

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

---

Volumen 27 Número 78

1 de julio 2019

ISSN 1068-2341

---

## Monólogo y Silencio en los Consejos de Profesores: Posiciones Subjetivas que la Política Educativa Configura en Directivos y Docentes de dos Escuelas Públicas no Selectivas de Chile

*Felipe Acuña Ruiz*

University College of London  
Reino Unido

*Paulina Contreras Leiva*



*Jenny Assaél Budnik*

Universidad de Chile  
Chile

**Citación:** Acuña, F., Contreras, P., & Assaél, J. (2019). Monólogo y silencio en los consejos de profesores: Posiciones subjetivas que la política educativa configura en directivos y docentes de dos escuelas públicas no selectivas de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(78).

<https://doi.org/10.14507/epaa.27.3842>

**Resumen:** La visión tradicional del ciclo de una política educativa sigue una dirección definida: desde arriba y afuera (diseño y evaluación), hacia abajo y adentro (implementación). La escuela ocupa aquí el lugar de la implementación. Sin embargo, es posible entender que, según sus necesidades y posibilidades, en la escuela ocurre un proceso de traducción creativo (re-contextualización) de las diversas políticas educativas que circulan. El Consejo de Profesores, lugar

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa\_aape

Artículo recibido: 25-04-2018

Revisiones recibidas: 18-08-2018

Aceptado: 18-03-2019

formal de reunión entre los profesionales de la educación, es un lugar privilegiado para entender mejor este proceso de re-contextualización de la política. En el marco de un trabajo etnográfico de seis años (2012 – 2018) en tres escuelas públicas no selectivas de Chile, este artículo reporta el trabajo intensivo que se realizó en dos de ellas durante los años 2012 – 2014, buscando arrojar luces respecto al cierre definitivo que una de ellas vivió a fines del 2016. Frente a la percepción de docentes y directivos de este espacio como uno aburrido y tedioso, elaboramos dos posiciones subjetivas, el monólogo directivo y el silencio docente. Ambas posiciones dan cuenta de la forma en que en los Consejos de Profesores se *hace* política educativa, una forma que se caracteriza por una escisión subjetiva que dificulta el dialogo reflexivo.

**Palabras clave:** Política Educativa; Re-contextualización; Etnografía Escolar; Consejo de Profesores; Posiciones subjetivas

### **Monologue and silence in the teachers' meetings: The subjective positions that education policy places on managers and teachers in two non-selective public schools in Chile**

**Abstract:** The traditional approach of the cycle of an education policy follows a clear direction: from up and outside (design and evaluation), to down and inside (implementation). The school has in this approach the position of implementation. However, it is possible to think that, according to its own necessities and possibilities, a process of creative translation (re-contextualisation) of the diverse educational policies that circulate in a particular school takes place. The teachers' meeting, the formal place where the professionals of a school meet, is a privilege space to study this process of policy re-contextualisation. Based on six years (2012-2018) of ethnographic work in three non-selective public school in Chile, this paper analyses the intense work done in two of these schools during the years 2012 – 2014. The main purpose is to shed light on the definitive closure experienced by one of these schools at the end of 2016. Considering the perceptions that teachers and managers had about the teachers' meetings as a boring and tedious space, we elaborates on two subjective positions, the managers' monologue and teachers' silence. Both positions give an account of the way in which education policy is *enacted*, a way characterised by a subjective split that hinders the possibilities of a reflective dialogue.

**Key words:** Education Policy; Re-contextualisation; School Ethnography; Teachers' Meetings; Subjective Positions

### **Monólogo e silêncio nos conselhos de professores: Posições subjetivas que a política educacional configura em gestores e professores de duas escolas públicas não seletivas do Chile**

**Resumo:** A visão tradicional do ciclo de uma política educacional segue uma direção definida: de cima e de fora (design e avaliação), para baixo e para dentro (implementação). A escola ocupa o espaço de implementação. No entanto, é possível compreender que, de acordo com suas necessidades e possibilidades, ocorre na escola um processo de tradução criativa (re-contextualização) das diversas políticas educacionais que circulam. O Conselho de Professores, um local formal de encontro entre profissionais da educação, é um lugar privilegiado para entender melhor esse processo de recontextualização da política. No âmbito de um trabalho etnográfico de seis anos (2012 - 2018) em três escolas públicas não seletivas no Chile, este artigo analisa o intenso trabalho realizado em duas dessas escolas durante os anos de 2012 a 2014. O objetivo principal é esclarecer fechamento definitivo vivenciado por uma dessas escolas no final de 2016. Considerando a percepção que professores e gestores tiveram dessas reuniões como um espaço entediante e tedioso, elaboramos duas posições subjetivas, o Monólogo dos Gerentes e o Silêncio dos Professores. Ambas as posições dão conta da maneira pela qual a política educacional é promulgada,

um caminho caracterizado por uma divisão subjetiva que dificulta as possibilidades de um diálogo reflexivo.

**Palavras-chave:** Política educacional; Re-contextualização; Etnografia Escolar; Conselho de professores; Posições Subjetivas

## Introducción

Desde el año 2009 a la fecha, el equipo de investigación<sup>1</sup> del que son parte quienes escriben este artículo, ha estado trabajado en comprender cómo las políticas educativas se hacen práctica cotidiana en la institución escolar. En estos ocho años de trabajo, nuestras formas de investigar y reflexionar sobre este fenómeno se han ido complejizando. En un inicio, la aproximación fue a partir de la idea del “estudio de caso”. Trabajamos con seis escuelas primarias públicas ubicadas en Santiago de Chile que trabajan con estudiantes que viven en contextos de alta pobreza. En ese momento, nos interesaba comprender qué efectos estaba teniendo un reciente ensamble de políticas de rendición de cuentas que comenzó a implementarse en Chile a comienzos del 2009, con la promulgación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) y que venía a consolidar un sistema de presión y apoyo a las escuelas (Santa Cruz & Olmedo, 2012; Assaél et al, 2014). Llevamos a cabo un trabajo de investigación cualitativa altamente planificado y estructurado realizando visitas regulares a cada escuela durante un periodo de dos años. La noción de implementación de la política se ajustaba a esta forma de investigar, de arriba hacia abajo, de afuera hacia adentro.

Como equipo intuimos que el concepto de implementación resultaba insuficiente para comprender lo que realmente queríamos entender: ¿qué pasaba en la cotidianidad escolar con tal o cuál política educativa? ¿De qué forma esa política educativa influía en el día a día de dicha comunidad? ¿Cómo se iba internalizando y volviendo “cotidianidad” dicha política? ¿De qué formas se iba reelaborando esa política? Dos elementos nos posibilitaron hacer un giro significativo: por un lado, los recursos para emprender un estudio etnográfico en dos de los seis casos por un período de tres años (2012 – 2014) y, por otro lado, la profundización teórica que realizamos como equipo, siendo especialmente relevante el trabajo que el sociólogo británico Stephen Ball (1993, 2015a) junto con sus colegas (Ball, Maguire & Braun, 2012) han venido realizando sobre política educativa. La etnografía nos permitió detenernos a pensar qué es lo que queríamos comprender de la relación entre política educativa y cotidianidad escolar pues íbamos a tener abundante tiempo para estar *en las escuelas*. El trabajo de Ball nos permitió nombrar nuestro interés: *la puesta en acción* (enactment) *cotidiana* de la política educativa (Ball, Maguire & Braun, 2012).

El objetivo de investigación era pues comprender las formas en que las políticas educativas, con especial foco en aquellas de rendición de cuentas, estaban siendo re-contextualizadas en la cotidianidad escolar por parte de directivos, docentes y profesionales de la educación. Comenzó el trabajo etnográfico y empezamos a observar, registrar, dialogar y analizar interacciones sociales, dinámicas de trabajo, espacios institucionales –algunos formales, otros informales– donde tenían lugar las tomas de decisiones sobre distintos aspectos de la cotidianidad escolar. Dos grandes hallazgos se nos presentaron con mucha claridad desde un comienzo (Assaél et al., 2014): por un lado, la fuerza que tenía la percepción de las escuelas de estar en una situación de peligro mortal,

---

<sup>1</sup> Eduardo Santa Cruz, Francisca Corbalán, Belén Peralta, Benjamín Pujadas y Bárbara Campillay han sido parte del equipo de investigación en distintos momentos y con distintos roles. Este trabajo no hubiera sido posible sin las siguientes fuentes de financiamiento: Proyecto PIA-CONICYT, código CIE-05; Fondo Basal CIAE FB003, ambos del Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile; Magíster en Psicología Educacional, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile; Programa FONDECYT Regular 2016, CONICYT, Gobierno de Chile (Proyecto N° 1160445).

*moribundas*, si es que no mejoraban sus resultados ante los ojos de quienes conducían la política, en este caso, la SEP. El peligro y la amenaza constante de cierre las hacía sentirse, en sus propias palabras, en la Unidad de Cuidados Intensivos de un hospital. Este hallazgo lo profundizamos elaborando y analizando el discurso médico como uno de los más relevantes que las escuelas utilizaban para traducir las políticas educativas. La metáfora médica, incrustada en el lenguaje mismo con que diversas políticas codifican sus prescripciones mediante nociones como *estado de recuperación*, *estrategias remediales*, *estudiantes con déficit cognitivo*, etc., ocupaba una posición axial en los procesos de traducción de la política, traslapando implícitamente la relación jerárquica de “paciente enfermo/a” a las escuelas y de “doctor/a capaz de diagnosticar y sanar” a la política y sus autoridades escolares (Acuña et al., 2014).

El segundo gran hallazgo, por otro lado, fue lo que nombramos como el *monólogo* en los Consejos de Profesores (Assaél et al., 2014). Rápidamente nos llamó la atención el nivel de burocratización del espacio; la verticalidad en el uso de la palabra y las decisiones sobre qué se puede decir y qué no se puede decir; y el silencio de los docentes. Los mismos docentes argumentaban que el silencio estaba vinculado al miedo a perder el trabajo o al simple desgaste que genera intentar hablar, por ende “es mejor no decir nada”. Por su parte, los directivos señalaban que el problema tenía que ver con la inseguridad de los colegas. Esta ausencia de dialogo que parecía ser un problema intra-escolar nos hizo preguntarnos respecto a cuánto influye las mismas políticas en este silencio. Por ende, en el transcurso de la investigación, nos pareció que era relevante profundizar en este espacio de los Consejos de Profesores por lo cual intensificamos nuestra presencia en ellos.

¿Qué sucedió con esta intensificación del trabajo etnográfico en los Consejos de Profesores? ¿Qué aprendimos respecto a los procesos de re-contextualización de la política educativa desde este particular espacio que son los Consejos de Profesores? El objetivo de este artículo es analizar la ausencia de dialogo en los Consejo de Profesores en tanto *puesta en acción* de política educativa. Si bien gracias a nuevos fondos de investigación el trabajo etnográfico ha continuado en estas dos escuelas por tres años adicionales (2016 – 2018), las fuentes principales para realizar este análisis corresponden a datos que fueron levantados los años 2013 y 2014, cuando decidimos intensificar nuestra presencia en los Consejos de Profesores. Esto, pues en estos años de trabajo etnográfico adicional hubo cambios sustantivos: una de las escuelas no sobrevivió a la Unidad de Cuidados Intensivos y cerró a fines del año 2016. El cierre de esta escuela pública nos hizo revisitarse el abundante material producido sobre ella, que cobró un valor especial al testimoniar los últimos años de vida de esta institución educacional. Así, nos propusimos retomar nuestros análisis e ir hilándolos dentro del gran problema de la *re-contextualización cotidiana de política educativa que realiza la comunidad escolar*.

Hemos organizado el artículo en cuatro secciones. Primero, delineamos el problema teórico de la *puesta en acción cotidiana* de la política educativa, describiendo cómo este enfoque ha sido recibido en América Latina y cómo dialoga con otros trabajos que han enfocado su mirada en los Consejos de Profesores. Luego, aportamos antecedentes adicionales respecto al trabajo metodológico que nutre empíricamente lo aquí escrito. En tercer lugar, describimos con cierto detalle cómo es la cotidianidad en un Consejo de Profesores en cada una de las escuelas. En cuarto lugar, ahondamos en lo que consideramos el mayor aporte para nuestra comprensión del complejo proceso de re-contextualización de políticas educativas, esto es, la relación de tal proceso con la elaboración de posiciones subjetivas que se despliegan en los Consejos. Aquí nuestro análisis abre una nueva puerta de profundización teórica dialogando con el trabajo sobre producción de subjetividad de Ball (2015b), Foucault (1982) y Castoriadis (2010). Finalmente, elaboramos una reflexión sobre un par de preguntas que surgen a partir de los análisis realizados y, particularmente, sobre cómo estos análisis permiten interpretar el cierre que ocurrió en una de las escuelas el año 2016.

## Enfoque Teórico

¿De qué se trata el problema de la *puesta en acción cotidiana* de política educativa por parte de una comunidad escolar? Básicamente de que las comunidades educativas *hacen* política educativa. No son meras receptoras e implementadoras de aquello elaborado por otros. Desde este enfoque, se puede entrar en un diálogo crítico fecundo con quienes atribuyen la “inefectividad” de una política a un *déficit de implementación* por parte de las comunidades escolares (Viczo & Riveros, 2015). El argumento central de esta última lógica es que los problemas de una política se encuentran en la relación inefectiva que se produce entre el diseño de la política y la correcta implementación de la misma. La crítica hacia esta lógica es que una política educativa no es un objeto discreto elaborado por autoridades que “baja” linealmente hacia las escuelas, sino que el momento de traducción creativa o re-contextualización de la política es momento constitutivo de política educativa. La comunidad escolar es uno más de un conjunto de actores que van dando sentido y transformando la política en la medida en que entran en relación con ella. La comunidad escolar, al trabajar en el contexto de práctica, donde generalmente las políticas propuestas esperan tener algún tipo de impacto, cobran, desde este enfoque, un papel activo y preponderante como co-elaboradora de la política educativa (Ball, Maguire & Braun, 2012).

En términos epistemológicos, desde este enfoque, cobra relevancia comprender qué sucede en el contexto de práctica pues allí habita cotidianamente una comunidad escolar con relaciones sociales con cierto grado de estructuración e historicidad que interpreta, traduce y re-crea la política de acuerdo a sus necesidades y posibilidades (Ball, Maguire & Braun, 2012). Este proceso es nombrado por Ball (1993, 2015a), siguiendo el trabajo de su colega Basil Bernstein (1990), como de re-contextualización de la política educativa que realiza la comunidad escolar. Trabajo donde, por un lado, diversos actores externos van ofreciéndole a la comunidad *interpretaciones* sobre la política, constituyendo marcos desde donde esta puede ser sentida, pensada y hablada. Y, por otro, la misma comunidad reelabora, mediante su propia *traducción*, los materiales, prácticas, conceptos, procedimientos y orientaciones que la política, la mayoría de las veces, prescribe, y, la minoría, sugiere, respecto al propio quehacer de la escuela (Ball, Maguire & Braun, 2012; Spillane et al., 2002).

Un dossier especial de *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* del año 2016 se centró en el trabajo de Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina. Beech y Meo (2016), a cargo del dossier, realizan una distinción que nos parece importante considerar. Ellos identifican dos grandes ejes que permiten entender la forma en que el trabajo del autor británico ha contribuido a visibilizar aspectos marginalizados en la investigación sobre políticas educativas en la región. El primero, refiere a la inclusión de nuevos actores, por ejemplo, la empresa privada u organizaciones filantrópicas y, el segundo, refiere justamente al análisis de los ciclos de la política. Aquí nos interesa especialmente el segundo eje identificado por estos autores, pues, como señalan, uno de los elementos centrales de este enfoque es considerar que las políticas educativas no vienen a solucionar o a resolver problemas, sino que tienden a crearlos pues suelen elaborar demandas que son opacas o contradictorias (Beech & Meo, 2016). Como señalábamos, la no consideración y marginalización del contexto de práctica como un espacio-tiempo donde se *hace* política educativa, no permite reflexionar sobre la multiplicidad de relaciones sociales desde donde la comunidad escolar interpretará, traducirá, recreará y pondrá en acción una política educativa. La traducción creativa de una política es un momento de análisis y reflexión que produce nuevas dificultades y oportunidades en el contexto de práctica (Ball, Maguire & Braun, 2012).

Ejemplo de lo anterior es el trabajo de Bocchio, Grinberg y Villagran (2016), quienes utilizan este enfoque para entender las políticas de reforma secundaria en dos escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina. Destacan en sus análisis la temporalidad “intempestiva” que tiene la política,

indicando que “la búsqueda incesante del optimum en la relación entre las políticas educativas y los fines que persigue el sistema educativo es una responsabilidad que el Estado ha transferido principalmente al director/equipo directivo y al profesorado” (p. 11). Junto con ello, agregan que la política moviliza “rumores y murmullos” que van tomando la característica de “una ráfaga que modifica la estructura de la escuela, derrumba todo lo construido y deja en los sujetos la sensación de desconcierto” (p. 12). Finalmente, destacan que muchas veces la política demanda un tipo de participación que está altamente constreñida e hiperburocratizada, lo que conectan con la idea de una “pirámide jerárquica” (p. 15), en el sentido de que la base de la pirámide suele tener que responder a los tiempos y demandas de quienes están en la punta de la misma. Este trabajo recoge elementos que sintonizan fuertemente con lo que hemos visto en nuestro estudio: una mayor carga de trabajo hacia los directivos, nuevas demandas que generan desconcierto en las comunidades escolares y una forma de entender la participación de manera muy estructurada y con poco margen de creatividad (Assaél et al., 2014; Acuña et al., 2014).

El trabajo de Ong (2007), Sahlberg, (2011) y Anderson y Herr (2015) permite entender que hay algo común –global– que da sentido a la sintonía que existe en los contextos escolares de países tanto del cono sur o la región como en distintas partes del mundo. El neoliberalismo, argumenta Ong (2007), no es un tsunami económico que produce homogeneidad y uniformidad global, más bien es un conjunto de tecnologías de gobierno que migran por diferentes contextos políticos donde hay diversas necesidades y posibilidades de traducir creativamente estas tecnologías. Sahlberg (2011) nombra al conjunto de estas tecnologías como el Movimiento Global de Reforma Educativa o GERM por sus siglas en inglés, jugando con la metáfora de un germen que se expande por el globo. Lo que hace circular este movimiento son reformas guiadas por una lógica de mercado y cambios en el sistema educacional basados en la lógica de competencia, eficiencia y estandarización propias de la empresa privada. Anderson y Herr (2015) nombran lo que circula como “New Public Management” o la Nueva Gestión Pública. Enfatizan especialmente que hay nuevas identidades profesionales, particularmente aquellas que trabajan históricamente en instituciones consideradas “públicas”, que están enfrentadas a un proceso de traducción creativa. Desde estos trabajos podemos razonar que, tanto en Argentina como Chile, en Latinoamérica y otras partes del mundo, es fundamental entender la forma en que las políticas educativas –especialmente bajo la influencia de GERM– son re-contextualizadas, para entender qué es lo que está siendo re-creado y elaborado en esos contextos locales.

Es importante acotar que este es un enfoque entre otros que intentan investigar la política educativa desde su contexto de práctica cotidiano. Un ejemplo alternativo es el trabajo de Heras y Unamuno (2015), quienes han hecho un esfuerzo por analizar el problema de la política pública desde lo etnográfico y la sociolingüística de la interacción. En este enfoque, es relevante la relación con “la variedad de situaciones asociadas al lenguaje” (p. 6). El trabajo de análisis en torno al lenguaje y la descripción densa de esta variedad de situaciones cotidiana es un camino para “ir más allá de la descripción de las políticas públicas en el campo educativo como conjuntos de documentos y sentidos producidos por los detentores del poder político” (p. 7). Ejemplo de lo anterior es el trabajo de Heras (2015), quien centra su análisis en lo que sucede en las asambleas semanales entre los trabajadores-educadores de un Centro Educativo autogestionado en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. La autora señala, “sostendré en este escrito que la política pública educativa se configura en el quehacer cotidiano de los espacios educativos” (p. 2). La palabra que cobra especial relevancia en su trabajo es “actualización” de la política educativa, donde lo instituido se *hace acto*. Un trabajo etnográfico en el espacio de las asambleas le permite a la autora reafirmar la tesis central de su trabajo, a saber, que toda política de estado es reconfigurada en la cotidianeidad, en este caso, la política educativa es reconfigurada por los actores escolares (p. 11). Los actores escolares van dotando de sentido específico diversos conflictos, por ejemplo, las luchas por el edificio donde se

sitúa el Centro o el sentido de la norma y, es en torno a estas luchas, que se va constituyendo una “conciencia grupal” de los profesionales que allí trabajan. Si bien hay importantes similitudes en los hallazgos de Heras (2015) con lo que hemos descrito en nuestros análisis, por ejemplo, la sensación de vulnerabilidad y precariedad material de las comunidades escolares, hay una diferencia radical: pensarse como trabajadores auto gestionados. En este Centro Educativo se reúnen en *Asambleas* y no en *Consejos de Profesores*. Esta conciencia de ser un espacio público auto-convocado permite una palabra pública que, paradójicamente, en la escuela pública en Chile se expresa como silencio. Volveremos sobre esto en la discusión de este trabajo.

En este sentido, hay diversos caminos teóricos que permiten dar valor a lo cotidiano como espacio-tiempo de elaboración de política educativa. ¿Por qué entonces trabajar desde el enfoque que hemos reseñado? Consideramos relevante la forma en que en el enfoque del ciclo de la política y su re-contextualización se entiende la noción de poder. Dada la influencia que las ideas del pensador francés Michel Foucault tienen en este enfoque, el poder se piensa en tanto relación social. Toda relación social donde haya grados de libertad es una relación de poder donde puede haber dominación y resistencia. El poder político no es retenido y ejercido (“detentado”) por un grupo social a expensas de otro, sino que se establece una relación social donde se configura una relación de poder (dominación-sujeción/resistencia; Foucault, 1982). Esta forma de entender la noción de poder ha sido relevante en la comprensión de qué es una política educativa. El proceso de re-contextualización que tiene lugar en el contexto de práctica es uno donde se despliegan un conjunto muy variado de relaciones de poder. Y, un elemento novedoso de política educativa, al ingresar a dicho espacio-tiempo, empieza a ser parte de la micro-política cotidiana que se despliega en ese lugar. La política educativa se *hace* en las relaciones de poder que se expresan en distintos contextos de práctica.

## Metodología

Elsie Rockwell (2009) es una gran inspiradora de nuestro quehacer etnográfico. Hemos intentado guiar nuestro trabajo bajo la idea del potencial de la etnografía de “documentar lo no documentado” (Rockwell, 2009, p. 48). Por lo mismo, el foco en los Consejos de Profesores generó una especie de escenario ideal para poner en acción este principio. Siendo un espacio-tiempo cotidiano e instituido con sagrada regularidad en la escuela, lo que allí sucede es algo altamente *no documentado*, que entra en el misterioso campo de lo normal, común y obvio. Por ello, no es casual que otros investigadores que han intentado estudiar este espacio-tiempo hablen de él como un “ritual” (Cruz, 2007). En este sentido, el Consejo de Profesores comenzó a tornarse cada vez más interesante para enfocar la mirada y para hacer una suerte de *micro-etnografía*. Aquí consideramos las críticas que Ogbu (1981) realizó a aquellas investigaciones que se concentran en los acontecimientos que tienen lugar en la escuela, ignorando la interacción con otras instituciones sociales. Como veremos en los resultados, es importante entender que en el Consejo de Profesores se ponen en juego tramas que van mucho más allá de lo que sucede en la escuela.

“*Documentar lo no documentado*” es un método de trabajo que puede desplegarse desde una multiplicidad de técnicas, es decir, es más un camino a seguir que puede *caminarse* de distintas formas. El camino a seguir consiste en atender a aquello que de tan cotidiano parece ser, a simple vista, de poco interés. La forma de atender a aquello es documentar. Ese es el método en su acepción más genérica y, en tanto equipo, consideramos que el trabajo de Rockwell (2009) acierta en construir una significación metodológica amplia pues permite una diversidad de formas de *caminar* el camino. Esto significa que las técnicas de documentación pueden ser variadas, siendo relevante que el problema oriente el camino de la documentación, en nuestro caso, el problema estaba en la forma en que en el Consejo de Profesores se re-contextualizaba la política educativa.

Entre el 2012 y el 2014, como hemos señalado, etnografamos dos escuelas públicas caracterizadas por ubicarse en barrios urbanos populares de Santiago. Las dos fueron escogidas por enseñar en el nivel primario, teniendo una de ellas enseñanza secundaria. Ambas, eso sí, tenían en sus nombres la palabra Liceo, la que se suele utilizar para caracterizar la educación secundaria en Chile. Los seudónimos que utilizamos para referirnos a ellas mantienen dicha palabra: Liceo Sur y Liceo Rosa. Ambos establecimientos atienden familias y estudiantes con altos niveles de pobreza. Como establecimiento pueden ser entendidos como la contracara del proceso de *descreme* del altamente segregado sistema escolar chileno (Bellei, 2013). Es decir, dado que algunos pocos colegios pueden seleccionar a sus alumnos<sup>2</sup>, otro conjunto de establecimiento, generalmente públicos, concentran gran parte de los estudiantes expulsados de otros colegios. Ambos liceos estudiados comparten este rasgo, esto es, ser instituciones escolares no selectivas. El año 2016, el Liceo Rosa lleva la tragedia a su punto cúlmine, poniendo fin a más de cuarenta y cinco años de historia de educación pública ubicada en un barrio popular. Si bien el equipo de investigación ha sumado dos nuevos establecimientos públicos a su trabajo etnográfico, uno con similares características y otro con mayor capacidad selectiva, en este artículo queremos centrarnos en el material producido en los Liceos Rosa y Sur, pues el proceso mismo de cierre del Liceo Rosa –que seguimos muy de cerca– nos hizo revalorizar *la documentación de lo no documentado* que habíamos elaborado.

Una de las razones por las que nos centramos en aquellos dos establecimientos fue porque la nueva política educativa, la ley SEP, generaba una nueva institucionalidad –la Agencia de la Calidad de la Educación– que nacía con la fuerza y legitimidad para identificar y clasificar a las escuelas según sus niveles de desempeño en pruebas estandarizadas. Así, ambas escuelas habían sido ubicadas en la categoría más baja, denominada “en recuperación”, representando –según los parámetros de la propia política– potenciales establecimientos a ser cerrados de no mejorar sus resultados académicos. Si bien este no fue el motivo final de cierre, sino que la falta de matrícula, desde el año 2012 la misma política identificaba a estas escuelas como instituciones susceptibles de ser cerradas. Junto con ello, el trabajo mediante estudio de casos de los años 2009 – 2011 nos había permitido formarnos una buena idea respecto a la fragilidad institucional de aquellas dos escuelas, pues eran parte de administraciones de comunas muy pobres del sector sur de la capital de país, Santiago. Tanto las autoridades comunales como escolares manifestaban con vehemencia su preocupación por la precariedad material en la que trabajaban, no alcanzando a cubrir sus gastos. Entre los más dramáticos, el no poder pagar jornadas laborales completas a sus profesores, sino solo el sueldo correspondiente a treinta horas semanales o menos, sabiendo que la cantidad de tareas demandadas excedía dichas horas de contrato.

Como indicamos, el trabajo realizado durante el año 2012 (Assaél, et al., 2014) hizo de la ausencia de diálogo en el Consejo de Profesores un elemento de interés para el equipo. Nos llamó la atención desde un comienzo que, en un espacio formal de trabajo de dos horas y media, se generara una dinámica donde el equipo directivo utilizaba mayoritariamente la palabra. A primera vista, parecía un espacio *sin sentido* y, para el equipo, se volvió relevante intentar comprender cuál era el *sentido* de este espacio-tiempo cotidiano.

Utilizamos tres técnicas para recabar información sobre el Consejo de Profesores durante los años 2012-2014. La primera fue la observación participante (Angrosino, 2007) de un etnógrafo en el Liceo Rosa y una etnógrafa en el Liceo Sur, quienes se hicieron partícipes habituales de dicha instancia. Respecto a la forma de registro de lo que allí ocurría, el equipo tomó la decisión de no grabar en audio pues pensamos que podía acentuar la percepción de sentirse “vigilados”, situación

---

<sup>2</sup> La nueva ley de inclusión escolar promulgada el año 2015 prohíbe la selección, el lucro y el co-pago por parte de familias en establecimientos privados y públicos que reciben recursos del Estado.

que sabíamos era sensible en ambas escuelas. En vez de ello, utilizamos cuadernos y escritura a mano para documentar. Estos registros eran ampliados por el etnógrafo y la etnógrafa antes de cuarenta y ocho horas de finalizado el Consejo de Profesores, constituyendo un documento escrito de alrededor de 10 a 12 páginas.

Durante un año académico, dado que los Consejos de Profesores eran realizados con una periodicidad semanal, había alrededor de veintiocho Consejos. Durante el 2012, asistimos en siete oportunidades a cada establecimiento, es decir, observamos un 25% de ellos. El 2013, en cambio, nos propusimos ver la totalidad de los Consejos de un semestre, generando registros de catorce Consejos en el Liceo Rosa y trece Consejos en el Liceo Sur durante el primer semestre (marzo a julio), junto con un par más en cada escuela durante el segundo semestre. Esto equivale a un poco más del 55% de los Consejos de Profesores de dicho año académico. Finalmente, el año 2014 bajamos la intensidad asistiendo una vez en el Liceo Sur y cuatro en el Liceo Rosa. La siguiente tabla 1 sintetiza el número total de registros de Consejos de Profesores con que se cuenta:

Tabla 1

*Registros ampliados de Consejos de Profesores por Escuela (2012 – 2014)*

	2012	2013	2014	Total
Liceo Sur	7	15	1	23
Liceo Rosa	7	16	4	27

*Nota:* Elaboración propia.

El segundo semestre del año 2013 pusimos en práctica la segunda técnica de investigación, entrevistas etnográficas. Según Rosana Guber (2011) estas, a diferencia de las entrevistas estructuradas donde el entrevistado se subordina a las diversas preguntas del entrevistados, buscan que la atención del entrevistador o entrevistadora se centre en lo que el informante pueda proveer para poder descubrir en esta diversidad de indicios elementos de su universo cultural. En este sentido, son entrevistas que constan de una pauta de entrevista flexible que en nuestro caso fue organizada en base a cuatro tópicos principales: elementos biográficos de la persona; la relación entre la escuela y las familias y estudiantes; la sensación de estar en la Unidad de Cuidados Intensivos; y, finalmente, las percepciones en torno al Consejo de Profesores. Realizamos ocho entrevistas en el Liceo Rosa y seis en el Liceo Sur a docentes y miembros del Programa de Integración Escolar (PIE). La duración de cada una de estas entrevistas fue de alrededor de una hora, registro realizado en audio y posteriormente transcrito.

La tercera técnica, que tuvo lugar a fines del año 2013, consistió en la realización de lo que llamamos un taller de retroalimentación –una especie de grupo focal– que consistió en una conversación diferenciada por actor (directivos, docentes y profesionales del área de la psicopedagogía que son parte del PIE) sobre nuestros principales hallazgos. La única diferencia con el grupo focal en el sentido descrito por Manuel Canales (2006) es que nuestro taller está enfocado en presentar de forma elaborada temas centrales del año y preguntar en cada tema: “¿les hace sentido lo que estamos observando?”. Uno de los cuatro temas centrales abordado en estos talleres fue el silencio en los Consejos de Profesores. La duración de cada taller fue de alrededor de una hora y media, registro que fue grabado en audio y posteriormente fue transcrito.

Respecto al procedimiento de análisis, existieron distintos momentos, guiados por una lógica inductiva de análisis que siguen de cerca las nociones que Strauss y Corbin (2002) han desarrollado respecto a la Teoría Fundamentada. El primero de estos momentos lo podemos denominar “al calor de la etnografía” y consistió en lecturas sucesivas, por parte del equipo de investigación, de los

materiales producidos mediante cada una de las técnicas recién descritas. A partir de esas lecturas comenzaron a emerger las primeras figuras de lo que luego llamamos *posiciones subjetivas*.

El segundo momento fue más individual pues le correspondió a cada etnógrafo elaborar un largo informe (más de ochenta páginas por escuela) sobre el material de los Consejos de Profesores que estuvieron listos a comienzos del 2015. Los registros ampliados de los consejos, junto con las transcripciones de entrevistas y talleres fueron analizadas con ayuda del software Nvivo en su versión 8. En este segundo momento de trabajo más individual, se profundizaron y ampliaron las distintas posiciones subjetivas en el espacio-tiempo del Consejo de Profesores que discutimos colectivamente en el primer momento de análisis. Por ejemplo, describimos las posiciones que directivos ocupaban en tanto “carteros”, “instructores”, “decepcionados”, “expertos”, “vigilados”, “realizadores de monólogos” y de docentes y otros profesionales en tanto “bromistas”, “espectadores”, “protagonistas” y “silencio”, entre otras. En este proceso de análisis, el monólogo y el silencio emergen como las categorías que condensan las formas más predominantes de re-contextualizar la política en dicho espacio y es por ello que nos parecen las más significativas de analizar en detalle en este trabajo.

El tercer momento se activa a fines del 2016 cuando la noticia del cierre del Liceo Rosa nos hizo revisitarse nuestro material. En esta última oportunidad, nos propusimos como equipo revisar los informes, discutirlos al calor de la coyuntura del cierre y resolvimos escribir este artículo. En lo que sigue, hemos realizado un proceso de selección y re-escritura de aquellos elementos de mayor relevancia para comprender qué nos dice respecto a la re-contextualización de la política educativa las categorías de monólogo y silencio como posiciones subjetivas predominantes en los Consejos de Profesores.

## Resultados

### ¿Cómo es un Consejo de Profesores?

Nuestra presencia y registro de cincuenta Consejos de Profesores entre ambas escuelas nos permite describir ciertas regularidades de este espacio-tiempo. Es importante aclarar que esta abstracción de regularidad no pretende obviar que, como la rutina en la vida misma, siempre había en los Consejos un margen de sorpresa e imprevisto, a veces muy contextual, como lo helado del día, que gatillaba una conversación sobre la necesidad de contar con café y agua caliente en el espacio; otras más coyuntural, por ejemplo, la presencia de alguien que esa misma semana, o incluso día, interrumpía la dinámica “regular” para dar alguna información de la Agencia de la Calidad, de la comuna u otra institución. Tales interrupciones, de tan habituales, comenzaban a tornarse “normales”, y, en su variedad, había espacio para sorpresas e imprevistos. Por ende, las dinámicas de los Consejos de Profesores que describimos a continuación buscan, sobre todo, delinear el escenario cotidiano donde luego desplegaremos las posiciones subjetivas.

Ambos liceos realizaban sus Consejos de Profesores todas las semanas en la tarde, habitualmente después de la hora de almuerzo, cuando la mayoría de las clases ya habían finalizado. Esto convertía aquella instancia en la última actividad de la tarde, la que duraba aproximadamente dos horas y media. Al Liceo Sur asistían regularmente alrededor de dieciséis personas: la Directora, el Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP), el Inspector General, aproximadamente diez profesores jefes de los niveles preescolar, primer ciclo (enseñando a estudiantes de siete – diez años de edad) y segundo ciclo básico (enseñando a estudiantes de once a catorce años de edad) y, además, la coordinadora del Equipo PIE. En el Liceo Rosa los asistentes regulares eran alrededor de catorce: el Director, Jefe de UTP e Inspector General, la Orientadora, aproximadamente siete de los ocho profesores de enseñanza básica, que correspondían a la mitad del cuerpo docente (los profesores de enseñanza media no asistían regularmente, a pesar de que contaban con horario para ello) y las

miembros del Equipo PIE: una psicóloga, una psicopedagoga y una educadora diferencial, quien coordinaba el equipo. En ambos Liceos, ocasionalmente, asistían personas externas a la escuela que utilizaban el espacio del Consejo de Profesores para distintas actividades.

En el Liceo Sur, la mayoría de los Consejos de Profesores se realizaba en la sala de profesores, un espacio amplio, de unos treinta metros cuadrados, donde se distribuían sillas y mesas, formando una C. Profesores y directivos ocupaban regularmente los mismos puestos, la directora junto al computador conectado a un proyector, los profesores de segundo ciclo a un lado, los de primer ciclo al otro. En el Liceo Rosa, la mayoría de los Consejos se realizaba en la biblioteca del liceo, de alrededor de unos cuarenta metros cuadrados, en torno a una mesa en donde el proyector también generaba que la disposición tomara la forma de C. Los directivos solían sentarse cerca del proyector y utilizar siempre los mismos asientos, mientras que los profesores, si bien se ubicaban en el mismo lado de la mesa, generalmente utilizaban asientos diferentes. El equipo PIE solía estar entre los docentes y los directivos, ocupando una simbólica posición de mediación. La realización del Consejos de Profesores en un lugar distinto a la sala de profesores o la biblioteca, respectivamente, obedece a circunstancias contingentes. Por ejemplo, en el Liceo Sur la sala de profesores fue utilizada para una actividad de apoderados en una oportunidad o en Liceo Rosa la biblioteca estuvo un par de semanas en reparación lo que obligó a utilizar una sala de clases para la realización del Consejo.

En la siguiente figura se representa el uso del espacio en cada Liceo:

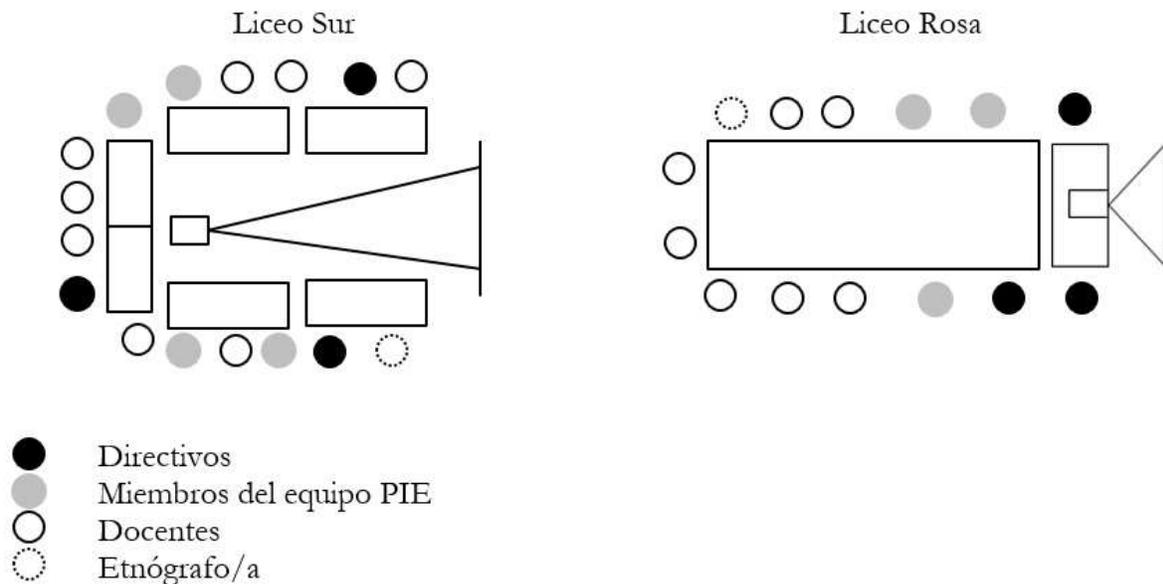


Figura 1. Disposición cotidiana de actores escolares en Consejo de Profesores

Nota: Elaboración propia

En el Liceo Sur, el uso del tiempo estaba usualmente dividido en tres grandes secciones: lectura del acta, entrega de información y tema central del Consejo. En general, los tiempos en el Liceo Sur variaban dependiendo de la coyuntura. La lectura del acta de la reunión anterior estaba a cargo del profesor de turno, quien iba rotando mensualmente. Esta fase solía durar veinte minutos, por los comentarios y precisiones que se iban generando, aunque los docentes, la mayor parte del tiempo, guardaban silencio y aprovechaban de escribir en el libro de clases el registro de actividades,

revisar la asistencia, preparar material, etc. Cuando el tiempo de la reunión escaseaba, se omitía esta etapa y se pasaba directamente a la entrega de información, que ocupaba una proporción importante de la reunión y casi siempre a cargo de alguno de los miembros del equipo directivo. Cada tema a informar podía durar entre uno a diez minutos, dependiendo de cuántas preguntas gatillaba el tema y, especialmente, de si el tema requería que los docentes manifestaran su acuerdo o desacuerdo, lo que generaba un incómodo momento de pregunta abierta por parte de los directivos, seguido de silencio, donde operaba muchas veces el dicho “el que calla otorga” para decidir las posiciones de acuerdo. Esto es, el silencio era interpretado por los directivos como acuerdo.

La otra parte importante de los Consejos en el Liceo Sur tenía que ver con la discusión y trabajo con los profesores sobre algún tema, por ejemplo, acerca de la planificación, del Plan de Mejoramiento requerido por la SEP, o de alguna intervención puntual, instancias en las que los docentes tomaban la palabra solo ocasional y brevemente, siendo utilizada, la mayor parte del tiempo, por la Directora o el Jefe de UTP. En otras ocasiones, cuando el tema a tratar decía relación con el comportamiento de los estudiantes, los profesores usaban la palabra durante mayor cantidad de tiempo. Esto era especialmente cierto cuando eran problemas de disciplina, donde los profesores de segundo ciclo eran quienes más intervenían. Aquí relataban episodios de indisciplina, seguidos de discusiones que mezclaban la historia escolar y familiar del niño, con las maneras que tenía cada profesor de enfrentar el incumplimiento de las normas. Las profesoras de primer ciclo, según comentaron en algunas entrevistas, consideraban que dichos temas no eran de su competencia, por lo que sentían que perdían el tiempo en esas instancias. La siguiente cita sintetiza la percepción de una profesora de primer ciclo respecto a los Consejos de Profesores en el Liceo Sur:

“La directora, que dirige el consejo, siempre habla ella primero, si hay algún trabajo, primero habla ella. Da las informaciones, las noticias más importantes [...]. Después le da la palabra al jefe de UTP, que también tiene que pasar sus avisos... tiene que hablar de la planificación, cada cual habla de lo que le compete. Y después sigue el inspector general que habla siempre de atrasos, de inasistencias y empieza con los problemas de disciplina y, ahí, la mayoría de los problemas de disciplina, son el segundo ciclo. Y ahí como que se estanca un poco la cosa” (Entrevista Profesora C – Liceo Sur).

En el caso del Liceo Rosa, el uso del tiempo en el Consejo poseía una estructura bastante más estable y regular que la del Liceo Sur, aun cuando variaba un tanto el tiempo destinado para cada momento. Un Consejo de Profesores bastante común en términos de su estructura y distribución de tiempo fue el segundo Consejo del año 2013:

15:31 – 16:48: Informaciones del Director  
16:48 – 17:33: Tema técnico UTP  
17:33 – 17:35: Orientadora  
17:35 – 17:48: Inspector General opiniones varias  
17:48 – 17:51: Cierre Director

El Director entrega información por periodos que van desde los treinta minutos hasta algo más de una hora. El UTP puede hablar de un tema técnico pedagógico por un período similar. La Orientadora, cuando dice algo, es muy escueta y veloz. El Inspector, pide la palabra al final y da su opinión sobre diversos temas que han emergido a lo largo del Consejo. Finalmente, el Director hace un breve cierre. Los profesores en casi la totalidad de Consejos que observamos hablan escasamente y, si lo hacen, es para consultar algo sobre lo que se dijo. Es muy raro y excepcional que se produzca un dialogo entre directivos y docentes, lo que en el Liceo Rosa ocurrió solo en una oportunidad de los 27 Consejos observados.

En ambos Liceos a veces los Consejos terminaban antes de las dos horas y media. Allí la Directora o el Director autorizaba a los docentes para irse antes del establecimiento, lo que rara vez ocurría. Los profesores se quedaban en la sala completando sus trabajos y conversando entre ellos. La Directora y su equipo se retiraban de la sala y continuaban trabajando en sus oficinas. Nuestra presencia en estos espacios más informales no fue constante ni fue registrada. Sin embargo, una importante coincidencia en ambos Liceos es que los docentes espontáneamente perciben que los temas que les preocupan, como problemas disciplinares, la elaboración e intercambio de materiales y estrategias de trabajo entre profesores, entre otros, se hablan en instancias informales como el desayuno, el recreo y el almuerzo. En los Consejos, en cambio, como indican los profesores del Liceo Sur, se hablan “poco y nada”, lo que constatamos en las observaciones. Esto abre un importante camino a explorar: ¿De qué forma hablan los docentes de estos temas que sí les preocupan cuando no está el equipo de dirección? En este trabajo, nos limitamos al análisis de lo que ocurre en el espacio formal de reunión del Consejo de Profesores.

Un segundo elemento común que tienen los docentes de ambos Liceos para significar el espacio del Consejo de Profesores es que es un mero “trámite”. Los docentes del Liceo Sur hablan de que el Consejo es sinónimo de “cansancio”, “aburrimiento” y “una lata”. Si bien reconocen que hablar es necesario para unificar criterios, organizar actividades curriculares o extracurriculares, reuniones de apoderados, etc., consideran que estas reuniones no resultan útiles para tratar otros temas que estiman importantes, como intercambiar material entre ellos o discutir acerca de las dificultades, especialmente disciplinarias, que encuentran en la sala de clases. Es, exactamente, la misma percepción que tienen los docentes del Liceo Rosa, quienes consideran que esta no es una instancia para que hablen los profesores. Como señala uno de ellos: “no nos dejaba ver los problemas que estábamos viviendo y decir: «yo tengo este problemita en el curso y esto aquí y cómo lo podemos solucionar»”. Los Consejos de Profesores son percibidos como una mera formalidad que los directivos “rellenan” solo por cumplir: “para que los Consejos no sean tan cortitos es que el infame jefe de UTP inventa algunos temas expositivos que todos los sabemos, pero nadie lo interrumpe para que él haga pasar el tiempo” (Entrevista Profesor Q – Liceo Rosa).

Una tercera coincidencia con que los docentes de ambos Liceos significan los Consejos es su inutilidad. Los profesores del Liceo Sur, por ejemplo, consideran que hablar en el Consejo de profesores es inútil, pues en las ocasiones en que han discutido y decidido medidas para atender los problemas y dificultades de los profesores, estas finalmente no se llevan a cabo o no hay seguimiento que permita evaluar las acciones emprendidas. Como dice una profesora:

“[...] no hay soluciones reales, no se da más tiempo para ver estrategias y que sean continuas, o sea, ir viendo al consejo siguiente: «a ver, ¿qué se hizo? ¿funcionó la estrategia de esta semana? ¿No? Entonces veamos otra cosa, busquemos la solución...». Pero al Consejo siguiente ya no se habla más del asunto, como que allí quedó, en el papel bonito y listo” (Entrevista Profesora T – Liceo Sur).

Para los profesores del Liceo Sur prima una idea de que hablar es inútil e inefectivo, entonces: ¿para qué hablar? Esta idea también está presente en el Liceo Rosa, donde los docentes consideran que no tiene sentido proponer nada, pues todo quedará igual. Como dice un docente: “yo he comentado los problemas en el Consejo y siguen igual. Entonces, para otra vez, ¡no los digo no más! Yo también voy cayendo en eso”. Sobre esta idea se ha ido construyendo la noción de que hablar solo contribuye a alargar el “trámite”, generándose una equivalencia entre hablar y prolongar la inutilidad del Consejo.

Una diferencia entre las significaciones que los docentes realizan sobre el Consejo en el Liceo Rosa respecto al Liceo Sur, es que, en el primero, el silencio aparece asociado a la idea de que hay que ser *valiente* para hablar pues el Director puede formarse una mala imagen de quien habla.

Entonces, junto con la inutilidad, la ineffectividad y el alargue del aburrimiento que produce el hablar, en este caso, se suma un potencial riesgo. En el Liceo Rosa, los docentes sienten también miedo de hablar:

"Cuando hay algún problema que tratar, ¡no se trata!, ¡no se conversa! ¿O será que los profesores se chupan [asustan] y no quieren decirlo porque se van a perjudicar? «Porque el Director me va a agarrar mala» y puede ser de que por ahí va" (Profesor R – Liceo Rosa).

"Al final, ¿quiénes son los que opinan? Los valientes. Los valientes porque entre los profesores nuevos no existe la idea del Consejo de Profesores proactivo, que promueva nuevas ideas, que estimule avances particulares que vaya teniendo algún colega. No, eso no se toma ni en cuenta." (Entrevista Profesora S – Liceo Rosa)

El Director del Liceo Rosa, intentando dar sentido al silencio de los docentes, señala que son los propios profesores y profesoras quienes no dejan que sus colegas expongan sus metodologías de aula, pues esto implicaría una presión a los demás profesores a "mejorar su actuar", cuestión que se toma en forma "personal". De esta forma, en ambos establecimientos el silencio del profesorado es significado tanto por docentes como por directivos como algo que obedece a la dinámica interna que se da en el propio Consejo de Profesores.

Si uno asiste a un Consejo de Profesores de forma aleatorio, lo común y más probable, es que observe que el profesorado está en silencio y, si uno les pregunta a los docentes, ¿por qué no hablan? La respuesta general es que no tiene sentido hablar en dicho espacio. Esta situación se encuentra mucho más pronunciada en el Liceo Rosa que en el Liceo Sur. En el primero, la fuerte presencia de tres autoridades masculinas que hacen un uso extensivo de la palabra es una barrera clara a quien quiera hablar. En el segundo, la directora intenta estimular la participación con preguntas algo retóricas del tipo: "¿están de acuerdo?", pero no suele conseguir su objetivo. Más bien, el principal resultado es que los Consejos de Profesores en estas dos escuelas operan, fundamentalmente, como espacios donde, desde el punto de vista de un observador, la palabra que más se escucha es la del equipo directivo. Se configura un escenario donde el profesorado actúa como una audiencia cautiva de una obra de teatro que ya conocen y les resulta algo aburrida. En este sentido, la analogía con el discurso tipo monólogo emerge como posibilidad interpretativa. Es sobre estas dos posiciones subjetivas de silencio y monólogo que nos interesa profundizar analítica y conceptualmente.

### **La Configuración de Posiciones Subjetivas en los Consejos de Profesores**

Si Configurar significa dar forma a algo. En esta sección iremos más allá de lo descriptivo, entendiendo que tanto el uso constante de la palabra por parte del equipo directivo como el silencio por parte de los docentes en el espacio-tiempo del Consejo de Profesores pueden interpretarse como dos posiciones subjetivas estables con las que se re-contextualiza la política educativa. El contexto de práctica específico del Consejo de Profesores traduce creativamente la política haciendo uso, fundamentalmente, de estas dos *posiciones subjetivas*. Antes que todo, ¿Qué nos permite comprender de la política educativa esta noción de *posiciones subjetivas*?

Ball (2015b) ha puesto atención en que las políticas educativas actuales plantean el desafío de entender la subjetividad de las personas como un espacio de disputa. Esto significa, siguiendo a Foucault (1982), que, junto con existir luchas históricas y vigentes contra formas de dominación (étnica, social o religiosa) y contra formas de explotación (que separan a los individuos de lo que producen), existe una forma de lucha más sutil que ha cobrado preponderancia en el último tiempo: la lucha contra las formas de sujeción, subjetivación o sumisión, esto es, contra aquello que ata al

individuo a sí mismo y, de esta forma, lo subordina a otros (p. 782). Es en este campo de las relaciones de subjetivación que el monólogo y el silencio pueden cobrar un nuevo sentido.

Ahora bien, no hablamos solo de subjetividad sino de *posiciones* subjetivas. La idea de posición la elaboramos a partir del trabajo de Castoriadis (2010), en el entendido que la sociedad –el imaginario escuela podríamos acotar aquí– es imposible sin que el magma de significaciones se instituya en formas de decir y hacer, esto es, que la realidad escolar es la solidificación de formas históricas de imaginar la misma realidad escolar. Esta escuela imaginaria, socialmente instituida en formas de decir y hacer, genera entre sociedad e individuos “la posición imaginaria de una realidad en cuyo seno la frontera entre «posible» e «imposible» qued[a] rigurosamente trazada de una vez para siempre” (p. 415). De lo anterior no se desprende que esa posición imaginaria, que se ha solidificado, no se pueda modificar, pero ese es otro tema. Lo importante aquí es que las posiciones subjetivas de monólogo y silencio, nuestro foco de análisis e interpretación, siguiendo a los autores recién referidos, operan como límites identitarios que anclan lo que la o el sujeto dice/hace respecto a otros, pero, sobre todo, respecto a sí mismo. En esto profundizaremos a continuación.

El siguiente extracto del Jefe de UTP del Liceo Sur en un Consejo de Profesores permite comenzar a analizar la posición subjetiva del monólogo:

“[...] La acción siete salió de la discusión del SIMCE<sup>3</sup>. No puede ser que tengamos 0% de alumnos en cuarto básico en nivel avanzado. Tenemos gran porcentaje en nivel inicial, lo que significa que son alumnos equivalentes a alumnos de primer y segundo año. [...] Hay alumnos de quinto año que no saben leer, a una niña le tomé la velocidad lectora y no quiso leer porque no sabe leer. Tenemos varios alumnos con lectura silábica, alumnos que cecean. Todas esas cosas a lo mejor se podrían mejorar; necesitamos que los profesores de primer ciclo trabajen con ellos, tenemos que trabajar todos en esto. Queremos que esto se haga en forma sistemática, planificada y, por favor, que las metas que se pongan, se cumplan [...] La Directora trajo unas lecturas SIMCE. Son unas lecturas largas, complicadas de entenderlas. Ya se hizo una acción, en las áreas que están intervenidas –lenguaje, historia, matemática: que todas las evaluaciones tengan una lectura. Nosotros estamos trabajando mucho y a lo mejor falta comunicación, y para eso citamos esta reunión”. (Liceo Sur – Consejo de Profesores 16 de mayo 2013)

A primera vista, el problema parece ser que el 0% de alumnos de cuarto año básico, de acuerdo al informe que llega al Liceo por parte de la Agencia de Calidad, se ubica en nivel avanzado y, un gran porcentaje, en nivel inicial, *lo que significa* que hay alumnos de quinto año que no saben leer. El informe SIMCE solo dice: 0% de alumnos en nivel avanzado. El UTP traduce y contextualiza para dotar de sentido el 0%: *a una niña le tomé la velocidad lectora y no quiso leer porque no sabe leer*. Así, el UTP explica qué significa el porcentaje de alumnos en cada nivel, explicita que se espera que haya más alumnos en niveles más avanzados y, finalmente, que hay que llevar a cabo una acción para solucionar este problema: tomar las lecturas SIMCE y hacer evaluaciones de estas en las áreas *intervenidas*. Ambas soluciones son las que el mismo nivel central sugiere. Lo relevante aquí es que el informe de resultados de una medición disciplinar estandarizada con altas consecuencias, *crea* un problema a resolver y, al mismo tiempo, delinea los límites de la traducción posible, pues nombra el problema (0% de alumnos en avanzado), las metas (la necesidad de contar con más alumnos en dicho nivel) y las “acciones remediales” (lecturas y evaluaciones en las áreas que mide el SIMCE).

<sup>3</sup> Sistema de Medicación de la Calidad de la Educación (SIMCE): prueba estandarizada de conocimientos disciplinares en matemática, lenguaje, historia y ciencias, aplicada anualmente a diversos niveles escolares y cuyos resultados tienen altas consecuencias para las escuelas.

Este límite de la traducción es muy sutil, operando en las acciones posibles que, en este caso, el jefe de UTP y la Directora elaboran. En este ejemplo concreto, lo posible toma el carácter de urgentemente necesario, como se aprecia en la carga normativa que el decir del UTP tiene: *No se puede – Tenemos – Hay – Todas esas cosas – Necesitamos – Queremos que esto se haga*, entre otras, que van configurando una posición normativa. Los directivos aparecen como los responsables de que el problema se resuelva, las metas se comprendan y las acciones remediales se lleven a cabo por parte de profesoras y profesores.

En este mismo Liceo, la Directora percibe los límites de esta posición y, en otro Consejo de Profesores, muestra una contracara de la misma:

“[...] hablé con la ATE [Agencia Técnica Educativa] y me dijeron que tenían que cumplir con los términos de referencia, y me dijeron que tenían que aplicar tres evaluaciones, lo que a mí me parece antipedagógico. Si va a llegar en agosto, ¿a qué va a llegar? [...] Las ATE se tienen que adaptar a la realidad de las escuelas. Los directores no hemos sacado la voz. No entiendo cómo tropezamos otra vez con la misma piedra”. (Liceo Sur – Consejo de Profesores 4 de julio 2013).

Si en la cita anterior el jefe de UTP y la directora parecen estar a cargo de resolver y gestionar, aquí la directora habla de un límite. Para ella, una *ATE se tiene que adaptar a la realidad de la escuela*, sin embargo, *los términos de referencia* actúan como barrera para esta posible adaptación. La realidad de la escuela no es el término de referencia desde donde trabaja la ATE, sino que esta obedece los términos de referencia de su empleador, en este caso, una Municipalidad. Ante esto, la directora se queja señalando que *los directores no hemos sacado la voz*. Aquí permite inferir un límite de la posición subjetiva de los directivos: al parecer no pueden hablar, *sacar la voz*, con el Municipio de igual forma como lo hace la ATE. Entonces, la primera cita refleja una voz normativa hacia adentro de la escuela y esta segunda cita refleja una dificultad de habla hacia afuera. Es en esta tensión que empieza a configurarse la posición subjetiva del monólogo por parte de los directivos.

Lo que sucede en el Liceo Rosa tiene un tono emocional distinto, pues el deber ser es acompañado por un temor que, sin embargo, conduce a la misma posición subjetiva de monólogo. Este es un temor a ser *pillados* en falta. A comienzos del 2013, las visitas de la Agencia de la Calidad y de la Superintendencia de Educación Escolar potenciaron este temor en los Consejos de Profesores:

“/La coordinadora del PIE interrumpe al Director, porque no le queda claro un párrafo que antecede el decálogo "de la asistencia" que está leyendo, un documento que hace llegar a las escuelas el MINEDUC. El Director se para a la pizarra y empieza a explicar quiénes son los fiscalizadores/

Director: Los fiscalizadores son abogados, administradores públicos o ingenieros comerciales; no tienen nada que ver con educación

Jefe de UTP: Y son anti-municipales

Director: Tienen tres funciones, fiscalizar i) temas administrativos, como la asistencia, ii) temas técnicos como los libros de clase y iii) infraestructura, que las mesas estén en buen estado, etc. [...] Algunos hacen las dos primeras tareas y otros hacen la última. Su trabajo es venir a encontrar fallas y cada falla es un hallazgo.

Cada hallazgo es una multa. Su pega es pillar hallazgos y, según los hallazgos, uno queda clasificado en el informe: A: Cero hallazgos, B: En el limbo, C: Hallazgos”.

(Liceo Rosa – Consejo de Profesores 14 de marzo del 2013)

La traducción que realizan los directivos de los fiscalizadores es que son *anti-municipales*, cuyo trabajo es *venir a encontrar fallas*. Antes de profundizar, otro ejemplo, casi un mes después:

“Director: Cuiden de no cometer errores con la asistencia. Voy a empezar a pedir las planificaciones diarias, el objetivo escrito en la pizarra, son lo primero que revisan [los fiscalizadores], son las cosas que revisan. Recuerden que son 140 páginas de cosas que fiscalizar<sup>4</sup>, a medida que vayamos descubriendo cosas las vamos a ir comunicando.

UTP: Puede que en mayo venga una visita integral [de la Agencia], pero también va a venir la Superintendencia, van a revisar todo, incluso el Marco de la Buena Enseñanza, la Evaluación Docente. Vamos a tener mucha gente que nos va a venir a criticar lo que no tenemos, nos podrían exigir el tipo de notas, el tipo de pruebas, hay que estar a todo esto atento. Eso es lo que insistimos”. (Liceo Rosa – Consejo de Profesores 11 de mayo 2013).

La traducción de los directivos denota peligro, instando a los docentes a *cuidarse de no cometer errores*, a *recordar las cosas que fiscalizan*, a *estar atentos pues mucha gente va a venir a criticar lo que no tenemos*. Conminan a los profesores a tener cuidado, a no ser pillados en falta, pues la re-contextualización que hacen, genera una política escolar interna de estar en alerta por encontrarse bajo vigilancia. Los profesores deben entender, y allí la importancia de la voz que traduce, que esta nueva política no es amigable, que no hay que confiar sino estar alertas. En el Consejo siguiente, el Director insiste con la idea: "Ellos le cuentan hasta las patas a las hormigas de las salas [...] nos revisan hasta los cimientos. Todo lo que sea nuestro tiene que estar okay". (Liceo Rosa – Consejo de Profesores 18 de mayo de 2013). El estar en alerta es una posición subjetiva que requiere de algo o alguien, en este caso los directivos, que mantenga el *estado* de alerta.

Recordemos que ambos Liceos son etiquetados el año 2012 como “en recuperación”, esto es, susceptibles de cierre si en cuatro años no mejoran sus resultados en la prueba estandarizada SIMCE. En este sentido, para los directivos de ambos Liceos, la posición subjetiva que configura una voz normativa de alerta hacia adentro es una forma de traducir los riesgos reales de la política educativa. En este sentido, no solo es una posición subjetiva posible, sino necesaria de asumir pues entre el “no puede ser que tengamos 0% de alumnos en nivel avanzado” y el “Recuerden que son 140 páginas de cosas que fiscalizar” hay una traducción de una racionalidad implacable. Dicha racionalidad está codificada en ese informe que clasifica en porcentajes de logro estandarizado a las y los estudiantes y en esas 140 páginas de potenciales cosas que serán fiscalizadas. Esta racionalidad es recontextualizada de forma simple por los directivos:

- Tienen evidencia objetiva de nuestros problemas (0% en nivel avanzando)
- Nos van a fiscalizar acorde a nuestros problemas (140 páginas)

Si bien ambos textos de política educativa referidos son diferentes pues obedecen a políticas codificadas por distintas entidades, en distintos momentos y con distintos objetivos específicos, en el contexto de práctica del Consejo de Profesores de ambos liceos los equipos directivos despliegan una posición subjetiva común:

- Tienen evidencia objetiva de nuestros problemas (0% en nivel avanzando)
  - *Es necesaria y posible nuestra voz normativa de alerta*
- Nos van a fiscalizar acorde a nuestros problemas (140 páginas)

Esta voz normativa de alerta podría entenderse bajo lo que denominamos la posición subjetiva del *instructor*, referida a aquella voz que da órdenes respecto a qué es lo que hay que hacer y qué es lo que

---

<sup>4</sup> Se refiere a la Circular N° 1 de la Superintendencia de Educación, un documento de 140 páginas que detalla el proceso de visita y fiscalización a las escuelas.

no hay que hacer. Es una voz que se atiene a la norma y la repite. Al discutir como equipo la diferencia entre la posición subjetiva del *monólogo* y la del *instructor*, dos elementos nos hicieron inclinarnos por la categoría *monólogo* como aquella más significativa para entender la forma en que la política es puesta en acción por parte de los directivos. La primera, es que una instrucción u orden desencadena un proceso de ejecución y verificación de dicha orden. En sus versiones más sencillas, instrucciones como “cierre la puerta” tienen potencia performativa verificable *in situ*. Sin embargo, estas instrucciones se repetían una y otra vez a lo largo de los Consejos de Profesores como un verdadero guion aprendido. Las metas a verificar también escapaban al control directo como en los casos en que se discute que hay que subir el porcentaje de alumnos en nivel avanzado, para lo cual literalmente hay que esperar un año más. Incluso las mismas prácticas remediales como incluir prácticas pedagógicas orientadas a trabajar elementos medidos por estas pruebas en las áreas de lenguaje y matemáticas eran enunciadas como una norma, sin desarrollarse formas de verificación ni posteriores discusiones sobre estas medidas en el espacio-tiempo del Consejo de Profesores.

De alguna forma, y este es el segundo elemento que nos hace hablar de monólogo, nuestra presencia en este espacio nos hacía sentirnos como *espectadores*, que es una categoría que utilizamos para describir a docentes y profesionales del equipo PIE. Ahora bien, los mismos directivos desafían esta idea pues critican la falta de participación de los docentes y su silencio. Por ello, nos parece que el *silencio* es una categoría más precisa pues describe una posición subjetiva contradictoria con la que se pone en acción la política educativa. Esto es, un estar en silencio cuando el otro solicita un hablar. De alguna forma, *monólogo* y *silencio* nos parecen categorías que permiten ver la dimensión creativa que tiene la política educativa en este contexto de práctica. Los directivos, al enfrentarse a este ensamble de políticas educativas, se ven en la necesidad de desplegar un monólogo sobre el estar rindiendo cuentas que *va configurando* una forma de hablar, una forma de ser directivo y ejercer una posición de liderazgo con marcos estrechamente delineados. Es una voz que no solo repite una orden, sino que en el acto de repetición *recrea* un diagnóstico del problema (0% de alumnos en nivel avanzado), prescribe una solución (aumentar dicho porcentaje) y la forma de enfrentar el problema (intensificar el trabajo en aquello que es medido).

Mirar la posición subjetiva de los docentes ayuda a aclarar el sentido profundo que tiene la idea de monólogo o de la presencia de *una única palabra*. Lo primero a señalar es que la posición subjetiva del monólogo por parte de los directivos solo puede procesar preguntas que requieran respuestas afirmativas o negativas del tipo: "Director, ¿podrían tener los libros un forro para la presentación?" (Liceo Rosa – Consejo de Profesores 14 de marzo del 2013) o "Disculpe Director, una duda que tengo, una niña de 4to medio preguntó si ya estaban fuera de plazo para inscribirse a la PSU (Prueba de Selección Universitaria)" (Liceo Rosa – Consejo de Profesores 18 de abril de 2013). Cuando la intención del profesorado es ir más allá y plantear una necesidad concreta, la respuesta se desvanece. Veamos un par de ejemplos:

“17:00

Profesora 1: Ayer un niño de ese curso me amenazó, el Freddy Pérez. No sé si usted habló con el apoderado, me dijo “váyase con cuidado”. A mí me llamó la atención, porque es un niño que generalmente se porta bien /lee la anotación/

Profesor 1: ¿qué niño?

Profesora 1: el Freddy Pérez

Profesora 2: el primo de la Náyade!

Profesora 1: sí

Profesora 2: ahhh, qué raro

Profesora 3: ese niño es súper tranquilo

Profesora 1: mi pregunta es: ¿qué vamos a hacer con esos niños? El problema es que se avanza muy poco, yo sigo trabajando, pero estamos totalmente desfasados. A mí me preocupa el rendimiento de ese curso. No traen nada.

Inspector: ¿ese es el 5° básico?

Profesora 1: sí

Inspector: estuvimos pensando con la Directora hacer una intervención con ese curso. Sabemos cuánto cuesta estar en esa sala de clase

/Siguen hablando del mal comportamiento de los alumnos. Una profesora sugiere que los niños no estén en la tarde. Profesora 3 dice en voz baja que ella se las tiene que arreglar sola con su curso y tiene alumnos bien complicados/

Jefe de UTP: ¿Por qué no tomamos una determinación? Porque podemos estar toda la tarde

Inspector: hay que tomar una determinación

Jefe de UTP: habría que contratar a alguien

Inspector: claro, el DEM [dirección de educación de municipio] va a contratar (lo dice con sarcasmo)

/La conversación se dispersa y queda en nada. El Inspector introduce un nuevo tema, una información dada por el Alcalde sobre el déficit en educación de la comuna/”

17:16 (Liceo Sur – Consejo de Profesores 20 de junio de 2013).

La posición subjetiva de los docentes comienza siendo una enunciación sin respuesta, que deviene silencio. En efecto, no es que el profesorado no hable en los Consejos de Profesores sobre los temas que les interesa, siendo uno de los centrales las relaciones cotidianas que tienen con sus estudiantes. El problema es que lo que se dice, los problemas que se enuncian en búsqueda de algún *consejo* en el espacio del Consejo, suelen quedar sin respuesta, sin desenlace. En los dieciséis minutos que citamos, los directivos son los que intentan dar respuestas (*estuvimos pensando con la Directora hacer una intervención con ese curso; sabemos cuánto cuesta estar en esa sala de clase*) y las posibilidades que se abren, creadas por ellos mismos (*que no estén los niños en la tarde, contratar a alguien*), son desestimadas, pues parecen imposibles. Es decir, en la posición subjetiva en que se encuentran los directivos es imposible gestionar recursos para contratar a alguien, lo que deviene en que la pregunta de la profesora 1: *¿qué vamos a hacer con esos niños?* sea una pregunta cuya respuesta final es el sarcasmo: *claro, el DEM va a contratar a alguien*. Esto va transformando las preguntas del profesorado en silencio. Un segundo ejemplo, ahora de un Consejo de Profesores del Liceo Rosa:

“Profesora 1: Yo no tengo problemas de asistencia, salvo Hernández, que tiene licencia, y la chica González, que vino hoy el abuelito y que trae licencia cuando la den de alta.

/Luego relata cuántos alumnos hay en los niveles medio, alto y bajo hay por curso en resultados pruebas SIMCE/

Profesora 1: Son tres los no lectores. Yo veo que no hay avances. No sé cómo resolver eso. No sé si la Coordinadora PIE me puede ayudar.

Coordinadora PIE: No hay avances...

Director: ¿Qué es lo que es [se refiere a un estudiante]?

Coordinadora PIE: Es DEA [Dificultades Específicas del Aprendizaje]

Profesora 1: Y el Bryan, no retiene nada. Hay que estar reforzándolo en todo. Esos tres alumnos me tienen más que problemada

Director: Tiene 20 años para aprender. Tiene un problema cognitivo. Puede que luego tenga que ir a una escuela especial

Profesora 1: ¿Pero tengo que pasarlo? Sé que me estoy adelantando, pero...

UTP: Cuarto de enseñanza básica

/No responde la pregunta de la profesora y continúa/ (Liceo Rosa – Consejo de Profesores 4 de Julio 2012).

Al igual que en el Liceo Sur, uno de los temas más recurrentes que los docentes buscan conversar en el espacio del Consejo tiene que ver con la relación profesor – alumno. En este caso, la profesora, con menos de cinco años de experiencia laboral, tiene una duda pedagógica que enuncia en la pregunta *¿tengo que pasarlo?*, duda que es ignorada nuevamente con sarcasmo: *tiene 20 años para aprender*, haciendo de la pregunta pedagógica de la docente una que no puede ser elaborada. Su duda, al no tener respuesta y ser tratada con sarcasmo, no tiene cabida ni sentido. Hablar y callar se vuelven equivalentes.

Una de las características centrales de la posición subjetiva de los directivos es su dificultad para entender la complejidad de la posición subjetiva que empiezan a configurar los docentes. En ambos Liceos, se piensa que el silencio de los profesores se explica por una falta de voluntad en ser sujetos activos y críticos en el espacio del Consejo. El Inspector del Liceo Sur es muy claro respecto a esto en una entrevista:

“Entonces ese es el tema que a mí me parece que debiera trabajarse para mejorar el Consejo de Profesores, que cada profesor sienta esto como propio, que sea suyo. Pero, así como está, cada uno no halla que llegue la hora de irse no más y ojalá desaparecer. «Mira, cualquier cosa, lo que tú quieras, pídelo dentro de mi horario». Entonces, ¿qué significa eso? «Que yo –terminando mi horario- me voy, ojalá antes. Ojalá me pueda ir antes. No quiero saber de la escuela. Estoy harto. No quiero más». Los profesores, cuando te dicen eso, eso es lo que yo siento. A veces te tratan de gil. Y es terrible. Deberían encontrarle algún sentido a la cuestión, por último, crítico. Si te carga, ya, pelea. Pero estás vivo, no así” (Liceo Sur – Entrevista Inspector, 2013).

Es muy similar a lo que el Director del Liceo Rosa enuncia en el taller de retroalimentación del año 2013:

"El otro día hablábamos de castigar el asunto de las inasistencias, viendo nuestro plan... que si tenían menos porcentajes de la asistencia mínima, que no fueran promovidos de curso. Y se pone a criterio del Consejo de profesores: se plantea el tema y nadie se pronuncia. ¿Ese silencio aprueba o no? Y después dicen: «a mí no me han preguntado nada»” (Liceo Rosa – Taller de retroalimentación, 2013).

Desde la posición subjetiva de los directivos se les atribuye a los docentes un estado de no estar dando la pelea, no estar vivos, sin ganas de manifestar lo que piensan. No entiende si *aprueban o desaprueban* lo que ellos traducen, y, sobre todo, no comprende la relación que existe entre el silencio docente y su propio monólogo, las dos posiciones subjetivas predominantes.

Lo que se observa, sin embargo, es que el problema es mucho más complejo que uno de falta de voluntad y ganas por parte de los docentes de hacerse partícipes. La política que se *hace* en el Consejo de Profesores levanta obstáculos que dificultan el decir del profesorado. Analicemos el siguiente extracto de un Consejo de Profesores en el Liceo Sur:

“/Se están discutiendo distintos problemas relacionados con los estudiantes: baja asistencia, muchos atrasos y que no llegan con sus útiles escolares. Una idea, propuesta por una docente, es pedir justificativos en las mañanas. La Directora dice que para ello se podría usar la libreta que se les entregó a los estudiantes a comienzo de año/

Profesora 1: llegan a las pruebas sin lápices. Entonces junto con la agenda, útiles escolares básicos  
 Directora: a los niños que se les entregó el cuaderno. Algo tiene que pasar [si no lo traen]  
 Profesora 2: los niños en pre kínder traen todos los días la libreta y la sacan en la mañana  
 Profesora 1: en kínder no  
 Directora: esa es una buena práctica: que todos los días el profesor jefe a primera hora vaya y pida la agenda, vea los útiles, diez, veinte minutos, que no los vamos a perder. Eso también sería una propuesta pedagógica  
 Profesora 3: pero a esa hora hay muy pocos niños y, los que llegan a la hora, son los que traen las cosas  
 Profesora 1: no, hay niños que llegan a las 7:30 am y no traen la agenda  
 Profesora 3: yo estoy hablando de la realidad de mi curso, que es la que conozco  
 Directora: es que estamos en la casuística. Tenemos que ver la escuela en su globalidad. La agenda, la asistencia, los atrasos, todo eso es parte de la cultura escolar. Una medida que podemos hacer es que los primeros veinte minutos diarios, esté el profesor en la sala. Yo creo que no vamos a perder a nivel curricular, yo creo que vamos a ganar, pero, para eso, tenemos que estar todos convencidos  
 /Se produce un silencio en el Consejo de Profesores. Luego el Inspector pregunta la opinión por curso y, acto seguido, la Directora da la palabra al Jefe de UTP, quien opina que es una buena idea. Se le pregunta a los profesores involucrados en la propuesta que decidan directamente, quienes responden con un sí. Así, se zanja una nueva política interna/” (Liceo Sur – Consejo de Profesores 5 de Julio de 2013).

Este extracto nos permite realizar una primera conexión entre ambas posiciones subjetivas, como se observa en la tabla 2.

Tabla 2  
*Lógica de razonamiento en las posiciones subjetivas de monólogo y silencio*

	Problema	Demanda	Solución
Directora Sur	ATE cumple con términos de referencia, aplican tres evaluaciones, lo que es antipedagógico	Las ATE se tienen que adaptar a la realidad de las escuelas	<i>Los directores tenemos que sacar la voz</i>
Profesora 3	No tiene sentido pedir agenda y útiles en la mañana a los niños y niñas pues a esa hora hay muy pocos y son los que traen las cosas.	Estoy hablando de la realidad de mi curso	<i>Silencio</i>

*Nota:* Elaboración propia

Lo que nos interesa destacar con esta tabla es que existe una similitud en el problema y la demanda por parte de la directora del Liceo Sur y la profesora: se problematiza una acción que parece no hacer sentido y se demanda que dicha acción se adapte a la realidad de la escuela (directora) o la sala (profesora). Ahora bien, en la solución hay una diferencia: la directora habla de la

necesidad de sacar la voz, la profesora guarda silencio. De alguna forma, los *términos de referencias* de la ATE son para la directora un equivalente a la idea de *casuística* y no ver la *globalidad* con la que la directora desestima la demanda de la profesora 3. En el último extracto, sucede algo que ocurre con bastante frecuencia y que da cuenta de la forma en que se configura el silencio por parte de los profesores: hay una apelación a que la propuesta sea hecha propia: *tenemos que estar todos convencidos*, a lo que sigue, casi como una forma de resistencia, el silencio. Esa demanda de *tenemos sacar la voz* se realiza, finalmente, en el espacio del Consejo de Profesores en una forma que asemeja un monólogo.

¿A quién se dirige el habla del monólogo? Aquí la analogía teatral es útil pues un monólogo siempre precisa de una audiencia, de un otro, pero es un otro indiferenciado y homogéneo. Es, si se quiere, un término de referencia o una globalidad. No es un caso concreto, un curso particular, una profesora específica, “la realidad de mí curso”. Al actor o actriz que realiza el monólogo no le interesa la opinión de tal o cual auditor, le interesa que haya un auditorio que escuche su *performance*.

La relación que la posición subjetiva del monólogo entabla con su audiencia se puede apreciar muy bien en aquellos escasos momentos en que la audiencia interroga el acto performativo del monólogo. Por ejemplo, en un Consejo de Profesores en el Liceo Rosa, luego de veinte minutos intentando que el internet funcionara para que el UTP mostrara por medio de un proyector un nuevo software, el Director le dice al UTP que avancen en el trabajo del reglamento de evaluación. El UTP abre un documento Word con este reglamento y empieza a leerlo, sin dar mayor explicación que “Según la normativa vigente, los establecimientos, todos, deben tener un reglamento de evaluación”, tras lo cual empieza a leer dicho reglamento. Luego de unos ocho minutos de lectura, el Director señala “Pero espera, dice menos de 4.0 y máximo...”, a lo que el UTP responde: “Esto es lo que hay que discutir”. Recién, luego de esta intervención y una modificación *in situ* que el UTP hace del documento Word proyectado en la muralla, quienes estamos en el Consejo entendemos que al parecer lo que lee el UTP no es *el* reglamento, sino una propuesta del mismo. Esto abre una discusión en la que participan el Director, el UTP, el Inspector y la coordinadora del PIE, a ratos el profesor Carlos, quien intenta hacerse partícipe sin mucho éxito. Después de quince minutos de discusión, el profesor Carlos señala con ironía a sus colegas: “Ellos discuten y nosotros ponemos las notas”. En eso, sucede que el Director aclara una diferencia que tenía con el UTP, diciendo “Entendí” y sugiere un cambio de redacción a un párrafo, el cual es modificado por el UTP. Tras esta acción, nuevamente el profesor Carlos realiza la pregunta clave sobre el reglamento que están revisando:

“Profesor Carlos: ¿Pero esto es definitivo?”

/El profesor Carlos alza la voz como una especie de revelación en el Consejo, de que pueden tener cierta injerencia. Revelación que es puesta en su lugar por el Director/  
Director: El Consejo de Profesores no es un espacio resolutivo, es consultivo

/La Coordinadora del PIE y el profesor Carlos están discutiendo los porcentajes en los exámenes y la pertinencia de tener examen de lenguaje y matemáticas, elementos que aparecen en el reglamento, pero el UTP no considera su alegato. Ambos se enojan con el UTP por no poder modificar nada.../

Profesor Carlos: Entonces Don Renato [UTP] ¿para qué nos lee esto?

UTP: Porque tienen que conocerlo

/Se siente en el ambiente una especie de desazón, como si la actividad fuera un saludo a la bandera o una pérdida de tiempo. El Director aclara el tema, empieza a articular un discurso sobre la importancia de los exámenes, diciendo que entiende la posición de los profesores, pero que el sistema exige, que en todas partes se exige, que haya exámenes de lenguaje y matemáticas. Sigue hablando y la coordinadora del PIE, que está sentada al lado mío, se acerca y, en voz baja, me dice: “Fíjate, ahora

nadie va a opinar, le van a dar la razón en todo” / (Liceo Rosa – Consejo de Profesores 2 de mayo de 2013).

Por un momento, el profesorado cree estar actuando en una obra de teatro e intenta de alguna forma aclarar cuál es su papel: *¿Pero esto es definitivo?* es la pregunta por ¿podemos actuar?, a lo que el Director responde: *este espacio es consultivo, no resolutivo*, lo que significa, si continuamos con la analogía, que pueden aplaudir, llorar, reír, más no realmente subir al escenario y ser protagonistas. A lo más, escenografía. Frente a esta realidad, emerge una segunda pregunta: *entonces, ¿para qué nos lee esto?*, que es la pregunta por entonces, ¿cuál es nuestro rol?, a lo que el UTP responde con la verdad más dura: *porque tienen que conocerlo*, esto es, no quiere que hablen, quiere que escuchen o no quiere que actúen, quiere que sean audiencia. La re-contextualización posiciona sujetos, o sí se quiere, la traducción *sujeta*: unos necesitan hablar y otros necesitan escuchar. Ahora, ¿cómo entender que esta sea la traducción creativa –la política en acto– que una comunidad escolar configura? Atenderemos a esta pregunta de forma más interpretativa.

## Discusión

El principal objetivo de este trabajo ha sido intentar dar cuenta de la forma en que en el espacio-tiempo cotidiano del Consejo de Profesores se pone en acción la política educativa, esto es, se *hace* política educativa. La respuesta que aquí ofrecemos es que, en los casos estudiados, escuelas no selectivas que trabajan con familias populares del sector sur de Santiago, la forma en que la comunidad escolar *hace* política educativa en los Consejo de Profesores es fundamentalmente mediante dos posiciones subjetivas: el monólogo *actuado* por los directivos y sus equivalentes (diversas autoridades o agentes externos que cada cierto tiempo toman la palabra en los Consejos) y el silencio *actuado* por los docentes. Ahora bien, un par de preguntas que pueden abrir nuevos caminos de exploración: por un lado, ¿Por qué el monólogo y por qué el silencio? O ¿Para qué reunirse en los Consejos una y otra vez a *actuar* un monólogo y un silencio? Por otro, ¿Qué nos dice sobre la política educativa y el cierre del Liceo Rosa el año 2016 el que esta pueda ser interpretada desde la analogía del monólogo-audiencia en silencio?

### **¿Para qué el Monólogo y por qué el Silencio? ¿Por qué Reunirse a Actuar Estos Papeles?**

Bajo esta pregunta pueden emerger múltiples interpretaciones. Quizás la más evidente es que existe una normativa legal que obliga a realizar los Consejos de Profesores. El artículo 15 de la Ley 20.370 (Chile, 2009) indica que los Consejos de Profesores son instancias, entre otras, con las que el establecimiento educacional promoverá la participación de los diversos miembros de la comunidad escolar en el proceso de enseñanza. Desde este punto de vista, reunirse tiene sentido porque hay que cumplir la ley, argumento que es frecuentemente utilizado por los directivos del Liceo Rosa.

Un segundo camino interpretativo tiene que ver con la fuerza de la tradición de la cultura escolar y el rol que los ritos cumplen en esta cultura. El trabajo de Cruz (2007) ahonda en la comprensión de los Consejos de Profesores como espacios rituales en la escuela. Desde esta perspectiva, los ritos, como los Consejos, tienen sentido en la medida en que son lugares donde el pasado se hace presente, por medio del desarrollo de costumbres, hábitos, tradiciones y mitos. De allí la importancia de reunirse en estos espacios. Ahora bien, ¿por qué cultivar un rito *sin sentido*? O mejor, ¿cuál es el *sentido* de este rito? ¿cuál es el mito del que nos habla este rito?

Aquí nos parece que el trabajo de Heras (2015) ofrece un contrapunto significativo, este es, la diferencia entre una *Asamblea* y un *Consejo de Profesores*. Al leer el trabajo de esta autora, como señalamos, hay elementos que resuenan con fuerza, sobre todo aquellos que tienen que ver con la sensación de estar bajo cierta amenaza y llevar a cabo procesos educativos en condiciones de

vulnerabilidad y precariedad material. Ahora bien, lo que más nos llama la atención es la diferencia que tienen los profesionales de la educación que allí se reúnen. Es posible ver una voz activa, una presencia atenta, y, nos parece que esta diferencia tiene que ver con posicionarse subjetivamente como trabajadores auto gestionados (p. 25). En la *Asamblea* hay una consciencia unitaria de ser trabajadores auto gestionado, en el *Consejo de Profesores* hay dos posiciones subjetivas en tensión.

Una de las formas más hábiles con las que el “New Public Management” (Anderson & Herr, 2015) ha reconfigurado las identidades de los trabajadores y profesionales de la educación, ha sido intentando generar una suerte de administrador responsable –especie de gerente educacional– en la institución escolar. Entre las múltiples formas en que se puede construir e imaginar políticamente la dirección de un establecimiento escolar, la idea que ha prevalecido en Chile es la de que los directivos, de forma individual, deben resolver problemas de orden estructural como la pérdida de matrícula o la composición social de su alumnado (Montecinos, Ahumada, Galdames, Campos, & Leiva, 2015). Esto imposibilita la *Asamblea* en tanto espacio-tiempo en que se juntan, unen o ensamblan una diversidad de actores. Desde nuestros análisis podemos interpretar que en los *Consejo de Profesores* se *configura* cotidianamente una diferencia entre dos “tipos” de trabajadores y trabajadoras de la educación: quienes dirigen y quienes acatan. Se pone en acción una diferencia subjetiva que dificulta la posibilidad de una consciencia laboral unitaria, es decir, la *asamblea* es obstaculizada como posibilidad.

Desde este punto de vista, y este es el tercer camino interpretativo, el sentido del rito del Consejo de Profesores es justamente poner en acción el rol de una responsabilidad individual del devenir de la escuela o liceo. Es *actuar* como el administrador o la administradora responsable de la institución. Y es un rito que, como las profesoras y profesores pueden percibir, a ratos tiene tintes de teatro del absurdo. Al trabajar con un gran número de estudiantes que han sido literalmente expulsados de otras escuelas, estos Liceos concentran una diversidad de conflictos sociales que están objetivados en las familias y estudiantes con las que trabajan, hablamos de pobreza, drogadicción y alcoholismo, desempleo, narcotráfico, violencia intrafamiliar, entre otros problemas que no son posibles de resolver de forma individual. Allí que el rol de una responsabilidad individual por la mejora de estos conflictos sociales, más aún cuando por mejora se entiende aumentar el porcentaje de estudiantes en nivel avanzado en una prueba estandarizada, devenga en algo absurdo. Ahora bien, es justamente mediante este tipo de demandas estandarizadas que se va *configurando* la posición subjetiva de una responsabilidad individual. Es socialmente necesaria esta responsabilidad y, lo que se *actúa* en los Consejos de Profesores, es una forma posible de relación entre directivos y docentes contenida en los marcos de la política.

Ahora bien, una cuarta interpretación que invierte lo recién expuesto sin necesariamente oponerse a ello, es que la puesta en acción de la posición subjetiva del monólogo por parte de los directivos podría leerse como la protección contra el deseo de creatividad autónoma que el espacio del Consejo de Profesores tiene en tanto espacio-tiempo de encuentro. Esto es, y aquí pensamos en que algo más del orden de lo inconsciente podría estar operando, los directivos conocen los límites de la política, lo que es posible y lo que es imposible, que, en este caso, es la imposibilidad de una responsabilidad o gestión colectiva, la imposibilidad de la *Asamblea* y su potencial creativo y dirigente. Ante el sufrimiento que puede generar el desplegar este potencial para que luego choque con la necesidad de *actuar* como los responsables individuales por subir el “0% de estudiantes en nivel avanzado”, se acepta el rol instituido por la misma política, que no es otro que el que el sistema escolar chileno ha atribuido a los directivos y las directivas de las escuelas y liceos.

Actuar el monólogo es *hacer* una audiencia. Y, en tanto audiencia, uno es espectador del cierre de *una* escuela. Un actor protagónico ve *su* escuela cerrar. Un auditor ve un *drama*, una tragedia tal vez, aplaude y busca otro teatro. En esa posición subjetiva de monólogo puede leerse una tragedia social con tintes heroicos: los directivos se hacen responsables individuales del cierre, un

grupo de personas se hace responsable de problemas estructurales de la sociedad chilena, como, por ejemplo, el problema estructural de la política de *voucher* en el sistema escolar chileno, donde la subsistencia económica de una escuela está vinculada al nivel de matrícula de la institución. Sin embargo, gracias a esta responsabilización individual, el profesorado puede seguir circulando como audiencia por otros teatros. ¿Qué sucede subjetivamente con los directivos que internalizan como responsabilidad individual un conflicto de orden social? Es un camino abierto a explorar.

Observamos que la posición subjetiva del monólogo por parte de los directivos *pone en acción* la paradoja con que Beatrice Ávalos (2013) sintetiza la percepción del profesorado chileno respecto a su trabajo: *¿héroes o villanos?* La pregunta es ¿por qué el profesorado chileno tiene que hacer de esta paradoja *su* política?

Si cambiamos el énfasis interpretativo desde la posición subjetiva del monólogo hacia la de la posición subjetiva del silencio, se abren un par de caminos interpretativos adicionales. Por un lado, el silencio de la audiencia puede interpretarse como la forma disponible que el profesorado tiene justamente de hablar en los Consejos de Profesores. La audiencia tiene la facultad de callar o, dicho de otra forma, el silencio es su manera de hablar. Al callar, los docentes responden a la escenificación que los directivos *configuran* como responsables individuales del devenir de la escuela. Cuando el profesorado pregunta “Entonces, ¿para qué nos lee esto?”, a lo que se le responde “Porque tiene que conocerlo”, lo que se elabora es una cosificación del ser docente. No espero que decida o participe, sino que escuche. La analogía de la audiencia puede transmutar a *hacer* del profesorado material de utilería de una puesta en escena.

Por otro lado, podemos preguntarnos ¿qué *dice* el silencio? Y aquí aventuramos dos ideas. La primera es que el profesorado simplemente *pone en acción* el limitado rol que les es asignado. El silencio es la forma de cumplir con lo que se espera de ellos y ellas. Ser audiencia, escuchar, conocer lo que tienen que conocer. Aquí tiene sentido la lectura que los directivos hacen de los docentes como sujetos sin compromiso o la lectura que los docentes hacen de los Consejos como espacio-tiempo donde no tiene sentido hablar, “para qué alargar el trámite”. Sin embargo, el desconcierto y molestia que esto les provoca a los directivos permite una vuelta de tuerca adicional. La segunda idea es que, quizás nuevamente de forma inconsciente, el profesorado radicaliza su *habla posible*, su silencio, como forma de resistir y negarse a jugar el juego de que este es un espacio de reflexión y discusión, pues no lo es. Analógicamente, el silencio radical del profesorado puede leerse como un no aplaudir. Y eso genera desconcierto y molestia en quienes *actúan* el monólogo, quienes esperan frente a su actuación algún grado de interacción y reacción por parte de su audiencia. El no aplaudir es una forma sutil de negarse a participar de la escenificación que, paradójicamente, la refuerza.

### **¿Qué nos Dicen Estas Posiciones Subjetivas sobre la Política Educativa y el Cierre del Liceo Rosa el Año 2016?**

En los Consejo de Profesores que hemos analizados se *pone en acción* una política educativa que genera obstáculos importantes para la posibilidad de un dialogo reflexivo entre los profesionales a cargo de la institución escolar. Pensamos que *monólogo y silencio* pueden ser leídas como categorías interpretativas no solo de la política que se *pone en acción* en los Consejos de Profesores por medio del despliegue de posiciones subjetivas, lo que ha sido el foco de este trabajo, sino, junto con ello, como dos categorías para entender la manera en que se elabora política educativa en otros espacio-tiempos del ciclo de la misma. En este sentido, nos parece relevante hacer circular estas categorías interpretativas en el resto del ciclo de la política, y analizar la forma en que están o no presentan en los diversos materiales, prácticas, conceptos, procedimientos y orientaciones que la política educativa elabora.

¿De qué formas está presente en el ciclo de la política educativa la escisión subjetiva del monólogo y el silencio? Las referencias citadas a lo largo de este trabajo referidas al caso chileno dan

cuenta de que esta presencia existe. Ahora, ¿Qué relevancia tiene en el ciclo de la política educativa la configuración de esta escisión? ¿Cuán relevante es para la configuración de los últimos 40 años de política educativa? ¿De qué forma se vincula con el abandono de la educación pública, la alta segregación del sistema escolar chileno y el avance de la educación particular subvencionada? Nos parece que el ensamble de políticas educativas que se ha elaborado desde los años 80 en adelante tiene cierta estabilidad en pensar a los directivos como responsables individuales del éxito o fracaso de la institución escolar. Y, de alguna forma, esto ha *puesto en acción* una subjetividad docente que no puede hablar. Se ha instituido una relación de poder donde la palabra pareciera estar en los directivos, y, sin embargo, como analizamos, estos saben que esa palabra solo es “escuchada” internamente pues hacia afuera necesitan “sacar la voz”.

¿Y qué sucede cuando no se habla? El Consejo de Profesores es un espacio-tiempo, tal como su nombre lo indica, para la reunión de la palabra, para la elaboración de los *consejos*. Potencialmente, es un órgano para dirigir la institución escolar. Lo que, gracias al trabajo de Heras (2015) sabemos ocurre en un espacio de tipo *asamblea*. Este trabajo muestra que la palabra de una conciencia unitaria en tanto trabajadores auto-convocados genera energía, genera fuego, que da dirección y acción frente a los problemas que enfrenta la propia institución. La ausencia de diálogo reflexivo y la *puesta en acción* de su contrario, el monólogo silencioso, es la creación de un gran obstáculo al interior de la institución escolar que dificulta la gestión de sus propios problemas. El monólogo silencioso es un gran obstaculizador a la deliberación democrática y autónoma. Esto es, en gran medida, lo que se pone en acción en los Consejos de Profesores: la dificultad de la democracia escolar.

Si bien consideramos que no es posible hacer un vínculo directo entre estas dos posiciones subjetivas que hemos descrito y el cierre del Liceo Rosa a fines del año 2016 (pues nuestro propio trabajo etnográfico nos ha mostrado que la cotidianeidad escolar es un hábitat de alta complejidad), sí consideramos que lo aquí analizado es un microcosmos cotidiano del Liceo, y, por esta razón, muestra tensiones que estaban presentes en distintos espacio-tiempos del Liceo Rosa como macro unidad. En este sentido, consideramos que las dificultades que existían para que en el espacio-tiempo del Consejo de Profesores emergiera una conciencia unitaria y, en cambio, predominaría lo que sintetizamos como la tensión monólogo-audiencia en silencio, son una condicionante significativa que limitó en este Liceo una acción colectiva y coordinada respecto a los desafíos múltiples y de alta complejidad que enfrentaba día a día.

Si en una de las escuelas públicas que atiende a los hijos e hijas de las familias más golpeadas por las injusticias sociales de la sociedad chilena el diálogo reflexivo no es posible y la democracia escolar es obstaculizada, ¿qué nos dice esto sobre las posibilidades que la sociedad en su conjunto, pero especialmente los sectores marginados y excluidos de los beneficios sociales, pueda sacar su voz, hablar y dialogar democráticamente sobre sus problemas? Leemos en las movilizaciones educacionales lideradas por estudiantes y docentes en los últimos 15 años, junto con otras formas de protesta social que han emergido en estos mismos años (Ruiz, 2015), una rebelión social frente a la posición subjetiva de ser una audiencia en silencio que escucha el monólogo de otros y otras. La protesta social ha sido la principal forma en que en los últimos años en Chile se ha intentado encender un fuego dialógico sobre el rumbo del país y la educación. Y si bien son décadas de construcción de subjetividades escindidas, obstáculos para la construcción de conciencia unitaria, décadas en las que la falta de fuego ha permitido el cierre de escuelas públicas y el endeudamiento de familias bajo la promesa de un mejor futuro, la misma *frialidad* de estas décadas han hecho necesario encender fuegos. Según Joseph Campbell (1973), el fuego fue la primera divinidad a la que, como humanidad prehistórica, le rendimos tributo. Cultivar el fuego, desde tiempos inmemoriales, es una forma de re-unirnos.

## Referencias

- Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P., & Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas*, 13(1), 46-55.  
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol13-issue1-fulltext-363>
- Anderson, G., & Herr, K. (2015). New public management and the new professional educator: Framing the issue. *Education Policy Analysis Archives*, 23(84).  
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2222>
- Angrosino, M. (2007). *Doing Ethnographic and Observational Research*. London, United Kingdom: SAGE
- Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P., & Corbalán, F. (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* 40(2), 7-26.  
<https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000300001>
- Avalos, B. (2013). *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Ball, S. (2015a). What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 306-313.  
<https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279>
- Ball, S. (2015b). Subjectivity as a site of struggle: Refusing neoliberalism? *British Journal of Sociology of Education*, 37(8), 1129-1146. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1044072>
- Ball, S. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 13(2), 10-17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Ball, S.; Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. London, United Kingdom: Routledge.
- Beech, J., & Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052013000100019>
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London, United Kingdom: Routledge.
- Bocchio, M. C., Grinberg, S., & Villagran, C. (2016). Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(29). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2057>
- Campbell, J. (1973). *Myths to Live By*. London, United Kingdom: Souvenir Press.
- Canales, M. (2006). El grupo de discusión y el grupo focal. En M. Canales (Ed.), *Metodología de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 266-286). Santiago, Chile: LOM.
- Castoriadis, C. (2010). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets.
- Cruz, F. (2007). El Consejo Técnico Escolar como ritual en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Educación*, 12(34), 841-865. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003403.pdf>
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795.  
<https://doi.org/10.1086/448181>
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI
- Heras, A. I. (2015). Práctica cotidiana escolar, reflexión docente y posicionamiento en política pública. Análisis de intercambios en asambleas semanales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(98). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2033>

- Heras, A. I., & Unamuno, V. (2015). Introducción: Hacia una mirada interaccional y multimodal de las políticas públicas educativas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(94).  
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2231>
- Montecinos, C., Ahumada, L., Galdames, S., Campos, F., & Leiva, M.V. (2015). Targets, threats and (dis)trust: The managerial troika for public school principals in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 23(87).<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2083>
- Ogbu, J. (1981). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En H. Velasco, F. García, & A. Díaz (Eds.) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 145-174). Madrid, España: Trotta.
- Ong, A. (2007). Neoliberalism as a mobile technology. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 32(1), 3–8. <https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2007.00234.x>
- Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ruiz, C. (2015). *De nuevo la sociedad*. Santiago, Chile: LOM.
- Sahlberg, P. (2011). The Fourth Way of Finland. *Journal of Educational Change*, 12(2), 173–185.  
<https://doi.org/10.1007/s10833-011-9157-y>
- Santa Cruz, E., & Olmedo, A. (2012). Neoliberalismo y creación de ‘sentido común’: Crisis educativa y medios de comunicación en Chile. *Profesorado*, 16(3), 145-168. Retrived from  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56725002009>
- Spillane, J., Diamond, J., Burch, P., Hallett, T., Jita, L., & Zoltners, J. (2002). Managing in the middle: School leaders and the enactment of accountability policy. *Educational Policy*, 16(5), 731-762.  
<https://doi.org/10.1177/089590402237311>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Viczko, M., & Riveros, A. (2015). Assemblage, enactment and agency: Educational policy perspectives. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(4), 479-484.  
<https://doi.org/10.1080/01596306.2015.980488>

## Sobre los Autores

### Felipe Acuña Ruz

University College of London

[felipe.acuna.ruz@gmail.com](mailto:felipe.acuna.ruz@gmail.com)

Antropólogo Social y Magister en Psicología Educativa por la Universidad de Chile. Se encuentra realizando estudios doctorales en el Institute of Education de University College of London, en Reino Unido. Sus temas de investigación se relacionan con subjetividad, identidad, política e imaginarios posibles en el espacio escolar, especialmente en relación al profesorado y su relación con el estudiantado.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1634-6594>

### Paulina Contreras Leiva

Universidad de Chile

[paulicon@uchile.cl](mailto:paulicon@uchile.cl)

Psicóloga y Magister en Psicología Educativa de la Universidad de Chile. Estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Investigadora del Equipo de Política Educativa y Cultura Escolar del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile. Ha investigado los efectos

de las políticas de rendición de cuentas, dispositivos de evaluación nacional, asesoría a instituciones escolares y etnografía escolar en Chile.

<http://orcid.org/0000-0003-2175-5835>

### Jenny Assaél Budnik

Universidad de Chile

[jennyassael@gmail.com](mailto:jennyassael@gmail.com)

Psicóloga. Académica Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, y miembro del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH). Posee vasta experiencia en investigación etnográfica. Actualmente trabaja temas relacionados con políticas educativas, trabajo docente y cultura escolar. Desde el año 2000 es Investigadora de la Red Latinoamericana sobre Estudios de Trabajo docente ESTRADO y de los grupos de trabajo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO “Educación, Trabajo y Exclusión”; “Políticas Educativas y Desigualdad en América Latina y el Caribe” y co-coordinadora del grupo “Políticas educativas y derecho a la Educación en América Latina y el Caribe”.

<http://orcid.org/0000-0001-5597-5241>

---

## archivos analíticos de políticas educativas



Volumen 27 Número 77

1 de julio 2019

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

---

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés), **Maria Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner** Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV, México

**Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez**, Universidad Pedagógica Nacional, México

**Miguel Pereyra** Universidad de Granada, España

**Mónica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé**, Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

**Lead Editor: Audrey Amrein-Beardsley**

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Cristina Alfaro**  
San Diego State University

**Gary Anderson**  
New York University

**Michael W. Apple**  
University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale**  
University of Toronto, Canada

**Aaron Bevanot** SUNY Albany

**David C. Berliner**  
Arizona State University  
**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb**  
University of Connecticut

**Arnold Danzig**  
San Jose State University

**Linda Darling-Hammond**  
Stanford University

**Elizabeth H. DeBray**  
University of Georgia

**David E. DeMatthews**  
University of Texas at Austin

**Chad d'Entremont** Rennie Center  
for Education Research & Policy

**John Diamond**  
University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo**  
Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn**  
Arizona State University

**Michael J. Dumas**  
University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla**  
University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion  
University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman**  
Adams State College

**Rachael Gabriel**  
University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University  
of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass**  
Arizona State University

**Ronald Glass** University of  
California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross**  
University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California  
State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt**  
University of North Carolina

Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester**  
Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of  
Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana  
University

**Christopher Lubienski** Indiana  
University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis**  
University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses**  
University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss**  
Deakin University, Australia

**Sharon Nichols**  
University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons**  
University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton**  
University of Kentucky

**Susan L. Robertson**  
Bristol University

**Gloria M. Rodriguez**  
University of California, Davis

**R. Anthony Rolle**  
University of Houston

**A. G. Rud**  
Washington State University

**Patricia Sánchez** University of  
University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of  
California, Berkeley

**Jack Schneider** University of  
Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist**  
University of Maryland

**Benjamin Superfine**  
University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera**  
Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres**  
Michigan State University

**Tina Trujillo**  
University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller**  
University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol**  
University of Connecticut

**John Weathers** University of  
Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner**  
University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley**  
Center for Applied Linguistics

**John Willinsky**  
Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth**  
University of South Florida

**Kyo Yamashiro**  
Claremont Graduate University

**Miri Yemini**  
Tel Aviv University, Israel

## arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**  
Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**  
Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**  
Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**  
Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**  
Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**  
Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**  
Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**  
Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**  
Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**  
Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**  
Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**  
Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**  
Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**  
Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Alda Junqueira Marin**  
Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**  
Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**  
Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil