

---

# 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 47

6 de mayo 2019

ISSN 1068-2341

---

## **Análisis Político de Discurso: Herramientas Conceptuales y Analíticas para el Estudio Crítico de Políticas Educativas en Tiempos de Reforma Global**

*Diego Palacios Díaz*

Centro de Investigación en Ciencias Humanas y Educación - UTI  
Ecuador

*Felipe Hidalgo Kawada*

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
Chile

*Rodrigo Cornejo Chávez*

Universidad de Chile  
Chile



*Noemí Suárez Monzón*

Centro de Investigación en Ciencias Humanas y Educación - UTI  
Ecuador

**Citación:** Palacios Díaz, D., Hidalgo Kawada, F., Cornejo Chávez, C., & Suárez Monzón, N. (2019). Análisis Político de Discurso: Herramientas conceptuales y analíticas para el estudio crítico de políticas educativas en tiempos de reforma global. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(47) <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4269>

**Resumen:** En el contexto de un movimiento global de reformas educativas, los principios y políticas de la Nueva Gestión Pública (NGP) se han tornado hegemónicos para direccionar el

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>  
Facebook: /EPAAA  
Twitter: @epaa\_aape

Artículo recibido: 8-10-2018  
Revisiones recibidas: 11-20-2018  
Aceptado: 11-20-2018

cambio educativo en distintos países del orbe. Pese a los cuestionamientos recibidos, existe la percepción generalizada de que los programas de NGP son los más idóneos para resolver los problemas que apremian a los sistemas educativos contemporáneos, lo cual explica la masiva adopción de sus lineamientos en distintos contextos. Reconociendo que los aspectos discursivos e ideacionales juegan un papel relevante en dicho posicionamiento, en este artículo ofrecemos un set de herramientas conceptuales y analíticas para leer críticamente políticas educativas en tiempos de reforma global. Para cumplir dicho propósito examinamos el enfoque de Análisis Crítico de Discurso (ACD) de Norman Fairclough y lo vinculamos con el Análisis Político de Discurso (APD), modelo analítico complementario al ACD que releva las especificidades del género de política pública. Posteriormente, y mediante un ejercicio analítico, desplegamos una secuencia metodológica – práctica que posibilita estudiar críticamente textos y discursos de política educativa. Finalmente, valoramos las herramientas presentadas y enfatizamos en la necesidad de integrar lógicas denunciadoras – anunciadoras en el estudio críticamente orientado de los aspectos discursivos de la política educativa.

**Palabras clave:** Discurso; Política Educativa; Análisis Crítico de Discurso; Análisis Político de Discurso; Nueva Gestión Pública

### **Political Discourse Analysis: Conceptual and analytical tools for the critical study of educational policies in times of global reform**

**Abstract:** In the context of a global educational reform movement, the principles and policies of the New Public Management (NPM) have become hegemonic to address the educational change in different countries of the world. Despite the critics received, there is a widespread perception that NPM programs are the most suitable to solve the problems that urge contemporary educational systems, which explains the massive adoption of their guidelines in different contexts. Recognizing that discursive and ideational aspects play an important role in this positioning, in this article we offer a set of conceptual and analytical tools to read critically educational policies in times of global reform. To fulfill this purpose, we examine the Norman Fairclough's Critical Discourse Analysis (CDA) approach and we link it with the Political Analysis of Discourse (PDA), a complementary analytical model to the CDA that distinguishes the specificities of the genre of public policies. Subsequently, and through an analytical exercise, we deployed a methodological – practical sequence for critical reading of texts and discourses of educational policy. Finally, we value the conceptual and analytical tools and emphasize on the need to integrate complaints and calls of hope through critical study of the discursive aspects of educational policy.

**Key words:** Discourse; Educational Policy; Critical Discourse Analysis; Political Discourse Analysis; New Public Management

### **Análise Político do Discurso: Ferramentas conceituais e analíticas para o estudo crítico de políticas educacionais em tempos de reforma global**

**Resumo:** No contexto de um movimento global de reformas educacionais, os princípios e políticas da Novo Gerencialismo Público (NGP) tornaram-se hegemônicos para enfrentar a mudança educacional em vários países do mundo. Apesar das críticas recebidas, há uma percepção generalizada de que os programas de NGP são os mais adequados para resolver os problemas dos sistemas educativos contemporâneos, o que explica a adoção em massa de suas diretrizes em diferentes contextos. Reconhecendo que os aspectos discursivos e ideacionais desempenham um papel importante neste posicionamento, neste artigo vamos oferecer um conjunto de ferramentas conceituais e analíticas para ler criticamente as políticas educacionais em tempos de reforma global. Para cumprir esse propósito vamos examinar a abordagem da Análise Crítico do Discurso (ACD) do Norman Fairclough e associamos com a Análise Político Discurso (APD), um modelo analítico

complementar à ACD para estudar as especificidades do gênero do política pública. Posteriormente, e através de um exercício analítico, apresentamos uma sequência metodológica – prática que possibilita estudar criticamente textos e discursos de políticas educacionais. Finalmente, avaliamos as ferramentas apresentadas e enfatizamos a necessidade de integrar lógicas denunciadoras - anunciadoras no estudo crítico dos aspectos discursivos das políticas educacionais.

**Palavras-chave:** Discurso; Política Educacionais; Análise Crítico do Discurso; Análise Político do Discurso; Novo Gerencialismo Publico

## **Políticas Educativas en Tiempos de Reforma Global: Visión de Contexto<sup>1</sup>**

El propósito del presente artículo es ofrecer herramientas conceptuales y analíticas para leer críticamente políticas educativas en tiempos de reforma global. En las fronteras de un mundo globalizado donde decrece la importancia de los estados nacionales y aumenta la dependencia de los mercados internacionales, vivimos complejos procesos de estandarización económica, política y cultural que bosquejan un nuevo escenario para las naciones, corporaciones y servicios públicos (Sahlberg, 2016). La educación no es un escenario ajeno a este proceso, toda vez que actualmente se despliega una serie de estrategias globales de gobernanza y gestión educativa que, apegadas a los principios de la hegemonía neoliberal, están transformando el rol de los Estados en la construcción de políticas educativas y en el sentido que adquieren los procesos y prácticas en las escuelas (Ball, 2012).

En términos generales, el neoliberalismo es un proyecto geopolítico que administra actualmente el modo de producción capitalista, y que aboga por una reorganización del movimiento del capital internacional y por el restablecimiento de las condiciones de acumulación para la restitución del poder de clase de las élites económicas tras la Guerra Fría (Harvey, 2015). En su dimensión más específica, el neoliberalismo es un set de prácticas complejo, frecuentemente incoherente, inestable e incluso contradictorio, que promueve la universalización de los discursos y prácticas del mercado para explicar los diversos ámbitos de construcción de la vida humana y para sustentar las relaciones sociales de base (Ball, 2012). En este escenario, el neoliberalismo ofrece nuevas formas de gobierno y auto-gobierno que, basadas en la completa economización y mercantilización de la vida en sociedad, promueven determinadas formas de relacionarse, valorarse y actuar para los sujetos sociales (Ball, 2016).

La “modernización conservadora” que ofrece el proyecto neoliberal se ha tornado peligrosamente hegemónica en distintos puntos del orbe, especialmente en las últimas tres décadas, a razón de cómo las élites globales – locales han posicionado y utilizado el escenario educativo como una plataforma idónea para la construcción, administración y movilización de las relaciones de poder que promueve el imaginario neoliberal (Apple, 2018). Esto ha favorecido la emergencia de un nuevo régimen de políticas educativas que opera en diferentes escalas geopolíticas mediante una compleja red de diversos y novedosos actores y organizaciones, dentro de los que destacan los estados nacionales, las élites globales – locales y organizaciones supragubernamentales, tales como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, la Organización Mundial del Comercio, entre otros (Ball, 2012, 2015).

---

<sup>1</sup> Este artículo fue realizado gracias a los fondos otorgados por la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT, Chile); a través de la Beca Doctorado Nacional 2013, Folio 21130528 y por el Proyecto FONDECYT N°1180801.

Este nuevo régimen de políticas educativas ha emergido en 1980 en Inglaterra, Estados Unidos y Chile, a propósito de las respuestas de la Nueva Derecha y su laboratorio ideológico a la crisis del modelo keynesiano (Harvey, 2007, 2015), y a su apuesta por la creación de un orden de libre mercado que opere como mecanismo regulador de la vida social (Fuller & Stevenson, 2019; Kaptzon & Yemini, 2018). El proceso de diseminación, transferencia y recontextualización de estas ideas globales en escenarios nacionales específicos ha recibido el nombre de *Movimiento Global de Reforma Educativa*, o GERM por sus siglas en inglés. El acrónimo que funciona de forma análoga a la noción de *germen* en inglés, evidencia cómo la GERM se ha *propagado* global y *viralmente* como una *epidemia* que *infecta* a los sistemas educativos, generando cambios significativos en el sentido de los procesos y prácticas, especialmente en lo referido a la promoción de la competencia entre escuelas; la estandarización de la enseñanza y los ritmos de aprendizaje; el énfasis curricular obsesivo por las matemáticas, lecto-escritura y ciencias; el préstamo de modelos de cambio provenientes desde el sector empresarial como principal medio de mejora escolar; y la instalación de políticas basadas en la rendición de cuentas (Ball & Olmedo, 2011; Sahlberg, 2016).

Bajo los principios de política educativa de rendición de cuentas, estandarización y descentralización/privatización (Verger, Parcerisa & Fontdevila, 2019), actualmente la GERM se expande crecientemente en el campo internacional y alcanza países que parecían ser inmunes a este movimiento de reforma global. Por lo general, el modelo que orienta este alcance cada vez mayor es el de Nueva Gestión Pública (NGP), un programa de reforma del sector público que aboga por la implementación de las lógicas y mecanismos del sector empresarial como estrategia para alcanzar mayor eficiencia en las burocracias modernas (Verger & Normand, 2015), así como también por el desarrollo de un nuevo ethos concomitante con la ideología de mercado (Anderson & Herr, 2015; Smith, 2014). Los principios de NGP se concretizan a partir de lógicas de políticas educativas muy diversas, tal como se aprecia en la Tabla 1.

Tabla 1

*Principios de Nueva Gestión Pública y Lógicas de Política Educativa*

<b>Principios NGP</b>	<b>Lógicas de Política Educativa</b>
Gestión profesional de los servicios públicos.	Profesionalización y empoderamiento de líderes y gestores educativos.
Normas y medidas de desempeño más explícitas.	Definición de indicadores de calidad. Estandarización de currículums.
Énfasis en el control de resultados.	Evaluaciones nacionales y de larga escala.
Descentralización del sector público.	Gestión escolar basada en “autonomía”.
Competición en el sector público.	Financiamiento público de escuelas privadas (vouchers). Principios de transparencia e información perfecta de los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas.
Estilo gerencial del sector privado.	Lógicas de contratación flexible/premios y castigos. Estilos gerenciales de dirección y gestión escolar.
Mayor disciplina/parsimonia en el uso de recursos.	Financiación de escuelas sujeta a resultados. Remuneración y promoción docente basada en criterios de mérito y productividad.

*Nota:* Adaptación de Verger y Normand (2015).

Desde una perspectiva global – local, los principios de NGP no han sido uniformemente recibidos ni adoptados en los diversos contextos de recepción, puesto que están siempre

mediatizados por factores idiosincráticos, históricos, político – administrativos y culturales. Por ejemplo, en Inglaterra los laboristas la adoptaron sin suficiente éxito para hacer frente a las políticas tatcheristas de mercantilización y privatización; en Francia se implementó como una forma de alcanzar mayor igualdad a través de la definición nacional de estándares y competencias básicas; en Cataluña se escogió como una estrategia que permitiese responder a las recomendaciones de organismos internacionales; y en Chile, a contracorriente de lo observado globalmente, se adoptó no como forma de mercantilización, sino como un intento por controlar los efectos perversos de las lógicas de mercado en materia de desigualdad socioeducativa (para una revisión detallada, ver Carrasco & Gunter, 2019; Verger; Curran & Parcerisa, 2015; Verger & Normand, 2015).

Lo anterior se explica, fundamentalmente, porque, por lo general, “las políticas no dicen qué hacer, sino que crean las circunstancias en las cuales el margen de opciones disponibles para decidir es estrecho, cambiante o establecido en torno a metas o resultados particulares” (Ball, 2006a, p. 46, traducción personal). Este margen de opciones y circunstancias nos invita a comprender las políticas educativas como sets de discursos, marcos ideacionales y formas de argumentación que ofrecen directrices y lineamientos para la acción susceptibles de ser interpretados y traducidos, o más específicamente, *recontextualizados* en prácticas específicas (Braun, Ball & Maguire; 2011; Perryman, Ball, Braun & Maguire, 2017). Estos sets juegan un papel relevante en la formulación de políticas educativas, pues brindan a los *policy-makers* percepciones, ideas y categorías que contribuyen a decidir qué es lo posible y necesario de formular. Por dicha razón, todo documento de política educativa es el complejo e inconcluso resultado de las deliberaciones generadas a partir de las disputas, compromisos, interpretaciones y malinterpretaciones sostenidas e intercambiadas entre distintos actores (Doherty, 2007). Por ello, las políticas educativas se constituyen ante todo como *intervenciones textuales en la práctica* que definen aspectos problemáticos necesarios de ser resueltos en contextos específicos (Ball, 2006b).

Al explorar los principios y políticas de NGP en educación que materializan las lógicas de GERM hallamos que los componentes discursivos e ideacionales juegan un papel preponderante en cómo se argumenta y justifica su capacidad para resolver los problemas que apremian a los sistemas educativos contemporáneos. De hecho, Verger y Normand (2015) sostienen que las soluciones de NGP en materia educativa no son adoptadas necesariamente porque funcionan, asunto aún cuestionable en los debates actuales, sino porque existe la percepción generalizada de que ellas son la alternativa más precisa para abordar el cambio educativo. La forma en que la NGP se ha posicionado como modelo hegemónico en el contexto de un proceso de reforma global nos invita a examinar analíticamente las fuerzas subyacentes que constituyen los discursos y las argumentaciones en el campo de la política educativa. Con ello en vista, en las secciones siguientes abordaremos este desafío a partir de la revisión de un modelo de análisis discursivo que nos ofrece herramientas conceptuales para captar la especificidad discursiva de las políticas educativas, así como también algunas estrategias analíticas que permitan leer críticamente diversas disposiciones regulatorias en tiempos de reforma global.

### **Análisis Crítico de Discurso: Herramientas Conceptuales para el Estudio Crítico de Políticas Educativas**

El propósito de la segunda sección es presentar los principales aspectos teóricos del modelo de Análisis Crítico de Discurso (ACD) de Norman Fairclough y las herramientas conceptuales y analíticas que ofrece para estudiar distintos tipos de discursos y, especialmente, discursos de política educativa. Para ello, presentamos una perspectiva general de los Estudios Críticos de Discurso, campo donde la propuesta de ACD de Fairclough se sitúa. Posteriormente, examinamos la obra del

autor atendiendo a momentos e hitos específicos de su desarrollo teórico – metodológico y a los fundamentos teóricos y onto-epistemológicos que lo sostienen junto con sus correspondientes derivaciones metodológicas. Finalmente, vinculamos el enfoque de ACD como el modelo de Análisis Político de Discurso (APD) que el autor ha desarrollado recientemente, a fin de delimitar herramientas conceptuales y analíticas que permitan abordar la especificidad de los discursos contemporáneos de políticas educativas.

### **Estudios Críticos de Discurso (ECD): Consideraciones generales**

Los Estudios Críticos de Discurso (ECD) representan un campo heterogéneo de teorías, métodos y herramientas analíticas que desde 1991 estudian de forma transdisciplinar las dimensiones discursivas, semióticas y lingüísticas de la realidad social y, de forma específica, los usos y funciones del lenguaje en los procesos/eventos que estructuran las sociedades capitalistas actuales (Flowerdew & Richardson, 2018). Este campo de estudio se articula desde los principios de la Lingüística Sistémico Funcional de Michael Halliday (1994), tradición que sostiene que el lenguaje funciona en una triple perspectiva: de forma ideacional, generando representaciones de experiencias y el mundo; de forma interpersonal, constituyendo la interacción social entre diversos participantes; y de forma textual, posibilitando la unión de las partes de un texto en un todo coherente y unido estos textos en contextos situacionales específicos. Desde esta consideración, ha emergido una enriquecida variedad de enfoques, dentro de los que destacan principalmente la perspectiva sociolingüística de Teun van Dijk, el enfoque sociohistórico de Ruth Wodak, el análisis semiótico multimodal de Gunther Kress y Theo van Leeuwen, y el análisis crítico de discurso de Norman Fairclough.

En términos generales, los ECD son un campo de estudio tributario de los desarrollos de Michel Foucault (1992, 2002) y sus elaboraciones sobre las relaciones de saber – poder y el papel organizador y regulador de la vida social que caracteriza a los discursos. Estos, en tanto tipos específicos de prácticas sociales, cumplen una función mediadora entre los textos, dimensión semiótica de los procesos y eventos sociales, y las estructuras más amplias que organizan y regulan la vida social. En su conjunto, los discursos conforman sistemas enunciativos generales o *formaciones discursivas*, las cuales definen el conjunto de enunciados y los límites sobre qué es posible de decir en un tiempo y espacio social específico. En este marco, son centrales las consideraciones foucaultianas referidas a las reglas de producción del discurso, las cuales en toda sociedad están controladas, seleccionadas y redistribuidas por ciertos procedimientos que estructuran aquello que es posible de ser enunciado.

Desde dichos preceptos, en los ECD se asume que un aspecto particular de las sociedades capitalistas contemporáneas es que las relaciones de poder tienen una naturaleza parcialmente discursiva. En la oposición fundamental entre clases propietarias y no propietarias de los medios de producción que brinda singularidad histórica al modo de producción capitalista (Marx, 2014), las relaciones de poder se sostienen y son posibles de transformar parcialmente a través del ejercicio y negociación de los discursos que establecen los parámetros sobre los cuales operan dichas relaciones. Por esta razón, en los ECD se asume, con diversidad de matices, que el discurso cumple una función ideológica tanto en la producción y mantención de las relaciones sociales de poder como en la generación de posibilidades de superación y transformación. Por ello, el interés compartido apunta a comprender la capacidad de la ideología para articular representaciones semióticas y lingüísticas particulares que, a su vez, promueven construcciones específicas de identidades y relaciones entre sujetos, grupos y organizaciones (Fairclough & Wodak, 2000).

De lo anterior se desprende, en una doble perspectiva, el carácter críticamente orientado de los ECD: primero, pues como mencionamos, se enfatiza en las funciones del discurso en tanto práctica social que participa en la producción y transformación de las relaciones sociales que dan forma y vida al orden capitalista; segundo, porque a partir de categorías analíticas provenientes de la

teoría social crítica como poder, historia e ideología se examinan las configuraciones semióticas y lingüísticas específicas de las relaciones existentes entre los procesos/eventos sociales y las estructuras de la realidad social (Wodak, 2003). Por esta razón, el principal objetivo teórico, metodológico y axiológico de los ACD es develar cómo se estructuran y operan discursivamente las diversas formas de opresión de clase, género y etnia – cultura en las sociedades capitalistas contemporáneas (van Dijk, 2016), lo cual implica la creación y defensa de enfoques y herramientas analíticas que estén guiadas por fines transformativos y no por meras relaciones instrumentales de medios y fines (Habermas, 2014).

Considerando la diversidad de enfoques que concurren en el campo de los ECD y atendiendo a la necesidad de establecer vinculaciones consistentes entre política educativa y análisis de discurso (Lester, Lochmiller y Gabriel, 2017; Lopes, 2016), a continuación nos enfocaremos y profundizaremos en la propuesta de Análisis Crítico de Discurso (ACD) de Norman Fairclough y en las conexiones teórico – conceptuales y metodológico – prácticas que se establecen con el modelo de Análisis Político de Discurso que el autor desarrolla junto a Isabella Fairclough (2011, 2012). Nuestra decisión de profundizar en este enfoque se fundamenta en que, además de ofrecer una aproximación críticamente orientada y comprometida con la transformación social, otorga herramientas para examinar analíticamente la especificidad discursiva de la política educativa, pues como plantearemos, esta configura un tipo específico de género que debe ser distinguido de otras formas de discursos.

### **El Análisis Crítico de Discurso (ACD) de Norman Fairclough**

Situados en la diversidad de enfoques existentes en el campo de los ECD, en la presente sección expondremos la aproximación de Análisis Crítico de Discurso (ACD) elaborada por Norman Fairclough, lingüista británico, quien ha desarrollado una enriquecida teorización y un amplio set de herramientas analíticas para estudiar críticamente las relaciones existentes entre lenguaje y sociedad. Tras tres décadas de desarrollo, la propuesta de ACD de Fairclough destaca principalmente por su capacidad para ofrecer un diálogo activo entre la lingüística sistémico funcional con los problemas específicos de las ciencias sociales, lo cual ha posibilitado captar y transitar el constante flujo entre lo semiótico/lingüístico y lo social (Stecher, 2014).

El ACD de Norman Fairclough destaca, a su vez, por su dinamismo interno y su capacidad de reinención en el intento de abordar críticamente el estudio de las dimensiones semióticas y lingüísticas de los procesos/eventos y estructuras sociales que organizan la vida en el modo de producción capitalista. Sobre la base de postulados neomarxistas (Fairclough y Graham, 2010) y su posicionamiento en una onto-epistemología realista crítica (Fairclough, 2005), el autor en cuestión ha construido este enfoque teórico – metodológico que, sólo con fines analíticos, puede comprenderse apelando a tres momentos en su obra (ver Figura 1). En el *primer Fairclough*, donde publica obras como *Language and Power* (1989), *Discourse and Social Change* (1993) y *Critical Discourse Analysis. The critical study of language* (1995), se evidencia la elaboración de un modelo tridimensional del discurso, cuyo principal propósito apuntaba a la comprensión del orden social capitalista desde una perspectiva lingüística, y donde la categoría discurso fue conceptualizada como una unidad analítica compuesta por relaciones dialécticas entre textos, prácticas discursivas y prácticas sociales. En el *segundo Fairclough*, donde destaca la publicación de *Analyzing Discourse. Textual analysis for social research* (Fairclough, 2003), se aprecia un intento sistemático por ampliar sus consideraciones sobre los aspectos lingüísticos de la vida social, razón por la cual construye en esta obra un modelo analítico textualmente orientado, además de una sólida teorización de los principales cambios en el lenguaje que operan en el contexto del Nuevo Capitalismo (Chiapello & Fairclough, 2002; Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2008). Actualmente, un *tercer Fairclough* ha revisitado sus escritos

primarios para ofrecer una perspectiva renovada de su modelo de ACD, enfatizando en la relación entre crítica, explicación y acción social posible (Fairclough, 2014, 2018), desde donde sostiene que el ACD es una forma de razonamiento dialéctico críticamente orientado a develar cómo la organización de la vida cotidiana puede dañar innecesariamente a los sujetos sociales y a que los investigadores comprometidos con la transformación social construyan condiciones y alternativas para una vida más digna y justa. Del mismo modo, y como expondremos más adelante, en este período elabora el modelo de Análisis Político de Discurso (APD), el cual distingue a la política como un tipo de discurso que debe ser diferencialmente abordado en relación a otros discursos disponibles (Fairclough & Fairclough, 2012).



*Figura 1:* Evolución de los desarrollos teórico – metodológicos de N. Fairclough. Elaboración propia.

En el marco de los desarrollos teórico – metodológicos de Norman Fairclough estimamos necesario puntualizar tres ámbitos en los que su ACD resulta una aproximación distintiva de otros enfoques pertenecientes al campo de los ECD. A nuestro juicio, y con el objetivo de estudiar críticamente políticas educativas en tiempos de reforma global, este enfoque se distingue por: a) sus fundamentos teóricos y onto-epistemológicos; b) su perspectiva dialéctica para comprender el discurso en términos procesuales y estructurales; y c) por el desarrollo de herramientas conceptuales y analíticas para estudiar la especificidad del discurso político. Desarrollaremos cada uno de estos ámbitos en las siguientes subsecciones.

**Fundamentos teóricos y onto-epistemológicos.** Un aspecto distintivo de la perspectiva de ACD de Norman Fairclough en relación a otros enfoques del campo de los ECD reside en su onto-epistemología realista crítica (Bhaskar, 1987, 1997). Desde esta perspectiva, Fairclough asume una concepción de la realidad que se organiza en torno a múltiples estratos ontológicos de diferentes características y que deben ser diferenciados conceptualmente. Dentro de ellos se encuentran dialécticamente interconectados los niveles más generales y abstractos (estructuras) con los más específicos y concretos (procesos/eventos). Estos niveles están mediatizados por las *prácticas sociales*, articulaciones de elementos discursivos y no discursivos que se despliegan en áreas particulares de la vida social (Fairclough, 2003). Estas articulaciones mediadoras tienen un carácter relativamente estable y duradero en el plano tempo-espacial y están vinculadas de formas diversas y cambiantes a través de complejas redes que configuran campos, instituciones y organizaciones sociales (Fairclough, 2005). La consideración anterior es importante para la concepción de discurso que se defiende en la perspectiva de ACD estudiada. Esto porque, a diferencia de las perspectivas



socioconstruccionistas dominantes en el campo de los ECD (Cornejo, Albornoz & Palacios, 2016), permite matizar con la máxima referida a que *el lenguaje construye realidad*, para sostener el argumento de que la realidad social tiene una estructuración parcialmente semiótica donde, como planteamos, conviven aspectos discursivos y no discursivos.

Junto con el carácter parcialmente semiótico de la realidad social, Fairclough defiende una onto-epistemología transformacional y relacional. Apegado a la tradición marxista, el autor sostiene que es en la práctica, como actividad sensorial humana y objetiva – subjetiva, donde el ser humano puede, en reconocimiento de sus circunstancias, forjar una práctica revolucionaria y transformativa de sus propias determinaciones (Fairclough, 2018). Por ello, en su perspectiva de ACD se defiende que las estructuras de la realidad *presionan*, mas no determinan, la subjetividad y la acción de los sujetos humanos, toda vez que estas estructuras tienen un carácter eminentemente relacional, pues representan el resultado inestable de la presencia de sujetos vinculados en complejas relaciones sociales, donde construyen proyectos individuales y colectivos en torno a distintas capacidades de ejercicio de poder. Dicho de otra forma, las estructuras sociales dependen de o presuponen relaciones sociales de distinto tipo que anteceden a los sujetos y que pueden ser reproducidas o transformadas por su acción individual y/o colectiva (Bhaskar, 1987). Para Fairclough (2005), las relaciones sociales en el modo de producción capitalista tienen un carácter fundamentalmente opresor y violento, en tanto obstaculizan y/o niegan la búsqueda de afirmación de los sujetos sociales. En palabras de Freire (2012), esta violencia tiene un carácter estructurante “al margen de que muchas veces aparece azucarada por la falsa generosidad (de los opresores), ya que hiere la vocación ontológica e histórica de los hombres: la de Ser Más” (p. 44).

En la perspectiva realista crítica que asume Norman Fairclough para el desarrollo de su modelo de ACD se sostiene que la semiosis, en tanto producción intersubjetiva de significados y sentidos, es el camino más apropiado para el estudio de las relaciones sociales, su producción y transformación (Fairclough, 2003, 2014). Como planteamos, las relaciones sociales tienen un carácter parcialmente semiótico, lo cual implica reconocer que el lenguaje tiene efectos reales y concretos en los procesos/eventos, prácticas, instituciones y orden social general. Por esta razón, todos los procesos sociales – semióticos deben ser puestos en contexto, vale decir, examinados en las relaciones dialécticas entre sujetos, prácticas, relaciones sociales y estructuras que los conforman (Fairclough, 2005), a la vez que estudiados a través de los mecanismos de variación, selección y retención social que les dan forma y funcionamiento (Fairclough, Jessop & Sayer, 2007).

**Una aproximación dialéctica del discurso.** Conjunto a lo anterior, el modelo de ACD de Norman Fairclough es tributario de diversas perspectivas provenientes de la teoría social crítica. Particularmente, el autor expresa un abierto compromiso con los desarrollos de Michel Foucault concernientes a las categorías discurso y orden del discurso (Foucault, 1992, 2002) y a su conceptualización del poder (Foucault, 2008). Desde esta perspectiva, y reconociendo que los discursos representan “prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan” (Foucault, 2002, p. 81), Fairclough (1993) planteará que el discurso no actúa únicamente ofreciendo representaciones del mundo, sino que ante todo participa constituyendo y construyendo su significado. En esta perspectiva, el discurso es una práctica social que promueve, mantiene y/o transgrede ciertas relaciones sociales a través de la cual los sujetos pueden actuar y posicionarse en la realidad social. La atención que Fairclough brinda al discurso como forma de lenguaje en uso permite distinguir distintos efectos y funciones del discurso, tal como se expone en la Tabla 2.

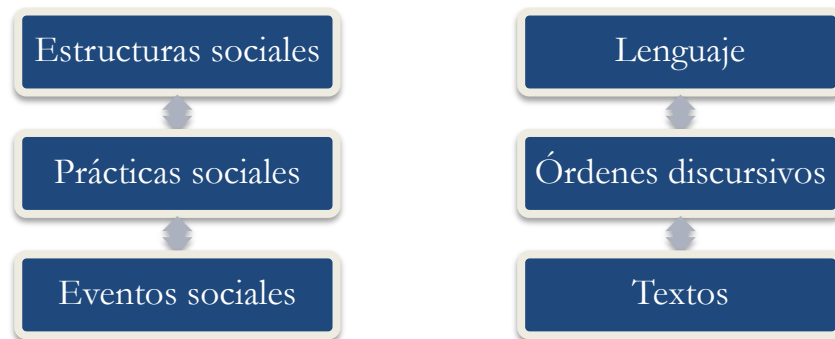
Tabla 2

*Efectos y funciones del discurso*

Efectos del discurso	Funciones del discurso
Contribuye a la construcción de identidades sociales y posiciones subjetivas para sujetos sociales.	Función de identidad: modo en que en los textos se construyen y sostienen identidades sociales.
Contribuye a la construcción de relaciones sociales entre personas.	Función relacional: modo en que en los textos se establecen y negocian las relaciones sociales.
Contribuye a la construcción de sistemas de creencias y conocimiento.	Función ideacional: modo en que los textos significan el mundo, procesos, entidades y relaciones.

*Nota:* Elaboración propia a partir de Fairclough (1993).

Conjunto a ello, el relevamiento que Norman Fairclough realiza de la categoría foucaultiana de orden del discurso es clave para comprender la doble dialéctica que estructura y organiza a todos los discursos. Foucault (1992) sostiene que en toda sociedad la producción de discursos está controlada, seleccionada y redistribuida por diversos procedimientos que buscan “conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (p. 41). La construcción de una *política general de verdad* permite generar un set relativamente estable y socialmente organizado de discursos (Fairclough, 2003), o un *orden discursivo*, donde es posible distinguir los enunciados falsos de los verdaderos, sancionar discursos alternativos, y definir los procedimientos que permiten obtener las verdades que interesan al poder. A partir de ello, en este modelo de ACD se plantea una doble dialéctica (Figura 2) que posibilita, por una parte, considerar el discurso como un elemento más de las estructuras y eventos sociales, relevando el carácter mediador de las prácticas sociales (dimensión de lo social); mientras que, por otra, se considera que la relación entre el lenguaje y los textos (dimensión de lo discursivo) está mediada justamente por los órdenes del discurso, categoría reguladora de los acontecimientos que se despliegan entre lo macro y lo microdiscursivo.

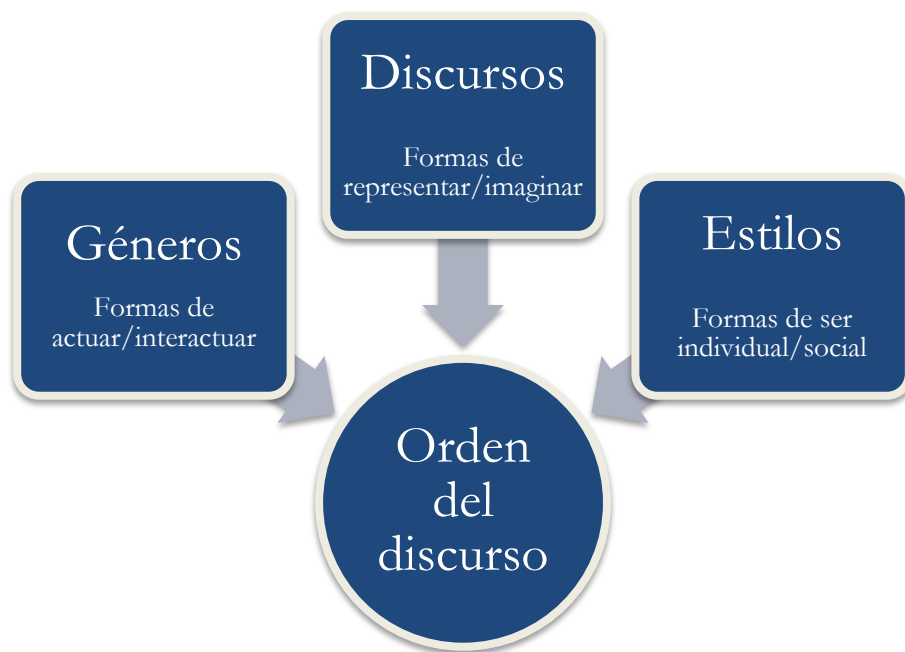


*Figura 2:* Doble dialéctica del Discurso.

Elaboración propia a partir de Fairclough (2003).

La noción de orden discursivo que Norman Fairclough desarrolla a partir de los desarrollos foucaultianos hace hincapié en las redes de prácticas sociales que ofrecen posibilidades para la selección y ordenamiento de los eventos discursivos. Para Fairclough (2005) no todo lo social es mero efecto de las prácticas discursivas que acontecen en un determinado juego de posiciones, sino que debe atenderse siempre a la constitución parcialmente semiótica de la realidad social. Por esta razón, la noción de orden del discurso debe comprenderse dialécticamente desde una perspectiva estructural y otra procesual.

Desde una perspectiva estructural, los órdenes del discurso son estructuraciones sociales relativamente estables de la variación o diferencia discursiva. Concretamente, un orden del discurso puede ser comprendido como una combinación específica de diferentes géneros, discursos y estilos. Según Fairclough (2003), los géneros son el aspecto discursivo de las formas de actuar e interactuar en el curso de los eventos sociales. Al analizar un texto en términos de género se evalúa cómo el discurso figura dentro de y contribuye a la acción social e interacción en una situación social específica. Por su parte, los discursos son el aspecto discursivo de las formas de representar aspectos de la realidad social: procesos, relaciones y estructuras del mundo material; pensamientos, sentimientos y creencias del mundo psicológico y también del mundo social. Al analizar un texto en términos de discurso se evalúa cómo se representa el mundo en direcciones particulares y también cómo se proyectan e imaginan otras posibilidades, pues los discursos son siempre proyectivos e imaginativos. Finalmente, los estilos son el aspecto discursivo de las formas de ser o identidades personales y sociales. Al analizar un texto en términos de estilo se identifica y evalúa cómo los sujetos se presentan a sí mismos y cómo son presentados por otros en situaciones sociales específicas.



*Figura 3:* Perspectiva Estructural del Orden del Discurso.  
Elaboración propia a partir de Fairclough (2003).

Desde una perspectiva procesual, los órdenes del discurso son estructuraciones sociales de carácter histórico y que operan como fuerzas contrapuestas en la lucha hegemónica, que es también la lucha por el lenguaje (Fairclough, 2003, 2006). Al respecto, es interesante analizar cómo el autor recupera las categorías de ideología y hegemonía de la obra de Antonio Gramsci. En principio, Fairclough (2003) releva la capacidad generativa de lo ideológico para, a través del lenguaje, inspirar actitudes concretas y ofrecer orientaciones para la acción. En este marco, la hegemonía, en tanto habilidad de una clase para asegurar la adhesión y consentimiento libre de las masas a determinados proyectos (Gramsci, 2013), es pensada desde los mecanismos semióticos y lingüísticos que la clase dominante emplea para direccionar, controlar y formar alianzas con las clases no dominantes. Siendo

la ideología un logro parcial y temporal que ofrece un equilibrio inestable a las relaciones de fuerzas que organizan la vida social (Larraín, 2008), existe una permanente disputa por construir el sentido común que permitirá parcialmente el direccionamiento de las masas. Por esta razón, Fairclough (2014) sostiene que la dominación contiene ribetes semióticos y que parte de la lucha de clases es también una lucha de las clases dominadas por la apropiación o restitución de la capacidad generativa de textos y recursos lingüísticos que les garanticen el ejercicio del poder.

Este asunto conecta también con los elementos que Norman Fairclough recoge de una obra central en el pensamiento foucaultiano: *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión* (Foucault, 2008). Los desarrollos sobre el poder que realiza Michel Foucault son claves para este modelo de ACD, toda vez que permite reafirmar el carácter esencialmente inestable que tiene el poder, específicamente en el núcleo de las relaciones de saber – poder. Para Foucault, el poder no es una propiedad ni tampoco se ejerce sobre algo – alguien, sino que es una estrategia que se ejerce y que fluye a través de una compleja red que conecta a los sujetos e instituciones. La renuncia de Foucault a una lectura lineal y vertical del ejercicio del poder es un elemento que Fairclough recoge para hacer hincapié en los contextos de producción, distribución y consumo de discursos particulares y, especialmente, para examinar cómo discursos particulares se establecen como alternativas de verdad que temporalmente dominan los enunciados y explicaciones que los sujetos brindan a distintos aspectos problemáticos de la vida social (Fairclough, 2014).

Con ello en vista, un examen procesual de los órdenes del discurso debe reconocer distintos aspectos y momentos de la estructuración de un orden discursivo específico. Siguiendo a Stecher (2010, 2014), es posible plantear, esquemáticamente, que en el marco analítico de Norman Fairclough todo discurso tiene su espacio de *emergencia*, que refiere al contexto histórico en que ciertos discursos emergen y la forma en que se concatenan en relación con otros discursos disponibles. Al respecto, es interesante examinar la forma en que el autor recupera la categoría de intertextualidad de Mijail Batjin (2008), para quien los signos representan el terreno de la lucha de clases y el uso del lenguaje se constituye en un asunto de carácter ideológico. Así, todo texto, ubicado en una compleja cadena de elaboraciones previas, reacciona, incorpora y/o transforma textos previamente disponibles en el orden social. Por ello, la emergencia de un discurso específico no acontece en un vacío lingüístico, sino que es siempre una reacción a elementos preexistentes. Fairclough (2003) prestará especial atención a cómo ciertas voces son incluidas o significativamente excluidas en la producción, distribución y consumo de discursos particulares, pues este asunto será clave en el diálogo siempre conflictivo que estos tendrán con otros recursos semióticos.

Por diversas tácticas y estrategias, un discurso se torna hegemónico o se establece como el sentido común que instala una referencia obligada para referir a ciertos campos de relaciones sociales (Fairclough, 2003). Al establecerse los discursos en la *hegemonía*, a través de complejos procesos de *recontextualización*, son transformados distintiva y creativamente en diversos eventos/procesos sociales. Este proceso no opera de forma lineal ni monolítica, puesto que los discursos siempre pueden ser respondidos y resistidos desde voces y posiciones diferentes. Las *diferencias* y *resistencias* son claves para producir y hacer circular discursos alternativos, de mayor grado de alcance, que disputan la estabilidad en la lucha por la hegemonía (Figura 4).

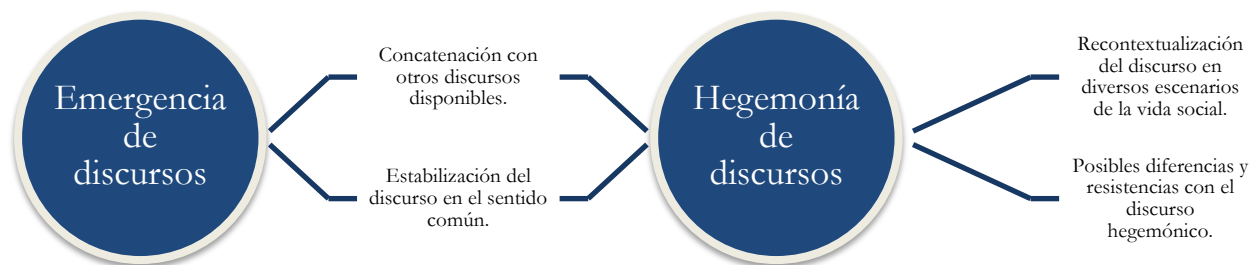


Figura 4: Perspectiva Procesual del Orden del Discurso.  
Elaboración propia a partir de Fairclough (2003).

Para ejemplificar la perspectiva estructural y procesual del orden del discurso, proponemos examinar sucintamente el discurso neoliberal en educación. Este particular orden discursivo es una integración de formas de hacer (géneros), de representar e imaginar (discursos) y de ser (estilos) que, proveniente desde los desarrollos neoliberales en economía, propicia diversas formas de pensar la educación en las sociedades contemporáneas. Invita a instalar mecanismos de gestión empresarial en las prácticas y a construir una sociedad de individuos libres y racionales que buscan sus propias metas y el éxito individual. No es un discurso que emerge desde un vacío discursivo, sino que es una alternativa que dialogó sistemática y conflictivamente con las propuestas socialdemócratas de la educación. Al tornarse hegemónica, ofrece perspectivas relativamente estables sobre el sentido de la práctica educativa escolar y, concretamente, mecanismos para llevar a cabo una *buena* práctica. Los sujetos, dispuestos en complejas relaciones sociales, recontextualizan el discurso neoliberal en sus espacios y tiempos cotidianos (un director que lucha por captar matrículas, profesores que buscan rendir destacadamente en evaluaciones profesionales, estudiantes que se preparan para exámenes estandarizados, y familias que buscan elegir racionalmente la mejor educación para sus hijos). La dominación, material y discursiva, nunca es unidireccional, pues estos mismos actores, eventualmente, pueden establecer diálogos y acciones que establezcan diferencias y resistencias con el sentido común que gobierna las escuelas contemporáneas.

Finalmente, en los últimos desarrollos de su obra, Fairclough (2014, 2018) sostiene que el Análisis Crítico de Discurso es una forma de razonamiento dialéctico que enfatiza la relación entre crítica, explicación y acción. La criticidad de este enfoque apunta a mostrar que el cambio social consiste en elucidar cómo el discurso está relacionado con otros elementos de la vida social (poder, ideología, instituciones) y desde ahí ofrecer una crítica más amplia y constructiva de la realidad social. El ACD debe ofrecer lineamientos para la acción que permitan alcanzar mejores condiciones de vida en las sociedades capitalistas contemporáneas.

En este marco, el autor será enfático en que la crítica académica por sí sola no puede cambiar la realidad, pero puede contribuir a la acción política orientada a construir vías para el cambio a través de un aumento de la comprensión de los dinamos actuales de la realidad social, sus posibilidades y limitaciones. En este sentido, una mejor comprensión de lo real requiere mejores explicaciones sobre las articulaciones entre lo discursivo y lo no discursivo (Fairclough, 2013). En este sentido, el ACD debe combinar la crítica desde el discurso con la explicación de cómo el discurso participa en la realidad social, ofreciendo bases para la acción orientada a la transformación de dicha participación. En síntesis, el razonamiento dialéctico para el autor es una forma de razonamiento desde el discurso que apunta a lo que debería ser cambiado en la realidad social por

medio de una explicación de las relaciones entre el discurso y otros componentes de lo real (Fairclough, 2014, 2018). Este modelo puede ser caracterizado en cuatro pasos (Fairclough, 2018):

- a) Crítica normativa del discurso que apunta a las relaciones medios – fines, normas y valores que sostienen las condiciones existentes en la realidad social.
- b) Explicación del discurso normativamente criticado en términos de las características del estado actual de condiciones existentes en la realidad social.
- c) Crítica explicativa de las condiciones existentes, develando cómo ciertos fenómenos (por ejemplo, la educación de mercado) son producidos a partir de la organización y movimiento de dichas condiciones.
- d) Llamado a la acción orientada al cambio de las condiciones existentes por mejores condiciones de vida que transformen lo que aparece como dado y acabado.

A partir de estos asuntos conceptuales y, especialmente, en relación con sus últimos desarrollos, Fairclough ha desarrollado enriquecidas discusiones con los campos de la Economía Política Cultural y los Estudios Críticos de Política para elaborar un modelo de Análisis Político del Discurso (Fairclough & Fairclough, 2011, 2012). Considerando el ACD como una forma de razonamiento dialéctico, ha propuesto un enfoque para estudiar la argumentación en el campo de las políticas públicas de diversos campos de la realidad social y el debate político en general a través de las diversas formas de razonamiento práctico que construyen el discurso político, tal como examinaremos a continuación.

**Un enfoque distintivo para el estudio del discurso político.** El Análisis Político de Discurso (APD) es un enfoque analítico desarrollado por Norman Fairclough e Isabella Fairclough (2012) que se inscribe en el marco del Análisis Crítico de Discurso (Fairclough, 1995, 2003, 2018) y de las Teorías contemporáneas de la Argumentación (Walton, 2007, 2008). Desde este marco interesa estudiar la naturaleza específica del discurso político, considerando la política en tanto reino de la acción, lugar donde se construyen y defienden juicios y decisiones desde formas de deliberación y toma de decisiones que tienen base en el razonamiento práctico, es decir, en aquel que versa sobre qué es lo que hay que hacer en determinados eventos sociales y que se articula en torno al por qué es necesario comprometernos con las acciones planteadas en los diversos discursos de política pública.

El APD surge en el núcleo de los postulados del ACD previamente desarrollados como una respuesta a la necesidad de integrar más funcionalmente los aportes provenientes de las teorías de la argumentación. Desde este campo de estudio se defiende que el discurso político y sus géneros específicos involucran primordialmente formas de razonamiento práctico que están típicamente orientadas a encontrar soluciones a determinados problemas para así decidir ciertos cursos de acción. Según Walton (2008), el razonamiento práctico es una forma de inferencia construida desde premisas cognitivas y motivacionales que se construyen en una doble vía: por una parte, desde lo que creemos sobre las situaciones o sobre las relaciones medios – fines; mientras que, por otra, desde lo que queremos o deseamos, es decir, nuestras metas y valores. Estas vías son las que nos orientan, en definitiva, hacia un juicio normativo, generalmente una decisión, que concierne a la acción posible y viable en determinados campos de relaciones sociales.

Esta propuesta puede comprenderse sintéticamente a partir de los siguientes principios (ver Fairclough & Fairclough, 2011; y especialmente Fairclough & Fairclough, 2012, para una profundización de sus claves analíticas):

- a) El ACD ha prestado escasa atención a la estructura primariamente argumentativa de los textos políticos, por lo que no ha existido un intento sistemático que permita

identificar, reconstruir, analizar, y sobre dicha base, evaluar un argumento particular en los textos.

- b) La política es preeminentemente el reino de la acción, el lugar donde se hacen y defienden juicios y decisiones sobre lo que hay que hacer. El tipo de razonamiento que primariamente caracteriza el discurso político es el razonamiento práctico.
- c) El razonamiento práctico contempla las formas en que los deseos, emociones y valores toman lugar en los procesos de toma de decisiones. Los argumentos, especialmente en el núcleo del discurso político, tienen un fuerte componente motivacional, por lo que las acciones planteadas representan una alineación entre lo que pensamos/creemos y lo que deseamos/valoramos.
- d) El razonamiento práctico surge como una respuesta a problemas que nos confrontan como sujetos en las estructuras que conforman la realidad social. Los discursos políticos típicamente involucran una argumentación a favor de una conclusión que nos llevará a actuar de una forma particular, utilizando ciertos medios que nos contribuirán a alcanzar ciertas metas o fines deseables en el marco de ciertas circunstancias. Generalmente, estas argumentaciones representan un esquema problema – solución (en esta dificultad, tenemos que hacer esto), y en algunas ocasiones enfatizan en un esquema medios – fines (si hacemos esto, alcanzaremos esto).
- e) Para la lógica y estructura del discurso político se precisa de una aproximación instrumental de la argumentación: varios tipos de acciones políticas que son defendidas en el discurso político son medios para la realización de metas políticas deseables, las cuales son vistas como estados de asuntos o modos de organización social sostenidas por varios valores de índole moral – político (calidad, justicia, transparencia, igualdad, libertad, entre otros).
- f) El razonamiento práctico, y las argumentaciones desarrolladas en dicho marco, puede ser comprendido a través de un conjunto integrado de diversos tipos de premisas, que se esquematizan en la tabla 3.

Tabla 3

*Premisas que conforman las formas de razonamiento práctico*

<b>Tipos de Premisas</b>	<b>Definición</b>
Premisas de Meta	Garantías condicionales que especifican qué fines estamos persiguiendo.
Premisas Instrumentales	Garantías condicionales que especifican que si una acción (medio/instrumento) es realizada, el fin deseado resultará.
Premisas Circunstanciales	Definen el estado inicial o situación problemática que debe abordarse a partir de una particular articulación de medios – fines.
Premisas de Valor	Indican qué valores guían la elección de medios y fines en el abordaje de una situación problemática.
Premisas de Costo – Beneficio y Eficiencia	Indican consideraciones de costo – beneficio o eficiencia de las acciones elegidas para el cumplimiento de los fines.

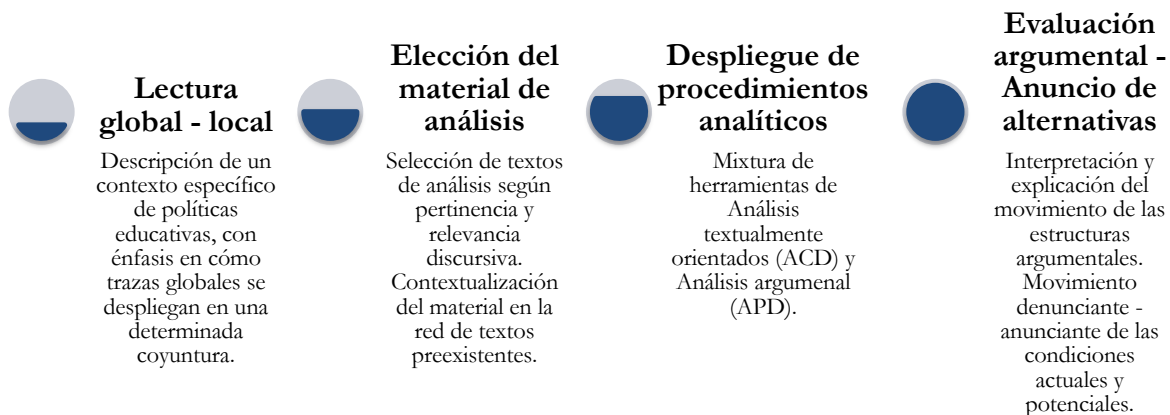
*Nota.* Elaboración propia a partir de Fairclough y Fairclough (2012).

Considerando esta matriz de principios que dan forma a la propuesta de APD, Fairclough y Fairclough (2011, 2012), presentan algunas razones para integrar este modelo con el enfoque de ACD revisado en la sección anterior. En primer lugar, el APD contribuye al objetivo del ACD de extender una crítica explicativa y normativa del discurso. Por ello, un interés central consiste en

abordar cómo se construyen escenarios y circunstancias problemáticas específicas, cómo y por qué se plantean ciertas respuestas, cómo ciertas estrategias de resolución de problemas se imponen por sobre otras, cómo se delibera por opciones específicas dentro de un set de posibilidades, entre otros asuntos relevantes. En segundo lugar, el ACD contribuye al objetivo del APD de comprender cómo se estructuran discursivamente las argumentaciones, especialmente en el discurso político y sus particulares estructuras (problema – solución y medios – fines), con énfasis en los aspectos lógicos, retóricos y dialécticos que se despliegan en una particular forma de argumentar. Finalmente, la sinergia de ambos enfoques posibilita prestar atención a cómo las políticas se presentan como más o menos razonables dependiendo de las condiciones en que se producen, y en cómo ellas se esfuerzan para alcanzar potenciales fines o para generar un balance entre legítimas preocupaciones en conflicto.

### **Abriendo la Caja de Herramientas: Estrategias Analíticas para el Estudio Crítico de Políticas Educativas**

El propósito de la tercera sección es ofrecer un set de estrategias analíticas para el estudio crítico de la dimensión discursiva de políticas educativas en tiempos de reforma global. Se trata de una secuencia metodológico – práctica que ofrece recomendaciones para analizar discursiva y argumentalmente textos de política educativa. La Figura 5 sintetiza cada uno de los momentos que hemos definido, los cuales serán descritos secuencialmente en las siguientes subsecciones.



*Figura 5:* Estrategias analíticas para el estudio crítico de la dimensión discursiva en tiempos de reforma global.

Elaboración propia.

#### **Paso 1: Lectura Global – Local**

Como planteamos previamente, el examen de los aspectos discursivos, ideacionales y argumentales de los programas de NGP en un contexto de Reforma Global implica reconocer que este set de reformas, si bien se constituye a partir de principios generales que apuestan a implementarse globalmente, admite formas de recontextualización distintivas y singulares según especificidades idiosincráticas, históricas, político – administrativas y culturales. Con ello en vista, y reconociendo la operatoria de fuerzas globales – locales a través de las tendencias y trayectorias específicas de NGP, hemos escogido como escenario de análisis el sistema educativo de Chile. A nuestro juicio existen, al menos, cuatro razones para abordar el caso chileno, que son puntualizadas brevemente a continuación:



- a) En primer lugar, pues en el contexto de GERM Chile se erige como uno de los países pioneros en neoliberalización educativa tras la forzosa implementación de reformas pro-mercado en contexto de dictadura cívico-militar (1973 – 1990) y la consecutiva profundización en el modelo mercantil que han liderado los gobiernos civiles post-dictatoriales hasta la actualidad (Falabella, 2015; Fuller & Stevenson, 2019; Montecinos, Ahumada, Galdames, Campos & Leiva, 2015; Reyes & Akkari, 2017).
- b) En segundo lugar, porque la tendencia descentralizadora/privatizadora en este país, a contracorriente de lo observado en el contexto global y particularmente en Latinoamérica, involucra una reforma estructural del Estado que evidencia un tránsito desde su rol garante del derecho a la educación hacia un mero regulador y financiador de alianzas público – privadas que imparten el servicio educativo, hecho que, amparado en aspectos constitucionales, dificulta de forma importante su reversión (Parcerisa & Falabella, 2017; Verger, Zancajo & Fontdevila, 2016).
- c) En tercer lugar, y también de forma anómala a las tendencias y trayectorias de descentralización/privatización<sup>2</sup>, una alta segregación socioeducativa y uno de los índices más bajos de matrícula pública en el mundo (menor al 37%) que emergen como efecto principal tras casi cuatro décadas de mercantilización del sistema educacional (Assaél et al., 2015; Verger, Bonal & Zancajo, 2016; Verger & Normand, 2015).
- d) En cuarto lugar, porque los gobiernos civiles de las últimas dos décadas han representado una alternancia entre propuestas de centro – derecha (dos gobiernos de Michelle Bachelet) y de derecha (dos gobiernos de Sebastián Piñera) que confluyen en un aspecto común: desarrollar soluciones de mercado para los problemas que ha generado el mercado. Este *efecto bucle* se expresa discursivamente como una constante búsqueda por parte del Estado chileno de reducir las tensiones en la relación de fuerza con los movimientos sociales por la educación (Assaél et al., 2015), quienes han sido los principales críticos del sentido mercantil que ofrecen las propuestas reformistas de ambos frentes políticos. Esto genera que, en la actualidad, los principios orientadores del sistema estén enfocados en el ideario del equilibrio entre Estado y Mercado, con la consecuente y necesaria corrección de las fallas derivadas del mercado (Falabella, 2015). Esto contribuye a despojar los problemas educativos desde el dominio público politizado hacia el dominio privado despolitizado (Carrasco & Gunter, 2019). A razón de ello, el Estado asume un rol compensatorio y supravigilante en términos de la necesidad de protección al “cliente”, juego en el que las familias tienen el deber y derecho preferente a educar a sus hijos en un contexto de libertad de elección, donde son orientadas a tomar decisiones con base en información precisa provista por un sistema censal de evaluación de la calidad de la educación (SIMCE).

Por dicha razón, las promulgaciones generadas desde 2008 a la fecha han apuntado a abordar dos de los mayores cuestionamientos realizados al Estado chileno por parte de los movimientos sociales: el abandono de su rol garante de la educación como derecho social y la acentuada desigualdad y segregación socioeducativa existente en el país. La principal respuesta ofrecida desde la oficialidad ha

---

<sup>2</sup> Hay que advertir que Chile ha adoptado los principios de NGP no como una estrategia para privatizar, sino como una forma de revertir sus altos índices en desigualdad en la distribución de ingreso (Coeficiente Gini 0.503, el mayor de los países OCDE para 2015).

sido el desarrollo de una estructura de supervigilancia llamada “Nueva Institucionalidad Educativa” (NIE), la cual, como se observa en la Figura 6, representa un conjunto de instituciones que buscan garantizar que todo recurso público sea administrado correctamente para lograr una educación de calidad y equitativa, especialmente para aquellos estudiantes que se encuentran en situación de desventaja educativa. A la vez, esta estructura promueve diversas estrategias de fiscalización, control y apoyo a las unidades educativas, desde el supuesto de que estas acciones permitirán acoger las demandas realizadas por diversos actores sociales.

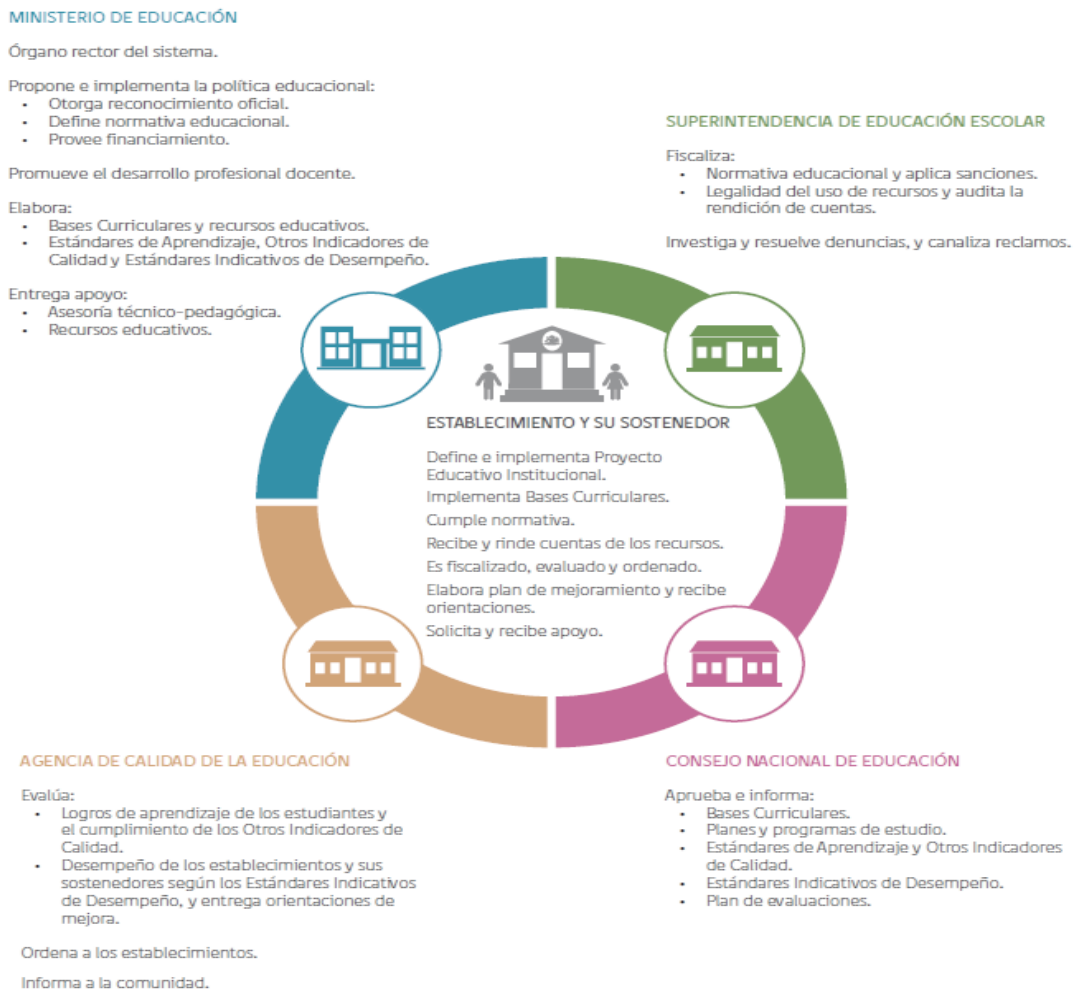


Figura 6: Nueva Institucionalidad Educativa. Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

Fuente: [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

## Paso 2: Elección del Material de Análisis

Un segundo momento del proceso analítico guarda relación con la elección del material de análisis. En esta instancia debe decidirse qué tipos de textos utilizar en función de cuán pertinente y relevante son en el contexto de una red de prácticas sociales y discursivas específica, considerando que las regulaciones de política educativa representan ante todo un ajuste cambiante en los procesos de producción, distribución y consumo de textos y discursos. Por esta razón, y siendo el modelo de ACD presentado una perspectiva que se enfoca en el examen de los asuntos de poder, ideología y

hegemonía que están presentes en todo texto y discurso, es necesario, en primer lugar, detectar y evaluar adecuadamente el carácter ideológico que, de forma manifiesta y/o encubierta, ellos contienen. Todo recurso semiótico moviliza particulares representaciones y visiones del mundo social y educativo, de las escuelas, de los actores sociales y de las relaciones y prácticas que sostienen. Por la misma razón, los elementos que suelen movilizar son contestables desde otras posiciones sociales, lo cual da cuenta de que defienden particulares metas e intereses. Por lo general, en todo texto emergen de forma saliente algunos marcadores textuales que ofrecen indicios de asuntos ideológicos. En otros casos, estos deberán rastrearse con mayor detención entre líneas y entre los efectos que promueven en la dimensión textual.

En segundo lugar, el proceso de elección de materiales analíticos debe necesariamente atender a la dimensión contextual, esto es, a la integración de aspectos semióticos y sociales presentes en un determinado recurso. En el caso de los aspectos semióticos, la elección de un texto debe atender, en principio, a cómo construye determinadas estructuras argumentales que anuncian problemas específicos, así como también a las formas y mecanismos mediante los cuales deben ser abordados. Del mismo modo, es preciso situar el material escogido en la red de recursos disponibles en la amplia cadena de producción, distribución y consumo de textos. Esto porque, como hemos planteado previamente, ningún texto emerge en un vacío discursivo, sino que siempre es una respuesta a otras elaboraciones. Por dicha razón, debe examinarse cómo un texto dialoga, implícita o explícitamente, con otras piezas textuales disponibles en la red de prácticas en que se inserta. Ahora bien, en el caso de los aspectos sociales, es preciso captar el momento en que emerge un texto particular y definir la capacidad que tiene para dialogar con otros recursos disponibles, esta vez a partir de un examen de la forma en que promueve determinadas consideraciones del escenario social y educativo, del sentido que proyecta para la práctica educativa, de los lugares y posiciones que asigna a los actores sociales, de qué es lo deseable y lo no deseable de realizar, entre otras aristas de interés según los objetivos definidos para la tarea analítica.

En definitiva, recomendamos atender a estas dos consideraciones elementales para la elección de textos de política educativa que pueden provenir de distintas fuentes: discusiones parlamentarias, discursos y alocuciones públicas de actores sociales y educativos relevantes, discursos y mensajes presidenciales, cuerpos legales íntegros o parciales, manuales de ejecución y reglamentos legales, entre otros. En el caso de la ejemplificación que proponemos a partir de este momento, hemos escogido un extracto del Mensaje Presidencial 216 – 355 que en 2011 crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización en el sistema educativo chileno (Figura 7). Concretamente, consiste en un proyecto de Ley que anuncia la creación de una Superintendencia de Educación orientada a fortalecer la calidad y transparencia en el funcionamiento del sistema escolar en su completitud. Este texto fue escogido, fundamentalmente, por la relevancia política que tuvo para el diseño y toma de decisiones posterior en materia educativa, pues proyecta las soluciones de mercado y competencia entre escuelas como mecanismos que eventualmente garantizarían la calidad, aunque no son suficientes. Es interesante notar cómo las apuestas pro-mercado configuran una práctica social recurrente en las relaciones que dan forma al sistema educativo chileno y que, discursivamente, se encuentran tan estabilizadas en el sentido común que aparecen como formas naturales, deseables, incuestionables e, incluso, reformadoras.

Del mismo modo, este texto presenta una particular estructuración argumental. Se trata de un texto que forma parte tanto de una cadena de eventos sociales relacionados con la búsqueda de una educación de calidad como de una cadena de textos que se articula para responder, desde las nuevas políticas educativas pro-mercado en Chile, a la crisis estructural del modelo educativo. El texto en análisis, en la coyuntura de la última década, emerge como una estrategia orientada a

*El mercado y la competencia por sí solas no bastan para asegurar la calidad*

1 Desde la restauración de la democracia, en el año 1990, ha habido una espectacular  
 2 expansión de las oportunidades educativas comparativamente con las existentes  
 3 para generaciones anteriores. Sin embargo, los resultados de aprendizaje no han  
 4 tenido los mejoramientos y progresos necesarios. Hay convencimiento que se puede  
 5 y debe lograr mucho más y, a la vez, disminuir las brechas de los resultados que  
 6 dicen relación con los ingresos de las familias de los alumnos. No podemos dejar  
 7 de reconocer que nos encontramos en un punto de inflexión, ante el cual se deben  
 8 realizar correcciones importantes si queremos satisfacer la legítima esperanza de  
 9 una educación de calidad para todos.

10

11 Si bien el país ha puesto sus esfuerzos en mejorar la educación, han permanecido  
 12 invariables los componentes organizacionales de nuestro sistema educacional. Si  
 13 bien ello ha permitido la obtención de muchos logros, especialmente en materia de  
 14 cobertura, hoy es necesario producir cambios significativos en las condiciones  
 15 institucionales en las cuales ha operado nuestro sistema escolar. Ese es un requisito  
 16 básico para avanzar a una mayor calidad de la educación.

17

18 La experiencia de las políticas educativas de las últimas décadas muestra que el  
 19 mercado y la competencia por sí solas no bastan para asegurar la calidad. Por ello,  
 20 es fundamental enfrentar las fallas derivadas de esos factores. Las soluciones no  
 21 pasan por ignorar la provisión por instituciones diversas del servicio educacional,  
 22 sino por regular la prestación de dicho servicio, mejorando su funcionamiento;  
 23 generando indicadores de calidad; transparentando los resultados y el uso de los  
 24 recursos; creando los incentivos adecuados; y tomando medidas, por más estrictas  
 25 que parezcan, cuando los oferentes no entregan un servicio de calidad.

26

27 En este marco, con el envío del presente proyecto de ley, que crea una  
 28 Superintendencia de Educación, se cumple con lo ya anunciado en su oportunidad.  
 29 Es ésta una institución que contribuirá, en el marco de su competencia, al  
 30 aseguramiento de la calidad de la educación, complementándose al respecto con el  
 31 reforzamiento de las facultades del Ministerio de Educación.

32

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

38

39 No existe en la actualidad un sistema claro, explícito y transparente de  
 40 responsabilización de los establecimientos respecto de su propio desempeño. El  
 41 diseño del sistema impide que se establezcan medidas correctivas para los  
 42 establecimientos con un mal rendimiento permanente, y los incentivos que existen  
 43 parecen no ser suficientes ni estar correctamente orientados como para provocar  
 44 una mejora en los desempeños de los distintos actores.

*Figura 7: El mercado y la competencia por sí solas no bastan para asegurar la calidad.*

Elaboración propia a partir de Mensaje Presidencial 216 – 355, Chile.

reformular los componentes organizacionales del sistema educativo a través de una nueva institucionalidad educativa [*solución*] que abordará las dificultades de calidad y transparencia que acaecen en el sistema escolar [*problema*]. El mecanismo concreto para abordar los problemas

definidos será la Superintendencia de Educación, la cual representa la respuesta específica que se ofrece en materia legal para crear nuevas estrategias de supervigilancia creadas en el sistema educacional chileno en la última década que instalan un clima de desconfianza respecto de la gestión escolar y que, de paso, fundamentan la necesidad de crear diversos mecanismos regulatorios, sintetizados anteriormente en la Figura 6.

### Paso 3: Despliegue de Procedimientos Analíticos

Un tercer momento en el análisis consiste en conjugar los procedimientos analíticos propios del ACD y del ADP. Esto permite vincular una tarea analítica textualmente orientada que preste atención a aspectos discursivos propios de cada texto con un ejercicio que permita examinar finamente cómo se ordenan las premisas que estructuran los argumentos. A continuación, se proveerán algunas recomendaciones generales que serán mixturadas con un análisis más detallado del texto presentado.

Para el caso de los procedimientos analíticos provenientes del campo del ACD, recomendamos la guía ofrecida por Fairclough (2003) en su modelo de análisis textualmente orientado presente en *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. En ella se expone un riguroso procedimiento de análisis que permite enfocar en asuntos lexicales, semánticos y gramaticales, en fenómenos de intertextualidad y en las imbricaciones entre géneros, discursos y estilos. Estos son los aspectos discursivos que, a juicio nuestro, representan la base para trabajar textos de política educativa. De la misma forma, es pertinente considerar los planteamientos de Potter, Antaki, Billing y Edwards (2003) en el clásico artículo *El Análisis del discurso implica analizar: Crítica de seis atajos analíticos*, donde exponen formas de pseudoanálisis que limitan la tarea analítica al solo enfocarse en la superficie y el contenido de los textos, y no en las funciones que el lenguaje cumple en todo despliegue discursivo.

Considerando estos elementos, analizaremos el texto expuesto desde las herramientas relacionadas con las imbricaciones entre géneros – discursos – estilos y desde una perspectiva de intertextualidad. El texto de ejemplo se inserta en una cadena donde prima el género de gobernabilidad (Fairclough, 2003). En este género (modos de hacer), existe una fuerte primacía de perspectivas economicistas que redefinen el abordaje de las problemáticas educativas como un asunto, principalmente, de gestión de recursos económicos. Por ejemplo, se plantea que *la experiencia de las políticas educativas de las últimas décadas muestra que el mercado y la competencia por sí solas no bastan para asegurar la calidad* (18 – 19). Como se observa, el aseguramiento de la calidad se basa principalmente en la participación de las lógicas de mercado y competencia entre establecimientos, quedando un asunto educativo supeditado a las lógicas economicistas.

En la misma línea, se plantea como una tarea fundamental *enfrentar las fallas derivadas de esos factores* (20) y las soluciones posibles se inscriben en el orden de *regular la prestación de dicho servicio, mejorando su funcionamiento; generando indicadores de calidad; transparentando los resultados y el uso de los recursos; creando los incentivos adecuados; y tomando medidas, por más estrictas que parezcan, cuando los oferentes no entregan un servicio de calidad* (22 – 25). Es interesante notar cómo los problemas de calidad educativa quedan reducidos a problemas de gestión y, en específico, de gestión empresarial, desde donde se representa la educación como un servicio, se sitúa el rol del Estado como un regulador de la prestación, a las escuelas como oferentes que deben gestionar y transparentar usos de recursos y a los actores educativos los subsume a una lógica de participación financiera en un marco de rendición de cuentas y lucha por incentivos.

Un asunto relevante en los textos de política educativa es que sus géneros tienen marcados matices promocionales (Fairclough, 2003), vale decir, buscan generar un compromiso con la acción apelando a claves motivacionales y afectivas específicas. Por ejemplo, el párrafo inicial así lo evidencia. En relación con los resultados de aprendizaje, se apela a que *hay convencimiento de que se puede*

y se debe lograr mucho más y, a la vez, disminuir las brechas de los resultados que dicen relación con los ingresos de las familias (4 – 6). Del mismo modo, se esgrime una evaluación de un estado inicial que es condición para la generación de acciones en la materia, al plantear que *no podemos dejar de reconocer que nos encontramos en un punto de inflexión, ante el cual se deben realizar correcciones importantes si queremos satisfacer la legítima esperanza de una educación de calidad para todos* (6 – 9). Lo que en la teoría clásica de la argumentación es considerado falaz, en el discurso político cobra relevancia (Fairclough & Fairclough, 2012; Walton, 2008): las apelaciones emotivas son guías para la acción, buscan generar consensos y comprometer a los sujetos con lo que se considera deseable, tal como se aprecia en los indicadores textuales *hay convencimiento, punto de inflexión, legítima esperanza*, entre otros. Ellos requieren ser atendidos diferencialmente en el análisis y relevados como marcos para la acción ideológicamente orientados desde una racionalidad específica y, por tanto, contra argumentables y modificables.

Respecto a fenómenos de discurso (modos de representar/imaginar), es importante reforzar el modo en que opera una visión economicista de las problemáticas educativas, donde se aprecian fenómenos de colonización discursiva, vale decir, formas en que textos de un campo específico se tornan dominantes en otros (Fairclough, 2003). Como hemos planteado, es preciso insistir en cómo el lenguaje de la gestión de empresas toma un lugar central en la redefinición de las formas de representar la educación. Fundamentalmente esta queda bosquejada como un servicio (21 – 25) que se presta, que debe ser regulada y mejorada en su funcionamiento, evaluada a través de indicadores de calidad y lógicas de incentivos/castigos, y orientada a producir buenos resultados mediante un uso eficiente de recursos. Esta visión, apologetica del ideario neoliberal que domina las racionalidades de gobierno en Chile y el mundo, proyecta e imagina a las escuelas como empresas y homologa a ellas su funcionamiento, a la vez que opera con el supuesto de que los problemas organizacionales de las instituciones escolares son un mero asunto de gestión de recursos económicos y humanos.

En términos de estilo, es preciso referir nuevamente al matiz promocional que caracteriza el texto. A través de su carácter gramatical imperativo y actos de habla orientados a demandar, la Superintendencia queda texturizada como la institución que permitirá abordar los desafíos de nueva generación que Chile debe afrontar en materia educativa. Es interesante en este respecto la evaluación que se realiza del actual modelo educativo, al referir que la lógica del sistema actual supone que las consecuencias de una mala calidad de la educación debieran asumirlas los establecimientos (33 – 34), lo cual, en rigor, no ocurre en la magnitud prevista en la teoría, por lo que los establecimientos no asumen mayores costos ni beneficios por la calidad de la educación que imparten (36 – 38). La construcción de un papel del Estado como evaluador supravigilante queda de manifiesto a partir de la instalación de una desconfianza respecto del accionar de las escuelas, quienes son el blanco de la evaluación en esta particular formulación y el campo específico donde el nuevo mecanismo (Superintendencia de Educación) operará.

Finalmente, en este marco de exploración analítica al texto, es relevante prestar atención a asuntos de intertextualidad, es decir, a la forma en que este texto en específico dialoga con otros elementos de la red de textos en la que se inserta. Hay en él una orientación relativamente explícita hacia el consenso, donde se normalizan y aceptan las diferencias de poder, las cuales soportan y suprimen las diferencias de significados y normas. Esta orientación se texturiza con las apelaciones, por ejemplo, a una convocatoria hacia el *nosotros* (6) y hacia los esfuerzos que ha realizado el *país* (11). Estos fenómenos son relevantes, pues apelan a entidades abstractas que parecen no ser responsabilidad de sujetos específicos, fenómeno discursivo altamente recurrente en textos de política educativa y que Fairclough (2003) denomina “nominalización”.

Conectando este momento del análisis con los procedimientos analíticos provenientes del APD, en principio, recomendamos las orientaciones ofrecidas por N. Fairclough e I. Fairclough (2012) en *Political Discourse Analysis. A method for advanced students*. En este manual, la operatoria

analítica se basa en herramientas que permiten, dentro de un texto, identificar distintos tipos de premisas (ver Tabla 3), reconstruir y analizar cómo se construye una trama argumental y, sobre dicha base, evaluar el argumento para proponer alternativas.

Considerando lo anterior, podemos apreciar que el argumento se estructura en torno a la necesidad de desarrollar una institución que supla las insuficiencias del mercado y la competencia en el sistema educativo y los componentes organizacionales que no funcionan óptimamente. Por lo mismo, se sostiene como principal premisa meta crear un *sistema claro, explícito y transparente de responsabilización de los establecimientos respecto de su propio desempeño* (39 – 40) a fin de superar aquello que *impide que se establezcan medidas correctivas para los establecimientos con un mal rendimiento permanente* (41 – 42) y a establecer incentivos que provoquen una *mejora en los desempeños de los distintos actores* (44). Esta premisa meta conecta con las premisas instrumentales relacionadas con la creación de *una institución que contribuirá, en el marco de su competencia, al aseguramiento de la calidad de la educación* (29 – 30) y que *permitirá regular la prestación de dicho servicio, mejorando su funcionamiento; generando indicadores de calidad; transparentando los resultados y el uso de los recursos; creando los incentivos adecuados; y tomando medidas, por más estrictas que parezcan, cuando los oferentes no entregan un servicio de calidad* (21 – 25).

En términos de premisas circunstanciales, la creación de la Superintendencia de Educación representa un desafío de otro nivel, ya que tras la *espectacular expansión de las oportunidades educativas* (1 – 2) acontecida desde la restauración de la democracia en Chile y pese a los esfuerzos realizados a nivel país, *han permanecido invariables los componentes organizacionales de nuestro sistema educacional* (11 – 12), por lo que se precisa y justifica un *sistema claro, explícito y transparente de responsabilización de los establecimientos respecto de su propio desempeño* (39 – 40). Esta premisa es a la vez una premisa de valor, que defiende que la transparencia y la responsabilización son en sí mismas medios que se articulan para responder al fin de la calidad educativa. Ello conecta con una premisa de costo-beneficio, que sostiene justamente que *los establecimientos no asumen mayores costos ni beneficios en la calidad de la educación que imparten* (36 – 37).

En síntesis, la estructura argumental (Figura 8), en términos del razonamiento práctico que es característico de todos los discursos políticos, promueve la noción de que es momento de abordar nuevos desafíos en materia educativa, donde el mercado y la competencia no bastan por sí solos, sino que se requiere atender a los componentes organizacionales de las instituciones escolares. Para ello, la Superintendencia de Educación emerge como el mecanismo concreto para generar cambios decisivos en las escuelas, promoviendo nuevas estrategias de vigilancia, rendición de cuentas, supervisión y sanciones-incentivos. Estas soluciones homologan en la escuela la gestión propia del mundo empresarial, e instala nuevos mecanismos, orienta determinadas líneas de acción para los sujetos que defienden valores específicos de transparencia y eficiencia, y que fortalece una nueva relación de supravigilancia entre el Estado y las escuelas.

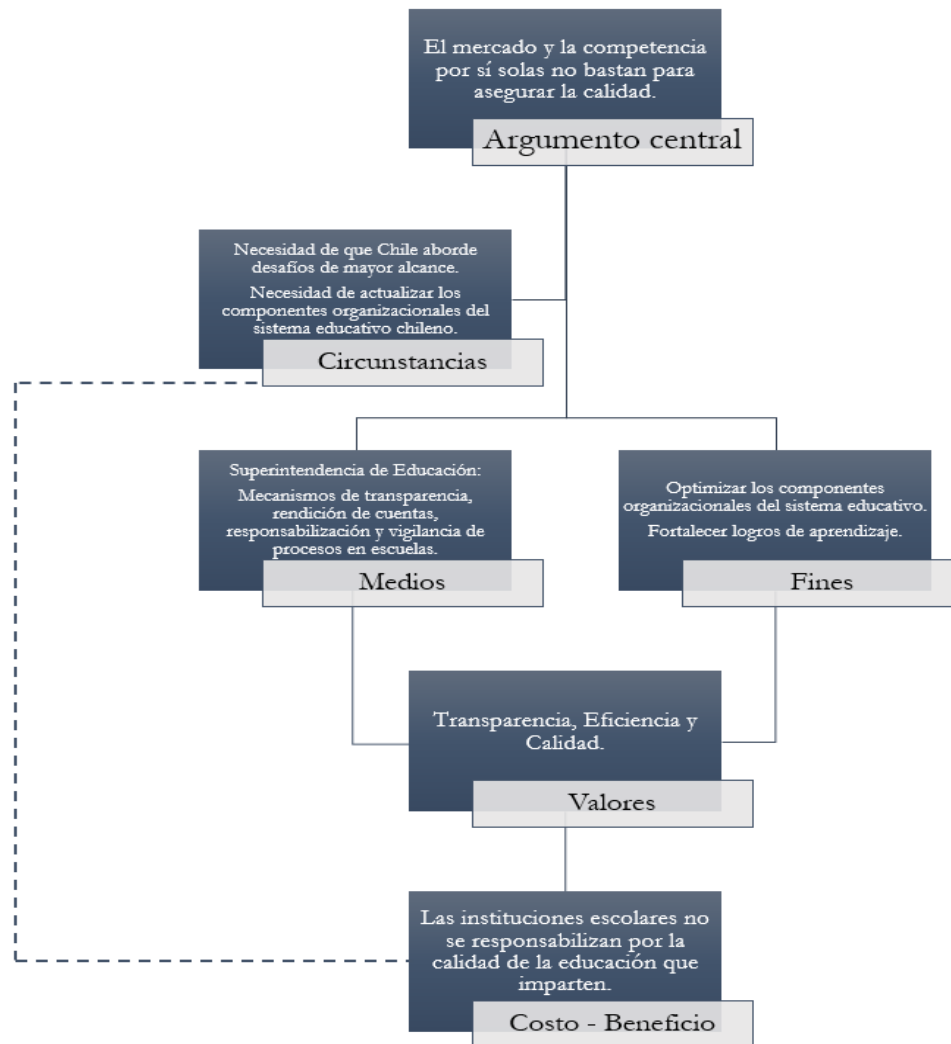


Figura 8: Estructuración argumental.  
Elaboración propia.

#### Paso 4: Evaluación Argumental – Anuncio de Alternativas

Un momento final del análisis consiste en evaluar la estructuración argumental, transitando por los intersticios ideológicos que caracterizan a todo texto, para así aproximarnos a alcanzar nuevas concepciones sobre lo que es posible desde otros referenciales normativos y valóricos que dialoguen con lo que aparece como dado en la realidad social. Sostenemos que la criticidad del modelo analítico para políticas educativas que hemos expuesto en este escrito no pasa únicamente por *denunciar* aquellas condiciones que degradan las relaciones y prácticas sociales en que los seres humanos nos construimos como tales, sino fundamentalmente por su capacidad para *anunciar* alternativas que expresen directrices a la acción orientadas transformativamente y comprometidas con los oprimidos del mundo.

En concreto, los peligros conjurados en la articulación medios – fines que estructuran este argumento, es que, tras una fachada de modernización organizacional, lo que opera es un clima de desconfianza respecto de los usos de recursos y las prácticas que organizan la vida cotidiana de las personas que habitan las escuelas. El eufemismo de la responsabilización encierra el supuesto de que los actores sociales hacen mal las cosas e impiden un tránsito directo hacia el encuentro con la



calidad educativa, meta que todo el país anhela. La vigilancia se justifica de por sí y se plantea como una forma de garantizar transparencia y eficiencia. Dramáticamente en Chile, y en buena parte del mundo, el discurso economicista de la educación toma ventaja respecto de otras alternativas de concepción de la práctica educativa. El mecanismo de subvención a la demanda o vouchers por asistencia (Assaél et al, 2015) impide la generación de una confianza básica en los actores y restringen significativamente su autonomía y creatividad en el uso de los recursos y en sus prácticas de gestión. Ello nos invita a apelar por lógicas de financiamiento basal a la oferta para que cada escuela organice su gestión educativa en atención a diversas particularidades de matrícula y de contexto y, de modo fundamental, por instancias de control central ante las cuales rendir públicamente los recursos económicos empleados sin necesidad de situar a actores e instituciones en lógicas de premios/castigos.

## **Perspectivas Finales**

Nuestro propósito en este artículo ha sido ofrecer herramientas conceptuales y analíticas para leer críticamente políticas educativas en tiempos de reforma global. Ante el avance progresivo y prácticamente incontrarrestable de las lógicas de neoliberalización educativa, resulta una tarea crucial examinar la dimensión discursiva, ideacional y argumental que opera en la formulación, diseminación, transferencia y recontextualización de políticas educativas globales en diversos contextos locales. Esto cobra fuerza ante la consideración planteada por Verger y Normand (2015), quienes afirman que los sets de regulaciones que operan globalmente mediante los principios y mecanismos de la Nueva Gestión Pública no se implementan necesariamente porque han demostrado éxito en su aplicación, sino básicamente porque existe la percepción generalizada de que son las fórmulas más adecuadas para hacer frente a las crisis y problemáticas que enfrentan los sistemas educativos en la actualidad. Precisamente, sostenemos que el éxito y consolidación de la hegemonía neoliberal en materia educativa se debe a su capacidad para movilizar deseos, imaginarios y argumentos que, apegados a la supuesta eficiencia de la gestión empresarial para resolver los problemas de la vida social, se han posicionado como los discursos dominantes en los debates educativos contemporáneos.

A razón de lo anterior, hemos expuesto en este artículo un enfoque teórico – metodológico y un set de herramientas analíticas orientadas a leer críticamente los aspectos discursivos, ideacionales y argumentales de las regulaciones de política educativa que han emergido en un contexto de reforma global de políticas educativas. Reconociendo la amplia diversidad de perspectivas existentes en el campo de los Estudios Críticos de Discurso, consideramos que los desarrollos teóricos y metodológicos de Norman Fairclough e Isabella Fairclough que hemos presentado aportan sustantivamente al propósito que hemos planteado, básicamente por los fundamentos teóricos y onto-epistemológicos que lo sustentan y que nos permiten comprender la realidad social como una estructuración parcialmente semiótica, donde lo real no es reductible a lo discursivo, aun cuando lo discursivo juega un papel relevante en la forma en que se estructuran las relaciones sociales y las subyacentes lógicas de dominación y diferencia/resistencia a la opresión que operan en las sociedades capitalistas contemporáneas. Del mismo modo, el enfoque presentado es pertinente y relevante para el estudio crítico de políticas educativas, toda vez que desde las bases del Análisis Crítico de Discurso se propone un modelo que permite reconocer las especificidades del género de políticas educativas y el papel que juega el razonamiento práctico y los argumentos en la construcción de problematizaciones de lo social y lo educativo y en la definición de soluciones posibles a los problemas planteados.

De igual manera, hemos presentado una caja de herramientas que ofrece un set de herramientas analíticas para abordar el propósito central de nuestro artículo. Enfatizamos en cuatro momentos fundamentales que, a nuestro juicio, deben desplegarse en toda tarea analítica de políticas educativas, siendo especialmente importante que en dicho ejercicio se examine cómo las trazas globales de reformas educativas se despliegan en coyunturas específicas. Para ello, en este escrito ejemplificamos a partir del caso educativo de Chile, un país pionero en neoliberalización educativa y que ha adoptado los principios y mecanismos de NGP como forma de contrarrestar los efectos negativos que la lógica de mercado ha producido en materia de desigualdad y segregación socioeducativa. Las argumentaciones de política educativa actuales, definiendo la calidad y equidad como un problema estructural en este país, se orientan a la modernización de los componentes organizacionales del sistema y al desarrollo de estructuras de supervigilancia que garanticen una gestión educativa eficiente y ello, a su vez, asegure la calidad. Aun cuando resulta difícil oponerse a la modernización, desplegar el esfuerzo analítico de ir más allá de lo que *dicen* las palabras, posibilita encontrarse con lo que ellas *hacen*: en este caso, y como ocurre en buena parte del mundo, definir que los problemas educativos son generados por dificultades en la gestión que realizan agentes específicos en la vida escolar, razón que amerita que se fortalezcan las vigilancias respecto de su actuar y que se implementen lógicas de premios/castigos acordes a sus desempeños.

En relación con lo anterior, nos resulta necesario reparar en la capacidad seductora que contienen los discursos neoliberales en materia educativa, pues suelen plantear problematizaciones y posibles soluciones que son, inicialmente, difíciles de contra-argumentar. Específicamente, encontramos el juego discursivo entre lo moderno y lo anticuado, donde toda modernización pareciera que naturalmente es conveniente; o, de la misma manera, lo natural e incontrarrestable que implica asumir que la participación del mercado y la competencia en educación no bastan por sí solas para asegurar la calidad educativa. Por dichos motivos, nos hemos enfocado en presentar herramientas provenientes del ACD y APD que permitan desmitificar la hegemonía de mercado atendiendo a las premisas que construyen sus particulares formas de argumentación, para lo cual resulta imprescindible disputar la palabra como forjadora de realidades y nuevas esperanzas para la vida humana (Freire, 2012). Por lo mismo, sostenemos que las herramientas presentadas, junto con posibilitar enfocarse en lo que las palabras hacen, abre posibilidades para confrontarlas, tensionarlas y modificarlas, especialmente en lo que respecta a las articulaciones medios – fines que promueven y a los valores que defienden. Por ello es que apostamos por una criticidad en el estudio de políticas educativas que más allá de *denunciar* las formas en que la dominación y la opresión emergen en su dimensión semiótica, nos comprometa a investigadores y actores educativos a articular creativamente el *anuncio* de nuevas argumentaciones que, sostenidas en un ideario de bondad y justicia educativa, superen las visiones apologéticas del ideario neoliberal que, a modo de un germen difícil de combatir, infecta a los sistemas educativos proponiendo modos de ser, pensar, hacer y relacionarse propios de la gestión de empresas.

Finalmente, estimamos necesario reconocer que los enfoques de ACD y APD revisados en este escrito nos ofrecen un poderoso arsenal para enfrentar en la dimensión semiótica los anhelos y fantasías del poder, su necesidad de construir un mundo ordenado y sujetos concomitantes a los parámetros que en su ejercicio les son predefinidos. Del mismo modo, esta caja de herramientas ofrece diversas tácticas y estrategias para examinar con legítima sospecha todo aquello que nos aparece como dado, necesario y/o urgente en los textos de políticas educativas, y que se encuentra abierta a incluir nuevas herramientas que permitan develar cómo opera el movimiento global de reformas educativas en distintos contextos, desentrañar sus principios y mecanismos y, a partir de ello, articular múltiples voces que claman por un mundo más justo y una educación al servicio de las clases populares, principales receptoras de los intereses que defienden las elites nacionales y supranacionales.

## Referencias

- Anderson, G., & Herr, K. (2015). New public management and the new professional educator: Framing the issue. *Education Policy Analysis Archives*, 23(84).  
<https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2222>
- Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* Santiago: Ediciones LOM.
- Assaél, J., Cornejo, R., Albornoz, N., Etcheberrigaray, G., Hidalgo, F., Ligüeno, S., & Palacios, D. (2015). La crisis del modelo educativo mercantil chileno: Un complejo escenario. *Currículo sem fronteiras*, 15, 2, 334 – 345.
- Bhaskar, R. (1987). *Scientific realism and human emancipation*. Londres: Verso.
- Bhaskar, R. (1997). *A realist theory of science*. Londres: Verso.
- Bajtín, M. (2008). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Ball, S. J. (2006a). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. En S. Ball (Ed.), *Education policy and social class. The selected works of Stephen Ball* (pp. 43 – 53). Nueva York: Routledge.
- Ball, S. J. (2006b). Policy sociology and critical social research: A personal review of recent education policy and policy research. En S. Ball (Ed.), *Education policy and social class. The selected works of Stephen Ball* (pp. 9 – 25). Nueva York: Routledge.
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Abingdon: Routledge.
- Ball, S. J. (2015). Education, governance and the tyranny of numbers. *Journal of Education Policy*, 30(3), 299-301. <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2015.1013271>
- Ball, S. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, 14, 8, 1046 – 1059. <http://dx.doi.org/10.1177/1478210316664259>
- Ball, S. J., & Olmedo, A. (2011). Global social capitalism: Using enterprise to solve the problems of the world. *Citizenship, Social and Economic Education*, 10(2-3), 83-90.  
<http://dx.doi.org/2304/csee.2011.10.2.83>
- Braun, A., Ball, S. J., & Maguire, M. (2011). Policy enactments in schools introduction: Towards a toolbox of theory and research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 581 – 583. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601554>
- Carrasco, A. & Gunter, H. (2019). The “private” in the privatisation of schools: The case of Chile. *Educational Review*, 71, 67 – 80. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522035>
- Chiapello, E., & Fairclough, N. (2002). Understanding the New Management Ideology: A transdisciplinary contribution from critical discourse analysis and new sociology of capitalism. *Discourse & Society*, 13(2), 185 – 208.  
<https://doi.org/10.1177/0957926502013002406>
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in the late modernity*. Edimburgo: University Press.
- Cornejo, R., Albornoz, N., & Palacios, D. (2016). Subjetividad, realidad y discurso: Entre el determinismo estructuralista y el construccionismo social. *Cinta de Moebio Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 56, 121 – 135. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000200001>
- Doherty, R. (2007). Framing education policy: Foucault, discourse and governmentality. *Counterpoints*, (292), 193 – 204.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educ. Soc., Campinas*, 36(132), 699-722. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Londres: Longman.

- Fairclough, N. (1993). *Discourse and social change*. Cambridge: Policy Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Londres: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Londres: Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203697078>
- Fairclough, N. (2005). Peripheral vision: Discourse analysis in organization studies: The case for critical realism. *Organization Studies*, 26, 915 – 938.  
<https://doi.org/10.1177/0170840605054610>
- Fairclough, N. (2006). *Language and globalization*. Londres: Routledge.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185.
- Fairclough, N. (2014). *Critical language awareness*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2018). CDA as dialectical reasoning. En J. Flowerdew & J. Richardson (Eds.) *The Routledge handbook of critical discourse studies* (pp. 18 – 38). Londres: Routledge.
- Fairclough, N., & Fairclough, I. (2011). Practical reasoning in political discourse: the UK government's response to the economic crisis in the 2008 Pre-Budget Report. *Discourse & Society*, 22(3), 243 – 268. <https://doi.org/10.1177/0957926510395439>
- Fairclough, I., & Fairclough, N. (2012). *Political Discourse Analysis. A method for advanced students*. Londres: Routledge.
- Fairclough, N., & Graham, P. (2010) Marx as a critical discourse analyst: the génesis of a critical method and its relevance to the critique of global capital. En N. Fairclough (Ed.) *Critical Discourse Analysis. The critical study of language* (pp. 301 – 346). Londres: Routledge.
- Fairclough, N., Jessop, B., & Sayer, A. (2007). Critical realism and semiosis. *Journal of Critical Realism*, 5, 1, 2 – 10.
- Fairclough, N., & Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. En T. Van Dijk (Ed.) *El discurso como interacción social* (pp. 387 – 404). Barcelona: Gedisa.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36, 132, 699 – 722. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Flowerdew, J., & Richardson, J. (2018). *The Routledge handbook of critical discourse studies*. Londres: Routledge.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fuller, K., & Stevenson, H. (2019). Global education reform: Understanding the movement. *Educational Review*, 71, 1 – 4. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1532718>
- Gramsci, A. (2013). *Antología*. Madrid: Akal.
- Habermas, J. (2014). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Halliday, M. (1994). *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Harvey, D. (2007). *El nuevo imperialismo*. Barcelona: Akal.
- Harvey, D. (2015). *Breve historia del neoliberalismo*. Barcelona: Akal.
- Kaptzon, A., & Yemini, M. (2018). Market logic at school: Emerging intra-school competition between private and public STEM programmes in Israel. *Education Policy Analysis Archives*, 26(104). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3473>
- Larraín, J. (2008). *El concepto de ideología. El marxismo posterior a Marx: Gramsci y Althusser*. Santiago: LOM.

- Lester, J. N., Lochmiller, C. R., & Gabriel, R. (2017). Exploring the intersection of education policy and discourse analysis: An introduction. *Education Policy Analysis Archives*, 25(25). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2971>
- Lopes, A. C. (2016). A teoria da atuação de Stephen Ball: ¿E se a noção de discurso fosse outra? *Education Policy Analysis Archives*, 24(25). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2111>
- Marx, K. (2014). *El Capital. Crítica de la economía política. Libro I – Tomo I*. Madrid: Akal.
- 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). <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2083>
- Parcerisa, L., & Falabella, A. (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. *Education Policy Analysis Archives*, 25(89), 2 – 26. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3177>
- Perryman, J., Ball, S. J., Braun, A., & Maguire, M. (2017). Translating policy: Governmentality and the reflective teacher. *Journal of Education Policy*. <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2017.1309072>
- Potter, J., Antaki, C., Billig, M., & Edwards, D. (2003). El análisis del discurso implica analizar: Crítica de seis atajos analíticos. *Athena Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 3, 14 – 35.
- Reyes, I., & Akkari, A. (2017). La privatización de la educación en Chile: análisis de los discursos del profesorado y de la dirección de los centros sobre la calidad de la educación y la rendición de cuentas. *Revista de Sociología de la Educación*, 10(3), 363 – 380. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.10.3.9891>
- Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. En K. Mundy, A. Green, B. Lingard & A. Verger (Eds.) *The handbook of global education policy* (pp. 128 – 144). Oxford: Willey Blackwell.
- Smith, W. C. (2014). The global transformation toward testing for accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 22(116). <https://doi.org/10.14507/epaa.v22.1571>
- Stecher, A. (2010). El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo. Discusiones desde América Latina. *Universitas Psychologica*, 9, 93 – 107.
- Stecher, A. (2014). Fairclough y el lenguaje en el Nuevo Capitalismo: Análisis de las dimensiones discursivas del mundo del trabajo. *Psicoperspectivas*, 13(3), 19 – 29. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue3-fulltext-526>
- Van Dijk, T. (2016). Estudios críticos del discurso: Un enfoque sociocognitivo. *Discurso & Sociedad*, 10, 137 – 162.
- Verger, A., Bonal, X., & Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 24(27), 1 – 27. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2098>
- Verger, A., Curran, M., & Parcerisa, L. (2015). La trayectoria de una reforma educativa global: El caso de la nueva gestión pública en el sistema educativo catalán. *Educ. Soc., Campinas*, 36(132), 675 – 697. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152619>
- Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educ. Soc., Campinas*, 36(132), 599 – 622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>
- Verger, A., Parcerisa, L., & Fontdevila, C. (2019). The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: A political sociology of global education reforms. *Educational Review*, 71, 5 – 30. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522045>

- Verger, A., Zancajo, A., & Fontdveila, C. (2016). La economía política de la privatización educativa: Políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 47 – 78. <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce47.78>
- Walton, D. (2007). Evaluating practical reasoning. *Synthese*, (157), 197 – 240. <https://doi.org/10.1007/s11229-007-9157-x>
- Walton, D. (2008). *Informal logic: A pragmatic approach*. Nueva York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511808630>
- Wodak, R. (2003). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En R. Wodak & M. Meyer (Eds.) *Métodos de análisis crítico del discurso* (1a Ed., pp. 17 – 34). Barcelona: Gedisa.

## Sobre los Autores

### Diego Palacios Díaz

Universidad Tecnológica Indoamérica – Ecuador

[Diegopalacios@uti.edu.ec](mailto:Diegopalacios@uti.edu.ec)

Investigador – Centro de Investigación en Ciencias Humanas y Educación, Universidad Tecnológica Indoamérica (Ecuador). Doctor en Psicología, Universidad de Chile. Sus líneas de investigación han estado principalmente ligadas a políticas educativas, trabajo cotidiano en la escuela, y estudios críticos del discurso.

<http://orcid.org/0000-0002-6956-7158>

### Felipe Hidalgo Kawada

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación – Chile

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

Estudiante de Doctorado en Educación, University of Sydney (Australia). Magíster en Psicología Educacional, Universidad de Chile. Sus líneas de investigación han estado principalmente ligadas a los procesos de construcción de subjetividades y corporalidades en el espacio escolar, y estudios críticos del discurso.

<http://orcid.org/0000-0002-8885-6895>

### Rodrigo Cornejo Chávez

Universidad de Chile – Chile

[Rodrigo.cornejo@uchile.cl](mailto:Rodrigo.cornejo@uchile.cl)

Profesor Asociado – Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Investigador del Observatorio Chileno de Políticas Educativas, (OPECH), Universidad de Chile. Doctor en Psicología, Universidad de Chile. Sus líneas de investigación han estado principalmente ligadas a trabajo docente, políticas educativas, movimientos sociales por la educación y estudios críticos del discurso.

<http://orcid.org/0000-0001-6713-0166>

### Noemí Suárez Monzón

Universidad Tecnológica Indoamérica – Ecuador

[Noemisuarez@uti.edu.ec](mailto:Noemisuarez@uti.edu.ec)

Investigadora y Coordinadora – Centro de Investigación en Ciencias Humanas y Educación, Universidad Tecnológica Indoamérica (Ecuador). Doctora en Ciencias Pedagógicas, Universidad

de Cienfuegos. Sus líneas de investigación han estado principalmente ligadas a políticas educativas en educación superior y formación del profesorado.  
<http://orcid.org/0000-0002-9103-9714>

---

## archivos analíticos de políticas educativas



Volumen 27 Número 47      6 de mayo 2019

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> 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), QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

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

**Síganos 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), **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** (Arizona State University)

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