

Concepciones sobre docencia en el nuevo marco regulatorio del sistema escolar chileno

Teaching Conceptions Within The New Regulatory Framework of The Chilean School System

Gabriel Etcheberrigaray Torres, Juan Lagos Almuna, Rodrigo Cornejo Chávez,
Natalia Albornoz Muñoz, & Rocío Fernández Ugalde
Universidad de Chile, Santiago, Chile

El presente artículo, desarrollado en medio de un contexto de movilizaciones sociales nacionales y reformas globales, buscó develar las principales concepciones sobre la docencia que aparecen y se promueven a través del nuevo marco regulatorio del sistema escolar chileno. Para ello, se utilizó la metodología de análisis crítico del discurso, con la finalidad de identificar las concepciones históricas más recurrentes e interpretar cómo se posiciona a los/as docentes dentro del proceso educativo. La muestra fue elegida de manera intencional y consistió en cuatro leyes educativas chilenas y documentos asociados promulgadas entre los años 2008 y 2011. Los resultados más importantes refieren a que las leyes contienen un discurso empresarial que desplaza el educacional a la hora de referirse al sistema educativo. Así, se buscan transformar discursivamente los roles y concepciones docentes tradicionales, siendo reducida la docencia a tareas y habilidades técnicas constantemente estandarizadas y evaluadas. Sumado a esto, se les posiciona en un rol pasivo de participación e influencia en el proceso educativo de los estudiantes, donde los saberes pedagógicos son desplazados por los saberes de gestión.

Palabras clave: concepciones docentes, análisis de leyes, política educativa, análisis crítico del discurso, new public management.

This present study, that was carried out within a context of national social movements and global educational reform, seeks to uncover the main conceptions about teaching as presented and promoted within the new regulatory framework of the Chilean school system. For that purpose, critical discourse analysis was used to identify recurring historical conceptions present in the regulations, as well as interpreting the position teachers have within the educational process. The sample consisted of four educational laws and related documents passed between the years 2005 and 2011. The main findings suggest that the educational laws contain a business management discourse that displaces educational discourse when talking about the educational system. That way, traditional teaching conceptions and roles are transformed, being reduced to tasks and technical abilities subject to persistent standardization and evaluation. In addition, teachers are positioned in a passive role regarding their participation and influence in students' educational process, where their pedagogical knowledge is displaced by management skills and knowledge.

Keywords: teaching conceptions, analysis of legislation, educational policy, critical discourse analysis, new public management.

Este trabajo fue realizado gracias al apoyo económico 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, y del Programa de Fortalecimiento de Productividad y Continuidad en Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (FPCI 24-0416).

Contacto: G. Etcheberrigaray, Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago, Chile. Correo electrónico: garay89@ug.uchile.cl

Cómo citar: Etcheberrigaray Torres, G., Lagos Almuna, J., Cornejo Chávez, R., Albornoz Muñoz, N., & Fernández Ugalde, R. (2017). Concepciones sobre docencia en el nuevo marco regulatorio del sistema escolar chileno. *Revista de Psicología*, 26(1), 1-13.

<http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.46693>

Introducción

Durante el último tiempo se ha hablado de una crisis educativa a nivel global; diversos autores (Cuenca, 2014; Hargreaves, 2003; Mejía, 2006) han coincidido, con matices, en señalar como causante la fractura epocal producto de la globalización, la revolución técnico-científica y el paso del conocimiento como componente central de la economía. Desde este contexto, los docentes tienen un rol primordial dentro de la escuela, cuya función es de dar unidad a la fragmentación provocada por la reestructuración social y cultural que se está viviendo (Mejía, 2006). Por lo tanto, las reformas educativas han sido interés principal de organismos internacionales, llevándose a cabo distintas reformas con un marcado carácter neoliberal (Fardella & Sisto, 2015; Shirley, Fernández, Ossa Parra, Berger, & Borba, 2013).

Latinoamérica ha sido un foco predilecto de la investigación y diversos trabajos (Anderson, 2013; Carrasco, 2013; Shirley et al., 2013) permiten destacar dos cosas: (i) Latinoamérica ha tenido una temprana y fuerte dependencia de estos organismos internacionales para instalar reformas educativas basadas en estándares, privatización, examinación intensiva y rendición de cuentas; (ii) y estas reformas persisten pese a la evidencia y a la experiencia acumulada que indican lo inadecuado de este tipo de políticas.

Durante la dictadura cívico-militar en Chile, se dio comienzo a cuatro transformaciones estructurales del sistema educativo (Assaél Budnik et al., 2011): paso del rol del Estado de garante a subsidiario, cambios en la gestión del sistema e introducción de la figura del sostenedor, financiamiento estatal a través de subsidios portables tanto a entidades públicas como privadas, y la privatización del sistema de educación superior. Pese a las reformas realizadas durante los gobiernos civiles de la década de 1990, ninguna afectó los pilares centrales instalados durante la dictadura.

El cuestionamiento a este modelo educativo vino principalmente de las movilizaciones estudiantiles de 2006 y 2011, frente a lo cual los gobiernos de la época promulgaron un conjunto de leyes como supuesta respuesta a tales demandas. En la actualidad se ha visto cómo estas leyes no han tenido el efecto esperado, reavivándose el debate educativo.

Respecto de las políticas enfocadas al profesorado, Ball (2003b) sostiene que se está frente a una epidemia que busca producir otros tipos de identidades docentes, de modo que estas sean adecuadas para llevar a cabo las transformaciones estructurales y técnicas de las escuelas como organizaciones. Las políticas educativas, a través de la implementación de normas y regulaciones, sirven de vehículo para implementar programas ideológicos particulares; por lo que se debe prestar atención al trasfondo y contexto donde se gestan estas políticas, de modo de develar las suposiciones subyacentes en torno a lo que se busca lograr, las prácticas que se deberían transformar y los efectos que podría producir (Tomlinson, 2017).

Cobra relevancia el enfoque del análisis crítico del discurso (ACD), pues orienta la investigación empírica sobre los cambios contemporáneos del discurso como parte importante de procesos de transformación sociocultural (Fairclough, 1993); en donde la riqueza de este enfoque radica en que no solo describe e interpreta el discurso en su contexto, sino que también ofrece una explicación de por qué y cómo funcionan estos discursos (Rogers, 2004). De este modo, el análisis permitiría develar y desnaturalizar la manera en que estas reformas promueven discursivamente ciertas maneras de ser y actuar docente dentro de un escenario educativo y político predeterminado por los mismos gestores de estas reformas.

Siguiendo el trabajo de Cornejo et al. (2015), el conjunto de leyes promulgadas entre los años 2006 y 2011 tuvieron como objetivo declarado responder a las demandas de los movimientos estudiantiles y poseen un alto grado de articulación entre sí, constituyendo en la práctica un nuevo marco regulatorio del sistema escolar. Aunque ya existen estudios de análisis crítico del discurso de las leyes educativas vigentes (Peña, 2013; Sisto & Fardella, 2011), el presente estudio pretende tomar este cuerpo normativo dentro de este marco más amplio de reestructuración del sistema escolar, y desde ahí ahondar en los cambios pretendidos en las concepciones docentes, el lugar que ocupa al profesorado como actor social y como miembro de una comunidad educativa. En última instancia, es relevante desde la psicología preguntarse cómo los discursos promueven ciertas visiones de la educación y sus actores, pues es un paso hacia una comprensión más completa del

encuadre social y político donde se desenvuelven los procesos educativos y de subjetivación docente en Chile. Por lo tanto, el principal objetivo de este trabajo es comprender las concepciones sobre la docencia que emergen desde el análisis del nuevo marco regulatorio del sistema escolar. Esto requiere identificar y describir estas concepciones, las posiciones que ocupan los/as docentes dentro del discurso, y explicitar la relación entre estas concepciones y la posición presentada desde el discurso en este nuevo marco regulatorio.

Concepciones de la docencia

El estudio de las concepciones sobre el oficio docente ha traído consigo una diversidad de formas y perspectivas en las que se ha abordado el tópico: se le ha llamado identidad, (Vaillant, 2003), identidad sociolaboral (Núñez Prieto, 2004), cultura docente (Núñez Prieto, 2003), y concepción (Assaél, 2010), entre otros. De este modo, la docencia ha aparecido como una labor misionera de compromiso abnegado (Núñez Prieto, 2003, 2004; Vaillant, 2003), siendo la principal característica el sentir la vocación docente, donde el maestro es un guía o consejero moral que ilumina las mentes de los alumnos desde la fe religiosa. Posteriormente, estas mismas características se verían traspasadas a la fe en el iluminismo moderno y la docencia vista como “sacerdocio laico” (Núñez Prieto, 2003, 2004).

Relacionado con lo anterior, la concepción funcionaria del profesorado provino de una necesidad del Estado de contar con sistemas educativos nacionales, cuya función primordial fuese la transmisión de los valores, conocimientos y normas homogeneizadas y legitimadas por este (Assaél, 2010). Por un lado, con el tiempo esta concepción tuvo al profesorado como participante activo y protagonista en la construcción del saber pedagógico y de nuevas propuestas educativas (Assaél, 2010). Por otro lado, la concepción funcionaria del profesorado abrió una larga tradición político-legislativa de identificar, perfilar y normar el ejercicio docente, donde el Estado imprimió un sello centralista, autoritario y burocrático (Núñez Prieto, 2004). Durante la década de 1960 se forjó una relación particular entre el Estado y el profesorado: pese a la disputa constante con el primero en cuanto a remuneraciones y condiciones laborales, el magisterio sindicalizado defendió el Estado docente en cuanto a mantener un

centralismo, uniformidad, formalismo y la identidad funcionaria como compatible con la identidad trabajadora (Núñez Prieto, 2004).

A mediados del siglo XX la escuela tuvo un rol creciente en la economía (Assaél, 2010), donde la labor de la docencia tuvo un giro diferente: desde esta perspectiva el docente es visto como un técnico eficaz y especializado cuyo trabajo consiste en lograr objetivos de instrucción mediante el despliegue de diversos recursos y herramientas (Núñez Prieto, 2004; Vaillant, 2003). Assaél (2010) critica esta visión, pues terminan siendo más importantes los métodos y técnicas homogéneas que los/as estudiantes (vistos como sujetos homogéneos) y los/as docentes (vistos como un engranaje más de la producción educativa, desperfilándose su rol político y social).

Como respuesta, han surgido diversas maneras de concebir la labor docente en función de las formas en que construyen el saber de sus prácticas, más allá del simple manejo de técnicas o metodologías. Dentro de ellas, las llamadas pedagogías críticas o teorías críticas (Assaél, 2010) emergieron como crítica directa al modelo tecnocrático que entrena a los/as profesores en diversas técnicas de enseñanza, evaluación y gestión en desmedro de la reflexión acerca de la práctica docente en un contexto social concreto, y de la formación de una ciudadanía activa y transformadora (Assaél, 2010). Desde esta perspectiva, la indagación permanente forma parte de la tarea docente, para decidir con autonomía sobre contenidos, métodos, formas de evaluación y participar con otros actores en la definición de las políticas educacionales.

Políticas docentes y profesionalismo en la actualidad

En términos de política educativa, se han reconocido diversas etapas sucesivas de reformas a nivel global (Shirley et al., 2013), transitando desde una autonomía casi ilimitada al ejercicio docente sin una ética colectiva y prácticas coherentes, a fuertes controles directivos, indicadores de desempeño basados en estándares y la instalación de lógicas mercantiles en escuelas estatales.

Este desarrollo histórico de las vías de reforma se ha caracterizado, fundamentalmente, por ser una sucesión de transformaciones políticas y sociales basadas fuertemente en una desconfianza

del Estado y lo público. Con el respaldo de organizaciones transnacionales como el Banco Mundial, desde este panorama ha surgido un Movimiento Global de Reforma Educacional (Hargreaves & Shirley como se citó en Shirley et al., 2013; Sahlberg como se citó en Shirley et al., 2013), que contiene elementos tales como la uniformidad y consistencia de estándares académicos y el uso de los resultados por desempeño de los estudiantes, para guiar políticas en pos de la mejora de tales resultados (Hargreaves & Shirley como se citó en Shirley et al., 2013).

En los últimos años en Chile, estas transformaciones de lo público han implicado el gradual desvanecimiento de la forma tradicional de entenderlo y su privatización (Redondo Rojo, 2015). Esta nueva forma de funcionamiento del Estado y sus políticas ha sido llamada *New Public Management* (NPM) y corresponde a un cuerpo de postulados que busca implementar en la administración pública las ideas y técnicas del sector privado para mejorar el rendimiento de los servicios públicos (Van der Sluis, Reezigt, & Borghans, 2015). Esta nueva lógica se basa en una transformación del rol del Estado en donde este, en vez de posicionarse como proveedor, refuerza su rol regulador, evaluador y distribuidor de incentivos a otros proveedores tanto públicos como privados (Verger & Curran, 2014); a través de la asignación de recursos en torno al logro de resultados medibles (e.g., pruebas estandarizadas). Particularmente en educación, implica además impulsar la competencia mercantil entre escuelas, incentivos para escuelas y docentes basada en resultados, y la clientelización de la relación entre las escuelas y las familias (Fardella Cisternas, 2012).

Estos mecanismos han promovido una perspectiva que sitúa a los/as docentes como el principal obstáculo para el aumento de la calidad de los sistemas educativos (Sisto, 2014). Se han planteado diversos mecanismos de auditoría y monitoreo constante, como respuesta a este clima de erosión en la confianza hacia profesionales y el incremento percibido de riesgos (Collet-Sabé, 2016).

Al respecto, autores como Evetts (2005) y Ball (2003a) han visto en este proceso una articulación

de discursos y tecnologías de control y cambio ocupacional. Evetts (2005) ha planteado que en la actualidad existe un discurso de *profesionalismo organizacional*, que es utilizado por las empresas para implantar regímenes de redes de rendiciones de cuenta, control a distancia y autodisciplinamiento.

En consecuencia, el profesionalismo se da en virtud de cumplir con los objetivos de la empresa, con la promesa de una falsa autonomía para los trabajadores. Estos planteamientos se complementan con los análisis de Ball (2003a) acerca de las tecnologías normativas del gerencialismo y la performatividad: mientras el primero es la instalación de regímenes empresariales y competitivos que transforman las identidades y prácticas de los trabajadores, la segunda es una cultura y modo de reglamentación que utiliza indicadores de desempeño para llevar a cabo las transformaciones que requiere la empresa. Esta clase de tecnologías representan un intento por gobernar a distancia y, en consecuencia, deconstruir un tipo de identidad profesional y reconstruir otra nueva, del trabajador como emprendedor de sí mismo (Collet-Sabé, 2016). Concretamente, se reemplaza la incertidumbre resuelta por la reflexión moral individual y colectiva por indicadores de eficiencia externamente determinados (Ball, 2003a); incrementando el control y examinación sobre los docentes, en una ruta que simplifica los procesos pedagógicos reduciéndolos a indicadores medibles (Ball, 2003b).

Método

En este trabajo se recurrió al enfoque de investigación cualitativa, utilizando específicamente el análisis crítico de discurso (Fairclough, 1993), a través de la investigación documental como método principal de recopilación de datos (Valles, 1999).

La selección de la muestra fue intencionada para elegir aquellas leyes educativas chilenas y sus documentos asociados (circulares, manuales de orientación, mensajes de ley) que se enmarcaran en el nuevo marco regulatorio de la educación (Cornejo et al., 2015). La tabla 1 muestra el listado de los documentos seleccionados.

Tabla 1
Documentos utilizados en el análisis

Documento	Año
Mensaje de Ley SEP n.º 362-353	2005
Mensaje de Ley General de Educación n.º 55-355	2007
Mensaje de Ley Aseguramiento n.º 216-355	2007
Ley de Subvención Escolar Preferencial [SEP] (Ley 20.248)	2008
Manual para la Elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo (Ministerio de Educación, 2008)	2008
Ley General de Educación ([LGE] (Ley 20.370)	2009
Mensaje de Ley Calidad y Equidad n.º 517-358	2010
Ley de Aseguramiento (Ley 20.529)	2011
Ley de Calidad y Equidad de la Educación (Ley 20.501)	2011
Manual de Orientaciones y Uso de Recursos Ley SEP (Ministerio de Educación, 2013)	2013

Pese a que existen otros documentos escritos durante este período, se eligieron estos para el corpus de análisis al cumplir con los siguientes criterios con base en los objetivos de este artículo: aquellos documentos y extractos que refiriesen de manera directa o indirecta a concepciones de la docencia y del sujeto docente. Posteriormente, fue necesario agregar un segundo criterio con base en concepciones respecto del diagnóstico y soluciones propuestas para resolver el problema en educación, para poder dar cuenta en mayor detalle de las concepciones que fueron emergiendo durante proceso de análisis.

De manera más específica, se utilizó el enfoque de análisis crítico del discurso, que es a la vez una teoría y un método de investigación comprometida, donde el discurso es visto como una práctica social (Fairclough & Wodak, 2000). En definitiva, el ACD y el o la analista tienen la intención de “develar relaciones de poder y demostrar inequidades incrustadas en la sociedad” (Rogers, 2004, p. 3, traducción propia). Para este artículo, se utilizaron elementos generales y herramientas particulares del modelo tridimensional de Norman Fairclough (1993, 1995).

En términos generales, el análisis de cualquier evento discursivo comprende tres dimensiones: el discurso como un texto, el discurso como práctica discursiva, y el discurso como parte de una práctica social. Esto desemboca en tres momentos recursivos y dinámicos de análisis: la descripción, la interpretación y la explicación de eventos discursivos particulares (Fairclough, 1993, 1995; Stecher, 2010).

De manera particular, el análisis de leyes en este artículo se enfocó en algunos indicadores propuestos por Fairclough (2001) para explicitar la manera en que se identifican y posicionan los sujetos en el mundo, la manera en que se relacionan, y las creencias que el productor de texto tiene sobre la realidad. Esto a través del análisis de elementos textuales como el vocabulario, en cuanto a la recurrencia u omisión de ciertos términos, yuxtaposición de estos para promover cierta ideología, y el uso de metáforas; y la gramática, para ver qué tipo de agencia se estableció (quién o qué aparece como sujeto u objeto de la acción), qué tipo de modos de habla se utilizaron (declarativo, imperativo, pregunta), cómo se utilizaron los pronombres, y cómo los conectores establecieron relaciones particulares entre las oraciones. Añadido a eso, de manera más amplia se analizaron elementos de intertextualidad, que se refiere a que cada texto se relaciona con otros textos al reaccionar frente a estos, incorporar o transformar elementos de otros textos, o ser utilizado por textos posteriores (Kristeva como se citó en Fairclough & Wodak, 2000).

A modo de precaución, cualquier método interpretativo de investigación, en este caso de análisis situado de prácticas discursivas, enfrenta lo que Gee (2004) llamó el problema de encuadre, refiriéndose a que el contexto de estas prácticas situadas es un espacio indescribiblemente amplio y diverso, por lo que el recorte de este debe verse aparejado por argumentos que expliciten y expliquen por qué se consideraron ciertos factores como relevantes en desmedro de otros.

Previa a la instancia de análisis propiamente tal, se realizó un exhaustivo proceso de precodificación, codificación y recodificación en el contexto del trabajo de un proyecto de investigación mayor¹; lo cual derivó en la selección de extractos en función de su pertinencia para los objetivos de este artículo, dada la expresión recurrente y/o destacable de concepciones sobre la educación y el trabajo docente. Posterior a eso se realizó el análisis acorde a los indicadores recién descritos, lo cual desembocó en tres grandes categorías organizadas en función de los objetivos.

Resultados

A continuación, se presentarán los resultados organizados en tres grandes categorías: (i) una contextualización del problema educativo por parte de los productores del discurso, lo cual apareció durante el proceso de análisis a modo de encuadre; (ii) una descripción e interpretación de las concepciones de la docencia y la labor docente; y (iii) una descripción e interpretación de la posición que ocupan los/as docentes en relación con otros actores contemplados en el nuevo marco regulatorio.

La solución es mejorar el funcionamiento del mercado en el sistema educativo

Respecto al diagnóstico de la crisis educativa, se menciona que las fallas identificadas provienen del sistema mismo de mercado y competencia, correspondiendo a un error en el diseño que no cuestiona la lógica misma que lo rige:

La lógica del sistema actual supone que las consecuencias de una mala calidad de la educación debieran asumirlas los establecimientos, los cuales verán disminuida su matrícula y, por consiguiente, los recursos disponibles. Eso, en rigor, no ocurre en la magnitud prevista en la teoría, por lo que los establecimientos no asumen mayores

costos ni beneficios por la calidad de la educación que imparten.

No existe en la actualidad un sistema claro, explícito y transparente de responsabilización de los establecimientos respecto de su propio desempeño. El diseño del sistema impide que se establezcan medidas correctivas para los establecimientos con un mal rendimiento permanente, y los incentivos que existen parecen no ser suficientes ni estar correctamente orientados como para provocar una mejora en los desempeños de los distintos actores (Fragmento 1, Mensaje Ley de Aseguramiento, 2011, p. 8).

Se clarifica la falta de mecanismos adecuados de medidas correctivas e incentivos enfocados en el desempeño de los distintos actores dentro de la escuela. En primer lugar, al hablar de lógica, la suposición de que las consecuencias debieran asumirlas los establecimientos se toma como verdadera y producto de un razonamiento que no requiere mayor explicación.

Por otro lado, este argumento presenta una agencia confusa, pues se indica como culpable a un sujeto inanimado (el sistema), cuando en realidad sería más preciso decir que los culpables son las personas que diseñaron e implementaron el sistema. Esta despersonalización del diseño del sistema es llamativa, pues esa ambigüedad contrasta con la mención específica de responsabilizar el mal desempeño de los distintos actores dentro de la escuela.

Esto establece un punto de partida para el resto del marco educativo: enfocada en el desempeño de las escuelas, las medidas destinadas a asegurar el aprendizaje de los estudiantes dependen de maneras particulares de organizar el trabajo a nivel local y de dar importancia a actores específicos:

La ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) introduce principios referidos a la calidad y la equidad educativa. Ello implica lograr que todos los alumnos y alumnas aprendan, en especial los estudiantes prioritarios, para lo cual se requiere mejorar las capacidades de todos los actores del sistema educativo en la perspectiva del mejoramiento continuo de la gestión curricular e institucional. Esta meta y sus resultados

¹ 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.

son responsabilidad del sostenedor(a), quien deberá rendir cuenta pública de los logros obtenidos y del uso de los recursos (Fragmento 2, Manual para elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo, 2008, p. 3).

El eje de las acciones para la mejora de la calidad está dado por las medidas de gestión, facultad que recae principalmente en el sostenedor. La implicancia de utilizar conceptos como gestión para nombrar procesos de mejoramiento pone la discusión en un campo semántico empresarial, no educativo. Esto se vuelve más notorio cuando se refiere no solo a lo institucional (la organización particular de la escuela), sino a lo curricular (contenidos pedagógicos a entregar), pues la yuxtaposición de términos empresariales con educativos genera una relación discursiva entre un campo semántico y otro. De este modo, se concibe la educación y las instituciones educacionales desde una perspectiva de administración de empresas, con el protagonismo de actores con los conocimientos necesarios para lograr los aprendizajes mediante la gestión. Este es el encuadre general que se establece; por lo tanto, las concepciones de la docencia y las posiciones de los/as docentes en relación a otros actores, tendrán como base este planteamiento centrado en la empresa como modelo educativo.

El docente como técnico ejecutor y recurso humano

En los documentos seleccionados, se plantea que el o la docente es responsable de crear las condiciones afectivas y de convivencia necesarias para el aprendizaje de todos sus estudiantes. De este modo, la docencia se define desde una serie de deberes externamente predeterminados que deben cumplirse para lograr los aprendizajes: deberes vinculados con las relaciones, con los conocimientos pedagógicos, y con las labores administrativas y de rendición de cuentas:

Las acciones relativas a la gestión docente en el aula dicen relación con la generación de:

-Un ambiente propicio para el aprendizaje, esto es, que en el aula los estudiantes se sienten valorados y seguros, saben que serán tratados con dignidad, que sus pregun-

tas, opiniones y experiencias serán acogidas con interés y respeto. Para lograrlo, los docentes establecen y mantienen normas consistentes de convivencia en el aula y manifiestan altas expectativas de aprendizaje y desarrollo de sus alumnos y alumnas.

-Una enseñanza diseñada para el aprendizaje de todos los estudiantes, lo que se relaciona con prácticas de planificación de clases, con propiciar experiencias de aprendizaje que generen otros conocimientos, con utilizar el tiempo de clases en el trabajo de aprendizaje de los estudiantes más que en mantener el orden, con considerar los conocimientos previos que tienen los estudiantes, como asimismo con analizar sus evaluaciones y resultados de aprendizaje, entre otros (Fragmento 3, Manual para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo, 2008, p. 28).

En este extracto no solamente se prescriben las condiciones adecuadas de aprendizaje, sino también las maneras de lograrlo. La forma en que se plantean estas acciones desincentiva la concepción de otras posibilidades de mirar el trabajo docente. Por ejemplo, al restringir el espacio de aprendizaje al aula y las maneras de manejar el clima de este, se deja fuera el trabajo colaborativo entre docentes, la atención a problemáticas de sus estudiantes, la incorporación de nuevos contenidos curriculares y/o metodologías.

Esto se sustenta al analizar el modo de habla que aparece en el fragmento, cuyo carácter es imperativo, unidireccional y exento de duda: si en un primer momento se establecen las condiciones necesarias para el aprendizaje de los estudiantes, enseguida se utiliza el conector “para”, con objeto de dar una respuesta inmediata con las acciones necesarias para cumplirlas. Además, al describir esas acciones se utilizan verbos en presente simple como establecen, mantienen y manifiestan; cuyo uso implica que, desde este cuerpo legal, el discurso se adelanta a la experiencia, da por sentado los resultados a lograr, los medios para hacerlo y también las fallas que obstaculizan lo anterior. No existen palabras que dejen alguna posibilidad abierta de acción o una segunda lectura de las condiciones necesarias para lograr aprendizajes. En otros términos, el énfasis en la

ejecución omite la reflexión individual o colectiva, y la creación como parte de la labor docente: esta no consiste en crear ni reflexionar, sino en establecer condiciones y ejecutar acciones predefinidas.

Siguiendo esa línea de labor ejecutora, el docente mismo y su desarrollo profesional son vistos como un recurso del sostenedor en función de los resultados educativos. El modo en que se concibe a los docentes como elementos capaces de ser conducidos por cierto camino de perfeccionamiento, configura una manera particular de comprender el perfeccionamiento docente y limita la propia participación y poder de decisión que puedan tener en este mismo proceso:

Artículo 8º: acciones en el área de gestión de recursos, tales como la definición de una política de perfeccionamiento para los docentes del establecimiento, destinada a fortalecer aquellas áreas del currículo en que los alumnos han obtenido resultados educativos insatisfactorios... (Fragmento 4, Ley SEP, 2008).

El discurso empresarial preponderante refuerza la imagen de un docente pasivo al prescribir su trabajo como posible de ser gestionado por el sostenedor y su posible desarrollo profesional futuro como un asunto de gestión de recursos. Los docentes, tanto en su estado presente como sus posibles maneras de desarrollo futuro, son herramientas de un otro. Este punto se extiende en la manera de concebir la función de la evaluación del desempeño docente:

Se acelera la salida de los docentes evaluados con desempeño insatisfactorio en virtud de la evaluación que actualmente contempla el Estatuto Docente. Asimismo, se establecen mayores exigencias y la posibilidad de terminar la relación laboral de quienes tengan un desempeño básico (Fragmento 5, Mensaje de Ley de Calidad y Equidad, 2010, p. 10).

En este fragmento se puede notar que la facultad preexistente para despedir a aquellos docentes con un desempeño bajo no es suficiente, es necesario volver el proceso más expedito y aumentar el rango de despido. Aquí, la evaluación del

desempeño docente no va enfocada a la mejora de la práctica, sino a servir como indicador para el despido de docentes con desempeño insatisfactorio y básico. La flexibilización del rango de despido responde a un juicio implícito de que son los docentes los responsables de los problemas de calidad de la educación, extendiendo esta crítica además a los docentes destacados:

El presente proyecto de ley y las demás medidas que ha tomado este gobierno – como las becas de educación superior para alumnos destacados que opten por pedagogías y la nueva asignación para los docentes que recién ingresan a la profesión que actualmente se tramita en el Congreso– van dirigidas a recuperar el prestigio social que le corresponde a esta labor. Queremos que los mejores profesionales dediquen su vida a formar a los niños y jóvenes del mañana. En esa dirección, el proyecto de ley apunta a entregar mayores beneficios a los docentes de excelencia que actualmente se encuentran en ejercicio pero, a la vez, exigiéndoles un mayor compromiso (Fragmento 6, Mensaje de Ley de Calidad y Equidad, 2010, p. 4).

De este modo, sin mayor cuestionamiento se establece como idea fuerza que tanto docentes destacados como mal evaluados no están realizando lo suficiente, es necesario exigirles más. En línea con una visión de la docencia como labor abnegada y sacrificada, que los docentes dediquen la vida como anhelo del gobierno establece a este de manera clara como agente que dirige su acción al profesorado como objeto de esta acción. Los docentes son concebidos como entes pasivos que deben ser sujetos a mecanismos de incentivos y castigos a través de la fuerza de una ley. De manera similar a extractos anteriores, en estas líneas se omiten las intenciones de otros grupos que no sean el gobierno y la evaluación queda establecida como un mecanismo de rendición de cuentas.

El profesorado como motor pasivo responsable del éxito del sistema educativo

Dentro del proceso de la implementación de las leyes, los docentes de aula son considerados como pieza clave de la ejecución de esta: “en

cuanto a los docentes, vemos en ellos al principal motor de esta reforma, ya que esta se juega en el aula” (Fragmento 7, Mensaje de Ley de Calidad y Equidad, 2010, p. 3).

Sin embargo, ese extracto permite develar diversos elementos: la expresión motor concibe a los/as docentes como una pieza importante, pero pasiva, que se mantiene inerte sino se le entrega la energía que requiere, careciendo de voluntad propia. Al ser importante, es el motor el que gasta la energía y donde recae gran parte de la responsabilidad de mover todo el resto de la maquinaria. Esta idea se refuerza con la mención del aula como espacio donde se juega la reforma, pues esta es el lugar de trabajo exclusivo del docente, y descansa en lo que ocurre en ese espacio y en el desempeño de ese actor la evaluación del éxito del sistema escolar; y con la descripción exhaustiva de los criterios de evaluación de establecimientos y docentes:

Respecto de la evaluación de los establecimientos, se revisarán procesos y resultados en dimensiones como liderazgo pedagógico y directivo; gestión del currículo; gestión pedagógica y directiva del establecimiento; autoevaluación; administración de recursos; convivencia escolar y apoyo a los estudiantes; resultados educativos de los alumnos; y grado de satisfacción de los padres y apoderados y alumnos.

En el caso de los docentes municipales se auditará selectivamente la evaluación de desempeño establecido en la ley y se validarán los procedimientos creados por los sostenedores particulares subvencionados para este efecto (Fragmento 8, Mensaje de Ley de Aseguramiento, 2007, p. 23).

Los establecimientos y sus actores son el centro de responsabilización del sistema. A lo largo de los documentos se puede observar la mención constante que se realiza a los establecimientos y sus actores como los/as encargados/as de implementar las leyes y conseguir los resultados esperados. La mención específica del sostenedor, docentes y escuelas delimita quiénes serán considerados/as los/as principales responsables de estas y quiénes no; donde las referencias constantes a las evaluaciones de los espacios locales contrastan con la omisión de las agencias fiscalizado-

ras (y el Estado) dentro de las instituciones a evaluar. La focalización en los establecimientos, en conjunción con la concepción restringida del quehacer docente y la preponderancia de las medidas de gestión de recursos ubican al sostenedor como la figura central de este conjunto de leyes:

El proyecto fortalece la autonomía de los sostenedores a través de variadas disposiciones. Entre estas 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 (Fragmento 9, Mensaje Ley de Calidad y Equidad, 2011, p. 11).

En el extracto puede apreciarse el carácter de las facultades que se les entregan. Al respecto, la facultad de implementar sus propios mecanismos de evaluación docente para fortalecer su autonomía implica una acción que busca cambiar las condiciones bajo las cuales se relacionan el sostenedor y los docentes. Existe una suposición tácita de que hay ciertos aspectos de la relación sostenedor-docente que restringen la autonomía del primero, por lo cual las leyes buscan otorgarle mayores atribuciones desde las normas legales: en este caso, la capacidad de establecer sus propios mecanismos de evaluación complementarios a los ya establecidos por el Estado refuerza la idea de que el sostenedor es el actor central al poder desempeñar funciones paralelas a este.

Sumado a lo anterior, es pertinente rescatar la concepción que se tiene de los docentes y de su desarrollo profesional como recurso, ya mencionado anteriormente, pues se agrega una nueva dimensión: el docente es considerado como un recurso humano, específicamente del sostenedor. Esto es, la relación Estado-docente se diluye en favor de la relación sostenedor-docente, relación cuya principal característica es la facultad de los sostenedores para gestionar el trabajo de los profesores.

Discusión y conclusiones

Los resultados del análisis permiten elaborar una serie de conclusiones y abrir una discusión en

torno a las concepciones que se intentan promover desde la normativa recién presentada. En primer lugar, afirmamos que este nuevo marco regulatorio no es de carácter educacional, sino de gestión empresarial. Si bien se declara que las leyes responden a las demandas de los movimientos sociales, el análisis del discurso sugiere lo contrario: coinciden en forma y fondo con aquellas propuestas de organismos internacionales dentro del movimiento GERM (Shirley et al., 2013): se realiza una revalidación y reconocimiento explícito de la necesidad de instalar mecanismos de rendición de cuentas para los establecimientos y sus actores, estándares de desempeño de profesores/as y estudiantes con base en evaluaciones externas; se buscan intensificar los incentivos y castigos individuales según lógicas de competencia y mercado. Visto como práctica discursiva, este marco regulatorio naturaliza y se nutre del discurso empresarial a la hora de discutir asuntos educativos, omitiendo maneras alternativas de concebir los desafíos que se presentan y presuponiendo discursivamente el éxito de esta clase de medidas.

El discurso como texto supone entregar maneras particulares de representar la educación y los actores educativos, sus roles y relaciones dentro del sistema, y sus identidades. Concretamente, se focaliza la responsabilidad en los establecimientos y sus actores, especialmente en docentes y sostenedores/as, y desliga a los niveles superiores del sistema educativo de estas responsabilidades. Esto se da en lo macrosocial, es decir, como actores sociales y políticos; pero también en lo local, como miembros de una comunidad educativa.

Los principales hallazgos respecto del rol y posición del profesorado quedan expresados en tres ideas fuerza. En primer lugar, las concepciones históricas recogidas en la literatura revisada (Assaél, 2010; Núñez Prieto, 2003, 2004; Vaillant, 2003) aparecen transformadas para ajustarse a una perspectiva gerencial de concebir la educación. Así, existen nociones de un/a docente apóstol que cumple una función social de formación de niños/as y jóvenes a través de la enseñanza abnegada, para lo cual requiere desplegar una serie de habilidades y herramientas técnico-pedagógicas que le permitan cumplir los objetivos planteados. Sin embargo, la importancia dada al sostenedor y a la relación sostenedor-docente concibe que la labor docente responde y se cir-

cunscribe a las perspectivas particulares de cada sostenedor y establecimiento educacional, donde la función social de la docencia se restringe al logro de aprendizajes curriculares y cumplimiento de indicadores de desempeño individuales. Lo anterior coincide con los procesos de gerencialismo y performatividad (Ball, 2003a), sobre todo respecto al aumento de exigencias sobre los docentes como forma de promover el mejoramiento de la educación. En virtud de lo anterior, existe una omisión de la docencia crítica y los/as docentes como actores sociales protagonistas de la construcción de conocimiento pedagógico y nuevas formas de enseñanza (Assaél, 2010), para dar paso a una labor minimizada de enseñanza según estándares y métodos definidos externamente.

En segundo lugar, el profesorado a nivel macrosocial cumple un rol importante de implementación exitosa de las leyes, por lo tanto, el aumento explícito de exigencias y mecanismos diseñados para buscar responsabilidades entre la comunidad educativa tiene un énfasis particular en el desempeño docente individual. Sin embargo, más allá de este rol de implementador, como actor social el profesorado solamente es incluido dentro del proceso político en función de un proyecto preconcebido por otros actores. Esto limita las posibilidades del profesorado de construir, discutir y pensar el sistema educativo.

Desde el análisis de leyes, este nivel macrosocial implica la transformación de las posiciones de los/as docentes dentro del espacio local, en este caso la misma comunidad educativa, en donde concibe la relación sostenedor-docente como la relación entre empleador-empleado, es decir, desde la perspectiva gerencial de los recursos humanos. Esta relación se caracteriza por la instalación de mecanismos microdirectivos de incentivos individuales, castigo y rendición de cuentas dentro del aula misma; para lograr que los docentes lleven a cabo su papel ejecutor en el proceso educativo según lo contemplado por el sostenedor. Siendo que se define explícitamente la intención de responsabilizar a docentes de los errores o fracasos del sistema educativo, la abnegación propia de su sacerdocio no se dirige hacia el servicio a estudiantes o a la sociedad, sino a ser cómplice y promotor de su propia responsabilización o, en palabras de Evetts (2005), lo anterior sería considerada una manifestación de profesionalismo organizacional.

En tercer lugar, la relación entre ambas ideas se puede explicar al recoger el contexto de tendencias globales que promueven reformas de carácter mercantilistas y que comprenden el sistema educativo desde una perspectiva gerencial, como el llamado new public management. Por lo tanto, este nuevo marco no busca responder a las demandas sociales, sino a las recomendaciones de estos organismos internacionales.

Como parte de un conjunto de prácticas sociales más amplias, el discurso gerencial no solo busca posicionarse como una alternativa válida para entender la educación y la docencia: apunta a ser la manera hegemónica de entenderla. Desde esta perspectiva, los saberes docentes que se construyen desde la heterogeneidad, creatividad e innovación ligada a la experiencia y al contexto en los contenidos y métodos, van en contra de la eficiencia de recursos financieros y humanos de este sistema. En línea con la visión crítica de Assaél (2010), la importancia que se le da a las habilidades técnicas posibles de estandarizar va en desmedro del rol político y social de la docencia, además de negar la reflexión moral o colectiva como parte del profesionalismo docente (Ball, 2003a). En definitiva, se trata de reforzar y naturalizar discursivamente tres ideas principales: (1) la concepción de los/as docentes como culpables de la mala calidad de la educación, (2) los saberes pedagógicos se subordinan a la gestión educativa, y (3) los docentes deben ser posibles de gestionar por quienes saben de gestión. Así, se buscan transformar concepciones docentes históricas, reacomodándolas para un nuevo rol en un nuevo modelo de gestión empresarial escolar.

En este artículo se ha pretendido relevar cómo este nuevo marco regulatorio ha seguido de manera cohesionada y calculada un discurso que además de reforzar un modelo educativo mercantil, pretende transformar la subjetividad de los docentes en desmedro de su propia autonomía, como un proceso de tecnologización discursiva (Fairclough, 1995). Por tanto, es clave para el campo de la psicología educacional comprender el rol que juegan los discursos en la construcción y desarrollo de los procesos educativos, los actores que lo llevan a cabo y las instituciones que los sustentan.

Finalmente, respecto a las proyecciones y limitaciones de esta investigación, los análisis realizados se concentraron en mostrar la regularidad

del discurso a lo largo del nuevo marco regulatorio, más que mostrar las heterogeneidades dentro de este; aspecto que es siempre de relevancia en el ACD (Fairclough, 1995). Además, la comprensión de las actuales leyes educativas se podría complejizar con el análisis en mayor profundidad de algunos de los elementos referidos aquí (autonomía, lo profesional, relaciones dentro de la escuela, etc.). Además, sería importante ver cómo estas leyes, implementadas recientemente, se insertan y traducen en el trabajo cotidiano de cada escuela y cada docente; entendidos como escenarios y sujetos dinámicos en constante negociación y disputa de significados, como han mostrado otros estudios (Collet-Sabé, 2016; Fardella Cisterna, 2012; Fardella & Sisto, 2015). Debería incorporarse también el análisis de la Ley de Desarrollo Profesional Docente, que se diferencia de las leyes contempladas en este artículo al tener como propósito principal el normar la docencia y surgir en otro contexto de movilizaciones.

Referencias

- Anderson, G. L. (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, Argentina: IIPE-Unesco.
- Assaél, J. (2010). Políticas educativas y trabajo docente en Chile. En D. Andrade Olivera & M. Feldfeber. (Eds.), *Nuevas regulaciones educativas en América Latina: políticas y procesos del trabajo docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos* (pp. 109-140). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Assaél Budnik, J., Cornejo Chávez, R., González López, J., Redondo Rojo, J., Sánchez Edmunson, R., & Sobarzo Morales, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115), 305-322. <http://doi.org/dvmgc5>
- Ball, S. J. (2003a). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 87-104. Recuperado de <http://bit.ly/2shNz9Z>
- Ball, S. J. (2003b). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <http://dx.doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Carrasco, A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio Cultural*, 15, 4-10.

- Recuperado de <http://bit.ly/2si21P7>
- Collet-Sabé, J. (2016). I do not like what I'm becoming but...: Transforming the identity of head teachers in Catalonia. *Journal of Education Policy*, 32(2), 141-158.
<http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2016.1253873>
- Cornejo, R., Alborno, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., ... Lagos, J. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83.
Recuperado de <http://bit.ly/2uiKtPi>
- Cuenca, R. (2014). Las múltiples identidades profesionales de la docencia. En D. Andrade Oliveira & M. Feldfeber (Eds.), *Políticas educativas para América Latina: praxis docente y transformación social* (pp. 133-158). Lima, Perú: Fondo Editorial UCH.
- Evetts, J. (2005). The management of professionalism: A contemporary paradox. En S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextal, & A. Cribb (Eds.), *Changing teacher professionalism: International trends, challenges and ways forward* (pp. 19-30). New York, New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. London, United Kingdom: Routledge.
- Fairclough, N. (1993). *Discourse and social change*. Cambridge-Oxford, United Kingdom: Wiley.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London, United Kingdom: Routledge.
- 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.
- Fardella Cisternas, C. (2012). Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile. *Revista de Psicología*, 21(1), 209-227.
<http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2012.19996>
- Fardella, C. & Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile: discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27(1), 68-79.
<http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p068>
- Gee, J. P. (2004). Discourse analysis: What makes it critical? En R. Rogers (Ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (pp. 19-50). London, United Kingdom: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid, España: Morata.
- Ley N° 20.248. (2008, 1 de febrero). *Ley de Subvención Escolar Preferencial*. 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° 20.501. (2011, 26 de febrero). *Calidad y Equidad de 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.
- Mejía, M. R. (2006). Cambio curricular y despedagogización en la globalización, hacia una reconfiguración crítica de la pedagogía. *Revista Docencia*, 28, 40-53.
- 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, 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 socioeconómicamente vulnerables*. Santiago, Chile: Secretaría General de la Presidencia.
- 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, 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, Chile: Secretaría General de la Presidencia.
- Ministerio de Educación. (2008). Manual para la elaboración del plan de mejoramiento educativo.
Recuperado de <http://bit.ly/2tYidC9>
- Ministerio de Educación. (2013). Orientaciones y uso de recursos. Santiago, Chile: Mineduc.
- Núñez Prieto, I. (2003). El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 455-517). Santiago, Chile: Universitaria.
- Núñez Prieto, I. (2004). La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. *Revista Docencia*, 23, 65-75.
Recuperado de <http://bit.ly/2tpB2kT>
- Peña, M. (2013). Análisis crítico del discurso del Decreto 170 de subvención diferenciada para necesidades educativas especiales: el diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 99-103.

Recuperado de <http://bit.ly/2t1AXAH>

- Redondo Rojo, J. M. (2015). *La extinción de la educación pública en Chile*. Buenos Aires, Argentina: Clasco.
- Rogers, R. (2004). An introduction to critical discourse analysis in education. En R. Rogers (Ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (pp. 1-18). London, United Kingdom: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shirley, D., Fernández, M. B., Ossa Parra, 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.
<http://doi.org/b9pt>
- Sisto, V. (2014). Rendición de cuentas, managerialismo y práctica local. *Estudios de la Economía*. Recuperado de <http://bit.ly/2tYT62r>
- Sisto, V. & Fardella, C. (2011). Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *Revista de Estudios Universitarios*, 37(1), 123-141.
Recuperado de <http://bit.ly/2uiLcA7>
- 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.
Recuperado de <http://bit.ly/2uj1wkl>
- Tomlinson, M. (2017). Student engagement: Towards a critical policy sociology. *Higher Education Policy*, 30(1), 35-52.
<http://dx.doi.org/10.1057/s41307-016-0035-3>
- Vaillant, D. (2003). *La identidad docente*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, Barcelona, España.
Resumen recuperado de <http://bit.ly/2tpv3MZ>
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis Sociología.
- Van der Sluis, M. E, Reezigt, G., & Borghans, L. (2015). Implementing new public management in educational policy. *Educational Policy*, 31(3), 303-329.
<http://dx.doi.org/10.1177/0895904815598393>
- Verger, A. & Curran, M. (2014). New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55(3), 253-271.
<http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2014.913531>

Fecha de recepción: 18 de diciembre de 2016

Fecha de aceptación: 12 de junio de 2017