

TRADUCCIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA. EL CASO DE LA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA

TRANSLATION OF EDUCATIONAL POLICY. THE CASE OF THE NEW PUBLIC EDUCATION

Enrique Baleriola*; **Tabata Contreras-Villalobos****; **Lorena Ramírez-Casas del Valle*****

* Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; ** Universidad Andres Bello; *** Universidad de las Américas; enrique.baleriola@pucv.cl; t.contrerasvillalobo@uandresbello.edu; lorenaramirez@gmail.com

Historia editorial

Recibido: 07-04-2020

Primera revisión: 15-09-2020

Aceptado: 15-01-2021

Publicado: 09-06-2021

Palabras clave

Servicios Locales de Educación Pública; Gestión Educacional; Teoría del Actor-Red; Política Educacional; Participación Política

Resumen

Las políticas públicas educativas de los últimos años han sido fuertemente criticadas por sectores neoliberales bajo argumentos en pro de la eficiencia, la medición de la calidad, y los incentivos y castigos por rendimiento. Esto ha supuesto la emergencia de importantes tensiones entre la versión legislativa del diseño educativo y la versión del plano local de las escuelas. En este estudio analizamos la ley 21 040 que Crea el Nuevo Sistema de Educación Pública de Chile, la cual promete revertir las políticas educativas neoliberales donde se evidencian explícitamente estas tensiones. Bajo un estudio de caso cualitativo, enfocado desde la Teoría del Actor-Red, damos cuenta del proceso de implementación de esta ley, describiendo las diferentes versiones legislativas y locales que la constituyen día a día. Finalmente, ofrecemos algunas sugerencias de mejora del nuevo sistema educativo público en base a las evidencias locales sobre este proceso.

Abstract

Public education policies in recent years have been strongly criticized by neoliberal sectors under arguments of efficiency, quality measurement and performance incentives-penalties. This has led to the emergence of important tensions between the legislative version of education design and the local version of schools. In this study we analyse the law 21 040 that Creates Chile's New Public Education System, which promises to reverse neoliberal education policies where these tensions are explicitly evident. Under a qualitative case study, from the Actor-Network Theory, we report on the process of implementation of this law, describing the different legislative and local versions that constitute it daily. Finally, we offer some suggestions to improve the new public education system based on the local evidence of this process.

Keywords

Local Services of Education; Educational Management; Actor-Network Theory; Educational Policy; Political Participation

Baleriola, Enrique; Contreras-Villalobos, Tabata; Ramírez-Casas del Valle, Lorena (2021). Traducción de la política educativa. El caso de la Nueva Educación Pública. *Athenea Digital*, 21(2), e2910. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2910>

Introducción

Desde finales del siglo XX, estamos siendo testigos de la paulatina crisis de las Políticas Públicas (PP) en todo el mundo y en prácticamente todos los sectores sociales, a la par de una profundización del modelo neoliberal en esta esfera. Eventos como el 11-S de Nueva York, la crisis financiera de 2008, de la que el mundo aún no se termina de recuperar, o el auge de la ultraderecha en muchos países, son algunos elementos que han profundizado el cuestionamiento del rol que debe tener el sector público, bajo pre-

misas como su ineficiencia, la falta de calidad, o la alta corrupción (Andrews et al., 2019; Nunes y Ferreira, 2019). Lo común en la crítica (con matices en cada territorio), consiste en la reducción del papel del estado, la descentralización y externalización de sus funciones a empresas privadas, y promover la competencia entre organismos públicos y privados por proveer los servicios públicos (Soto et al., 2016; Wittmann, 2008).

Esta lógica neoliberal está permeando a toda las PP, siendo las educativas unas de las más afectadas. Y esto se confirma por las diversas iniciativas alrededor de todo el globo, como el programa *No Child Left Behind* en Estados Unidos, el *Australian National Assessment Program Literacy and Numeracy* en Australia, o las políticas de Aseguramiento de la Calidad en Chile. Pese a que cada una de ellas es incomparable debido a las características históricas, culturales, políticas y económicas de cada país, todas parten de las premisas ya citadas: competencia entre escuelas privadas y públicas para captar matrícula, un subsidio por alumno (sin subvención basal por el Estado) conocido como *voucher* o cheque, o la implementación de pruebas estandarizadas a estudiantes, profesores y/o a nivel de escuela que midan la calidad de la educación (Sisto, 2020; Verger et al., 2019). Se trata, por tanto, de una forma de entender las políticas públicas educativas con un marcado carácter mecanicista, donde espera que la implementación de incentivos y castigos, la competencia entre escuelas y las mediciones universales tengan como consecuencia la automática mejora en la calidad de la educación (Bellei, 2015; Sisto, 2019a), independientemente de la idiosincrasia y las características de los contextos locales.

Esta forma de diseñar e implementar PP ha recibido fuertes cuestionamientos debido a las tensiones que se generan en el plano local cuando aterrizan en las escuelas (Ramírez-Casas del Valle et al., 2019). Por ejemplo, el programa *No Child Left Behind* estadounidense fue profundamente cuestionado por reducir la tarea pedagógica del profesor a entrenar a los estudiantes para preparar las pruebas estandarizadas (el denominado *teach to test*), obviando todos aquellos contenidos curriculares que no estuviesen recogidos en las mismas (Robinson y Dervin, 2019). En el caso chileno, la política de subvención escolar preferencial que permite un doble *voucher* a la escuela por cada niño vulnerable matriculado, supuso la llegada de una mayor responsabilidad y estrés a las escuelas puesto que a cambio de esa mayor financiación, los colegios se comprometen a mejorar sus resultados en el corto plazo, bajo la posibilidad de cierre de la escuela si ese cambio no se produce (Contreras y Corbalán, 2010). Por tanto, se hace necesario atender a los procesos, experiencias y acontecimientos locales como esa otra parte de las PP educativas, entendidos como aspectos esenciales para mejorar su diseño e implementación; sin caer en lógicas mecanicistas que reducen el significado de lo educativo a resultados en pruebas estandarizadas (López et al., 2018).

Atendiendo a estas tensiones, en los últimos años se ha llevado a cabo un proceso de reforma del sistema educativo público chileno, enmarcado en la ley 21 040 cuyo nombre oficial es “Crea el Sistema de Educación Pública”. Como veremos, su relevancia se debe al dictamen de devolver al Estado la gestión directa de la educación pública y retirarla de la administración municipal (otra consecuencia del modelo neoliberal en el diseño de las PP) contando para ello con la participación de los diferentes actores de las comunidades educativas. Su promulgación promete ser central en el proceso de reversión de las políticas públicas educativas, llegando a ser calificada como *el desmantelamiento del sistema educacional de la dictadura* (Vallejo, 2017).

Bajo este contexto, en este estudio pretendemos describir el despliegue de esta PP que está llamada a ser la transformación del sistema y a revertir al menos algunos de los efectos que las políticas neoliberales han tenido en el terreno educativo. Y para ello, resulta importante conocer cómo ha sido hasta la fecha este proceso de implementación y el calado de su reforma, dando cuenta para ello de los diferentes relatos, tensiones y acontecimientos que las propias comunidades escolares consideran destacables.

En lo que queda de texto, procederemos del siguiente modo. En primer lugar, daremos cuenta de las PP chilenas de los últimos años, con foco en la lógica neoliberal en la que han sido diseñadas e implementadas y la necesidad de analizar la complejidad de estas leyes atendiendo al plano local y no solamente legislativo. A continuación, nos centraremos en la descripción de la ley 21 040 sobre la que versa este estudio, y cómo ha tensionado la lógica que ha marcado la PP de las últimas décadas. Después, se explica el procedimiento metodológico del que nos hemos servido. Tras esto, ofreceremos los principales resultados del proceso de implementación de esta ley, dando cuenta de la traducción que aparece entre el plano macropolítico y los contextos locales. Finalmente, presentamos algunas conclusiones sobre la implementación del nuevo sistema de educación pública y los retos a los que esta se enfrenta para revertir o al menos paliar la lógica neoliberal aún imperante.

La complejidad de las políticas educativas, una aproximación desde la ANT

Chile puede ser considerado el ejemplo paradigmático en el diseño e implementación de PP neoliberales (Román y Osorio, 2015). Desde finales de los años 70 y durante los años 80, coincidiendo con el periodo de la dictadura, Chile adoptó los principios políticos y económicos en pro de la privatización y el papel subsidiario del estado propuestos por Milton Friedman y la Escuela de Chicago (Carnoy y Mcewan, 2003). Entre es-

tos, destaca la delegación de la gestión de las escuelas a los municipios, convirtiendo al estado en un mediador entre escuelas públicas y privadas, que garantiza el derecho a la elección del sistema educativo por parte de los padres (Bellei, 2018). Pero la vuelta a la democracia en los 90 no supuso una reversión de esta lógica, sino que se profundizó más. Las medidas *sugeridas* por organismos internacionales como el Banco Mundial o la OCDE para mejorar la competitividad de países en vías de desarrollo, amparadas por el Consenso de Washington, ofrecieron importantes fuentes de financiación a cambio de adoptar las medidas promulgadas por estos organismos (OCDE, 2002, 2004; World Bank, 2005). Muchas de estas medidas han sido agrupadas bajo el nombre del *nuevo management público* (NMP). Su visión y algunas de sus características las hemos comentado al inicio: para que un estado sea competente y mejore la calidad de los servicios públicos, debe adoptar una gestión similar a la de la empresa privada en su gestión.

En el plano de la política educativa chilena, esto ha supuesto la implementación de recompensas a escuelas, profesores y estudiantes con buenos resultados, y castigos a los de peor desempeño, llegando incluso al posible cierre de escuelas o al despido de profesores; lo que se conoce como sistemas de rendición de cuentas de altas consecuencias (Campos-Martínez y Guerrero, 2016). Para medir ese desempeño y conocer qué profesor o qué colegio tiene mejores resultados, se implementan pruebas que midan de la misma forma a todos ellos (Raczynski y Muñoz, 2007), conocidas como pruebas estandarizadas. En Chile, los principales instrumentos de medición son el sistema de medición de calidad educativa (SIMCE) para las escuelas (medida a través de pruebas a los estudiantes) y el sistema de carrera docente para los profesores. Otra característica importante que promueve este modelo es la competencia por el financiamiento entre escuelas públicas y las privadas, sin que exista una fuente continua y estable de recursos: esta dependerá del número de estudiantes matriculados, siendo mayor el aporte por niños considerados vulnerables (Sisto y Fardella, 2011). Esto ha conllevado una importante migración de matrícula de la escuela pública a la privada, disminuyendo consecuentemente aún más la financiación de la educación pública.

Si bien desde sus inicios han existido movimientos de resistencia locales a este tipo de políticas, desde el año 2006 emergen versiones profundamente respaldadas a nivel social que pedían insistentemente cambios en las mismas. La denominada *revolución pingüina* de aquel año (retomada en 2011) o los movimientos docentes para revertir la evaluación de los profesores y las altas consecuencias de estas como Alto al Simce (Pino et al., 2016); son ejemplo de las exigencias por una reforma de la educación pública, que paulatinamente se ha ido posicionando en la agenda legislativa.

Ante la implementación de la reforma educativa se hacen explícitas las tensiones y contradicciones que se producen en las comunidades educativas, pues el diseño político frecuentemente se desmarca del margen de lo local al no atender a las particularidades del contexto escolar ni a las experiencias ante estas nuevas normas (Assaél et al., 2014). Además, la literatura científica evidencia que, pese a los avances en aspectos particulares de la educación, permanece de fondo la lógica del castigo y los incentivos ante pruebas estandarizadas (Assaél et al., 2012; Sisto, 2020), lo que cuestiona el alcance y el impacto de esta reforma.

Se aprecia por tanto que el diseño y la implementación de las PP es un fenómeno complejo y heterogéneo, con múltiples tensiones entre los diferentes actores que forman parte de ella. Desde la Teoría del Actor-Red (ANT) —a diferencia de otros marcos donde la política se entiende como un ciclo legislativo formado por fases secuenciales de iniciativa-discusión-promulgación-evaluación, en el que participan los políticos y científicos expertos (Modelski, 1978)— se considera que tanto la ciudadanía legítima como los elementos no humanos como leyes, tribunales, dinero o batas blancas, son actores esenciales de la política (Latour, 2012; Stengers, 2005). Debido a esto, se torna imprescindible el análisis de las tensiones emergentes y de los resultados imprevistos en su implementación local para poder aprehender la política en su complejidad (López et al., 2019; Law y Joks, 2019).

Las diferentes versiones que la comunidad educativa pone sobre la mesa ante la política educativa, las negociaciones y las respuestas a estas, forman parte de lo que en los estudios sociales de ciencia y tecnología se denomina *traducción* de la política educativa. La traducción, en palabras de Michel Callon (1986) y Bruno Latour (1987), consiste en el proceso por el que un hecho social es construido y toma forma, mediante la acción de diferentes actores humanos y no humanos, expertos y no expertos. De esta forma, la traducción enfatiza el proceso de despliegue de la política, desde su encapsulamiento en una ley o norma, hasta su aterrizaje local en las escuelas, dando cuenta de las versiones, tensiones y acontecimientos que todos los actores involucrados despliegan sobre la misma. Así, se entiende que la política no es un acto puntual, sino un continuo proceso de negociación entre la diversidad de actores.

En el caso concreto de la ley 21 040, supone asumir que esta no es solo una acción puntual que un presidente o unos ministros discutieron y promulgaron en un momento preciso. Los relatos de un técnico educativo, o un protocolo escolar tienen agencia en la política de la misma forma que el ministro de educación o que la propia ley, pues la confrontación de todos ellos forma parte del proceso de traducción de las PP (Grau-Solés et al., 2010, 2011). Por tanto, la política se pone en juego y se reinventa diariamente en los espacios locales en que se despliega. Entonces, para captar su complejidad

dad y poder comprender sus implicaciones, es necesario atender a esos espacios locales, la cotidianeidad, atendiendo al papel que juega cada actor interpelado en esta ley, así como a las disputas, las tensiones, éxitos y problemas que estos evidencian.

Los Servicios Locales de Educación

Tal como se expuso, una de las últimas leyes promulgadas es la ley 21 040, a finales del año 2017, y denominada como *ley que Crea el Sistema de Educación Pública*. Esta supone la promesa de una profunda transformación en el sistema educativo público chileno al revertir uno de los puntos fundamentales heredero de la dictadura: la dependencia de la educación pública de las municipalidades o ayuntamientos, bajo la lógica subsidiaria y de *laissez-faire* que se le otorgó al Estado.

En concreto, su objetivo consiste en *sentar las bases para renovar y fortalecer la escuela pública chilena* (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2017, p. 3), focalizándose en el rol del estado como garante del derecho a la educación y la promoción de aspectos técnicos para mejorar la calidad educativa. En la teoría, esto se pretende conseguir mediante la creación de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), que dependen directamente del Ministerio de Educación, y en los que participen todo tipo de actores de la comunidad educativa: directores, apoderados, personal técnico, estudiantes... y no solo los tradicionales *policy makers* e investigadores expertos en educación (Ministerio de Educación, 2018).

Los SLEP son la institución que devuelve la gestión de las escuelas públicas al Ministerio de Educación, dependiente hasta entonces de los municipios (de ahí el sobrenombre de “ley de desmunicipalización”). Sus funciones se sostienen, entre otros, en el pilar fundamental de la vinculación con la comunidad educativa e instituciones del entorno y en el fomento de la participación de todos sus actores (Ministerio de Educación, 2016). En teoría, así se superarán tanto las críticas del modelo de municipalidades regido por la visión neoliberal de “abandono” de la educación pública en favor de la competencia privada, como el modelo atomizado y gestionado por alcaldes que no siempre tuvieron la mejor administración de los centros educativos a su cargo. La premisa es que se disminuirá la desigualdad de presupuesto para las escuelas en función de su pertenencia a municipios con mayor o menor recaudación fiscal (Bellei, 2018). Esto facilitaría y mejoraría la gestión, la calidad y la efectividad de la educación pública con la sensibilidad participativa de los SLEP (Ministerio de Educación, 2017). Y para ello, se centralizan y agrupan en un mismo SLEP las actividades educativas que antes llevaban a cabo cada municipalidad o ayuntamiento.

Pero el nacimiento y la puesta en marcha de los SLEP no es simultánea, sino gradual a lo largo de todo Chile, siendo los primeros en implementarse en 2018. Así, aquel año comenzaron a funcionar cuatro SLEP en diferentes territorios del país. Durante 2019-2020 comenzó la implementación de otros tres SLEP, y así se irán incorporando hasta el total de 70 SLEP en el año 2025 para cumplir la cobertura total del país. Si bien la ley coloca a la participación como protagonista de la transformación educativa, la prensa nacional ha ido mostrando que la implementación sigue teniendo fricciones con las comunidades educativas. Por ejemplo, profesores vinculados a los SLEP han convocado paros por deudas de los municipios (Urbina, 2018) o por la mala gestión en el nombramiento de la dirección (Segovia, 2019). Otros trabajadores manifiestan su preocupación por la posible reubicación o despido al reestructurarse todo el funcionariado y los técnicos educativos (Muñoz, 2018). También la propia historia de la ley 21 040 recoge una importante controversia al respecto de si la creación, fusión o cierre de colegios será una atribución propia de los SLEP (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2017).

Por tanto, pareciera que la lógica neoliberal de incentivos, castigos y de inequidad siguiese persistiendo en la política pública educativa pese a los esfuerzos por reformarla. Dado el proceso paulatino en el que se inserta esta ley, el análisis de su traducción hasta la fecha nos permite identificar los nudos críticos que permitan una mejor toma de decisiones en la implementación venidera hasta su finalización en 2025. Entonces, el objetivo de este trabajo fue describir el proceso de traducción de la ley 21 040 atendiendo a las diferentes versiones, experiencias y acontecimientos locales en su desarrollo. Con esto, pretendemos entender el alcance del cambio en la PP educativa en cuanto a los efectos del modelo NMP, atendiendo a la complejidad que el proceso de traducción de la política supone para la transformación de todo un sistema educativo nacional.

Método

El presente trabajo es parte de un proyecto de investigación sobre análisis de la implementación y el despliegue local de la ley 21 040. Siguiendo este proyecto, se optó por proceder con un estudio de caso iniciado en el año 2018, momento en que esta ley comienza a funcionar tras ser promulgada. Los estudios de caso (Schwandt y Gates, 2017) parten de la premisa de que, en torno a una pregunta u objetivo de investigación particular, cualquier técnica de recogida de datos aporta información sobre el mismo. En este estudio, el caso consiste en el proceso de implementación de la ley 21 040 que crea el Sistema de Educación Pública, y de la que emergen los Servicios Locales de Educación Pública. Para recopilar el material se decidió aproximarnos a tres SLEP: dos

implementados desde el inicio de la promulgación de la ley y otro que actualmente está en proceso de ser implementado. De este modo pudimos obtener información de diferentes momentos en la traducción de la política educativa.

El material recopilado hasta el momento del envío del artículo consiste en: 1) el análisis de la historia de ley 21 040, el cual incluye las discusiones parlamentarias y las modificaciones en su proceso legislativo; 2) análisis documental de veinte noticias que han aparecido desde la promulgación de la ley, así como de diez escritos que el Ministerio de Educación y otras instituciones han publicado sobre la ley 21 040 y los SLEP; 3) Diez entrevistas semiestructuradas realizadas a personal técnico de tres de los SLEP vigentes hasta la fecha; y 4) Un grupo focal con los miembros de uno de los SLEP iniciales.

Dada la idiosincrasia del estudio de caso, se procedió a realizar las entrevistas y grupo focal simultáneamente a la revisión documental. La selección de las entrevistas en cada SLEP se basó en un muestreo teórico intencionado (Strauss y Corbin, 1994) en función de la disponibilidad y voluntad de los informantes para participar de la investigación, tratando de contar con la mayor diversidad posible de roles, funciones y experiencias. Sobre los documentos, en parte fueron facilitados por los propios participantes entrevistados; y por otra parte fueron recopilados de forma online revisando la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, la web del Ministerio de Educación y los diarios de mayor incidencia nacional que contenían noticias vinculadas al objetivo (La Tercera, El Mercurio, El Mostrador, Biobio Chile y El Dínamo).

Los análisis se llevaron a cabo mediante un proceso iterativo en paralelo a la recogida de datos, en el que se fueron siguiendo los principales hitos de la implementación de los que nos iban informando los participantes y los documentos. Para ello, se procedió con un análisis temático (Cáceres, 2008; Gibbs, 2012) con el que, mediante diferentes categorías, damos cuenta de las formas por las que la nueva política educativa planteada por la ley 21 040 es traducida en el despliegue local de las comunidades escolares. El análisis fue compartido y discutido con los expertos que elaboraron la ley en el gobierno de Bachelet en 2017 con el fin de perfeccionar y ajustar las categorías. A continuación, ofrecemos las principales tramas de inteligibilidad del análisis, esto es, algunos de los principales hallazgos que permiten construir, a través de un esfuerzo interpretativo, un relato con significado (Geneyro y Tirado, 2015). Siguiendo los postulados del antropólogo estadounidense, este trabajo es un ejercicio microscópico del que no se pretenden sacar conclusiones generales, sino más bien coproducir un conocimiento con sentido en conjunto con los actores locales, resaltando la importancia de la interacción social en el diseño de la política (Geertz, 1973) a fin de arrojar luz sobre cómo está siendo el proceso de traducción del nuevo sistema de educación pública.

Finalmente, siguiendo los criterios éticos de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), el procedimiento empírico con personas e instituciones contó con la aprobación del Comité de Bioética de la institución patrocinante de todas las autorizaciones, modelos de consentimiento informado y objetivos del proyecto en el que se enmarca el artículo antes de su inicio. Por otro lado, los documentos y noticias fueron descargados de sus respectivas páginas webs, accesibles a cualquier persona. Además, se anonimizaron todos los nombres propios y la información sensible que pudiese comprometer a los participantes

La traducción del nuevo sistema público educativo

Durante el proceso de recogida de datos emergieron diferentes versiones en la traducción del nuevo sistema de educación pública. Estas versiones coinciden al menos con los relatos de dos grupos: por un lado, las instituciones oficiales y, por otro, los técnicos educativos, profesores y otros miembros locales de los diferentes SLEP. Como veremos, ambas versiones se confrontan en algunos puntos importantes que atañen al proceso de implementación de la ley 21 040. Por tanto, podemos decir que el proceso de traducción de esta ley estaría compuesto por al menos dos contrapartes importantes. Es por esto que hemos agrupado los principales resultados del proceso de traducción en tres categorías: 1) la versión propuesta por la ley y el Ministerio de Educación; 2) La versión de los actores locales; y 3) el estado de implementación actual, para entender el momento presente de la traducción, con base en las confrontaciones de las dos versiones anteriores.

Nuevo marco educativo: La versión de la ley y del Ministerio de Educación

El primer hito en la aparición de la ley 21 040 lo debemos buscar en la promulgación de esta, pues nos dota del marco a partir del cual la nueva educación pública se implementará localmente. Así, el objetivo de esta ley lo encontramos en el primer trámite para su promulgación en la Cámara de Diputados:

Todas estas iniciativas [esta junto al resto de leyes de la reforma educativa] convergen en un mismo propósito: un sistema educacional de calidad e inclusivo, donde el Estado se hace garante efectivo del derecho a la educación y en donde la sociedad se asegura que el foco de todo establecimiento educacional, sea privado o público, es el deseo de educar y la mejora permanente de los procesos educativos. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2017, p. 3)

Su objeto será proveer, a través de los establecimientos educacionales de su dependencia, el servicio educacional en los niveles y modalidades que corresponda, debiendo orientar su acción de conformidad a los principios de la educación pública. En particular, deberán velar por la mejora continua de la calidad del servicio educativo, según las particularidades de su territorio, promoviendo el desarrollo de todos los establecimientos educacionales de su dependencia. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, p. 13)

El esquema municipalizado [el anterior a la ley 21 040] ¿puede garantizar:

1. mejora continua y calidad creciente vía una gestión estable en el tiempo?
2. equidad en las condiciones y oportunidades de aprendizaje en todo Chile?
3. que los logros en gestión e innovación educativa se aquilaten, difundan y compartan?
4. efectiva pertinencia local?
5. el mejor uso de los recursos disponibles?

(Roco, 2016, p. 3)

Estas instituciones oficiales, mediante el Ministerio de Educación, dejan claro los fallos del sistema que se encuentra en desmantelamiento: no garantiza la calidad, los logros no se difunden, no hay igualdad de aprendizajes en todo el país, etcétera. De esta forma, la versión parlamentaria y legal de la ley 21 040 enfatiza la necesidad de una apertura a las comunidades para la mejora del sistema educativo, así como se apoya en los principios de inclusión, participación o la garantía del derecho a la educación resguardado por el Estado.

Pero como vimos, para poder atender a una política en su complejidad es necesario atender a la heterogeneidad de actores que la componen en el constante proceso de tensión, disputa e intentos de traducir la política bajo la versión propia de cada actor. Y para ello será necesario acudir a la versión local de la política para conocer cómo esta ley se despliega en las comunidades escolares.

Implementar localmente: La experiencia de la comunidad educativa

La traducción nos permite abordar la política educativa como un fenómeno que no está constituido exclusivamente por los elementos humanos como parlamentarios o ministros, por elementos no humanos, como la leyes o documentos oficiales, sino tam-

bién está conformada por una multiplicidad de actores y en la que los espacios locales deben ser incorporados para obtener un análisis en su complejidad (Grau-Solés et al., 2011). Por tanto, la versión de la comunidad educativa es parte esencial para obtener un marco de significado más complejo sobre la política.

Pero tampoco los elementos no humanos, como la leyes o documentos oficiales, son los únicos que debemos analizar para obtener un panorama más profundo. Las PP son una realidad compleja, formada por una multiplicidad de actores y en la que los espacios locales deben ser incorporados para obtener un análisis en su complejidad (Grau-Solés et al., 2011). Por tanto, la versión de la comunidad educativa es parte esencial para obtener un marco de significado más complejo sobre la política.

Los resultados apuntan a que sus experiencias difieren acusadamente de los principios de la ley que hemos comentado. Y no solo como parte de la sensibilidad de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, sino también porque, como vimos, la participación y la apertura de los procesos de la educación pública la sociedad es un imperativo legal. De este modo, la participación y la representatividad de la comunidad educativa en el nuevo sistema de educación pública parece estar asegurada por el mandato legal de la ley 21 040.

Pero una primera noticia —acerca de un estudio realizado por tres universidades sobre cómo había sido el primer año de implementación de la ley en el territorio de los cuatro SLEP originales— parece apuntar a otra versión sobre cómo la ley 21 040 llega a la cotidianidad de las comunidades educativas:

Entre las conclusiones de la investigación [...] pese a las incertidumbres que genera un cambio de este tipo, los SLE se instalaron y lograron funcionar [...] Entre recomendaciones entregadas por los expertos se encuentra poner foco en lo que sucede en las escuelas: si bien las comunidades educativas confían en el nuevo sistema, es importante que comiencen a ver cambios en lo que sucede en la sala de clases para que ese respaldo se mantenga. Ello implica también, sostuvieron, aumentar la comunicación con los docentes de las escuelas y las familias. (CIAE, 2019)

Podemos apreciar cómo se demanda un mayor enfoque en el ámbito local de la política, por lo que el mandato de participación no se está cumpliendo de forma correcta. Y esto, desde el inicio de la creación de los SLEP, acusará problemas en las comunidades escolares, como la falta de planificación en el trabajo local o la falta de previsión de los lugares en que el nuevo sistema educativo se estaba implementando:

Durante la mañana se acerca la jefa de gabinete [del SLEP] a hablarme para conocerme y me invita un café en su oficina [...] Comenta que, al principio

no había espacio adecuado para trabajar, ella no tenía una oficina como la que tiene hoy en día, hubo mucha rotación de personal, y alto estrés al no contar con las condiciones básicas y necesarias para desarrollar el trabajo [...] el espacio que existía al comienzo no permitía que cada persona tuviese su lugar de trabajo, al contrario, todos compartían los lugares, inmuebles, herramientas de trabajo, incluso después de la ampliación del lugar, a muchos les cambiaron lo escritorios y sillas, lo que fue crucial según ella.

Muchas personas llegaban donde ella angustiadas, incluso llorando porque se sentían frustrados con su trabajo, por un lado, porque no tenían un reconocimiento ni un espacio definido personal, un escritorio propio, una silla, un computador, ella comenta que no tenían un espacio para poner la foto de su familia o sus hijos. (Entrada de diario de campo en SLEP original 1, agosto de 2018)

Pienso yo que uno de los problemas fue no conocer la realidad que era por comuna [...] Más bien lo hicieron de modo general basándose en los estudios que podían tener en la instalación del Servicio en Santiago y no vieron las realidades que podía tenerse en las provincias. Entonces no se estipuló, por ejemplo, que acá existían más distancias en el territorio [...] Entonces, cuando se han citado a directores hay veces que no se pueden llevar a cabo reuniones, no pueden participar todos debido a la misma distancia que hay. Esas es una de las cosas que no se estipuló. (Secretario de dirección de SLEP original 2, entrevista personal, enero de 2019)

En el proceso de implementación local podemos dar cuenta de al menos dos tensiones que comprometen el éxito del nuevo sistema de educación pública. Por un lado, el mandato participativo expresado en la ley no se cumple, pues en estos fragmentos apreciamos cómo, hasta en dos SLEP diferentes, no se hicieron consultas sobre el espacio necesario para crear oficinas o sobre la extensión de los territorios que cada SLEP abarca, de forma que las escuelas puedan acudir para resolver sus problemas educativos. Por otro lado, podemos apreciar que la primera implementación local se distancia de las buenas intenciones de la ley y los documentos oficiales. La planificación de la implementación se hizo sin tener en cuenta elementos cotidianos que van más allá de lo estrictamente político en términos de calidad, inclusión o mejora.

Así, vemos cómo atendiendo a la versión local, la traducción de esta política se complejiza. Los buenos propósitos de calidad, mejora y participación, entre otros, se contraponen al sentido local donde son traducidos a problemas de salud mental, pocos recursos con los que trabajar, o fallos evidentes en el diseño y planificación del nuevo sistema educativo. La traducción de esta política, durante las fases iniciales en sus primeros meses, consta de una versión de la implementación conformada por la ley y los

documentos oficiales que se contraponen con la versión micro-cotidiana. Mientras la primera media y performa la educación en términos de calidad, inclusión y atención a las características locales sin especificar cómo actuar, la segunda compone un constante desgaste por los trabajadores y una falta de planificación de la política en lo local, plasmada en las distancias que los directores deben recorrer en el día a día o en la falta de medidas ergonómicas mínimas. Falta por conocer cómo ha cambiado el proceso inicial de traducción de la política, a dos años vista de su inicio.

El choque de versiones: La falta de una estrategia de educación

El estado actual del nuevo sistema de educación pública ha ido estableciendo nuevas medidas en base a las experiencias y acontecimientos acaecidos desde la promulgación de la norma en 2017 hasta ahora. Tras dos años y medio desde la promulgación de la versión de la ley, el mandato de participación y cercanía con los espacios locales, junto al feedback político por todo lo acontecido en la versión local, debiese haber establecido un diálogo que permitiese aclarar el horizonte hacia el que debiese dirigirse la nueva educación pública actualmente.

Actualmente, a los cuatro SLEP del año 2018 se han incorporado tres más en el año 2020, más otros cuatro que estarían en la fase de pre-instalación de cara a 2021; encontrándose en la fase de designación del futuro director y armando el traspaso logístico y financiero del municipio a su SLEP de cara a comenzar a funcionar en 2021. A priori, esta circunstancia debe permitir incorporar procesos de mejora para que en los nuevos SLEP no se cometan los mismo problemas y tensiones ya analizados. Pero en este tiempo, la falta de un horizonte claro ha marcado el devenir del nuevo sistema de educación pública:

Un rechazo categórico recibió por parte del Consejo Nacional de Educación (CNED), la propuesta del Ministerio de Educación sobre la estrategia nacional de la educación pública [ENEP], cuyo propósito es mejorar la calidad de los aprendizajes de quienes asisten a esas escuelas y que se enmarca dentro del proceso de desmunicipalización [...] Se señala que la propuesta de la cartera dirigida por Marcela Cubillos “no permite apreciar una estrategia de acción, de carácter nacional, que oriente hacia la mejora y desarrollo de la educación pública (Flores, 2019).

La ENEP, tal como lo recoge la propia ley 21 040, debiese ser el plan estratégico que guíe a la nueva educación pública y en concreto a los SLEP, sobre las pautas y horizontes que debiesen cumplirse para garantizar los hitos de la versión institucional de la ley. Esto es, la ENEP está designada como el actor que debe mediar entre las dos versiones de la ley para facilitar su despliegue en las comunidades locales. Este docu-

mento, a fecha de abril de 2020, aún no está publicado pues el CNED, organismo encargado de su aprobación, el cual dictaminó la falta de una estrategia para la educación pública, reduciéndose a un conjunto de indicadores estandarizados a los que las escuelas y los profesores deben llegar en los próximos años, sin establecer soluciones claras a las tensiones locales. Por tanto, la nueva educación pública sigue sin salir de la sombra del NMP y la lógica neoliberal:

El presidente de la Comisión de Educación del Senado, declaró que “esperamos que el Ministerio de Educación tenga un poquito más de humildad a la hora de escuchar a los actores de la educación, no sólo a nosotros desde la oposición, sino que al mundo de la educación; a los profesores, a los asistentes de la educación ciertamente, a los académicos, a las organizaciones que llevan muchos años hablando y criticando la segregación de nuestro sistema educativo, la carencia y el abandono de la educación pública” (Las razones del rechazo de la estrategia nacional de educación pública por parte del CNED, 2019).

No es difícil advertir que este documento debiese haber estado disponible desde el inicio de la implementación del nuevo sistema de educación pública. Pero una ley que fue la bandera de la cartera educativa de otro partido político, la compleja logística de implementación de los primeros SLEP en solo cuatro meses (desde noviembre de 2017 hasta marzo de 2018), y la escasa atención a las experiencias locales en la ENEP, han hecho que su publicación aún no se lleve a cabo dos años después.

Así, actualmente el nuevo sistema de educación pública se encuentra sumido en las tensiones por el traspaso desde el sistema municipal, con importantes controversias en el plano de las comunidades escolares locales que llevan a cabo este proceso, y sin un faro que haga de guía mientras tanto. Esto activa una cuenta regresiva para buscar soluciones antes de que la sociedad se termine por convencer de que la mejor solución es volver al antiguo sistema atomizado de municipalidades:

Que, con fecha 22 de marzo año 2019, los dirigentes de los funcionarios DAEM próximos a ser traspasados, enviaron una vez más un documento escrito a Ministra de Educación, Sra. Marcela Cubillos Sigall, en la cual solicitan pronunciamiento oficial antes de tres semanas ante los requerimientos que se mantienen respecto al proceso de implementación de la Ley 21 040 y las propuestas hechas por los actuales funcionarios de los DAEM en comento [...] Que, sin embargo y lamentablemente, a la fecha de redacción de este documento, ninguna de estas misivas ha sido respondida, muy por el contrario a lo esperado, no se ha recepcionado pronunciamiento oficial alguno ante los puntos solicitados (AFAE "Asociación de Funcionarios Asistentes de la Educación REQUINOA", 2019).

En definitiva, podemos ver cómo, en la actualidad, los relatos y acontecimientos locales sobre el proceso de implementación en los diferentes SLEP profundizan en la versión sobre las tensiones y dificultades; lo que contradice la versión de las disposiciones y los objetivos originales de la ley 21 040. Y esto, pese a las oportunidades brindadas con la incorporación de tres nuevos SLEP a pleno rendimiento y otros tantos en camino. Así, el nuevo sistema de educación pública se encuentra diezmado y con poco éxito por el incumplimiento de los objetivos de la ley y la falta de una estrategia que permita en el terreno local operativizar esos objetivos.

Conclusiones

En este trabajo hemos mostrado que la actividad local de documentos, actores *no expertos* como profesores o técnicos, o las leyes, tienen un papel fundamental en la creación de versiones locales de la política, las cuales, frecuentemente difieren de los objetivos declarados en la versión de la norma legal. La importancia de esto se recoge en que nos permite no solo atender a sus efectos en las comunidades, sino también resaltar el despliegue, las tensiones y las versiones locales de la misma. De esta forma vemos que la política es un proceso constante de negociación (Callon et al., 2009) que necesita de un continuo diálogo entre la esfera política y la escolar, y donde las versiones del trabajo cotidiano-local ponen en juego continuamente los significados, los efectos y las experiencias de esta para las comunidades escolares.

Es en estos procesos donde las concepciones sociotécnicas y en concreto el concepto de traducción nos ayudan a comprender la complejidad de la política y la puesta en igualdad de las distintas voces implicadas en la creación de una política educativa (Stengers, 2005). El análisis de la ley o los documentos oficiales nos ofrece una versión importante de analizar, en la que se pueden ver los repertorios con que se defiende una política educativa y donde se aprecia su agencia activa en la construcción local de lo que puede ser y lo que no, cada política educativa en particular (Falabella, 2020; Sisto, 2019a). Sin embargo, la política va más allá del acto legislativo cuando es traducida, siendo necesaria la atención a las versiones locales, y así comparar la distancia entre unas y otras, los intercambios entre la teoría legal y la práctica educativa, las apuestas de una y de otra, pues finalmente son los espacios locales quienes crean y recrean cotidianamente las leyes (Sisto, 2019b).

La ley 21 040 fue una declaración de intenciones del gobierno de Bachelet antes de dejar el poder sobre el sentido de la nueva educación pública, lo que se vio reforzado por la serie de documentos emanados del Ministerio de Educación en ese tiempo. Pero, desde aquel momento, existieron dudas y problemas en el traspaso del sistema

municipalizado al sistema de los SLEP, por lo que el gobierno trató de ser lo más directo en su mensaje para convencer a los diferentes actores locales involucrados en el sistema público educativo. La traducción de la ley 21 040 en base al cambio de gobierno al inicio, lo poco vinculante que ha sido la participación local, o las fallas en el proceso de implementación de la ley construyen un nuevo sistema de educación pública muy distante de lo promulgado a nivel legislativo. En Contraste, frente a la educación de calidad, la participación o los procesos de mejora de la ley en el parlamento, encontramos falta de materiales, diseños poco acertados, o malestar psicológico en las comunidades educativas. Y junto a estas versiones locales vemos también que los elementos no humanos como la propia ley, documentos oficiales, la falta de recursos de trabajo básicos, o el propio territorio de un SLEP, nos hablan de un proceso de traducción que necesita atender a todas las versiones.

En definitiva, una ley como esta es más compleja que su texto legal, y más extensa que su promulgación jurídica. En ella conviven diferentes versiones, intereses y experiencias, a veces contrapuestas, pero que igualmente se integran en la cotidianidad de su implementación. De esta forma, tanto las propuestas de mejora de la calidad educativa como la eficacia de esta ley, deben abarcar todas las versiones, atendiendo a los intereses y las experiencias de todos los actores que las conforman. Esto implica, por un lado, reflexionar sobre cómo se concretan los conceptos de calidad educativa, participación o inclusión que dotan de sentido la política educativa, en la particularidad de cada espacio local. Y, por otro, cómo la implementación local y cotidiana de esta política es escuchada y tenida en cuenta de vuelta en el diseño político. Por tanto, la mejora del nuevo sistema de educación pública debe pasar por un enfoque que abarque toda su complejidad, y no partes interesadas por este pues, como hemos visto, esto perjudica finalmente a la educación pública, y en particular a todos los estudiantes que forman parte de este sistema.

Considerando los resultados de este trabajo y su vinculación con la literatura relacionada, se recomienda: 1) Promover con celeridad la participación local en las distintas instancias de evaluación de la ley 21 040, con resultados vinculantes; 2) Atender a los fenómenos locales de cada comunidad en los diferentes SLEP, relevando aquello que es importante en cada una de ellas, y estableciendo un diálogo entre la experiencia sobre su ejecución; 3) Buscar formas de que esta idiosincrasia local pueda ser recogida en la nueva versión de la estrategia nacional de educación pública, aunque no corresponda con criterios estandarizados; y 4) Revisar las guías y dictámenes que propone la ley 21 040 y buscar formas de que estos sean apropiados por el sentido de las comunidades escolares, fuera de la lógica de rendición de cuentas de altas consecuencias y el nuevo *management* público.

Agradecimientos

Este trabajo cuenta con el apoyo del Programa PIA-ANID a través del Proyecto CIE 160009. Simultáneamente, cuenta con el apoyo del Fondo Nacional para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (Proyectos ANID FONDECYT Iniciación 11190195 y FONDECYT Regular 1191015).

Referencias

- AFAE "Asociación de Funcionarios Asistentes de la Educación REQUINOA. (9 de mayo 2019). *Funcionarios DAEM Unidos Coordinadora Nacional de funcionarios de DAEM, DEM y Corporaciones, CONAFUDAEM, ante la nula intención de parte de* [post]. Facebook.
<https://www.facebook.com/AFAEREQUINOA/posts/funcionarios-daem-unidos-coordinadora-nacional-de-funcionarios-de-daem-dem-y-cor/2906609136032672/>
- Andrews, Rhys; Malcolm James & McDermott, Aoife. (2019). Configurations of New Public Management reforms and the efficiency, effectiveness and equity of public healthcare systems: a fuzzy-set Qualitative Comparative Analysis. *Public Management Review*, 21(8), 1236-1260.
<https://doi.org/10.1080/14719037.2018.1561927>
- Assaél, Jenny; Acuña, Felipe; Contreras, Paulina & Corbalán, Francisca. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile: un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios pedagógicos*, 60(2), 7-26.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300001>
- Assaél, Jenny; Contreras, Paulina; Corbalán, Francisca; Palma, Evelyn; Campos, Javier; Sisto, Vicente & Redondo, Jesús. (2012). Ley SEP en escuelas municipales emergentes: ¿cambios en la identidad docente? *Paulo Freire*, 11(11), 219-228.
<https://doi.org/10.25074/07195532.11.453>
- Bellei, Cristian. (2015). *El Gran Experimento. Mercado y Privatización de la Educación Chilena*. LOM.
- Bellei, Cristian. (2018). *Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. LOM.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2017). Ley 21 040 que Crea el Sistema de Educación Pública. <http://bcn.cl/22s0j>
- Cáceres, Pablo. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 2(1), 53-82.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Callon, Michel. (1986). Algunos elementos para una sociología de la traducción: la domesticación de las vieiras y los pescadores de la bahía de St. Brieu. En Juan Manuel Iranzo, Rubén Blanco, Teresa González de la Fe, Cristóbal Torres

- & Alberto Cotillo (Comps.), *Sociología de la ciencia y la tecnología* (pp. 259-282). CSIC.
- Callon, Michel; Lascoumes, Pierre & Barthe, Yannick. (2009). *Acting in an Uncertain World. An Essay on Technical Democracy*. The MIT Press.
- Campos-Martínez, Javier & Guerrero, Patricia. (2016). Efectos indeseados de la medición de la calidad educativa en Chile. La respuesta de la sociedad civil. *Cadernos Cedes*, 36(100), 355-374. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171351>
- Carnoy, Martin & Mcewan, Patrick. (2003). Does privatization improve education? The case of Chile's national voucher plan. En Sykes Plank (Ed.), *Choosing choice: school choice in international perspective* (pp. 24-44). Teachers College Press.
- CIAE. (2019). *Estudio concluye que el proceso de creación del nuevo sistema de educación pública es inédito en el mundo*. http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=1559&langSite=es
- Contreras, Paulina & Corbalán, Francisca. (2010). ¿Qué podemos esperar de la Ley de Subvención Escolar Preferencial? *Revista Docencia*, 41, 5-16.
- Falabella, Alejandra. (2020). Cuando la Evaluación Crea el Problema: Las Políticas de Rendición de Cuentas en Chile. En Luis Felipe de la Vega (Ed.), *Mejorar la Educación. Aprendizajes desde la Investigación Educativa* (pp. 205-218). RIL
- Flores, Jonathan. (5 de Diciembre, 2019). CNED rechaza estrategia nacional de educación pública del Mineduc. *Biobio Chile*. <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2019/12/05/cned-rechaza-estrategia-nacional-de-educacion-publica-del-mineduc.shtml>
- Geertz, Clifford. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Basic Books Inc.
- Geneyro, Carolina & Tirado, Francisco. (2015). The Stabilization of Psychiatric Diagnosis: Psychotropic Drugs as Boundary Objects. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1821-1832. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-5.spdp>
- Gibbs, Graham. (2012). *El Análisis de Datos Cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Grau-Solés, Marc; Íñiguez-Rueda, Lupicinio & Subirats, Joan. (2010). La Perspectiva Sociotécnica en el Análisis de Políticas Públicas. *Psicología Política*, 41, 61-80
- Grau-Solés, Marc; Íñiguez-Rueda, Lupicinio & Subirats, Joan. (2011). ¿Cómo gobernar la complejidad? Invitación a una gobernanza urbana híbrida y relacional. *Athenea Digital*, 11(1), 63-84. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v11n1.827>
- Las razones del rechazo de la estrategia nacional de educación pública por parte del CNED. (2019, 12 de agosto). *El Dínamo*. <https://www.eldinamo.cl/educacion/2019/12/08/las-razones-del-rechazo-de-la-estrategia-nacional-de-educacion-publica-por-parte-del-cned/>
- Latour, Bruno. (1987). *Ciencia en acción*. Labor.
- Latour, Bruno. (2012). Esperando a Gaia. Componer el mundo común mediante las artes y la política. Cuadernos de Otra parte. *Revista de letras y artes*, 26, 67-76.

- Law, John & Joks, Solveig. (2019). Indigeneity, science, and difference: Notes on the politics of how. *Science, Technology, & Human Values*, 44(3), 424-447. <https://doi.org/10.1177/0162243918793942>
- López, Verónica; González, Pablo; Manghi, Dominique; Ascorra, Paula; Oyanedel, Juan Carlos; Redón, Silvia; Leal, Francisco & Salgado, Mauricio. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- López, Verónica; Sisto, Vicente; Baleriola, Enrique; García, Antonio; Carrasco-Aguilar, Claudia; Núñez, Carmen Gloria & Valdés, René. (2019). A Struggle For Translation: An Actor-Network Analysis Of Chilean School Violence And School Climate Policies. *Educational Management and Administration Leadership*, 49(1), 164-187. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1741143219880328>
- Ministerio de Educación. (2017). *Contexto y diagnóstico esencial*. <https://educacionpublica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/76/2016/08/NEP-1-Diagn%C3%B3stico.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). *Ley Sistema de Educación Pública - Educación Pública*.
- Modelski, George. (1978). The long cycle of global politics and the nation-state. *Comparative studies in society and history*, 20(2), 214-235. <https://doi.org/10.1017/S0010417500008914>
- Muñoz, Daniela. (2018, 14 de febrero). Funcionarios de Coquimbo Critican Desmunicipalización. *La Tercera*. <https://www.pressreader.com/chile/la-tercera/20180214/281887298774297>
- Nunes, Alexandre & Ferreira, Diogo. (2019). The health care reform in Portugal: Outcomes from both the New Public Management and the economic crisis. *The International journal of health planning and management*, 34(1), 196-215. <https://doi.org/10.1002/hpm.2613>
- OCDE. (2002). *Confianza en el gobierno. Medidas para fortalecer el marco ético en los países de la OCDE*. Autor.
- OCDE. (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Autor.
- Pino, Mauricio; Oyarzún, Gonzalo & Salinas, Iván. (2016). Crítica a la rendición de cuentas: Narrativa de resistencia al Sistema de Evaluación en Chile. *Cadernos Cedes*, 36(100), 337-354. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171362>
- Raczynski, Dagmar & Muñoz, Gonzalo. (2007). *Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica*. Serie Estudios Socio/ Económicos. Corporación de Estudios para Latinoamérica.
- Ramírez-Casas del Valle, Lorena; Baleriola, Enrique; Sisto, Vicente & Aguilera, Felipe. (2019). Las políticas de evaluación y sus efectos en el quehacer docente: más allá de la organización y la gestión. *Paulo Freire*, 22, 29-48. <https://doi.org/10.25074/07195532.22.1447>
- Robinson, Bonnie & Dervin, Alicia. (2019). Teach to the Student, Not the Test. *Urban Education Policy and Research Annuals*, 6(2), 34-44.

- Roco, Rodrigo. (2016). *Nueva Educación Pública. Proyecto de Ley que Crea el Sistema de Educación Pública*. <https://docplayer.es/88327095-Un-diagnostico-ya-bastante-conocido-y-documentado.html>
- Román, José & Osorio, Cecilia. (2015). Solidaridad y políticas públicas en el discurso de los gobiernos de la Concertación en Chile. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 13(35), 39-64.
- Schwandt, Thomas & Gates, Emily. (2017). Case study methodology. En Norman Denzin & Yvonna Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 341-358). SAGE Publications Inc.
- Segovia, Macarena. (2019, 19 de marzo). Cubillos Saca Nota Roja en Primera Cuenta Pública ante Parlamentarios. *El Mostrador*. <https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2019/03/19/cubillos-saca-nota-roja-en-primera-cuenta-publica-ante-parlamentarios/>
- Sisto, Vicente & Fardella, Carla. (2011). Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *Revista de Estudios Universitarios-REU*, 37(1), 123-141.
- Sisto, Vicente. (2019a). Inclusión “a la chilena”: La Inclusión Escolar en un Contexto de Políticas Neoliberales Avanzadas. *Education Policy Analysis Archives*, 27(23), 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Sisto, Vicente. (2019b). Managerialismo versus Prácticas Locales. La decolonización del discurso managerial desde la vida de la Escuela. *Cuadernos de Administración*, 32(58), 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao32-58.mvpl>
- Sisto, Vicente. (2020). Desbordadas/os: Rendición de Cuentas e Intensificación del Trabajo en la Universidad Neoliberal. El Caso de Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 28(7), 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4907>
- Soto, Rodrigo; Mera, José; Núñez, Carmen Gloria; Sisto, Vicente & Fardella, Carla. (2016). Entre la efectividad y los afectos: nuevos docentes en tiempos de nuevo management público. *Athenea Digital*, 16(3), 3-19. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1528>
- Stengers, Isabelle. (2005). The Cosmopolitical Proposal. En Bruno. Latour y Peter. Weibel (eds.) *Making Things Public. Atmospheres of Democracy*. MIT.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet. (1994). Grounded Theory Methodology - An Overview. En Norman Denzin, N. & Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 273-285). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Urbina, Daniela. (2018, 5 de marzo). Profesores de SLE Barrancas en paro por deudas de municipios. *La Tercera*. <http://www.latercera.com/nacional/noticia/profesores-sle-barrancas-paro-deudas-municipios/87863/>
- Vallejo, Camila. [@camila_vallejo]. (2017, 3 de octubre). Despachado al Senado proyecto de Nueva Educación Pública. Un gran paso para desmantelar el sistema educacional de la dictadura. [Tuit]. https://twitter.com/camila_vallejo/status/915274812850917378
- Verger, Antoni; Fontdevila, Clara & Parcerisa, Lluís. (2019) Reforming governance through policy instruments: how and to what extent standards, tests and

accountability in education spread worldwide. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(2), 248-270,
<https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1569882>

Wittmann, Eveline. (2008). Align, don't necessarily follow. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 33-54.
<https://doi.org/10.1177/1741143207084059>

World Bank. (2005). *Education sector strategy update*. World Bank.



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)