



# Iniciativas transformadoras en escuelas vulnerables: notas para la nueva gestión pública\*

Transformative Initiatives in Vulnerable Schools:  
Notes for the New Public Management

Iniciativas transformadoras em escolas vulneráveis:  
notas para a nova gestão pública

Carla Fardella\*\* 

Enrique Baleriola\*\*\* 

René Valdés\*\*\*\* 

Felipe Jiménez\*\*\*\*\* 

Para citar este artículo: Fardella, C., Baleriola, E., Jiménez, F. y Valdés, R. (2023). Iniciativas transformadoras en escuelas vulnerables: notas para la nueva gestión pública. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 126-147. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-14198>



Recibido: 14/07/2021  
Evaluado: 24/05/2020

- \* Financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) por medio de los proyectos Fondecyt 1230604, 123114 y 11230630. Agradecimientos a Proyecto SCIA ANID CIE160009 (línea 5) e I+D del Ministerio de Ciencia e Innovación PID2021-127076OB-I00 (España).
- \*\* Doctora en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona. Universidad Andrés Bello, Chile. [carla.fardella@unab.cl](mailto:carla.fardella@unab.cl)
- \*\*\* Doctor en Persona y Sociedad en el Mundo Contemporáneo por la Universidad Autónoma de Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya, España. [Ebaleriola@uoc.edu](mailto:Ebaleriola@uoc.edu)
- \*\*\*\* Doctor en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Universidad Andrés Bello, Chile. [rene.valdes@unab.cl](mailto:rene.valdes@unab.cl)
- \*\*\*\*\* Doctor en Psicología de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Universidad de Las Américas, Chile. [fjimenezv@udla.cl](mailto:fjimenezv@udla.cl)

pp. 126-147

N.º 87

126

## Resumen

El sistema educativo chileno destaca por la instalación temprana del sistema de Nueva Gestión Pública (NGP), el cual enfatiza en la rendición de cuentas por parte de las escuelas y en el rendimiento académico de los estudiantes, apoyándose en estrictos regímenes de evaluación y monitoreo. Este modelo desincentiva la autonomía de las escuelas e infravalora los desafíos de la educación como la equidad social y la atención a las comunidades vulnerables. El objetivo de este artículo de investigación es explorar, de manera específica y contextualizada, iniciativas transformadoras de escuelas vulnerables en el contexto de la nueva gestión pública (NGP) en Chile. Los resultados obtenidos en 8 etnografías educativas muestran que, a pesar del escaso margen de autonomía permitido por las políticas públicas, las escuelas investigadas desarrollan iniciativas autónomas para abordar las demandas de su comunidad. De acuerdo al análisis de los datos, estas iniciativas se orientan por tres lógicas: reconocimiento de los actores escolares, redistribución del poder y reciprocidad entre sus miembros, logrando transformar de múltiples modos los límites organizativos que les establece la NGP. Finalmente, en las discusiones mostramos cómo las demandas y las necesidades propias de una comunidad movilizan y empoderan a los actores educativos a desarrollar iniciativas transformadoras.

## Palabras clave

enseñanza pública; neoliberalismo; innovación educativa; autonomía educativa; Chile

## Keywords

public education; neoliberalism; educational innovation; educational autonomy; Chile

## Abstract

The Chilean educational system stands out for the early implementation of the New Public Management System (NPMS), which emphasizes accountability by schools and the academic performance of students, relying on strict evaluation and monitoring regimes. This model discourages the school autonomy and underestimates the challenges of education such as social equity and the care of vulnerable communities. The objective of this article is to explore, in a specific and contextualized way, the transformative initiatives of vulnerable schools in the context of the New Public Management (NPMS) in Chile. The results obtained from eight educational ethnographies show that, despite the limited margin of autonomy allowed by public policies, vulnerable schools manage to execute their own initiatives to address the demands of their community. According to the analysis of the data, these initiatives are guided by three logics: recognition of school actors, redistribution of power and reciprocity among its members, achieving multiple transformations of the organizational limits established by the NPMS. Finally, in the discussions, we show how the demands and needs of a community mobilize and empower its members to develop transformative initiatives.

## Resumo

O sistema educacional chileno se destaca pela instalação precoce do Novo Sistema de Gestão Pública (NGP), o qual enfatiza na rendição de contas das escolas e o desempenho acadêmico dos alunos, contando com rígidos regimes de avaliação e monitoramento. Esse modelo desestimula a autonomia das escolas e subestima os desafios da educação, como a equidade social e o atendimento às comunidades vulneráveis. O objetivo deste artigo é compreender, de forma específica e contextualizada, as iniciativas transformadoras de escolas vulneráveis no contexto da nova gestão pública (NGP) no Chile. Os resultados obtidos em oito etnografias educativas mostram que, apesar da margem limitada de autonomia permitida pelas políticas públicas, as escolas vulneráveis conseguem desenvolver suas próprias iniciativas para atender às demandas de sua comunidade. Baseada na análise de dados, estas iniciativas são orientadas a partir de três lógicas: reconhecimento dos atores escolares, redistribuição de poder e reciprocidade entre seus membros, conseguindo transformar de múltiplas formas os limites organizacionais estabelecidos pelo NGP. Por fim, nas discussões mostramos como as demandas e necessidades de uma comunidade mobilizam e empoderam seus membros para desenvolver iniciativas transformadoras.

## Palavras-chave

escola pública; neoliberalismo; inovação; autonomia escolar, Chile

N.º 87

127

## Introducción

Los acontecimientos políticos y culturales de las últimas décadas han provocado intensos debates sobre los desafíos para los sistemas educativos actuales. Este llamado a la transformación educativa facultó un escenario llano para la implementación global, aunque sin garantías, del modelo de la Nueva Gestión Pública (NGP) en el sector educativo (Appley Beane, 2012; Evans, 2015). En particular, Chile destaca por la temprana implementación del NGP durante la dictadura y bajo el auspicio de organismos internacionales (Oyarzún y Cornejo, 2020). Así es como en los ochenta el sistema escolar se reorganiza, instalando mecanismos gerenciales orientados por la retórica de la eficiencia, la rendición de cuentas y la competencia (Bellei, 2015; Falabella, 2020a; Fuente-Cobo *et al.*, 2014; OCDE, 2013; World Bank, 2005). Estos mecanismos buscaban generar escuelas que al competir en el mercado se hicieran responsables de la calidad del servicio ofertado, al tiempo que los sistemas de rendición de cuentas favorecerían la probidad y autonomía del centro, así como la pertinencia del servicio escolar a la comunidad.

No obstante, numerosos estudios reportan una serie de efectos secundarios de los sistemas gerenciales, tales como: mayor desigualdad y segregación social (Bellei, 2015; Falabella, 2020a), obstaculización de la autonomía escolar (Apple y Beane, 2012) descuido de desafíos sociales como la inclusión, o la justicia social en las sociedades del conocimiento (Belavi y Murillo, 2020; Evans, 2015) y por último, la estandarización y desprofesionalización del oficio docente (Inostroza y Falabella, 2021). En efecto, la NGP supondría una amenaza a la independencia de los centros al priorizar el control gerencial y condicionar el financiamiento al cumplimiento de metas hetero-normadas y estandarizadas (Apple y Beane, 2012; Sisto, 2019).

En las antípodas de esta racionalidad gerencial, las comunidades escolares, en condiciones de desigualdad, segregación y asimetría socioeconómica, ensayan discursos sobre innovación, calidad y eficiencia, mientras intentan responder a las metas de desempeño que les han impuesto. En esta encrucijada, y orientados por el flujo cotidiano, los centros se autogestionan para desarrollar prácticas innovadoras, no regladas externamente y fundadas en el compromiso de sus profesionales docentes y no docentes (Belavi y Murillo, 2020; Gilje y Erstad, 2017). Estas iniciativas albergan un saber situado, propio de la experiencia compartida y acumulada de las comunidades que aun en contextos de desigualdad y segregación buscan generar aprendizajes (Miño-Puigcercós, 2020; Sisto, 2019). Se trata de una agencia contra-hegemónica, sostenida en iniciativas que se despliegan a contramano de la nueva gestión pública, pero sin enfrentarse a ella.

Este artículo busca explorar estas iniciativas desarrolladas por la comunidad educativa y nos preguntamos las lógicas que subyacen a ellas, permitiéndoles emprender e innovar en un contexto adverso para el empoderamiento y la autonomía escolar.

## La nueva gestión pública en la educación chilena

La nueva gestión pública es un modelo de administración que busca transferir las estrategias del mundo privado a la provisión y gestión de los servicios públicos. Las transformaciones del sector educativo bajo la lógica de la NGP se han expandido por todo occidente, adquiriendo diferentes énfasis y enfoques. Las variaciones son visibles en el grado de estandarización de los procesos educativos, la autonomía para los centros escolares, la orientación al mercado, así como el nivel de tecnocracia o profesionalismo promovido en la gestión de la fuerza docente (Falabella, 2020a; Verger *et al.*, 2019). Pese a la diversidad en la implementación de la NGP, hay convergencia al menos en suponer que las escuelas públicas, por el hecho de recibir financiación estatal, son responsables no solo de proveer educación de calidad sino, además, de dar cuenta permanente del rendimiento de sus docentes y estudiantes, de su gestión, del nivel profesional de sus docentes, asumiendo por tanto las consecuencias de sus resultados (Verger y Parcerisa, 2018) para conocer si la inversión pública ha supuesto una mejora en la educación.

Particularmente en Chile, la NGP se instala de forma gradual a partir del año ochenta mediante una serie de mecanismos que pasamos a detallar (Bellei, 2015; Falabella, 2020a): 1) Se condiciona la financiación del centro a su rendimiento, sin asegurar una partida económica basal (sistema de financiamiento de cheque por estudiante matriculado); 2) con el propósito de atraer la mayor cantidad de estudiantes, los centros están estimulados a competir entre ellos por captar matrícula, al mismo tiempo que las familias son puestas en el rol de clientes/as-consumidores/as del servicio; 3) se implementan regímenes obligatorios, periódicos y estandarizados de medición que proporcionan información al Estado para comparar y monitorear los centros, así como provee información a las familias para orientar su elección. Estos mecanismos se consolidan, en los últimos quince años, mediante la instalación de una cultura de rendición de cuentas con altas consecuencias según resultados estandarizados, donde existe un complejo sistema de incentivos y sanciones asociados al desempeño de los centros educativos (entre estas la posibilidad de cerrar el centro por bajo desempeño).

Desde el retorno a la democracia y bajo gobiernos de centroizquierda en los 90, se acentuó el sistema mediante la ampliación y complejización de los instrumentos de evaluación, anclando explícitamente

el financiamiento al sistema de rendición de cuentas, sofisticando la matriz oficial de sanciones y bonos económicos (Ley N.º 19.961, 2004; Ley N.º 20.903, 2016). En esta línea, desde el año 2000, se instalan planes compensatorios para aquellas escuelas vulnerables y de más bajo rendimiento, proporcionando recursos adicionales y apoyo técnico para su mejora institucional, aunque siempre condicionados al cumplimiento de indicadores de desempeño (Ministerio de Educación, 2008). En paralelo se levanta una arquitectura educacional complementaria de instituciones intermedias, como la Superintendencia de Educación y Agencia para la Calidad de la Educación, para velar por la calidad ofrecida por las escuelas, así como fiscalizar el cumplimiento de la normativa vigente y la gestión financiera (Ley N.º 20.529, 2011). Es precisamente esta segunda institución —la *Agencia*— la encargada de regular los grados de autonomía de las escuelas según los resultados que estas obtengan en diferentes mediciones (Falabella, 2015). Las escuelas chilenas se someten cada año a evaluaciones estandarizadas (Agencia de Calidad de la Educación, 2018) y son clasificadas en cuatro categorías (alto, medio, medio-bajo e insuficiente). En función de ellas las escuelas pueden ser intervenidas, o bien, recibir recursos y diferentes incentivos económicos y niveles de autonomía según su categoría de desempeño. Las escuelas que alcanzan cuatro años consecutivos en categoría mínima pueden ser cerradas. Esto implica, por lo tanto, un modelo de relación escuela-agencia más orientado al control que a la promoción de la práctica autónoma (Parra y Matus, 2016).

Esta cuasi-obligación a entrenar para rendir correctamente las pruebas estandarizadas y a rendir cuentas sobre su gestión reduce a la mínima expresión la autonomía de las escuelas para tomar decisiones propias frente a las necesidades de sus estudiantes, o al contexto de su escuela o a la historia de su municipio. Esto es así porque las medidas compensatorias o aquellas que han buscado contrarrestar los efectos negativos del modelo de mercado lo han hecho continuando y profundizando la lógica de la *NGP*, por ejemplo: mediante la implementación de un *doble voucher* por estudiante matriculado, sujeto a rendición de cuentas (Rojas y Leyton, 2014) o promoviendo la participación de las comunidades educativas en el diseño político, pero solo para escuelas o docentes con buen desempeño en pruebas estandarizadas (Baleriola *et al.*, 2022).

Además, en el 2014 comienza a operar un conjunto de indicadores adicionales de calidad, que amplían la evaluación estandarizada al nivel de satisfacción de las familias, el entorno emocional de la escuela, las diferencias de género en la retención, vale decir, dimensiones educativas anteriormente no consideradas, asunto que, de forma paradójica, constriñe aún más la autonomía de las escuelas.

Fruto de la implementación y apuntalamiento de la lógica de la NGP, las comunidades educativas han padecido diferentes efectos en su cotidianidad. Por un lado, se ha reducido la tarea pedagógica a un enseñar para rendir bien en esas pruebas estandarizadas (Robinson y Dervin, 2019). En segundo lugar, una normalización de la competencia y el castigo de los estudiantes y docentes respecto a otras y otros compañeras y compañeros (Falabella, 2020b). En tercer lugar, la identidad de las y los docentes se ha permeado por la lógica gerencial, disponiéndolos con frecuencia a acatar los postulados de la estandarización a la vez que su propia práctica cotidiana les advierte de la poca efectividad de un modelo en donde prima el trabajo técnico y de gestión, y que no cubre las necesidades reales de las y los estudiantes (Rojas y Leyton, 2014; Sisto, 2019).

El éxito de la implementación del modelo descrito es difícil de estimar. La educación pública disminuyó al 36% de la matrícula total nacional (Ministerio de Educación, 2017), proporción que concentra principalmente a familias de niveles socioeconómicos más bajos. Esta distribución escolar posiciona a Chile con el índice de segregación escolar más alto de los países de la OCDE y las brechas de rendimiento a favor de los grupos favorecidos son altísimas (Bellei, 2015). El caso chileno también destaca por su fuerte orientación hacia la lógica de mercado, denso régimen de mediciones, evaluaciones y sanciones, asunto que agudiza el control gerencial de las escuelas, quienes paradójicamente deben responsabilizarse por el comportamiento del mercado y por resultados respecto a estándares de desempeño hetero-normados por las políticas educativas. Asunto que no estimula la iniciativa local ni la experimentación creativa necesarias para llevar a cabo transformaciones complejas (Virkkunen, 2006).

A nivel internacional, las investigaciones sobre las consecuencias del modelo NGP ofrecen resultados poco consensuados sobre su beneficio (Falabella, 2020a; Parcerisa y Verger, 2016). Por un lado, se documentan efectos positivos como aumento de recursos directos, libros, computadores, material didáctico y mayor dinero para contratar profesionales de apoyo o asesorías técnicas, alineación de los planes de estudio y la vigilancia continua del aprendizaje. Y por otro, se reconocen consecuencias perjudiciales en la intensificación de la selección, agrupación y exclusión de los y las estudiantes según su capacidad; y en términos psicosociales se releva la ansiedad por los exámenes del alumnado y la salud laboral de los y las docentes (Garcés-Prettel *et al.*, 2020; Koretz, 2018; OCDE, 2013; Parcerisa y Verger, 2016).

Por lo tanto, el modo en que la NGP entiende la educación pública requiere una transformación profunda. La pregunta es hacia dónde debe cambiar. Por una parte, algunos autores sitúan la clave del éxito en el liderazgo, compromiso y capacidad de los actores escolares (Koretz, 2018), a lo cual subyace la idea de que la responsabilidad del éxito (o fracaso) está en la dimensión individual. En coherencia con esto se sugiere corregir

las “consecuencias no deseadas” matizando las sanciones individuales, aumentando el apoyo y la formación de los docentes (OCDE, 2013). Otro grupo de literatura situada en un marco sociocrítico propone que el foco de discusión no es la disminuida cultura profesional, la falta de compromiso de las familias o la inercia motivacional del alumnado. Por tanto, proponen saltar del nivel individual hacia una lectura social, política y relacional (Apple y Beane, 2012; Evans, 2015; Stetsenko, 2019). Desde este enfoque cuestionan el ascenso de las racionalidades neoliberales y colonización de la escuela mediante discursos de hiperindividualización e hipervigilancia, la socavación de ideales democráticos y progresistas o la competencia como vínculo social primordial (Evans, 2015; Grinberg y Machado, 2019; Stetsenko, 2019). Además, se analizan los efectos profundos en la erosión de los valores colectivos, la degradación de la colaboración, o la sobrevaloración de las métricas de rendimiento escolar (Apple y Beane, 2012; Ball *et al.*, 2012; Falabella, 2020a).

Otro enfoque menos desarrollado parte sobre la idea de que los efectos mencionados si bien son centrales en las escuelas, no son absolutos y que el empoderamiento escolar es indefectible (De Certeau, 2000; Miño-Puigcercós, 2020; Sisto, 2019). Bajo este enfoque se pone atención en prácticas locales y espontáneas no dictadas por la lógica de la NCP y se estudian acciones de las comunidades que obstaculizan las pruebas estandarizadas, contradicen la competencia y desafían los castigos, a la vez que respetan los diferentes intereses de los estudiantes y permean las fronteras entre el conocimiento aprendido en la escuela y en el resto de esferas de la vida, creando un mayor compromiso y empoderamiento entre los diferentes actores de la comunidad educativa (Erstad *et al.*, 2013; Gilje y Erstad, 2017). Se trata de acciones que frecuentemente han sido interpretadas como oposición a la NCP y que pueden entenderse también como la ruptura de un marco de acción determinado, donde se toman iniciativas en colaboración para transformar los límites organizativos establecidos (De Certeau, 2000; Stetsenko, 2019).

Este trabajo se centra en estas iniciativas transformadoras, locales y diversas, buscando comprender qué tienen en común y cómo se tensionan con la lógica de la NCP. Se trata sin duda, de un espacio poco esclarecido por los estudios, pero persistente, pendiente y necesario para iluminar la transformación urgente del modelo educativo prescrito por la nueva gestión pública.

## Metodología

Los resultados se basan en un estudio cualitativo llevado a cabo durante tres años, cuyo objetivo fue comprender, de manera específica y contextualizada, las iniciativas transformadoras de escuelas vulnerables en contexto de NCP.

El enfoque cualitativo permite entender que las iniciativas escolares emergen de un espacio heterogéneo y ágil, a la vez que socio-histórico, lo que requiere una perspectiva sensible a tales cualidades (Flick, 2012; Hammersley y Atkinson, 1994). Así, buscamos generar un conocimiento dependiente y en diálogo con las comunidades escolares (Denzin y Lincoln, 2003).

La muestra se compuso por ocho escuelas públicas ubicadas en la Región Metropolitana y Región de Valparaíso. El criterio de inclusión consideró el índice de vulnerabilidad de las escuelas y la concentración de familias migrantes. Con este último criterio se identificaron las escuelas con sello inclusivo, gratuitas y sin selección escolar. El muestreo fue teórico e intencionado (Strauss y Corbin, 1994), en tanto el valor de los datos cualitativos no redundan en la representación del universo para la generalización, sino en el conocimiento profundo y local de dos regiones cuya heterogeneidad permite asegurar la variabilidad de la información recogida, evitando sesgos de selección. El material producido (Véase tabla 1) se compone de entrevistas activas (Holstein y Gubrium, 1995), grupos focales y observaciones participantes (Flick, 2012). El grupo de investigación a cargo del estudio realizó las entrevistas en los espacios de los centros educativos en horario de jornada escolar a 52 participantes (equipos directivos, profesores/as, profesionales no docentes, familias y estudiantes) con duración de 60 a 90 minutos; 28 grupos focales a representantes de los estamentos de la escuela con duración de 45 minutos y 34 observaciones en espacios formales (como sala de clases, reuniones de trabajo y consejos de profesores) y en espacios informales (como recreos, talleres, espacios de convivencia, desayunos, entre otros). El proceso fue secuencial y progresivo: primero se sistematizaron las observaciones mediante diarios de campo, luego las entrevistas y, finalmente, los grupos focales. Para estas últimas dos técnicas se consensuaron preguntas y guiones temáticos.

La triangulación de técnicas permitió enriquecer y complementar las informaciones obtenidas desde cada una por separado, asegurando y confirmando los patrones de significado encontrados por cada investigador/a, en cada escuela y en cada región.

**Tabla 1.**

*Producción etnográfica de datos*

Técnicas etnográficas	Escuelas							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Entrevistas individuales	6	6	7	4	4	4	11	10
Grupos focales	3	3	2	3	5	5	3	4
Observaciones participantes	2	2	2	2	7	7	2	10

*Nota:* elaboración propia.

El examen de los datos se realizó bajo un análisis de contenido temático (Flick, 2012) asistido por el Caqdas Atlas.Ti, con el cual se gestionó el procedimiento inductivo de análisis de los datos, consistente en:

- » Preparación de documentos primarios. El material fue transcrito con una adaptación del sistema Jefferson que registra la información no verbal y contextual (Jefferson, 2004), y luego fue asignado a una unidad hermenéutica (que contenía 52 entrevistas, 28 grupos focales y 34 observaciones participantes).
- » Codificación. Mediante la lectura reiterada del material, este es segmentado en unidades de significado que refieren y describen iniciativas transformadoras, a partir del cual elaboramos un libro de códigos (Strauss y Corbin, 1994). Las iniciativas codificadas consideran tipo de participante en duración y frecuencia: algunas acotadas y otras de naturaleza sistemática e institucionalizada. La heterogeneidad también se da en el grado de complejidad, hay prácticas que permiten un acoplamiento simple a la estructura escolar, mientras otras suponen importantes tensiones y contradicciones. De la codificación de las diversas prácticas emergieron las categorías de resultados, consensuadas mediante método delphi (Adler y Ziglio, 1996) con cinco *subject matter experts*, asegurando la validez de contenido mediante revisión de las preguntas y su pronunciación positiva respecto a los códigos obtenidos (Urrutia *et al.*, 2014).
- » Categorización. La lectura sistémica de los códigos permitió agruparlos y así comprender los patrones de significado comunes a las iniciativas transformadoras en escuelas vulnerables (Krippendorff, 1990). Se organizó la diversidad de las prácticas y se identificaron tres lógicas transversales que subyacen a las iniciativas y les otorgan sentido, orientando decisiones, acciones y gestos: 1) lógica del reconocimiento, 2) lógica de la redistribución del poder y 3) lógica de la reciprocidad.

El criterio de calidad científica para la investigación cualitativa lo aporta la autenticidad (Flick, 2012) y la participación, tratando de mostrar distintas realidades sobre la problemática de estudio que ofrezcan una comprensión más sofisticada de la realidad. El criterio de autenticidad también conlleva visibilizar las acciones que la investigación ha facilitado para promover agencia transformadora, y empoderar a los colectivos educativos para que actúen. Este criterio se observa en los resultados, y fue confirmado tras la investigación mediante un proceso iterativo con los y las participantes en el cual se les fue entregando los análisis para que corroborasen su adecuación a lo acontecido durante la investigación e introducir las modificaciones que estos considerasen.

## Resultados

### La lógica del reconocimiento

La lógica del reconocimiento subyace a iniciativas dentro de las escuelas donde los y las profesionales docentes y no docentes y su identidad se vuelven sensibles, a la vez que visibles para la comunidad. El reconocimiento del/a otro/otra como sujeto de derecho, con afectos, necesidades e historias diferentes permean visiblemente las iniciativas transformadoras. Se trata de una lógica que puede observarse en relaciones entre el profesorado y el alumnado, así como entre equipo de gestión y maestros/as, maestros/as y familias.

A modo ilustrativo exponemos la experiencia pedagógica de una docente de un liceo, quien por invitación del equipo directivo diseña una asignatura optativa:

(...) proponen abiertamente al equipo docente que presenten asignaturas para suplir la de religión católica y que estuviera dentro de los intereses de las chiquillas; había ecología, filosofía, religiones comparadas y el de género, sexualidad y feminismo que propuse yo. (...) lo organicé de tal manera que pudiera tener áreas que interesaran a las chicas de todas las edades, por ejemplo, a los cursos más chicos mostrábamos cápsulas audiovisuales de mujeres en la ciencia en el mundo occidental, escritoras y mujeres relevantes dentro de sus contextos. Era dicotómico porque parte del profesorado no estaba en esa sintonía, yo me sentía cómoda porque estaba en diálogo con el equipo directivo (...) Una de las actividades que hicimos fue ubicar en el Googlemaps... del barrio íbamos identificando puntos que fueran significativos para ellas. (C1\_P1\_E1)

En la misma línea compartimos el relato de un profesor de historia:

Teníamos que pasar la Revolución Industrial: mira, fíjate lo aburrido que puede ser para ellos la máquina a vapor (...) les pedí que hicieran una entrevista con sus teléfonos a sus abuelos y sacaran fotos a la gente mayor del barrio que hubiesen trabajado en la fábrica de ladrillos que había dado origen al barrio obrero donde ellos vivían hoy. Fue una experiencia espectacular para ellos. (C2\_P1\_E1)

Ambos relatos muestran cómo las características del alumnado, ya sea el género o la pertenencia al barrio son el principio ordenador para diseñar la asignatura. Ya sea a través del contenido o de la metodología utilizada, los ejemplos muestran una intencionalidad docente por incorporar y reconocer los intereses de sus estudiantes, algo que como pudimos observar de primera fuente mediante nuestras observaciones de aula, no

es habitual en los procesos de enseñanza-aprendizaje, fundamentalmente, por la rigidez que impone la estandarización curricular que caracteriza al sistema educativo chileno. Introducir el trabajo con los propios barrios y los teléfonos celulares que forman parte de la cotidianeidad de los estudiantes son pequeñas iniciativas innovadoras que muestran que la lógica de reconocimiento se funda en la sensibilidad a la experiencia e identidad del/a otro/a, que desarrolla una práctica situada en el contexto de un liceo de mujeres o de una escuela de barrio obrero. Cabe destacar que la asignatura se pone al servicio de la identidad y conciencia del estudiantado, pero al mismo tiempo ellos ponen su identidad al servicio de la actividad educativa. Los recursos digitales utilizados son los propios, pero dándoles un sentido para el aprendizaje. De esta manera, la lógica del reconocimiento que orienta la actividad opera en ambas direcciones, visibilizando y validando la posición del/a otro/a.

Adicionalmente, evidenciamos en ambos fragmentos que la lógica del reconocimiento implica traer a la escuela referentes identitarios del barrio como trabajadores/as o la experiencia de la ciudad desde el género, lo cual permite que la actividad conjunta vaya tejiendo la continuidad escuela-familia o escuela-barrio.

Cabe señalar que el reconocimiento del/a otro/a no solo se centra en una consideración identitaria, sino también en la dimensión afectiva. Esta dimensión no queda subordinada al rendimiento, sino que es un recurso ineludible para desarrollar aprendizajes situados emergidos de vínculos íntimos. Así se ilustra en el siguiente fragmento donde un miembro del equipo directivo explica la iniciativa de acompañamiento diseñada por ellos:

Semanalmente conversamos con los alumnos, en particular que tengan dificultades en el área social o conductual (...) Coordinamos con profesores, pero generalmente desde la voluntad "miren, ustedes son tutores" "a ti te toca este niño y éste" es para que el niño se sienta acompañado y no dejarlo solo. (C3\_UTP\_E1)

Las iniciativas documentadas tienen en común dedicar tiempo y espacio a los afectos, puede ser tan obvio como invisible. Sin embargo, para estas escuelas el reconocimiento de los afectos implica construir una comunidad educativa sobre la confianza, la intimidad y el reconocimiento del otro de manera íntegra y no solo por su rendimiento.

La lógica del reconocimiento tiene la seria implicancia de comprender la historia y necesidad del/a otro/a como un eje central para ordenar y organizar la práctica escolar (Fraser, 2016). En efecto, es una manera de hacer inherente a los espacios educativos estudiados, donde se busca reforzar un tejido social colectivo que se reconoce a sí mismo y puede trabajar en un proyecto educativo para sí y no al servicio de otros/as, alejado y discontinuado de la experiencia vital de sus estudiantes. Al mismo tiempo,

el diálogo y la comprensión del/a otro/a confrontan permanentemente la monocultura escolar que construyen los mecanismos de la NGP. Los escenarios de reconocimiento tensionan esto al ofrecer oportunidades para que grupos vulnerables tomen conciencia y construyan una pertenencia visible y responsable en la sociedad (Fraser, 2016).

### La lógica de la distribución del poder

Esta lógica agrupa significados y afectos que guían y facultan iniciativas que promocionan el empoderamiento de los grupos y estamentos, así como escenarios que garantizan la representación de todas las partes y maximizan las posibilidades de participación como modo vincular canónico. Se trata por tanto de una categoría que refleja un estilo de trabajo basado en la gestión de decisiones colectivas y en la articulación de talentos, objetivos y rutas de acción. Se advierten altos niveles de flexibilidad para dar respuesta a la diversidad y resolver de forma autónoma la contingencia de las tareas cotidianas.

La siguiente cita de una docente haitiano-dominicana encargada de un aula de acogida para el aprendizaje de la lengua vehicular, en una escuela con más de un 45% de estudiantes extranjeros sin dominio de la lengua vehicular, es clarificadora:

Lo más importante es que sean independientes en el aula. Al no entender el significado de las cosas, de las palabras (...) al no poder hablar, es una barrera que impide, no sé, quizás mostrar lo que realmente saben. Y mi mayor deseo es que adquieran los conocimientos para que sean autónomos, alumnos independientes. (C5\_P5\_E2)

La jefa de UTP que trabaja con la docente del fragmento anterior señala además que:

Sí, nos juntamos, vemos el curso, cuál es su debilidad y empezamos a ver lo que se puede realizar, qué acciones podemos hacer y usamos como experiencia los otros planes de acción, cosas que nos han resultado. (C5\_P6\_E2)

Como pudimos observar en los acompañamientos que hicimos a esta profesora con sus estudiantes, en el trabajo en grupos pequeños, en un espacio protegido y sin la presión por resultados esperados, la enseñanza de la lengua fluye para convertirse en una herramienta emancipatoria y empoderadora. Sin textos escolares, sin supervisores/as, sin calificaciones ni sanciones, los y las estudiantes extranjeros/as van apropiándose de la lengua vehicular para desarrollarse y aprender en este nuevo entorno, sin renunciar a su propia lengua, sino acogéndola, utilizándola como artefacto mediador, compartiéndola y a fin de cuentas fortaleciéndola.

Permitir el uso del creole, lengua materna de los estudiantes haitianos, puede parecer una práctica de sentido común pedagógico, pero no lo es; más bien lo contrario. Suele ser muy recurrente que en los intercambios comunicativos de estudiantes no hispano-hablantes prevalezcan modelos lingüísticos que suprimen el uso de la lengua materna, asumiendo erróneamente que esto favorece el aprendizaje de la segunda lengua. Por tanto, ir en la dirección contraria y favorecer el uso de la lengua materna se presenta como una poderosa práctica innovadora que evita el bilingüismo sustractivo. Además, esto tiene un carácter histórico, como señala la jefa de UTP, pues se revisan los planes de acción, las cosas que han resultado, la experiencia viva de la acción escolar y las trayectorias propias. Esto es fundamental para entender el aula de acogida como una práctica social, situada y a la vez expansiva (Jiménez *et al.*, 2020).

La lógica distributiva se expresa también en la incorporación de los saberes de las familias migrantes, repercutiendo en un mayor empoderamiento por parte del profesorado:

Estamos a ensayo-error (...) pero también logros. Mira, me gusta cuando escucho a profesores decir “oye, este niño venezolano me dijo que se podía hacer el cálculo matemático de esta forma y la verdad, es más fácil de enseñar” está provocando que los profesores sobre todo el equipo directivo, cuestione un sistema educativo más cerrado e inflexible. Los niños lo ven y entonces es como un círculo. (C5\_TS\_E1)

La lógica de la distribución del poder tiene como efecto iniciativas que empoderan, toda vez que permite a los diferentes actores poner en la escena educativa sus necesidades y reconducir los propósitos de la comunidad educativa hacia proyectos colectivos y compartidos por todos y todas, con lo cual diferentes personas asumen el control de las iniciativas transformadoras, y además negocian en conjunto el horizonte y propósitos de ellas (Fraser, 2016). Esto resulta particularmente relevante cuando las iniciativas van a contramano de la cultura escolar hegemónica, ya que las propias escuelas expanden el horizonte de sus metas, motivaciones y expectativas educativas, ampliando las continuidades culturales con grupos minoritarios, permitiendo a estos el desarrollo de una agencia transformativa (Stetsenko, 2019; Virkkunen, 2006).

### La lógica de la reciprocidad

La reciprocidad tiende a ser reducida a una cualidad de una persona, aunque ampliando la perspectiva puede ser entendida como una lógica que coordina las relaciones y organiza las interacciones entre miembros de diferentes grupos provocando iniciativas de colaboración y disposiciones personales comprometidas con proyectos colectivos. Esta lógica

permite un tejido social que se distancia de los vínculos canónicos que la NGP ha promovido entre los diferentes agentes escolares tales como la competencia, la instrumentalización del/a otro/a, la vigilancia y la rendición de cuentas. En esta cita, una docente relata su experiencia sobre la evaluación docente, instrumento ícono de la cultura de la rendición de cuentas en Chile, cuya implementación es estandarizada, obligatoria y con importantes consecuencias para la carrera docente (Ministerio de Educación, 2020):

Nosotras, que no nos habíamos evaluado nunca anteriormente, nos juntábamos todos los viernes por la tarde en casa de una de nosotras, e íbamos rellenando las respuestas y preparando la clase grabada en conjunto. También creamos un grupo de whatsapp para respondernos las dudas y darnos ánimo. Por supuesto no contestábamos lo mismo, pero sí nos íbamos ayudando a averiguar qué querían decir las preguntas o qué sería más idóneo responder. (C6\_P1\_E1)

Así mismo, otro profesor comenta cómo entre maestros es usual compartir “trucos” o información extraoficial de la prueba a fin de asegurar una calificación positiva. Este tipo de relatos dan cuenta de cómo una actividad ideada para competir se convierte en una actividad conjunta, guiada por una racionalidad de cooperación y beneficio mutuo. Muchas de las prácticas observadas muestran cómo la alianza entre docentes conlleva un riesgo al violar las normas de la evaluación, permitiendo plagios o diseminando información confidencial. La racionalidad que da sentido a estos “trucos” no es la de defraudar un sistema sino la lógica del cuidado y el compañerismo, así como la construcción de complicidad frente a la adversidad.

Si bien los y las docentes se evalúan sumergidos en las directrices de la NGP, la lógica que subyace a sus acciones muchas veces subvierte la búsqueda del mérito individual competitivo, encauzando una lógica comunitaria para abordar el desafío de evaluarse. Y esto permite tejer un nuevo sentido “más vital” (Stetsenko, 2019) que interpela la transformación de los vínculos entre el profesorado.

La lógica de reciprocidad también es frecuente entre estudiantes. Encontramos el caso de estudiantes-tutores, otra iniciativa para solventar la barrera lingüística de estudiantes haitianos recién llegados:

No había un profesor que facilitara el lenguaje con los chicos que no hablaban español, no había. Teníamos que hablar a señas o usar el traductor de Google, pero a señas también íbamos usando a los mismos alumnos como apoyo, que después eso lo empezó a hacer uno y otro “Oye, ¿cómo lo haces tú?”, “Oye, pero yo uso alumnos tutores, como que uno de traductor y todo. (C5\_P2\_E1)

Este último ejemplo reviste una especial importancia, toda vez que muestra con claridad dos elementos. En primer lugar, cómo una iniciativa que surge originalmente desde la improvisación y como respuesta a la ausencia de lineamientos gubernamentales en la materia, va dando paso con su uso a una práctica compartida. Y, en segundo lugar, cómo el tránsito de la acción improvisada a la práctica compartida evidencia un mayor grado de organización y coordinación que la hace, a fin de cuentas, más sofisticada y por tanto poderosa para responder a las necesidades que los docentes presentan en el trabajo con la diversidad de sus estudiantes.

La lógica de la reciprocidad, por tanto, favorece comunidades que maximizan la cooperación, contrarrestando formas desiguales y asimétricas de participación para que los estudiantes recién llegados puedan pertenecer a la comunidad. El sentido democrático lo encontramos en el reconocimiento explícito, sin necesidad de incentivos ni castigos, de ver al estudiante migrante como un par que tiene el mismo derecho a jugar, divertirse y aprender que cualquier otro. Y al igual que en el caso docente, la actividad de reciprocidad va más allá de que el migrante rinda mejor o tenga mejores notas, pues crea lazos de amistad y confianza que transforman el sentido del compañero de clase al compartir experiencias, juegos, expresiones e incluso maneras de ser.

La lógica de la reciprocidad no es exclusiva del ámbito docente o estudiantil, trascendiendo a la relación familia-escuela. Como explicamos, la NCP pretende una relación clientelar entre familias y escuela, no obstante, muchas familias rechazan este rol, lo cual suele interpretarse como una falta de información objetiva de las familias para elegir el proyecto educativo. El fragmento a continuación aporta otras pistas:

a mí me da igual el Simce, claro que yo quiero que a mis hijos les vaya bien en la vida, pero no por eso lo voy a sacar de esta escuela. Aquí están sus profesores, también sus primos y también fue mi escuela.  
(C7\_API\_E1)

Para esta madre la racionalidad del consumidor es desbordada por la pertenencia a la comunidad y por los afectos como la lealtad, que comandan la decisión de la escuela elegida. En este caso, la reciprocidad muestra cómo atender al otro va más allá del rendimiento (clásico indicador de calidad), para preocuparse de que el otro esté rodeado de personas que lo pueden cuidar, lo conocen y lo quieren indistintamente de sus notas o de que “les vaya bien en la vida”.

En síntesis, podemos ver cómo la lógica de la reciprocidad redefine los vínculos individualistas de competencia y vigilancia que fomenta la NCP. Frente al desempeño individual que busca el mérito y el máximo rendimiento, la reciprocidad quebranta el sistema, buscando el bien común para la comunidad educativa. Así mismo, constatamos que la lógica de

reciprocidad toma muchas formas relacionales tales como la lealtad, la confianza, la complicidad y el agradecimiento. La lógica de la reciprocidad opera a fin de cuentas como un impulso unificador de las actividades cotidianas, dándole fuerza, afecto y sentido a la vida escolar.

## Conclusiones

Mediante ocho etnografías pudimos dar cuenta de un conjunto de iniciativas que respondieron al objetivo de este artículo: el desarrollo de una asignatura situada, el fomento de la pertenencia al barrio, el respeto a la identidad del/a otro/a, otorgarles nuevos sentidos a los recursos digitales, la creación de un aula de acogida, la presencia de trucos en la evaluación docente, la labor estudiantes tutores y el vínculo con la familia. Estas iniciativas son importantes en tanto surgen en un escenario educativo altamente estandarizado como el chileno. Sin embargo, la riqueza de estas iniciativas radica en sus lógicas subyacentes.

Las tres lógicas comunes exhibidas en los resultados permiten comprender que las iniciativas transformadoras surgidas en las escuelas, pese a su diversidad, confluyen en tanto contrapunto al modelo educativo promovido por el modelo de la nueva gestión pública en la educación. En efecto, las escuelas chilenas que hemos estudiado, en condiciones de desigualdad y segregación, toman iniciativas que transforman los límites establecidos y buscan resolver las necesidades de una comunidad vulnerable a pesar del mínimo margen de autonomía que da la NGP. Así es como la lógica del reconocimiento consigue una comunidad que se afirma a sí misma y logra proyectar iniciativas divergentes, pero arraigadas en la identidad y cultura local, asunto que tensiona la estandarización. La lógica de la distribución del poder pone en tensión el principio gerencial de que más control y rendición de cuentas genera más calidad. Por el contrario, las comunidades en riesgo de exclusión muestran que la promoción de la autonomía en sus actores es fundamental para maximizar el potencial de las comunidades (Hershkovitz y Forkosh-Baruch, 2017). Finalmente, la lógica de la reciprocidad permea las relaciones que promueve la NGP, pues las alianzas y lealtades cotidianas generan el tejido comunitario con el cual las escuelas abordan los desafíos propios del contexto de vulnerabilidad, asimetría y desigualdad. Por tanto, el reconocimiento, la redistribución del poder y la reciprocidad son lógicas emergentes base de las iniciativas educativas transformadoras que dotan de agencia a las comunidades escolares.

Tal como evidenciamos en el apartado de resultados, las lógicas que subyacen a estas iniciativas muestran que su riqueza no nace de la contraposición respecto a la NGP, sino que, en el escenario de vulnerabilidad

y segregación, estas iniciativas cobran sentido para resolver demandas situadas y culturalmente relevantes para las escuelas. Es decir, la calidad contrahegemónica es una consecuencia indefectible de escuelas que construyen metas para sí y conectan a sus diferentes miembros. Esto genera aprendizaje auténtico y transformación escolar (Gilje y Erstad, 2017).

Las iniciativas que despliegan las escuelas dan cuenta de un giro que no ha sido suficientemente explorado y discutido por la investigación educativa: el desarrollo de prácticas autónomas, locales y espontáneas que, en su forma más visible pueden entenderse como acciones contrahegemónicas, pero que, en su forma más orgánica, pueden concebirse como acciones que priorizan los intereses de las comunidades escolares y por lo tanto fomentan su empoderamiento (Erstad *et al.*, 2013; Gilje y Erstad, 2017). Desde esta perspectiva, y como revisamos en el marco teórico, el foco no está puesto solo en las capacidades individuales (Koretz, 2018) o en los ideales democráticos y progresistas de las y los agentes escolares (Apple y Beane, 2012; Evans, 2015; Stetsenko, 2019), sino más bien en el propio aprendizaje de la escuela, el cual permea las fronteras de su propio conocimiento y de esa manera transforma los límites organizativos establecidos para llevar a cabo su proyecto educativo (De Certeau, 2000; Stetsenko, 2019).

Los hallazgos sugieren además un nuevo campo de discusión: el uso de las tecnologías en las iniciativas educativas transformadoras (Rivera-Vargas y Cobo, 2018). Este punto es importante por los súbitos cambios que la educación ha sufrido a nivel mundial desde la pandemia por la covid-19. En este nuevo contexto, emerge la tensión del filantropocapitalismo educativo por la llegada de plataformas y compañías como Amazon que enfatizan la lógica de la NCP y la privatización educativa bajo la promesa de la regulación de la brecha digital o la promoción de la incorporación simétrica de la comunidad escolar en la sociedad digital (Saura, 2020). Sin duda, se hará necesario un profundo estudio sobre los nuevos modos de resistencia e iniciativas transformadoras en un contexto educativo digital.

Por último, constatamos que, frente a la nula estimulación de iniciativas locales, persisten centros educativos y agentes escolares que desarrollan iniciativas transformadoras, movilizados por la experiencia común de la vulnerabilidad y la desigualdad, a la vez que empoderados por un horizonte común de justicia social. Esto último es tan esperanzador como peligroso, en tanto la potencia de las iniciativas de reconocimiento, distribución y reciprocidad no debiese quedar sujeta a la voluntad de las comunidades escolares, a su fuerza de ruptura o a su voluntad ética, sino que debe ser una dimensión que sea estimulada por los organismos locales de educación.

En su lugar planteamos que, para avanzar en la infructuosa tensión entre un modelo que no fortalece la autonomía escolar y las propias iniciativas transformadoras de las escuelas, se debe trabajar en conjunto con la política educativa para que sea esta la que provea las condiciones óptimas para que las comunidades puedan llevar a cabo iniciativas locales de agencia transformadora. En este sentido, proponemos que la autonomía no se entienda como responsabilidad local por conseguir buen desempeño en pruebas estandarizadas, sino como un trabajo conjunto, común y participativo que permee la escuela e interpele toda la trayectoria vital de los y las estudiantes. Este desafío permitirá, inicialmente, una transformación educativa que minimice la tensión entre el modelo de la NCP y lo que emerge en la cotidianidad de las escuelas.

Finalmente, los hallazgos proyectan dos líneas de investigación: 1) indagar en cómo los organismos locales resuelven las tensiones de las escuelas y a la vez cómo colaboran desde la puesta en marcha de políticas educativas y 2) analizar las prácticas escolares de las escuelas en función de la tensión NCP y trabajo en comunidad, indagando en nuevas lógicas e iniciativas.

## Referencias

- Adler, M. y Ziglio, E. (1996). *Gazing Into the Oracle: The Delphi Method and Its Application to Social Policy and Public Health*. Jessica Kingsley Publishers.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Claves para el mejoramiento escolar*. Agencia de Calidad de la Educación.
- Apple, M. y Beane, J. (2012). *Escuelas Democráticas*. Morata.
- Baleriola, E., Contreras-Villalobos, T., Sánchez, F., Díaz, R., y 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>
- Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge.
- Belavi, G. y Murillo, F. (2020). Democracia y Justicia Social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 18(2), 5-28. <https://doi.org/10.15366/Reice2020.18.3.001>
- Bellei, C. (2015). *El Gran Experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano 1: Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.

- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2003). *The Strategies of Qualitative Inquiry*. Sage Publications.
- Erstad, O., Gilje, Ø. y Arnseth, H. (2013). Learning lives connected: digital youth across school and community spaces. *Comunicar*, 40, 89-98. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-09>
- Evans, R. (2015). *Schooling corporate citizens. How accountability reform has damaged civic education and undermined democracy*. Routledge.
- 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>
- Falabella, A. (2020a). The seduction of hyper-surveillance: standards, testing, and accountability. *Educational Administration Quarterly*, 1-30. <https://doi.org/10.1177/0013161x20912299>
- Falabella, A. (2020b). The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. *Journal Of Education Policy*, 35(1), 23-45. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1635272>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fraser, N. (2016). Contradictions of capital and care. *New Left Review*, 100, 99-117. <https://newleftreview.org/issues/ii100/articles/nancy-fraser-contradictions-of-capital-and-care>
- Fuente-Cobo, C., Martínez-Otero, J. y Del-Prado-Flores, R. (2014). Active audiences in the regulation of the audiovisual media. Consumer versus citizen in Spain and México. *Comunicar*, 43, 91-99. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-09>
- Garcés-Prettel, M., Santoya-Montes, Y. y Jiménez-Osorio, J. (2020). Influence of family and pedagogical communication on school violence. *Comunicar*, 63, 77-86. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-07>
- Gilje, Ø. y Erstad, O. (2017). Authenticity, agency and enterprise education studying learning in and out of school. *International Journal of Educational Research*, 84, 58-67. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.012>
- Grinberg, S. y Machado, M. (2019). School in the (im)possibility of future: utopia and its territorialities. *Educational Philosophy and Theory*, 51(3), 322-334. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1485014>
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Hershkovitz, A. y Forkosh-Baruch, A. (2017). Teacher-student relationship and facebook-mediated communication: student perceptions. *Comunicar*, 53, 91-101. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-09>

- Holstein, J. y Gubrium, J. (1995). *The Active Interview*. Sage Publications.
- Inostroza, F. y Falabella, A. (2021). Educadoras diferenciales en Chile frente a las políticas de rendición de cuentas: Incluir, estandarizar y desobedecer. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 123-148. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662021000100123&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100123&lng=es&tlng=es)
- Jefferson, G. (2004). Glossary Of Transcript Symbols with An Introduction. En G. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from The First Generation* (pp. 13-31). John Benjamins.
- Jiménez, F., Valdés, R., Hernández-Yáñez, M. y Fardella, C. (2020). Dispositivos lingüísticos de acogida, aprendizaje expansivo e interculturalidad: contribuciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. *Educação E Pesquisa*, 46, e218867. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046218867>
- Koretz, D. (2018). *The testing charade: pretending to make schools better*. University Of Chicago Press.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Ministerio de Educación. (2004). Ley sobre Evaluación docente, Ley N.º 19.961/2004. <https://www.Leychile.Cl/Navegar?Idnorma=228943>
- Ministerio de Educación. (2008). Ley de subvención escolar preferencial, Ley N.º 20.248/2008. <https://ww.Bcn.Cl/Leychile/Navegar?Idnorma=269001yidparte=8021288yidversion=2011-08-27>
- Ministerio de Educación. (2011). Establece ley que crea el sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización, Ley N.º 20.529/2011. <https://www.Leychile.Cl/Navegar?Idnorma=1028635>
- Ministerio de Educación. (2017). *Informe nacional. Revisión de las políticas educativas en Chile*. Centros de estudios Mineduc.
- Ministerio de Educación. (2016). Ley que crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas, Ley N.º 20.903/2016. <https://www.Leychile.Cl/Navegar?Idnorma=1087343>
- Ministerio de Educación. (2020). *Conozca la Evaluación*. Ministerio de Educación. <https://Bit.Ly/30521qt>
- Miño-Puigcercós, R. (2020). Iniciativas para la igualdad y la transformación de la educación secundaria obligatoria en Cataluña. Posibilidades y tensiones. *Izquierdas*, 49, 2378-2404. <http://www.izquierdas.cl/ediciones/2020/numero-49#>
- OCDE. (2013). *Panorama de la Educación 2013*. OCDE.
- Oyarzún, C. y Cornejo, R. (2020). Trabajo docente y nueva gestión pública en Chile: una revisión de la evidencia. *Educação & Sociedade*, 41, 1-24. <https://doi.org/10.1590/Es.219509>

- Parcerisa, L. y Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 20(3), 15-51. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54589>
- Parra, V. y Matus, G. (2016). Usos de datos y mejora escolar: Una aproximación a los sentidos y prácticas educativas subyacentes a los procesos de toma de decisiones. *Calidad en la educación*, 45, 207-250. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200007>
- Rivera-Vargas, P. y Cobo, C. (2018). Plan Ceibal en Uruguay: Una Política Pública que conecta inclusión e innovación. En P. Rivera-Vargas, J. Muñoz-Saavedra, R. Morales y S. Butendieck-Hijerra (Eds.), *Políticas públicas para la equidad social* (pp. 13-29). Universidad de Santiago de Chile.
- Robinson, B. y 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>
- Rojas, M. T. y Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente: Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios pedagógicos*, 40(Especial), 205-221. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200012>
- Saura, G. (2020). Filantropocapitalismo digital en educación: covid-19, Unesco, Google, Facebook y Microsoft. *Teknokultura*, 17(2), 159-168. <https://doi.org/10.5209/Tekn.69547>
- 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>
- Stetsenko, A. (2019). Radical-transformative agency: continuities and contrasts with relational agency and implications for education. *Frontiers In Education*, 4, 1-13. <https://doi.org/10.3389/Feduc.2019.00148>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology: An Overview. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 273-285). Sage Publications.
- Urrutia, E., Barrios, A., Gutiérrez, N. y Mayorga, C. (2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Educación Médica Superior*, 28(3), 547-558. <https://Bit.Ly/36zm2x5>
- Verger, A. y Parcerisa, L. (2018). Test-Based Accountability and The Rise of Regulatory Governance in Education: A Review of Global Drivers. En A. Wilkins y A. Olmedo (Eds.), *Education Governance and Social Theory: Interdisciplinary Approaches to Research* (pp. 1-20). Bloomsbury.

- Verger, A., Parcerisa, L. y 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(1), 5-30. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522045>
- Virkkunen, J. (2006). Dilemmas In Building Shared Transformative Agency. *Activités*, 3(1), 43-66. <https://doi.org/10.4000/Activites.1850>
- World Bank. (2005). *Education Sector Strategy Update*. World Bank.