

ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE PROFESORES CON RESPECTO A LA EDUCACIÓN MUNICIPAL

Discursive strategies of teachers about municipal education

Claudia Carrasco Aguilar
claudia.carrasco.a@pucv.cl
María Julia Baltar de Andrade
maria.baltar@pucv.cl
Sebastián Ortiz Mallegas
sebaortizmallegas@gmail.com

Resumen

A partir de un análisis crítico del discurso se analizan las estrategias discursivas acerca de la educación municipal en profesores de la V región. Para su abordaje se llevó a cabo un estudio de casos múltiples con una estrategia de tipo narrativa con 28 profesores de dependencia municipal de la región de Valparaíso, Chile. Los resultados principales muestran la construcción de un discurso referido al lugar de la educación municipal que señala al estudiante como responsable de su ascenso social, despojando la condición de derecho de este tipo de educación, lo que impacta en la identidad docente enmarcada en la vocación como instancia de autovalidación del propio quehacer educativo. Estos resultados se discuten a propósito de las repercusiones de un contexto de segregación educativa y la función social que cumple la escuela, así como sus implicancias éticas y políticas para la construcción de los sujetos docentes.

Palabras clave: Segregación social, profesión docente, vocación; educación municipal, finalidad de la educación

Abstract

From a critical discourse analysis, discursive strategies built by teachers of V region about public-private education are analyzed. For his approach was conducted a multiple case study with a narrative strategy type with 28 teachers from public-private education in the region of Valparaiso, Chile. The main results show the construction of a discourse based on the location of public-private education that indicates the student as responsible for social mobility, depriving the state of law of this type of education, which impacts the teaching identity framed in vocation as instance of self-validation of educational work itself. These results are discussed with regard to the impact of a context of educational segregation and social role of the school as well as the ethical and political implications it has for the construction of educational subjects.

Keywords: social segregation, teaching profession, vocation; public-private education, aims of education

I. INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Estructura política y administrativa de la educación en Chile: discusiones respecto de la segregación social.

Chile lleva al menos tres décadas de cambios en su sistema educativo, que han sido de índole política, económica, social, institucional y cultural. La municipalización de las escuelas (Burton, 2012) implicó un modelo matricial, pero sin puntos de intersección, ya que el Ministerio de Educación comenzó a ser responsable de asuntos para los cuales no disponía de un instrumento legal que le permitiera gestionar su responsabilidad (Donoso, 2005). Durante toda la década de los 80', la investigación educativa mostró cómo fueron aumentando los procesos de segmentación y diferenciación de los sistemas educativos en Chile, así como en toda América Latina (Gentili, 1998), impactando directamente en diferentes aspectos como la profesión docente (Torres Santomé, 2001; Nef, 2001; Gentili & Suárez, 2005). Un ejemplo de esta perspectiva, viene dado por la creación de la aún vigente Constitución de 1980, la que determina la preeminencia de la libertad de enseñanza sobre el Estado Docente (Oliva, 2010), así como todo el avance educativo posterior tendiente a la mayor privatización, llegando al modelo de financiamiento compartido (Magendzo, 1986). De esta manera, los colegios públicos en Chile, dependen administrativamente de las Municipalidades (MINEDUC, 2005), mientras que los colegios privados dependen de corporaciones o instituciones privadas, con o sin fines de lucro. En el caso de los colegios particulares subvencionados, estos tienen dos modelos: o se financian exclusivamente con la subvención escolar, o funcionan a través de un financiamiento compartido entre la subvención y aporte de las familias de los estudiantes, en ambos casos administrados por un sostenedor privado.

Diversos estudios, concluyen que a partir de esta diversidad administrativa, se generan mayores niveles de segmentación (Bellei, 2013; Elacqua & Santos, 2013). Chile es, después de la pequeña ciudad-república de Macao, el país con las escuelas más segregadas del mundo (Waissbluth, 2013), evidenciándose que en este país las escuelas están significativamente más segregadas que los barrios (Elacqua & Santos, 2013). Chile ha sido reconocido por la OECD (2004) como un país conscientemente segregador en su sistema educativo, de modo tal que se afectan las probabilidades de interacción entre

miembros de diferentes grupos sociales (Bellei, 2013). Esto ocurre, a pesar de que estudios internacionales como los compilados por Kahlenberg (2012) en Estados Unidos, muestran que la coexistencia de alumnos provenientes de contextos de vulnerabilidad con estudiantes provenientes de contextos no vulnerables socioeconómicamente, no impacta necesariamente en la disminución de los aprendizajes de la sala de clases.

Por otra parte, esta segregación no se encuentra completamente condicionada por la asignación de recursos del estado a la educación administrada por privados. La educación particular financiada por el Estado existe en muchos países (Holanda, Bélgica, Francia, España, entre otros), pero siempre bajo dos condiciones: su gratuidad y su regulación en términos de no selección de estudiantes. Chile es el único país en el mundo que financia de la misma manera la educación pública que ciertas formas de educación privada, lo que opera a través de un sistema de *voucher* por asistencia media mensual (Aedo & Sapelli, 2001; Sapelli & Vial, 2002; Inzunza, 2009), donde todos los establecimientos municipales y privados, compiten por los recursos públicos, en el contexto de un modelo de financiamiento basado en el subsidio a la demanda (Sisto, Montecinos & Ahumada, 2013). En este contexto, existen condiciones bajo las cuales pese a recibir financiamiento del Estado, los centros educativos pueden seleccionar estudiantes. Desde el año 2000 las escuelas municipales chilenas, han tenido una tasa de disminución de matrículas de un 2% anual, en contraposición con el aumento de 5,5% anual de las escuelas particulares subvencionadas (Paredes & Pinto, 2009). Al año 2012 más del 90% de la educación particular subvencionada por el Estado cobra una cuota a las familias (Corvalán, Elacqua & Salazar, 2012). Entre los años 2000 y 2006 las escuelas particulares subvencionadas aumentaron la matrícula en 386.000 alumnos, mientras que las escuelas municipales la redujeron en cerca de 186.000. Además, el número de escuelas particulares subvencionadas creció en 746 y el de escuelas municipales disminuyó en 259 (Paredes & Pinto, 2009); alcanzado en el año 2010, el 49,2 por ciento de la matrícula total de educación primaria y secundaria (Elacqua & Santos, 2013).

Asimismo, existen estudios que muestran cómo la selección académica es la segunda variable que más explica el rendimiento académico, después del nivel socioeconómico (López, Ascorra, Bilbao, Oyanedel, Moya & Morales, 2012). Al comparar los resultados del Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), controlando el nivel socioeconómico de los

estudiantes, no se observan diferencias significativas entre los colegios municipales y particulares subvencionados (García-Huidobro, 2013), por lo que los criterios de los apoderados para elegir el colegio de sus pupilos, no estarían dados por variables de rendimiento académico sino socioeconómicas (Sapelli & Torche, 2002; Elacqua, 2004; Gómez, Chumacero & Paredes, 2008; Bellei, 2013). Esto evidenciaría una “getherización” de la escuela pública (Atria, 2010), en tanto la gran mayoría de los colegios municipales no pueden seleccionar y por tanto reciben a los estudiantes que no fueron seleccionados por las otras escuelas (Valenzuela, Bellei & De los Ríos, 2009).

A esto se le agrega que Chile presenta un sistema educativo privatizado en sus distintos niveles (Asaaél, Cornejo, González, Redondo, Sánchez & Sobarzo, 2011), llevando entonces a un debilitamiento del concepto de lo público (Inzunza, 2009; Paredes & Pinto, 2009). Esto es parte de lo que se disputa en el actual debate parlamentario respecto de la nueva Reforma Educacional a través de un proyecto de ley que “regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado” (Senado de Chile, 2014), el cual critica el nulo aporte de este sistema de estratificación social a la equidad educativa (Corvalán, 2003), así como su bajo impacto en resultados académicos y aumento de la segregación escolar. El observatorio de Política Educativa Chile es crítico con este Proyecto de Ley señalando que “mientras no se cambien los pilares del sistema educativo chileno, se seguirán reproduciendo las lógicas de distribución de los/as estudiantes en las distintas dependencias del sector educativo, en la medida que el sistema educativo privilegia la elección de los padres y/o apoderados/as como consumidores/as del mercado educativo” (OPECH; 2015).

Las iniciativas de mejoramiento educativo posteriores a 1990 han sido incapaces de lograr los objetivos propuestos por los gobiernos democráticos en términos de una educación que permita acortar la brecha educacional, cultural y social (Valenzuela, Labarrera & Rodríguez, 2008). Tal como concluye Cox (2012), sólo se ha logrado la agudización de una segregación social del alumnado según tipos de establecimientos, y en términos de estratificación social dentro de las dos categorías de establecimientos financiados públicamente. Sin embargo, es la Ley de Subvención Escolar Preferencial la que intenta, en su espíritu, imponerse como una medida orientada a paliar el efecto del desigual financiamiento educativo proporcionado por el co-pago de

las familias (Mizala, 2008; Weinstein, Fuenzalida & Muñoz, 2010), prohibiendo la selección en las escuelas que se adscribieran a esta ley, así como también el cobro del financiamiento compartido (Elacqua, Mosqueira & Santos, 2009). Lamentablemente, si bien esta ley evidencia ciertos avances en materia de resultados de aprendizaje, no tiene ningún efecto en la segregación escolar, la cual se mantendría prácticamente igual entre los años 2007 y 2011 (Raczynski, Muñoz, Weinstein & Pascual, 2013).

1.2 La Cultura escolar y su función social

Distintos estudios buscan caracterizar las consecuencias para las familias, escuelas y políticas educativas de los paulatinos procesos de privatización de la educación en contextos internacionales (Dijkstra, Dronkers & Karsten, 2004; Belfield & Levin, 2005) así como en contextos nacionales (Carnoy & McEwan, 2000; Bellei, 2007; Brunner, Elacqua, González, Montoya & Salazar, 2007), cómo el mercado naturaliza sus reglas en educación (Donoso & Alarcón, 2012), impactando negativamente en las expresiones de segregación social. Por su lado, Raczynski & Muñoz, (2007) muestran cómo las políticas focalizadas de los 90' incidieron muy poco en las prácticas cotidianas en las escuelas en términos de mejoramiento escolar, concluyendo que el foco del cambio debiese centrarse en elementos culturales propios de cada contexto, reconociendo además el papel de los factores estructurales. Para Donoso & Alarcón (2012), en el actual contexto macropolítico, el riesgo que corren las escuelas es el de naturalizar en los discursos educativos la idea de que todo aquél que aspire a mejores niveles educacionales ha de estar dispuesto a pagar un precio adicional por ello, lo que en nuestro país ha sido problematizado en procesos de articulación colectiva y de demanda social (Inzunza, 2009), con los profesores como sujetos ausentes de estas discusiones y movilizaciones (Cornejo & Inzunza, 2013). De este modo, una de las principales discusiones en los movimientos sociales en educación (Inzunza, 2009) ha sido si la educación corresponde a un bien público o privado provisto por el Estado (Hanushek, 2002) o un bien semipúblico (Stiglitz, 2000). Estas distinciones serían expresiones de lo que Sisto, et. al. (2013), señalan al advertir que cada vez más va en aumento la implementación en el sector público de prácticas y modelos de gestión propios de la empresa privada.

Desde mediados de los años 80's en Chile, López, Assaél & Neumann (1984) advertían cómo posiblemente las nuevas transformaciones del sistema educativo estaban impactando en la cultura escolar, impactando en el conjunto de creencias y prácticas educativas. En aquella época, destacaban discursos y prácticas asociados a la externalización de la responsabilidad del docente frente al fracaso escolar, así como la estigmatización de los estudiantes y sus familias. Hacia finales de la misma década, Assaél, Edwards & López (1989) describen con detalle cómo los docentes construían un discurso ideal, que se convertía en un discurso moral, para dar cuenta de las carencias de los estudiantes, configurando una identidad docente asistencial o paternalista (Freire, 2003) alejada de su rol profesional (Núñez, 2004) o de intelectual transformativo (Giroux, 1997). Esto ha sido descrito por Núñez, (2004) como *identidad apostólica* para referir a la noción de sacrificio evangelizador del docente. Autores como Tapiero (2004) definen la externalización de responsabilidad como la ausencia de *reciprocidad lógica* para el caso de los docentes colombianos, describiendo una crisis en la ética de lo público para los profesores. Autores como Sisto, et. al (2013); Sisto (2012), y Sisto & Fardella (2011) muestran en sus análisis cómo se tensiona en términos identitarios al profesor respecto de temáticas como el cuidado del otro, la equidad y justicia social, es decir, lo que diversos autores denominan como ética de lo público (Tapiero, 2004; Sisto, 2012). Respecto a cómo estas identidades se expresan en las prácticas cotidianas de las escuelas, una investigación reciente (López, Carrasco, Morales, Ayala, López & Karmy, 2011) vuelve a mostrar cómo hay profesores que invisibilizan su rol, externalizando la responsabilidad, esta vez sobre la violencia escolar. Nuevamente, son los niños y niñas –y sus familias– quienes resultan señalados como responsables de aquello considerado como negativo.

Sumado a lo anterior, la identidad del docente estaría inmersa en un contexto de desvaloración y bajo reconocimiento social (Nef, 2001), viendo aumentada la intensificación de su trabajo (Esteve, 1994; Hargreaves, 1998; Hypolito, Pizzi & Vieira, 2009; Martínez, 2010) así como sus niveles de malestar (Cornejo & Reyes, 2008; Cornejo, 2009). En este escenario, la Escuela seguiría evidenciando su rol excluyente a través del *apartheid* educativo como política de ocultamiento (Gentili, 2001), en lo que para Bahía Bock (2003) constituye una complicidad encubierta entre educación y mercado que apunta al estudiante como responsable de los problemas del ejercicio docente. En este

escenario, los profesores han estado especialmente tensionados al representar las contradicciones de un sistema altamente complejo, destacando el lugar de la escuela pública-municipal, como un lugar de tensiones. Entonces, si la función social de la escuela amparada en el actual contexto macropolítico, termina por reproducir las desigualdades sociales, y en ello mantener los niveles de segregación educativa ¿cuáles son los discursos que hoy construyen profesores del sistema municipal respecto de la educación en general, y de sus estudiantes y familias en particular? ¿Cuáles serán las estrategias discursivas que utilizan para mantener o resistir a las implicancias sociales de la particular posición en la que se encuentran? Este estudio buscó interpretar estos discursos, analizando las estrategias discursivas y función social a la base, en docentes del sistema municipal en la Quinta Región.

II. METODOLOGÍA

2.1 Diseño

Este estudio se basa en los postulados del Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 1995), con énfasis en la relación entre práctica social y discursiva (Iñiguez, 2003), concibiendo los escenarios educativos como espacios comunicativos que constituyen espacios sociales (Mercado & Linaza, 1996). Las categorías de ideología y poder (Fairclough, 1995; Van Dijk, 2005), permiten en este estudio explorar las relaciones de determinación entre las prácticas discursivas, eventos y textos; y las estructuras, procesos y relaciones sociales y culturales más amplios.

2.2 Descripción del grupo de estudio

Se eligieron profesores del sistema municipal de la Quinta Región, buscando la mayor diversidad de características. El grupo de estudio se conformó por un total de 28 docentes de escuelas urbanas y rurales, 17 mujeres y 11 varones. La Tabla 1 resume las principales características de los entrevistados.

Tabla 1: Características grupo de estudio

<i>Disciplina</i>	<i>Número de profesores</i>	<i>Sexo</i>	<i>Tramo etario</i>	<i>Número de entrevistas por persona</i>	<i>Nivel</i>	<i>Tipo de colegio</i>
Artes	1	Masculino	40-50	1	Secundario	Urbano
Historia y geografía	1	Masculino	40-50	1	Secundario	Urbano
Inglés y Música	1	Masculino	50-60	1	Secundario	Urbano
Matemáticas	1	Masculino	40-50	1	Secundario	Urbano
Química	1	Femenino	30-40	1	Secundario	Urbano
Administración (Área Técnico Profesional)	1	Femenino	50-60	1	Secundario	Urbano
Compra y Venta (Área Técnico Profesional)	1	Femenino	50-60	1	Secundario	Urbano
Religión	1	Femenino	50-60	1	Secundario	Urbano
Docente de Apoyo en Aula Profesora Educación General Básica	1	Femenino	30-40	1	Primario	Urbano
Educadora de Párvulos	1	Femenino	20-30	1	Pre-escolar	Urbano
Profesor Educación General Básica	4	2 Masculino 2 Femenino	50-60	1	Primario	Urbano
Profesor Normalista	1	Masculino	60 o más	2	Primario	Rural
Inglés Educación Tecnológica	3	Femenino	30-40	1	Secundario	Urbano
Educación Tecnológica	1	Femenino	20-30	1	Secundario	Urbano
Lenguaje y Comunicación	1	Femenino	40-50	1	Secundario	Urbano
Director	2	Femenino	40-50	1	Primario	Urbano

						Rural
Orientador	1	Femenino	40-50	1	Primario	Urbano
Subdirector		Femenino	40-50	1	Primario	Urbano
Jefe de UTP	2	Femenino	50-60	1	Primario	Urbano
		Masculino			Secundario	Urbano
Coordinador Comunal de Ley SEP	1	Masculino	40-50	1	Comunal	Urbano y Rural

Fuente: Elaboración propia.

2.3 Técnicas de producción de información

La técnica elegida fue la entrevista, que según diversos autores (Denzin, 2001; Lincoln & Guba, 2003) opera como un dispositivo dialógico en el cual el sujeto cuenta una historia de sí mismo. Entre todas las formas de entrevistas, se desarrolla una entrevista en profundidad (Alonso, 1998; Prieto, 2001; Callejo, 2002). Los tópicos desarrollados, se vincularon con los significados sobre las propias funciones en el establecimiento educacional, apreciaciones en relación con las políticas educativas, concepciones sobre los estudiantes y sus familias, e implicancias sociales del propio rol docente.

2.4 Análisis de la información

Se consideró el modelo tridimensional propuesto por Fairclough (1995) que permite visualizar la interacción en el discurso entre un nivel textual, discursivo y social. Esto aparece reflejado al interior de cada estrategia discursiva, las cuales expresan las configuraciones de sentidos que articulan las prácticas discursivas de las experiencias narradas (Stecher, 2010, 2014). Para ello se analizaron las entrevistas en función de los objetivos de investigación, atendiendo fundamentalmente a los niveles discursivos y social (Fairclough, 1992; Fairclough, 1995, Fairclough, 2008) con el fin de responder las preguntas por los discursos respecto de la educación, así como para analizar las formas por medio de las cuales se busca mantener o resistir a las implicancias sociales de las posiciones docentes. De este modo, los resultados se presentan sobre la base de un conjunto de tres estrategias discursivas claves, cuyos énfasis responden fundamentalmente al nivel social del modelo de Fairclough (1995).

2.5 Procedimiento y Aspectos éticos

En primer lugar, se contactaron escuelas primarias y secundarias por medio de un muestreo de variación máxima, focalizándose sobre aquellos casos tipo reconocidos como usuales; y un muestreo de caso típico, buscando encontrar los rasgos más comunes de la realidad educativa actual (Quintana, 2006). Se buscó diversidad de realidades al seleccionar los colegios. El estudio fue presentado a los directores, accediendo a participar un total de nueve establecimientos; posteriormente se seleccionó a los profesores a través un muestreo en tres etapas: muestreo por voluntarios, muestreo avalancha, y muestreo teórico (Martín-Crespo & Salamanca, 2007). Cada profesor accedió a ser grabado, resguardando la confidencialidad de la información e identidad de los participantes y sus contextos (Tojar & Serrano, 2000).

III. RESULTADOS

3.1 Estrategia discursiva 1: Señalamiento del estudiante como responsable de su ascenso social

Los discursos evidencian la meritocracia como un valor individual, que coloca en el estudiante la responsabilidad de movilidad social. Estos discursos naturalizan una estructura social de clases, lo que actúa por medio del cuestionamiento de la capacidad de los estudiantes de moverse entre éstas, asociando tres conceptos claves: éxito académico, económico y social.

Si no salió, si el joven no salió es por flojo, por flojo nada más que por eso. (...) Que se esfuercen, y harto, yo eso lo valoro mucho, me gusta mucho eso. Si lo único que ellos tienen que poner de parte de ellos es la disposición para aprender y para portarse bien, porque querer es poder... solamente esfuerzo, nada más que esfuerzo...para que tengan un mejor estatus social y económico, que logren escalar, que vean la luz (Profesora de Lenguaje y Comunicación).

(...) dependemos de lo que quiera el alumno y si el alumno no quiere, no podemos hacer la clase aunque nosotros queramos. A ver, cómo te explico... es como, es difícil porque uno lleva... uno lleva, tú puedes planificar muy bien tus clases, y puedes ser magíster en planificación

como mi colega, pero si no tienen la intención de los niños de aprender, estás perdida, el sistema público te come, literalmente te come, te devora (Profesora de Educación Tecnológica).

La pobreza queda instalada como un lugar carente de deseo, del cual se debe salir “escalando”. De este modo, se responsabiliza al estudiante de su condición de pobreza, a la vez que se coloca a la Escuela en el lugar de la oportunidad para la movilidad social: ésta queda instalada como un dispositivo de oportunidades, aunque limitadas por “el sistema público”. Este sistema, queda asociado a la idea de “un sistema que come o devora a su presa”. En esta metáfora, la presa sería el docente, y el devorador, el alumno, el cual es construido así por su pertenencia al sistema público (municipal). De este modo, los docentes construyen un discurso de oposición entre ellos y sus estudiantes, como si se tratara de dos bandos enfrentados. Además, queda establecida la asociación “público-municipal”: la educación pública queda definida como la educación que las escuelas de administración municipal le ofrecen a estudiantes de sectores de pobreza, en desmedro de las de otras dependencias educativas.

3.2 Estrategia discursiva 2: El despojo de la condición de derecho de la educación

En primer lugar, la selección de estudiantes es construida como aquello que posibilita buenos resultados, ya que en concordancia con la estrategia discursiva anterior, la responsabilización del estudiante no se expresaría tan sólo en su capacidad de aprovechar las oportunidades que ofrece la escuela, sino además, en el señalamiento del mismo como responsable de sus éxitos académicos. Se establece con malestar la concepción de la educación como un derecho universal, asociando la selección al control del devenir de la educación en el centro educativo. De este modo, la imposibilidad de seleccionar, sería construida como la ausencia de control respaldada en lo que es significado como un “desgraciado” derecho.

(...) la educación pública desgraciadamente, como hay educación para todas y todos tienen que tener educación, desgraciadamente no podemos controlar el ingreso de alumnos a nuestro colegio, acá no se puede seleccionar (Profesor de Inglés).

(...) el sistema particular pagado ellos seleccionan las personas que dan la prueba, seleccionan los SIMCE y seleccionan las personas que dan la prueba, nosotros no seleccionamos, no seleccionamos la persona que entra al colegio en primero medio, aquí puede entrar cualquiera: niños expulsados, niños, no sé, que robó, niño que... cualquiera puede entrar al colegio y no seleccionamos quienes dan la PSU, quienes dan el SIMCE, nosotros cualquiera puede ir (Directora).

Esta idea de la selección de estudiantes como positiva, deja en evidencia la construcción ideal de una oferta educativa selectiva. En los discursos, destacan argumentos que señalan que “la educación para todas y todos sería una desgracia”, y la función de estos discursos sería el cuestionamiento de la educación como un derecho universal. En concordancia con la estrategia anterior, si el esfuerzo individual es significado como determinante del rendimiento y proyección de vida de los estudiantes, entonces se deriva que la oportunidad de estudiar se debiese centrar en aquéllos que efectivamente quieren hacer uso de dicha oportunidad. Con esta estrategia discursiva, se construye la idea de la educación como un privilegio, del cual debiesen hacer uso sólo aquellos capaces de esforzarse, compitiendo por la educación como un bien de consumo escaso, que requiere del esfuerzo individual. Las características que son asignadas a estudiantes que no se pueden seleccionar, son todas negativas, aludiendo a ejemplos como “niños expulsados, niños, no sé, que robó”, es decir, estudiantes que representan la marginación de otros sistemas escolares e incluso sociales. De este modo, el estudiante del sistema municipal, queda construido como un estudiante que actúa desde la exclusión social.

En estos discursos, el sistema de educación pública queda construido como un lugar carente de sentido, impregnado por discursos de rechazo y exclusión. En vinculación con los análisis previos, si “*querer es poder*” entonces los docentes asegurarían su función de ser movilizados sociales, garantizando que la educación se convierta efectivamente en el mecanismo de ascenso social. Esto ayuda a explicar la función de estos discursos, ya que permite que los docentes se des-responsabilicen por los supuestos fracasos en las trayectorias de vida de sus estudiantes. Entonces, la contradicción aparece cuando se analiza a la educación en la dicotomía derecho – oportunidad, cuestionando la obligatoriedad de la educación tal como se señala en la siguiente cita.

No, no estoy de acuerdo, todos tienen la oportunidad, pero sí, yo tengo que dársela a aquel que quiera, no a aquel que se le obligue (Profesora de Educación General Básica Escuela 1).

3.3 Estrategia discursiva 3: Retórica de vocación como (auto) validación docente

Los profesores designan como “responsabilidades extras” un conjunto de tareas que no son cubiertas por sus jornadas y funciones de trabajo, pero que son asumidas como propias del trabajo en el sistema público. De este modo, dejan en evidencia que estas funciones son asumidas en una autointensificación, quedando establecidas como una obligación moral.

(...) en el liceo, entonces te trae responsabilidades extras, porque en un colegio particular tú dices: “ya, la niña está con problemas”, automáticamente los profesores o el papá va a un psicólogo o un psiquiatra. En cambio, en el sistema público la niña no tiene eso, va a un consultorio y le dan hora para seis meses más, acá hay que ir e insistirle al consultorio hasta que le den la hora y eso no tiene nada que ver con lo que uno estudia en la universidad pero igual es parte del profe público, hay que saber ir más allá igual, o sea, si la pedagogía es una vocación, es una vocación como... es una vocación de servicio, es más allá de lo profesional (Profesora Religión).

En esta cita, las *responsabilidades extras* son asociadas al *profe público*. El contexto de educación pública se vuelve constitutivo de identidad, en cuanto la frase lo construye como un adjetivo. En esta frase, no se trabaja en un contexto público, sino que se *es* público. Esta identidad, aparece como el resultado de una compleja relación de hechos que argumentativamente permiten sostener la esencia de la identidad pública: la configuración de la individualización de los orígenes de los problemas de los estudiantes con apoyo en el modelo médico de salud, la externalización de la responsabilidad del origen de estos problemas, la contrastación que produce el binomio público-privado, la alianza con otras instituciones que confirman el deterioro de lo público.

Estas estrategias son articuladas en una mayor, que permite sostener una identidad pública como asociada a una obligación moral, que se justifica a través de la argumentación de la vocación. La *vocación* aparece en los discursos docentes con funciones sociales diferentes, pero en un estilo similar: con la intención de justificar prácticas de intensificación laboral y de apostolado; lo que le confirma a los docentes la ilusión de la elección individual de la posición en la cual se sitúan hoy, permitiéndoles recuperar algún nivel de protagonismo en las decisiones que les afectan.

La condición de vocación-sacrificio asociada a la intensificación del trabajo, se evidenciaría en el discurso que releva el uso de los tiempos personales en el trabajo con los estudiantes del sistema municipal, aludiendo a un “sacrificio de la vida personal y familiar”. De este modo, el docente se apostoliza, y la enseñanza de valores aparece de la mano con el meta-relato de la carencia de los niños, permitiendo así la superioridad moral que les otorga reconocimiento.

(...) se supone que los valores y toda la parte valórica viene desde la casa, aquí igual se tiene que reforzar, porque tenemos alumnos, sobre todo en primero y segundo que son bastante carentes de valores, y uno se convierte en su modelo, que lo moldea y modela, o sea, ellos sólo me tienen a mí al final del día, sólo tienen a su profe porque en sus casas nada po', nada de nada, o sea, carente de valores, y cariño uff, carentes los niños, hasta peligro corren en sus casas, y si uno lo tiene todo como no ¿verdad? Hay que mostrarles el lado bueno” (Profesor Matemáticas).

(...) la vocación el profesor tiene que usarla cuando entra a la sala, cuando sale de la sala, cuando está en el patio, cuando está en el comedor, cuando conversa con el apoderado o con el niño. No sé, sacarlo de uno hacia el niño, porque...esa es mi misión, es decir, no hay otra. (Profesor Normalista Escuela Rural).

La metáfora del “molde”, expresa la superioridad moral del docente, construyendo a la educación como un acto evangelizador. En todos los casos, la función social de esta estrategia discursiva, es reposicionar al docente como protagonista de los procesos educativos.

Frente a una sensación de desvaloración social, los docentes construyen retóricas de (auto)validación en su relación con los estudiantes, lo que los lleva a una asociación recurrente entre: pobreza - educación pública – delincuencia.

(...) el colegio público acepta todos los niños difíciles. El lunes casi acuchillaron a un alumno dentro del colegio... dime, esa realidad... es fuerte... obvio que fue un alumno, porque así es acá, acá están los marginados del sistema (Educadora de Párvulos.)

IV. Conclusiones y Discusiones

Tanto la estrategia discursiva de señalamiento del estudiante como responsable de su ascenso social, así como el despojo de la condición de derecho de la educación y las retóricas de vocación como (auto) validación, expresan el lugar actual de la educación municipal (o “pública” como la llaman los profesores entrevistados) en nuestro país. El devenir sociohistórico de la educación en Chile, le ha conferido cierta identidad a los profesores, quienes han ocupado un lugar de enunciación que a su vez, le ha brindado ciertas características específicas a lo que han estado construyendo como parte intrínseca de su quehacer. Muchos de los discursos acá analizados, constituyen expresiones del actual modelo neoliberal (Torres Santomé, 1997; 2001; Tedesco, 2004) los que se evidencian en la valoración de prácticas de responsabilidad individual y ascenso social como manifestación del éxito. A la vez, el sentido de lo público va quedando en estos discursos asociado a nociones de pobreza y carencia, mostrando cómo existiría de forma implícita un menosprecio de ese lugar, y por añadidura, un menosprecio de quienes viven en condiciones pobreza. La Escuela como institución social, y los docentes como uno de sus constructores, erigen un discurso liberal (Giroux, 1992) que confirma ante sus posiciones, que la sociedad actual sería una sociedad de oportunidades, lo que sería coherente con los discursos hegemónicos del neoliberalismo educativo.

Es importante relevar aquí las visiones naturalizadoras de los fenómenos educativos construidas desde los discursos de los entrevistados. La estrategia de Señalamiento del estudiante como responsable de su ascenso social oculta todo lo que la educación tiene de social y sus relaciones con las fuerzas sociales más amplias al naturalizar el éxito de su ascenso al desarrollo de

potencialidades que *naturalmente* portarían los sujetos educativos. Vale decir, esta estrategia concibe un discurso de la educación como un proceso cultural de desarrollo de las potencialidades que *naturalmente* existen en los individuos, quienes serán los únicos responsables de su fracaso, al desaprovechar las oportunidades educativas que son proporcionadas para todos y todas por igual. El fracaso será siempre de los sujetos, nunca de la didáctica, de la estructura autoritaria de la escuela, de su falta de actualización, del proyecto pedagógico o de la política educacional que los guía y, menos aún, del tipo de sociedad de la cual la escuela está al servicio (Bahía Bock, 2003).

El despojo de la condición de derecho de la educación, coloca a la Escuela en el lugar del mérito individual, construyendo una función social reproductora de las desigualdades sociales (Giroux, 2005; Bourdieu & Passeron, 1977) en cuantos estos discursos vehiculizan la estructura social de la cual forman parte. Los discursos docentes expresan un malestar asociado a la imposición de saberes y de una prescripción identitaria de sujeción hacia un ideal construido al margen de sí. Esto va generando contradicciones de la identidad profesional de los profesores (Cornejo & Reyes, 2008), colocándolos en el continuo “vocación-profesión” para expresar su función social como formadores de sujetos sociales. En este sentido, los discursos validan los atributos que éste promueve cuando se trata de estructurar a la sociedad, cuya mejor evidencia se encuentra en la aceptación de la promoción de la ideología de movilidad social, invisibilizando cómo el modelo social y económico lleva a la “getherización” de la escuela pública (Atria, 2010). Lo que Giroux (2005) denomina como individualismo competitivo aparece en los discursos de meritocracia de los profesores al referirse a sus estudiantes y, en este sentido, la condición de educación como derecho queda suspendida en virtud de su concepción como bien de mercado y bien de consumo (Freire, 2003), restringida para el acceso meritocrático a la misma. Así, cuando los profesores evalúan que la educación debiese estar al servicio de quienes efectivamente quieran estudiar y aprender en la escuela, lo que están haciendo es colocar en el centro el valor de la libertad de elección como principio rector de la movilidad social. Sin embargo, el concepto de libertad puede aparecer como una condición de posibilidad del poder, pretendiendo que decisiones que son generadas en las estructuras sociales sean interpretadas como decisiones libres y autónomas (Foucault, 1982), haciendo parecer que los efectos sociales de la segregación escolar son responsabilidad del estudiante. De este modo, y en este caso, la

decisión de un estudiante de no continuar sus procesos escolares, sería una expresión de la necesaria inequidad de clases sociales en la sociedad capitalista, siendo interpretada como la libertad de rechazar los estudios, por un deseo válidamente individual.

Las construcciones discursivas de estos docentes que legitiman la ideología neoliberal y reproducen el orden social vigente, podrían aportar a la comprensión de la ausencia del sujeto docente en el actual movimiento social chileno por la educación, a partir de su alineamiento al marco del orden discursivo hegemónico. En este sentido, el discurso de estos docentes es coherente con una realidad educativa y social reificada, una producción de sujeto docente y estudiante pasivo y adaptado, la reducción de la dimensión política de su trabajo a lo reivindicativo institucional, y la fragmentación de su memoria colectiva (Cornejo & Inzunza, 2013).

Cuando los discursos meritocráticos vinculados con la responsabilidad individual del estudiante respecto de su propia trayectoria escolar (Torres Santomé, 2001) aparecen en los docentes, se apoyan en el discurso ideal de la escuela como redentora que, sin embargo, mantiene la distancia con sus estudiantes para ejercer poder (Assael et. al., 1989). La situación social construida discursivamente que mejor expresa estas concepciones, es aquella que remite a la estrategia discursiva de (auto) validación del docente, mostrando cómo los discursos de carencia sobre sus estudiantes se vuelven necesarios en términos identitarios. Los docentes, reproducirían sobre sus estudiantes, los mismos mecanismos de control que a ellos les afectan en un contexto de desvalorización y falta de reconocimiento social (Asaaél & Inzulza, 2008), evidenciando una forma de objetivación del sujeto a través de una paradoja que nos muestra cómo nos encontramos atrapados en nuestra propia historia. La ética de lo público de las que nos habla Sisto (2012) vendría a tener una función específica en los profesores: expresar el éxito de la cultura de la segregación educativa, en tanto se presenta lo público asociado a la desesperanza educativa, vinculado con una construcción vocacional que autovalida su propio quehacer.

Estos discursos no son mero síntoma de un sistema altamente segregado. Estos discursos son constructores de esas desigualdades, y por lo tanto, en la misma posición podrían ser transformadores. Estos discursos que constituyen prácticas discursivas forman parte activa de las prácticas sociales que sostienen los sujetos docentes (Fairclough, 2008), expresando cómo es la escuela y los profesores, potencialmente capaces de enfrentar y resistir el mismo

discurso que reproducen, en tanto sus propias prácticas son germen de posibilidad para erigir nuevos escenarios de lo educativo (Giroux, 1992).

Finalmente, es conveniente mencionar que este artículo surge en plena discusión parlamentaria acerca de los mecanismos de financiamiento y selección educativa de escuelas financiadas por el Estado (Senado de Chile, 2014). Este escenario introduce nuevos órdenes del discurso (Retamozo & Fernández, 2010), los que a su vez posibilitan nuevas formas para comprender y analizar la educación municipal por parte de los y las docentes. De hecho se espera explícitamente que mediante esta Ley haya que poner fin al copago y los mecanismos de selección académica contribuya con nuevas formas para pensar y mejorar la educación pública (Mensaje Presidencial al Proyecto de Ley Senado de Chile, 2014).

5. Referencias Bibliográficas

- Alonso, L. (1998) *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Aedo, C. & Sapelli, C. (2001) El sistema de vouchers en educación, una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile. *Revista Estudios Públicos*, 82(1), 35-82.
- Assael, J., Edwards, E., y López (1989) *Alumnos, Padres y Maestros: la representación de la escuela*. Santiago de Chile: PIIIE.
- Assael, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., Sobrazo, M. (2011) La Empresa Educativa Chilena. *Educ. Soc.*, Campinas, 32(115), 305-322.
- Assael, J. e Insunza, J. (2008) *La actuación de los sindicatos docentes. La actuación del Colegio de Profesores en Chile*. Serie Ensayos & Investigaciones N° 33 Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.
- Atria, F. (2010) ¿Qué educación es pública? En Bellei, C.; Contreras, D. & Valenzuela J. P. (Eds.) *Ecos de la revolución pingüina: avances, debates y silencios en la Reforma educacional*. Santiago: UNICEF, 153-181.
- Belfield, C. & Levin, H. (2005) Vouchers and Public Policy: when ideology trumps evidence. *American Journal of Education*. 111(4), 548-567.
- Bellei, C. (2007) Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. *Revista Pensamiento Educativo, Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile*, 40(1), 285-311.

- Bellei, C. (2013) El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Revista Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345.
- Bahía Bock, A. (2003) Psicología De La Educación: Complicidad Ideológica. En Bahía Bock, A.; Checcia, A. & Rebello De Souza, M., (2003) (Comp.) *Psicología Escolar: Teorías críticas*. Sao Paulo: Casa do Psicólogo, 79-103.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1977) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Burton, G. (2012) Hegemony and Frustration: Education Policy Making in Chile under the Concertación 1990-2010, *Latin American Perspectives*, *Riverside*. 39(4), 34-52.
- Brunner, J., Elacqua, G., Tillett, A., Bonnefoy, J., González, S., Pacheco, P. & Salazar, F. (2005) *Guiar el mercado. Informe sobre la educación superior en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez. Disponible en: http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/nuevo_libro.html
- Callejo, J. (2002) Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de las tres prácticas de investigación. *Rev. Esp. Salud Pública*, Vol. 76(5), 409-422.
- Carnoy M. & P. McEwan (2000). *Competition and Sorting in Chile's Voucher System*. Manuscript: Stanford University.
- Cornejo, R. & Reyes, L. (2008) *La cuestión docente Chile: experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE: 1a ed. - Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.
- Cornejo, R. (2009) Condiciones De Trabajo Y Bienestar/Malestar Docente En Profesores De Enseñanza Media De Santiago De Chile. *Educ. Soc., Campinas*, vol 30, n. 107, p. 409-426, maio/ago. 2009
- Cornejo, R. & Inzunza, J. (2013). El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: Un análisis del discurso docente. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, Vol. 12(2), 72-82.
- Corvalán, J. (2003). Financiamiento compartido en la educación subvencionada. Fundamentos, resultados y perspectivas. En: Hevia, R. (editor). *La Educación en Chile Hoy*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, pp. 165-178.
- Corvalán, J., Elacqua, G. & Salazar, F. (2012). El sector particular subvencionado en Chile. Tipologización y perspectivas frente a las

- nuevas regulaciones. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Universidad Alberto Hurtado y Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales: Chile. Disponible en: <http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/mfn622.pdf>
- Denzin, N. (2001) The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research* Vol. 1 N° 1; 23-46.
- Dijkstra, A., J. Dronkers & S. Karsten, (2004) Private Schools as Public Provision for Education: School Choice and market Forces in the Netherlands. En P. J. Wolf & S. Macedo (2004) *Educating Citizens. International Perspectives on Civic Values and School Choice*. Washington DC: Brookings Institute Press.
- Donoso, S. (2005) Reforma y Política Educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Revista Estudios Pedagógicos*. Vol. 31 (1), 113-135,
- Donoso, S. & Alarcón, J. (2012) El lucro en la educación chilena: debate conceptual acerca del sentido de la educación pública y de la privada. *Revista Pro-Posições, Campinas*, Vol. 23(2), 33-49.
- Elacqua, G. (2004). El consumidor de la Educación. El actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile. Investigación patrocinada por PREAL. Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago de Chile.
- Elacqua G., & Santos, H. (2013). Los efectos de la elección escolar y las políticas públicas en la segregación escolar, a cargo de Gregory Elacqua y Humberto Santos. Informe Final. Espacio Público.
- Elacqua, G.; Mosqueira, U. & Santos, H. (2009). *La toma de decisiones de un sostenedor: análisis a partir de la Ley SEP*. Foco Educación. Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.
- Esteve, J. (1994) *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press: Cambridge, UK.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The critical study of Language*. Longman Group: London.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. *Discurso & Sociedad*. Vol. 2 (1), 170-185.

- Foucault, M. (1982) *The Subject and Power*. En Dreyfus, H. y Rabinow, P. Michel Foucault: beyond Structuralism and Hermeneutics. Chigao: The University of Chicago Press 208-226.
- Freire, P. (2003) *El grito manso*. Bs. Aires: Siglo XXI.
- García-Huidobro, J. (2013) Fin al financiamiento compartido. Columna de opinión Diario La Tercera. <http://diario.latercera.com/2013/07/08/01/contenido/opinion/11-141119-9-fin-al-financiamiento-compartido.shtml>
- Gentili, P. (1998) *El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina*. Congreso Internacional sobre neoliberalismo versus democracia. Universidad Camplutense.
- Gentili, P. (2001). A exclusão e a escola: O apartheid educacional como política de ocultação. En P. Gentili & C. Alencar (Comp.), *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, pp. 25-44.
- Gentili, P.; & Suárez, D. (2005) Síntesis comparativa de los informes nacionales del proyecto. En: *Las reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Giroux, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1997) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2005) El neoliberalismo y la crisis de la democracia. *Revista Anales de la educación común* Año 1 N° 1-2 pp. 72 a 91.
- Gómez, D.; Chumacero, R. y Paredes, R. (2008) *I Would walk 500 miles (if paid)*, Documento de Trabajo, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad Católica de Chile.
- Hanushek, E. (2002) *Publicly Provided Education*. Cambridge: NBER Working Paper Series, 8799.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Editorial Morata.
- Hypolito, A.; y Pizzi, L. y Vieira, J. (2009) Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, Vol. 9(2), 100-112.
- Ibáñez, T. (1996) Construccinismo y Psicología. En Gordo, A. y Linaza, J (1996) (Comp.) *Psicologías, Discursos y Poder*. Madrid: Visor. Pp. 325-338.

- Inzunza, J. (2009) *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile: antecedentes para una polémica de 200 años*. Santiago de Chile: OPECH.
- Iñiguez, L. (2003) El lenguaje en las ciencias sociales: fundamentos, conceptos y modelos. En Iñiguez, L (2003) (Ed.) *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC, pp. 43- 82.
- Kahlenberg, R. (2012) *The Future of School Integration*. New York: Century Foundation.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (2003). Paradigmatic Controversies, Contradiction and emerging confluences. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research. Theories and issues*. Thousand Oaks: Sage.
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M. A., Oyanedel, J. C., Moya, I. & Morales, M. (2012). *El Ambiente Escolar Incide en los Resultados PISA 2009: Resultados de un estudio de diseño mixto*. En Ministerio de Educación (Ed.), *Evidencias para las políticas públicas en educación: ¿Qué aprendemos de los resultados PISA 2009?* Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Centro de Estudios.
- López, V, Assael J., & Neumann, E. (1984) *La cultura escolar ¿Responsable del fracaso?* P.IIE, Santiago
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, A., López, J. & Karmy, M. (2011). Individualizando la violencia escolar: Análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la Región de Valparaíso. *Psyche*, 20 (2), 75-91.
- Magendzo, A. (1986) *Curriculum y Cultura en América Latina*. P.I.I.E., Santiago.
- Martín-Crespo, M. y Salamanca, A. (2007) El Muestreo En La Investigación Cualitativa. *Nure Investigación*, nº 27, pp. 1-5.
- Martínez, D. (2010) Malestar docente. En Andrade, D.; Cancelli, A.; Fraga, L. (2010) *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Bello Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação I CD-ROM.
- Mercado, R. y Linaza, J. (1996) El discurso educativo como medio de enseñanza y modo de aprendizaje. En Gordo, A. y Linaza, J (1996) (Comp.) *Psicologías, Discursos y Poder*. Madrid: Visor, pp. 195-216.

- MINEDUC (2005) *Calidad en todas las escuelas y liceos: sistema de aseguramiento de la calidad de la Gestión Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Mizala A. (2008) La subvención escolar diferenciada por nivel socioeconómico en Chile. En: Bellei, C., Contreras, D., Valenzuela, JP. (Eds.). *La agenda pendiente en educación: profesores, administradores y recursos: propuesta para la nueva arquitectura de la educación chilena*. Santiago: Universidad de Chile.
- Nef, J. (2001) El concepto de Estado subsidiario y la educación como bien de mercado: un bosquejo de análisis político. En *Revista Docencia*, n° 14, pp. 15- 20.
- Núñez, I. (2004) *La Identidad de los Docentes una Mirada Histórica*. Santiago: PIIIE.
- OECD (2004) *Reviews of national policies for education. Chile*. Paris: OECD Publishing.
- OPECH (2015) ¿Reforma y educacional? Sobre la nueva ley que regula el lucro, copago y Selección. Disponible en: www.opech.cl
- Oliva, M.A. (2010) Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação* v. 15 n. 44 maio/ago. 2010. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a08.pdf>
- Prieto, M. (2001) *La investigación en el aula ¿una tarea posible?* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Paredes, R. & Pinto, JI. (2009) ¿El Fin de la Educación Pública en Chile? *Estudios de Economía*, Vol. 36(1), 47-66.
- Quintana, A. (2006). “Metodología de Investigación Científica Cualitativa”. En Quintana, A. y Montgomery, W. *Psicología: Tópicos de Actualidad*. Lima: UNMSM.
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J., & Pascual, J. (2013). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: Un intento por equilibrar la macro y micro política escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 165-193.
- Raczynski, D. & Muñoz, G. (2007) *Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micro política*. Santiago de Chile.

- Retamozo, M. & Fernández, M. (2010) Discurso político e identidades políticas: producción, articulación y recepción en las obras de Eliseo Verón y Ernesto Laclau. *Cuadernos de H Ideas*, Vol. 4, n° 4. pp. 1-22.
- Sapelli, C. & Vial, B. (2002) The performance of private and public schools in the Chilean voucher system. *Cuadernos de Economía, Santiago, Chile*. Vol. 118(1), 423-452.
- Sapelli, C. y Torche, A. (2002). Subsidios al alumno o a la escuela: efectos sobre la elección de escuelas públicas. *Cuadernos de Economía*, Año 39, Vol 117 (1), 175-202.
- Senado de Chile, (2014) Proyecto de ley que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Boletín número 9366-04 Disponible en: http://www.camara.cl/pley/pley_detalle.aspx?prmID=9781
- Sisto, V., y Fardella, C. (2011) Nuevas Políticas Públicas, Epocalismo e Identidad: el caso de las Políticas Orientadas a los Docentes en Chile. *Reu, Sorocaba, SP*, v. 37, n. 1, p. 123-141.
- Sisto, V. (2012). Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Psykhe*, 21(2), 35-46.
- Sisto, V., Montecinos, C. & Ahumada, L. (2013). Disputas de significado e identidad: la construcción local del trabajo docente en el contexto de las Políticas de Evaluación e Incentivo al Desempeño en Chile. *Universitas Psychologica*, 12(1), 173-184.
- Stecher, A. (2010). El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo. *Discusiones desde América Latina. Universitas Psychologica*, 9(1), 93-107.
- Stecher, A. (2014). Fairclough y el lenguaje en el Nuevo Capitalismo: Análisis de las dimensiones discursivas del mundo del trabajo. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, Vol 13(3), pp. 19-29.
- Stiglitz, J. (2000). "Participación y desarrollo: perspectivas desde el paradigma integral de desarrollo". *Instituciones y Desarrollo*, Vol 7(1), 1-17.
- Tapiero, E. (2004) Aspectos básicos de la modernización Institucional del sistema educativo colombiano. *Revista Educación y Pedagogía* 16(38).
- Tedesco, J. (2004) Igualdad de oportunidades y política educativa. *Revista Docencia* N° 24, pp. 4-12.

- Tojar, J y Serrano, J. (2000) Ética e investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Vol 6 (22), Nº 22. Disponible en: <http://www.uv.es/aidipe/CongVirtual2/Ponencia.htm>
- Torres Santomé, J. (1997) El mundo visto desde las instituciones escolares: la lucha contra la exclusión. En *Educación, Desarrollo y Participación Democrática. Proyecto y Tú... ¿Cómo lo ves?*, Madrid, ACSUR-Las Segovias, 1997. pp. 77-90.
- Torres Santomé, J. (2001) *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Valenzuela, JM.; Labarrera, P. & Rodríguez, P. (2008) Educación en Chile: entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 48(1), 129-145.
- Valenzuela, J. P.; Bellei, C. & De los Ríos, D. (2009) "Evolución de la segregación socioeconómica y su relación con el financiamiento compartido". En *Selección de Investigaciones Primer Concurso FONIDE: Evidencias para Políticas Públicas en Educación*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación-FONIDE.
- Van Dijk, T. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*. Vol Nº 29 (1), pp.9-36.
- Waissbluth, M. (2013). *Cambio de rumbo. Una nueva vía chilena a la educación*. Santiago: Debate.
- Weinstein, J., Fuenzalida, A. & Muñoz, G. (2010). La subvención preferencial: desde una difícil instalación hacia su institucionalización. En Martinic, S. y Elacqua, G. (Eds.), *¿Fin de Ciclo? Cambio en la Gobernanza del Sistema Educativo*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO/PUC, pp161-182.

