

LOS DISCURSOS SOBRE AUTONOMÍA DEL TRABAJO DOCENTE EN EL NUEVO MARCO REGULATORIO EDUCATIVO CHILENO¹

Rocío Fernández
Universidad de Chile

Natalia Albornoz
Universidad de Chile

Rodrigo Cornejo
Universidad de Chile

Gabriel Etcheberrigaray
Universidad de Chile

Resumen

En el siguiente artículo buscamos dar cuenta de los discursos en torno a la autonomía del trabajo docente presentes en el nuevo marco regulatorio educativo chileno, el cual se ha planteado como respuesta a las demandas de los movimientos sociales por la educación. A partir del análisis, realizado desde la perspectiva teórica – metodológica del Análisis Crítico del Discurso, pudimos identificar que pese a que la autonomía docente no está presente de manera explícita en este nuevo marco educativo sí se condiciona y limita por medio de múltiples disposiciones legales, prescribiendo un trabajo docente subordinado al cumplimiento de resultados y bases curriculares.

Palabras claves: Autonomía docente, Leyes educativas, Nueva Gestión Pública, Análisis Crítico del Discurso

Abstract

In this paper we attempt to show discourses regarding teacher autonomy as presented in the new educational regulations in Chile, which set out to be an answer to the demands made by educational social movements. Using Critical Discourse Analysis, we identified that, even when teacher autonomy is not explicitly referenced in this new educational framework, it's still conditioned and limited by way of several regulations, prescribing teacher work as dependent on strict curriculum and result achievement.

Key Words: Teacher autonomy, Educational Policy, New Public Management, Critical Discourse Analysis

Introducción

En las últimas décadas se ha desarrollado un movimiento global de reformas educativas, que han fomentado lógicas privatizadoras, mercantiles y gerenciales (Anderson, 2013). Esta llamada “transnacionalización de políticas educativas” se produce en un contexto de expansión del proyecto neoliberal en el mundo, impulsado por organismos internacionales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional (Shirley, Fernández, Ossa, Berger & Borba, 2013). En este proceso de transnacionalización uno de los discursos hegemónicos instalados es el del *New Public Management* o Nueva Gestión Pública, legitimado bajo la supuesta necesidad de modernizar las instituciones públicas (Aubert y De Gaulejac, 1993).

En Latinoamérica los cambios educacionales han dependido de las recomendaciones y del financiamiento de dichos organismos, con el objetivo de desarrollar la participación de la región en la economía global del conocimiento (Shirley et. al., 2013). Chile reviste un caso particular en este proceso de implementación, pues estas corrientes se insertan en un modelo educativo altamente mercantilizado y privatizado, instalado durante la década de los '80 en dictadura. Estas políticas, han transformado la escuela y han reconfigurado la organización del trabajo docente (Ball, 2008). Para Ball (2003) la autonomía docente se ha limitado a ciertos modelos de profesionalismo restringido o post-profesionalismo. Así, se ha producido la llamada despedagogización del trabajo docente, dejando de lado los espacios de reflexión pedagógica (Mejía, 2006).

En ese sentido, en Chile las políticas de profesionalización surgidas en los 90' devienen de un proceso que ha buscado la reorganización del trabajo docente hacia modelos de profesionalismo provenientes de la empresa privada, apuntando a incentivar nuevas prácticas docentes de la competencia técnica, la autogestión del propio desarrollo profesional, la autonomía y la responsabilización individual de los resultados, entre otros aspectos (Sisto, 2011).

Asimismo, mientras se ha promovido la autonomía como competencia tanto para las escuelas como para sus trabajadores, ha ocurrido un aumento progresivo del control externo a la educación por medio de la instalación de sistemas de medición de la calidad (Assáel et. al, 2011) rendición de cuentas, incentivos variables individuales, entre otras.

En el año 2006 irrumpe en el debate educativo una masiva movilización de protesta contra la mercantilización de la educación y el debilitamiento de la educación pública, protagonizada principalmente por estudiantes de enseñanza secundaria (González, Cornejo, Sánchez y Caldichoury, 2008).

Entre los años 2008 y 2012, la clase política respondió a estas movilizaciones por medio de distintas iniciativas legislativas en educación que abarcaron elementos estructurales del sistema y que, en la práctica, conformaron un ‘nuevo marco regulatorio de la educación escolar’ (Cornejo et al., 2015).

En este momento de reconfiguración del marco regulatorio escolar nos parece pertinente indagar acerca de los discursos que prescriben el trabajo de los docentes, particularmente su autonomía. Estudiar estas prescripciones desde la perspectiva del

Análisis Crítico del Discurso permite situarlas en un contexto social más amplio, con discursos y posiciones en tensión. En esa línea, Fairclough y Wodak (2000) conciben el discurso como una forma de práctica social, lo cual sugiere una relación dialéctica entre un suceso discursivo particular y las situaciones, instituciones y estructuras sociales que lo enmarcan. Lo anterior nos parece relevante en un contexto en donde la autonomía docente aparece como un contenido contradictorio en el actual escenario de políticas educativas.

En el presente artículo, intentamos dar cuenta de los discursos en torno a la autonomía del trabajo docente presentes en este nuevo marco regulatorio. Para ello, haremos un breve recorrido teórico del constructo de autonomía y del contexto de políticas educativas en Chile que lo sitúan. Luego, presentamos la estrategia metodológica para analizar dicho marco regulatorio, seguido de los resultados del análisis. Finalmente, presentamos una discusión que hace dialogar los resultados del análisis con los antecedentes previamente expuestos.

1.1 Autonomía en el campo filosófico y educativo

Para Castoriadis, la autonomía sería el dominio consciente sobre el inconsciente y se expresa en la capacidad de reflexionar sobre nuevas significaciones (Castoriadis, 2013). Para este autor, una sociedad verdaderamente democrática debe crear instituciones donde los individuos desarrollen la autonomía y participen de la construcción de sociedad.

Desde esta perspectiva, la autonomía social e individual requieren de sujetos y de sociedades que cuestionen su institución, es decir, que cuestionen sus representaciones de mundo construidas sobre sus significaciones imaginarias sociales. A nivel colectivo, la autonomía se basa en sociedades que comprendan la autoinstitución y, por ende, que comprendan que la sociedad puede ser replanteada sin límites formales.

Desde la vereda del liberalismo clásico, la autonomía del ser humano no es tal, puesto que está determinada por su existencia dentro de la sociedad (Hayek, 1981). El orden social no respondería a un plan deliberado, ya que el verdadero y único individualismo sería un individualismo irracional. Es decir que, para el liberalismo clásico, los seres humanos producen un orden de forma espontánea y, como plantea uno de sus máximos exponentes, “nosotros somos conducidos por el sistema de fijación de precios en el mercado, por ejemplo, a hacer las cosas en estas circunstancias de las cuales no tenemos, globalmente, conciencia, y que producen resultados que nosotros no hemos buscado” (Hayek 1990, p. 45; citado en Vergara, 2009, p.165). Entonces, la opción teórica del autor es heteronómica, en otras palabras las leyes y normas serían impuestas externamente y corresponderían a las mínimas necesarias para la mantención y reproducción de la sociedad de mercado.

Por otro lado, y desde una dimensión disímil, las teorías críticas o pedagogías críticas comprenden la autonomía como parte importante de la práctica docente. Esta última, ligada inherentemente a un sentido social y político, es desarrollada desde la particularidad y subjetividad docente en un contexto en donde a pesar de que en la escuela se reproduce el sistema social, también se generan condiciones para la transformación hacia una sociedad más justa y democrática (Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPECH], 2009).

En esta línea, para Freire (2004) la docencia es un trabajo eminentemente reflexivo e intelectual y es necesario que los docentes desarrollen características que abran espacio a la curiosidad, a la investigación y a la búsqueda. Así, el docente no sólo va adecuando sus métodos y transformando el *curriculum*, sino que también escucha y dialoga con el educando.

Contrario a la concepción y la práctica bancaria de la educación, que desconoce el carácter histórico de los hombres e insiste en no problematizar el mundo en el que están siendo los educandos, la práctica educativa es un constante proceso de humanización, de construcción histórica y develamiento del mundo que es tan inacabado como los seres humanos (Freire, 2009). Desde esta idea de inacabamiento y de un constante proceso de humanización, se despliega la concepción de autonomía como un aspecto en constante construcción en tanto “nadie es autónomo primero para después decidir. La autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas” (Freire, 2004, p.49). En ese sentido, las personas tienen el deber y el derecho de ir forjando su propia autonomía en un proceso de maduración cotidiano, del ser para sí y que contemple experiencias respetuosas de libertad (Freire, 2004).

Igualmente, para Giroux (2001), el docente debe pensarse como un intelectual transformativo en un contexto donde las ideologías instrumentales implementan una pedagogía basada en la gestión, que remite el trabajo a la implementación curricular. De esta forma podría revertirse la pérdida de autonomía que han sufrido los docentes durante las últimas décadas.

1.2 El contexto de políticas educativas neoliberales chilenas para el desarrollo de la autonomía docente

Como antes mencionamos, el movimiento global de reformas trae consigo discursos que han hegemonizado la política educativa en los distintos países. Uno de esos discursos ha sido el *New Public Management* [NPM] o Nueva Gestión Pública, que modifica el papel del estado en materia de la gestión de lo público bajo la promesa de mejorar en eficiencia y eficacia de las instituciones.

Conviene señalar que las reformas y la expansión del discurso de la Nueva Gestión Pública han tomado diversas formas en los distintos países (Verger & Normand, 2015). Sin embargo, existen ciertos criterios comunes tales como: la evaluación individual, la estandarización de resultados y de procesos de trabajo, la contratación flexible, los incentivos salariales condicionados a resultados, la rendición de cuentas y la clientelización de los beneficiarios (Aubert & De Gaulejac, 1993). De este modo, el NPM redefine el trabajo de los docentes y reestructura el sistema educativo (Sisto, Fardella, Ahumada y Montecinos, 2009).

De acuerdo a Tardif (2013), desde este modelo de gestión la autonomía docente es sinónimo de imputabilidad, lo cual implica la responsabilización de los docentes por los resultados, especialmente por los resultados de desempeño de los estudiantes. Bajo este modelo, los docentes estarían cada vez más sometidos a formas de control a través de

programas escolares pormenorizados, evaluaciones externas, nuevas reglas de imputabilidad, evaluación de sus competencias, entre otras.

En la misma línea, el *accountability* –también llamado rendición de cuentas– busca implementar un sistema de rendición y responsabilización bajo el supuesto de que todo actor del proceso educativo tiene un grado de responsabilidad en los procesos y, en consecuencia, deben rendir cuentas en la ‘cadena de generación de resultados educativos’ (Corvalán, 2006).

Según Anderson (2013), lo emergente en la rendición de cuentas es su carácter neoliberal patente en elementos nuevos como la eliminación de enfoques más democráticos para la rendición y la ‘gran trascendencia’, es decir, las consecuencias trascendentales aplicadas a docentes y escuelas por el no cumplimiento de los resultados esperados.

Algunas características del sistema de rendición de cuentas son los estándares en relación al aprendizaje de los alumnos y las consecuencias para las escuelas. En ese sentido, las escuelas que se desempeñan bien deben tener una recompensa, mientras que aquellas que tienen un desempeño insuficiente deben recibir alguna sanción. Otra característica que relevan estos sistemas es la autoridad, pues para que las escuelas se hagan completamente responsables de sus resultados “deben contar con libertad y autonomía” para implementar cambios pertinentes y manejar sus actividades (PREAL, 2003; citado en McMeekin, 2006).

La expresión de los nuevos modelos de organización escolar es visible en las políticas de descentralización y evaluación en incrementos en los márgenes de autonomía de las escuelas (Oliveira, 2002; citado en Saforcada, 2009). Estas políticas dan cuenta de una autonomía contra el Estado, tendencia a la individualización y fragmentación de los espacios públicos en una concepción de los actores sociales como consumidores que se autorregulan en la defensa de sus intereses (Feldfeber, 2009).

En el caso chileno, la corriente del NPM se ha insertado en un modelo educativo instalado en la dictadura cívico-militar de los 80 y que ha sido definido como un cuasi-mercado que introdujo de forma pionera una lógica neoliberal extrema (OCDE 2004; Verger, Bonal & Zancajo, 2016).

Los autores identifican cuatro pilares que sustentan el modelo educativo chileno: i) el rol subsidiario del estado; ii) la figura del sostenedor educacional (privado o municipal) como administrador de recursos del Estado; iii) el sistema de financiamiento vía *voucher* y iv) la privatización del sistema de educación superior (Assaél et al., 2011).

Los pilares del modelo se mantuvieron e, incluso, se fortalecieron con la llegada de los gobiernos post-dictadura, a través de mecanismos como evaluaciones estandarizadas y lógicas de gestión gerenciales en las escuelas (Verger, Bonal & Zancajo, 2016). Así, los documentos de la política chilena de fortalecimiento a la profesión docente de finales de los ‘90 apelan a un profesional que se administre a sí mismo, pero siempre en comparación con los descriptores de desempeño (Fardella y Sisto, 2013) perdiendo así, las capacidades creativas, imaginativas y auténticas frente a la política de estándares.

La implementación del modelo neoliberal en la educación chilena tuvo consecuencias tales como desigualdad, privatización generalizada, debilitamiento y reducción de lo público y pérdida de sentido en educación, generando condiciones que llevaron a una crisis

educativa (Assaél et al., 2015). Como fue mencionado anteriormente, el cuestionamiento al modelo fue dado principalmente por el movimiento social por la educación que emerge en Chile durante la última década (González, Cornejo, Sánchez & Caldichoury, 2008). Como respuesta a este movimiento, entre los años 2008 y 2012, la clase política generó ciertas iniciativas legislativas que abarcaron elementos estructurales del sistema educativo (Cornejo et al., 2015). Estas leyes son la Ley General de Educación (LGE), Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), Ley de Aseguramiento de la Calidad y Equidad y la Ley de Calidad y Equidad. A partir de estos cuerpos legales se ha configurado una normativa articulada en torno a “mecanismos performativos de privatización, estandarización, examinación y *accountability*” (Carrasco, 2013, p. 4), que apuntan a la producción de nuevos vínculos, sujetos y racionalidades. Desde la Ley SEP ya es posible evidenciar la promoción de una cultura de la auditoría donde los docentes se ven presionados para cumplir con lo prescrito.

En síntesis, a lo largo de la revisión de antecedentes teóricos y conceptuales es posible sostener que la autonomía ha sido planteada desde distintas perspectivas, tanto en términos filosóficos más críticos y también liberales y neoliberales. Asimismo, este constructo ha sido un tema importante en planes y programas de las últimas décadas en Latinoamérica y el mundo. Nos proponemos entonces, indagar acerca de los discursos sobre la autonomía docente en las prescripciones chilenas desde una perspectiva que sitúe al discurso en un contexto social más amplio y no sólo en su contenido manifiesto.

Metodología

La investigación tomó un enfoque cualitativo, utilizando técnicas de recolección de datos acorde al objetivo de analizar los discursos sobre autonomía en el trabajo docente presentes en el nuevo marco regulatorio. Se recolectaron los datos a partir de la búsqueda y selección de documentos del nuevo marco regulatorio, adoptando una estrategia de investigación documental (Valles, 1999).

El muestreo fue de carácter intencional, pues apuntó al marco regulatorio educativo comprendido por cuatro leyes y sus respectivos mensajes de ley, más un documento que se desprende de la ley de Sistema de Aseguramiento de la Calidad y Equidad. Luego, se conformó un corpus en base a dos criterios: i) párrafos que aludieran explícitamente a la autonomía y ii) párrafos que prescribieran el trabajo docente tanto explícita como implícitamente.

El análisis de los datos se realizó desde la perspectiva del ACD, entendido como un modelo teórico y metodológico que busca investigar problemas sociales y cómo -el discurso- media en estas situaciones. Dicho modelo asume una posición política al proponerse aportar a subvertir la desigualdad y la dominación.

Este modelo de análisis considera una importante matriz de transformación, ya que los cambios sociales han sido producidos “en un grado importante por y a través de cambios en las prácticas discursivas” (Fairclough, 1995, p.37). La faceta discursiva del orden social

(orden discursivo), actualmente se caracteriza por una vinculación al proyecto político neoliberal, constituyéndose como un orden global discursivo (Fairclough, 2008)

Dicho orden se caracteriza por el uso de estrategias discursivas que pretenden mostrar al discurso como neutro y universal (Pini, 2009). Algunas estrategias propias del orden del discurso contemporáneo son: la reflexividad (Giddens, 1991; citado en Fairclough, 2008) como el uso sistemático del saber sobre la vida social, ligada por lo general a sistemas de expertos; la tecnologización discursiva como la “constitución de sistemas de expertos cuyo dominio son las prácticas discursivas, particularmente, las de las instituciones públicas” (Fairclough, 2008, p.180); la atribución de creencias u opiniones del hablante hacia otro grupo (Van Dijk, 1996); y la naturalización de ciertas representaciones de mundo que luego de una constante repetición logran instalarse (Fairclough, 2000).

Específicamente, se utilizó el modelo tridimensional de Fairclough (1989), según el cual todo evento discursivo debe ser analizado en tres dimensiones complementarias: i) como texto, ii) como práctica discursiva y iii) como práctica social.

El discurso como práctica representa al mundo y lo significa constituyendo su significado. A partir de estos efectos constitutivos del discurso se distinguen tres funciones principales del lenguaje:

“La función de identidad se relaciona con el modo en que las identidades sociales se establecen en el discurso, la función relacional, al modo en que se establecen y se negocian las relaciones sociales entre los participantes del discurso, y la función ideacional, al modo en que los textos significan el mundo y sus procesos, entidades y relaciones” (Fairclough, 1993, p.49).

Así, en la primera dimensión lo que el analista hace es una descripción del texto que implica detenerse en aspectos como el vocabulario (formas alternativas de nombrar, significados ideológicos, dominios frecuentes), la gramática (cláusulas u oraciones simples), la cohesión (cómo las cláusulas se ligan entre sí) y las estructuras textuales. En la segunda dimensión se realiza una interpretación que dé cuenta de la dinámica intertextual del texto, considerando la fuerza, la coherencia y la intertextualidad. Esta dinámica intertextual demanda que comprendamos los textos y discursos desde una perspectiva histórica, en tanto todo texto se construye a partir de múltiples textos anteriores (Fairclough, 1993). La tercera dimensión, consiste en analizar y explicar las características y funciones del texto a partir de una teorización sobre los procesos sociales en los que se inserta. En esta dimensión es relevante considerar los elementos implícitos, y aquello que aparece como lo no dicho (Fairclough, 1993, 1989) y por requerimientos formales del presente artículo, fue abordada en la etapa de discusión y conclusión.

Asimismo, desde el modelo del ACD es importante considerar las fuerzas centrípetas y centrífugas del discurso y cómo la tensión entre ellas se manifiesta en distintos niveles de homogeneidad o heterogeneidad en cuanto a las formas y significados textuales (Fairclough, 1995).

El procedimiento de análisis, especialmente la selección de los documentos y pre-codificación, fue un proceso de construcción colectiva enmarcado en un proyecto de investigación mayor², que inició con la selección de documentos que conformaron la muestra. Posteriormente y luego de una exhaustiva lectura se pre-codificaron y seleccionaron párrafos de acuerdo a su pertinencia con la pregunta de investigación. A partir de este corpus se realizó una codificación y paralelamente se fueron identificando los principales temas o ejes, con el fin de organizar categorías centrales. En esta etapa se utilizó el programa ATLAS.ti 7, que facilitó la organización de los datos y permitió contar con un registro digital de la información.

Una vez realizada esta primera codificación se analizó el corpus desde el modelo de Análisis Crítico del Discurso propiamente tal, trabajando principalmente con la descripción y la interpretación de los eventos discursivos. Finalmente, se seleccionaron las citas que mejor ejemplificaban cada categoría para expresar los resultados.

Resultados

Los resultados de la investigación se organizaron en torno a tres ejes principales: i) el primero da cuenta de los elementos del texto legal sobre autonomía del trabajo docente; ii) el segundo eje refiere a las estrategias discursivas que legitiman y dan cuenta de los discursos sobre autonomía; iii) y el tercer eje reúne las heterogeneidades de los discursos sobre autonomía del trabajo docente.

1. Elementos del texto legal sobre autonomía en el trabajo docente

Autonomía y exigencia de resultados desde el accountability

Un primer eje o campo semántico que acompaña a la autonomía refiere a conceptos de los sistemas de *accountability* en donde se reiteran palabras tales como: resultados, definición de responsabilidades, rendición de cuentas, definición de consecuencias, niveles de desempeño. La forma en que está puesto el vocabulario otorga, en términos del ACD, un esquema ideológico del *accountability* como la forma de administrar y gestionar los sistemas escolares. El campo del *accountability* corresponde al dominio de vocabulario nombrado con mayor frecuencia; esto se puede apreciar en el siguiente fragmento:

3. Evaluación de desempeño.

Se refiere a la metodología para examinar el desempeño de cada uno de los actores e instituciones en relación con los estándares acordados. Estas evaluaciones se utilizan para tomar decisiones sobre los niveles de autonomía, intervención y apoyo otorgados a las personas y las instituciones, y sobre la rendición de cuentas y las consecuencias respecto de los diferentes niveles de

desempeño”. (Fragmento 1, Mensaje Ley que crea el Sistema Nacional De Aseguramiento de la Calidad De La Educación Parvularia, Básica y Media y Su Fiscalización, p.10)

El vocabulario se acompaña de palabras del campo del *accountability* y, además, el uso de la palabra autonomía viene a validar la implementación de un sistema de responsabilización y rendición de cuentas. Por otra parte la autonomía aparece como una especie de premio por el logro de resultados estandarizados, lo que puede ser una contradicción en sí misma.

Autonomía para las autoridades del sistema educativo

Un segundo eje de vocabulario en los discursos de la autonomía está asociado a las autoridades del sistema educativo chileno y va en concordancia con los documentos del Banco Mundial (Vegas y Umansky, 2005). Estos documentos promueven la autonomía para directivos, equipos de gestión y administrativos, con el objetivo de que puedan sancionar y premiar a sus docentes.

En este campo semántico, el uso de la palabra autonomía refuerza el papel del sostenedor y director en cuanto a su liderazgo y toma de decisiones en los establecimientos. A modo de ejemplo encontramos:

Mayor autonomía para los sostenedores

El proyecto fortalece la autonomía de los sostenedores a través de variadas disposiciones. Entre éstas destaca la que los faculta para crear y administrar sus propios sistemas de evaluación que complementen a los mecanismos establecidos en el Estatuto Docente, tanto para los docentes que desempeñen funciones en docencia de aula como actividades curriculares no lectivas. Estos mecanismos de evaluación deberán basarse en instrumentos objetivos y transparentes y podrán ser efectuados directamente o a través de terceros (Fragmento 2, Mensaje de Ley de Calidad y Equidad, p. 10).

2. Estrategias Discursivas sobre autonomía en el trabajo docente en el nuevo marco regulatorio

2.1 Estrategias discursivas implícitas sobre la autonomía en el trabajo docente

A pesar de que el docente y la autonomía en el trabajo docente están ausentes y/o implícitas en el nuevo marco regulatorio, igualmente se prescriben aspectos sobre qué y cómo enseñar, que posicionan al docente en cierto rol y lugar. Las limitaciones y condicionamientos a la autonomía escolar, tienen implicancias concretas respecto a la autonomía profesional docente. Por lo tanto, se ha incluido en el análisis fragmentos que

aunque no se refieran explícitamente a la autonomía docente, son parte de un discurso sobre ésta.

La autonomía en el trabajo docente es una *autonomía condicionada a los resultados* de las pruebas que determinan la categorización de las escuelas. De modo que a partir de la Ley SEP, aquellos docentes de establecimientos “emergentes” o “en recuperación” tienen exigencias distintas entre sí y con los establecimientos clasificados como “autónomos”.³

Según el Artículo 15 de la Ley SEP, los establecimientos clasificados como “autónomos” se les evaluarán únicamente los compromisos del Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa⁴, mientras que, de acuerdo al Artículo 20, para los establecimientos clasificados como “emergentes” se establecen compromisos adicionales que comprenden la incorporación obligatoria al Plan de Mejoramiento Educativo [PME]⁵, un diagnóstico de los recursos humanos, técnicos y materiales del establecimiento, y además la aprobación de éste por el Ministerio de Educación. Finalmente, para los establecimientos clasificados “en recuperación” las obligaciones son mayores. El Artículo 26 de la Ley SEP establece que esos establecimientos deben “lograr los estándares nacionales correspondientes a la categoría Emergentes en un plazo máximo de cuatro años”. A partir del año escolar siguiente a su clasificación, las escuelas categorizadas “en recuperación”, recibirán mayor asesoría y control externo para la elaboración del PME, el cual además “abarcará tanto el área administrativa y de gestión del establecimiento como el proceso de aprendizaje y sus prácticas; y deberá estar elaborado antes del inicio del año escolar” (Ley SEP).

Es así como el *trabajo docente está orientado a cumplir con resultados y bases curriculares* y por ejemplo, se subordina al Plan de Mejoramiento Educativo y sus obligaciones asociadas que les da a los sostenedores la facultad de reorganizar el trabajo docente “a fin de superar las deficiencias detectadas por el PME”. De esta forma, e implícitamente, se posiciona al docente en subordinación del sostenedor y se reduce el trabajo docente al cumplimiento e implementación de las medidas establecidas en el PME. Se ve una función relacional que posiciona a los docentes como ejecutores de planes diseñados por otros.

Por otra parte, las evaluaciones de desempeño docente adquieren gran centralidad, las consecuencias por el no cumplimiento incluyen la desvinculación de estos de la dotación docente del establecimiento.

Cada vez que un profesional de la educación resulte evaluado con desempeño insatisfactorio, deberá ser sometido al año siguiente a una nueva evaluación, pudiendo el sostenedor exigirle que deje la responsabilidad de curso para trabajar durante el año en su plan de superación profesional, debiendo el empleador asumir el gasto que representa el reemplazo del docente en aula. Si el desempeño en el nivel insatisfactorio se mantuviera en la segunda evaluación consecutiva, el profesional de la educación dejará de pertenecer a la dotación docente. Los profesionales de la educación que resulten evaluados con desempeño básico deberán evaluarse al año subsiguiente, pudiendo el sostenedor exigirle que deje la responsabilidad de curso para trabajar durante el año en su

plan de superación profesional, debiendo el empleador asumir el gasto que representa el reemplazo del docente en aula. En caso de que resulten calificados con desempeño básico en tres evaluaciones consecutivas o en forma alternada con desempeño básico o insatisfactorio durante tres evaluaciones consecutivas, dejará de pertenecer a la dotación docente (Fragmento 3, Ley de Calidad y Equidad de la Educación, Modificación del artículo 70 del Estatuto de los Profesionales de la Educación, p.11, Artículo 34 J).

En el fragmento 3, también es posible identificar que la examinación constante de la práctica docente ha adquirido importancia para asegurar que su trabajo apunte al cumplimiento de los estándares, estableciendo evaluaciones que supervisan el trabajo que está llevando a cabo cada docente. Se aprecia, además, una función relacional del discurso que posiciona al sostenedor en términos asimétricos respecto del docente, pues discursivamente se le da un lugar en la reorganización del trabajo del docente y se le entregan las facultades para sacar al docente de aula y destinarle otras labores.

Más aún, como se expresa en el fragmento 4, dentro de las obligaciones del director para recibir la subvención de la Ley SEP, se incluye cautelar que los docentes entreguen la planificación anual de sus clases al inicio del año:

“h) Cautelar que los docentes de aula presenten al director del establecimiento, dentro de los primeros quince días del año escolar, una planificación educativa anual de los contenidos curriculares” (Fragmento 4, Ley de Subvención Escolar Preferencial, p5. Artículo 7).

La autonomía para los distintos actores del establecimiento, incluyendo la *autonomía docente está limitada* al cumplimiento de obligaciones, referidas principalmente al Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa (que incluye el PME), los Estándares de Aprendizaje y los Otros indicadores de la Calidad, posicionando al docente como un ejecutor de estos.

Para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje se detalla la forma en que el docente debe realizar su clase, destinar los tiempos, relacionarse con los estudiantes, etc. Además, es necesario mencionar que dichos Estándares de Aprendizaje incluyen una rúbrica detallada sobre lo que es considerado como “desarrollo débil”, “desarrollo incipiente”, “desarrollo satisfactorio” y “desarrollo avanzado”, que clasifican el grado de cumplimiento de cada estándar para facilitar su evaluación. Se establece entonces una pedagogía basada en la estandarización del conocimiento y posicionamiento docente en la ejecución de acciones predefinidas por otros con suma precisión.

2.2 Estrategias discursivas de legitimación de los discursos sobre autonomía

Una de las funciones de las estrategias discursivas, es trabajar en la credibilidad y vivacidad de los relatos (Van Dijk, 1996), haciéndolos parecer neutros y universales (Pini,

2009). En nuestro análisis hemos identificado algunas estrategias discursivas que sostienen estructural y argumentativamente los discursos hegemónicos en los textos estudiados.

Una primera estrategia es proyectar el nuevo marco regulatorio como una consecuencia natural. Esta se manifiesta en expresiones como “expectativas propias de los países que avanzan hacia el desarrollo”, “nuevos y diferentes desafíos”, “desafíos de otro nivel”, “retos de mayor envergadura”, “desafíos de segunda generación” o “los mejoramientos necesarios”.

Dichas expresiones constituyen una estrategia de naturalización discursiva, en tanto posicionan al discurso del nuevo marco regulatorio como única realidad posible. Por ejemplo, en el siguiente fragmento se expresa que “las nuevas demandas son consecuencia natural del incremento de las expectativas”, de modo que la causalidad es atribuida a una “consecuencia natural”, representando verdades categóricas, sin otras posibilidades. Esta modalidad categórica sostiene una visión del mundo.

Hoy, calidad, equidad y eficiencia presentan nuevos y diferentes desafíos. Sólo porque hay avances en cada uno de estos ámbitos nos preguntamos por nuevas tareas en cada uno de ellos. Los avances logrados son la base para plantearnos retos de mayor envergadura.

Las nuevas demandas son consecuencia natural del incremento de las expectativas propias de los países que avanzan hacia el desarrollo. En este sentido, los desafíos pendientes son de otro nivel, no se refieren a las condiciones de base. Al contrario, son referidos a la calidad y, por tanto, constituyen desafíos de segunda generación (Fragmento 5, Mensaje Ley que crea el Sistema Nacional De Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización, p.5).

La segunda estrategia identificada es la presentación del nuevo marco regulatorio como un consenso transversal de la sociedad chilena, es decir, las reformas son planteadas por los hablantes como un acuerdo masivo, atribuyendo características y opiniones no sólo a los lectores, sino que incluso a la sociedad chilena. En el fragmento 5 las reformas comprendidas por el nuevo marco regulatorio se muestran como respuesta a las exigencias de “la sociedad, las familias y los jóvenes”; en esta expresión llama la atención que el significado de las dos últimas palabras está contenido en la primera, esta elección del hablante refuerza la estrategia atributiva.

En consecuencia, el proyecto de ley que se inicia con este Mensaje forma parte de un programa de reformas educacionales que responden a las exigencias que la sociedad, las familias y los jóvenes están haciendo al sistema educativo (Fragmento 6, Mensaje Ley que crea el Sistema Nacional De Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización, p.4).

Finalmente, los discursos analizados contienen recurrentes apelaciones a la ciencia, particularmente al “reconocimiento a nivel de expertos” y la “experiencia internacional”.

Esta estrategia de reflexividad, propia del orden discursivo contemporáneo (Fairclough, 2008) organiza la política educativa a partir del saber de un sistema de expertos y así, legitima los discursos sobre autonomía. El siguiente fragmento permite ejemplificar esta idea:

Hoy se reconocen, a nivel de expertos y en la experiencia internacional, como funciones principales de un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación las siguientes... (Fragmento 7, Mensaje Ley que crea el Sistema Nacional De Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización, p. 9).

3. Heterogeneidades discursivas sobre autonomía en el trabajo docente

Los discursos del nuevo marco regulatorio, son más bien homogéneos. Sin embargo, en tanto las situaciones “son indefinidamente novedosas y problemáticas en distintas maneras” (Fairclough, 1995, p.14), se presentan ciertos elementos heterogéneos. Estos elementos están centrados en la concepción de la educación y la mención a la participación de los actores educativos. El siguiente fragmento permite ejemplificar esta idea:

Se entenderá por educación el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. La educación se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de la identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país y se manifiesta por medio de la enseñanza formal o regular, de la enseñanza no formal y de la educación informal (Fragmento 8, Ley de Aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización, p.1, Artículo 1).

En el fragmento anterior se presenta una definición de educación que recoge una concepción de proceso permanente y plantea objetivos o finalidades genéricas como el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, entre otras. El fragmento alude también a una participación “responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa”. En consideración del texto en su mayor escala, este fragmento constituye una heterogeneidad discursiva pues se distancia de la combinación discursiva de los discursos de *accountability*. De todas formas, la definición sobre participación es tan general que no alcanza a constituirse como contradictorio.

En el siguiente fragmento el hablante enfatiza la educación de calidad como un desarrollo integral, siguiendo con una negación para reforzar la noción de integralidad.

Es menester destacar que el concepto de educación de calidad establecido en el presente proyecto, pone énfasis en el desarrollo integral de los alumnos y no sólo en el logro de estándares de aprendizaje, entendiendo que el objetivo es brindar una formación que abarque competencias, conocimientos y valores sustentados en la democracia y la solidaridad. En este sentido, 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.

Asimismo, el Ministerio de Educación, en virtud del articulado que se propone, deberá diseñar e implementar un sistema nacional de evaluación de logros de aprendizaje y hacerse responsable de contar con instrumentos válidos y confiables para dichas evaluaciones, que se apliquen en forma periódica, y de informar los resultados obtenidos a la comunidad (Fragmento 9, Mensaje Ley General de Educación, p.9).

Sin embargo, pareciera ser que la definición amplia e integral que se realiza en el fragmento 9 sobre la educación no tiene un peso efectivo para las prescripciones que se establecen en el texto a nivel global. A través del conector “en ese sentido” el hablante intenta enlazar el desarrollo integral con la instalación de la responsabilización y rendición de cuentas para todos los actores educativos.

En el siguiente fragmento, también se alude a una definición genérica y se declara que la ley en cuestión promueve la participación como un principio y “una pieza clave”:

Una ley que promueve la participación.

El principio de participación y colaboración constituye una pieza clave para la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con una educación de calidad con equidad. Por eso, este proyecto, acorde a las nuevas tendencias educativas, contempla la participación de los integrantes de la comunidad educativa, quienes tienen derecho a ser considerados en el proceso educativo (Fragmento 10, Mensaje Ley General de Educación, p.11).

Los sujetos de la participación se presentan como “los integrantes de la comunidad educativa”, permitiendo posicionar a los distintos actores educativos en una colectividad, nombrando, además, a la educación como un “proceso”. Esta concepción parece distanciarse incipientemente de una visión bancaria de la educación. No obstante, debido a que el contexto de producción del fragmento toma lugar en la presentación de una ley al parlamento chileno, la alusión a la participación se materializa en el artículo 15 de la misma ley contenido en el siguiente fragmento:

Los establecimientos educacionales promoverán la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial a través de la formación de centros de alumnos, centros de padres y apoderados, consejos de profesores y consejos escolares, con el objeto de contribuir al proceso de enseñanza del establecimiento. En cada establecimiento subvencionado o que recibe aportes del Estado deberá existir un Consejo Escolar. Dicha instancia tendrá como objetivo estimular y canalizar la participación de la comunidad educativa en el proyecto educativo y en las demás áreas que estén dentro de la esfera de sus competencias (Fragmento 11, Ley General de Educación, p. 7, Artículo 15).

Así, pese a la definición genérica antes enunciada, la prescripción sobre participación finalmente se focaliza en centros de padres y apoderados, centros de alumnos, consejos escolares y consejos de profesores. Adicionalmente, se establecen límites formales “en el proyecto educativo y las demás áreas que estén dentro de la esfera de sus competencias”, por lo que hay una alusión implícita a otras áreas que no están permitidas como espacio de participación en tanto se encuentran “fuera” de las competencias de docentes, estudiantes y apoderados.

Como revisamos, en las definiciones sobre la educación, la participación y los objetivos de estas abundan adjetivos sobre la integralidad, la educación como proceso y el desarrollo afectivo, artístico, pleno, entre otros. Sin embargo, a pesar de la apertura del discurso, las fuerzas centrípetas de homogeneidad que actualmente han dado forma y consistencia al orden discursivo se imponen ante los rasgos más heterogéneos. Por lo tanto, el tipo de aperturas expuestas refieren a palabras puntuales y no una rearticulación discursiva que pueda constituirse en fuerza centrífuga contra-hegemónica.

Discusión y Conclusión

De acuerdo al análisis realizado, nuestra investigación encontró como resultado principal que la autonomía docente no está presente de manera explícita en los discursos del nuevo marco regulatorio de la educación chilena. Sin embargo, y tal como se aprecia a lo largo de los resultados, hay múltiples disposiciones legales que sin nombrar a los maestros, condicionan y limitan la autonomía docente prescribiendo un trabajo subordinado al cumplimiento de resultados y bases curriculares.

En ese sentido, nos parece un acierto haber utilizado el enfoque teórico y metodológico del Análisis Crítico del Discurso pues permitió identificar estrategias discursivas implícitas que limitan la autonomía, así como también estrategias discursivas de naturalización, atribución y reflexividad que le otorgan legitimidad a estas políticas educativas de *management* presentándolas como aquello que toda la sociedad quiere, las mejores acorde a la ciencia y en definitiva, las únicas posibles.

En dichas políticas se evidencia por un lado una constante examinación de la práctica docente, con gran trascendencia para estos y, por otro lado, la definición externa de cómo

los docentes deben llevar a cabo su trabajo a través de rúbricas detalladas que establecen el manejo del aula, de los tiempos y la relación con los estudiantes. Desde Tardif (2013), lo anterior puede responder a nuevas formas de control propias de estas políticas, que buscan asegurar que el trabajo docente apunte a la dirección que se exige. Esta centralidad de cumplir con los resultados y obligaciones ha transformado la pedagogía a una pedagogía de la gestión (Giroux, 2001) que reduce el trabajo docente a seguir las recetas externas, de modo que los docentes deben únicamente gestionar y cumplir los programas implementados y, por tanto, organizar su trabajo en función de estos objetivos, posicionándolos como ejecutores del currículum y de los programas diseñados por agentes externos a la escuela.

Desde el punto de vista de la función identitaria del discurso del nuevo marco regulatorio, podemos apreciar que los docentes son producidos en una posición pasiva respecto al acto educativo y en una función meramente técnica como ejecutores de contenidos curriculares definidos previamente y sin su participación.

El discurso del nuevo marco alude reiteradamente a los sostenedores y directores de las escuelas como sujetos activos y responsables de la ejecución de las nuevas regulaciones. En este caso, las alusiones a la autonomía educativa sí son explícitas. De manera consistente con las directrices del Banco Mundial (Vegas & Umansky, 2005) se plantean amplios niveles de discrecionalidad para la toma de decisiones por parte de las autoridades escolares para decidir acerca de premios y sanciones a los docentes según su desempeño. De esta forma, y en concordancia con las teorías del *New Public Management* (Martin, 2006), las autoridades escolares son representadas en el discurso como gestores de los recursos humanos de las escuelas: los docentes.

Asimismo, la autonomía educativa también se enuncia explícitamente cuando se alude a las escuelas (autonomía escolar). Respecto de la autonomía ofrecida a éstas en el nuevo marco regulatorio, llama la atención la suerte de paradoja al otorgar mayores niveles de decisión y autonomía a las escuelas que han centrado su trabajo en la preparación de los estudiantes para el rendimiento en las pruebas estandarizadas nacionales. Es decir, se concede autonomía a aquellas escuelas que, en los hechos, ya renunciaron a la autonomía en términos curriculares y de proyecto educativo.

En ese sentido, si se analiza el trabajo docente, la escuela y el sistema educativo como una institución en los términos de Castoriadis (2013), éstas no contienen espacio formal para el despliegue de su transformación y alteración como obra del imaginario radical. En la misma dirección, desde la perspectiva de Freire (2004), es incompatible que la autonomía se conceda desde un sujeto externo, pues ésta requiere construirse en un proceso cotidiano y de múltiples experiencias respetuosas de libertad.

En términos más generales, al analizar la intertextualidad en las leyes del nuevo marco regulatorio escolar, es posible dar cuenta de un alto grado de homogeneidad discursiva, en torno al discurso del llamado *New Public Management*. Particularmente, se aprecia homogeneidad respecto a la estandarización del acto educativo, la medición permanente con altas consecuencias del cumplimiento de estos estándares, la responsabilización del docente por los resultados educativos y la rendición de cuentas.

De esta forma, fue posible identificar algunos elementos que se distancian marginalmente del discurso hegemónico, relacionados principalmente con alguna apelación a las comunidades educativas, la colaboración educativa y la educación y participación integral como un objetivo educativo. Sin embargo, estas pequeñas heterogeneidades retornan rápidamente a la rendición de cuentas y la responsabilización.

A pesar de la fuerza que tiene el discurso como parte de una práctica social, se abre la interrogante acerca de cómo se contextualizan estas políticas de *management* en las escuelas y en qué medida los discursos sobre la autonomía docente se reflejan en el trabajo cotidiano, siendo entonces necesario complementar este estudio con nuevas investigaciones que puedan mirar la traducción de las políticas en ese trabajo cotidiano. Esta pregunta cobra mayor relevancia si consideramos que las manifestaciones de descontento que dieron origen al nuevo marco regulatorio educativo se han mantenido hasta el día de hoy, no sólo a nivel estudiantil sino que con una amplia participación del profesorado.

Notas

- ¹. Este trabajo fue realizado gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, a través de su proyecto FONDECYT de Iniciación N° 11130244: “La complejidad de los procesos reales de trabajo docente: vínculos laborales y sentidos atribuidos al trabajo en la vida cotidiana de docentes de distintos contextos educativos”.
- ². FONDECYT de Iniciación N° 11130244 “La complejidad de los procesos reales de trabajo docente. Un estudio sobre la vivencia cotidiana, los vínculos y los sentidos atribuidos al trabajo en distintos contextos educativos”.
- ³. A partir de la Ley SEP y, posteriormente en la Ley de Sistema de Aseguramiento de la Calidad y su Fiscalización, las escuelas son categorizadas en distintos niveles de acuerdo a sus resultados en las pruebas estandarizadas (SIMCE). En el caso de la Ley SEP, las categorías son “autónomas” (escuelas con mejores resultados), “emergentes” (escuelas con resultados intermedios), y “en recuperación” (escuelas con peores resultados).
- ⁴. Para que los sostenedores puedan recibir los recursos que entrega la Ley SEP es necesario que firmen un documento en el que se comprometen, entre otras cosas, a mejorar resultados académicos y diseñar un Plan de Mejoramiento Educativo.
- ⁵. El Plan de Mejoramiento Educativo es un plan que debe contener medidas concretas para mejorar resultados SIMCE

Referencias

- Anderson, G. (2013). Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente. En M. Poggi (Ed.), *Políticas docentes: Formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 73-120). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación IIPE-UNESCO.
- 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.
- Aubert, N. & De Gaulejac, V. (1993). *El coste de la excelencia. ¿Del caos a la lógica o de la lógica al caos?* Barcelona: Paidós
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, Gerencialismo y Performatividad. *Educación y Pedagogía*, 15(37), 87 – 104.
- Ball, S. (2008). *The education debate*. Bristol: Policy Press.
- Borins, S. (1995). The New Public Management is here to stay. *Canadian Public Administration*, 38(1), 122-132.

- Carrasco, A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: Pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio cultural*, 15, 4-10.
- Castoriadis, C. (1997). Poder, política, autonomía. En *Un mundo fragmentado*. Buenos Aires: Altamira.
- Castoriadis, C. (2013). *La Institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Contreras, P. y Corbalán, F. (2010). ¿Qué podemos esperar de la Ley de Subvención Escolar Preferencial? *Revista Docencia*, 41, 4-16.
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F. y Lagos, J. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83. doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-580
- Corvalán, J. (2006). Accountability educacional: rendición de cuentas más responsabilización por los procesos y resultados de la educación. En Corvalán, J. & Mcmeekin, R. (Eds.) *Accountability educacional: Posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional* (pp. 11-18). Santiago de Chile: CIDE –PREAL
- Fardella, C., y Sisto, V. (2013). El despliegue de nuevas formas de control en la profesión docente. *Estudios de Biopolítica*, 7, 133 – 146.
- Fairclough, N. (1989). *Lenguaje and power*. Londres y Nueva York: Longman.
- Fairclough, N. (1993) *Discourse and social change*. Polity Press. Blackwell Publishers. Cambridge-Oxford, UK. Traducción y adaptación: Julia Zullo, Virginia Unamuno, Alejandro Raiter y Paula García. Serie Fichas de cátedra, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Fairclough, N. (1995). General introduction. En *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London and New York: Longman. Traducción y adaptación, autorizada por el autor, de Federico Navarro para la cátedra del Lingüística general. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Fairclough, N. (2000). Representaciones del cambio en el discurso neoliberal. *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 16, 13-35.
- Fairclough, N., & Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. En T. Van Dijk (Ed.) *El discurso como interacción social* (pp. 387-404). Barcelona, España: Gedisa.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso y Sociedad*, 2(1), 170-185.
- Feldfeber, M. (2006) Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada por decreto. En M. Feldfeber y D. Andrade (comps.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* (1a ed., pp. 53-72). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Feldfeber, M. (2009). *Autonomía y Gobierno de la educación. Perspectivas y antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA. Recuperado de <http://www.redui.org/cii/sites/default/files/field/doc/P%20Freire-Pedagog%C3%ADa%20de%20la%20Autonom%C3%ADa.pdf>
- Freire, P. (2009). *Pedagogía del Oprimido (3ª ed.)*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista Docencia*, 15, 60 – 66.
- González, J., Cornejo, R., Sánchez, R. & Caldichoury, J. (2008). Perspectivas y significados del movimiento nacional de estudiantes secundarios chilenos. *Némesis*, 6, 41-58.
- Hayek, F.A. (Abril, 1981). *Los fundamentos éticos de una sociedad libre*. Documento presentado en, Ciclo de Conferencias sobre Fundamentos de un Sistema Social Libre, organizado por el Centro de Estudios Públicos, Santiago, Chile.

- Martín, E. (2006). La rendición de cuentas en las universidades públicas españolas: un análisis de la información revelada en los estados financieros. *Presupuesto y Gasto Público*, 43, 39-62.
- McMekein, R. (2006). Acreditación, Accountability y Mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas vulnerables. *Revista Pensamiento Educativo*, 39(29), 237 – 253.
- Mejía, M.R. (2006). Cambio curricular y despedagogización en la globalización, hacia una reconfiguración crítica de la pedagogía. *Revista Docencia*, 28, 40 – 53.
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas (2009). Tensiones de la Profesión Docente y sus Políticas de Desarrollo. En *Documentos de trabajo OPECH*, Recuperado de <http://www.opech.cl/Libros/doc1.pdf>
- Pini, M. (2009). Estudios críticos del discurso y educación. Exploraciones sobre un campo transversal. En Pini, M. (Comp.), *Discurso y Educación*. San Martín: UNSAM EDITA.
- Saforcada, F. (2009). Paradojas de la autonomía escolar en la reforma educativa de los años noventa. En Feldfeber, M. (Comp.) *Autonomía y gobierno de la educación: Perspectivas, antinomias y tensiones* (pp. 129-164). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Shirley, D., Fernández, M.B., Ossa, M., Berger, A. & Borba, G. (2013). La cuarta vía de liderazgo y cambio en América Latina: perspectivas en Chile, Colombia y Brasil. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(2), 5-27.
- Sisto, V., Fardella, C., Ahumada, L. & Montecinos, C. (2009). Nuevo Management Público en Chile e Identidad. El caso de los docentes de educación pública. Documento presentado en III Congreso Latinoamericano de Psicología del Trabajo. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/040_trabajo1/cdcongreso/CD/TRABAJOS%20LIBRES/DISCIPLINAS/2.pdf
- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de “profesionalización” para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 31(59), 178 – 192.
- Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En Poggi, M. (Ed.), *Políticas Docentes: Formación Trabajo y Desarrollo Profesional* (pp. 19-44). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Van Dijk, T.A. (1996). Opiniones e ideologías en la prensa. *Voces y Culturas*, 10, 9-50. Recuperado de <http://www.discursos.org/oldarticles/Opiniones%20e%20ideolog%EDas%20en%20la%20prensa.pdf>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vegas, E. & Umansky, I. (2005). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos docentes. ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina?* Washington DC: Banco Mundial.
- Vergara, J. (2009). La concepción del hombre de Friedrich Hayek. *Revista de Filosofía*, 65, 161- 176.
- Verger, A. & 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., & 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 Políticas Educativas*, 24(27), DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2098>

Leyes

- Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores (2014). Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

Ley N° 20.501 (2011, 26 de Febrero). *Calidad y Equidad En La Educación*. Santiago: Diario Oficial de la República de Chile, Gobierno de Chile.

Ley N° 20.529 (2011, 27 de Agosto). *Sistema Nacional De Aseguramiento de la Calidad De La Educación Parvularia, Básica y Media y Su Fiscalización*. Santiago: Diario Oficial de la República de Chile, Gobierno de Chile.

Ley N° 20.370 (2009, 12 de Septiembre). *Ley General De Educación*. Santiago: Diario Oficial de la República de Chile, Gobierno de Chile.

Ley N° 20.248 (2008, 1 de Febrero). *Ley de Subvención Escolar Preferencial*. Santiago: Diario Oficial de la República de Chile, Gobierno de Chile.

Mensaje N° 517-358 (2010). *Mensaje de s.e. el presidente de la república con el que inicia un proyecto de ley de calidad y equidad de la Educación*. Santiago de Chile: Secretaría General de la Presidencia.

Mensaje N° 55-355 (2007). *Mensaje de s.e. la presidenta de la república con el que inicia un proyecto de ley que establece la Ley General de Educación*. Santiago de Chile: Secretaría General de la Presidencia.

Mensaje N° 216-355 (2007). *Mensaje de s.e. la presidenta de la república con el que inicia un proyecto de ley que crea la superintendencia de educación*. Santiago de Chile: Secretaría General de la Presidencia.

Mensaje N° 362-353 (2005). *Mensaje de s.e. el presidente de la república con el que se inicia un proyecto de ley que establece una subvención escolar preferencial para niños y niñas socio-económicamente vulnerables*. Santiago de Chile: Secretaría General de la Presidencia.

Correspondência

Rocío Fernández: Universidad de Chile.

E-mail: chio.1991@gmail.com

Natalia Albornoz: Universidad de Chile.

E-mail: natalbmu@uchile.cl

Rodrigo Cornejo: Professor da Faculdade de Ciências Sociais, Universidad de Chile. Investigador do Observatório Chileno de Políticas Educativas (OPECH)

E-mail: rodrigo.cornejo@uchile.cl

Gabriel Etcheberrigaray: Universidad de Chile.

E-mail: garay89@gmail.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
