
archivos analíticos de políticas educativas

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



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 30 Número 130

30 de agosto 2022

ISSN 1068-2341

La Participación Como Técnica De Gobierno Bajo El Nuevo Sistema De Educación Pública En Chile¹

Enrique Baleriola

Universitat Oberta de Catalunya

España

Tabata Contreras

Francisca Sánchez

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Chile

Romina Díaz

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Chile



Ana Hormazábal

Universidad Católica del Maule

Chile

Citación: Baleriola, E., Contreras-Villalobos, T., Sánchez, F., Díaz, R., & Hormazábal, A. (2022). La participación como técnica de gobierno bajo el nuevo sistema de educación pública en Chile.

Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 30(130). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6836>

Resumen: Desde hace 40 años el sistema educativo chileno ha sido sometido a la gestión privada de los servicios públicos, conocida como Nueva Gestión Pública (NGP). Esta promueve la

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación “FONDECYT Regular 1191015”, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo del Gobierno de Chile.

competencia, la rendición de cuentas de altas consecuencias y atomiza el sistema educativo, diluyendo la participación de las comunidades educativas en las decisiones políticas que les interpelan directamente. Para revertir estos efectos, en los últimos años han surgido diferentes normativas, siendo la ley 21.040 de 2017 una de las más relevantes al crear un nuevo sistema de educación pública bajo responsabilidad directa del estado, con énfasis en la participación local. Desde una mirada cualitativa, este trabajo presenta un análisis de las concepciones y los modos de participación que emergen de esta ley, sirviéndose de la teoría gubernamental de Foucault. Los resultados apuntan a una persistencia de la concepción de participación al alero del dispositivo de NGP, atravesada y tensionada por una concepción de participación emergente de resistencia local desde las comunidades educativas. Finalmente, discutimos el alcance de los cambios que introduce la ley 21.040 y los elementos necesarios para un nuevo sistema de educación pública realmente inclusivo y democrático para las escuelas y los actores educativos.

Palabras clave: participación política; política educacional; gubernamentalidad; desarrollo participativo; gestión educacional

Participation as government technique under the new public education system in Chile

Abstract: For 40 years, the Chilean education system has been subject to private management of public services, known as New Public Management (NPM). This management promotes competition and the high-stakes testing, and atomizes the educational system, diluting the participation of educational communities in political decisions that directly concern them. To reverse these effects, different regulations have emerged in recent years, such as Law 21.040 of 2017, one of the most important by creating a new public education system under direct state responsibility, with emphasis on local participation. From a qualitative perspective, this paper presents an analysis of the conceptions and modes of participation that emerge from this law, making use of Foucault's governmental theory. The results point to a persistence of the notion of participation under the NPM, crossed and tensioned by an emerging notion of participation of local resistance from the educational communities. Finally, we discuss the scope of the changes introduced by Law 21.040 and the necessary elements for a new public education system that is truly inclusive and democratic for schools and educational actors.

Key words: political participation; educational policy; governance; participatory development; educational management

Participação como técnica de governança no novo sistema de educação pública do Chile

Resumo: Durante 40 anos, o sistema educacional chileno esteve sujeito à gestão privada de serviços públicos, conhecida como Nova Gestão Pública (NPM). Esta gestão promove a competição e os testes de alto risco, e atomiza o sistema educacional, diluindo a participação das comunidades educacionais nas decisões políticas que lhes dizem diretamente respeito. Para reverter estes efeitos, diferentes regulamentações surgiram nos últimos anos, sendo a lei 21.040 de 2017 uma das mais importantes ao criar um novo sistema de educação pública sob responsabilidade direta do Estado, com ênfase na participação local. De uma perspectiva qualitativa, este documento apresenta uma análise das concepções e modos de participação que emergem desta lei, fazendo uso da teoria governamental de Foucault. Os resultados apontam para uma persistência da noção de participação sob o NPM, atravessada e tensionada por uma noção emergente de participação da resistência local das comunidades educacionais. Finalmente, discutimos o alcance das mudanças introduzidas pela Lei 21.040 e os elementos necessários para um novo sistema de educação pública que seja verdadeiramente inclusivo e democrático para as escolas e os atores educacionais.

Palavras-chave: participação política; política educacional; governança; desenvolvimento participativo; gestão educacional

La Participación Como Técnica De Gobierno Bajo El Nuevo Sistema De Educación Pública En Chile

Durante las últimas décadas los sistemas educativos en diferentes países como Reino Unido, España, Estados Unidos o Chile han sido afectados por políticas basadas en las orientaciones de mercado (Mayes y Howel, 2018; Saura y Luengo, 2015). Lo común en la implementación de la lógica de mercado de estos países se encuentra en las pautas de la Nueva Gestión Pública ([NGP]; Sisto y Fardella, 2014; Soto et al., 2016). La NGP consiste en un conjunto de orientaciones para gestionar los servicios públicos bajo la lógica de la empresa privada (Assaél et al., 2015; Ball, 2008). Así, se busca aumentar tanto la eficacia y la eficiencia de los procesos internos como de los trabajadores mediante el establecimiento de indicadores estandarizados para medir el desempeño, la promoción de competencia entre instituciones públicas y privadas para dar el servicio, o el establecimiento de evaluaciones con altas consecuencias (Niesche, 2015; Sisto, 2019). Para la NGP, se entiende que la intervención en estos elementos de una organización conlleva ofrecer un servicio de mayor calidad (Bejerot y Hasselbladh, 2013; Hall et al., 2015). De los territorios mencionados, Chile es un ejemplo paradigmático, pues ha sido uno de los primeros países y de los que más profundamente han padecido la gestión de mercado en sus políticas públicas, llegando a ser conocido como el país del “experimento neoliberal” (Orellana, 2020).

En el ámbito educativo chileno, estas medidas se llevan implementando desde los años 80, sirviendo de laboratorio para acciones implementadas posteriormente en otros países (Fischer, 2009). Pero los efectos de la NGP en términos de mejora de la calidad educativa chilena son complejos de valorar. Si bien algunas escuelas han conseguido mejoras en los puntajes obtenidos en mediciones estandarizadas como el SIMCE, gran parte de la literatura evidencia diversas dificultades para confirmar la mejora real de la calidad educativa (Verger y Normand, 2015) al menos por tres motivos. En primer lugar, los rankings y comparaciones entre escuelas profundizan la segregación educativa, pues las escuelas eligen a los estudiantes con mejores calificaciones (Botella, 2018). En segundo lugar, las rendiciones de cuentas de altas consecuencias en educación terminan por fomentar el *teach to test*, es decir, tienden a reducir el proceso pedagógico a un entrenamiento en las pruebas estandarizadas (Robinson y Dervin, 2019). Por último, al priorizar la medición del rendimiento, la evaluación estandarizada del desempeño (Cornejo y Reyes, 2008) y la experticie directiva y técnica (Acuña et al., 2019), se termina por desincentivar la experiencia y la participación de las comunidades educativas locales en los procesos político-educativos.

Debido a la poca claridad sobre una auténtica mejora educativa dentro del contexto de la NGP, diferentes organismos internacionales como la UNESCO han indicado la necesidad de una mayor participación de las comunidades educativas (profesores, estudiantes, padres, técnicos escolares) para que la mejora educativa sea efectiva (UNESCO, 2021). Desde este enfoque, la participación se concibe como el compromiso o adhesión de personas no expertas en la consulta y en los procesos de decisión sobre aspectos sociales controversiales (Aceros y Domènech, 2020, p. 2). A este impulso internacional, se suma la emergencia de diferentes perspectivas sociales comprometidas con que la sociedad no experta en el diseño y los procesos políticos tenga la posibilidad de ser escuchada y tenida en cuenta en la toma de decisiones políticas. Con estas, se busca obtener un conocimiento representativo de y para toda la ciudadanía mediante la deliberación de grupos locales, en este caso, educativos (Pavlic, 2018).

La respuesta de las instituciones educativas chilenas ha recogido algunos esfuerzos por hacer que las políticas educativas cuenten con la participación local (MINEDUC, 2010). Pero existen serias críticas sobre el sentido que la participación tiene en estas instancias, pese a las indicaciones internacionales y las propuestas sociales. Esto se debe a que en estas instancias la participación se

concibe desde la lógica de la NGP, donde participar se entiende esencialmente bajo dos concepciones: 1) informar a la comunidad educativa como parte de los indicadores de rendición de cuentas estandarizadas (Jara, 2011), o 2) como una instancia que no incorpora la reflexión político-pedagógica, y se queda en márgenes instrumentalizados (Ascorra et al., 2016; Redón, 2016);

Sin embargo, esta concepción estandarizada e instrumental de la participación promete ser revertida en la Ley 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública de Chile. Esta ley, promulgada en noviembre de 2017 promete transformar y mejorar el sistema educativo público de los últimos cuarenta años, siendo la participación uno de los principios orientadores para este cambio (MINEDUC, 2017a). Por tanto, resulta relevante analizar las nuevas concepciones y modos bajo los que la participación opera en esta ley, para así indagar sobre el alcance real de la ruptura con la lógica de exclusivamente informar o de instrumentalizar la participación educativa.

En lo restante del artículo procederemos de la siguiente forma. En primer lugar, describiremos las bases de la nueva gestión pública en relación con las políticas educativas chilenas de los últimos cuarenta años, y los intentos de reformar la lógica neoliberal mediante leyes promulgadas en los últimos años, enfatizando la Ley 21.040 de la nueva educación pública. En segundo lugar, explicaremos la noción de dispositivo como parte de la gubernamentalidad educativa, aludiendo expresamente a la concepción de participación bajo la gubernamentalidad de la nueva gestión pública. A continuación, explicaremos el desarrollo metodológico del artículo para analizar las concepciones de participación bajo la ley de la nueva educación pública. Después, mostraremos los resultados sobre las nuevas concepciones de participación y cómo esta opera bajo la ley de la nueva educación pública. Finalmente, discutiremos y concluiremos analizando estas nuevas concepciones de participación mediante el concepto de dispositivo y la gubernamentalidad educativa.

NGP y las Políticas Educativas Chilenas

La NGP es un modelo de gestión de los servicios públicos con una fuerte orientación de mercado, basado en la libre elección de los ciudadanos (Brandsen y Honingh, 2018). Durante la dictadura, Chile, bajo la promoción de la teoría neoliberal de los Chicago Boys y Milton Friedman, se convirtió en el laboratorio mundial de las políticas neoliberales asentando las bases de la gestión de la NGP (Carnoy, 1998). La NGP en esencia, apuesta por la implementación de un fuerte control del trabajo público, aplicando conocimientos e instrumentos de la gestión empresarial privada para aumentar su eficiencia y eficacia (Carrasco, 2013). Para ello, se fomenta la competencia entre prestadores públicos y privados, se implementan evaluaciones estandarizadas que permitan comparar el rendimiento de cada institución, se establecen rendiciones de cuentas con altas consecuencias sobre el desempeño del servicio mediante incentivos y castigos; y se prima la responsabilización individual por los resultados obtenidos (Gunter et al., 2016). Así, la NGP consiste en un modelo de gobierno de la población que conduce a los individuos hacia la gramática de la competencia y del esfuerzo individual.

El ámbito educativo chileno no escapa a la NGP, viviendo una serie de transformaciones que inician durante los años 80 y que, con la vuelta a la democracia en 1990, lejos de desaparecer, se ven profundizadas (Ramírez-Casas del Valle et al., 2019). Una primera medida relevante consistió en la sustitución del financiamiento estatal basal para las escuelas, por un sistema de voucher individual por cada estudiante matriculado (Sisto, 2019). En segundo lugar, en 1988 se establece la prueba SIMCE como prueba estandarizada para medir la calidad de todas las escuelas (Falabella, 2020). También, se reforma el estatuto docente y el sistema nacional de evaluación con objetivo de medir el desempeño de cada docente (MINEDUC, 1995, 2004). Asimismo, se establecen consecuencias para escuelas con malos resultados SIMCE las cuales abarcan hasta su cierre, pues se entiende que la

mejora educativa es responsabilidad exclusiva de esta y los malos resultados se deben a una gestión ineficiente (Assaél et al., 2012). Finalmente, se atomiza la gestión de la educación pública, pasando del Ministerio de Educación a los municipios (Bellei, 2018), alejándolas de la ineficiente influencia estatal. En síntesis, en búsqueda de la mejora y la eficiencia de la educación, estas medidas promueven una mirada individualista de las dinámicas escolares donde prima la competencia con el par (docente, estudiante, u otra escuela) por conseguir la mejor calificación en las diferentes mediciones estandarizadas (Parcerisa y Fallabela, 2017), desincentivando la reflexión conjunta o las acciones comunitarias desde y para la transformación escolar (Erstad et al., 2021).

Desde la NGP, la participación educativa es concebida como el ofrecimiento de la educación (entendida como un bien de consumo, con un contenido ya acordado y seleccionado) desde una gama de proveedores (escuelas) a unos clientes (apoderados). De este modo, la participación en el diseño de los procesos educativos se reduce al momento final de “compra” del servicio, diluyéndose la valiosa experiencia cotidiana de docentes, estudiantes o padres y madres al acatamiento de las decisiones ya tomadas por instituciones políticas y los directivos educativos (Salvat et al., 2012).

La Creación de un Nuevo Sistema de Educación Pública

Tras años de presiones, manifestaciones sociales y promesas políticas en favor de una reforma educativa, en los últimos quince años se comienzan a promulgar algunas leyes para revertir los efectos segregadores de las políticas educativas anteriores. Entre estas, destacan la ley de subvención escolar preferencial promulgada en 2008 (MINEDUC, 2008) que establece el criterio de estudiante vulnerable para la adjudicación de un doble voucher por estudiante considerado vulnerable que se matricule, o la ley de inclusión elaborada en 2015, que elimina la posibilidad de lucro de las escuelas, el copago y la selección de estudiantes por cualquier motivo (MINEDUC, 2015).

En este marco de reformas, en 2017 se promulga la ley 21.040 que Crea el Nuevo Sistema de Educación Pública (Ley de la nueva educación pública, de aquí en adelante) con objetivo de devolver al estado la gestión directa de la educación que en su momento fue entregada a los municipios. Tal como indica su nombre, esta ley busca crear un nuevo sistema de educación pública (MINEDUC, 2017a, p. 1), enfatizando el rol protagonista del estado como garante de derecho y mejora de la educación. Para ello, se propone la creación de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), una institución intermedia que articula a las escuelas públicas con el Ministerio de Educación, coordinado por la Dirección de Educación Pública. Las funciones de los SLEP se sostienen, entre otros, en el pilar fundamental de la vinculación con la comunidad educativa e instituciones del entorno y en el fomento de la participación de los actores educativos locales (MINEDUC, 2017b).

Así, mediante diversas instancias en las que directores, técnicos educativos locales, padres y madres, personal técnico y estudiantes pueden participar, tomar decisiones y construir los procesos educativos desde su inicio, se busca crear un nuevo sistema de educación pública “en el que el estado provea a través de los establecimientos educacionales de su propiedad y administración, que formen parte de los Servicios Locales de Educación Pública que son creados [...], una educación pública, gratuita y de calidad, laica” (MINEDUC, 2017a, p. 1). Por tanto, la ley de la nueva educación pública abre la posibilidad a una nueva concepción de la participación en la educación chilena.

En síntesis, la ley de la nueva educación pública, como parte de la reforma educativa mencionada, convoca a una profunda transformación de la visión managerial y de mercado de las políticas educativas, derribando uno de los pilares de la NGP: la atomización de la educación y su dependencia indirecta del estado, al retirar a las escuelas de la gestión municipal y devolverlas a la gestión estatal directa. Para esta transformación, la ley de la nueva educación pública reconoce el papel de las comunidades educativas en los procesos de creación e implementación de las políticas

educativas para mejorar la educación. Por todo lo anterior, es que emerge la pregunta: ¿cómo se concibe la participación y bajo qué modos opera a partir de la promulgación ley de la nueva educación pública? Para esto, nos serviremos del concepto de gubernamentalidad de Foucault y la noción de dispositivo desarrollada por Agamben.

La Participación Como Dispositivo Para La Gubernamentalidad Educativa.

La gubernamentalidad — del original en francés *Gouvernementalité*, (Foucault, 1994) — es un concepto amplio que permite analizar los modos en que la política estatal aterriza en los espacios locales y cotidianos. Uno de los autores que ha trabajado profundamente esta noción es Michel Foucault, para el cual la gubernamentalidad consiste en “el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder” (Foucault, 2004, p.136). Así, la gubernamentalidad es un proceso por el que se conduce a la población para actuar o pensar de ciertos modos.

Para llevar a cabo esta conducción de la población, el elemento central es esa serie de procedimientos, cálculos y tácticas, que Foucault definirá como dispositivos y técnicas (Foucault, 2012). Siguiendo a Agamben (2011), los dispositivos consisten en un conjunto heterogéneo de elementos discursivos y no discursivos que disponen (de una manera y no de otras posibles), el modo en que se relacionan y comportan las personas, dentro de una racionalidad económica (Foucault, 2007). Un dispositivo, entonces, sería “todo aquello que tiene la capacidad de capturar, orientar, determinar [...] los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” (Agamben, 2011, p. 257) para así gobernar a la población. Y cada procedimiento concreto por los que se dispone a la población para actuar de una forma particular y no de otra, serían las técnicas de gobierno (Luna, 2020).

La gubernamentalidad, por tanto, se basa en diferentes dispositivos de gestión de la población, cada uno conformado por sus correspondientes técnicas, atravesados por la racionalidad económica neoliberal. La NGP sería uno de estos dispositivos conformado por diferentes técnicas. Por ejemplo, las plataformas de Google (Chrome, Google Docs, Android, etcétera) y el creciente monopolio y dependencia de sus servicios para las escuelas — profundizada con la pandemia de COVID-19 —, son un claro ejemplo de técnicas de gubernamentalidad que despliegan el dispositivo de mercado, neoliberal y de privatización en educación (Saura, 2020).

La Gubernamentalidad Educativa y la Concepción de Participación

Siguiendo a Freire (1996) o Ball (2013), la educación es un acto de formación política permeado por las racionalidades de gobierno, que regula moral y socialmente a las personas, ejerciendo ciertas condiciones de poder específicas sobre la comunidad educativa. Así, la educación también está atravesada por dispositivos como la NGP y sus técnicas que conducen las comunidades educativas (Luna, 2020), dando lugar a concepciones muy concretas sobre las dinámicas educativas.

El ámbito participativo no escapa a la gubernamentalidad en educación. A este respecto, las evidencias empíricas apuntan a que la participación se concibe desde la teoría de la libre elección propia de la lógica de mercado, donde la comunidad educativa se entiende como un actor que solo toma decisiones finales dentro de una gama de servicios previamente ofrecida (Brandsen y Honingh, 2018; Salvat et al., 2012). Por ejemplo, el estudio de Acuña et al. (2019) sobre la invisibilización y el silencio de las comunidades educativas locales y la dilución de las propuestas que se alejan de los mandatos y directrices directivos, da cuenta de que silenciar o desincentivar la voz de las y los docentes son técnicas que inhiben el trabajo colaborativo o la reflexión conjunta entre directivos y docentes. De este modo, se conduce a los docentes hacia el incentivo del valor del trabajo

competitivo y la responsabilidad individual, propios de la NGP. Se puede concluir por tanto que, si bien no es original ni exclusivo de la NGP, la gestión educativa basada en los principios gerencialistas y de mercado modela la concepción de participación hacia la competencia entre pares, hacia la unidireccionalidad de la toma de decisiones o hacia la responsabilidad individual a la hora de llevar a cabo procesos participativos.

La promulgación de la ley de la nueva educación pública asienta las condiciones de posibilidad para la transformación de la gubernamentalidad educativa hacia otras disposiciones alejadas de la NGP, con foco especial en la participación. Dada la importancia de esta ley en la reforma del sistema educativo chileno respecto a las directrices neoliberales, el objetivo de este trabajo consiste en analizar cómo se concibe la participación y bajo qué modos opera a partir de la promulgación de la ley de la nueva educación pública.

Metodología

El presente estudio se sitúa dentro de una mirada cualitativa (Flick, 2012). En particular, el trabajo de campo se realizó entre enero y septiembre de 2020 y consistió en el seguimiento y recopilación de noticias y documentos sobre instancias de participación en la implementación de la ley de la nueva educación pública de los portales web institucionales del Ministerio de Educación, de la Dirección de Educación Pública y de los diferentes Servicios Locales. Además, durante ese tiempo se realizaron 16 entrevistas semiestructuradas (Roulston y Choi, 2018) adaptadas al entorno virtual (Jones y Abdelfattah, 2020). En ellas, se entrevistó a diferentes miembros de las comunidades educativas de tres Servicios Locales encargados del trabajo con escuelas. Además, se realizó un grupo focal con el SLEP que más tiempo lleva en funcionamiento de entre los que se trabajó (ver Tabla 1). La selección de estos SLEP se debió a que han sido implementados en diferentes años y por tanto tienen diferente nivel de experiencia en la implementación de la ley de la nueva educación pública (creados en los años 2018, 2019, y 2020, por lo que debido a criterios de anonimato los denominaremos SLEP 1, 2 y 3; respectivamente). De este modo, la información que los participantes aportaron enriquece el trabajo por el diferente grado de experiencia y antigüedad bajo la ley de la nueva educación pública. La finalidad de las entrevistas y el grupo focal consistió en conocer los diferentes modos de participación relacionados a la implementación de la ley de la nueva educación pública en las que los participantes han podido colaborar desde la promulgación de la ley.

Fruto de este material se articularon las diferentes categorías mediante una red de información que nos otorgó el entendimiento sobre la concepción y los modos de participación de la nueva educación pública. Para ello, se realizó un análisis de contenido (Neuendorf y Kuman, 2015) basado en un proceso de lectura y categorización abierto e iterativo entre los miembros del equipo de investigación del material empírico. Primero, se presentaron los hallazgos más importantes individualmente para después someterlos a una codificación axial de las categorías abiertas (Strauss y Corbin, 2016) de modo grupal, hasta refinar el análisis sobre las técnicas de participación bajo la ley de la nueva educación pública en tres escenarios principales. Estos escenarios componen las categorías de análisis que emergen del corpus empírico y se relacionan con el objetivo del manuscrito.

Tabla 1*Evidencia Empírica Recolectada y Analizada*

Organismo/Institución	Tipo de material	Material Analizado
Biblioteca del Congreso Nacional de Chile	Documento	Historia de la ley 21.040 Disponible en: http://bcn.cl/2f72w
Ministerio de Educación	Documento	Mecanismos de Participación Ciudadana reconocidos por el Ministerio de Educación: http://transparencia.mineduc.cl/ciudadana.html
SLEP 1	Documentos	Caracterización de los establecimientos del SLEP. Traspaso de la municipalización al SLEP. Cuenta pública del SLEP Creación del Plan Estratégico Local. Vinculación con las familias en contexto de pandemia.
SLEP 1	Entrevistas online	8 entrevistas trabajadores escuelas SLEP 1.
SLEP 1	Grupo de discusión	1 grupo de discusión con los participantes de las entrevistas online SLEP 1.
SLEP 2	Documentos	Caracterización de los establecimientos del SLEP. Traspaso de la municipalización al SLEP. Cuenta pública del SLEP. Creación del Plan Estratégico Local. Vinculación con las familias en contexto de pandemia.
SLEP 2	Entrevistas online	6 entrevistas trabajadores de escuelas SLEP 2.
SLEP 3	Documentos	Declaraciones públicas emitidas del Comité Directivo Local.
SLEP 3	Entrevistas online	2 entrevistas trabajadores de escuelas SLEP 3.

Finalmente, este trabajo fue sometido a revisión previa por parte del comité de bioética de la universidad patrocinante, y además obtuvo el visto bueno del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile. Cada entrevista contó con un consentimiento informado firmado por el participante en el que se le informó de la finalidad del proyecto y de la entrevista, así como sus derechos sobre el material recopilado. Todo dato sensible que pudiese suponer un daño para cualquier persona y/o institución se ha eliminado o se ha sustituido por un pseudónimo.

Resultados

En base al material empírico, cada escenario da cuenta de un modo en que se concibe y opera la participación de las comunidades educativas. Estos escenarios no son excluyentes y por tanto, cada concepción de participación puede analizarse desde varias de estos escenarios, conformando un tejido complejo desde el que entender el dispositivo de participación educativo a partir de la ley de la nueva educación pública. Estos tres escenarios son: participación extractivista, participación meritocrática, y participación de resistencia.

La Participación Extractivista

Tal como enuncia la ley de la nueva educación pública, la participación se fundamenta en la vinculación de las instituciones políticas que diseñan la política educativa (Ministerio, Dirección de Educación Pública, Secretarías de Educación) con las comunidades educativas locales: directores de escuelas, docentes, estudiantes, técnicos educativos, etcétera. A raíz del material empírico observamos que, frecuentemente, la articulación entre ambas esferas es poco vinculante y no prioritaria, primando el criterio gerencial de las instituciones técnico-políticas (equipo directivo o instituciones dependientes del Ministerio de Educación). Es a este escenario al que hemos denominado participación extractivista:

Nunca son decisiones (el cambio en los equipos de trabajo de las subdirecciones del SLEP) conversadas con los funcionarios, con los equipos de trabajo; siempre son decisiones más bien arbitrarias y jerárquicas, donde uno toma conocimiento de la decisión que ya se tomó, pero uno nunca participó del proceso de toma de decisiones. [...] Finalmente tenemos que responder a cuestiones que no tienen ningún sentido, porque en algún momento una jefatura tomó una decisión que no había socializado, que se había tomado de manera sumamente unilateral. (Mónica, Profesional SLEP 1)

Es súper importante que entreguen información, porque pareciera que tuviéramos el secreto de la bomba atómica. Las personas deben saber a quién acudir y preguntar las dudas que tienen. El acceso a la información en el servicio ha sido súper malo. Entonces, hablar con el consejo de padres, con representantes de los estudiantes, saber qué quieren. (Marisol, profesional SLEP 1)

Los técnicos de los SLEP relatan el funcionamiento unidireccional de las instancias de participación, abarcando la toma de decisiones o la planificación que incide directamente en escuelas, estudiantes o profesores. Y si bien las funciones de cada miembro de las comunidades educativas son diferentes, aparecen características comunes sobre la arbitrariedad de la toma de decisiones tales como falta de consulta a los técnicos que trabajan con las escuelas o información que llega ya decidida desde los directivos y que no tiene sentido para la comunidad educativa local. Así, la participación en la nueva educación pública conforma un dispositivo que promueve las técnicas de extracción unidireccional de información de las comunidades educativas, limitando el quién, el cómo y el cuándo se participa.

La unidireccionalidad de la información y la poca vinculación de la participación conduce a que cuando aparecen estas instancias, su finalidad sea la de confirmar las acciones que la dirección pretende promover (y no otras emergentes que tal vez son requeridas desde el plano local educativo). Por tanto, se diluyen las decisiones que pudiesen ser relevantes en el plano local:

Lo que sí se nos ha dicho varias veces es que las escuelas no iban a tener autonomía mientras no tuvieran resultados, entonces "sí, pídanme autonomía cuando a ustedes les vaya muy bien en el SIMCE." (Luisa, profesional SLEP 2)

La participación extractivista, por tanto, implica que mientras la escuela no siga el camino marcado por el director del SLEP y por la órbita gerencial, la dinámica escolar estará intervenida y la voz y el criterio local no será vinculante. Una senda que perpetúa la lógica de la NGP en la ley de la nueva educación pública, pues se mantiene la rendición de cuentas de altas consecuencias en base a indicadores estandarizados como SIMCE y prevalecen las directrices gerenciales en la toma de decisiones. Este desequilibrio explícito en la participación significa extraer la información necesaria de la comunidad local, lo cual es opuesto a la promesa de adhesión y la participación de todos los actores de la comunidad educativa de la nueva educación pública, donde se esperaría una mayor bidireccionalidad en los procesos deliberativos. Lo que se observa en cambio, es poca prioridad por una participación democrática en el SLEP y su vínculo con las escuelas.

Otra vertiente de la concepción extractivista de la participación se da cuando, bajo la ley de la nueva educación pública, existe espacio de escucha y diálogo, pero este no existe una sistematicidad o una continuidad de los encuentros e instancias de diálogo:

Así como la participación real a donde uno construye una idea de cómo debería ser una educación pública en el sector que nosotros formamos parte, no hay algo establecido, así como que te dijéramos "ya, esto es la metodología, va a ser mucho más participativa". No es algo que, yo por lo menos, haya podido observar en ninguno de los encuentros que yo he estado, ni tampoco me han comentado los profesores. (Carola, profesional SLEP 2)

Por tanto, el escenario extractivista sobre la participación se constituye sobre la consideración exclusiva de las autoridades dentro de los SLEP en el plan de acción y en los requerimientos. Aquella vinculación declarada de estos actores con técnicos educativos, docentes, apoderados o estudiantes se diluye: quienes finalmente toman las decisiones siguen siendo aquellos que crean y definen las políticas educativas desde una visión gerencialista y no consensuada que invisibiliza una alternativa más participativa y democrática. La participación se revela exclusivamente cuando los tecnócratas y políticos requieren información para sus propias decisiones y que las comunidades educativas las ejecuten.

La Participación Meritocrática

Este escenario agrupa los modos en que la participación encamina a favorecer y fomentar la participación de aquellas personas de las comunidades educativas que tienen mejores resultados. Estos resultados pueden depender de pruebas estandarizadas objetivas o bien del juicio de un directivo sobre buen desempeño, lo que dificulta visibilizar la experiencia y necesidades de las personas con peores resultados:

Lo que sí, tuvieron hace poco — como yo te comentaba — los profesores que tenían unas muy buenas evaluaciones los últimos años fueron invitados justamente para hacer una construcción de cómo podría ser una buena actualización docente, yo creo que eso fue más participativo. [...] Eso solamente para la construcción de esta política de desarrollo profesional docente. (Marta, profesional SLEP 2)

Este relato ilustra el proceso de construcción del plan de desarrollo profesional de los profesores bajo el marco de la ley de la nueva educación pública, al cual se invita a las y los docentes para actualizar los indicadores. Pero lejos de contar con la experiencia de una muestra variada y

representativa de profesores, los directivos invitan a aquellos docentes que han tenido un buen desempeño en los últimos años en el instrumento de gestión denominado portafolio docente, una herramienta estandarizada con altas consecuencias que puede llegar a la inhabilitación profesional, según la ley 20.903. Tanto esta ley como el instrumento de evaluación docente han sido considerados parte central de las políticas neoliberales promovidas por la NGP (Bellei y Valenzuela, 2010; Ramírez-Casas del Valle et al., 2019), pues individualizan el trabajo docente y promueven la competencia entre profesores, a la par que les responsabilizan y penalizan por los malos resultados obtenidos.

Esto sugiere que la participación que se lleva a cabo en los procesos de la ley de la nueva educación pública permanece bajo la lógica meritocrática anterior al nuevo sistema de educación pública. Una consecuencia evidente es que, si los espacios de participación vinculantes son escasos, y cuando estos aparecen solo son tenidos en cuenta los mejores miembros, las decisiones que en ellos se tomen se basarán en los criterios y las experiencias de aquella parte de la comunidad educativa que ya lo hace bien, obviando las necesidades y experiencias de aquellos que más necesitan ser escuchados. En lugar de avanzar hacia un nuevo sistema de educación pública más justo y equitativo como promete la ley, se perpetúan las inequidades y la exclusión que caracterizan de la NGP chilena (López et al., 2020).

Pero el escenario de la participación meritocrática no solamente aparece en las instancias de participación de los profesores. La participación de la escuela, entendida como una comunidad formada por madres y padres, estudiantes, profesores o técnicos educativos también se ve sometida al filtro del mérito. El caso ejemplar se produjo en el proceso de construcción de la Estrategia Nacional de Educación Pública (ENEP), el instrumento-guía para los SLEP y sus escuelas y que contiene los objetivos de la nueva educación pública (MINEDUC, 2017a). Para ello, se convocaron a casi trescientos colegios para realizar diálogos temáticos, una instancia participativa consistente en encuentros de reflexión a través de los consejos escolares. Pero tal como recoge la siguiente noticia, la participación en el diseño de la ENEP se restringe a escuelas con buenos resultados:

En este contexto, el subsecretario de Educación, Raúl Figueroa, participó del Diálogo Temático que se realizó este miércoles 13 de marzo en la Escuela Alexander Graham Bell de la comuna de Pudahuel, el único establecimiento educacional del territorio Barrancas que obtuvo un nivel de desempeño alto, según la Agencia de la Calidad. (Dirección de Educación Pública, 2019)

En la participación meritocrática, observamos cómo la posibilidad de tener voz en decisiones que afectan a todas las escuelas públicas se restringe a los mejores miembros de la comunidad escolar, entendidos en esta ocasión como aquellos que forman parte de una escuela con un desempeño alto en pruebas estandarizadas, marcadas en gran medida por los resultados en la prueba SIMCE (MINEDUC, 2011)

Así, para seleccionar a las comunidades educativas participantes en procesos de diseño y gestión, el nuevo sistema de educación pública se basa en leyes educativas anteriores diseñadas desde el marco de la NGP. Un sistema marcado por la gestión neoliberal y competitiva, que castiga a aquellos colectivos con un mal desempeño (Smith, y Benavot, 2019), hasta el punto de impedir la expresión de sus necesidades y experiencias educativas para la mejora de la educación. Por tanto, la concepción de participación educativa en el nuevo sistema de educación pública mantiene la lógica meritocrática y clientelar, por la que siempre son escuchados los mejores y excluidos quienes no cumplen con los resultados estandarizados esperados.

Participación de Resistencia

El último escenario es el de resistencia. En él, la participación escapa de la concepción extractivista, meritocrática, unidireccional y excluyente que hasta ahora hemos analizado. La participación de resistencia se construye a partir de instancias que no son reconocidas legal ni institucionalmente, y por tanto no nacen de la formalidad de la ley de la nueva educación pública, pero sí a partir de ella. Como consecuencia de la participación extractivista y meritocrática, desde diversos espacios informales y espontáneos, las comunidades educativas se organizan para crear y gestionar autónomamente instancias de reflexión, de toma de decisiones y de escucha mutua acerca de la implementación de la ley en cuestión:

Nos preparamos para eso, hicimos varias jornadas: de reflexión, de debates, e invitamos a representantes nacionales de nuestro gremio, a representantes del SLEP, al ex director del SLEP, invitamos dirigentes gremiales del SLEP 1 que estaban viviendo la situación para que nos traspasaran cuál eran y dónde estaban los nudos más problemáticos. Nos preparamos nosotros. (Jairo, docente SLEP 2)

Este extracto es una ilustración acerca de la nula orientación y comunicación de parte del Ministerio y de las instituciones educativas sobre el periodo de preparación ante la creación del Servicio Local 2. Aquí, se ilustra el escenario de participación de resistencia mediante el cual los docentes se autoconvocan para debatir y consensuar ciertas decisiones sobre el trabajo con la ley de la nueva educación pública en las escuelas. En estos espacios, la participación no logra conducir y atraer a las comunidades educativas hacia la competencia, la jerarquía o la meritocracia. No hay búsqueda de resultados cuantificables ni estandarización de los procesos. Se trata de lugares de resistencia a la lógica de la NGP, donde las comunidades educativas locales buscan conducirse a sí mismas en base a su amplia experiencia cotidiana en el funcionamiento del sistema educativo local:

La anterior participación que tuvimos es con la elección de representante dentro del comité que prepara la llegada del SLEP, pero eso ha sido toda la participación que hemos recibido. Ni por escuela, ni de manera oficial. El resto de la información la hemos manejado a través del colegio de profesores en las jornadas de reflexión respecto a esto, ha sido por el colegio de profesores, a lo más con algún permiso del municipio para que ya hagan tal cosa, pero muy leve. (Juana, docente, SLEP 3)

Si se dan cuenta, son cosas que no podemos actuar, pero esto de una reunión cada quince días tal vez sería posible; formalizar esto de la autoformación sería posible; mantener el clima, bajar el tema de lo que se ha hecho bien, que pudieran bajárselo, porque ellos cuando le digan “Oye está todo igual”, ellos digan “No, no está todo igual, hemos cambiado muchas cosas.” (Grupo de discusión, SLEP 1)

Frente al extractivismo o la participación de los mejores, las comunidades educativas deciden convocar reuniones para tomar decisiones sobre su quehacer diario en la creación de los SLEP y en las repercusiones de su actuación. Esto es especialmente visible en el caso de las tareas que los técnicos educativos deben desplegar para atender los problemas cotidianos de las escuelas. En los dos casos ilustrados, observamos que los espacios de participación escapan de la planificación de la ley de la nueva educación pública, así como del control gerencial que vela por la permanencia del sentido neoliberal propuesto por la NGP.

De este modo, se construyen vías y acciones no oficiales ni previstas en la implementación de la ley de la nueva educación pública: aprendizaje entre diferentes actores emplazados a un mismo nivel de escucha, confianza en el trabajo que se realiza diariamente, comunicación fluida, etcétera.

Estos son los aspectos principales que caracterizan la participación de resistencia. Un modo de participación que no necesita del vínculo directo con los equipos directivos y donde se diluye la verticalidad y extracción de información, pero donde hay efectos claros en el trabajo educativo diario.

Discusiones

A partir de la década de los 90, Chile transita desde un régimen dictatorial a un régimen que promete avanzar hacia una democracia plena, luego de una serie de reformas que marcaron los inicios de un estado neoliberal. Así, frente a los problemas sociales, políticos y económicos de la época, la apertura a nuevos espacios de participación se presentó como un pilar central de la solución (OCDE, 2017). Esto resultó especialmente notorio en el ámbito educativo, donde se inician reformas para suavizar o eliminar la lógica de mercado que ya había calado profundamente en estudiantes, docentes y escuelas, siendo una de las más recientes, la incorporación de la participación ciudadana (UNESCO, 2021).

Pero las instancias de participación que comenzaron a establecerse desde inicios del nuevo milenio no consiguieron ser vinculantes en cuanto a la incidencia real en el diseño de las políticas educativas, generando desafección en gran parte de la comunidad educativa local (Acuña et al., 2019; Redón, 2016). Sin embargo, la promulgación de la ley de la nueva educación pública abre la posibilidad de transformar el sentido y el fin de los mecanismos de participación por otros realmente efectivos y vinculantes con la comunidad educativa. Esto queda de manifiesto tanto como principio de la Nueva Educación Pública sobre “pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad” (MINEDUC, 2017a, p. 4) como responsabilidad: “tanto los Servicios Locales como los directores de establecimientos deberán promover la participación de la comunidad educativa, especialmente a través de los centros de alumnos, centros de padres y apoderados y de los consejos escolares” (MINEDUC, 2017a, p. 8).

Si bien los espacios de participación garantizados por el nuevo sistema de educación pública han tenido hasta la actualidad la función de reunir a la comunidad en un espacio formal, es la dinámica interna, local y cotidiana la que permite analizar si finalmente se genera una participación real, vinculante, así como sus consecuencias (Alguacil, 2005). Por tanto, a raíz de los resultados, ahora estamos en posición de contestar a la pregunta que planteábamos al inicio: ¿cómo se concibe la participación y bajo qué modos opera a partir de la promulgación ley de la nueva educación pública?

Empleando la teoría gubernamental de Foucault, pudimos analizar los modos en que la concepción de participación dentro de la ley de la nueva educación pública aterriza y opera en los espacios educativos locales y cotidianos.

En este sentido, los resultados muestran que la participación bajo la ley de la nueva educación pública guía y conduce a las comunidades escolares en lógicas y sentidos muy concretos. Estos los encontramos en los escenarios de participación extractivista y meritocrática, los cuales demuestran que, a pesar de que la ley plantea y fomenta los espacios participativos, se mantienen estilos de gestión mercantilistas con opción de elección final, sin posibilidad de modificaciones iniciales o intermedias, supeditada a méritos estandarizados o invisibilizando las voces de los que no rinden como se espera. Esto es, la participación dentro de la ley de la nueva educación pública constituye una técnica que mantiene el dispositivo gubernamental educativo de la NGP: persiste la lógica de la empresa privada y de la competencia entre escuelas, docentes, y estudiantes, se insiste en la necesidad del desempeño estandarizado, y persiste la implementación de castigos e incentivos por resultados (Sisto, 2019). Una clara ilustración la encontramos en cómo las comunidades educativas son guiadas y dispuestas a poder expresar consultas, peticiones y propuestas, pero sobre un diseño

ya acordado, sin garantía de que dicha participación tenga una incidencia efectiva en las decisiones ya acordadas y tomadas; o bien deben pasar el arduo filtro del buen desempeño estandarizado para que sus experiencias con la nueva educación pública sean consideradas. De este modo, los espacios de participación se suprimen o se desincentivan, y cuando aparecen, se asegura que sea instrumentalizada en espacios donde la dinámica conduzca a la toma de decisiones a favor del modelo neoliberal ya existente.

Así, la NGP cala en el sistema educativo mediante diferentes técnicas de gobierno como la prueba SIMCE (Inostroza, 2020) o los instrumentos de gestión educativos (Ball, 2008; Carrasco, 2013). La participación constituye otra de estas técnicas, y en conjunto, todas ellas conforman el dispositivo gubernamental que conduce a las comunidades educativas hacia prácticas y modos de hacer, sentir y pensar la educación en términos de eficiencia, mérito, emprendimiento y éxito individual (Falabella, 2020).

Como consecuencia, emerge un serio obstáculo para la consecución de una participación democrática, inclusiva y plural, tal como promete la ley de la nueva educación pública y como la sociedad lleva reclamando años. Esto acentúa la crisis de legitimidad que ya arrastraban las instituciones políticas educativas (Cornejo et al., 2015), dando como resultado una creciente desconfianza ante la participación institucionalizada y la aparición de otras concepciones de participación no institucionalizadas que hemos denominado participación de resistencia. Esta emerge como respuesta ante las concepciones extractivista y meritocrática, en la que la comunidad educativa se organiza en espacios caracterizados por el diálogo mutuo, el aprendizaje entre iguales, la confianza en el trabajo que se realiza diariamente, la fluidez en la comunicación, y la ausencia de selección deliberada de opiniones. En este escenario, la participación subvierte la lógica de mercado y de competencia, emergiendo instancias donde el dispositivo de la NGP no alcanza a seleccionar a los mejores ni divide a la comunidad educativa, y donde es posible la influencia en la política educativa y la transformación desde lo local, lo cotidiano y lo colectivo.

Como conclusión, la tensión entre las técnicas por las que opera el dispositivo de la NGP y la emergencia de espacios locales de resistencia — que aquí hemos ubicado en el ámbito de la participación educativa de la nueva educación pública chilena — conforman uno de los hitos que han llevado al país a un nuevo horizonte constituyente tras multitud de manifestaciones por los efectos de la lógica de mercado y las políticas neoliberales que instauran subjetividades neoliberales y acarrearán infinidad de consecuencias psicológicas en las personas. Por tanto, se espera que este nuevo horizonte suponga la implementación de una gubernamentalidad educativa donde la disposición y la conducción de las comunidades educativas converja hacia el aprendizaje significativo por sobre los procesos de gestión; hacia la cooperación frente a la competencia; y donde prime el trabajo procesual con sentido local frente a las altas consecuencias por resultados en pruebas estandarizadas. Y para el éxito de esta tarea, serán necesarios los procesos deliberativos democráticos y contingentes para las comunidades locales que padecen las consecuencias de los dispositivos políticos (Aceros y Domènech, 2020), reconociendo la pluralidad de intereses y de experiencias en los procesos políticos en juego, lo que refuerza la necesidad de escucha y diálogo (Bergmans et al., 2015; Nan y Nielsen, 2020). Solo de esta forma la ley de la nueva educación pública será efectiva, creando verdaderamente un nuevo sistema de educación pública desde el que emerjan nuevas condiciones de posibilidad para las comunidades educativas locales, condiciones alejadas de la lógica de mercado, de competencia y de privatización en educación.

Referencias

Aceros, J., & Domènech, M. (2020). Private issues in public spaces: Regimes of engagement at a citizen conference. *Minerva*. <https://doi.org/10.1007/s11024-020-09423-4>

- Acuña, F. Contreras, P. & Assaél, J. (2019). Monólogo y silencio en los consejos de profesores: Posiciones subjetivas que la política educativa configura en directivos y docentes de dos escuelas públicas no selectivas de Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 27. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3842>
- Alguacil, J. (2005). Los desafíos del nuevo poder local: La participación como estrategia relacional en el gobierno local. *Polis*, 12. <https://doi.org/10.4000/polis.5614>
- Ascorra, P., López, V., & Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25(2), 01-18. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>
- Assaél, J., Contreras, P., Corbalán, F., Palma, E., Campos, J., Sisto, V., & Redondo, J. (2012). Ley SEP en escuelas municipales emergentes: ¿Cambios en la identidad docente? *Paulo Freire*, 11(11), 219-228. <https://doi.org/10.25074/07195532.11.453>
- 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), 334-335. http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/assael_etal.pdf
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264. <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>
- Ball, S. (2008). El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el estado. *Educación y Ciudad*, (14), 115-137. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5705015.pdf>
- Ball, S. (2013). *Foucault and education: Disciplines and knowledge*. Routledge.
- Bejerot, E., & Hasselbladh, H. (2013). Forms of intervention in public sector organizations: Generic traits in public sector reforms. *Organization Studies*, 34(9), 1357-1380. <https://doi.org/10.1177/0170840613477639>
- Bellei, C., & Valenzuela, J. P. (2010). ¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile? En S. Martinic & G. Elacqua (Eds.). *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 257-283). OREALC; UNESCO; Pontificia Universidad Católica de Chile. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001905/190544S.pdf>
- Bellei, C. (2018). *Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/153153>
- Bergmans, A., Sundqvist, G., Kos, D., & Simmons, P. (2015). The participatory turn in radioactive waste management: Deliberation and the social-technical divide. *Journal of Risk Research*, 18(3), 347-363. <https://doi.org/10.1080/13669877.2014.971335>
- Botella, T. (2018). Efectos indeseados a partir de los resultados SIMCE en Chile. *Educación, Política y Sociedad*, 3(2), 27-44. <https://revistas.uam.es/repss/article/view/12318>
- Brandsen, T. & Honingh, M. (2018). Definitions of co-production and co-creation. En T. Brandsen, T. Steen & B. Verschuere (Eds.). *Co-production and co-creation. Engaging citizens in public services*. Routledge.
- Carnoy, M. (1998). National voucher plans in Chile and Sweden: Did privatization make for better education? *Comparative Education*, 2(3), 309-337. <https://www.jstor.org/stable/1189163>
- Carrasco, A. (2013). Reseña de libro, Políticas basadas en privatización, estandarización, examinación y accountability educacional: La experiencia anglófona. *Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(2), 163-172. <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.50.2.2013.10>
- Cornejo, R., & Reyes, L. (2008). *La cuestión docente. Chile: Experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. FLAPE.
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S. Hidalgo, J., & Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo

- marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 14(2), 72-83. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue2-fulltext-580>
- Dirección de Educación Pública. (2019). *Subsecretario de Educación Raúl Figueroa participó de Diálogo Temático en escuela del Servicio Local Barrancas*. <https://educacionpublica.cl/subsecretario-de-educacion-raul-figueroa-participa-de-dialogo-tematico-en-escuela-del-servicio-local-barrancas/>
- Erstad, O., Miño, R., & Rivera-Vargas, P. (2021). Educational practices to transform and connect schools and communities. *Comunicar*, 29(66), 21-31.
- Falabella, A. (2020). The seduction of hyper-surveillance: Standards, testing, and accountability. *Educational Administration Quarterly*. <https://doi.org/10.1177/0013161X20912299>
- Fischer, K. (2009). The influence of neoliberals in Chile before, during, and after Pinochet. The road from Mont Pelerin. En P. Mirowski & D. Plehwe (Eds.). *The making of the neoliberal thought collective* (pp. 305-346). Harvard University Press.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits, 1954-1988, Tome III: 1976-1979*. Gallimard.
- Foucault, M. (2004). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. Siglo XXI.
- Gunter, H., Grimaldi, E., Hall, D., & Serpieri, R. (2016). *New public management and the reform of education: European lessons for policy and practice*. Routledge.
- Hall, D., Gunter, H. & Serpieri, R. (2015). Educational reform and modernization in Europe: The role of national contexts in mediating the new public management. *European Educational Research Journal*, 14(6) 487-507. <https://doi.org/10.1177/1474904115615357>
- Inostroza, F. (2020). Resistencias cotidianas a las políticas de rendición de cuentas o accountability: Un estudio de casos de dos educadoras diferenciales en Chile. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.638>
- Jara, C. (2011). Sobre el falso concepto de participación en educación. *CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, 1(2), 1-10.
- Jones, R., & Abdelfattah, K. (2020). Virtual interviews in the era of COVID-19: A primer for applicants. *Journal of Surgical Education*, 77(4), 733-734.
- López, V., Ortiz, S., Allende, C., Valenzuela, J. P., & González, L. (2020). La segregación invisible: Prácticas punitivas y de ordenamiento académico en escuelas Chilenas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 301-324. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.012>
- Luna, D. (2020). El dispositivo: Una metáfora foucaultiana para la investigación educativa. *Athenea Digital*, 20(1), e2486. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2486>
- Mayes, E., & Howell, A. (2018). The (hidden) injuries of NAPLAN: Two standardised test events and the making of 'at risk' student subjects. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1108-1123. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1415383>
- MINEDUC. (1995). Ley 19.410, de 2 de septiembre de 1995. Modifica la Ley n° 19.70, sobre estatuto de profesionales de educación, el Decreto con fuerza de ley n° 5, de 1993, del Ministerio De Educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales, y otorga beneficios que señala. Diario Oficial de la República de Chile. <http://bcn.cl/1uwvn>.
- MINEDUC. (2004). Ley 19.961, de 14 de agosto de 2004. Sobre evaluación docente. Diario Oficial de la República de Chile. <http://bcn.cl/1v907>.
- MINEDUC. (2008). Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>

- MINEDUC. (2010). *Estudio internacional de educación cívica y formación ciudadana ICCS 2009*. SIMCE-MINEDUC. https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estudios+Internacionales/ICCS/ICCS+2009/ICCS_2009_Informe_Nacional.pdf
- MINEDUC. (2011). Ley 20.529 sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>
- MINEDUC. (2015). De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- MINEDUC. (2017a). Ley 21.040 que crea el sistema de educación pública. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>
- MINEDUC. (2017b). Servicios locales de educación pública. La calidad, la equidad y la inclusión en el centro. <https://educacionpublica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/76/2016/08/NEP-2-SLE-y-calidad-en-la-educaci%C3%B3n.pdf>
- Nan, R., & Nielsen, K. (2020). Exploring the dialogical space of hybrid forums: The “predictably unpredictable” case of radioactive waste management in Denmark, 2003-2018. *Bulletin of Science, Technology and Society*. <https://doi.org/10.1177/0270467620932831>
- Neuendorf, K., & Kumar, A. (2015). Content analysis. In G. Mazzoleni (ed.), *The international encyclopedia of political communication* (pp. 1-10). Wiley-Blackwell. <http://dx.doi.org/10.1002/9781118541555>
- Niesche, R. (2015). Governmentality and my school. School principals in societies of control. *Educational Philosophy and Theory*, 47(2), 133-145. <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2013.793925>
- OCDE. (2017). La participación ciudadana en el proceso constituyente. <https://www.oecd.org/gov/Chile-PG-Scan-SPA.pdf>
- Orellana, V. (2020). In Chile, the post-neoliberal future is now. *NACLA, Report on the Americas*, 52(1). <https://nacla.org/news/2020/07/21/chile-post-neoliberal-future-now>
- 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). <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3177>
- Pavlic, R. (2018). Sentenced to debt: Explaining student mobilization in Chile. *Latin American Research Review*, 53(3). <https://larrasa.org/articles/10.25222/larr.395/>
- Ramírez-Casas del Valle, L., Baleriola, E., & Sisto, V. (2019). Pedagogía en la era de la rendición de cuentas: Análisis del portafolio docente en Chile. *Educação & Sociedade*, 40. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019209826>
- Ramírez-Casas del Valle, L., Baleriola, E., Sisto, V., & Aguilera, F. (2019). Las políticas de evaluación y sus efectos en el quehacer docente: Más allá de la organización y la gestión. *Paulo Freire*, 22, 29-48. <https://doi.org/10.25074/07195532.22.1447>
- Redón, S. (2016). Una reflexión sobre la escuela pública y la ciudadanía. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (85), 25-35. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27446519003.pdf>
- Robinson, B., & Dervin, A. (2019). Teach to the student, not the test. *Urban Education Policy and Research Annuals*, 6(2), 34-44. <https://journals.charlotte.edu/urbaned/article/view/892>
- Roulston, K., & Choi, M. (2018). Qualitative interviews. In U. Flick (Ed.), *The Sage handbook of qualitative data collection* (pp. 233-249). Sage.
- Salvat, P., Román, M., & García-Huidobro, J. (2012). Horizonte normativo para una educación justa en sociedades democráticas. Una reflexión desde América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/309>

- Saura, G., & Luengo, J. (2015). Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regularización poblacional. *Teoría de la Educación*, 27(2), 115-135.
<https://doi.org/10.14201/teoredu2015272115135>
- Saura, G. (2020). Filantropocapitalismo digital en educación: Covid-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft. *Teknokultura*, 17(2), 159-168.
<https://revistas.ucm.es/index.php/TEKN/article/view/69547/4564456554261>
- Sisto, V. & Fardella, C. (2014). El eclipse del profesionalismo en la era de la rendición de Cuentas— Modelando docentes en el contexto del Nuevo Management Público. *Cadernos de Educação*, (49), 3-23. <https://doi.org/10.15210/CADUC.V0I49.5580>
- Sisto, V. (2019). Managerialismo versus prácticas locales. La decolonización del discurso managerial desde la vida de la escuela. *Cuadernos de Administración*, 32(58).
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao32-58.mvpl>
- Smith, W. & Benavot, A. (2019). Improving accountability in education: The importance of structured democratic voice. *Asia Pacific Education Review*, 20(2), 193-205.
<https://doi.org/10.1007/s12564-019-09599-9>
- Soto, R., Mera, J., Nuñez, C., Sisto, V., & Fardella, C. (2016). Entre la efectividad y los afectos: Nuevos docentes en tiempos de nuevo management público. *Athenea Digital*, 16(3), 3-19.
<https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1528>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- UNESCO. (2021). *Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos*. UNESCO.
- Verger, A. & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação e Sociedade*, 36(132), 599-622. <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00599.pdf>

Sobre los Autores

Enrique Baleriola

Universitat Oberta de Catalunya
ebaleriola@uoc.edu

Profesor lector de la Universitat Oberta de Catalunya (España). Doctor en Persona y Sociedad en el Mundo Contemporáneo (Universidad Autónoma de Barcelona, 2017), Máster en Investigación e Intervención Psicosocial (Universidad Autónoma de Barcelona, 2014), Licenciado en Psicología (Universidad de Almería). Ha realizado estudios postdoctorales en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Sus intereses de Investigación son: análisis de políticas públicas, management y gestión social, participación en políticas públicas.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2899-6316>

Tabata Contreras-Villalobos

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
tabata.contreras@pucv.cl

Estudiante de doctorado en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y el Doctorado en Psicología de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Becaria ANID, Magíster en Educación, mención Dirección y Liderazgo, Pontificia Universidad Católica de Chile. Socióloga, Universidad de Playa Ancha.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6579-9269>

Francisca Sánchez

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

franpaosm@gmail.com

Psicóloga, Licenciada en Psicología.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6094-8539>

Romina Díaz

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Romina.diaz_m@umce.cl

Profesora Instructor, Departamento de Formación Pedagógica, Facultad de Filosofía y Educación. Magister en Psicología Educacional (Universidad de Chile, 2020). Psicóloga, Universidad Católica Raúl Silva Henríquez. Áreas de interés: Trabajo Docente, Salud Mental Docente, Convivencia Escolar, Diversidad e Inclusión y Educación Feminista.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7064-6486>

Ana Hormazábal

Universidad Católica del Maule

aohormazabal@uc.cl

Antropóloga social, Analista de Acreditación, Universidad Católica del Maule.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8759-0060>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 30 Número 130

30 de agosto 2022

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el EPAA/AAPE: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

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