donde hay mayores carencias y*
8 *donde mayor efectividad estos pueden tener en compensar la desigualdad. Es por esto que*
9 *concentraremos el esfuerzo inicial en los alumnos entre prekinder y cuarto básico, donde*
10 *sabemos que debe concentrarse el mayor esfuerzo por superar las desventajas de origen en*
11 *el aprendizaje.*

12

13 *Adicionalmente, la Subvención Escolar Preferencial introduce un cambio decisivo en la*
14 *relación entre el Estado y las escuelas. Hoy entregamos los recursos sin importar lo que se*
15 *haga con ellos ni los resultados que se obtienen. Con esta subvención no sólo queremos dar*
16 *más a las niñas y niños que más lo necesitan sino que también queremos asegurarnos que*
17 *los recursos públicos sean aplicados con efectividad al aprendizaje, condicionándolos a*
18 *resultados educativos objetivos, basados en estándares nacionales de aprendizaje, y*
19 *premiando a las escuelas que desarrollen adecuadamente los talentos de sus alumnas y*
20 *alumnos.*

21

22 *Por lo anterior, la incorporación al sistema de Subvención Escolar Preferencial la*
23 *realizarán los sostenedores de establecimientos educacionales subvencionados que*
24 *suscriban y cumplan un “Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa”*
25 *con el Ministerio de Educación, en el que asumirán compromisos en materia de no*
26 *discriminación e igualdad de oportunidades, y se comprometerán a lograr resultados*
27 *educativos de calidad, sostenibles en el tiempo. Desde ahora se pedirá no sólo la atención a*
28 *los alumnos, sino que se exigirá también un compromiso de logro de aprendizajes de calidad*
29 *de los alumnos, particularmente de los más pobres.*

30

31 *Con el cambio propuesto, por tanto, no sólo disminuirémos sustantivamente las desventajas*
32 *que afectan a los niños y niñas de sectores más modestos. Reformaremos el sistema de*
33 *manera de adaptar el sistema a las necesidades de los niños en lugar de abandonar a los*
34 *niños a las limitaciones del sistema.*

35

36 *Sabemos que la actual subvención por sí sola no funciona para mejorar calidad y que los*
37 *Programas de Mejoramiento ya ensayados no poseen la suficiente fuerza para producir el*
38 *cambio. Sabemos, además, que hay que compensar las diferencias de origen y que no todas*
39 *las niñas y niños rinden lo que pueden, debiéndose ello en parte a factores asociados al*
40 *establecimiento educacional que los atiende. Sabemos también cuales son aquellos*
41 *elementos que permiten a las escuelas servir a poblaciones altamente vulnerables y lograr*
42 *altos puntajes en las pruebas nacionales de medición de la calidad.*

43

44 *En ese sentido, la nueva Subvención Escolar Preferencial se hace cargo de las insuficiencias*
45 *de nuestro sistema de financiamiento y apoyo a los establecimientos educacionales arriba*
46 *descritas al consagrar montos diferenciados de subvención escolar, al reconocer los*
47 *diferentes capitales culturales de las familias de los alumnos, al establecer la*
48 *condicionalidad en la entrega de la subvención contra resultados educativos y porque*
49 *fortalece los sistemas de supervisión y apoyo técnico pedagógico.*

50

51 *En síntesis, la Subvención Escolar Preferencial aprende de las experiencias y nuevos*
52 *conocimientos en el área y busca corregir limitaciones y déficits del sistema educativo que*
53 *aún están presentes, tales como desigualdades en la calidad de la educación y pérdida de*
54 *talentos por ineficiencia e ineficacia del sistema educacional y sus potenciales efectos*
55 *negativos sobre el crecimiento y la equidad.*

56

57 *La tarea es de enorme magnitud y requiere de la unidad de todos. Sabemos que es lo que hay*
58 *que hacer para que este propósito de justicia y equidad se cumpla. Pero éste sólo se logrará*
59 *si todos, Estado, educadores, sostenedores y padres, somos socios en este esfuerzo y hacemos*
60 *del mismo un compromiso nacional.*

Análisis Textual

El texto en análisis se inserta en una cadena de géneros donde se aprecia, fundamentalmente, el género de la gobernabilidad. Este tipo de géneros, como hemos planteado, se organiza en torno a la propiedad específica de la recontextualización, proceso mediante el cual algunos elementos de una práctica social se apropian de otro tipo de prácticas sociales, tomando lugar la primera en el contexto de la segunda y transformándola en formas particulares (Fairclough, 2003). Considerando ello, desde una perspectiva textual, en este texto conviven tonalidades economicistas claramente definidas con aspiraciones de igualdad y justicia social. Las primeras se mixturán con las segundas en términos genéricos y redefinen a estas. Por ejemplo, *la nueva subvención será entregada a las escuelas para que demuestren resultados eficientes en el mejoramiento del aprendizaje* [género economicista]. *Además, estas escuelas no podrán discriminar a ninguna niña o niño y no les podrán exigir a sus alumnos vulnerables forma alguna de financiamiento compartido* [género igualdad-justicia] (1-4). Del mismo modo, esto se aprecia en la aspiración de orientar *los mayores recursos donde hay mayores carencias y donde mayor efectividad estos pueden tener en compensar la desigualdad* (7-8). Ambos géneros se conectan de modo creativo y estructuran el género global de gobernabilidad, donde la acción de desarrollar igualdad de oportunidades y justicia social en el campo educativo parece ser un asunto de gestión de recursos económicos y financieros.

Conjunto a ello, es importante destacar el marcado matiz promocional que caracteriza a este mensaje presidencial. Esto, por supuesto, es una consecuencia lógica de la red de prácticas sociales a las que el texto pertenece, donde en el actual escenario educativo los textos de política educativa están orientados fuertemente hacia la generación de consensos globales que permitan llevar a cabo las tareas de gobierno con una intencionada supresión de las diferencias que generan las relaciones de fuerza entre el Estado y diversos actores sociales. Por lo mismo, en términos textuales, se presenta un fuerte énfasis en el nosotros, movimiento convocante del mensaje, y una serie de conjugaciones verbales y vocablos orientados hacia cierta lógica de globalidad: *queremos* (15) y *sabemos* (36) representan conjugaciones recurrentes que promueven la idea de que las problemáticas educativas son

asuntos por todos conocidos y a la vez ubican la actividad en los esfuerzos que despliega el Estado; mientras que apelar a la *unidad de todos* (57), ser *socios en este esfuerzo* (59) y abordar este *compromiso nacional* (60) son declaraciones que apuntan a la supresión de diferencias, como exploraremos luego en el abordaje de la intertextualidad. En general, y como hemos indicado previamente, el movimiento convocante que contiene este mensaje presidencial es comprensible desde los fenómenos de conversacionalización del discurso público (Fairclough, 2003) que son característicos del poder capitalista contemporáneo y que tienen por principal propósito instalar la sensación de cercanía y colaboración a través del uso de un lenguaje más informal en las relaciones entre las elites y las clases dominadas.

En términos de la actividad propia del género, este texto se caracteriza por una clara definición de propósitos por parte del Estado. El principal de ellos es la realización de *un cambio decisivo entre el Estado y las escuelas* (13-14). Esto inaugura una estructura argumental de medios – fines que contiene un argumento que responde al propósito (*hoy entregamos los recursos sin importar lo que se haga con ellos ni los resultados que se obtienen* (14-15)), el cual está llamativamente conectado con un contra-argumento: *con esta subvención no sólo queremos dar más a las niñas y niños que más lo necesitan sino que también queremos asegurarnos que los recursos públicos sean aplicados con efectividad al aprendizaje, condicionándolos a resultados objetivos basados en estándares nacionales de aprendizaje, y premiando a las escuelas que desarrollen adecuadamente los talentos de sus alumnas y alumnos* (15-20). De este modo, en términos argumentales, se ofrece un doble movimiento: lo que parece ser un asunto que no importará (el uso de los recursos y los resultados obtenidos), luego aparece condicionado a usos efectivos, resultados objetivos y lógicas de premio-castigo. En concreto, se presenta el fin (explícito) de realizar un cambio decisivo entre el Estado y las Escuelas, a través de medios (explícitos) relacionados con entregar recursos económicos que estén sujetos a lógicas que permiten tener mayor control de las instituciones escolares.

Conjunto a ello, existe una segunda estructura argumental, la cual es de problema – solución, y que se orienta al propósito de establecer una subvención preferencial. Se plantea como problema explícito el hecho de que *la actual subvención por sí sola no funciona para*

mejorar la calidad (36), que hay que compensar las diferencias de origen y que no todas las niñas y niños rinden lo que pueden (38-39), y que hay elementos que permiten a las escuelas servir a poblaciones altamente vulnerables (40-41). Ello conecta con las soluciones ofrecidas en este mensaje, las cuales se hacen cargo de las insuficiencias de nuestro sistema de financiamiento y apoyo a los establecimientos educacionales (44) y que están orientadas a consagrar montos diferenciados de subvención escolar (46), reconocer los diferentes capitales culturales de las familias (47-48), establecer la condicionalidad en la entrega de la subvención contra resultados educativos (48-49) y fortalecer los sistemas de supervisión y apoyo técnico pedagógico (49). Con ello en vista, este mecanismo de política educativa se construye no sólo como una forma de inyección de recursos, sino también como una inauguración y fortalecimiento de sistemas de vigilancia de lo que acontece al interior de las instituciones escolares. En tal sentido es que la Ley de Subvención Escolar Preferencial puede ser comprendida como un mecanismo de doble focalización, que apunta a cubrir carencias y a desarrollar prácticas más efectivas y eficientes desde un punto de vista de gestión de recursos.

En términos de orientación a la diferencia, el texto representa una clara orientación al consenso, a una normalización y aceptación de las diferencias de poder las cuales soportan y suprimen las diferencias de significados y normas. Como hemos planteado previamente, esto se texturiza de modo claro en el movimiento convocante que se utiliza hacia el nosotros, el cual opera retóricamente como una forma de generar consensos, así como también como una vía para eliminar posibles diferencias entre los actores educativos.

Por lo mismo, en términos de intertextualidad, es que existen voces que están significativamente excluidas y son, fundamentalmente, las provenientes de los movimientos sociales por la educación. Por tanto, se aprecia un grado altamente implícito de intertextualidad, puesto que como parte de la cadena de textos y eventos sociales en que se desarrollan estas argumentaciones, ésta actúa como una respuesta a los textos generados previamente. No obstante ello, en términos textuales se suprime la diferencia y se instala un clima de acuerdos y consensos generales que nos convocan a hacer esfuerzos a favor de *los*

alumnos vulnerables (4) y *las familias vulnerables* (7), quienes – por supuesto – aparecen únicamente como beneficiarios de la acción.

En términos de suposiciones, en este texto conviven algunas de distinto tipo. Fundamentalmente, predominan suposiciones proposicionales, vale decir, aquellas que versan sobre lo que puede ser o será, las cuales aparecen mixturadas con suposiciones existenciales (aluden a lo ya existente). Por ejemplo, la idea de realizar un cambio decisivo entre el Estado y las escuelas (13-14) representa la principal suposición proposicional, la cual aparece conectada con proposiciones relacionadas con *entregar los recursos sin importar lo que se haga con ellos* (14-15), con *dar más no sólo a los que más lo necesitan* (15) y asegurar que dichos recursos sean usados en un marco de transparencia, efectividad y condicionados a resultados objetivos (15-20). Estas suposiciones responden a lo que es planteado como problemático en las diversas suposiciones existenciales que se presentan en el texto: una *subvención que no funciona por sí sola* (36), *las diferencias de origen* (38), *las limitaciones y déficits del sistema educativo que están aún presentes* (52-53) como lo son *las desigualdades en calidad educativa y la pérdida de talentos por ineficacia e ineficiencia del sistema* (53-54). Conjunto a ello, y enmarcando este texto en los esquemas argumentales de medios – fines y problema – solución, se torna importante indicar que tanto las suposiciones existenciales como las proposicionales son a la vez suposiciones de valor, vale decir, aquellas que versan sobre lo bueno/malo y lo deseable/indeseable. Por lo mismo, la desigualdad educativa aparece como el elemento más malo e indeseable del actual sistema educativo y lo bueno y deseable sería, por tanto, entregar mayores recursos y fortalecer las vigilancias en las instituciones escolares. Este es un asunto social y educativo de alta importancia, y desde la perspectiva del análisis textual ofrece una vía de acceso privilegiada al carácter ideológico del texto, toda vez que las racionalidades e intereses específicos de la solución que se propone es una entre muchas posibles, pero en este mensaje presidencial se ofrece como respuesta necesaria, neutra y universal. Tal como hemos enunciado previamente, y siendo un asunto que se discutirá con profundidad más adelante, es llamativo que en el orden discursivo neoliberal todos los problemas educativos deben ser necesaria y exclusivamente abordados desde una racionalidad económica, ignorándose elementos sociales, culturales y políticos.

En términos de las relaciones semánticas/gramaticales entre oraciones y cláusulas, es preciso indicar que presentándose una estructura argumental de medios – fines y problema – solución, las relaciones semánticas texturizadas son de alto nivel. Esto se presenta mediante cadenas de oraciones que definen como problemática la desigualdad educativa y que proponen como solución una mayor entrega y focalización de recursos y anuncian lógicas de vigilancia que permitan un uso eficiente de los recursos. En dicho esquema priman las relaciones semánticas aditivas, donde las cláusulas enunciadas conectan con otra que las refuerza (por ejemplo, C1: *Con esta subvención no sólo queremos dar más a las niñas y niños que más lo necesitan* (15-16), C2: *sino que también queremos asegurarnos que los recursos públicos sean aplicados con efectividad al aprendizaje* (16-17)). Por lo mismo, las relaciones gramaticales son de tipo paratáctico, vale decir, las cláusulas aparecen gramaticalmente como iguales o coordinadas.

En términos de los intercambios, funciones del habla y modo gramatical, predominan los intercambios de actividad iniciados por el actor que, en este caso, es el accionar del Estado. Como la modalidad gramatical del texto es predominantemente imperativa (declaraciones donde no hay sujeto, sólo enunciaciones), los actos de habla predominantes se relacionan con la Demanda (*debemos, queremos, proponemos*) y se concretizan a través de una mixtura de declaraciones realistas (desigualdades socioeconómicas de origen e ineficiencias del sistema educativo) con declaraciones irrealistas (la aspiración a la inyección de mayores recursos e instalación de nuevas lógicas de vigilancia). Conviene indicar que este mensaje contiene un marcado matiz promocional en dos sentidos: primero, pues estando organizado argumentalmente como problema – solución, representa, aboga y anticipa ciertos eventos. En este sentido es que se *mueve en lugar de* (representa) un mecanismo que aporte mayores recursos a las escuelas y nuevas lógicas de vigilancia, que se *mueve en nombre de* (aboga) la igualdad de oportunidades y la efectividad en el uso de los recursos, y que se *mueve por delante de* (anticipa) las inaceptables diferencias de origen en educación y las ineficiencias e ineficacias del sistema educativo. En segundo lugar, porque el particular modo de organización del texto representa un deslizamiento entre hechos y valores y entre hechos y predicción. Por ejemplo, las declaraciones realistas sobre lo que ha sido el problema de la desigualdad educativa en el país (hecho) se mezclan con declaraciones irrealistas sobre lo

que podría ser la solución: una mayor inyección de recursos y nuevas lógicas de vigilancia. Esto representa, simultáneamente, nuevos valores (mayor igualdad de oportunidades, mayor justicia social) y una predicción que muestra los nuevos mecanismos como si estuvieran ocurriendo aquí y ahora.

Respecto a los discursos que se promueven en este mensaje, es importante indicar que conviven dos perspectivas, tal como hemos comentado: una lógica basada en la igualdad de oportunidades mixturada con otra basada en la eficiencia económica. En concreto, se sostiene que la nueva *subvención estará dirigida a mejorar la calidad de la educación de las niñas y niños de familias vulnerables, orientando así los mayores recursos donde hay mayores carencias y donde mayor efectividad estos pueden tener en compensar la desigualdad (7-8)*. Para dicho objetivo, la Ley de Subvención Escolar Preferencial aparece como una oportunidad para que los sostenedores *a través de un “Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa” con el Ministerio de Educación, en el que asumirán compromisos en materia de no discriminación e igualdad de oportunidades, y se comprometerán a lograr resultados educativos de calidad, sostenibles en el tiempo. Desde ahora se pedirá no sólo la atención a los alumnos, sino que se exigirá también un compromiso de logro de aprendizajes de calidad de los alumnos, particularmente de los más pobres (24-29)*. Este último asunto aparece como un elemento novedoso en este texto, pues instala la idea de nuevas exigencias y compromisos: no es sólo la atención de los estudiantes el objeto de interés, sino la necesidad y compromiso de alcanzar logros de aprendizaje en ellos.

Como hemos planteado, los discursos a la vez que representan partes del mundo son también proyectivos e imaginativos respecto de cómo podrían ser las cosas o en qué direcciones posibles podrían moverse. En este sentido es que el mensaje en análisis proyecta e imagina una sociedad más justa y equitativa, para lo cual se necesita una escuela más controlada, vigilada y eficiente. Este es un ángulo de mirada particular que permite acceder al carácter ideológico del mensaje. Puesta en la lógica de inyección y gestión de recursos, la educación aparece como una plataforma donde las acciones se deben llevar a cabo de modo transparente, eficiente y efectivo. Esto representa una traducción importante de las

racionalidades y mecanismos educativos al lenguaje economicista que prima en el espíritu epocal, y conecta de modo sensible con los principios de la teoría neoliberal donde toda problemática educativa es fundamentalmente abordable desde acciones centradas en la gestión de recursos financieros.

En términos gramaticales, es interesante evidenciar una importante nominalización del mecanismo concreto de la ley de Subvención Escolar Preferencial. Como ha sido planteado, la característica gramatical más saliente de la nominalización es el no uso de verbos en los procesos, donde los mismos sujetos y objetos tienden a ser excluidos o nombrados de modo genérico. Concretamente, se plantea que la *Subvención Escolar Preferencial aprende de las experiencias y nuevos conocimientos en el área y busca corregir limitaciones y déficits del sistema educativo que aún están presentes, tales como desigualdades en la calidad de la educación y pérdida de talentos por ineficiencia e ineficacia del sistema educacional y sus potenciales efectos negativos sobre el crecimiento y la equidad* (51-55). Es llamativo que sea la Ley en sí quien aprenda de experiencias y nuevos conocimientos en el área y no los tecnócratas que importan y desarrollan estos dispositivos de política pública. Del mismo modo, la búsqueda de corregir las limitaciones y déficits tiene sujetos responsables y ámbitos de acción que no aparecen del todo definidos. Siendo un imperativo, se enfatiza en las acciones, pero no en los objetos y sujetos concretos que la llevan a cabo, y sin un anuncio de cómo se alteran las relaciones educativas específicas. Esta nominalización es relevante en tanto oculta o mistifica ciertos intereses y supuestos que igualmente están planteados con relativa claridad, como lo son las nuevas lógicas de vigilancia, y en términos gramaticales son característicos de los textos de política educativa propios del capitalismo contemporáneo (Fairclough, 2003).

Respecto de las representaciones de los eventos sociales, es preciso recordar que estos se componen por Procesos, Participantes y Circunstancias. En este texto predomina la inclusión de los procesos y las circunstancias, y los participantes sólo son enunciados de modo general. Como el texto se organiza imperativamente y se articula en torno a actos de habla del tipo Demanda, los procesos adquieren un matiz fundamentalmente relacional y se plasman en la lógica de un cambio decisivo donde el Estado quiere, propone y sabe qué debe

hacer para transformar ciertas prácticas en las instituciones escolares. Por lo mismo, se aprecia un alto grado de abstracción desde y generalización a través de eventos concretos, aspecto característico de los textos de política educativa. En este caso, un evento concreto (las ineficiencias e ineficacias del sistema) sirve para plantear una única solución general (un cambio decisivo en la relación entre Estado y escuelas).

En relación a cómo son presentados los actores en los eventos sociales descritos en el texto, existe una constante apelación hacia las niñas y niños y familias como beneficiarios de las acciones. Como se planteó previamente, éste es un texto que suprime radicalmente las diferencias, generando una visión de consenso y acuerdo compartido en lo que es planteado como un cambio decisivo. Todo esto se condensa hacia el final de la pieza textual donde se presentan apelaciones hacia ser *socios en este esfuerzo* (57) e instalar el clima de *compromiso nacional* (60) con los cambios propuestos. En ambas líneas, los actores aparecen como pasivos respecto de estas transformaciones, y su participación consiste básicamente en adherir a ellas y en asumirlas como han sido planteadas por un Estado conocedor de las problemáticas y soluciones educativas que se necesitan en la actualidad. Directamente relacionado con ello, las relaciones tempo-espaciales aparecen texturizadas en apelación a lo nuevo, a un cambio decisivo, y a un permanente *desde ahora* (27) que responde a esta necesidad de transformación.

En términos de estilo, es importante retomar el análisis respecto del matiz promocional del texto. El Estado aparece como un convocante y como un conocedor de los medios y soluciones que se requieren para abordar los fines y problemáticas educativas, los cuales permiten superar un estado inicial inaceptable. Por lo mismo, en términos de modalidad y evaluación, se visualiza un alto compromiso con la obligación y la necesidad, lo cual se textualiza en marcadores del tipo *queremos, sabemos, proponemos*. Estos marcadores modalizan las diversas declaraciones del texto y son indicativos de un alto grado de verdad y obligación: la nueva relación entre Estado y escuelas se orienta hacia la inyección de mayores recursos y mayor vigilancia de lo que acontece en el interior de las instituciones. Como se ha planteado previamente, en términos de modalidad, las propuestas son siempre

sinónimos de lo bueno y lo deseable, lo cual se apega al esquema argumental de problema – solución que se despliega en este texto.

Análisis Argumental

El argumento se estructura en torno a la premisa meta relacionada con la generación de una subvención escolar preferencial, la cual *estará dirigida a mejorar la calidad de la educación de las niñas y niños de familias vulnerables, orientando así los mayores recursos donde hay mayores carencias y donde mayor efectividad estos pueden tener en compensar la desigualdad* (6-8). Esta premisa meta conecta con las premisas instrumentales relacionadas con generar un contexto de igualdad de oportunidades, y esto configura un argumento medios – fines que es central en este texto. Sin embargo, se presenta un contraargumento, pues si bien inicialmente se pretende que la *Subvención Escolar Preferencial introduce un cambio decisivo en la relación entre el Estado y las escuelas. Hoy entregamos los recursos sin importar lo que se haga con ellos ni los resultados que se obtienen (X-X)*, finalmente sí se considerará importante lo que se realizará con los recursos asignados, pues su entrega queda condicionada a *resultados educativos objetivos, basados en estándares nacionales de aprendizaje, y premiando a las escuelas que desarrollen adecuadamente los talentos de sus alumnas y alumnos* (13-20). Esto opera como un contra-argumento en el texto, organizado en torno a una lógica problema – solución, pues se requiere un uso efectivo de los recursos públicos que permita a los estudiantes obtener logros de aprendizaje.

En términos de premisas instrumentales, se espera que *la incorporación al sistema de Subvención Escolar Preferencial la realizarán los sostenedores de establecimientos educacionales subvencionados que suscriban y cumplan un “Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa” con el Ministerio de Educación, en el que asumirán compromisos en materia de no discriminación e igualdad de oportunidades, y se comprometerán a lograr resultados educativos de calidad, sostenibles en el tiempo* (22-27). Esta premisa instrumental representa un elemento llamativo en términos de las premisas valóricas que la contienen, pues se mixturán elementos relacionados con la igualdad de oportunidades y la justicia social con la eficiencia y eficacia en el uso de los recursos.

En términos de premisas circunstanciales, esta Ley busca ofrecer mecanismos concretos para superar las diversas problemáticas existentes en el sistema educativo: *Sabemos que la actual subvención por sí sola no funciona para mejorar calidad y que los Programas de Mejoramiento ya ensayados no poseen la suficiente fuerza para producir el cambio. Sabemos, además, que hay que compensar las diferencias de origen y que no todas las niñas y niños rinden lo que pueden, debiéndose ello en parte a factores asociados al establecimiento educacional que los atiende. Sabemos también cuales son aquellos elementos que permiten a las escuelas servir a poblaciones altamente vulnerables y lograr altos puntajes en las pruebas nacionales de medición de la calidad (36-42).* Ello conecta con una premisa de valor que sostiene y anticipa sin elementos concretos para una evaluación realista que *con el cambio propuesto, por tanto, no sólo disminuiríamos sustantivamente las desventajas que afectan a los niños y niñas de sectores más modestos. Reformaremos el sistema de manera de adaptar el sistema a las necesidades de los niños en lugar de abandonar a los niños a las limitaciones del sistema (31-34).*

En síntesis, la estructura argumental, en términos del razonamiento práctico que es característico de todos los discursos políticos, promueve la noción de que no sólo es suficiente asignar recursos económicos preferenciales, sino que se requiere modificar la relación existente entre el Estado y las escuelas, a fin de instalar lógicas de vigilancia que aseguren un uso efectivo y eficiente de los recursos públicos. Las escuelas, en esta nueva relación, no deben sólo atender a los estudiantes, sino garantizar logros de aprendizaje. Es interesante notar también que esta nueva relación se sostiene desde valores de igualdad de oportunidades y justicia social que aparecen novedosa y creativamente mixturados con valores de excelencia, eficiencia y eficacia. En tal sentido, este argumento es inaugural respecto de cómo las consideraciones economicistas van ocupando un lugar central en la gestión escolar no sólo en términos de recursos, sino también de todo lo que acontece en el interior de las instituciones escolares. En suma, esta estructura argumental se sintetiza a continuación en la Figura 5.

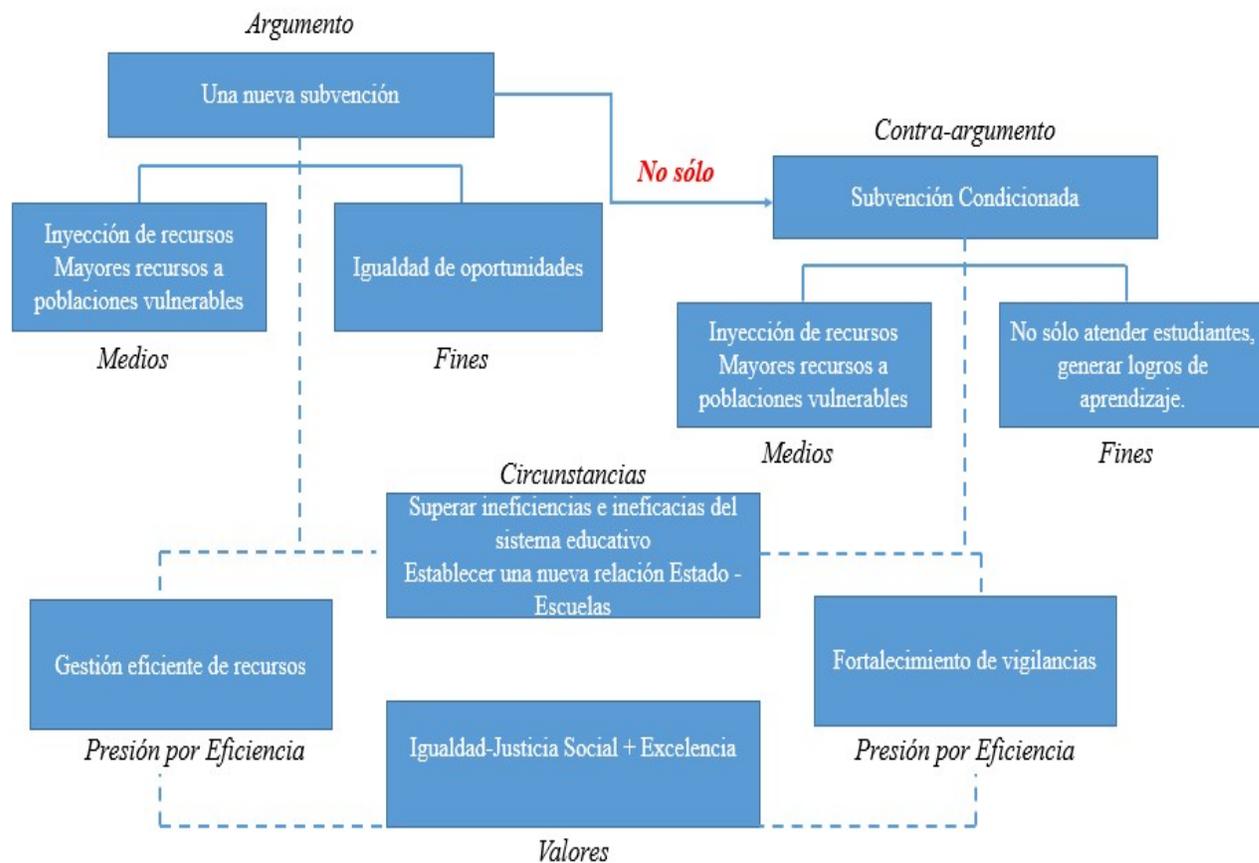


Figura 5: Estructura Argumento 5 – *La nueva subvención.*

Argumento 6: Mejorar el Servicio Educativo para hacer efectiva la Igualdad de Oportunidades.

El *Argumento 6: Mejorar el Servicio Educativo para hacer efectiva la Igualdad de Oportunidades*. proviene de un segmento del Mensaje Presidencial 362-353 que anuncia el Proyecto de Ley de Subvención Escolar Preferencial. El texto es parte tanto de una cadena de eventos sociales relacionados con la búsqueda de una educación de calidad como de una cadena de textos que se articula para responder, desde las nuevas políticas educativas, a los desafíos que se plantean en dicho momento. Particularmente, la Ley de Subvención Escolar Preferencial, en la coyuntura de la época, emerge como una estrategia para responder a las metas de calidad educativa con igualdad de oportunidades a través de medidas de focalización económica que permitan a las escuelas más vulnerables contar con mayores recursos para su gestión educativa. Sin embargo, es también un intento por instalar estructuras de supervigilancia que permitan una administración y gestión de recursos eficiente, transparente y de rendición pública de cuentas. La importancia analítica de este texto es que representa, dentro de la cadena de prácticas sociales relacionadas con la educación en que se inserta, el intento por instalar una serie de mecanismos que crean nuevos objetos de intervención que redefinen las relaciones que establecen las escuelas con el nivel central. Estos mecanismos específicos son presentados como contenidos del proyecto y apuntan, en líneas generales, a proveer soluciones específicas para que las escuelas *mejoren* sus procesos y resultados educativos y financieros.

1 *El proyecto tiene los siguientes contenidos esenciales:*

2

3 ***Destinatarios.*** *La nueva subvención educacional denominada preferencial, que el proyecto*
4 *crea y regula, está destinada a los alumnos socioeconómicamente vulnerables, a los que se*
5 *denomina prioritarios, de los establecimientos educacionales subvencionados, que se*
6 *encuentren cursando 1° ó 2° nivel de transición de la educación parvularia y desde 1° a 4°*
7 *año de educación general básica. La calidad de alumno prioritario será determinada por el*
8 *Ministerio de Educación mediante un instrumento que definirá el Ministerio de Planificación*
9 *(MIDEPLAN) o considerando el nivel de escolaridad de la madre o, en su defecto, del padre*

10 o apoderado y la condición urbana o rural de su hogar. Las niñas y niños hacia los cuales
11 se quiere focalizar recursos públicos necesitan que los servicios educacionales que reciben
12 mejoren significativamente para hacer efectiva la igualdad de oportunidades. Por medio de
13 este proyecto de ley el Estado de Chile da un paso más en el fomento de la educación del
14 sector más pobre que se encuentra en la base del sistema educacional. La calidad de la
15 educación de estos niños es el bien jurídico superior que el proyecto busca proteger y
16 promover, supeditando a éste otros bienes igualmente importantes, como la libertad de
17 gestión educacional y derechos estatutarios.

18

19 **Libertad para ingresar y para permanecer.** Enseguida, el proyecto consagra que todos los
20 sostenedores de establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados
21 podrán postular libremente a este nuevo sistema de subvención, para que sus alumnos, con
22 los requisitos para ser calificados como prioritarios, se beneficien con esta nueva
23 subvención. La permanencia en el sistema tiene un límite mínimo de seis años, al final de los
24 cuales los sostenedores tendrán la libertad de renovar o no su convenio.

25

26 **Convenio de igualdad de oportunidades y excelencia educativa.** Por otra parte, para
27 incorporarse al régimen de subvención preferencial, el proyecto dispone que los
28 sostenedores de los establecimientos educacionales deberán suscribir con el Ministerio de
29 Educación un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa por un plazo
30 mínimo de seis años. Dicho convenio tiene un conjunto de cláusulas esenciales: exime de
31 todo cobro a los alumnos prioritarios; elimina los procesos de selección, sin afectar la
32 libertad de gestión de los establecimientos con proyecto educativo propio; mandata la
33 retención de los alumnos prioritarios de ciertas condiciones; obliga a mejorar los resultados
34 académicos de éstos, e impone el compromiso de mantener informados a sus padres y
35 apoderados.

36

37 **Establecimientos autónomos y emergentes.** A continuación, el proyecto señala que al
38 primer año de entrada en vigencia de la nueva subvención, todos los establecimientos serán
39 clasificados en las categorías de autónomos o emergentes. Serán calificados como
40 autónomos, aquellos establecimientos educacionales que hayan mostrado consistentemente

41 *buenos resultados educativos de sus alumnos en las pruebas SIMCE, de acuerdo a los*
42 *estándares nacionales que se establezcan para tales efectos. Los demás serán clasificados*
43 *como emergentes y deberán elaborar y aplicar una estrategia de mejoramiento educativo.*
44 *Esta clasificación determinará el monto de subvención que efectivamente recibirá cada*
45 *establecimiento por cada alumno prioritario que atienda. Para los establecimientos*
46 *educacionales autorizados para operar en forma autónoma, el valor será de 1,4 USE. Para*
47 *los establecimientos educacionales autorizados como emergentes, el valor será de 0,7 USE.*

48

49 ***Estrategias de mejoramiento.*** *Las escuelas emergentes tienen que definir e implementar una*
50 *estrategia de intervención orientada a lograr en un plazo de 4 años metas de resultados que*
51 *les habilitan para el tramo más alto de la Subvención Escolar Preferencial. Para la*
52 *realización de su Estrategia de Mejoramiento, deben adoptar medidas que apunten a lograr*
53 *los estándares nacionales de aprendizaje, para lo cual deben coordinar y articular acciones*
54 *con las instituciones y redes de servicios sociales competentes para detectar, derivar y tratar*
55 *los problemas psicológicos, sociales y necesidades educativas especiales de los alumnos*
56 *prioritarios, además de establecer actividades docentes complementarias a los procesos de*
57 *enseñanza y aprendizaje de los alumnos prioritarios, para mejorar su rendimiento escolar.*
58 *Las escuelas emergentes con más de 15% de alumnos prioritarios, recibirán recursos*
59 *adicionales para desarrollar la Estrategia de Mejoramiento Educativo.*

60

61 ***Preocupación por los establecimientos con malos resultados educacionales.*** *Los*
62 *establecimientos educacionales emergentes que en el plazo de un año contado desde la*
63 *suscripción del Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, no cuenten*
64 *con una Estrategia de Mejoramiento Educativo aprobada o aquéllos que teniéndola no la*
65 *apliquen, serán declarados por el Ministerio de Educación como establecimientos*
66 *educacionales en recuperación. En la misma categoría serán clasificados aquellos*
67 *establecimientos autónomos o emergentes que obtengan resultados educativos*
68 *reiteradamente deficientes de sus alumnos en las pruebas nacionales de medición de la*
69 *calidad, de conformidad a los estándares nacionales que se establezcan para los*
70 *establecimientos educacionales emergentes. Con ello, dejarán de recibir la subvención*
71 *preferencial, percibiendo en reemplazo un aporte económico extraordinario de carácter*

72 *transitorio, y comenzarán un proceso regulado de reestructuración de tres años de duración,*
73 *conforme al Plan que acuerde un equipo tripartito conformado por un representante del*
74 *Ministerio de Educación, por el sostenedor, o un representante que éste designe, y por una*
75 *entidad externa con capacidad técnica sobre la materia. Si en tres años el establecimiento*
76 *mejora sus rendimientos conforme a lo exigido, será calificado como emergente o autónomo,*
77 *según corresponda; pero si no logra este objetivo, quedará fuera del sistema y dejará de*
78 *percibir esta subvención, pudiendo el Ministerio de Educación revocar el reconocimiento*
79 *oficial del establecimiento.*

80

81 ***Evaluación y apoyo.*** *Enseguida, el proyecto señala que el Ministerio de Educación*
82 *garantizará el buen uso de la nueva subvención mediante un proceso permanente de*
83 *evaluación, seguimiento y a través de una supervisión evaluativa a todos los*
84 *establecimientos del sistema, y de una supervisión pedagógica y de apoyo para la ejecución*
85 *de las Estrategias de Mejoramiento Educativo y los Planes de Reestructuración para los*
86 *establecimientos calificados como emergentes o en recuperación, respectivamente. Dicho*
87 *proceso se realizará en forma directa o por medio de organismos externos habilitados para*
88 *ejercer esta función.*

89

90 ***Resultados de aprendizaje de calidad.*** *El logro de resultados se evaluará considerando el*
91 *rendimiento educativo, la no discriminación y la retención de alumnos. La verificación de*
92 *estos logros será realizada a través del uso de resultados en el Sistema de Medición de la*
93 *Calidad de la Educación (SIMCE), siendo ésta la medición determinante. Al menos cada*
94 *cinco años, el Ministerio actualizará los estándares nacionales de resultados, los que serán*
95 *usados para comprobar avances de calidad de los establecimientos educacionales.*
96 *Establecimientos donde las mediciones no permiten hacer inferencias de su calidad. El*
97 *proyecto, con el objeto de permitir la clasificación de aquellos establecimientos cuya*
98 *matrícula de 4° básico sea insuficiente para efectos de realizar inferencias estadísticas*
99 *confiables acerca de sus resultados educativos, señala que el Ministerio de Educación*
100 *adecuará el mecanismo de evaluación para las características de estos establecimientos. En*
101 *estos casos, el Convenio de Igualdad de Oportunidades y de Excelencia Educativa deberá*
102 *incluir, en aquellos casos en que sea posible, su funcionamiento como conjunto sistémico y*

103 *articulado, o en red, con otros establecimientos de características similares. Mientras no se*
104 *efectúe tal medición, todos los establecimientos en esa condición serán considerados como*
105 *“emergentes”. Facultades y responsabilidades del Ministerio de Educación. El proyecto*
106 *determina el conjunto de responsabilidades y facultades que el Ministerio tendrá para*
107 *permitir la adecuada operación del sistema de Subvención Preferencial.*

108

109 ***Establecimiento de sanciones por no cumplimiento de los convenios.*** *Enseguida, el*
110 *proyecto establece un conjunto de nuevas faltas y sus respectivas sanciones en razón del no*
111 *cumplimiento del “Convenio de Igualdad y Excelencia Educativa” y de los compromisos del*
112 *Plan de Reestructuración, en el caso de los establecimientos sujetos al sistema que se*
113 *encuentren en la categoría en recuperación.*

114

115 ***Información permanente y actualizada.*** *Por otra parte, el proyecto establece que el*
116 *Ministerio de Educación deberá mantener una base de datos actualizada de los*
117 *establecimientos que reciban subvención estatal de cada comuna del país. Adicionalmente,*
118 *esta base registrará los montos y tipos de aportes destinados a cada establecimiento, con los*
119 *resultados obtenidos por sus alumnos en las mediciones de la calidad de la educación y las*
120 *evaluaciones asociadas a la subvención especial establecida en esta ley. El reglamento de*
121 *esta ley establecerá la forma en que deberá llevarse esta base de datos. El Ministerio de*
122 *Educación, en base a la información antes referida, deberá elaborar una ficha por cada*
123 *establecimiento educacional del país que reciba subvención escolar, estando éstos obligados*
124 *a informar a las familias que atienden sobre el contenido de la ficha.*

125

126 ***Sistema de clasificación para todos los establecimientos subvencionados.*** *El proyecto, a*
127 *continuación, consagra que, participen o no en el sistema de subvención preferencial, las*
128 *escuelas subvencionadas serán clasificadas según categorías. En el caso que estas*
129 *instituciones educativas tengan resultados similares a las que en el sistema se denominan*
130 *“En Recuperación”, se identificarán como escuelas con “Necesidad de Medidas*
131 *Especiales”.*

Análisis Textual

El texto en análisis se inserta en una cadena de géneros donde se aprecia principalmente el género de la gobernabilidad. Desde una perspectiva textual, en este género se recontextualizan (Fairclough, 2003) diversos textos de corte economicista dentro de otro género cuyas principales tonalidades se relacionan con aspiraciones de igualdad y justicia social. Las tonalidades economicistas se mixturán con las recién comentadas en términos genéricos y las redefinen de modo creativo. Por ejemplo, se plantea que *las niñas y niños hacia los cuales se quiere focalizar recursos públicos necesitan que los servicios educacionales que reciben mejoren significativamente* [género economicista] *para hacer efectiva la igualdad de oportunidades* [género igualdad-justicia] (10-12). Del mismo modo, y haciéndose énfasis en la condición de prioritario como aspiración de justicia social, se sostiene que *La nueva subvención educacional denominada preferencial, que el proyecto crea y regula, está destinada a los alumnos socioeconómicamente vulnerables* [género economicista], *a los que se denomina **prioritarios**, de los establecimientos educacionales subvencionados* (3-5) [género igualdad-justicia]. Es importante indicar que ambos géneros se conectan de modo creativo para estructurar el género global de gobernabilidad a partir de una recontextualización del género economicista en el tradicional género igualitarista de las políticas educativas. Esta recontextualización promueve que la acción de desarrollar igualdad de oportunidades y justicia social en el campo educativo parece ser un asunto de focalización y gestión de recursos económicos en las instituciones escolares.

Como hemos indicado previamente, los mensajes presidenciales están distintivamente caracterizados por un marcado matiz promocional, lo cual es una cualidad propia de la red de prácticas sociales a las que este tipo de textos pertenecen, más si se considera que en el actual escenario educativo, los textos de política educativa están orientados fuertemente hacia la generación de consensos globales que permitan llevar a cabo las tareas de gobierno con una intencionada supresión de las diferencias que generan las relaciones de fuerza entre el Estado y diversos actores sociales. A razón de ello es que se observa, en términos textuales, una justificación de las acciones previas del Estado como una más dentro de la cadena de acciones: *el Estado de Chile da un paso más en el fomento de la*

educación del sector más pobre que se encuentra en la base del sistema educacional (13-14). Como veremos en términos de intertextualidad, esto neutraliza las diferencias y promueve una visión global de continuidad en las acciones realizadas, con un foco específico en los sectores más pobres de la población. A diferencia de otros argumentos analizados de este mismo mensaje, en este caso no existe una apelación a la voz de Estado como nosotros, lo cual es una reinención del carácter promocional, puesto que ahora adquiere una tonalidad más indirecta e impersonal, donde *el proyecto* aparece como un producto orientado a realizar las acciones necesarias para responder a las exigencias planteadas en el mensaje: *consagra* (19), *dispone* (27), *señala* (37), *establece* (110), entre otras.

Son estas mismas acciones las que caracterizan al género en términos de actividad, donde lo que prima es una clara definición de propósitos por parte del Estado, esta vez definiendo mecanismos básicos de operación a través del cuerpo legal. Es a través del proyecto que se *instalará, consagrará, dispondrá y establecerá* acciones determinantes en lo referido a estudiantes prioritarios, suscripción de convenios, clasificación de escuelas, estrategias de mejoramiento, logro de resultados de aprendizaje, evaluación y apoyo, sanciones, y sistemas de información. Estas acciones se enmarcan en el esquema argumental problema – solución propio de los textos de política educativa, donde los medios presentados (explícitos) apunta al fin (explícito) de que *los servicios educacionales que reciben mejoren significativamente para hacer efectiva la igualdad de oportunidades* (11-12).

En términos de orientación a la diferencia, el texto representa una clara orientación al consenso, a una normalización y aceptación de las diferencias de poder que soportan y suprimen las diferencias de significados y normas. En este texto, esta orientación se texturiza con una apelación a la calidad y a la preocupación por los niños como fin supremo, lo cual sirve como elemento para crear e instalar mecanismos sin discusión alguna. Por lo mismo, en términos de intertextualidad, existen voces significativamente excluidas y se aprecia un grado altamente implícito, donde los sujetos – particularmente niñas y niños – aparecen exclusivamente como beneficiarios pasivos de las acciones desarrolladas.

En términos de suposiciones, en este texto predominan suposiciones proposicionales, es decir, aquellas que versan sobre lo que puede ser o será. En tal sentido es que las acciones previamente comentadas de *consagra* (19), *dispone* (27), *señala* (37), *establece* (110), presuponen los principales mecanismos con los cuales operará la Ley de Subvención Escolar Preferencial, que son principalmente las lógicas de clasificación, las estrategias de mejoramiento, las evaluaciones y apoyo, las sanciones y los sistemas de información. Estas suposiciones, a la vez que anuncian lo nuevo, se plantean implícitamente como sinónimo de bueno y deseable, por lo cual son también suposiciones de valor. Por lo mismo, en términos de soluciones posibles, estos mecanismos son los medios más indicados para abordar el complejo problema de la calidad educativa y la igualdad de oportunidades. Esto representa un asunto de alta importancia educativa y social, pues desde una perspectiva textual ofrece una vía de acceso al carácter ideológico del texto, donde argumentalmente se sostiene que se requiere fortalecer las lógicas de vigilancia a fin de posibilitar la mejora educativa y la igualdad de oportunidades.

En términos de las relaciones semánticas/gramaticales entre oraciones y cláusulas, es preciso indicar que las relaciones semánticas texturizadas son de alto nivel, pues la estructura argumental es de problema – solución. Esto se concretiza en una serie de oraciones que declaran los principales mecanismos con los cuales se abordará el asunto de la calidad educativa y la igualdad de oportunidades. En dicho esquema, las principales relaciones semánticas que se presentan son de carácter aditivo, donde cada una de las cláusulas enunciadas conecta con otra que la refuerza, lo cual se aprecia en el carácter esquemático de punto por punto que se presenta en el texto. Por lo mismo, las relaciones gramaticales que se establecen son paratácticas, puesto que las cláusulas aparecen gramaticalmente iguales o coordinadas.

En términos de los intercambios, funciones del habla y modo gramatical, predominan los intercambios de actividad iniciados por el actor que, en este caso, es el accionar del Estado. Como la modalidad gramatical del texto es predominantemente imperativa (declaraciones donde no hay sujeto, sólo enunciaciones), se aprecia que los actos de habla predominantes se relacionan con el Ofrecimiento, puesto que enuncian el compromiso del

autor con la acción, toda vez que el proyecto *consagra, dispone, señala y establece*. Es por ello también que priman las declaraciones irrealistas, puesto que todos los mecanismos presentados para abordar el problema de la calidad educativa y la igualdad de oportunidades (declaración realista) son proyecciones de cómo se espera que operen las acciones para concretizar ciertas aspiraciones. En el mismo plano, y considerando que el esquema argumental es de problema – solución, el texto tiene un carácter promocional que, en primer lugar, representa, aboga y anticipa ciertos eventos. En este sentido es que se *mueve en lugar de* (representa) diversos mecanismos que buscan instalar un nuevo modo de hacer las cosas en relación a las escuelas, que se *mueve en nombre de* (aboga) la mejora del servicio educativo como medio para igualar oportunidades, y que se *mueve por delante de* (anticipa) un uso ineficiente de los recursos económicos y bajos resultados de aprendizaje. En segundo lugar, porque el particular modo de organización del texto representa un deslizamiento entre hechos y valores y entre hechos y predicción. Por ejemplo, las declaraciones realistas sobre lo que ha sido el problema de la calidad educativa y la igualdad de oportunidades (hecho) se aborda a partir de una serie de declaraciones irrealistas sobre lo que podría ser la solución: una mayor inyección de recursos y nuevas lógicas de vigilancia. Esto representa, simultáneamente, nuevos valores (mayor igualdad de oportunidades, mayor vigilancia a las escuelas) y una predicción que muestra los nuevos mecanismos como si estuvieran ocurriendo aquí y ahora.

Respecto a los discursos que se promueve en este mensaje, es importante indicar que predomina una lógica fuertemente economicista para abordar los asuntos que aparecen como problemáticos. Al respecto, conviene detenerse en cómo el lenguaje de la gestión toma un lugar para redefinir el abordaje de las temáticas educativas. Por ejemplo, se plantea la educación como un *servicio educativo* (11) que *atiende* a los *alumnos socioeconómicamente vulnerables* o *prioritarios* (3-4). Para cumplir dicho propósito, las escuelas *libremente* pueden suscribir un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa (interesante mixtura de géneros igualitarios y economicistas) que *tiene un conjunto de cláusulas esenciales: exime de todo cobro a los alumnos prioritarios; elimina los procesos de selección, sin afectar la libertad de gestión de los establecimientos con proyecto educativo propio; mandata la retención de los alumnos prioritarios de ciertas condiciones; obliga a*

mejorar los resultados académicos de éstos, e impone el compromiso de mantener informados a sus padres y apoderados (30-34). Del mismo modo, las escuelas – esta vez clasificadas según sus logros de aprendizaje y modos de gestión – deben desarrollar una Estrategia de Mejoramiento que les permita captar mayores recursos para su gestión, razón por la cual deben adoptar medidas que apunten a lograr los estándares nacionales de aprendizaje, para lo cual deben coordinar y articular acciones con las instituciones y redes de servicios sociales competentes para detectar, derivar y tratar los problemas psicológicos, sociales y necesidades educativas especiales de los alumnos prioritarios, además de establecer actividades docentes complementarias a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos prioritarios, para mejorar su rendimiento escolar (52-56). Sobre estos asuntos, es importante indicar el carácter ideológico del texto en tanto reducción de la educación a los principios propuestos en la teoría neoliberal, específicamente en lo referente a la concepción de la educación como servicio a impartir, en torno a la comprensión del sujeto educativo como receptáculo de recursos, las libertades de gestión especialmente si se homologan a la gestión de empresas, y el supuesto de que los problemas educativos tienen una base fundamentalmente psicológica y social que impide que las escuelas mejoren para lo cual deben ser detectadas, derivadas y tratadas.

Como hemos planteado anteriormente, los discursos a la vez que representan partes del mundo son también proyectivos e imaginativos respecto de cómo podría ser. Es por ello que en este texto se aprecia una fuerte aspiración a que las escuelas funcionen bajo el modelo de gestión de empresas. La escuela queda proyectada e imaginada como un espacio de gestión eficiente y mejoramiento continuo, que funciona bien a razón de captar mayores recursos que le permitan operar de forma eficiente y eficaz en la entrega del servicio educativo. Esta escuela está en relación a muchas otras, las cuales, en el mismo espíritu, buscan hacer las cosas bien a fin de tener mayores recursos para trabajar, especialmente, con las poblaciones más vulnerables. La igualdad de oportunidades, emblema de batalla de la voz de Estado, aparece en el trasfondo de este paisaje como un elemento a alcanzar. El camino está definido y debe ser la excelencia educativa: opere bien y, por consecuencia natural, todo será más justo.

En términos gramaticales, es importante indicar que todo lo referente a lo que abordará el proyecto aparece nominalizado, vale decir, gramaticalmente los sujetos y objetos tienden a ser excluidos o nombrados de modo genérico. Concretamente, se plantea que el proyecto realiza acciones que directamente no dependen de actores específicos. Por lo general, las acciones son meros consentimientos a lo que ya aparece como definido y consagrado. En tal sentido es que son simples ejecutores de estrategias ya pensadas. En general, esta permanente nominalización es relevante pues oculta o mistifica ciertos intereses y supuestos o, más bien, los muestra como urgentes y necesarios, sobre todo lo que refiere al fortalecimiento de la vigilancia de las instituciones escolares.

En la misma línea, respecto de las representaciones de los eventos sociales, en este texto predominan la inclusión de Procesos y Circunstancias, mientras que los Participantes son sólo enunciados de modo general. Como el texto está organizado a partir de imperativos y actos de habla del tipo Ofrecimiento, los procesos adquieren un matiz fundamentalmente relacional, donde el Estado se presenta como activo en la entrega de soluciones y los actores educativos como pasivos en la ejecución de dichas propuestas. Por lo mismo, se aprecia un alto grado de abstracción desde y generalización a través de eventos concretos: la mejora del servicio educativo (evento concreto) es el motivo por el cual se despliegan diversos mecanismos para atender a dicho fin (soluciones abstractas).

En relación a cómo son presentados los actores en los eventos sociales descritos en el texto, es posible plantear que existe una apelación estructural a niñas y niños como beneficiarios de las acciones a desarrollar. Esto representa un asunto ideológico de importancia, pues nadie podría estar en contra de que los esfuerzos se hagan a favor de los niños, especialmente si son aquellos que pertenecen a las poblaciones más pobres. Sin embargo, luego de la apelación presentada en el principio del texto, donde se sostiene que *las niñas y niños hacia los cuales se quiere focalizar recursos públicos **necesitan** que los servicios educacionales que reciben mejoren significativamente para hacer efectiva la igualdad de oportunidades (10-12)*, los mismos actores quedan desdibujados o aparecen única y exclusivamente como beneficiarios de las acciones, como parte del paisaje de focalización de recursos económicos para la mejora educativa.

En términos de estilo, es preciso referir nuevamente al matiz promocional del texto. A partir de su carácter gramatical imperativo y actos de habla Ofrecimiento, el Estado queda texturizado como un ofertante de las soluciones específicas que las escuelas requieren para hacer las cosas bien. Esto es aún más relevante si se considera que dispondrá de mayores recursos para este fin. Por lo mismo, en términos de modalidad y evaluación, se aprecia un alto compromiso con la obligación y la necesidad, lo cual está texturizado a partir de los marcadores de acción previamente comentados (consagra, dispone, establece, entre otros). Estos marcadores modalizan las diversas declaraciones del texto y son indicativos de un alto grado de verdad y obligación: los mecanismos deben implementarse y esto permitirá mejorar la calidad educativa y la igualdad de oportunidades.

Análisis Argumental

El argumento se estructura en torno a la meta relacionada con la necesidad de desarrollar una serie de mecanismos que permitan abordar el problema de la calidad educativa y la igualdad de oportunidades. Por ello se sostiene que *las niñas y niños hacia los cuales se quiere focalizar recursos públicos necesitan que los servicios educacionales que reciben mejoren significativamente para hacer efectiva la igualdad de oportunidades (10-12)*, en el entendido que *la calidad de la educación de estos niños es el bien jurídico superior que el proyecto busca proteger y promover, supeditando a éste otros bienes igualmente importantes, como la libertad de gestión educacional y derechos estatutarios (14-17)*.

Estas premisas metas conectan con las premisas instrumentales relacionadas con desarrollar un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, el cual *exime de todo cobro a los alumnos prioritarios; elimina los procesos de selección, sin afectar la libertad de gestión de los establecimientos con proyecto educativo propio; mandata la retención de los alumnos prioritarios de ciertas condiciones; obliga a mejorar los resultados académicos de éstos, e impone el compromiso de mantener informados a sus padres y apoderados (30-35)*. Otra premisa instrumental está relacionada con las Estrategias de Mejoramiento, las cuales permiten a las escuelas emergentes mejorar en un plazo de cuatro años para optar a mayores recursos de subvención escolar preferencial. Para ello, las escuelas

deben coordinar y articular acciones con las instituciones y redes de servicios sociales competentes para detectar, derivar y tratar los problemas psicológicos, sociales y necesidades educativas especiales de los alumnos prioritarios, además de establecer actividades docentes complementarias a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos prioritarios, para mejorar su rendimiento escolar (52-57). Estas premisas instrumentales conectan con otras de mejor orden, las cuales operan como mecanismos más específicos relacionados con la generación de sistemas de evaluación, seguimiento y supervisión pedagógica (82-85), sistemas de sanciones para posibles faltas cometidas (107-111), sistemas de clasificación de las escuelas según logros de aprendizaje (36-46) y sistemas de información permanente y actualizada para los actores educativos (113-123).

En términos de premisas circunstanciales, esta Ley representa *un paso más en el fomento de la educación del sector más pobre que se encuentra en la base del sistema educacional (13-15)* por parte del Estado de Chile. La preocupación del Estado se concretiza a partir de las premisas instrumentales anteriormente presentadas, y defiende valores relacionados con la igualdad de oportunidades, la justicia social y la libertad de adherencia y funcionamiento en esta lógica de subvenciones.

En síntesis, la estructura argumental, en términos del razonamiento práctico que es característico de todos los discursos políticos, promueve la noción de que las escuelas deben mejorar continuamente y pese a todo, pues niñas y niños y la calidad educativa con igualdad de oportunidades aparecen en el horizonte de las posibilidades y necesidades. Para ello, la Ley de Subvención Escolar Preferencial ofrece un conjunto de soluciones que representan una acción ante la preocupación de Estado, y que están caracterizadas fundamentalmente por ser de corte económico, representar las problemáticas educativas como un asunto de mera gestión, y que están sujetas a una lógica de sanciones ante faltas y ante la necesidad de realizar un uso eficiente y transparente de los recursos públicos dispuestos para dar realidad a esta aspiración. En suma, esta estructura argumental se sintetiza a continuación en la Figura 6.

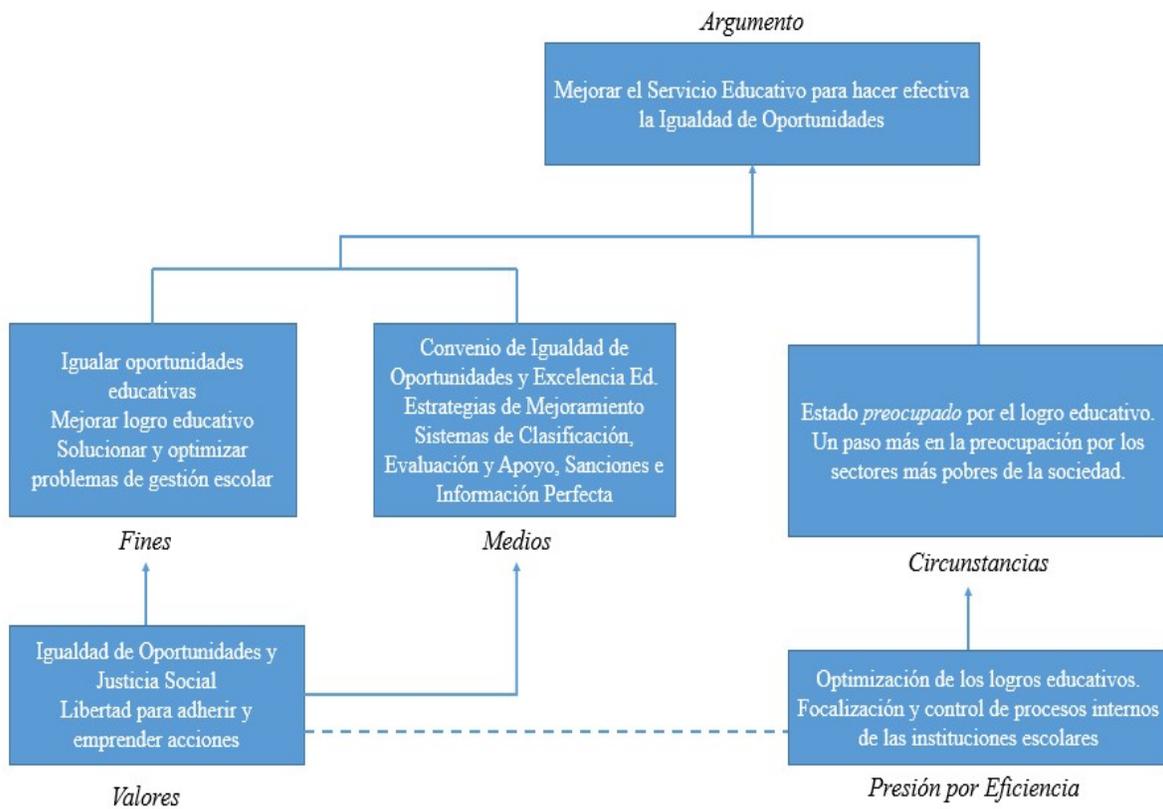


Figura 6: Estructura Argumento 6 – *Mejorar el Servicio Educativo para hacer efectiva la Igualdad de Oportunidades.*

Argumento 7: El mercado y la competencia no bastan por sí solas

El *Argumento 7: El mercado y la competencia no bastan por sí solas* proviene de un segmento del Mensaje Presidencial 216-355 que anuncia un Proyecto de Ley que crea la Superintendencia de Educación. El texto es parte tanto de una cadena de eventos sociales relacionados con la búsqueda de una educación de calidad como de una cadena de textos que se articula para responder, desde las nuevas políticas educativas, a los desafíos que se plantean en dicho momento. Particularmente, este proyecto de ley, en la coyuntura de la época, emerge como una estrategia orientada a reformular los componentes organizacionales del sistema educativo para configurar una nueva institucionalidad educativa. En dicho sentido es que representa una acción concreta para abordar el desafío de la calidad educativa desde la particular perspectiva del fortalecimiento de las lógicas de control y vigilancia de las instituciones escolares. La Superintendencia de Educación es la respuesta específica en materia legal que se da a los requerimientos planteados por el Consejo Asesor Presidencial en materia educativa respecto de la necesidad de centralizar el control de las escuelas, y se defiende como una institución necesaria si se reconoce la historia republicana previa, donde había existido un sistema similar, y la evidencia internacional respecto de la necesidad de controles de calidad educativa más estrictos. Ahora, la importancia analítica de este texto es que representa, dentro de la cadena de prácticas sociales relacionadas con la educación en que se inserta, la acción concreta por instalar una nueva institucionalidad educativa. En este mensaje se presentan los antecedentes que se presentan para defender la necesidad de instalar una Superintendencia de Educación.

1 *El Aseguramiento de la Calidad de la Educación.*

2

3 *Una responsabilidad primordial del Estado es honrar la confianza que las familias depositan*
4 *en las escuelas y liceos donde estudian sus hijos. Para ello, es necesario establecer*
5 *mecanismos de aseguramiento que protejan el derecho de los ciudadanos a recibir una*
6 *educación de calidad.*

7

8 *Hoy, calidad, equidad y eficiencia presentan nuevos y diferentes desafíos. Sólo porque hay*
9 *avances en cada uno de estos ámbitos nos preguntamos por nuevas tareas en cada uno de*
10 *ellos. Los avances logrados son la base para plantearnos retos de mayor envergadura. Las*
11 *nuevas demandas son consecuencia natural del incremento de las expectativas propias de*
12 *los países que avanzan hacia el desarrollo.*

13

14 *En este sentido, los desafíos pendientes son de otro nivel, no se refieren a las condiciones de*
15 *base. Al contrario, son referidos a la calidad y, por tanto, constituyen desafíos de segunda*
16 *generación. Chile puede proponerse una revisión de los dispositivos de calidad y equidad*
17 *porque muchos de los restantes objetivos propios de su sistema educativo han sido*
18 *alcanzados. Entre otros, deben destacarse las altas tasas de escolarización, el aumento del*
19 *tiempo de escolaridad de sus alumnos, la inclusión de niños de los sectores más*
20 *desfavorecidos, la generación de dispositivos compensatorios para escuelas con necesidades*
21 *especiales, el establecimiento de un currículo actualizado, la profesionalización de su*
22 *cuerpo docente, la mantención en el tiempo de herramientas de evaluación, la incorporación*
23 *de innovaciones y el estrechamiento de la brecha digital, la existencia de mecanismos de*
24 *evaluación de sus docentes y un significativo esfuerzo por ir aumentando su presupuesto*
25 *para educación. En este sentido, Chile posee un activo previo, que permite concentrar su*
26 *futura agenda educativa en el mejoramiento de la calidad y la equidad, es decir, en asegurar*
27 *una educación de calidad para todos.*

28

29 *Desde la restauración de la democracia, en el año 1990, ha habido una espectacular*
30 *expansión de las oportunidades educativas comparativamente con las existentes para*
31 *generaciones anteriores. Sin embargo, los resultados de aprendizaje no han tenido los*
32 *mejoramientos y progresos necesarios. Hay convencimiento que se puede y debe lograr*
33 *mucho más y, a la vez, disminuir las brechas de los resultados que dicen relación con los*
34 *ingresos de las familias de los alumnos. No podemos dejar de reconocer que nos*
35 *encontramos en un punto de inflexión, ante el cual se deben realizar correcciones*
36 *importantes si queremos satisfacer la legítima esperanza de una educación de calidad para*
37 *todos.*

38

39 *Si bien el país ha puesto sus esfuerzos en mejorar la educación, han permanecido invariables*
40 *los componentes organizacionales de nuestro sistema educacional. Si bien ello ha permitido*
41 *la obtención de muchos logros, especialmente en materia de cobertura, hoy es necesario*
42 *producir cambios significativos en las condiciones institucionales en las cuales ha operado*
43 *nuestro sistema escolar. Ese es un requisito básico para avanzar a una mayor calidad de la*
44 *educación.*

45

46 *La experiencia de las políticas educativas de las últimas décadas muestra que el mercado y*
47 *la competencia por sí solas no bastan para asegurar la calidad. Por ello, es fundamental*
48 *enfrentar las fallas derivadas de esos factores. Las soluciones no pasan por ignorar la*
49 *provisión por instituciones diversas del servicio educacional, sino por regular la prestación*
50 *de dicho servicio, mejorando su funcionamiento; generando indicadores de calidad;*
51 *transparentando los resultados y el uso de los recursos; creando los incentivos adecuados;*
52 *y tomando medidas, por más estrictas que parezcan, cuando los oferentes no entregan un*
53 *servicio de calidad.*

54

55 *Esa misma necesidad de reformas también quedó plasmada en las actas del Consejo Asesor*
56 *Presidencial para la Calidad de la Educación, al cual aprovecho de agradecer su gran*
57 *esmero y generosidad, el que alcanzó acuerdos unánimes en torno a la idea de que una de*
58 *las principales falencias del sistema educacional en Chile era la carencia de un régimen de*
59 *aseguramiento de la calidad.*

60

61 *Este Gobierno considera que la creación de un sistema de aseguramiento de la calidad*
62 *educativa contribuirá al mejoramiento de ésta, ya que otorgará transparencia y permitirá*
63 *rendición de cuentas por los resultados. Ello es necesario dado que el sistema chileno*
64 *constituye “Un sistema de provisión mixta y con financiamiento público (que) exige un*
65 *conjunto de acciones que permitan verificar de forma periódica los procesos y logros del*
66 *sistema educacional, para que la comunidad en su conjunto, y en especial las familias,*
67 *puedan escoger la mejor educación posible para sus hijos.” (p 101, Informe final Consejo*
68 *Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación). En la misma línea, el Consejo Asesor*
69 *concluyó que “un régimen de aseguramiento de la calidad, sea cual fuere la modalidad que*

70 *finalmente se adopte, supone un cambio drástico en la manera en que el Estado realiza el*
71 *control del proceso educativo y acarreará modificaciones institucionales significativas” (p*
72 *102, Informe final Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación).*

73

74 *Lo anterior se recoge, en parte, en el proyecto de Ley General de Educación, que hoy se*
75 *encuentra en trámite en la Cámara de Diputados, al cual esta nueva propuesta normativa*
76 *viene a complementar. Así, el desafío de velar por la calidad, como se indicó en el Mensaje*
77 *a ese proyecto, demanda “una nueva institucionalidad educativa, en la que los compromisos*
78 *y deberes de todos los actores se eleven significativamente, un currículo nacional moderno*
79 *y actualizado, orientado a recoger con velocidad los avances de la ciencia y del*
80 *conocimiento como, asimismo, a adaptarse flexiblemente a los requerimientos variados de*
81 *distintos tipos y segmentos de educandos. Requerirá, además, definición de los roles*
82 *esperados de todos los actores y de estándares para medir objetivamente sus desempeños.*
83 *También requerirá estar orientada a resultados cuyos parámetros sean determinados*
84 *socialmente y por instituciones de carácter plural y de la más alta competencia. Por último,*
85 *requerirá de la creación de nuevas instituciones para ejercer la supervigilancia y el control*
86 *del desempeño de las instituciones educativas y de sus actores” (p.2).*

87

88 *En este marco, con el envío del presente proyecto de ley, que crea una Superintendencia de*
89 *Educación, se cumple con lo ya anunciado en su oportunidad. Es ésta una institución que*
90 *contribuirá, en el marco de su competencia, al aseguramiento de la calidad de la educación,*
91 *complementándose al respecto con el reforzamiento de las facultades del Ministerio de*
92 *Educación.*

93

94 *La lógica del sistema actual supone que las consecuencias de una mala calidad de la*
95 *educación debieran asumirlas los establecimientos, los cuales verán disminuida su matrícula*
96 *y, por consiguiente, los recursos disponibles. Eso, en rigor, no ocurre en la magnitud prevista*
97 *en la teoría, por lo que los establecimientos no asumen mayores costos ni beneficios por la*
98 *calidad de la educación que imparten.*

99

100 *No existe en la actualidad un sistema claro, explícito y transparente de responsabilización*
101 *de los establecimientos respecto de su propio desempeño. El diseño del sistema impide que*
102 *se establezcan medidas correctivas para los establecimientos con un mal rendimiento*
103 *permanente, y los incentivos que existen parecen no ser suficientes ni estar correctamente*
104 *orientados como para provocar una mejora en los desempeños de los distintos actores.*
105

Análisis Textual

El texto en análisis se inserta en una cadena de género donde prima el género de la gobernabilidad (Fairclough, 2003). Desde una perspectiva textual, en este género existe una fuerte primacía de diversos textos de corte economicista que recontextualizan otros textos propios de un género de igualdad de oportunidades y justicia social en educación. Las tonalidades economicistas en este mensaje adquieren una centralidad relevante, puesto que redefine el abordaje de las problemáticas educativas como un mero asunto de gestión de recursos económicos. Por ejemplo, se plantea que *la experiencia de las políticas educativas de las últimas décadas muestra que el mercado y la competencia por sí solas no bastan para asegurar la calidad* (69-70). Como se observa, el aseguramiento de la calidad se basa principalmente en la participación de las lógicas de mercado y competencia entre establecimientos, quedando un asunto educativo supeditado a las lógicas economicistas. En la misma línea, se plantea como una tarea *fundamental enfrentar las fallas derivadas de esos factores* (70-71) y las soluciones posibles se inscriben en el orden de *regular la prestación de dicho servicio, mejorando su funcionamiento; generando indicadores de calidad; transparentando los resultados y el uso de los recursos; creando los incentivos adecuados; y tomando medidas, por más estrictas que parezcan, cuando los oferentes no entregan un servicio de calidad* (72-76). Como hemos planteado, en este mensaje existe una dramática recontextualización respecto de las apreciadas en mensajes anteriores, puesto que toda la problemática educativa es comprendida y abordada desde un género economicista que promueve que el problema de la calidad educativa es, básicamente, un problema de organización y gestión, por lo cual las soluciones deben orientarse en dicha línea.

Al igual que en mensajes anteriores, se aprecia en este texto un marcado matiz promocional. En este caso, se visualiza un marcado optimismo respecto del momento histórico que vive Chile, donde es posible plantear que la integración entre calidad, equidad y eficiencia son los *nuevos y diferentes desafíos* (8) que se presentan, y que estas *nuevas demandas son consecuencia natural del incremento de las expectativas propias de los países que avanzan hacia el desarrollo* (11-12). En este escenario, se sostiene también que *Chile puede proponerse una revisión de los dispositivos de calidad y equidad porque muchos de*

los restantes objetivos propios de su sistema educativo han sido alcanzados (16-18) y que Chile posee un activo previo, que permite concentrar su futura agenda educativa en el mejoramiento de la calidad y la equidad, es decir, en asegurar una educación de calidad para todos (25-27). Estas declaraciones, a la vez que se orientan a la construcción de un panorama optimista en materia educativa de cara al presente y futuro, apelan de modo relativamente explícito hacia la necesidad de crear el consenso necesario para abordar estos desafíos. En tal sentido es que las apelaciones a Chile o a los países que avanzan hacia el desarrollo representan un intento por neutralizar las diferencias existentes entre los diversos actores que participan en el escenario educativo nacional, como veremos posteriormente en términos de intertextualidad.

En términos de la actividad que caracteriza al género, existe una clara definición de propósitos por parte del Estado ante condiciones iniciales que se consideran limitantes. Por ejemplo, se sostiene que *hay convencimiento que **se puede y debe lograr** mucho más y, a la vez, disminuir las brechas de los resultados que dicen relación con los ingresos de las familias de los alumnos (32-34). Del mismo modo, se plantea que si bien el país ha puesto sus esfuerzos en mejorar la educación, han permanecido invariables los componentes organizacionales de nuestro sistema educacional. Si bien ello ha permitido la obtención de muchos logros, especialmente en materia de cobertura, hoy es necesario **producir cambios significativos** en las condiciones institucionales en las cuales ha operado nuestro sistema escolar. Ese es un requisito básico para avanzar a una mayor calidad de la educación (38-43). Estas declaraciones dan cuenta de un esquema argumental problema – solución propio de los textos de política educativa, donde la creación de una Superintendencia de Educación aborda el fin explícito de honrar la confianza que las familias depositan en las escuelas y liceos donde estudian sus hijos. Para ello, es necesario establecer mecanismos de aseguramiento que protejan el derecho de los ciudadanos a recibir una educación de calidad (3-4), más en un contexto histórico donde no podemos dejar de reconocer que nos encontramos en un punto de inflexión, ante el cual se deben realizar correcciones importantes si queremos satisfacer la legítima esperanza de una educación de calidad para todos (35-37).*

En términos de orientación a la diferencia, el texto representa una orientación relativamente explícita hacia el consenso, a una normalización y aceptación de las diferencias de poder que soportan y suprimen las diferencias de significados y normas. En este texto en particular, esta orientación se texturiza, como planteamos, con las apelaciones hacia el desafío-país que enfrenta Chile respecto de un claro diagnóstico en materia educativa y una forma específica de responder a las problemáticas derivadas. Por lo mismo, en términos de intertextualidad, es llamativo que se incluyan otras voces de modo manifiesto, especialmente las relacionadas con los diagnósticos elaborados por el Consejo Asesor Presidencial (63-71) y a lo planteado en el Mensaje Presidencial de la Ley General de Educación (76-85). Estas voces atribuidas están directamente reportadas a través de citas y se texturizan avalando la voz del autor. De todos modos, es importante indicar que, en tanto están suprimidas las diferencias, existen exclusiones de otras voces relevantes, que son fundamentalmente los diversos actores educativos y los movimientos sociales por la educación.

En términos de suposiciones, en este texto predominan las suposiciones existenciales, vale decir, aquellas que versan sobre lo existente. Por ejemplo, se sostiene que *los resultados de aprendizaje no han tenido los mejoramientos y progresos necesarios* (31-32), que *han permanecido invariables los componentes organizacionales de nuestro sistema educacional* (38-39) y que *no existe un sistema claro, explícito y transparente de responsabilización de los establecimientos respecto de su propio desempeño* (99-100). Estas suposiciones existenciales son planteadas como los problemas a resolver y conectan creativamente con las diversas suposiciones proposicionales planteadas en el texto, es decir, aquellas que versan sobre lo que puede ser o será, que es fundamentalmente la creación de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad que *contribuirá al mejoramiento de ésta, ya que otorgará transparencia y permitirá rendición de cuentas* (60-62) y que establecerá *mecanismos de aseguramiento que protejan el derecho de los ciudadanos a recibir una educación de calidad* (4-6). Estas suposiciones, a la vez que anuncian lo nuevo, se plantean implícitamente como sinónimo de bueno y deseable, por lo cual son también suposiciones de valor, las cuales se orienta en la línea de la transparencia y la responsabilización como particular conexión de medios-fines para resolver las problemáticas educativas. Esto representa un asunto de alta importancia educativa y social, pues permite un acceso al carácter ideológico del texto y a

los intereses que oculta y mistifica, toda vez que las lógicas de rendición de cuentas, control y castigo contra resultados se naturalizan en el escenario educativo como los medios para la mejora educativa y para la gestión de cada institución.

En términos de las relaciones semánticas/gramaticales entre oraciones y cláusulas, es preciso indicar que las relaciones semánticas texturizadas son de alto nivel, pues la estructura argumental es de problema – solución. Esto se concretiza en una serie de oraciones que declaran los principales desafíos que Chile tiene por delante en materia educativa, especialmente si se atiende a temáticas de mayor nivel. En dicho esquema, las principales relaciones semánticas que se presentan son de carácter aditivo, donde las cláusulas relacionadas con los problemas se conectan con las cláusulas relacionadas con las soluciones. Además, se aprecia en el centro de la estructura argumental problema – solución una relación semántica contrastiva donde prima el uso del conector *si bien* (39-44). Por lo mismo, las relaciones gramaticales que se establecen son paratácticas, puesto que las cláusulas aparecen gramaticalmente iguales o coordinadas.

En términos de los intercambios, funciones del habla y modo gramatical, predominan los intercambios de actividad iniciados por el actor que, en este caso, es el accionar del Estado y por las apelaciones directas a los informes del Consejo Asesor Presidencial y al Mensaje Presidencial de la Ley General de Educación. Como la modalidad del texto es predominantemente imperativa (declaraciones donde no hay sujeto, sólo enunciaciones), los actos de habla predominantes se relacionan con la Demanda, puesto que expresan el compromiso del autor con la obligación y la necesidad, lo cual queda modalizado con los marcadores *se puede y debe lograr mucho más* (32), *Chile puede proponerse una revisión de los dispositivos de calidad y equidad* (16), entre otros.

Conjunto a ello, priman las declaraciones realistas respecto de las falencias y dificultades del sistema educativo, las cuales se conectan con declaraciones irrealistas que apuntan a cómo se espera que la Superintendencia opere para superar las falencias detectadas. En el mismo plano, y reconociendo que lo anterior es propio de la estructura argumental problema – solución y el matiz promocional del texto, es que es preciso señalar que este

mensaje representa, aboga y anticipa ciertos eventos. En concreto, *se mueve en lugar de* (representa) una Superintendencia de Educación que atienda los nuevos desafíos educativos, que *se mueve en nombre de* (aboga) la mejora del servicio educativo como medio para igualar oportunidades, y que *se mueve por delante de* (anticipa) los bajos logros de aprendizaje y las ineficiencias de los componentes organizacionales de los establecimientos educacionales. Además, el particular modo de organización del texto representa un deslizamiento entre hechos y valores y entre hechos y predicción. Por ejemplo, las declaraciones realistas sobre lo que ha sido el problema de los logros de aprendizaje (hecho) se aborda a partir de una serie de declaraciones irrealistas sobre lo que podría ser la solución: mayor transparencia y rendición de cuentas. Esto representa, simultáneamente, nuevos valores y una predicción que muestra las acciones de la Superintendencia como si estuvieran ocurriendo aquí y ahora.

Respecto a los discursos que se promueven en este mensaje, es importante reforzar el modo en que opera una visión economicista de las problemáticas educativas. Como hemos planteado, es preciso hacer hincapié en cómo el lenguaje de la gestión toma un lugar central en la redefinición de los modos de representar la educación. Fundamentalmente, esta queda representada como un servicio que se presta (48-52), que debe ser regulada, mejorada en su funcionamiento, comprendida a través de indicadores de calidad, orientada a producir buenos resultados en línea con un uso eficiente de recursos, cuyas prácticas deben ser incentivadas o castigadas cuando correspondan. Es relevante indicar el carácter ideológico que representa este texto en tanto reducción de la educación a los principios propuestos en la teoría neoliberal, específicamente en lo referente a la concepción de la educación como servicio a impartir, en torno a la comprensión de las escuelas como empresas y la correspondiente homologación de funcionamiento, y el supuesto de que los problemas organizacionales de las instituciones son un asunto de mera gestión de recursos económicos y humanos.

Como hemos planteado anteriormente, los discursos a la vez que representan partes del mundo son también proyectivos e imaginativos respecto de cómo podría ser. Es por ello que en este texto, al igual que en otros mensajes presidenciales, pero aquí con mayor fuerza y claridad, se aprecia una fuerte aspiración a que las escuelas funcionen bajo el modelo de gestión de empresas. La escuela queda proyectada e imaginada como un espacio de gestión

eficiente y mejoramiento continuo, que funciona bien a razón de recibir incentivos y evitar castigos, y no porque hacer las cosas bien es un fin en sí mismo. Esta escuela está en relación a muchas otras, las cuales, en el mismo espíritu, buscan hacer las cosas bien a fin de tener mayores recursos para trabajar y para subir sus resultados académicos, en un contexto de transparencia y rendición de cuentas públicas respecto de qué y cómo se hace en cada rincón de los establecimientos educacionales.

En términos gramaticales, es importante indicar que todo lo referente a la situación de Chile aparece nominalizado, es decir, gramaticalmente los sujetos y objetos tienden a ser excluidos o nombrados de modo genérico. Concretamente, se sostiene que Chile está en un momento histórico donde puede realizar acciones específicas, las cuales parecen no depender de nadie en concreto. La acción se justifica por sí misma, por los diagnósticos previamente establecidos, y la hace parecer como un fin en sí mismo. Es por ello que los actores quedan representados como simples receptores de las acciones y como objetos del cálculo de los incentivos y castigos.

En la misma línea, respecto de las representaciones de los eventos sociales, en este texto predomina la inclusión de Procesos y Circunstancias, mientras que los Participantes son enunciados sólo de modo general, apelando a la noción de país y Estado. Como el texto se organiza a partir de imperativos y demandas, los procesos adquieren un matiz fundamentalmente relacional, donde la Superintendencia aparece como la vía para entregar las soluciones que permitan abordar los desafíos de mayor complejidad que tiene hoy por hoy Chile. Por lo mismo, se evidencia un alto grado de abstracción desde y generalización a través de eventos concretos: la mejora del servicio educativo (evento concreto) no puede ser abordada sólo desde el mercado y la competencia (evento concreto) por lo cual se requiere instalar nuevas lógicas de vigilancia, transparencia y rendición de cuentas (soluciones abstractas).

En relación a cómo son presentados los actores en los eventos sociales descritos en el texto, es posible plantear que existe una interesante apelación a las familias como beneficiarios de las acciones a desarrollar. Se sostiene que una *responsabilidad primordial*

del Estado es honrar la confianza que las familias depositan en las escuelas y liceos en que estudian sus hijos (3-4), lo cual representa un movimiento de conversacionalización del discurso (Fairclough, 2003), donde el discurso político busca generar grados de cercanía a través de apelaciones a la emoción, lo cual se aprecia en este caso respecto de honrar la confianza de las familias hacia el Estado, movimiento que opera además con el objetivo de mistificar ciertas relaciones conflictivas del “mercado educativo” donde la elección de escuelas no se realiza precisamente por confianza en el Estado sino por criterios prácticos y económicos.

En términos de estilo, es preciso referir nuevamente al matiz promocional del texto. A través de su carácter gramatical imperativo y actos de habla Demanda, la Superintendencia queda texturizada como la institución que permitirá abordar los desafíos de nueva generación que Chile debe afrontar en materia educativa. Esto conlleva generar nuevas medidas que complementen lo realizado por el mercado y la competencia. Por lo mismo, en términos de modalidad y evaluación, se aprecia un alto compromiso con la obligación, la verdad y la necesidad: todo lo que no existe, debe ser creado, y esta creación permitirá de una vez por todas responder a los desafíos que el país debe atender en este momento histórico.

Análisis Argumental

El argumento se estructura en torno a la meta relacionada con la necesidad de desarrollar una institución que supla las deficiencias del mercado y la competencia en el sistema educativo y los componentes organizacionales del mismo que no funcionan óptimamente. Por lo mismo, se sostiene como principal premisa meta *enfrentar las fallas derivadas de esos factores (70-71), a fin de generar cambios significativos en las condiciones institucionales en las cuales ha operado nuestro sistema escolar (42-43).*

Estas premisas meta conecta con las premisas instrumentales relacionadas con *la creación de un sistema de aseguramiento de la calidad educativa (que) contribuirá al mejoramiento de ésta, ya que otorgará transparencia y permitirá rendición de cuentas por los resultados (61-63), y que permitirá regular la prestación de dicho servicio, mejorando*

su funcionamiento; generando indicadores de calidad; transparentando los resultados y el uso de los recursos; creando los incentivos adecuados; y tomando medidas, por más estrictas que parezcan, cuando los oferentes no entregan un servicio de calidad (49-53).

En términos de premisas circunstanciales, la creación de la Superintendencia de Educación representa un desafío de otro nivel, que ya no refiere a las condiciones de base y cobertura, elementos ya resueltos, sino que a una necesaria *revisión de los dispositivos de calidad y equidad porque muchos de los objetivos propios del sistema educativo han sido alcanzados (16-18)*. Del mismo modo, *si bien el país ha puesto sus esfuerzos en mejorar la educación, han permanecido invariables los componentes organizacionales de nuestro sistema educacional (38-39)*, puesto que *no existe un sistema claro, explícito y transparente de responsabilización de los establecimientos respecto de su propio desempeño (99-100)*. Esta última premisa es a la vez una premisa de valor, que defiende que la transparencia y la rendición pública en sí mismas son medios que se articulan para responder al fin de la calidad educativa. Ello conecta con una premisa de costo-beneficio, que sostiene justamente que *los establecimientos no asumen mayores costos ni beneficios en la calidad de la educación que imparten (96-97)*.

En síntesis, la estructura argumental, en términos del razonamiento práctico que es característico de todos los discursos políticos, promueve la noción de que es momento de abordar nuevos desafíos en materia educativa, donde el mercado y la competencia no bastan por sí solos, sino que se requiere prestar atención a los componentes organizacionales de las instituciones escolares. Para ello, la Superintendencia de Educación emerge como el mecanismo concreto para generar cambios decisivos en las escuelas, promoviendo nuevas estrategias de vigilancia, rendición de cuentas, supervisión y sanciones-incentivos. Estas soluciones homologan en la escuela la gestión propia del mundo empresarial, e instala nuevos mecanismos, orienta determinadas líneas de acción para los sujetos que defienden valores específicos de excelencia y eficiencia, y que fortalece una nueva relación de supervigilancia entre el Estado y las escuelas. En suma, esta estructura argumental se sintetiza a continuación en la Figura 7.

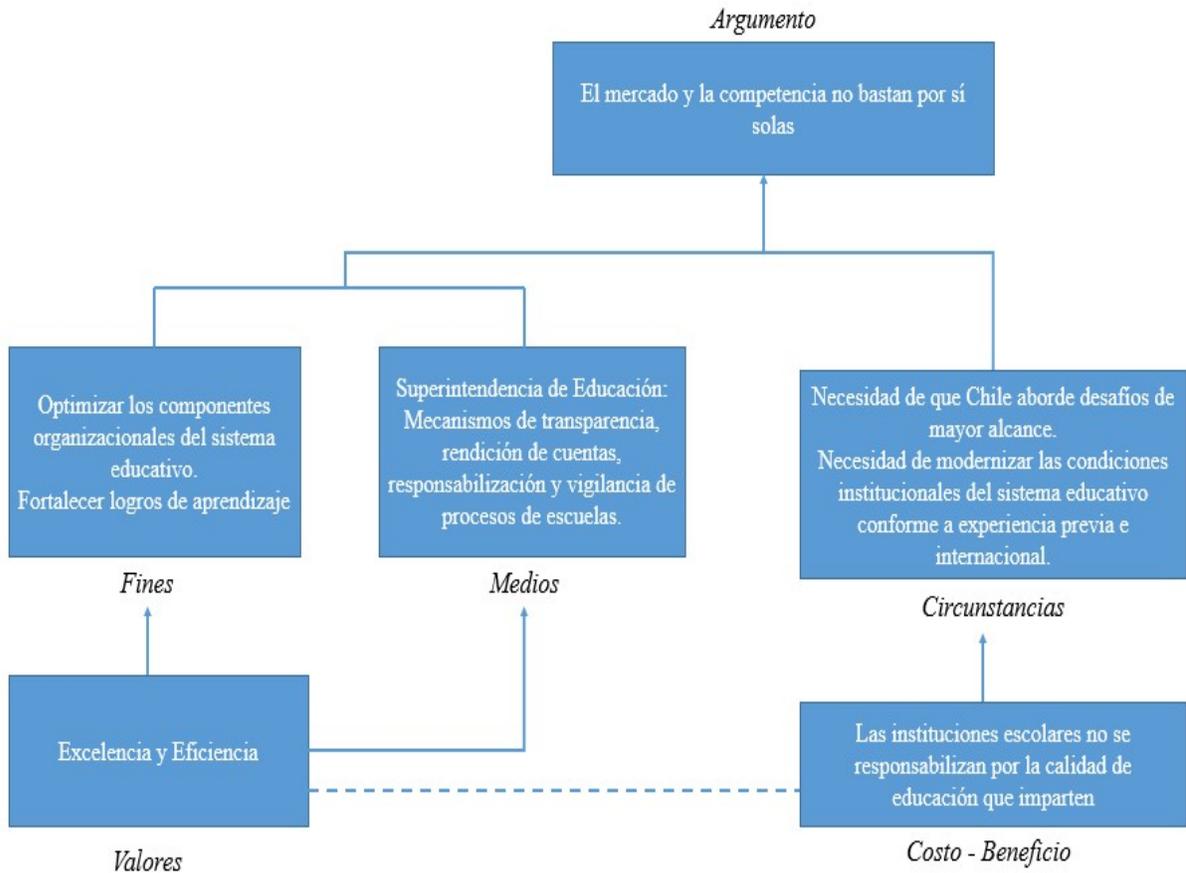


Figura 7: Estructura Argumento 7 – *El mercado y la competencia no bastan por sí solas.*

Argumento 8: Atribuciones de la Superintendencia de la Educación

El *Argumento 8: Atribuciones de la Superintendencia de la Educación* proviene de un segmento del Mensaje Presidencial 216-355 que anuncia un Proyecto de Ley que crea la Superintendencia de Educación. El texto es parte tanto de una cadena de eventos sociales relacionados con la búsqueda de una educación de calidad como de una cadena de textos que se articula para responder, desde las nuevas políticas educativas, a los desafíos que se plantean en dicho momento. Particularmente, este proyecto de ley, en la coyuntura de la época, emerge como una estrategia orientada a reformular los componentes organizacionales del sistema educativo para configurar una nueva institucionalidad educativa. En dicho sentido es que representa una acción concreta para abordar el desafío de la calidad educativa desde la particular perspectiva del fortalecimiento de las lógicas de control y vigilancia de las instituciones escolares. La Superintendencia de Educación es la respuesta específica en materia legal que se da a los requerimientos planteados por el Consejo Asesor Presidencial en materia educativa respecto de la necesidad de centralizar el control de las escuelas, y se defiende como una institución necesaria si se reconoce la historia republicana previa, donde había existido un sistema similar, y la evidencia internacional respecto de la necesidad de controles de calidad educativa más estrictos. Con ello en vista, la importancia analítica de este texto es que representa, dentro de la cadena de prácticas sociales relacionadas con la educación en que se inserta, la definición de funciones y atribuciones con que cuenta la Superintendencia de Educación. En este mensaje se detallan las principales atribuciones con que cuenta esta nueva institución: normativas, fiscalizadoras, sancionatorias, asesoría y coordinación con MINEDUC, informativas, y de atención de usuarios y mediación.

1 ***La Superintendencia de Educación.***

2

3 *Siguiendo esos modelos, el órgano que se propone se distingue por lo siguiente:*

4

5 ***Función.***

6

7 *La función central que se propone para la Superintendencia de Educación será velar por la*
8 *calidad del sistema educativo. Esta será ejercida a través de la evaluación, información,*
9 *fiscalización, interpretación administrativa de normas, atención de denuncias y reclamos,*
10 *control del cumplimiento de las leyes y fiscalización efectiva, para contribuir a mejorar el*
11 *desempeño de los establecimientos educativos y del sistema escolar en su conjunto.*

12

13 ***Atribuciones.***

14

15 *Las atribuciones de este nuevo órgano público también resultan fundamentales para el logro*
16 *de sus finalidades. Así, el proyecto contempla un variado catálogo de ellas, tales como la*
17 *facultad evaluativa del grado de cumplimiento de los estándares de calidad del sistema*
18 *educativo; de diseño, aplicación y validación de instrumentos de medición y de evaluación,*
19 *tanto respecto de alumnos y establecimientos, como de sostenedores y docentes; de*
20 *resguardo del cumplimiento de las leyes, reglamentos e instrucciones que ella imparta; de*
21 *fiscalización del uso de los recursos públicos; de inspección; de recepción de consultas,*
22 *denuncias y reclamos de los distintos miembros de la comunidad escolar; de formulación de*
23 *cargos, sustanciación y resolución de procesos sancionatorios; de adopción de medidas para*
24 *el resguardo del servicio educativo; de fiscalización de los requisitos para obtener el*
25 *reconocimiento oficial del Estado; de la facultad sancionatoria; de la interpretativa de las*
26 *leyes, reglamentos y demás normas educacionales; de la facultad normativa, junto con la de*
27 *realizar estudios y estadísticas del sistema educativo y de publicación de los resultados de*
28 *éste; la asesoría al Ministerio de Educación sobre materias de su competencia, y, en general,*
29 *de la facultad de adoptar las medidas que estime necesarias en resguardo de todos los*
30 *usuarios del servicio educacional y del interés público.*

31

32 *Para el cumplimiento de su objetivo principal, la Superintendencia de Educación ha sido*
33 *dotada de atribuciones normativas, fiscalizadoras, sancionatorias, de asesoría y*
34 *coordinación, de información y de atención de usuarios y mediación.*

35

36 ***Atribuciones normativas.***

37

38 *Respecto de las facultades normativas, a la Superintendencia le corresponderá aplicar e*
39 *interpretar administrativamente las disposiciones legales, reglamentarias y las demás*
40 *normas que rigen la prestación del servicio educativo, cuyo cumplimiento le corresponde*
41 *vigilar, e impartir instrucciones de carácter general al sector sujeto a su fiscalización*

42

43 ***Atribuciones fiscalizadoras.***

44

45 *En cuanto a las funciones fiscalizadoras, en el proyecto se establece que la Superintendencia*
46 *podrá fiscalizar y evaluar el grado de cumplimiento de los estándares establecidos para el*
47 *sistema educativo; fiscalizar el uso de los recursos públicos traspasados a los sostenedores*
48 *educacionales y exigir rendición de cuentas de los mismos; fiscalizar que las personas o*
49 *instituciones fiscalizadas cumplan con las leyes, reglamentos, e instrucciones que ella*
50 *imparta, y fiscalizar el cumplimiento de los requisitos exigidos para mantener el*
51 *reconocimiento oficial del Estado como establecimiento educacional.*

52

53 *En el ejercicio de sus atribuciones fiscalizadoras, la Superintendencia también podrá*
54 *ordenar auditorías a la gestión financiera de los sostenedores educacionales que reciben*
55 *recursos públicos. En el caso de establecimientos pagados, lo anterior procederá sólo si*
56 *existieren denuncias o reclamos.*

57

58 *Asimismo, podrá acceder libremente a los establecimientos educacionales y dependencias*
59 *administrativas del sostenedor, a objeto de realizar las funciones que le son propias.*
60 *También podrá acceder a cualquier documento, libro o antecedente que sea necesario para*
61 *fines de fiscalización, sin alterar el normal desenvolvimiento de las actividades del afectado,*
62 *y examinar, por los medios que estime del caso, todas las operaciones, bienes, libros,*
63 *cuentas, archivos y documentos de las personas y/o entidades fiscalizadas, y disponer de*
64 *todos los antecedentes que juzgue necesarios para la mejor fiscalización. Las mismas*
65 *facultades tendrá la Superintendencia respecto de los terceros que administren y presten*
66 *servicios a los establecimientos educacionales.*

67

68 *Asimismo, la Superintendencia podrá requerir al Ministerio de Educación que disponga el*
69 *nombramiento de un administrador provisional de la gestión de los establecimientos*
70 *educacionales subvencionados o que reciban aportes del Estado que obtengan resultados*
71 *educativos reiteradamente deficientes de sus alumnos.*

72

73 *Finalmente, la Superintendencia podrá citar a declarar a los sostenedores, representantes,*
74 *administradores y dependientes de las instituciones fiscalizadas respecto de algún hecho que*
75 *estime necesario para el cumplimiento de sus funciones*

76

77 ***Atribuciones sancionatorias.***

78

79 *En el proyecto se establece que la Superintendencia de Educación no sólo podrá fiscalizar*
80 *el cumplimiento de la normativa que se encuentre dentro de la esfera de su competencia,*
81 *sino que, además, podrá aplicar, previo procedimiento infraccional, determinadas sanciones*

82

83 *Las sanciones, que se aplicarán según sea la gravedad y naturaleza de las infracciones,*
84 *serán la amonestación, multa, inhabilitación temporal o perpetua de la calidad de*
85 *sostenedor o para ejercer cualquier actividad relacionada con la administración de los*
86 *establecimientos educacionales, y la revocación del reconocimiento oficial.*

87

88 *El proyecto se encarga de describir las conductas que configuran infracciones graves, menos*
89 *graves y leves. Además, señala las respectivas circunstancias atenuantes o agravantes de*
90 *responsabilidad, que deberán ser consideradas para los efectos de la aplicación de la*
91 *sanción que corresponda.*

92

93 ***Atribuciones de asesoría y de coordinación con el Ministerio de Educación y con otros*** 94 ***organismos públicos.***

95

96 *En el presente proyecto se señala que la Superintendencia de Educación podrá efectuar*
97 *funciones de asesoría y coordinación, no sólo con el Ministerio de Educación sino también*
98 *con otros organismos de la Administración del Estado.*

99

100 *Al respecto, se dispone que la Superintendencia podrá asesorar técnicamente al Ministerio*
101 *de Educación y otros organismos técnicos en materias de su competencia. También, que la*
102 *Superintendencia podrá convenir con otros organismos de la administración del Estado o*
103 *con entidades privadas, la realización de acciones específicas y la prestación de servicios*
104 *que permitan cumplir sus funciones.*

105

106 ***Atribuciones informativas.***

107

108 *Se establece que la Superintendencia podrá elaborar índices, estadísticas y estudios relativos*
109 *al sistema educativo y efectuar publicaciones en el ámbito de su competencia. También que*
110 *podrá requerir de los sostenedores y docentes directivos de los establecimientos*
111 *educacionales u otros organismos públicos y privados relacionados con la educación, la*
112 *información que estime necesaria para el cumplimiento de sus funciones. Asimismo, podrá*
113 *recoger la información proporcionada por las instituciones, validarla, procesarla cuando*
114 *corresponda, y distribuirla a los distintos usuarios.*

115

116 *Además, estará facultada para poner a disposición del público la información que, con*
117 *motivo del ejercicio de sus funciones, recopile respecto de establecimientos educacionales,*
118 *sostenedores, docentes y estudiantes, y crear y administrar los registros que sean necesarios*
119 *para ejercer sus funciones*

120

121 ***Atribuciones de atención de usuarios y de mediación.***

122

123 *La Superintendencia de Educación podrá resolver consultas, investigar denuncias y resolver*
124 *reclamos que los distintos miembros de la comunidad escolar presenten, pudiendo*
125 *desarrollar instancias de mediación.*

126

127 *En el proyecto se faculta al Presidente de la República para que a través de un decreto con*
128 *fuerza de ley, regule el procedimiento de mediación relativo a las denuncias y reclamos antes*
129 *señalados.*

Análisis Textual

El texto en análisis se inserta en una cadena de géneros donde se aprecia fundamentalmente el género de la gobernabilidad (Fairclough, 2003). Desde una perspectiva textual, en este género se recontextualizan diversos textos fundados en la lógica de la gestión empresarial dentro de lo que es el género de la gestión educativa. Las tonalidades empresariales adquieren un lugar central en el desarrollo de este texto y promueven que la aspiración de *velar por la calidad del sistema educativo* (7-8) es un asunto abordable *a través de la evaluación, información, fiscalización, interpretación administrativa de normas, atención de denuncias y reclamos, control del cumplimiento de leyes y fiscalización efectiva* (8-10). Este género en específico adquiere su dominancia a partir de la definición de diversas atribuciones que tendrá la Superintendencia de Educación en materia de gestión educativa.

El texto, como característica propia de la red de prácticas sociales relacionadas con la educación a la que pertenece, adquiere un matiz promocional orientado hacia la presentación de las acciones a realizar en materia de gestión educativa. Las diversas consideraciones planteadas en este texto son presentadas como lo que necesariamente debe realizarse *para contribuir a mejorar el desempeño de los establecimientos educacionales y del sistema educativo en su conjunto* (10-11). En particular, este texto, si bien tiene un carácter promocional, adquiere una tonalidad más indirecta e impersonal, donde cada una de las atribuciones describe las acciones necesarias para responder a las funciones dispuestas para la Superintendencia: *aplicar e interpretar administrativamente las disposiciones legales* (38-39), *fiscalizar y evaluar cumplimiento de estándares, uso de recursos y rendición de cuentas, cumplimiento de leyes* (46-51), *aplicar determinadas sanciones* (81), *elaborar índices, estadísticas y estudios* (108), y *resolver consultas, investigar denuncias y resolver reclamos* (123-124).

En relación con ello, son estas mismas acciones las que caracterizan al género en términos de actividad, donde lo que prima es una clara definición de propósitos por parte del Estado para abordar la problemática de la calidad educativa a través de la creación de la Superintendencia de Educación. Es esta institución la que debe *fiscalizar, ordenar, aplicar,*

sancionar, investigar y resolver acciones determinantes en lo referido a la novedosa relación que el Estado establecerá con las instituciones escolares y los actores educativos en la nueva institucionalidad. Conviene indicar que estas acciones se enmarcan en el esquema argumental medios – fines propio de los textos de política educativa contemporáneos, donde los medios presentados (explícitos) apuntan a los fines (explícitos) de velar por la calidad educativa y mejorar el desempeño de las escuelas.

En términos de orientación a la diferencia, el texto representa una clara orientación al consenso, a una normalización y aceptación de las diferencias de poder que soportan y suprimen las diferencias de significados y normas. En este texto, esta orientación se texturiza con una apelación a la calidad y a la mejora como fines supremos, lo cual sirve como razón por sí misma para crear diversas atribuciones que tendrá la Superintendencia. Por lo mismo, en términos de intertextualidad, existen voces significativamente excluidas y se aprecia un grado altamente implícito, donde los sujetos aparecen sólo como espectadores de las acciones que la Superintendencia *estime conveniente* realizar.

En términos de suposiciones, en este texto predominan suposiciones proposicionales, es decir, aquellas que versan sobre lo que puede ser o será. En dicho sentido es que las acciones previamente comentadas presuponen los principales mecanismos a partir de los cuales la Superintendencia operará en las instituciones escolares. Estas suposiciones, a la vez que anuncian lo nuevo, se plantean implícitamente como sinónimo de bueno y deseable, por lo cual constituyen también suposiciones de valor. Por lo mismo, en términos de soluciones posibles, estas atribuciones son los medios más indicados para velar por la calidad y contribuir a la mejora de las escuelas. Esto representa un asunto de alta importancia educativa y social, pues desde una perspectiva textual ofrece una vía de acceso al carácter ideológico del texto, donde argumentalmente se sostiene que los medios por excelencia para el cumplimiento de los fines definidos tienen que ver con una intensa fiscalización de instituciones externas a la institución escolar. Sobre este punto, conviene detenerse en las diversas apelación al súper-poder que se otorga a la Superintendencia, lo cual desde un punto de vista textual, queda de manifiesto en las diversas apelaciones a la necesidad de la acción: *adoptar las medidas que estime necesarias (29), acceder libremente a los establecimientos*

educacionales y dependencias administrativas del sostenedor, a objeto de realizar las funciones que le son propias (58-59), requerir la información que estime necesaria para el cumplimiento de sus funciones (111-112), crear y administrar los registros que sean necesarios para ejercer sus funciones (118-119).

En términos de las relaciones semánticas/gramaticales entre oraciones y cláusulas, es preciso indicar que las relaciones semánticas texturizadas son de alto nivel, pues la estructura argumental es de medios – fines. Esto se concretiza con una definición preliminar de los fines a perseguir (funciones de la Superintendencia) que son conectados luego con los diversos medios (atribuciones de la Superintendencia). En dicho esquema, las principales relaciones semánticas son de carácter aditivo, puesto que las diferentes cláusulas enunciadas en las atribuciones conectan con otra que la refuerza. Por ello, las relaciones gramaticales que se establecen son fundamentalmente paratácticas, toda vez que las cláusulas aparecen gramaticalmente iguales o coordinadas.

En términos de los intercambios, funciones del habla y modo gramatical, predominan los intercambios de actividad iniciados por el actor que, en este caso, es el accionar del Estado. Como la modalidad gramatical del texto es predominantemente imperativa (declaraciones donde no hay sujeto, sólo enunciaciones), se aprecia que los actos de habla predominantes son del tipo Ofrecimiento, ya que enuncian el compromiso del autor con la acción, tal como hemos descrito previamente. Por ello es que también priman declaraciones irrealistas, puesto que todas las atribuciones planteadas para la Superintendencia son proyecciones de cómo se espera que operen las acciones para concretizar ciertos propósitos. Por lo mismo, y atendiendo al esquema argumental medios – fines que se presenta, el texto tiene un carácter promocional que, en principio, representa, aboga y anticipa ciertos eventos. En este sentido es que se *mueve en lugar de* (representa) diversas atribuciones orientadas hacia una fiscalización exhaustiva de lo que hacen las escuelas, que se *mueve en nombre de* (aboga) la calidad y la mejora del servicio educativo y que se *mueve por delante de* (anticipa) un uso ineficiente de los recursos económicos y bajos resultados de aprendizaje. Luego, porque el particular modo de organización del texto representa un deslizamiento entre hechos y valores y entre hechos y predicción. Por ejemplo, las declaraciones realistas sobre lo que

ha sido el problema de la calidad educativa y el funcionamiento de las escuelas (hecho) se aborda a partir de una serie de declaraciones irrealistas sobre lo que podría ser la solución: las diversas atribuciones con que cuenta la Superintendencia. Esto representa, simultáneamente, nuevos valores (mayor vigilancia a las escuelas, mayor desconfianza) y una predicción que muestra los nuevos mecanismos como si estuvieran ocurriendo aquí y ahora.

Respecto a los discursos que se promueven en este mensaje, es importante resaltar la lógica de gestión empresarial que prima en el texto como una forma de abordar los asuntos que aparecen como problemáticos. En tal sentido es que el lenguaje de la gestión toma un lugar central en la redefinición de las estrategias para abordar las temáticas educativas. Específicamente, la educación aparece defendida como la *prestación de un servicio* (40) que debe tender a una permanente mejora. Las escuelas aparecen como un escenario supravigilado, puesto que la Superintendencia puede *acceder libremente a los establecimientos educacionales y a las dependencias administrativas del sostenedor* (58-59), a fin de que esta institución desarrolle las acciones pertinentes para el cumplimiento de sus propósitos o cualquier otra que estime conveniente. Como hemos planteado previamente, estos discursos se inscriben en el orden discursivo neoliberal, donde se promueve que los problemas educativos son un asunto de buena/mala gestión, que esta gestión debe estar homologada a la gestión de empresas, y que se requiere del desarrollo y refinamiento de mecanismos de vigilancia y supravigilancia con miras a un uso transparente y eficiente de los recursos en una educación vista como servicio a prestar a demandantes y consumidores. Sobre este asunto es importante agregar, además, que representan un modo no sólo de representar la escuela, sino de imaginarla y proyectarla como empresas que operan de modo transparente y eficiente, y que están siendo permanentemente supervisadas a fin de evitar irregularidades y bajos rendimientos, además de brindar información perfecta para la toma de decisiones de los consumidores de educación.

En términos gramaticales, todo lo referente a la Superintendencia aparece nominalizado en el texto, es decir, existe una exclusión o nombramiento genérico de los sujetos y objetos relevantes para la acción. De hecho, la Superintendencia opera como una

entidad en sí y no a través de actores y relaciones sociales específicas. Sólo se enuncian las acciones de modo genérico y los actores son mencionados como simples espectadores de lo que será el devenir y la operación de esta institución. Al respecto, es necesario recalcar cómo esta permanente nominalización oculta o mistifica ciertos intereses o supuestos, que no son más que los planteados previamente en términos de discursos.

En la misma línea, respecto de las representaciones de los eventos sociales, en este texto predominan la inclusión de Procesos y Circunstancias, mientras que los Participantes son sólo enunciados de modo general. Como el texto está organizado a partir de imperativos y actos de habla del tipo Ofrecimiento, los procesos adquieren un matiz fundamentalmente relacional, donde la Superintendencia se presenta como una institución activa y omnipotente en el ejercicio de sus funciones y los actores educativos como espectadores respecto de la ejecución de dichas atribuciones. Por lo mismo, se aprecia un alto grado de abstracción desde y generalización a través de eventos concretos: la mejora del servicio educativo (evento concreto) es el motivo por el cual se despliegan diversos mecanismos para atender a dicho fin (soluciones abstractas).

En términos de estilo, es preciso referir nuevamente al matiz promocional del texto. A partir de su carácter gramatical imperativo y actos de habla Ofrecimiento, el Estado, a través de la Superintendencia, queda texturizado como un ofertante de mecanismos específicos para apostar por la mejora permanente de las escuelas y el sistema educativo. Por lo mismo, en términos de modalidad y evaluación, se aprecia un alto compromiso con la obligación y la necesidad, lo cual está texturizado a partir de los marcadores de acción previamente comentados (fiscaliza, aplica, sanciona, resuelve, investiga). Estos marcadores modalizan las diversas declaraciones del texto y son indicativos de un alto grado de verdad y obligación: las atribuciones deben implementarse y cumplirse cabalmente a fin de velar por la calidad educativa y la mejora permanente

Análisis Argumental.

El argumento se estructura en torno a la premisa meta relacionada con la necesidad de *velar por la calidad del sistema educativo* (7-8). Para cumplir con dicho propósito se propone una Superintendencia de Educación que cuenta con una serie de atribuciones orientadas como meta a *contribuir a mejorar el desempeño de los establecimientos educacionales y del sistema educativo en su conjunto* (10-11).

Estas premisas metas se conecta con las premisas instrumentales que se desprenden de las diversas atribuciones con que cuenta la Superintendencia: *normativas, fiscalizadoras, sancionatorias, asesoría y coordinación, informativas y de atención de usuarios y mediación*. Estas premisas apuntan, de modo general, a vigilar el modo en que se imparte el servicio educativo, fiscalizar el cumplimiento de estándares y uso de recursos, sancionar cuando corresponda, informar sobre el desempeño del sistema educativo, y resolver consultas, denuncias y reclamos.

En términos de premisas circunstanciales, la Superintendencia de Educación representa un mecanismo concreto de la preocupación de Estado de desarrollar una nueva institucionalidad educativa que responda de buen modo al desafío de la calidad educativa y la mejora de las instituciones escolares.

En síntesis, la estructura argumental, en términos del razonamiento práctico que es característico de todos los discursos políticos, promueve la noción de que las escuelas deben mejorar continuamente y para ello requieren ser normadas, fiscalizadas, sancionadas, investigadas y mediadas cuando se presenten denuncias y reclamos. Para ello, la Superintendencia de Educación aparece como el medio para cumplir con dicho propósito a través de una serie de atribuciones que la instalan como una estructura de supravigilancia en el centro de la vida escolar. En definitiva, esta estructura argumental se sintetiza a continuación en la Figura 8.

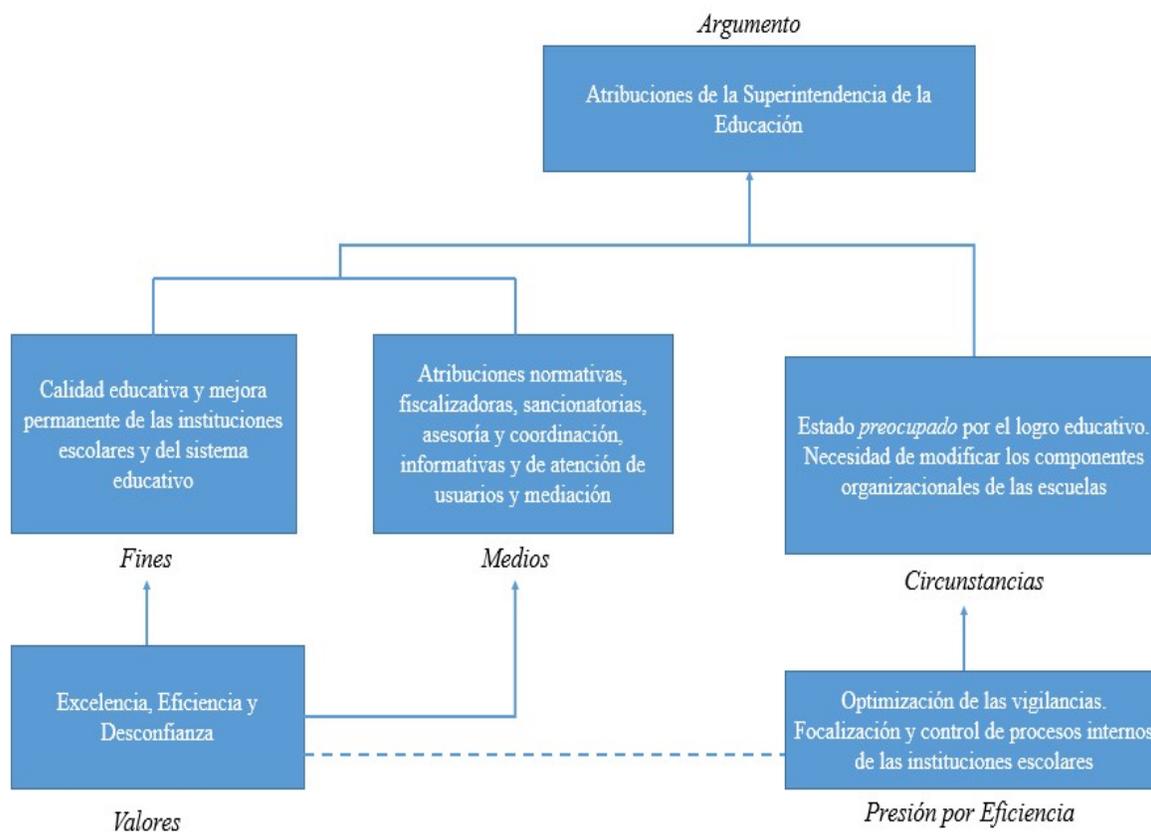


Figura 8: Estructura Argumento 8 – *Atribuciones de la Superintendencia de la Educación.*

Argumento 9: Los Otros Indicadores de Calidad

El *Argumento 9: Los Otros Indicadores de Calidad* proviene de un segmento del texto *Otros Indicadores de Calidad* publicado por el Ministerio de Educación de Chile en 2013, basado en las directrices ofrecidas por el Decreto Supremo de Educación N°381/2013. El texto pertenece a una cadena de eventos sociales relacionados con la búsqueda de una educación de calidad y representa un intento específico por generar una visión ampliada del concepto de calidad educativa, buscando superar el lugar que tradicionalmente ha tenido en torno al logro académico a través de la incorporación de elementos no académicos que son relevantes para la práctica educativa. Particularmente, esta regulación se orienta a definir qué son los otros indicadores de calidad, cuáles son, el contexto normativo en que operan, el proceso de elaboración, los modos de evaluación y para qué sirven. Conviene indicar que estos indicadores se suman de forma complementaria a los resultados SIMCE y a los Estándares de Aprendizaje, y se han considerado un elemento relevante tanto para la Ordenación de Escuelas y la generación de información y rendición de cuentas, en tanto principios característicos de la nueva institucionalidad educativa. Por tanto, la importancia analítica de este texto es que representa, dentro de la cadena de prácticas sociales relacionadas con la educación en que se inserta, un esfuerzo por integrar la dimensión psicosocial en la práctica educativa, lo cual opera como una forma de superar la visión restringida de calidad educativa como circunscrita únicamente al logro académico. En la misma línea, es importante situar estas acciones en el núcleo del desarrollo de la nueva institucionalidad educativa, especialmente considerando los análisis previos respecto de cómo la lógica economicista y el lenguaje de la gestión empresarial recontextualizan la práctica educativa. Por ello es que se pondrá especial énfasis en cómo este documento prescribe la importancia de considerar estos indicadores y los diversos usos que se le da a la información.

1 *¿Qué son los Otros Indicadores de Calidad?*

2

3 *Los Otros Indicadores de Calidad son un conjunto de índices que entregan información*
4 *sobre aspectos relacionados con el desarrollo personal y social de los estudiantes, en forma*

5 *complementaria a la información proporcionada por los resultados Simce y los Estándares*
6 *de Aprendizaje, ampliando de este modo la concepción de calidad educativa.*

7

8 ***¿Cuáles son los Otros Indicadores de Calidad?***

9



10

11 ***Contexto normativo***

12

13 *Los Otros Indicadores de Calidad Educativa se enmarcan en el Sistema Nacional de*
14 *Aseguramiento de la Calidad de la Educación.*

15

16 *La creación de este sistema se establece en la “Ley General de Educación”, promulgada el*
17 *año 2009, y en la ley que instituye el “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de*
18 *la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización”, promulgada el año 2011.*

19

20 *Este marco normativo introduce una nueva institucionalidad que aborda el problema de la*
21 *calidad educativa desde una perspectiva sistémica y busca un equilibrio entre la autonomía*
22 *de los sostenedores, la entrega de apoyo y la exigencia de rendición de cuentas.*

23

24 *El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad contempla un conjunto de instrumentos*
25 *y medidas para promover una mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes y para*

26 *fomentar las capacidades institucionales de los establecimientos educacionales del país.*
 27 *Entre estos instrumentos se encuentran los Otros Indicadores de Calidad Educativa.*

28

29 *Las cuatro instituciones que conforman este sistema son el Ministerio de Educación, la*
 30 *Agencia de Calidad de la Educación, la Superintendencia de Educación Escolar y el Consejo*
 31 *Nacional de Educación, cada una con funciones y responsabilidades claramente*
 32 *diferenciadas.*

33

34 *A continuación se presentan las cuatro instituciones que conforman este sistema y sus*
 35 *principales funciones.*

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Órgano rector del sistema.

Propone e implementa la política educacional:

- Otorga reconocimiento oficial.
- Define normativa educacional.
- Provee financiamiento.

Promueve el desarrollo profesional docente.

Elabora:

- Bases Curriculares y recursos educativos.
- Estándares de Aprendizaje, Otros Indicadores de Calidad y Estándares Indicativos de Desempeño.

Entrega apoyo:

- Asesoría técnica-pedagógica.
- Recursos educativos.

SUPERINTENDENCIA DE EDUCACIÓN ESCOLAR

Fiscaliza:

- Normativa educacional y aplica sanciones.
- Legalidad del uso de recursos y audita la rendición de cuentas.

Investiga y resuelve denuncias, y canaliza reclamos.



AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Evalúa:

- Logros de aprendizaje de los estudiantes y el cumplimiento de los Otros Indicadores de Calidad.
- Desempeño de los establecimientos y sus sostenedores según los Estándares Indicativos de Desempeño, y entrega orientaciones de mejora.

Ordena a los establecimientos.

Informa a la comunidad.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

Aproba e informa:

- Bases Curriculares.
- Planes y programas de estudio.
- Estándares de Aprendizaje y Otros Indicadores de Calidad.
- Estándares Indicativos de Desempeño.
- Plan de evaluaciones.

36

37 ***¿Cómo se elaboraron los Otros Indicadores de Calidad?***

38

39 *Los Otros Indicadores de Calidad son el resultado de un exhaustivo proceso de elaboración*
40 *que se extendió entre los años 2010 y 2013 y que estuvo a cargo de un equipo de especialistas*
41 *del Ministerio de Educación.*

42

43 *El proceso de elaboración incluyó:*

44

- 45 • *La revisión de los Objetivos Generales de la Educación y de las Bases Curriculares, para*
46 *identificar los aspectos del ámbito del desarrollo personal y social a evaluar mediante*
47 *los Otros Indicadores de Calidad.*
- 48 • *La revisión y sistematización de modelos nacionales e internacionales de aseguramiento*
49 *de la calidad y de responsabilización para seleccionar indicadores susceptibles de*
50 *evaluar censalmente.*
- 51 • *La revisión de bibliografía especializada en los ámbitos evaluados por los Otros*
52 *Indicadores de Calidad.*
- 53 • *La validación de los indicadores seleccionados mediante paneles y entrevistas con*
54 *expertos e investigadores destacados en educación.*
- 55 • *La validación de los indicadores seleccionados mediante entrevistas y realización de*
56 *mesas de discusión con sostenedores y directores de establecimientos municipales y*
57 *particulares subvencionados del país.*
- 58 • *La elaboración de un estudio piloto para analizar la validez y confiabilidad de los*
59 *cuestionarios utilizados para evaluar Autoestima académica y motivación escolar, Clima*
60 *de convivencia escolar, Participación y formación ciudadana y Hábitos de vida*
61 *saludable.*
- 62 • *La realización de simulaciones para analizar el comportamiento de los indicadores*
63 *evaluados mediante registros de datos (Asistencia escolar, Retención escolar, Equidad*
64 *de género y Titulación técnico profesional).*
- 65 • *La revisión del ajuste y consistencia de los Otros Indicadores de Calidad con la*
66 *normativa educacional vigente, con el fin de asegurar su alineación en términos de*
67 *contenido y lenguaje.*

68

69 ***¿Cómo se evalúan los Otros Indicadores de Calidad?***

70

71 *Los Otros Indicadores de Calidad se evalúan por separado para educación básica y para*
72 *educación media. Estos indicadores se evalúan por dos medios principales:*

73

74 • ***Cuestionarios Simce***

75

76 *Los indicadores Autoestima académica y motivación escolar, Clima de convivencia escolar,*
77 *Participación y formación ciudadana y Hábitos de vida saludable son evaluados según la*
78 *información recogida de los cuestionarios Simce para estudiantes, docentes, y padres y*
79 *apoderados.*

80

81 *Estos cuestionarios se aplican en conjunto con la evaluación del Simce y siguen los mismos*
82 *protocolos de seguridad y confidencialidad que dichas pruebas.*

83

84 • ***Registros del Ministerio de Educación y de la Agencia de Calidad***

85

86 *Los indicadores Asistencia escolar, Retención escolar y Titulación técnico-profesional se*
87 *calculan sobre la base de la información obtenida de los registros del Ministerio de*
88 *Educación y de la Agencia de Calidad.*

89

90 *El indicador Equidad de género se calcula a partir de los resultados de las pruebas Simce*
91 *de cada año gestionados por la Agencia de Calidad.*

92

93 ***¿Para qué se utilizan los Otros Indicadores de Calidad?***

94

95 *Los Otros Indicadores de Calidad tienen, entre otras, las siguientes funciones:*

96

97 • ***Entregar información relevante a los establecimientos***

98

99 *Los Otros Indicadores de Calidad proporcionan a los establecimientos información*
100 *relevante sobre distintas áreas de desarrollo de sus estudiantes, complementando con ello*
101 *la información académica proporcionada por los resultados Simce y los Estándares de*
102 *Aprendizaje. Así, estos indicadores entregan una señal a los establecimientos sobre la*
103 *importancia de implementar acciones sistemáticas para desarrollar aspectos no académicos*
104 *que son clave para el futuro de los estudiantes.*

105

106 *A su vez, los resultados en los Otros Indicadores de Calidad permiten que los*
107 *establecimientos monitoreen el estado de desarrollo y la efectividad de las prácticas que han*
108 *implementado en los ámbitos evaluados, para así poder mantener y potenciar las medidas*
109 *que han resultado exitosas, y tomar medidas remediales a tiempo cuando sea necesario.*

110

111 *Además, los Otros Indicadores de Calidad entregan información importante para la*
112 *autoevaluación institucional que llevan a cabo los establecimientos, así como también para*
113 *la elaboración de los planes de mejoramiento educativo.*

114

115 • ***Servir de insumo para la Ordenación de los establecimientos educacionales***

116

117 *Los Otros Indicadores de Calidad serán utilizados por la Agencia de Calidad para ordenar*
118 *a todos los establecimientos educacionales que tienen Reconocimiento Oficial del Estado.*

119

120 *La ley establece que la Ordenación deberá considerar los resultados Simce, la distribución*
121 *en los Estándares de Aprendizaje y los Otros Indicadores de Calidad, además de tomar en*
122 *cuenta las características de los alumnos del establecimiento educacional, incluido, entre*
123 *otras, su vulnerabilidad.*

124

125 • ***Identificar a los establecimientos que requieren orientación y apoyo***

126

127 *Los Otros Indicadores de Calidad, en conjunto con los demás resultados contemplados por*
128 *la Ordenación, permiten identificar aquellos establecimientos que requieren apoyo y que*

129 *deben ser visitados por la Agencia de Calidad para recibir orientaciones de mejora en*
130 *determinadas áreas.*

131

132 • ***Diseñar y evaluar políticas educativas a nivel nacional***

133

134 *Los Otros Indicadores de Calidad y la evolución de sus resultados constituyen índices claves*
135 *en la evaluación de la efectividad de políticas públicas y programas relacionados con los*
136 *ámbitos evaluados. Además, entregan al país información relevante para establecer metas y*
137 *prioridades educativas a nivel nacional.*

Análisis Textual

El texto en análisis se inserta en una cadena de géneros donde se aprecia, fundamentalmente, el género de la gobernabilidad (Fairclough, 2003). Este tipo de géneros se caracteriza primordialmente por la propiedad específica de la recontextualización, proceso por el cual algunos elementos de una práctica social se apropian de otro tipo de prácticas sociales, tomando lugar la primera en el contexto de la segunda y transformándola en formas específicas. Por ello, desde una perspectiva textual, se aprecia un género cientificista que se transforma de modo particular en una estrategia de gobierno. Concretamente, si se aprecia lo referido al proceso de elaboración de los Otros Indicadores de Calidad (37-67), se detalla paso por paso el procedimiento técnico que derivó en la construcción del documento al cual el texto en análisis pertenece. Hacia el final de este segmento se sostiene que una acción consistió en *la revisión del ajuste y consistencia de los Otros Indicadores de Calidad con la normativa educacional vigente, con el fin de asegurar su alineación en términos de contenido y lenguaje* (65-67). Este ajuste y alineación del contenido y lenguaje se expresa fundamentalmente en el apartado referido al para qué se usan los Otros Indicadores de Calidad (93-137), donde los indicadores construidos quedan disponibles para i) *entregar información relevante a los establecimientos educacionales*; ii) *servir de insumo para la ordenación de los establecimientos educacionales*; iii) *identificar a los establecimientos educacionales que requieren orientación y apoyo*; y iv) *diseñar y evaluar políticas educativas a nivel nacional*. Estos géneros se encadenan de modo creativo en el texto a fin de que los usos de los indicadores queden justificados en términos de un procedimiento técnico de construcción de los aspectos de la dimensión no académica que parecen ser relevantes para la práctica educativa en el marco de la nueva institucionalidad.

Esta misma propiedad textual es constitutiva del carácter promocional que caracteriza a este documento. El texto presenta un fuerte énfasis en la transmisión de un modo sencillo y cercano de todo lo que refiere a lo que son los Otros Indicadores de Calidad, su construcción, evaluación y uso para los fines que persigue la nueva institucionalidad educativa. Esta búsqueda de cercanía y colaboración a través de un uso más informal del lenguaje en las relaciones entre las elites y las clases populares es un caso típico de

conversacionalización del discurso público (Fairclough, 2003). En este escenario es que se comprende el uso de preguntas orientadoras que ofrecen breves y sencillas respuestas respecto de los ejes comentados. Este asunto, en la red de prácticas sociales a las que el texto pertenece, responde a la necesidad de construir una visión ampliada de la calidad educativa, que permita no contemplarla a través de una mera reducción a los logros educativos y cumplimiento de estándares de aprendizaje. En la misma red de prácticas, los textos producidos desde el Estado tienden a construir una visión de consenso que es reveladora del carácter de urgencia y necesidad de abordar la problemática de la calidad educativa de una manera más integral. Sin embargo, este consenso, en términos de intertextualidad, no hace señalizaciones respecto de que esta es una demanda específica proveniente de los movimientos sociales por la educación que tensionaron la lógica de estándares y eficiencia academicista. De hecho, más finamente es posible plantear que la misma noción de *Otros Indicadores* representa una traducción cualitativamente novedosa de lo que son las demandas populares en términos del discurso del poder: la calidad es un asunto comprensible exclusivamente desde la lógica de estándares e indicadores, y si se requiere una perspectiva más integral, debe ser abordada también en términos de *otros* estándares e indicadores. Este es un asunto social y educativo de alta importancia, que en una perspectiva textual muestra señales del carácter ideológico del texto, toda vez que una visión ampliada de calidad educativa puede ser pensada de múltiples formas posibles y no sólo desde una visión de los diversos indicadores que la nueva institucionalidad educativa busca establecer a toda costa en la vida escolar.

En términos de la actividad propia del género predominante en el texto, se aprecia una clara definición de propósitos por parte del Estado. Respecto de este punto en particular, y conectando con las argumentaciones previamente analizadas, es que conviene detenerse en la figura que representa la arquitectura de la nueva institucionalidad educativa que, a su vez, representa el marco normativo en que se desarrollan los Otros Indicadores de Calidad. En dicha figura se presentan las diversas instituciones que operan en la nueva institucionalidad educativa y sus respectivas atribuciones. En términos de acción, característica propia de los géneros, es interesante apreciar el grado de actividad – pasividad de cada una de estas instituciones en relación a las instituciones escolares, la cual queda representada en el centro

de la figura “cercada” en términos de supravigilancia por las instituciones restantes. El Ministerio de Educación *propone, implementa, promueve, elabora y entrega apoyo*; la Superintendencia de Educación *fiscaliza, investiga y resuelve*; la Agencia de Calidad de la Educación *evalúa, ordena e informa*; y el Consejo Nacional de Educación *aprueba e informa*. Todas estas instituciones tienen altos grados de actividad a juzgar por los verbos que nominalizan la acción, mientras que las instituciones escolares *implementan, cumplen, reciben y rinden cuenta, es fiscalizada, evaluada y ordenada*. Prima la pasividad en la acción, y los máximos grados de actividad se alcanzan en términos de *definir e implementar* acciones obligatorias, además de *solicitar y recibir apoyo* cuando corresponde.

Conjunto a lo anterior, y siguiendo el análisis de actividad, es interesante destacar algunos aspectos de para qué se utilizan los Otros Indicadores de Calidad. Las respuestas ofrecidas a este cuestionamiento se organizan en cuatro puntos: i) *entregar información relevante a los establecimientos educacionales*; ii) *servir de insumo para la ordenación de los establecimientos educacionales*; iii) *identificar a los establecimientos que requieren orientación y apoyo*; y iv) *diseñar y evaluar políticas educativas a nivel nacional*. Puesto en contexto y atendiendo al espíritu de consolidar una visión ampliada de calidad educativa, estas respuestas proporcionan un acceso privilegiado al carácter ideológico del texto, toda vez que la dimensión del *desarrollo personal y social de los estudiantes* (3-4) aparece como una razón instrumental para generar un sistema que permita construir una base de información que responda a las necesidades de supravigilancia de la nueva institucionalidad educativa; vale decir, los Otros Indicadores de Calidad, en términos de los usos promovidos en el documento, apuntan a generar información estable que complementa la información académica, permite ordenar a los establecimientos según los requerimientos de la Agencia de Calidad, posibilita focalizar en los establecimientos ineficientes (o que, en la línea argumental del texto, *requieren orientación y apoyo*) y que, automáticamente, ofrezcan insumos para construir la base informacional de esta nueva arquitectura de políticas educativas. Lo interesante de demostrar en términos de movimiento discursivo es la razón instrumental que opera en este tipo de políticas educativas: lo que se presenta como una apelación al desarrollo personal y social de los estudiantes, argumento genuino y legítimo por sí mismo y por tanto difícil de ser tensionado, adquiere un carácter secundario, una simple

excusa, para fortalecer los dispositivos de vigilancia en miras de la mejora de los establecimientos y el uso eficiente de los recursos. De este modo, en términos argumentales, se presenta un esquema medios – fines donde se presenta el fin (explícito) de generar información con miras a la ordenación, orientación y apoyo, y diseño de políticas educativas a partir de medios (explícitos) relacionados con la evaluación mediante las informaciones recogidas en SIMCE y registros de MINEDUC y Agencia de Calidad sobre Otros Indicadores de Calidad que apuntan a entregar información sobre el desarrollo personal y social de los estudiantes.

Como planteamos previamente, en términos de orientación a la diferencia, el texto representa una clara orientación al consenso, a una normalización y aceptación de las diferencias de poder que soportan y suprimen las diferencias de significados y normas. Esto se texturiza de modo claro a través del matiz promocional del texto, donde se organiza de modo sencillo y breve una respuesta de alta complejidad social y educativa, y en donde no aparecen voces disonantes, ni mucho menos aquellas que apelaron por la necesidad de una visión más integral de la calidad educativa y no de aquella que representaba una mera reducción a logros educativos y cumplimiento de estándares de aprendizaje.

Por lo mismo, en términos de intertextualidad, existen voces que están significativamente excluidas y son aquellas provenientes de los movimientos sociales por la educación. Por tanto, es importante resaltar que los Otros Indicadores de Calidad aparecen como una respuesta específica del poder a una legítima demanda de las clases populares por una visión ampliada de la calidad educativa. Sin embargo, como se ha sostenido, finalmente no es más que una traducción, un giro creativo, de la demanda específica a los términos propios del orden discursivo neoliberal que domina las formas de argumentar la política educativa en Chile.

En términos de suposiciones, priman en este texto las suposiciones proposicionales, vale decir, aquellas que versan sobre lo que puede ser o será, las cuales aparecen como una respuesta a las exigencias planteadas por las suposiciones existenciales (versan sobre lo que existe). En este sentido es que las acciones planteadas respecto de para qué se utilizan los

Otros Indicadores de Calidad son suposiciones proposicionales que adelantan qué es lo que se hará con estos insumos informacionales. Esto representa la respuesta específica a lo existente en el contexto normativo de la nueva institucionalidad educativa y los mecanismos específicos con que ella cuenta actualmente para producir información (SIMCE y registros de MINEDUC y Agencia de Calidad). Es importante destacar que las suposiciones proposicionales son a la vez proposiciones de valor, puesto que anticipan que las acciones implementadas responden a lo bueno y deseable. Este asunto se aprecia con mayor fuerza justamente en la última pregunta abordada en el documento, donde la entrega de información relevante es el medio más óptimo para *entregar señales sobre la importancia de implementar acciones sistemáticas para desarrollar aspectos no académicos claves para los estudiantes* (103-104). Del mismo modo, esta información es por excelencia el medio para que las escuelas *monitoreen el estado de desarrollo y la efectividad de las prácticas que han implementado en los ámbitos evaluados, para así poder mantener y potenciar las medidas que han resultado exitosas, y tomar medidas remediales a tiempo cuando sea necesario* (107-109).

En términos de las relaciones semánticas/gramaticales entre oraciones y cláusulas, es preciso indicar que presentándose una estructura argumental de medios – fines, las relaciones semánticas texturizadas son de alto nivel. Como hemos planteado, esto se presenta mediante cadenas de oraciones que abren ciertas preguntas para presentar como respuesta los medios y los fines que se persiguen. En dicho esquema priman las relaciones semánticas aditivas, donde las cláusulas enunciadas conectan con otra que las refuerza (por ejemplo, los distintos puntos que se abordan en lo referido al proceso de elaboración de los Otros Indicadores de Calidad (43-67)). Por lo mismo, las relaciones gramaticales son fundamentalmente de tipo paratáctico, ya que las cláusulas aparecen gramaticalmente como iguales o coordinadas.

En términos de los intercambios, funciones del habla y modo gramatical, predominan los intercambios de actividad iniciados por el actor que, en este caso, representa la voz del Estado. El texto tiene una modalidad gramatical predominantemente imperativa (declaraciones donde no hay sujeto), mixturada con algunas oraciones de tipo interrogativa (las que dan organización al texto), donde los actos de habla predominantes se relacionan con

el Ofrecimiento de guías para la acción y usos de los Otros Indicadores de Calidad. Estos ofrecimientos se texturizan a partir de declaraciones realistas relacionadas con el contexto normativo, el proceso de elaboración y los modos de evaluación de estos indicadores, las cuales conectan con declaraciones irrealistas que aspiran a la generación y entrega de información y a los diversos usos que se dará a ella en el marco normativo de la nueva institucionalidad educativa.

Conjunto a ello, conviene indicar que este texto contiene un marcado matiz promocional en dos sentidos: primero, pues estando organizado argumentalmente como medios – fines, representa, aboga y anticipa ciertos eventos. En este sentido es que se *mueve en lugar de* (representa) una noción ampliada de calidad educativa, que se *mueve en nombre de* (aboga) mecanismos que permitan generar información respecto de cómo funcionan las escuelas y organizar apoyos específicos, y que se *mueve por delante de* (anticipa) una consideración de la calidad educativa restringida únicamente al logro educativo y al cumplimiento de estándares de aprendizaje. En segundo lugar, porque el particular modo de organización del texto representa un deslizamiento entre hechos y valores y entre hechos y predicción. Por ejemplo, las declaraciones realistas sobre la necesidad de enfocarse en el desarrollo personal y social de los estudiantes (hecho) se aborda desde declaraciones irrealistas sobre los usos de los Otros Indicadores de Calidad, que relegan a un segundo plano el asunto inicial de preocupación para enfocar primordialmente en mecanismos que generen un sistema informacional más contundente para el funcionamiento de la nueva institucionalidad educativa. Esto representa, simultáneamente, nuevos valores (mayor transparencia, mayor eficiencia) y una predicción que muestra los nuevos mecanismos como si estuvieran ocurriendo aquí y ahora.

Respecto de los discursos que se promueven en este mensaje, es importante hacer hincapié en el interesante movimiento de traducción que opera en este texto, especialmente en lo referido a cómo la dimensión del desarrollo personal y social de los estudiantes parece ser un asunto a abordar exclusivamente desde la perspectiva del desarrollo de nuevos indicadores que contribuyan a la generación de información para el adecuado funcionamiento de la nueva institucionalidad educativa. Es llamativo que dimensiones psicosociales

relevantes como la autoestima, la convivencia escolar, la participación y los hábitos de vida saludable sean simples medios para articular acciones, ordenar escuelas según rendimientos, focalizar en las que funcionan ineficientemente, y no un fin en sí mismo. Vale decir, la relevancia de estos indicadores se juega en términos de lo que generan informacionalmente en tanto medios y no como fines en sí mismos (por ejemplo, que el hecho de gozar de una autoestima académica saludable sea un asunto importante per se y no un medio y para desarrollar acciones a rendir para una institución central). De hecho, el carácter meramente instrumental de estos indicadores queda de manifiesto en el momento de su inscripción en el contexto normativo donde se sostiene que *El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad contempla un conjunto de instrumentos y medidas para promover una mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes y para fomentar las capacidades institucionales de los establecimientos educacionales del país. Entre estos instrumentos se encuentran los Otros Indicadores de Calidad Educativa (24-27).*

Como hemos planteado, los discursos a la vez que representan partes del mundo, son también proyectivos e imaginativos respecto de cómo podrían ser las cosas o en qué direcciones posibles podrían moverse. En dicho sentido es que el documento proyecta e imagina una escuela que brinda información perfecta al sistema educativo y a los consumidores de educación. Es una escuela que aprende y optimiza sus prácticas. No basta con ofrecer indicadores de cumplimiento de logros de aprendizaje sino que es necesario mostrar aspectos de la dimensión psicosocial que podrían ser relevantes. En tal sentido, y como dispositivos informacionales, los Otros Indicadores de Calidad ofrecen una forma de captar qué cosas ocurren dentro de la institución escolar, no sólo en términos académicos, sino en todos los otros acontecimientos relevantes para la educación. Desde una perspectiva clientelar, esto ofrece información perfecta a los consumidores, para que en tanto agentes racionales, tomen decisiones oportunas en relación a plataformas que le ofrecen datos cada vez más contundentes. Estos principios proyectivos e imaginativos están en línea con el orden discursivo neoliberal, específicamente con lo relacionado a los procesos de elección como acciones libres, voluntarias y racionales.

En la misma línea, y respecto de las representaciones de los eventos sociales, se aprecia un predominio de los Procesos y las Circunstancias, mientras que los Participantes son sólo enunciados de modo general. Como el texto se organiza imperativamente y se articula en torno a actos de habla del tipo Ofrecimiento, los procesos tienen un marcado matiz relacional, donde las estructuras de supervigilancia utilizan a los sujetos para producir la información necesaria que le permitirá al nivel central ofrecer alternativas y planes de acción para la mejora permanente de las instituciones escolares. Los participantes quedan entonces bosquejados como simples espectadores de las acciones emprendidas por la nueva institucionalidad educativa y, específicamente, son caracterizados como la fuente para la extracción de las informaciones necesarias. Además, la institución escolar queda cercada y es presentada como el objeto de estudio y vigilancia donde las nuevas instituciones operan y generan las condiciones y mecanismos para su actuación en el sistema educativo.

En términos de estilo, es importante retomar el análisis respecto del matiz promocional del texto. La nueva institucionalidad educativa aparece como un experto conocedor de las distintas evidencias que fundamentan la necesidad de desarrollar una visión ampliada de calidad educativa y, a partir de ello, justifica el desarrollo de instrumentos que permitan conocer y actuar sobre dicha dimensión (el desarrollo personal y social de los estudiantes). Por lo mismo, en términos de modalidad y evaluación, se visualiza un alto compromiso con la obligación y la necesidad, lo cual se textualiza en las diversas respuestas ofrecidas a las preguntas planteadas, y especialmente en la relacionada con el Para Qué de los Otros Indicadores de Calidad. Estos marcadores modalizan las diversas declaraciones del texto y son indicativos de un alto grado de verdad y obligación: la necesidad de generar informaciones que permitan ordenar, intervenir y perfeccionar a las instituciones escolares en las lógicas de mejora que promueve la nueva institucionalidad educativa. Como se ha planteado previamente, en términos de modalidad, las propuestas son siempre sinónimos de lo bueno y lo deseable, lo cual se apega al esquema argumental de medios – fines que se despliega en este texto.

Análisis Argumental

El argumento se estructura en torno a la premisa meta de generar Otros Indicadores de Calidad, *ampliando de este modo la concepción de calidad educativa* (6). Estos indicadores representan un *conjunto de índices que entregan información sobre el desarrollo personal y social de los estudiantes* (3-4) y actúan *en forma complementaria a la información proporcionada por los resultados Simce y los Estándares de Aprendizaje* (4-6). Esta premisa meta conecta con las premisas instrumentales relacionadas con *entregar información relevante a los establecimientos educacionales* (97), *servir de insumo para la ordenación de los establecimientos educacionales* (115), *identificar a los establecimientos educacionales que requieren información y apoyo* (125) y *diseñar y evaluar políticas educativas a nivel nacional* (132). Estas premisas instrumentales representan un elemento llamativo en términos de las premisas valóricas que la contienen, pues en ella se mixturán distintas aspiraciones relacionadas con la transparencia y la eficiencia, las cuales actúan como elementos específicos de articulación de medios y fines para responder a las problemáticas educativas. Esta articulación de premisas meta y premisas instrumentales se despliega en torno a las premisas circunstanciales relacionadas con la generación de los Otros Indicadores de Calidad en el marco normativo de la nueva institucionalidad educativa, la cual *aborda el problema de la calidad educativa desde una perspectiva sistémica y busca un equilibrio entre la autonomía del sostenedor, la entrega de apoyo y la exigencia de rendición de cuentas* (20-22). En este contexto, *El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad contempla un conjunto de instrumentos y medidas para promover una mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes y para fomentar las capacidades institucionales de los establecimientos educacionales del país. Entre estos instrumentos se encuentran los Otros Indicadores de Calidad Educativa* (24-27). Estos indicadores, a su vez, *son el resultado de un exhaustivo proceso de elaboración que se extendió entre los años 2010 y 2013 y que estuvo a cargo de un equipo de especialistas del Ministerio de Educación* (39-41).

En síntesis, la estructura argumental, en términos del razonamiento práctico que es característico de todos los discursos políticos, promueve que la nueva institucionalidad educativa debe operar con una noción ampliada de calidad de la educación que integre el

desarrollo personal y social de los alumnos como una meta. Para ello plantea un conjunto de indicadores y acciones que deben ser abordados a fin de que las escuelas y los actores educativos cuenten con información sobre lo que ocurre en la dimensión psicosocial de la vida escolar, lo cual por sobre todo sirve para monitorear acciones, ordenar y clasificar a las escuelas, vigilar a aquellas que no tengan un funcionamiento eficiente, y fortalecer la arquitectura de políticas educativas desarrolladas en este nuevo contexto normativo. En suma, esta estructura argumental se sintetiza a continuación en la Figura 9.

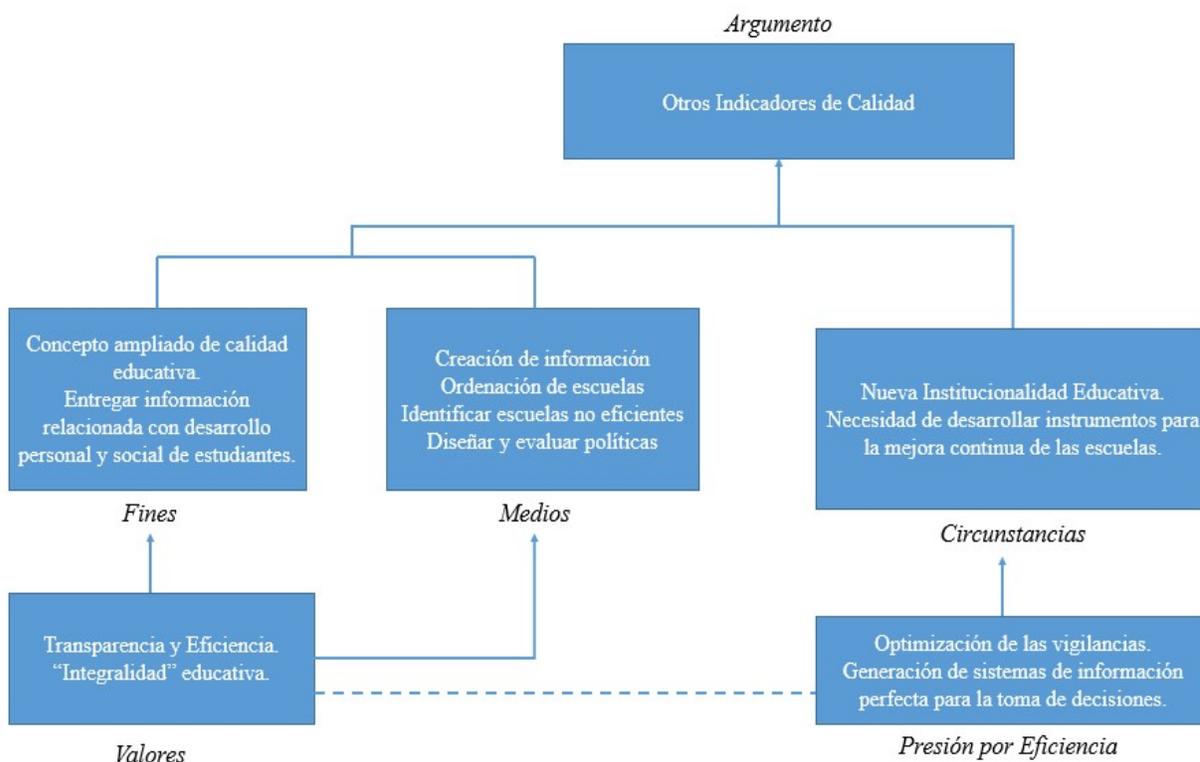


Figura 9: Estructura Argumento 9 – Los Otros Indicadores de Calidad.

Argumento 10: Dejar atrás la idea de educación como bien de consumo que se transa en el mercado

El *Argumento 10: Dejar atrás la idea de educación como bien de consumo que se transa en el mercado* proviene de un segmento del Mensaje Presidencial 131-362 que anuncia el Proyecto de Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que recibe aportes del Estado. El texto es parte tanto de una cadena de eventos sociales relacionados con la búsqueda de una educación de calidad como de una cadena de textos que se articula para responder, desde las nuevas políticas educativas, a los desafíos que se plantean en el actual momento histórico. Particularmente, la Ley de inclusión escolar es una regulación que se formula en 2014 con el triple objetivo de eliminar el lucro en educación, el financiamiento compartido y la selección escolar. Este objetivo busca responder a las deficiencias que las regulaciones de política educativa anteriores han dejado, toda vez que han fortalecido las lógicas de mercado en educación, generando uno de los sistemas educativos más privatizados y segregados del mundo. Al respecto, la importancia analítica de este texto consiste en que representa, dentro de la cadena de prácticas sociales relacionadas con la educación en que se inserta, una argumentación respecto de la necesidad y motivación que persigue esta reforma educativa en la actual coyuntura nacional.

1. Una reforma fundamental e indispensable

2
3 El presente proyecto se enmarca en un conjunto más amplio de propuestas legislativas y de
4 programas gubernamentales que forman parte de la Reforma Educacional comprometida ante
5 el país y la ciudadanía.
6
7 Esta Reforma persigue que Chile tenga un sistema educativo moderno, de calidad y donde se
8 obtengan los conocimientos, competencias y valores democráticos que el país demanda a sus
9 niños, niñas y jóvenes. En ese marco, se trata de una Reforma que transversalmente
10 fortalecerá la educación pública en el contexto de un sistema de provisión mixta que supere

11 la desregulación y los incentivos inadecuados que caracterizan en la actualidad a nuestro
12 sistema educacional.

13

14 De esa manera, el presente proyecto será complementado y seguido por nuevas iniciativas
15 legislativas para los diferentes niveles del sistema, desde la educación parvularia hasta la
16 educación superior.

17

18 Avanzar hacia la modernización de nuestro sistema educativo, la mejora de la calidad, el
19 fortalecimiento de la educación pública y la reducción de las desigualdades, requiere de los
20 cambios estructurales planteados por la Reforma Educativa que el Gobierno ha propuesto al
21 país, cambios en los cuales el presente proyecto avanza de manera significativa.

22

23 **2. Motivación General**

24

25 En el mundo del siglo XXI, el desarrollo y avance de los países ya no depende de las riquezas
26 naturales que ellos poseen, sino de las capacidades y habilidades de las y los ciudadanos para
27 aportar a dicho desarrollo. A su vez, lo anterior depende estrechamente de la capacidad de
28 las sociedades para dar a todos y todas sus integrantes las oportunidades de llevar a cabo sus
29 proyectos de vida, desarrollar al máximo sus potencialidades y aportar al bien común y al
30 crecimiento social, cultural y económico del conjunto.

31

32 En un mundo globalizado y cosmopolita, abierto, dinámico y también competitivo, las
33 naciones se juegan su futuro en las capacidades que posean las personas para reflexionar y
34 plantear soluciones a los problemas locales y globales, para generar y aplicar conocimiento,
35 para desarrollar o adaptar tecnología, para buscar nuevas respuestas frente a sus
36 preocupaciones, para generar y promover ideas, para proyectarse al futuro desde su historia
37 y su identidad.

38

39 Para todo ello, la pieza clave es la educación. Una educación entendida no sólo como un
40 mecanismo de transmisión de conocimientos o como un mero entrenamiento para el trabajo,
41 sino como un proceso de socialización y formación de personas integrales, de ciudadanos

42 conscientes, críticos y comprometidos con su entorno y sociedad. En este contexto, Chile ha
43 comprendido que no podrá ser un país desarrollado si no cuenta con un sistema educativo de
44 calidad para todos y para todas.

45

46 En razón de lo anterior, la sociedad chilena ha exigido al Estado un cambio profundo de
47 paradigma en el sistema educativo, que deje atrás la idea de la educación como un bien de
48 consumo que se transa en el mercado. Un cambio que se funda en la convicción de que la
49 educación es un derecho social. Esta demanda ciudadana por el derecho humano a la
50 educación ha criticado profundamente los cimientos del sistema educativo chileno por su
51 marcada segregación y ha exigido un nuevo modelo que sea inclusivo, que fortalezca la
52 educación pública, que amplíe la actual noción restringida de calidad y que potencie
53 estructuralmente –y no de manera asilada o para unos pocos— dicha calidad. En definitiva,
54 esta demanda ha exigido una efectiva materialización del derecho a la educación, asumiendo
55 así, un carácter histórico.

56

57 En ese marco, dar una adecuada y pronta respuesta a dicha exigencia social es un imperativo
58 político, ético y económico, el cual impone al Estado el deber de crear condiciones sociales
59 para que todas las personas tengan la mayor realización material y espiritual posible, y por
60 tanto, que elimine, en forma progresiva, las profundas desigualdades estructurales que
61 aquejan al sistema educativo y que impiden elevar su calidad restringiendo así las
62 oportunidades y derechos de millones de chilenos y chilenas.

63

64 Son también la Constitución y los Tratados Internacionales sobre Derechos Humanos que
65 nuestro país ha ratificado, los que establecen el derecho a la educación y la libertad de
66 enseñanza como derechos fundamentales de primera importancia e imperativo cumplimiento,
67 imponiendo al Estado de Chile el deber de adopción permanente de medidas y políticas para
68 su efectivo ejercicio por parte de todos los habitantes del país, independientemente de su
69 condición social, género, religión, origen nacional o social, posición económica o
70 nacimiento.

71

72 Los tres ejes de este proyecto —el fin al lucro en establecimientos que reciben recursos
73 públicos, el término de la selección escolar y la derogación del sistema de financiamiento
74 compartido-, apuntan a dar un marco sustentable que permita avanzar en asegurar el derecho
75 a una educación de calidad, reducir las desigualdades y garantizar, de manera efectiva, la
76 libertad de los padres, madres y apoderados para elegir la educación de sus hijos.

77

78 Se debe terminar con el financiamiento compartido porque segrega a las familias en función
79 de su capacidad de pago, limitando así su libertad de elección. Se hace necesario acabar con
80 la selección escolar ya que agrava dicha segregación, incentivando y permitiendo que sean
81 los establecimientos quienes escogen a sus estudiantes de conformidad al capital social,
82 económico y cultural de las familias, y no los padres, madres y apoderados quienes escogen
83 los establecimientos de su preferencia, tal como lo garantiza la Constitución. Lo anterior
84 restringe la experiencia educativa, entendida como el proceso de formación de ciudadanas y
85 ciudadanos integrales, afecta la cohesión social y limita las posibilidades de aprendizaje de
86 las y los estudiantes. Finalmente, debe prohibirse el lucro en los establecimientos que reciban
87 recursos públicos, para asegurar que todos los aportes que la sociedad destina a la educación
88 sean invertidos en ella y su mejoramiento constante.

89

90 El presente proyecto va en esa dirección: busca avanzar en terminar con las desigualdades
91 estructurales del sistema educativo, a fin de que el Estado de Chile garantice a toda su
92 población el derecho a una educación de calidad. Si bien nuestro país ha mostrado avances
93 relevantes en materia educativa, dar hoy este paso es fundamental para seguir avanzando. La
94 experiencia internacional muestra que la existencia de lucro, selección y copago, tal como
95 hoy existen en nuestro sistema, es una singularidad ausente de los sistemas educativos de los
96 países desarrollados (OCDE 2004, 2013).

97

98 Avanzar hacia la modernización de nuestro sistema educativo, la mejora de la calidad, el
99 fortalecimiento de la educación pública y la reducción de las desigualdades, requiere de los
100 cambios estructurales planteados por la Reforma Educativa que el Gobierno ha propuesto al
101 país, cambios en los cuales el presente proyecto avanza de manera significativa.

Análisis Textual

El texto en análisis se inserta en una cadena de géneros donde se aprecia, principalmente, el género de gobernabilidad. Dentro de este género existe un interesante movimiento, puesto que se recontextualiza el género economicista que ha primado en las regulaciones previamente analizadas en términos de un género de igualdad-justicia. Más precisamente, esto no significa que el segundo género comentado reemplaza al primero, sino que se apropia de algunos elementos y los transforma creativamente en formas particulares. Desde una perspectiva textual, esto se concretiza, por ejemplo, en la declaración referida a que *la sociedad chilena ha exigido al Estado un cambio profundo de paradigma en el sistema educativo, que deje atrás la idea de la educación como un bien de consumo que se transa en el mercado. Un cambio que se funda en la convicción de que la educación es un derecho social* (46-49). Las acciones específicas para cumplir con este propósito se relacionan con eliminar la *existencia de lucro, selección y copago tal como existen hoy en nuestro sistema* (94-95), las cuales aspiran a *avanzar en terminar con las desigualdades estructurales del sistema educativo, a fin de que el Estado de Chile garantice a toda su población el derecho a una educación de calidad* (90-92). Como se aprecia en estas declaraciones, los géneros economicista y de igualdad-justicia aparecen interconectados, aunque inéditamente invertidos: defender la educación como un derecho social es un asunto abordable desde la eliminación de las lógicas economicistas que previamente se han creado y defendido como las vías legítimas para cumplir con los propósitos de justicia social e igualdad de oportunidades.

Conjunto a ello, es importante hacer hincapié en el matiz promocional que se presenta en este mensaje presidencial. Este asunto es comprensible en el marco de la red de prácticas sociales al que el texto pertenece, donde los desarrollos de políticas educativas buscan construir consensos que junto con abordar la tarea de gobernar, resuelvan también la conflictividad de las relaciones de fuerza entre movimientos sociales por la educación y Estado. En concreto, desde una perspectiva textual, se aprecia un movimiento convocante hacia el avance, actividad que se texturiza en diversas ocasiones: ***avanzar** hacia la modernización de nuestro sistema educativo, la mejora de la calidad, el fortalecimiento de*

*la educación pública y la reducción de desigualdades (18-19); dar un marco sustentable que permita **avanzar** en asegurar el derecho a una educación de calidad (74-75); **avanzar** en terminar con las desigualdades estructurales del sistema educativo (90-91). Este movimiento opera como una forma de reconocer y evaluar las acciones previas del Estado en materia educativa, para así lanzar una nueva convocatoria a realizar nuevas acciones que permitan cumplir con los propósitos planteados, aspecto que da la forma promocional a este mensaje presidencial: Si bien nuestro país ha mostrado **avances** relevantes en materia educativa, dar hoy este paso es fundamental para seguir **avanzando** (92-93).*

En términos de actividad, el género del texto se caracteriza por una clara definición de propósitos por parte del Estado. Se plantea principalmente un triple propósito: *el fin al lucro en establecimientos que reciben recursos públicos, el término de la selección escolar y la derogación del sistema de financiamiento compartido-, apuntan a dar un marco sustentable que permita avanzar en asegurar el derecho a una educación de calidad, reducir las desigualdades y garantizar, de manera efectiva, la libertad de los padres, madres y apoderados para elegir la educación de sus hijos (72-76).* De este modo es que, en términos argumentales, se ofrece una perspectiva de problema – solución, cualidad propia de los textos de política educativa, donde el lucro, selección y copago (problema/explicito) debe ser eliminado a partir de las nuevas iniciativas legislativas y sus respectivas razones (solución/explicitas) planteadas en esta ley. Desde la perspectiva que se defiende en el texto, abordar este asunto es lo que permitirá *avanzar hacia la modernización de nuestro sistema educativo, la mejora de la calidad, el fortalecimiento de la educación pública y la reducción de las desigualdades (98-101).*

En términos de orientación a la diferencia, el texto representa una clara orientación al consenso, a una normalización y aceptación de las diferencias de poder que soportan y suprimen las diferencias de significados y normas. Como planteamos anteriormente, esto se aprecia de modo claro en el movimiento convocante que se utiliza hacia el avance, lo cual opera retóricamente como una forma de definir una agenda común hacia la cual orientarse. Esto se acompaña de algunas señalizaciones hacia lo nuestro (nuestro sistema educativo (18) nuestro país (92)) y hacia lo nacional (reforma comprometida (3) y propuesta (18) al país

(18)), las cuales actúan como una forma de generar un clima de consensos, así como también como una forma de eliminar posibles diferencias entre los actores educativos.

Por lo mismo, en términos de intertextualidad, es que existen voces que están significativamente excluidas y son, fundamentalmente, las provenientes de los movimientos sociales por la educación. Considerando ello es que se aprecia un grado altamente implícito de intertextualidad, puesto que como parte de la cadena de textos y eventos sociales en que se desarrolla esta argumentación, ésta actúa como una respuesta a los textos generados previamente y redefine lo planteado por otros actores en términos de los parámetros del poder. No obstante ello, se aprecia un indicador de intertextualidad manifiesta, donde el mensaje dialoga con las evidencias planteadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], al citar sus publicaciones de 2004 y 2013 para respaldar que el lucro, la selección y el copago son una *singularidad ausente de los sistemas educativos de los países desarrollados* (95-96).

En términos de suposiciones, en este texto se mixturán creativamente suposiciones existenciales con suposiciones proposicionales. Siguiendo el esquema argumental problema – solución, lo que existe (lucro, selección y copago) se conecta con lo que ocurrirá: su eliminación y efectos asociados. Por ejemplo, *se sostiene que se debe terminar con el financiamiento compartido* [suposición proposicional] *porque segrega a las familias en función de su capacidad de pago, limitando así su libertad de elección* [suposición existencial] (78-79). Del mismo modo, *se hace necesario acabar con la selección escolar* [suposición proposicional] *ya que agrava dicha segregación, incentivando y permitiendo que sean los establecimientos quienes escogen a sus estudiantes* [suposición existencial] (79-80). Lo mismo con el lucro: *debe prohibirse en los establecimientos que reciban recursos públicos* [suposición proposicional], *para asegurar que todos los aportes que la sociedad destina a la educación sean invertidos en ella y en su mejoramiento constante* [suposición existencial] (86-88). Ahora bien, y reconociendo que el esquema del argumento es de problema – solución, es importante destacar que tanto las suposiciones existenciales como las proposicionales son a la vez suposiciones de valor, es decir, aquellas que versan sobre lo bueno/malo y lo deseable/indeseable: lo malo e indeseable es, evidentemente, el lucro,

selección y copago [problema]; y lo bueno y deseable es su correspondiente eliminación y la evitación de los efectos que acarrearán [solución].

En términos de las relaciones semánticas/gramaticales entre oraciones y cláusulas, es preciso indicar que presentándose una estructura argumental de problema – solución, las relaciones semánticas texturizadas son de alto nivel. Esto se presenta mediante cadenas de oraciones tal como la analizada en el párrafo anterior. Si se aprecia en detalle, dicho argumento se construye, fundamentalmente, a través de relaciones semánticas aditivas, donde las cláusulas enunciadas conectan con otra que las refuerza. Por lo mismo, las relaciones gramaticales predominantes son de tipo paratático, vale decir, las cláusulas aparecen gramaticalmente como iguales o coordinadas.

En términos de los intercambios, funciones del habla y modo gramatical, predominan los intercambios de conocimiento iniciados por el actor que, en este caso, representa la voz del Estado. Como la modalidad gramatical del texto es predominantemente imperativa (declaraciones donde no hay sujeto, sólo enunciaciones), los actos de habla predominantes se relacionan con la Demanda (*se debe, se hace necesario, debe prohibirse, debe avanzarse*) y se concretizan a través de una mixtura de declaraciones realistas (los efectos de desigualdad estructural en el sistema educativo) con declaraciones irrealistas (la aspiración de que la eliminación del lucro, la selección y el copago efectivamente acabará con las desigualdades educativas). Conviene indicar que este mensaje contiene un marcado matiz promocional en dos sentidos: primero, pues estando organizado argumentalmente como problema – solución, representa, aboga y anticipa ciertos eventos. En este sentido es que se *mueve en lugar de* (representa) la eliminación del lucro, copago y selección, que se *mueve en nombre de* (aboga) la modernización de nuestro sistema educativo, la mejora de la calidad, el fortalecimiento de la educación pública y la reducción de las desigualdades, y que se *mueve por delante de* (anticipa) los desafíos que plantea un mundo globalizado, cambiante y cosmopolita. En segundo lugar, porque el particular modo de organización del texto representa un deslizamiento entre hechos y valores y entre hechos y predicción. Por ejemplo, las declaraciones realistas sobre lo que ha sido el problema de la desigualdad educativa en el país (hecho) se mezclan con declaraciones irrealistas sobre lo que podría ser la solución:

eliminar las lógicas que han causado y acentuado el problema. Esto representa, simultáneamente, nuevos valores (mayor igualdad de oportunidades, mayor justicia social) y una predicción que muestra los nuevos mecanismos como si estuvieran ocurriendo aquí y ahora.

Respecto a los discursos que se promueven en este mensaje, es importante prestar atención a cómo se representan el mundo en que vivimos y la educación. Respecto del mundo, se sostiene que es un *mundo globalizado y cosmopolita, abierto, dinámico y también competitivo* (31), donde el *desarrollo y avance de los países ya no depende de las riquezas naturales que ellos poseen, sino de las capacidades y habilidades de las y los ciudadanos para aportar a dicho desarrollo* (25-27) y donde las naciones *se juegan su futuro en las capacidades que posean las personas para reflexionar y plantear soluciones a los problemas locales y globales, para generar y aplicar conocimiento, para desarrollar o adaptar tecnología, para buscar nuevas respuestas frente a sus preocupaciones, para generar y promover ideas, para proyectarse al futuro desde su historia y su identidad* (32-36). Como *Chile ha comprendido que no podrá ser un país desarrollado si no cuenta con un sistema educativo de calidad* (42-44), se representa la educación como *pieza clave* (39), la cual debe ser *entendida no sólo como un mecanismo de transmisión de conocimientos o como un mero entrenamiento para el trabajo, sino como un proceso de socialización y formación de personas integrales, de ciudadanos conscientes, críticos y comprometidos con su entorno y sociedad* (39-42).

Los discursos a la vez que representan partes del mundo son también proyectivos e imaginativos respecto de cómo podría ser el mundo o en qué direcciones posibles podría moverse. En tal sentido es que este mensaje proyecta e imagina una sociedad más justa y equitativa a través de movimientos que eliminen las condiciones y mecanismos que han generado y potenciado las desigualdades. Siendo una legítima aspiración, es siempre necesario destacar que esto representa un particular ángulo de mirada, una solución dentro de muchas otras posibles, y por tanto, habla del carácter ideológico que caracteriza a este mensaje, puesto que la igualdad de oportunidades y la construcción de una sociedad más justa es una tarea que excede por mucho a la práctica educativa, la cual más que una pieza clave,

es sólo una pieza más en el engranaje si se considera que existen otros nudos problemáticos tal vez de mayor trascendencia para cumplir dicho propósito (por ejemplo, la relación capital – trabajo, la superación de las diversas privatizaciones en áreas sensibles de la vida social, entre otros).

En términos gramaticales, es interesante evidenciar las distintas nominalizaciones que se presentan en el texto. Al respecto, conviene indicar que la característica gramatical más llamativa de la nominalización es el no uso de verbos en los procesos, donde los mismos sujetos y objetos tienden a ser excluidos o nombrados de modo genérico. Un tipo de nominalización emerge en la afirmación *Chile ha comprendido que no podrá ser un país desarrollado si no cuenta con un sistema educativo de calidad para todos y para todas* (42-44), donde toda la complejidad de la reflexión educativa se reduce a lo que una entidad abstracta (Chile) ha podido y no ha podido hacer, sin indicar quiénes participan de ellos y a través de qué acciones y relaciones sociales. Lo mismo ocurre en la afirmación que sostiene que en *un mundo globalizado y cosmopolita, abierto, dinámico y también competitivo, las naciones se juegan su futuro en las capacidades que posean las personas para reflexionar y plantear soluciones a los problemas locales y globales* (32-34). Los agentes son nombrados de modo genérico e impersonal, y son convocados a actuar de la misma forma para lograr ciertos propósitos. Como hemos planteado previamente, las nominalizaciones en textos de política educativa son una característica gramatical constitutiva del actual capitalismo (Fairclough, 2003) y representan una vía privilegiada para comprender el carácter ideológico de los textos al permitir visualizar cómo se mistifican o se ocultan ciertos intereses y supuestos.

Respecto de las representaciones de los eventos sociales, es preciso recordar que estos se componen por Procesos, Participantes y Circunstancias. En este mensaje predomina la inclusión de los procesos y las circunstancias, prestando menos atención a los participantes. Como el texto tiene un carácter imperativo organizado en actos de habla del tipo Demanda, los procesos son fundamentalmente relacionales y se plasman a través de un Estado que aborda desafíos que debe, considera necesario, donde debe prohibir y donde debe avanzar. Como muchos de estos procesos están nominalizados, se aprecia un alto grado de abstracción

desde y generalización a través de eventos concretos, aspecto específico de los textos de política educativa contemporánea. En este caso, un evento concreto (la desigualdad estructural) es abordable desde una solución única (eliminación de lucro, selección y copago).

En relación a cómo son presentados los actores en los eventos sociales descritos en el texto, hay un interesante movimiento discursivo organizado en torno a la sociedad como principal demandante y el Estado como garante. Como examinamos en términos de intertextualidad, éste es un texto que suprime radicalmente las diferencias, generando una visión de consenso absoluto entre partes que no necesariamente están en línea. En este texto, la sociedad chilena aparece como un actor que *ha exigido al Estado un cambio profundo de paradigma en el sistema educativo, que deje atrás la idea de la educación como un bien de consumo que se transa en el mercado* (46-48). En respuesta a ello, el Estado genera un proyecto que va en esa dirección: *busca avanzar en terminar con las desigualdades estructurales del sistema educativo, a fin de que el Estado de Chile garantice a toda su población el derecho a una educación de calidad* (90-92). En esta interacción, son llamativas las relaciones tempo-espaciales, donde las exigencias de la sociedad están planteadas en un pasado que va dejando atrás lo problemático, mientras que las respuestas del Estado se construyen como un avance que apoya dicha causa ofreciendo un panorama más alentador. En términos de estilos, es importante profundizar en la idea previamente trabajada respecto del carácter promocional del texto, donde el Estado queda texturizado como un promotor de medidas más estrictas y contundentes contra las lógicas economicistas, pero especialmente como un convocante respecto de avanzar y dejar atrás lo que, a todas luces, seguirá siendo problemático: la concepción economicista de la práctica educativa. Es por ello que, en términos de modalidad y evaluación, se visualiza un alto compromiso con la obligación y necesidad, lo cual queda texturizado con marcadores modales del tipo *se debe*, *se hace necesario*, entre otros. Estos mismos marcadores son los que modalizan las diversas declaraciones del texto y son indicativos de un alto grado de verdad y obligación: la exigencia de superar las desigualdades estructurales sólo puede superarse eliminando los mecanismos economicistas que han creado y profundizado el problema. Finalmente, es importante indicar que en términos de modalidad, lo propuesto es sinónimo de bueno y deseable, lo cual se

apega al esquema argumental de problema – solución propia de esta pieza de política educativa.

Análisis Argumental

El argumento se estructura en torno a la premisa meta relacionada con *avanzar hacia la modernización de nuestro sistema educativo, la mejora de la calidad, el fortalecimiento de la educación pública y la reducción de las desigualdades* (98-99) para lo cual se considera fundamental desarrollar los *cambios estructurales planteados por la Reforma Educativa que el Gobierno ha propuesto al país, cambios en los cuales el presente proyecto avanza de manera significativa* (99-101).

Atendiendo a dicha premisa meta, se proponen como premisas instrumentales el fin del financiamiento compartido porque *segrega a las familias en función de su capacidad de pago, limitando así su libertad de elección* (78-79). Del mismo modo, otra premisa instrumental guarda relación con el fin de la selección escolar, ya que *agrava dicha segregación, incentivando y permitiendo que sean los establecimientos quienes escogen a sus estudiantes de conformidad al capital social, económico y cultural de las familias, y no los padres, madres y apoderados quienes escogen los establecimientos de su preferencia, tal como lo garantiza la Constitución* (79-83). Y finalmente, una última premisa instrumental que apunta a prohibir *el lucro en los establecimientos que reciban recursos públicos, para asegurar que todos los aportes que la sociedad destina a la educación sean invertidos en ella y su mejoramiento constante* (86-88).

En dicho plano, atender a estas premisas metas mediante las premisas instrumentales comentadas, representa un asunto de importancia central que queda representado en una premisa de valor que defiende que el lucro, la selección y el copago *restringe la experiencia educativa, entendida como el proceso de formación de ciudadanas y ciudadanos integrales, afecta la cohesión social y limita las posibilidades de aprendizaje de las y los estudiantes* (83-85).

Esta particular conexión de medios y fines emerge, desde el punto de vista de las premisas circunstanciales, como una forma de responder a las exigencias de un *mundo globalizado y cosmopolita, abierto, dinámico y también competitivo* (31), donde el *desarrollo y avance de los países ya no depende de las riquezas naturales que ellos poseen, sino de las capacidades y habilidades de las y los ciudadanos para aportar a dicho desarrollo* (25-27) y donde las naciones *se juegan su futuro en las capacidades que posean las personas para reflexionar y plantear soluciones a los problemas locales y globales, para generar y aplicar conocimiento, para desarrollar o adaptar tecnología, para buscar nuevas respuestas frente a sus preocupaciones, para generar y promover ideas, para proyectarse al futuro desde su historia y su identidad* (32-36).

En síntesis, la estructura argumental, en términos del razonamiento práctico que es característico de todos los discursos políticos, promueve la necesidad de eliminar el lucro, la selección y el copago como una forma de avanzar directamente hacia la modernización del sistema educativo, con énfasis en la calidad de la educación y la igualdad de oportunidades. Este asunto se torna en una exigencia central que debe ser atendida en relación a eliminar paulatinamente las desigualdades estructurales que configuran la práctica educativa en Chile, más si se considera que esto no es algo propio de los países que avanzan hacia el desarrollo. En definitiva, esta estructura argumental se sintetiza a continuación en la Figura 10.

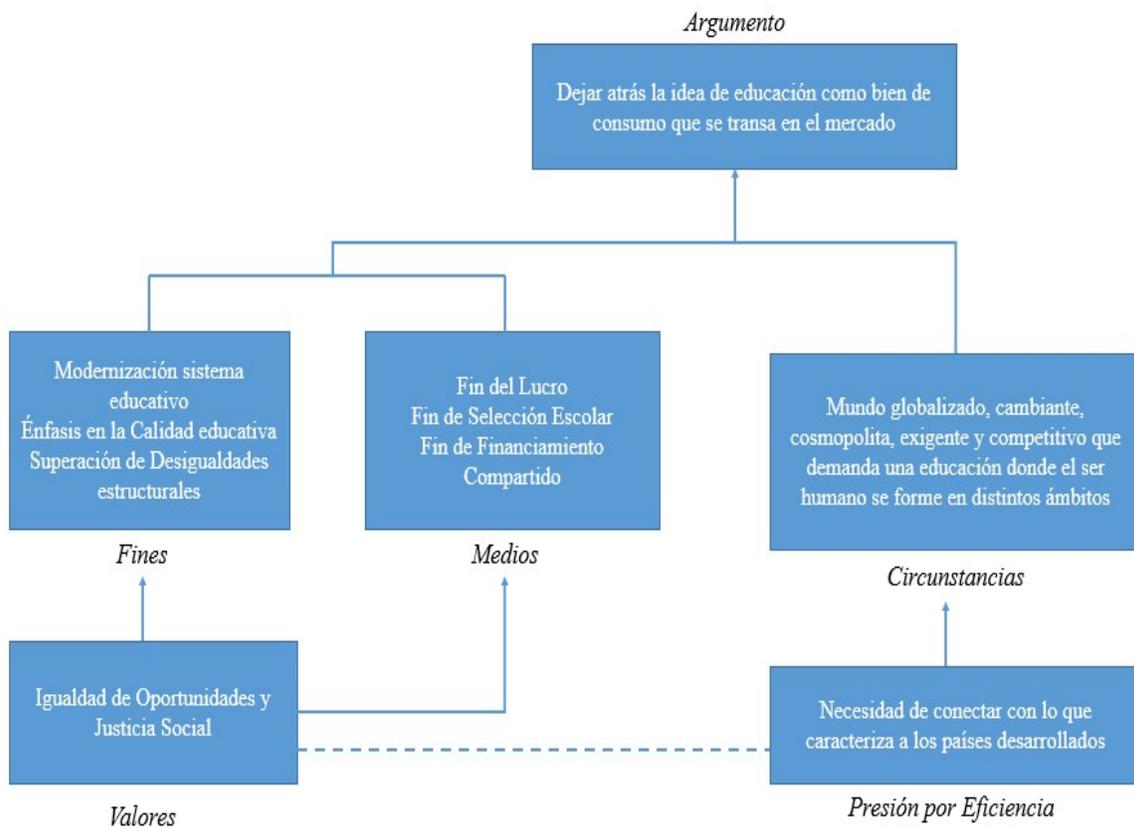


Figura 10: Estructura Argumento 10 – *Dejar atrás la idea de educación como bien de consumo que se transa en el mercado.*

Argumento 11: Un nuevo paradigma

El *Argumento 11: Un nuevo paradigma* proviene de un segmento del Mensaje Presidencial 131-362 que anuncia el Proyecto de Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que recibe aportes del Estado. El texto es parte tanto de una cadena de eventos sociales relacionados con la búsqueda de una educación de calidad como de una cadena de textos que se articula para responder, desde las nuevas políticas educativas, a los desafíos que se plantean en el actual momento histórico. Particularmente, la Ley de inclusión escolar es una regulación que se formula en 2014 con el triple objetivo de eliminar el lucro en educación, el financiamiento compartido y la selección escolar. Este objetivo busca responder a las deficiencias que las regulaciones de política educativa anteriores han dejado, toda vez que han fortalecido las lógicas de mercado en educación, generando uno de los sistemas educativos más privatizados y segregados del mundo. Al respecto, la importancia analítica de este texto consiste en que representa, dentro de la cadena de prácticas sociales relacionadas con la educación en que se inserta, una argumentación en favor de los objetivos generales que presenta la Reforma Educativa y los objetivos específicos que persigue el intento de poner fin al financiamiento compartido, la selección escolar y el lucro en educación.

1 **II. Objetivos Fundamentales del Proyecto.**

2

3 **1. Objetivos generales de la Reforma Educacional expresados a través del proyecto**

4

5 a. Una Reforma con foco en la integralidad del proceso educativo y su calidad

6

7 *Los cambios que se presentan en el presente proyecto de ley se encuentran enmarcados en*
8 *un proceso de Reforma que tiene por objeto abarcar el sistema educacional en su globalidad,*
9 *desde la educación inicial hasta la superior, asegurando al mismo tiempo cambios*
10 *institucionales que promuevan igualdad y mejoras sustantivas en términos de calidad.*

11

12 *El presente proyecto se enmarca así en una Reforma mucho mayor y se complementará con*
13 *otras iniciativas legislativas y programas del Ministerio de Educación y el Gobierno. En*
14 *específico, el proyecto se hace cargo de establecer las condiciones indispensables para que*
15 *Chile abandone el paradigma que señala que la educación es un bien de consumo y que, al*
16 *estar organizada a través del mercado, se garantizará su calidad y aporte al bienestar y*
17 *desarrollo de la sociedad. Como ha sido señalado, este paradigma ha sido ampliamente*
18 *cuestionado por la ciudadanía pero también por la evidencia internacional y nacional. Este*
19 *paradigma se expresa, fundamentalmente y en primer lugar, a través de los tres problemas*
20 *y falacias que el presente proyecto busca resolver: la creencia de que el lucro puede ser un*
21 *motor efectivo de la calidad en educación; el copago como una visión restrictiva del aporte*
22 *y las posibilidades de las familias a la educación de sus hijos e hijas; y la selección como*
23 *manera normal de organizar la escolaridad.*

24

25 *El proyecto define así transiciones efectivas y viables para resolver estos tres problemas*
26 *fundamentales, modificando de manera sustantiva el paradigma educacional que la Reforma*
27 *en su conjunto busca reemplazar y destrabando parte importante de los obstáculos para*
28 *mejorar la calidad de todo el sistema educacional chileno.*

29

30

31

32 b. Generar un sistema educacional con bases sustentables para lograr calidad

33

34 *El presente proyecto se hace cargo de eliminar del sistema aquellos incentivos estructurales*
35 *que frenan la calidad e impiden que la educación sea palanca efectiva del desarrollo*
36 *económico, social, cultural y democrático de nuestro país.*

37

38 *Las propuestas hechas buscan generar la base mínima que permita robustecer la calidad*
39 *educacional del conjunto del sistema, asegurándose, en primer lugar, que los recursos que*
40 *provee el Estado se usarán en mejorar la calidad de la educación y no en otros fines, y que*
41 *las familias no tendrán barreras económicas o de otro tipo para la educación de sus hijos e*
42 *hijas.*

43

44 *No resulta ni eficiente ni aceptable que las preferencias de las familias sean usadas,*
45 *erróneamente, como mecanismo de aseguramiento de la calidad. Si asumimos que los*
46 *padres, madres y apoderados buscan siempre hacer todo lo que puedan para procurar*
47 *educar a sus hijos en los mejores establecimientos, es entonces deber del Estado garantizar*
48 *que todos los establecimientos educacionales reconocidos y financiados por éste, tengan un*
49 *nivel de calidad educativa tal que las familias puedan elegir efectivamente entre opciones*
50 *viables. En ese marco, es deber del Estado fiscalizar y exigir a los establecimientos la no*
51 *realización de publicidad engañosa, la no distorsión de indicadores de calidad educativa, y*
52 *la no práctica de la segregación o discriminación como estrategias de posicionamiento y*
53 *adquisición de prestigio. Seguir aceptando que tales prácticas puedan darse en nuestro*
54 *sistema educacional es lesionar la igualdad entre los niños, niñas y jóvenes chilenos, es*
55 *atentar contra su dignidad y contra la libertad de elección de los padres, madres y*
56 *apoderados.*

57

58 *La eliminación gradual del financiamiento compartido, la prohibición de la selección y el*
59 *impedir el lucro en los establecimientos que reciben recursos públicos contribuirán a que*
60 *los establecimientos educacionales busquen mejorar la calidad educativa que otorgan y*
61 *pongan foco en sus procesos educativos y en el valor agregado que puedan entregar a todos*
62 *sus estudiantes.*

63 c. Generar un sistema educacional más equitativo e inclusivo

64

65 *Nuestro sistema educativo tiene altos niveles de segregación. Ello segmenta la calidad de la*
66 *educación, el gasto por alumno y la experiencia educativa, según la capacidad de pago de*
67 *las familias.*

68

69 *En respuesta a este contexto, el proyecto busca reformar el sistema educativo nacional para*
70 *promover la inclusión social, económica, étnica y religiosa, y cimentar valores como el*
71 *pluralismo, el respeto por el otro, la responsabilidad y, en general, los valores cívicos y*
72 *democráticos. Esta convicción se acompaña con la evidencia disponible que reconoce que*
73 *los sistemas educativos inclusivos que disminuyen la segregación producen efectos positivos,*
74 *tanto en los aprendizajes de los estudiantes como en los valores sociales y civiles que*
75 *promueven.*

76

77 d. Avanzar hacia la educación como un derecho garantizado por el Estado

78

79 *La Reforma busca avanzar hacia un cambio en el paradigma de la educación, a fin de*
80 *reconocerla como un derecho social fundamental, poseedora de un valor público y*
81 *republicano innegable, y que por tanto debe ser garantizada por el Estado asegurando su*
82 *provisión gratuita en el contexto de un sistema mixto.*

83

84 *En consecuencia, con los cambios institucionales propuestos, se busca asegurar que el foco*
85 *del sistema educacional esté efectivamente en la mejora de los procesos educativos y no en*
86 *la competencia por estudiantes.*

87

88 *La educación de calidad es un derecho de todos los niños, niñas y jóvenes de Chile. En la*
89 *Constitución se establece que todos y todas deben poder acceder a ella de manera gratuita,*
90 *desde el segundo nivel de transición parvularia y en los niveles de educación básica y media.*

91

92

93

94 **2. Objetivos del fin al copago o financiamiento compartido**

95

96 a. Alcanzar la gratuidad escolar en los establecimientos que reciben aportes del Estado

97

98 *El rol del Estado es lograr que una educación de calidad no dependa de la capacidad de*
99 *pago de las familias. La supresión del copago constituye una medida concreta de progresión*
100 *en la garantía y efectividad del derecho a la educación en los términos establecidos en el*
101 *artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.*

102

103 b. Reducir la segregación

104

105 *Como la evidencia ha mostrado, el financiamiento compartido aumenta de manera*
106 *importante la segregación escolar y social. Por lo mismo, avanzar hacia la gratuidad escolar*
107 *en los establecimientos que reciben fondos del Estado es un paso importante para reducir*
108 *aquella.*

109

110 c. Aumentar la integración socioeconómica mediante la progresividad del gasto

111

112 *No obstante lo ya señalado, no es suficiente reducir el efecto agregado del financiamiento*
113 *compartido en segregación. Es necesario, al mismo tiempo, constituir las escuelas en*
114 *espacios de integración, inclusión y diversidad. Para ello, el proyecto propone aumentar la*
115 *cobertura de la subvención escolar preferencial por tramos, de forma que se inviertan*
116 *recursos acorde al costo de educar a cada niño, niña o joven según sus necesidades.*

117

118 **3. Objetivos del fin a la selección**

119

120 a. Impedir la discriminación arbitraria por características socioeconómicas, académicas o
121 culturales de las familias

122

123 *El proyecto apunta a consagrar el igual trato que deben dar los establecimientos a todos los*
124 *niños, niñas y jóvenes de Chile. La eliminación de los mecanismos de discriminación que*

125 *utilizan algunos establecimientos permite avanzar en la dirección de concebir la educación*
126 *como un derecho al que se accede en igualdad de condiciones y de forma transparente y*
127 *objetiva.*

128

129 b. Avanzar hacia un sistema educacional menos segregado

130

131 *La selección escolar contribuye a la segregación, dado que genera establecimientos más*
132 *homogéneos socioeconómica y académicamente. Su eliminación nos permitirá avanzar*
133 *hacia un país que acoge y potencia los talentos de todas sus hijas e hijos.*

134

135 c. Garantizar el derecho preferente de los padres, madres y apoderados a escoger el
136 establecimiento educacional para sus hijos.

137

138 *La existencia de la selección por características socioeconómicas o culturales atenta contra*
139 *el derecho a la educación dado que no permite que los padres, madres y apoderados tengan*
140 *las mismas posibilidades de elegir establecimientos educativos. Por tanto, con su*
141 *eliminación, se acaba con una arbitraria discriminación y se hace efectiva la libertad de los*
142 *padres, madres y apoderados para elegir el proyecto educativo que deseen para sus hijos.*

143

144 **4. Objetivos del fin al lucro**

145

146 a. Asegurar que cada peso que se entrega en subvenciones se invierta en educación

147

148 *Es fundamental que el interés de los privados que se sientan convocados por la educación*
149 *sea la realización de un proyecto educativo. Por la naturaleza de este interés, es esperable*
150 *que los privados sigan participando en un sistema que les otorgue recursos públicos en la*
151 *medida en que éstos sean destinados exclusivamente a ser invertidos en el quehacer*
152 *educacional. La finalidad de la libertad de enseñanza, en los términos de nuestra*
153 *Constitución, es amparar el efectivo desarrollo de aquellos proyectos educativos y no*
154 *amparar el interés privado por lucrar.*

155

156 b. Mejorar la calidad mediante la inversión en educación

157

158 *El proyecto establece aumentos significativos de los recursos públicos para educación*
159 *escolar a través de diferentes vías. En ese marco, tiene como objetivo el que los sostenedores*
160 *estén motivados a invertir el total de los recursos disponibles en los procesos de aprendizaje*
161 *y su mejora, evitando que la búsqueda de excedentes vaya en merma de la calidad educativa.*
162 *A todo evento, tales excedentes deberán ser reinvertidos para la mejora, continuidad y*
163 *desarrollo de las actividades educativas de los establecimientos.*

Análisis Textual

El texto en análisis se inserta en una cadena de géneros donde se aprecia, principalmente, el género de gobernabilidad. Dentro de este género existe un interesante movimiento, puesto que se recontextualiza el género economicista que ha primado en las regulaciones previamente analizadas en términos de un género de igualdad-justicia. Más precisamente, el género economicista sufre algunas traducciones y es puesto en las acciones propias del género igualitarista, redefiniéndolo de forma creativa y particular en relación a texturizaciones anteriores. Considerando ello se aprecia, desde una perspectiva textual, que *el proyecto se hace cargo de establecer las condiciones indispensables para que Chile abandone el paradigma que sea la que la educación es un bien de consumo y que, al estar organizada a través del mercado, se garantizará su calidad y aporte al bienestar y desarrollo de la sociedad* (14-17). Ante dicha aspiración, se sostiene que *es deber del Estado fiscalizar y exigir a los establecimientos la no realización de publicidad engañosa, la no distorsión de indicadores de calidad educativa, y la no práctica de la segregación o discriminación como estrategias de posicionamiento y adquisición de prestigio. Seguir aceptando que tales prácticas puedan darse en nuestro sistema educacional es **lesionar** la igualdad entre los niños, niñas y jóvenes chilenos, es **atentar** contra su dignidad y contra la libertad de elección de los padres, madres y apoderados*. En ambas declaraciones se mixturán creativamente los géneros economicista y de igualdad-justicia, aunque – como planteamos previamente – inéditamente invertidos: los avances en educación pasan por eliminar las lógicas economicistas que se han creado y defendido como vías legítimas para cumplir con los

propósitos de calidad e igualdad de oportunidades. Incluso, se sostiene que privilegiar dichas vías es una forma de lesionar y atentar contra valores como la igualdad, dignidad y libertad de elección.

Considerando ello es importante prestar atención al matiz promocional que caracteriza a este mensaje presidencial. Por supuesto, este asunto es comprensible en el marco de la red de prácticas sociales en el que el texto se inserta, donde las intenciones y propósitos de las políticas educativas apuntan a construir consensos mínimos que permitan abordar la tarea de gobernar, idealmente con la eliminación de la conflictividad propia de las relaciones de fuerza existentes entre los diversos actores educativos y el Estado. Por ello es que, desde una perspectiva textual, se aprecia un movimiento discursivo orientado a presentar el Estado como preocupado de niñas/os y jóvenes y familias. Por ejemplo, se sostiene que es una tarea de *estado avanzar hacia un país que acoge y potencia los talentos de todas sus hijas e hijos* (129). Por ello es que *el proyecto apunta a consagrar el igual trato que deben dar los establecimientos a todos los niños, niñas y jóvenes de Chile* (120-121), en un contexto donde el paradigma de la educación como bien de consumo *ha sido ampliamente cuestionado por la ciudadanía* (18).

En términos de actividad, el género del texto se caracteriza por una clara definición de propósitos por parte del Estado. En específico, esto se aprecia textualmente en la necesidad de enfocarse en *los tres problemas y falacias que el presente proyecto busca resolver: la creencia de que el lucro puede ser un motor efectivo de la calidad en educación; el copago como una visión restrictiva del aporte y las posibilidades de las familias a la educación de sus hijos e hijas; y la selección como manera normal de organizar la escolaridad* (19-23). De este modo es que, en términos argumentales, se propone una estructura de problema – solución, aspecto propio de los textos de política educativa, donde el paradigma que define la educación como bien de consumo transable en el mercado (problema/explicito) debe ser abordado a partir del cumplimiento de diversos objetivos generales y específicos orientados a eliminar el lucro, la selección y el financiamiento compartido (soluciones/explicitas). Desde la perspectiva que se defiende en el texto, abordar esta problemática permitirá reformar *el sistema educacional en su globalidad, desde la educación inicial hasta la*

superior, asegurando al mismo tiempo cambios institucionales que promuevan igualdad y mejoras sustantivas en términos de calidad (8-10).

En términos de orientación a la diferencia, el texto representa una clara orientación al consenso, a una normalización y aceptación de las diferencias de poder que soportan y suprimen las diferencias de significados y normas. Esto guarda estrecha relación con las apelaciones que apuntan en términos de retórica a realizar una reforma que tienen su *foco en la integralidad del proceso educativo y su calidad* (5) a partir de apelaciones hacia los niños/as y sus familias. Esto se acompaña de algunas señalizaciones hacia lo nuestro (nuestro país (34), nuestro sistema educativo (52, 64), nuestra Constitución (150)) y hacia lo nacional (Chile abandone el paradigma economicista (15), niñas, niños y jóvenes de Chile (121), país que acoge y potencia talentos (130)), las cuales actúan como una forma de generar un clima de consensos, así como también como una estrategia específica de eliminación de potenciales diferencias entre los actores educativos.

Por esta razón es que, en términos de intertextualidad, existen voces que están significativamente excluidas y son, fundamentalmente, las provenientes de los movimientos sociales por la educación, aunque esto se reconoce mínimamente, agrupándose en una noción abstracta de ciudadanía que se homologa al aporte que la investigación científica ha realizado para la construcción del problema y el desarrollo de sus soluciones: *este paradigma [educación como bien de consumo] ha sido ampliamente cuestionado por la ciudadanía pero también por la evidencia internacional y nacional* (18-19). Por lo mismo, se aprecia un grado altamente implícito de intertextualidad, puesto que como parte de la cadena de textos y eventos sociales en que se desarrolla esta reforma, ésta actúa como una respuesta a textos generados previamente de otras voces, a partir de lo cual redefine creativamente lo planteado en dichos textos en términos de los parámetros del poder.

En términos de suposiciones, en este texto se mixturán creativamente suposiciones proposicionales con suposiciones existenciales, lo cual se enmarca en el esquema argumental problema – solución que organiza al texto. Esto se aprecia claramente en los acápites referidos a los objetivos que persigue el fin al copago o financiamiento compartido (90), fin

a la selección (114) y fin al lucro (140), donde se presentan las distintas acciones a realizar en atención a diagnósticos previos. Por ejemplo, respecto del copago se sostiene: *Como la evidencia ha mostrado, el financiamiento compartido aumenta de manera importante la segregación escolar y social* [suposición existencial]. *Por lo mismo, avanzar hacia la gratuidad escolar en los establecimientos que reciben fondos del Estado es un paso importante para reducir aquélla* [suposición proposicional] (102-105). Lo mismo ocurre respecto del lucro: (el proyecto) *tiene como objetivo el que los sostenedores estén motivados a invertir el total de los recursos disponibles en los procesos de aprendizaje y su mejora* [suposición proposicional], *evitando que la búsqueda de excedentes vaya en merma de la calidad educativa* [suposición existencial] (156-158). Ahora bien, y reconociendo que el esquema del argumento es de problema – solución, es importante destacar que tanto las suposiciones existenciales como las proposicionales son a la vez suposiciones de valor, es decir, aquellas que versan sobre lo bueno/malo y lo deseable/indeseable: lo malo e indeseable es, evidentemente, el lucro, selección y copago [problema]; y lo bueno y deseable es su correspondiente eliminación y la evitación de los efectos que acarrear [solución]. No obstante, se presentan algunas suposiciones de valor explícitas. Por ejemplo, el hecho de que *no resulta eficiente ni aceptable que las preferencias de las familias sean usadas, erróneamente, como mecanismo de aseguramiento de la calidad* (42-43), así como también la declaración referida a que *si asumimos que los padres, madres y apoderados buscan siempre hacer todo lo que pueden para procurar educar a sus hijos en los mejores establecimientos es, entonces, deber del Estado garantizar que todos los establecimientos educacionales reconocidos y financiados tengan un nivel de calidad educativa tal que las familias puedan elegir efectivamente entre opciones viables* (43-47).

En términos de las relaciones semánticas/gramaticales entre oraciones y cláusulas, es preciso indicar que presentándose una estructura argumental de problema – solución, las relaciones semánticas texturizadas son de alto nivel. Esto se presenta mediante cadenas de oraciones tales como las analizadas en el párrafo anterior. Si se aprecia en detalle, el argumento se construye, fundamentalmente, a través de relaciones semánticas aditivas, donde las cláusulas enunciadas conectan con otra que las refuerza. Por lo mismo, las

relaciones gramaticales predominantes son de tipo paratáctico, vale decir, las cláusulas aparecen gramaticalmente como iguales o coordinadas.

En términos de los intercambios, funciones del habla y modo gramatical, predominan los intercambios de conocimiento iniciados por el actor que, en este caso, representa la voz del Estado. Como la modalidad gramatical del texto es predominantemente imperativa (declaraciones donde no hay sujeto, sólo enunciaciones), los actos de habla predominantes se relacionan con el Ofrecimiento, que representan el compromiso del autor con la acción y que se texturizan fundamentalmente en los objetivos específicos a través de verbos que representan acciones tales como alcanzar, reducir, aumentar, impedir, avanzar, garantizar, asegurar y mejorar. Además, se aprecia una mixtura de declaraciones realistas (los efectos del lucro, selección y copago en el sistema educativo) con declaraciones irrealistas (la aspiración a la eliminación de estas falacias y problemas). Conviene indicar que este mensaje contiene un marcado matiz promocional en dos sentidos: primero, pues estando organizado argumentalmente como problema – solución, representa, aboga y anticipa ciertos eventos. En este sentido es que se *mueve en lugar de* (representa) la eliminación del lucro, copago y selección, que se *mueve en nombre de* (aboga) la integralidad del proceso educativo y su calidad, y que se *mueve por delante de* (anticipa) las condiciones indispensables para que Chile abandone el paradigma de la educación como bien de consumo. En segundo lugar, porque el particular modo de organización del texto representa un deslizamiento entre hechos y valores y entre hechos y predicción. Por ejemplo, las declaraciones realistas sobre lo que ha sido el problema de la desigualdad educativa en el país (hecho) se mezclan con declaraciones irrealistas sobre lo que podría ser la solución: eliminar las lógicas que han causado y acentuado el problema. Esto representa, simultáneamente, nuevos valores (mayor igualdad de oportunidades, mayor justicia social) y una predicción que muestra los nuevos mecanismos como si estuvieran ocurriendo aquí y ahora.

Conjunto a ello, y también en términos gramaticales, se aprecia una interesante metáfora estructural que conceptualiza a la educación como *un **motor** efectivo para la calidad de la educación* (18-19), perspectiva en la cual el proyecto aportaría con *eliminar del sistema aquellos incentivos estructurales que **frenan** la calidad e impiden que la educación sea*

***palanca** efectiva del desarrollo económico, social, cultural y democrático de nuestro país (32-34). En este movimiento la educación queda caracterizada, metafóricamente hablando, como un vehículo para el desarrollo, asunto con connotación ideológico que enmarca la práctica educativa en el contexto de las teorías neoliberales del capital humano que homologan la educación con inversión, entrenamiento y crecimiento económico.*

Respecto a los discursos que se promueven en este mensaje, es importante destacar el modo en que se representa la visión economicista de la educación como un paradigma. Sobre ello se sostiene que *el proyecto se hace cargo de establecer las condiciones indispensables para que Chile abandone el paradigma que señala que la educación es un bien de consumo y que, al estar organizada a través del mercado, se garantizará su calidad y aporte al bienestar y desarrollo de la sociedad (14-17)*. Esto es relevante, porque en tanto paradigma, esta visión que en realidad se materializa como una práctica real y concreta en el tiempo y en el espacio, queda circunscrita al mundo de las ideas y se aborda en el mensaje como si fuesen simples *falacias y problemas que el proyecto busca resolver (18-20)*, donde existe la ***creencia** de que el lucro puede ser un motor efectivo de la calidad de la educación* (el lucro es una práctica social compleja y no una creencia) o *el copago como una **visión** restrictiva del aporte y las posibilidades de las familias a la educación* (el financiamiento compartido es una práctica social que ha tenido efectos reales en distintos niveles). Del mismo modo, en términos discursivos, es interesante explorar la forma en que queda representada la institución escolar, respecto de la cual se sostiene que es relevante que estas constituyan *espacios de integración, inclusión y diversidad (110)*. Lo interesante es que para lograr esto se contempla, como vía exclusiva *aumentar la cobertura de la subvención escolar preferencial por tramos, de forma que se inviertan recursos acorde al costo de educar a cada niño, niña o joven según sus necesidades (110-112)*. Nuevamente, una respuesta meramente económica para un asunto social y cultural de alta importancia.

Como hemos sostenido previamente, los discursos a la vez que representan partes del mundo son también proyectivos e imaginativos respecto de cómo podría ser el mundo o en qué direcciones posibles podría moverse. En tal sentido es que este mensaje proyecta e imagina una sociedad más justa y equitativa a través de movimientos que eliminen las

condiciones y mecanismos que han generado y potenciado las desigualdades. Siendo una legítima aspiración, es siempre necesario destacar que esto representa un particular ángulo de mirada, una solución dentro de muchas otras posibles, y por tanto, habla del carácter ideológico que caracteriza a este mensaje, puesto que la igualdad de oportunidades y la construcción de una sociedad más justa es una tarea que excede por mucho a la práctica educativa, la cual más que una pieza clave, es sólo una pieza más en el engranaje si se considera que existen otros nudos problemáticos tal vez de mayor trascendencia para cumplir dicho propósito (por ejemplo, la relación capital – trabajo, la superación de las diversas privatizaciones en áreas sensibles de la vida social, entre otros).

En términos gramaticales, es interesante evidenciar las distintas nominalizaciones que se presentan en el texto. Al respecto, conviene indicar que la característica gramatical más llamativa de la nominalización es el no uso de verbos en los procesos, donde los mismos sujetos y objetos tienden a ser excluidos o nombrados de modo genérico. Sobre este asunto, la estructura de presentación de los objetivos está en sí nominalizada. Al respecto, se coloca énfasis en la acción, pero no hay sujetos, tiempos ni espacios disponibles. El proceso se presenta en sí como algo necesario de realizar, y se carece de actores relevantes que encaucen dichos llamados a la acción (por ejemplo, *aumentar la integración socioeconómica mediante la progresividad del gasto* (106)).

Respecto de las representaciones de los eventos sociales, es preciso recordar que estos se componen por Procesos, Participantes y Circunstancias. En este mensaje predomina la inclusión de los procesos y las circunstancias, prestando menos atención a los participantes. Como el texto tiene un carácter imperativo organizado en actos de habla del tipo Ofrecimiento, los procesos son fundamentalmente relacionales y se plasman a través de un Estado que aborda desafíos que apuntan a alcanzar, reducir, aumentar, impedir, avanzar, garantizar, asegurar y mejorar. Como muchos de estos procesos están nominalizados, se aprecia un alto grado de abstracción desde y generalización a través de eventos concretos, aspecto específico de los textos de política educativa contemporánea.

En relación a cómo son presentados los actores en los eventos sociales descritos en el texto, hay una interesante centralización de las tareas de Estado, quien actúa estratégicamente definiendo los ámbitos problemáticos y las soluciones a realizar con miras a eliminar el lucro, la selección y el copago. Esquemáticamente, esto se texturiza en los objetivos operativos que el mensaje propone y es una característica estructural del texto. En la misma línea, existen apelaciones generales a la ciudadanía, las familias, las hijas e hijos como actores que participan como espectadores de las acciones concretas que emprende el Estado para cumplir con sus propósitos.

En términos de estilos, es importante profundizar en la idea previamente trabajada respecto del carácter promocional del texto, donde el Estado queda texturizado como un promotor de medidas más estrictas y contundentes contra las lógicas economicistas, pero especialmente como un actor estratégico respecto de llevar a cabo las acciones que la nueva Reforma se propone. Es por ello que, en términos de modalidad y evaluación, se visualiza un alto compromiso con la obligación y necesidad, lo cual queda texturizado con marcadores modales del tipo avanzar, reducir, aumentar, garantizar, entre otros.. Estos mismos marcadores son los que modalizan las diversas declaraciones del texto y son indicativos de un alto grado de verdad y obligación: la necesidad de eliminar el lucro, la selección y el copago. Finalmente, es importante indicar que en términos de modalidad, lo propuesto es sinónimo de bueno y deseable, lo cual se apega al esquema argumental de problema – solución propia de esta pieza de política educativa.

Análisis Argumental

El argumento se estructura en torno a la premisa meta relacionada con *generar la base mínima que permita robustecer la calidad educacional del conjunto del sistema, asegurándose, en primer lugar, que los recursos que provee el Estado se usarán en mejorar la calidad de la educación y no en otros fines, y que las familias no tendrán barreras económicas o de otro tipo para la educación de sus hijos e hijas (36-40)*, lo cual conecta con la necesidad de construir un proyecto que *se hace cargo de establecer las condiciones indispensables para que Chile abandone el paradigma que señala que la educación es un*

bien de consumo y que, al estar organizada a través del mercado, se garantizará su calidad y aporte al bienestar y desarrollo de la sociedad (14-17).

Atendiendo a dichas premisas meta, se proponen como premisas instrumentales el cumplimiento de diversos objetivos para cada una de los ámbitos problemáticos. Respecto al copago, se apunta a *alcanzar gratuidad escolar (92)*, reducir la segregación (99) y *aumentar la integración socioeconómica mediante progresividad del gasto (106)*. Respecto a la selección, se propone *impedir la discriminación arbitraria por características socioeconómicas, académicas o culturales de las familias (116)*, *avanzar hacia un sistema educativo menos segregado (125)*, y *garantizar el derecho preferente de las familias a escoger escuelas (131)*. Finalmente, respecto al lucro se plantea como necesario *asegurar que cada peso que se entrega en subvenciones se invierta en educación (143)* y *mejorar la calidad mediante la inversión en educación (153)*.

En dicho plano, atender a estas premisas metas mediante las premisas instrumentales comentadas, representa un asunto de importancia central que queda representado en las premisas de valor que apuntan al hecho de que *no resulta eficiente ni aceptable que las preferencias de las familias sean usadas, erróneamente, como mecanismo de aseguramiento de la calidad (42-43)*, así como también la declaración referida a que *si asumimos que los padres, madres y apoderados buscan siempre hacer todo lo que pueden para procurar educar a sus hijos en los mejores establecimientos es, entonces, deber del Estado garantizar que todos los establecimientos educacionales reconocidos y financiados tengan un nivel de calidad educativa tal que las familias puedan elegir efectivamente entre opciones viables (43-47)*.

Esta particular conexión de medios y fines emerge, desde el punto de vista de las premisas circunstanciales, como una forma de responder a los deberes y responsabilidades del Estado respecto de *fiscalizar y exigir a los establecimientos la no realización de publicidad engañosa, la no distorsión de indicadores de calidad educativa, y la no práctica de la segregación o discriminación como estrategias de posicionamiento y adquisición de prestigio (48-51)*.

En síntesis, la estructura argumental, en términos del razonamiento práctico que es característico de todos los discursos políticos, promueve la necesidad de responder a objetivos específicos para la eliminación del lucro, la selección y el copago en el sistema educacional chileno como vía para la consolidación de un sistema integral y de calidad. Este asunto se torna en una preocupación central para el Estado con miras a evitar malas prácticas de los establecimientos y garantizar condiciones justas para la elección de escuelas por parte de las familias. En definitiva, esta estructura argumental se sintetiza a continuación en la Figura 11.

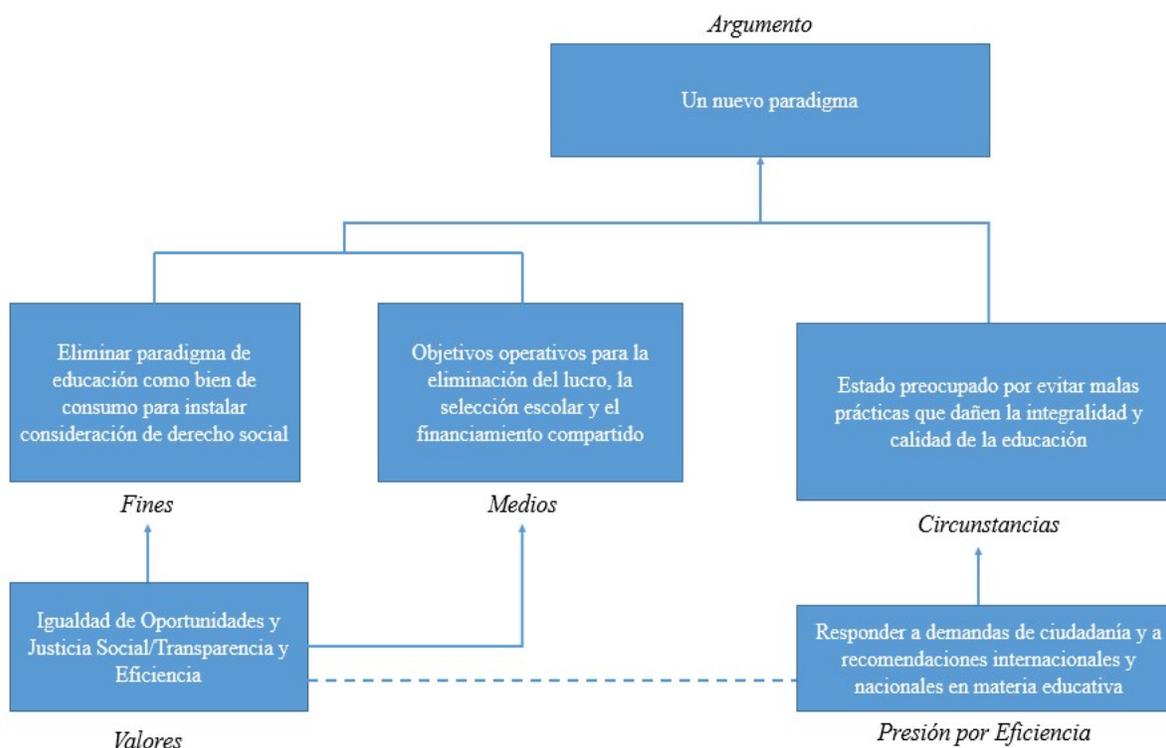


Figura 11: Estructura Argumento 11 – *Un nuevo paradigma*.

ANEXO I:

Matriz de análisis textualmente orientado de Norman Fairclough (2003)

Eventos sociales (C2)	<p>¿De qué evento social o cadena de eventos sociales es parte el texto?</p> <p>¿A qué tipo de práctica social o red de prácticas sociales pueden los eventos estar referidos o enmarcados?</p> <p>¿El texto es parte de una cadena o red de textos?</p>
Género (C2 y C4)	<p>¿Está el texto situado dentro de una cadena de géneros?</p> <p>¿Está el texto caracterizado por una mezcla de géneros?</p> <p>¿Qué géneros se bosquejan en el texto y cuáles son sus características (en términos de actividad, relaciones sociales, tecnologías de comunicación)?</p>
Diferencia (C3)	<p>¿Cuál de los siguientes escenarios caracteriza la orientación a la diferencia en el texto? (o combinaciones de escenarios)</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Una apertura a, aceptación de, reconocimiento de la diferencia; una exploración de la diferencia como un “diálogo” en el sentido más rico del término. b) Una acentuación de la diferencia, conflicto, polémica, una lucha sobre el significado, normas y poder. c) Un intento por resolver o superar la diferencia. d) Un paréntesis a la diferencia, un foco en lo común, en la solidaridad. e) Consenso, una normalización y aceptación de las diferencias de poder las cuales soportan o suprimen las diferencias de significados y normas.
Intertextualidad (C3)	<p>De las voces relevantes de otros textos/voces, ¿cuáles están incluidas?</p> <p>¿Cuáles están significativamente excluidas?</p> <p>¿Dónde están las otras voces incluidas? ¿Están ellas atribuidas? Y si lo están, ¿específicamente o no específicamente?</p> <p>¿Las voces atribuidas están directamente reportadas (citas) o indirectamente reportadas?</p> <p>¿Cómo son las otras voces texturizadas en relación a la voz del autor, y en relación unas a otras?</p>
Suposiciones (C3)	<p>¿Qué suposiciones existenciales, proposicionales o de valor se hacen?</p> <p>¿Pueden ser vistas estas suposiciones como ideológicas?</p>
Relaciones semánticas/gramaticales entre oraciones y cláusulas (C5)	<p>¿Cuáles son las relaciones semánticas predominantes entre las oraciones y cláusulas (causal – razón, consecuencia, supuesto; condicional; temporal; aditiva; elaborativa; contrastativa/concesiva)?</p> <p>¿Hay relaciones semánticas de alto nivel en el texto? (por ejemplo, problema – solución)</p> <p>¿Hay relaciones gramaticales entre cláusulas que sean predominantemente paratáticas, hipotáticas, o incrustadas?</p> <p>¿Hay relaciones de equivalencia y diferencia puestas en el texto?</p>
Intercambios, funciones del discurso y modo gramatical (C6)	<p>¿Cuáles son los tipos predominantes de intercambio (intercambio de actividad o de conocimiento) y funciones del discurso (declaración, pregunta, demanda, ofrecimiento)?</p> <p>¿Qué tipos de declaraciones hay (declaraciones de hechos, predicciones, hipótesis, evaluaciones)?</p>

	<p>¿Hay relaciones metafóricas entre los intercambios, funciones del habla o tipos de declaraciones (p. e., demandas que aparecen como declaraciones, evaluaciones que aparecen como declaraciones factuales)?</p> <p>¿Cuál es el tipo predominante de modalidad gramatical (declarativo, interrogativo, imperativo)?</p>
Discursos (C7)	<p>¿Qué discursos se bosquejan en el texto, y cómo ellos se texturizan?</p> <p>¿Hay mezclas significativas de discursos?</p> <p>¿Cuáles son las características de los discursos que se presentan (relaciones semánticas entre palabras, colocaciones, metáforas, suposiciones, características gramaticales)?</p>
Representaciones de los eventos sociales (C8)	<p>¿Qué elementos de los eventos sociales representados son incluidos o excluidos, y cuales elementos incluidos son los más salientes?</p> <p>¿Cuán abstracta o concretamente se representan los eventos sociales?</p> <p>¿Cómo se representan los procesos? ¿Cuáles son los tipos de procesos predominantes (material, mental, verbal, relacional, existencial)?</p> <p>¿Hay indicios de metáforas gramaticales en la representación de los procesos?</p> <p>¿Cómo se representan los actores sociales (activos/pasivos; personal/impersonal; nombrados/clasificados; específicos/genéricos)?</p> <p>¿Cómo se representan el tiempo, espacio y relación tiempo-espacio?</p>
Estilos (C9)	<p>¿Qué estilos se bosquejan en el texto y cómo ellos se texturizan? ¿Hay una mezcla significativa de estilos?</p> <p>¿Cuáles son las características de los estilos que se presentan (lenguaje corporal, pronunciación y otras características fonológicas, vocabulario, metáforas, modalidad o evaluación)?</p>
Modalidad (C10)	<p>¿A qué se comprometen los autores en términos de verdad (modalidad epistémica) o en términos de obligación y necesidad (modalidad deóntica)?</p> <p>¿Hasta qué grado son las modalidades categóricas (aseveración, denegación, etc.), hasta qué grado están modalizadas (con marcadores explícitos de modalidad)?</p> <p>¿Qué niveles de compromiso hay (alto, mediano, bajo) donde las modalidades están modalizada?</p> <p>¿Cuáles son los marcadores de modalización (verbos modales, adverbios modales, etc.)?</p>
Evaluación (C10)	<p>¿A qué valores (en términos de deseable o indeseable) se comprometen los autores?</p> <p>¿Cómo se realizan los valores – como declaraciones evaluativas, declaraciones con modalidades deónticas, declaraciones con procesos mentales afectivos, o valores asumidos?</p>

ANEXO II:

Formato de Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del Proyecto: Sentidos del trabajo de psicólogos que ejercen en instituciones escolares adheridas a las actuales regulaciones psicosociales de política educativa en Chile²⁹.

Investigador Responsable: Diego Palacios.

Santiago, _____ de 2016

En el marco de la investigación titulada *Sentidos del trabajo de psicólogos que laboran en instituciones escolares adheridas a las actuales regulaciones psicosociales de política educativa en Chile* se ha invitado a psicólogos/as que ejercen en distintos contextos educativos a una investigación que tiene por objetivo comprender los sentidos que construyen psicólogas/os sobre sus procesos de trabajo en instituciones escolares adheridas a las regulaciones psicosociales (SEP – PIE) de la política educativa vigente, ubicadas en zonas urbanas de Santiago de Chile.

La participación del psicólogo/a en la investigación implica dos entrevistas individuales en las cuales se profundizará en distintos aspectos del proceso de trabajo y la construcción de sentidos sobre la labor del psicólogo/a en la escuela. Estas entrevistas se realizarán, preferentemente, en el lugar de trabajo de cada participante, a no ser que se convenga realizarlas en otro lugar. Cada una de ellas tiene una duración aproximada de 60 a 90 minutos. Estas entrevistas, previa aprobación de cada participante, serán registradas en un dispositivo de grabación de audio para luego ser transcritas con fines analíticos. Sólo tendrán acceso a las grabaciones y transcripciones los miembros del equipo de investigación.

Con estos elementos en vista es que se solicita su consentimiento de participación, así como también se le asegura que la información que emerja de ella será absolutamente confidencial y sólo utilizada con fines académicos por el equipo de investigación del proyecto. Del mismo modo, es conveniente indicar que durante el período de participación y ejecución del proyecto de investigación, se le solicitará aprobación de los análisis y conclusiones como una condición previa a cualquier tipo de publicación que se realice.

Si está de acuerdo con las siguientes condiciones, favor firme el presente documento:

1. La participación en este estudio es absolutamente libre y voluntaria. Conviene indicar además que no presenta riesgo alguno para su integridad física y psicológica y que no conlleva costos económicos para los/as participantes. Asimismo, se plantea como beneficio la entrega de un informe detallado con los resultados y conclusiones de la investigación y sugerencias para una mayor satisfacción y bienestar en el trabajo.

²⁹ Título preliminar del Proyecto de Tesis.

2. Existe plena libertad para negarse a participar en este estudio y a retirarse en cualquier momento de la investigación sin que ello implique ningún tipo de recriminación y/o sanción.
3. Todos los instrumentos de recolección de datos que sean solicitados para proveer información relacionada con este estudio serán sin cargo de ningún tipo para su persona.
4. Cualquier pregunta que quiera realizar en relación con la participación en este estudio, deberá ser contestada por Dr. (c) Diego Palacios Díaz, investigador responsable del proyecto, al teléfono +56 9 5647 4673, o al mail diego.palacios@usach.cl.
5. El equipo de investigación se compromete a almacenar y resguardar la información recopilada en el curso del estudio a fin de cautelar y garantizar su confidencialidad.
6. Este consentimiento se firma voluntariamente sin que haya sido forzado/a u obligado/a. Se firmarán dos copias, de las cuales el/la participante debe conservar una.

Desde ya le agradecemos su participación,

.....
Diego Palacios Díaz
Investigador Responsable

.....
Nombre y Firma de Participante