



Psicoperspectivas

ISSN: 0717-7798

revista@psicoperspectivas.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

Acuña, Felipe; Assaél, Jenny; Contreras, Paulina; Peralta, Belén
La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas
municipales chilenas : La metáfora médica como vía de análisis
Psicoperspectivas, vol. 13, núm. 1, 2014, pp. 46-55
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171029659006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis

Felipe Acuña ^(*), Jenny Assaél, Paulina Contreras, Belén Peralta

Universidad de Chile, Chile

^(*) facuna@ciae.uchile.cl

RESUMEN

El presente trabajo busca contribuir a la reflexión y el análisis crítico sobre la política educativa actual. El objetivo del artículo es analizar la traducción de los discursos de la política educativa neoliberal chilena en las comunidades educativas. Se trabajó desde un enfoque etnográfico, usando el material producido en dos etnografías de escuelas municipales. Se utilizó la metáfora “la escuela como cuerpo enfermo” para articular el análisis de la política como textos y como discurso. Entre los principales hallazgos están: i) los estudiantes son, simultáneamente, deseados por conllevar mayores recursos y rechazados por ser responsables de la fuga de matrícula y la dificultad de la enseñanza; ii) las comunidades reconocen la necesidad de recibir ayuda externa, a la vez que critican la intervención. Se concluye que los discursos de mejora de eficacia escolar y de rendición de cuentas se subordinan al discurso de la educación como bien de mercado.

PALABRAS CLAVE

política educativa, comunidades escolares, etnografía escolar, discurso

Translating discourses of educational policy into the daily life of two Chilean municipal schools: Using the medical metaphor as a means for the analysis

ABSTRACT

This work seeks to contribute to the reflection and critical analysis of the current educational policy by analyzing the translation of the Chilean neo-liberal educational policy at the educational community level. We conducted our work through an ethnographic approach, using material produced in two ethnographies of municipal schools. We used the analysis of the metaphor “the school as a sick body” in order to articulate the analysis of the policy as texts and as a discourse. The main findings were: i) students are simultaneously desired since they entail additional resources and rejected since they are responsible for enrollment reduction and increased teaching hardship; ii) school communities recognize the need to receive external help, but they criticize the intervention. Finally, we conclude that discourses about school efficacy improvement and accountability are subordinate to the discourse on education as a market good.

KEYWORDS

educational policy, school communities, school ethnography, discourse

Recibido: 04 de
noviembre 2013

Aceptado: 25 de
noviembre 2013

Cómo citar este artículo: Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P. y Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas*, 13(1), 46-55. Recuperado el [día] de [mes] de [año] desde <http://www.psicoperspectivas.cl> DOI:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13ISSU1-FULLTEXT-363

Este estudio ha sido financiado por el Proyecto PIA-CONICYT, código CIE-05, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile, y por el Magíster en Psicología Educacional, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

ISSNe 0718-6924

Planteamiento del problema

Los dos principales modelos de desarrollo de los países avanzados: el estado de bienestar y el neoliberalismo parecen estar entrando en una fase de cuestionamiento. Evidencia de lo anterior es que políticos de dos países que representan cada modelo, Holanda y Chile, los han cuestionado recientemente (Justo, 2013; Atria, Larraín, Benavente, Couso & Joigant, 2013). Las diferencias esenciales entre ambos, como explica el sociólogo norteamericano Richard Sennett (2005), son que el sistema neoliberal subordina la burocracia estatal a la economía, con escasas restricciones políticas a la desigualdad de ingresos, fomentando la inversión privada y, con ello, logrando bajo desempleo, pero con alta desigualdad. En cambio, el Estado de bienestar obliga a las instituciones económicas a cumplir con ciertas regulaciones, consiguiendo baja desigualdad en los salarios, pero altas tasas de desempleo. En Holanda, como otros países de Europa, el cuestionamiento ha sido provocado fundamentalmente por las altas tasas de desempleados. En Chile, en cambio, el principal problema es la desigualdad social, la que ha sido evidenciada por las movilizaciones sociales del 2011, las que han abierto la posibilidad de cuestionar el modelo.

El presente trabajo busca contribuir a la reflexión y el análisis crítico sobre un elemento central que sustenta y da forma al modelo neoliberal en el campo educacional: la política educativa. Esta, siguiendo al sociólogo británico Stephen Ball (2008), es entendida como un campo de batalla donde el neoliberalismo logra situar ciertos valores, posicionar una visión de ciudadanía, emplazar cierta filosofía social, y delinear cierta función social para la educación. Entendido así, es un campo de análisis complejo, por lo que es importante analizarlo considerando dos concepciones: por un lado, la “política como discurso” que produce marcos de sentido y obviedad, con los cuales la política es pensada, hablada y escrita. Por otro lado, la “política como textos”, que se encuentran al interior de estos marcos y que constriñen, nunca determinan, todas las posibilidades de acción. Estos textos tienen dos momentos: en el primero, se ajustan en función de los intereses y la fuerza que los diversos actores tienen para construir el texto; y en el segundo, son traducidos/ajustados por las comunidades escolares concretas (Ball, 2006).

En general, la política educativa es estudiada como discurso o como textos, y en este último caso, sobre todo en su primer momento, es decir, en sus ajustes primarios. Se busca avanzar en el desafío de hacer un análisis de la política educativa, considerando ambas concepciones (Ball, 2006). Se propone relacionarlas tomando como punto de partida la imagen de “la escuela está en la Unidad de Cuidados Intensivos”, cuyo

hallazgo corresponde al primer año de trabajo de la investigación etnográfica y que fue interpretado como una sensación de las comunidades escolares de estar en peligro, sintiéndose amenazadas por la pérdida de matrícula y la presión que sobre ellas existe (Assaél, Acuña, Contreras & Corbalán, en prensa; Contreras & Acuña, 2013). Se ha conceptualizado tal imagen como una metáfora estructural (Lakoff & Johnson, 1995), es decir, un tipo de metáfora que utiliza un concepto muy estructurado y claramente delineado para estructurar otro. En este caso, las comunidades escolares, a través del concepto del cuerpo gravemente enfermo, aquel que está en la Unidad de Cuidados Intensivos, estructuran las significaciones que construyen en torno a la política educativa.

El potencial analítico de la metáfora, en tanto herramienta cognitiva, permite realizar un análisis complejo de la política educativa. Las metáforas contribuyen a pensar ideas o acciones abstractas por medio de experiencias familiares y concretas (Soto-Andrade, 2007). En este sentido, analizar esta metáfora arroja luces no solo de la política como textos, sino además de la política como discurso. El movimiento analítico que propone este artículo es ir desde el macro discurso que enmarca la política educativa, a las traducciones que hacen comunidades escolares concretas de los textos, y a partir de ahí, reflexionar sobre los vínculos que ambos análisis permiten.

En este sentido, el objetivo del presente artículo es analizar la traducción de los discursos de la política educativa neoliberal chilena en las comunidades educativas a través de: i) análisis de tres discursos que le dan sentido a la política educativa en Chile; ii) análisis metafórico de la política como textos que son interpretados por las comunidades escolares concretas; y iii) discusión de los vínculos entre ambos análisis.

Método

Para abordar los objetivos se trabaja desde un enfoque etnográfico, utilizando el material producido en la investigación Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial: un estudio etnográfico de dos establecimientos municipales (Assaél, Redondo & Sisto, 2012)¹.

La etnografía, como enfoque de investigación, busca documentar lo no documentado de la realidad escolar, su experiencia cotidiana, describiendo lo más

¹ Este proyecto se extiende desde el 2012 hasta el 2014, y se encuentra en su segundo año de ejecución.

densamente posible lo que en estas instituciones sucede (Rockwell, 2009). Esto permite aproximarse a la cultura de las comunidades educativas: a sus formas de sentir, pensar y hacer (Goetz & LeCompte, 1984; Rockwell, 2009), y desde allí, comprender la política como textos.

Esta investigación se sitúa en dos contextos de indagación específicos: una escuela denominada Sur, y un liceo denominado Rosa. La primera con niveles de enseñanza de primero a octavo básico y el segundo de primero básico a cuarto medio. Estos establecimientos se encuentran en sectores vulnerables de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, y más de un 60% de sus alumnos han sido clasificados como “prioritarios”. Ambos son clasificadas por la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) (Ministerio de Educación, 2008) como “en recuperación” durante el 2012 y como “emergentes” el 2013².

Para estudiar la traducción de una política educativa concreta como la SEP, se realiza observación participante de los Consejos de Profesores y otras reuniones del equipo directivo u otros profesionales de la educación, pues son los espacios formales de encuentro entre directivos, docentes y profesionales de apoyo a la labor pedagógica, donde se puede observar cómo los miembros de la comunidad escolar tematizan la política.

Las notas de campo y observaciones fueron realizadas por dos etnógrafos, uno en el liceo y otro en la escuela, durante los años 2012 y 2013. Los registros fueron ampliados y las conversaciones informales con docentes y directivos fueron registradas en las notas de campo. Se produjeron 24 notas de campos y 14 registros de reunión, entre mayo y diciembre del 2012, y en 2013, 26 notas de campo y 27 registros de reunión. Además, se entrevistaron a cuatro personajes clave el año 2012 y a cuatro el 2013. Por último, a fines del 2012 se realizaron seis talleres de retroalimentación de los primeros resultados de la investigación a docentes, directivos y profesionales de apoyo en cada establecimiento.

El procedimiento de análisis, de acuerdo con la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002), consistió en la lectura regular, semana a semana, de los registros etnográficos en equipo, donde participaron tanto los etnógrafos como la coordinadora de la investigación, además de otros investigadores invitados³, quienes

aportaron la visión externa al trabajo de terreno. En estas reuniones de análisis, a medida que emergieron las categorías axiales, surge la necesidad de ir más allá del análisis de la política como textos, pues se perdía de vista lo macro y el análisis se tornaba recursivo en un nivel micro. Allí aparece la pregunta por cómo vincular los dos niveles de análisis, entendiendo que lo local y contextual eran parte de elementos discursivos y estructurales mayores. Entonces, fue importante analizar fuentes secundarias para hacer un análisis preliminar de los discursos que dan sentido a la política educativa en las comunidades escolares concretas. Se hizo real la advertencia de Ball (2006) que poner excesivo énfasis en el análisis de la política como textos podía conducir a desatender los componentes estructurales de la política y sus encuadres de sentido. Para esto, se hace un análisis de tres discursos que se identifican como los marcos de sentido centrales de la actual política educativa que está siendo implementada en estas escuelas.

El análisis de la política como textos, se realizó utilizando la metáfora de la escuela como un paciente gravemente enfermo. Al escoger esta metáfora como constructo analítico, emergieron dos categorías relevantes: i) el tránsito desde el diagnóstico externo al autodiagnóstico, que refiere a los significados en torno a los diagnósticos que las comunidades escolares perciben que otros realizan sobre ellos y cómo definen ellos mismos sus problemas; y ii) el tratamiento y monitoreo: los significados asociados a las soluciones de las problemáticas que otros y la propia comunidad educativa generan.

Tres discursos que dan sentido a la política educativa en Chile

El siguiente análisis muestra que se pueden distinguir tres discursos diferentes que provienen de matrices conceptuales distintas; y, sin embargo, se articulan coherentemente, teniendo como base el discurso “mercado educativo”, sobre el cual se montan los discursos de la “mejora de la eficacia escolar” y de la “rendición de cuentas”.

1. Discurso del mercado educativo

No es casual comenzar el análisis de la política educativa como discurso en la década de 1980, pues a comienzos de la misma ocurren transformaciones estructurales sumamente significativas para la configuración del sistema educacional chileno (Cox, 2003; García-Huidobro, 2001). Este cambio consiste en entender la educación como una mercancía y se lleva a cabo en plena dictadura militar, a través de una política de modernización educacional que tiene como objetivo

² La SEP clasifica a las escuelas en tres categorías de acuerdo al rendimiento de sus alumnos (autónomas, emergentes y en recuperación) y a los alumnos cuya situación socioeconómica les dificulta su proceso educativo como prioritarios (Ley N° 20.248).

³ Eduardo Santa Cruz y Belén Peralta.

transformar el sistema educativo en un sistema de mercado (Prieto, 1983). Esto significó introducir dos elementos claves: la competencia y la elección. La forma de incorporar estos elementos en Chile fueron el voucher (financiamiento a la demanda) y la promoción de las escuelas privadas financiadas por el Estado (Levin & Belfield, 2003), llamadas particulares subvencionadas, las que han aumentado exponencialmente su presencia en el sistema educacional chileno con el paso del tiempo⁴.

Así, se construyó un sistema de mercado en educación en base a dos grandes supuestos: por un lado, la competencia dinamiza el mercado, aumentando su productividad, lo que significa que escuelas y liceos, al tener que competir por conseguir una mayor demanda de estudiantes que cuentan con voucher, van a realizar un trabajo más eficiente, mejorando su calidad educacional con el objetivo de aumentar sus recursos atrayendo más estudiantes. Por otro lado, este supuesto descansa en la idea de la libre y racional elección que hacen los consumidores en los mercados, lo que significa que las familias escogen la escuela de sus hijos, sea pública o privada, a partir de la información que poseen de la calidad educacional del establecimiento. Por lo mismo, es muy importante contar con instrumentos que permitan medir y comparar la calidad de la educación ofrecida por diferentes establecimientos (Prieto, 1983; Jofré, 1988). Para ello, en los ochenta, se construyó un Sistema de Medición de la Calidad de la Educación que persiste hasta la actualidad, denominado SIMCE.

Desde la perspectiva neoliberal, la educación posee una evidente importancia social. Pero, al mismo tiempo, significa un costo para el país, por ello, es vital para la política subsidiar con los recursos del Estado solo a las familias que lo necesitan. Para esto, es necesario “administrar” la calidad de los establecimientos de manera que las familias que puedan pagar, quieran enviar a sus hijos a establecimiento pagados. Si los establecimientos fueran iguales, toda familia escogería un establecimiento no pagado, por lo mismo, “debe admitirse que la educación subvencionada [no pagada] será de calidad inferior a la pagada” (Jofré, 1988, p. 213).

Junto con esto, en la década de los años ochenta, surge la idea que las familias puedan contribuir con un pago a las escuelas privadas subvencionadas por el Estado. De esta forma, el uso de los recursos del Estado se torna aún más eficiente, porque todas las familias se “auto clasificarán” en mejores escuelas en la medida en que

puedan pagar por ellas (Jofré, 1988). En 1993, ya en democracia, se crea el financiamiento compartido, a partir de lo cual los estratos medios comienzan a diferenciarse.

Tras las políticas educativas del voucher, establecimientos particular subvencionados, SIMCE y financiamiento compartido, está el discurso del mercado educativo. Así, hoy escuelas y liceos compiten día a día por atraer y mantener estudiantes, pues ellos son, entre otras cosas, el financiamiento.

2. Discurso de la mejora de la eficacia escolar

Este discurso se sustenta en dos corrientes de pensamiento muy influyentes en los países anglosajones que, siendo durante mucho tiempo críticas entre ellas, recientemente han logrado puntos de convergencia importantes (Townsend, 2007). Por un lado, está la corriente de la efectividad escolar, que busca los factores que explican las diferencias de rendimiento entre los alumnos y las escuelas (Reynolds & Teddlie, 2000) y, por otro, la corriente del mejoramiento escolar que estudia los procesos que explican las buenas o malas prácticas de las escuelas y sus posibilidades de cambio (MacBeath, 2007). Ambas corrientes tienen en común su crítica a la imagen de los años 60 de que la escuela estaba determinada por los contextos socioculturales en los que se desarrollaba, buscando posicionar el discurso que es posible lograr cambios (Creemers, 2007).

En Chile, con el fin de la dictadura y la llegada de la democracia, a principios de los años 90, este discurso ingresa con fuerza en la política educativa. No se cuestiona la matriz discursiva que el mercado aumenta la calidad, ya que se reconoce y mantiene el rol subsidiario del Estado, pero se incorpora un rol regulador y promotor (Cox, 2003). El discurso de mejora de la eficacia escolar engarza bien con este rol promotor, y se traduce en políticas de mejoramiento de la eficacia escolar focalizadas en aquellos grupos más pobres del país (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1994).

Este discurso se basa en la idea que el impacto de la política educativa sobre el “efectivo mejoramiento de la calidad de la enseñanza en general dependerá, en última instancia, de la manera como sean usados por las escuelas” los diversos insumos de la política (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1994, p 89).

Las posibilidades de mejorar recaen en las formas de gestión interna de las escuelas y liceos, independiente de las condiciones sociales, culturales y económicas de los estudiantes (Pérez, Bellei, Raczynski & Muñoz,

⁴ En 1981 representa el 22% de la matrícula nacional, porcentaje que aumenta en 1991 al 32%, el 2001 al 36% y el 2011 al 51% (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2011).

2004). Para esto, se resignifica el SIMCE como un instrumento valioso para medir y comparar los resultados del sistema escolar y así focalizar la ayuda.

3. Discurso de rendición de cuentas

Existe un discurso vinculado al anterior: la rendición de cuentas. Este está asociado a la necesidad de transparentar el uso eficiente de recursos para incrementar la legitimidad, credibilidad y confianza del sistema. En Chile, este discurso surge a inicios de la década del 2000, a partir del énfasis de la política educativa en la corrección de las insuficiencias para la mejora de resultados (Bitar, 2003).

Este discurso se legitima a partir del discurso de la “mejora de la eficacia escolar”, porque las escuelas tienen en sus manos la posibilidad de mejorar. Así, se las responsabiliza por sus resultados educativos obviando las condiciones que el sistema entrega para la mejora (Contreras & Corbalán, 2010). De esta manera, el SIMCE adquiere un rol central en la medida en que es el indicador último de la efectividad de las escuelas, pudiendo incluso conllevar al cierre de aquellas con peores resultados por un tiempo determinado.

Junto con ello, para apoyar la mejora de la escuela, se generan múltiples evidencias sobre sus procesos y resultados. Para ello, se diseñan y aplican diversos instrumentos de medición más específicos, monitoreo de actividades y registros detallados que atomizan los procesos escolares. Esto permite el control de los distintos factores que garantizan una escuela de calidad.

La escuela como un paciente gravemente enfermo: la traducción de la política educativa como textos

A continuación, se presenta el análisis de los significados asociados a la metáfora de la escuela como un paciente gravemente enfermo, como camino analítico para explorar la política educativa como textos. Las dos categorías que se analizarán, siguiendo la metáfora, refieren al diagnóstico y al tratamiento.

1. Del diagnóstico externo al auto diagnóstico

El diagnóstico médico corresponde al procedimiento mediante el cual se identifica el estado de salud-enfermedad de un paciente. Las políticas educativas tienen el poder de establecer categorías diagnósticas de la comunidad escolar en su conjunto (la escuela o liceo) o de sujetos específicos de la comunidad (alumnos, profesores, directores). Lo interesante de analizar es ¿cómo traduce la comunidad escolar estos diagnósticos? ¿Posee la escuela un diagnóstico propio? ¿Cómo se vinculan ambos diagnósticos?

El análisis de un registro de un Consejo de Profesores permite explorar estas preguntas. Lo primero que llama la atención es la centralidad que cobra el SIMCE. A pesar que los profesores reconocen que hay una variedad de destrezas que abordar con los alumnos, al final, prima el SIMCE como horizonte, organizando la vida escolar:

Profesora de básica S: ‘La idea es avanzar, avanzar, no importa si los niños lo asimilan’.

[...]

Profesora de básica S: ‘Tienen que desarrollar otras destrezas’

[...]

Director: ‘Usemos los talleres. A ver, el tema es que a nosotros nos están midiéndolo por algo y tenemos que responder a eso. Hemos trabajado 4 años por el tema SIMCE, por la ley SEP. Porque el colegio se clasifica según eso. Podemos disfrazarnos de payasos, tener científicos, pero de qué nos sirve, de nada, necesitamos subir a 260 el SIMCE. No sé si entienden, es lenguaje y matemática’ (Consejo de Profesores, Liceo Rosa).

Es importante profundizar en el SIMCE, pues se empieza a articular como un instrumento neutro, al modo de un “termómetro”, que efectúa el primer diagnóstico genérico del paciente. En una entrevista, la directora de la escuela Sur señala:

‘Yo siento que, que se nos aplique este tipo de instrumentos tiene sus bemoles, es decir, tiene sus pros y sus contras. Y una de las cosas buenas es que nos sirve como una fotografía, cómo estoy en este momento y qué es lo que quiero... cómo quiero estar’ (Directora Escuela Sur).

Las pruebas estandarizadas, especialmente el SIMCE, dicen qué escuelas tienen “fiebre” y cuáles no. El problema, sobre todo desde el punto de vista del profesorado, como se discutió largamente en el taller de retroalimentación en el Liceo Rosa, es:

‘De repente nosotros, no de repente, muy seguido comentamos, yo me he hecho la pregunta y ella me la contesta ¿el ministerio sabrá que nosotros existimos?, ¿sabrá el ministerio el tipo de alumnos que tenemos nosotros?’ (Profesora enseñanza básica, Liceo Rosa).

El problema que tiene el profesorado con el diagnóstico genérico que se construye con las evaluaciones y clasificaciones estándar, tal como dice un profesor en el mismo taller, es:

‘Yo creo que la gente de afuera no nos conoce, no conoce esta parte medular porque aquí está

La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis

el qué del asunto del fracaso, aquí está la parte medular y creo que no se relaciona, porque la gente no sabe lo que está pasando acá' (Profesor enseñanza media, Liceo Rosa).

En las dos citas anteriores se identifica la idea de que lo que “nosotros” conocemos –la pobreza de los estudiantes– es algo que “ellos” ignoran; esa es la complejidad con la que lidian cotidianamente los docentes. La forma de comenzar un Consejo de Profesores del director del Liceo Rosa resume el problema:

‘Hemos recibido el certificado de Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), somos más pobres que el año pasado, 94,48% de pobreza en básica, es decir, de cada 10 niños que vienen a la escuela, nueve y medio son pobres y 91,53% en media’.

El sistema sabe que hay mucha pobreza en las escuelas, lo que no sabe es qué significa que exista esta pobreza. Esa es la gran tensión entre el diagnóstico genérico de la política y el autodiagnóstico. Queda en manos de la escuela determinar cuál es la causa de la alta temperatura que diagnostica la política. En este esfuerzo por identificar dichas causas, las comunidades escolares traducen la política diagnosticando a sus alumnos. Aquí se produce una paradoja entre el estudiante significado como recursos y como problema.

Por un lado, son “prioritarios”, son “vulnerables”, es decir son pobres; por otro lado, son “integrados”, es decir, tienen Necesidades Educativas Especiales (NEE): son “permanentes” o son “transitorios”, tienen “Discapacidad Intelectual Limite” (DIL) o tienen “Dificultades Específicas de Aprendizajes” (DEA).

Prioritarios o integrados requieren un cuidado especial. Esto lo reconoce la política entregando mayor subvención a este tipo de niños y niñas, sea vía ley SEP o decreto 170⁵. En este sentido, estos estudiantes son importantes, no solo por el proyecto de inclusión de la escuela o liceo, sino además porque conllevan recursos adicionales. Esto genera la emergencia de prácticas simbólicas importantes, como el hecho que al lado del nombre de los estudiantes, en la lista de los libros de clases de cada curso, estos aparezcan identificados con símbolos:

(El UTP reparte hojas para cada profesor jefe con la lista de los alumnos, al lado de cada nombre, aparece si es prioritario – con una cara

feliz– y/o integrado – una mano con el pulgar levantado). ‘Pongan la lista en el libro de clases. Carita feliz: alumno prioritario, una subvención especial, significa más recursos (...). Una mano: integrado. ¡Cuánta subvención es eso!’ (UTP, Consejo de Profesores, Liceo Rosa).

En el Consejo siguiente, el director del Liceo, intentando explicar la importancia de los estudiantes integrados y que el colegio sea parte del Programa de Integración Escolar, señala:

‘La importancia de estos alumnos que están oficialmente reconocidos por este programa y atendidos en este liceo, motivar la asistencia, para que se reciba esta plata y no se pierda. Alumno que deja de asistir, se suprime esa vacante y se pierde. Entonces la idea es sacarle el mayor partido posible, de modo que los recursos que podamos recibir a través de este programa sea beneficioso’ (Consejo de Profesores, Liceo Rosa).

Por un lado, prioritarios e integrados son resignificados por las comunidades escolares como mayores recursos, orientando prácticas para hacer todo lo posible para que asistan. Por ejemplo, emerge la práctica de “administrar” las vacantes o cupos para no perder el dinero, como aparece en el siguiente diálogo a propósito del diagnóstico de un niño:

La coordinadora del PIE dice que puede ser reevaluado.

Coordinadora del PIE: ‘Así quedaría como permanente y quedaría un cupo para transitorio’
Directora: ‘Hay que ver eso, aunque no es lo que les importa, hay que dar el SIMCE’ (los niños permanentes no son considerados en el puntaje del SIMCE) (Consejo de Profesores, Escuela Sur).

En este Consejo, el problema es que quedan dos cupos de estudiantes permanentes con los cuales se puede ‘jugar’. Al Consejo siguiente, cuando el UTP pregunta ‘¿terminó el PIE el diagnóstico en octavo?’, la coordinadora responde: ‘Está todo completo, tenemos 63 niños’ (Consejo de Profesores, Escuela Sur), evidenciando que se ha resuelto el tema de los cupos.

Por otro lado, y aquí la paradoja, el mismo lenguaje y prácticas asociadas a la política van biologizando y naturalizando ciertas características de los estudiantes, como se aprecia en esta nota de campo donde una psicopedagoga señala:

Lo primero que conversamos es sobre los DIL y los DEA

Ana: ‘Los DIL son los cognitivos, los que tienen problemas intelectuales permanentes. Esos los ve Paula, la psicóloga. Los DEA son transitorios,

⁵ Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para la educación especial.

tienen problemas específicos de aprendizaje. A esos los vemos las psicopedagogas y Marcia. Marcia, que es educadora diferencial, ve a los de 1ero a 4to básico, a los desaventajados. Susana ve a los desaventajados de 5to a 8vo y a los aventajados de 2do, yo veo a los desaventajados de media' (Nota de Campo, Liceo Rosa).

Los "cognitivos" y los "desaventajados", es la traducción que hace la escuela de los DIL o permanentes y los DEA o transitorios. De esta forma, la atención a la diversidad de los niños deja de ser un problema pedagógico y comienza a ser un problema médico, y más aún, farmacológico. Un profesor señala 'hay diez alumnos que toman medicamentos para poder funcionar'. La coordinadora del PIE en la Escuela Sur también da cuenta de ello cuando señala a la Directora su preocupación porque no quedan medicamentos, lo que explicaría que una niña no deje de moverse y no se pueda controlar.

Los integrados no son parte del ámbito de acción del profesorado a menos que estén "dopados" y los prioritarios presentan problemas de conducta serios, que afectan la convivencia y la disciplina. Un ejemplo de esta tragedia es narrado en un Consejo de Profesores de la Escuela Sur, cuando se abre el debate por un caso de violencia escolar, donde un niño nuevo es amenazado por otro con una mariposa (cuchillo), en un intento de robarle el polerón. El problema es que el abusado, que es un "buen" estudiante, se va de la escuela; la directora señala: 'Se fue. La mamá me decía que le encantó el colegio, pero que con lo que pasaba le daba miedo'. La tragedia es que la escuela pierde a los buenos alumnos, porque son amenazados, quedándose con los "problemáticos", perdiendo matrícula año a año.

Algo muy complejo sucede: el SIMCE dice que la escuela tiene la temperatura alta, y la principal enfermedad que la propia comunidad escolar observa es que los estudiantes y sus familias requieren un cuidado especial. La política reconoce esto, y aumenta la subvención por estudiante integrado o prioritario, pero sucede que el intento por aumentar o retener la matrícula de estos estudiantes genera la pérdida de matrícula de otros. La paradoja es que el estudiante es significado de dos formas contradictorias simultáneamente: por una lado, es la posibilidad de mejorar la escuela vía mayores recursos, pero a la vez es la posibilidad de hacer fracasar la escuela vía pérdida de matrícula.

Esta contradicción es señalada implícitamente por un docente durante un Consejo;

'Buscamos dónde está la hinchazón, la hinchazón en los niños, ahí está la hinchazón,

pero la gordura está en otro lado, yo creo que la gordura está en otro lado, el exceso de grasa está en otro lado, eso en base a mí' (Profesor enseñanza media, Liceo Rosa).

El profesor dice que la búsqueda de las causas de las dificultades de la escuela se centra en los niños a través de su diagnóstico, que sería "la hinchazón". Sin embargo, el problema de fondo, la gordura, el exceso de grasa, es decir, la "enfermedad", no son los niños, sino algo más.

2. El tratamiento y su monitoreo

La política educativa, especialmente la Ley SEP, considera importante que las comunidades escolares construyan tratamientos ad hoc y, por lo mismo, pone a disposición de los establecimientos el Plan de Mejora Escolar (PME). Este instrumento contempla dos partes: primero, la planificación de acciones para alcanzar ciertas metas. Esta es la rutina que el paciente debe seguir para alcanzar una buena salud. Segundo, el monitoreo y seguimiento de dichas acciones.

Tanto la planificación de acciones y sus metas, como el monitoreo y seguimiento tienen importantes cortapisas que dificultan una construcción de un tratamiento ad hoc. Respecto a la planificación de acciones y metas, el PME es prescriptivo a la hora de indicar qué es tener buena salud. Las metas, es decir el deseo de mejorar, no son definidas por las comunidades escolares, sino que son prescritas y deben referir a la efectividad del rendimiento académico y a las cuatro áreas de la gestión institucional (MINEDUC, 2013). La comunidad escolar puede decidir cuánto mejorar (el mínimo lo define MINEDUC, no así el máximo) y cómo mejorar (en qué prácticas focalizará su planificación), pero no en qué significa estar bien.

Cada una de las acciones planificadas por la escuela deberá dar cuenta de su nombre, una descripción, la fecha en la que se llevará a cabo, quién será el responsable, qué recursos se requieren para su implementación, si está asociada a algún programa y cómo se financiará. Por último, se deben definir acciones de seguimiento y monitoreo, donde se debe informar tanto del cumplimiento de las acciones planificadas y las razones en caso de no haberse implementado, como de los avances en los indicadores para los cuales se han fijado las metas.

Mientras, por un lado, el tratamiento es prescrito, por otro, el monitoreo se vive como una práctica de vigilancia. Los equipos directivos, en ambos establecimientos, interpretan la presencia de los externos como una fuerza "fiscalizadora", que viene a "encontrar fallas", a "pillar hallazgos", "supervisan",

“persiguen”, e “intervienen”. Por lo mismo, hay que prepararse para la visita, sea de la Agencia de la Calidad de la Educación⁶, sea de la Superintendencia, sea de las supervisoras de la Provincial, sea de las visitas de la Dirección de Educación Municipal, pues, como dice el Director del Liceo Rosa, ‘ellos les cuentan hasta las patas a las hormigas de la sala’ o ‘nos revisan hasta los cimientos’. Lo interesante de esta interpretación de la supervisión externa como una vigilancia profunda y detallada para la que hay que prepararse, es que afecta la supervisión interna que hacen los equipos directivos, los que tienen que explicar qué es lo que hacen:

Director: ‘Cuiden de no cometer errores con la asistencia. Voy a empezar a pedir las planificaciones diarias, el objetivo escrito en la pizarra, son lo primero que revisan. Recuerden que son 140 páginas de cosas que fiscalizar, a medida que vayamos descubriendo cosas las vamos a ir comunicando’.

UTP: ‘He ido a la sala de clases, no intervengo’. (Se refiere a la observación de aula y mira a la profesora de básica)

Profesora de básica: ‘No interviene, solo observa’.

UTP: ‘No intervengo, pero después de la clase, converso con los profesores para ver qué cosas debieran cambiar [...]’.

UTP: ‘Puede que en mayo venga una visita integral, pero también va a venir la Superintendencia, van a revisar todo (...) vamos a tener mucha gente que nos va a venir a criticar lo que no tenemos, nos podrían exigir el tipo de notas, el tipo de pruebas, hay que estar a todo esto atento, eso es lo que insistimos’ (Consejo de Profesores, Liceo Rosa).

Se observa que el monitoreo o visitas externas son vistos como una crítica, que fiscaliza e interviene, que busca pillar errores y fallas, lo que exige estar muy atentos. Mientras que el monitoreo o la visita interna es una conversación personal, no una intervención y tiene por objetivo mejorar y apoyar, por eso no hay que preocuparse.

Las comunidades educativas, al traducir la política, distinguen la intervención externa de los medicamentos: reconocen la necesidad de “medicamentos”, como señala la Directora de la Escuela Sur, ‘después que me toman la temperatura y me dicen que tengo fiebre, me tienen que dar medicamentos para superar mi problema’, a la vez que critican la supervisión externa, que es vista como control, como narra el Director:

‘Estas personas que se dicen asesoras pedagógicas en realidad no son asesoras, sino que vienen a controlar que se hagan las acciones comprometidas para salir del encasillamiento de “en recuperación” (...). Ellas son una intervención, el liceo está intervenido’ (Consejo de Profesores, Liceo Rosa).

Las intervenciones externas son el tratamiento por la alta temperatura que indica el SIMCE y que obliga a poner a la escuela o liceo “en recuperación”. Sin embargo, al mismo tiempo que la política educativa pide a las comunidades escolares que sean proactivas en la formulación de sus diagnósticos, tratamientos y seguimientos, existe un férreo control externo, que no solamente visita los establecimientos, sino que además define el estatus de sano o enfermo del paciente y delimita sus acciones y metas en pos de la mejora. Las comunidades escolares identifican la necesidad de recibir medicamentos, sin embargo, lo que reciben es vigilancia.

Discusión

Del análisis de la política como discurso, se han destacado tres de estos como aquellos que dan sentido a la política educativa en Chile desde la década de los ochenta: “el mercado aumenta la calidad educacional”, “sí se puede mejorar la eficacia escolar” y “es importante rendir cuentas”, donde los dos últimos se articulan de forma coherente sobre el primero.

Del análisis de la política como textos, se han relevado tres ideas: i) que las comunidades escolares significan el diagnóstico que hace la política como uno muy general, que no logra observar su realidad; ii) en esta realidad, se vive una paradoja: los estudiantes son, simultáneamente, deseados por conllevar mayores recursos dadas sus características de prioritarios e integrados, y rechazados por ser responsables de la fuga de matrícula y la dificultad de la enseñanza. Para la comunidad escolar, son en buena medida la enfermedad que el SIMCE indica; y iii) las comunidades escolares reconocen la necesidad de recibir medicamentos y critican la intervención externa.

Es posible realizar una interpretación que vincule los dos análisis. La traducción que hacen las comunidades escolares del tratamiento y monitoreo de la política se puede leer como una tensión entre el discurso de la mejora de la eficacia escolar y el de la rendición de cuentas. Cuando las comunidades escolares solicitan más medicamentos, reconocen, por una parte, que están enfermas y, por otra, adscriben al discurso que es posible mejorar si se tiene la voluntad para hacerlo y se cuenta con ayuda externa. Aun así, critican fuertemente

⁶ La ley n.º 20.529 crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar que se encuentra conformado por la Agencia de Calidad de la Educación, el Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación.

el tratamiento y monitoreo externo, puesto que lo traducen como control férreo y vigilancia, lo que distinguen del tratamiento y monitoreo que desean recibir. Mientras la política asocia el discurso de rendición de cuentas al de la mejora de la eficacia escolar, las comunidades escolares los distinguen, observándolos como contradictorios en la medida que las intervenciones externas son solo vigilancia y control, que inundan el tiempo y espacio que podrían usar para mejorar. Ante esto, el monitoreo interno es valorado como útil para la mejora.

La paradoja con la que las comunidades escolares están significando a sus estudiantes, a su vez, puede leerse como una tensión entre el discurso de la mejora de la eficacia escolar y el del mercado educativo. Aquí, el discurso de la mejora de la eficacia escolar, intentando ayudar a mejorar a los establecimientos, busca aumentar los recursos para aquellas escuelas que atienden a las poblaciones más pobres. Dado que el sistema educacional chileno es un sistema de cuasi mercado, la forma de hacer esto es aumentando el monto de la subvención de estos estudiantes. Así, el alumno prioritario o integrado se vuelve una mercancía más valiosa a la vez que la causa del bajo rendimiento de la escuela. Esto, leído desde la idea de la "hinchazón" y la "gordura" que señalaba un profesor, significa que la paradoja se produce al mezclar dos niveles de abstracción: la hinchazón, que es el síntoma, es concreta, es el rendimiento de los alumnos medido a través del SIMCE, y la gordura, que es la enfermedad, que es más abstracta, es la competencia por estudiantes en el sistema de mercado. O sea, se intenta, a través de los dispositivos de mejoramiento, tratar el síntoma y no la enfermedad.

Matizando esta interpretación, no hay que olvidar que los establecimientos estudiados han sido clasificados como en recuperación por la política, es decir, son casos extremos. En este sentido, sería interesante estudiar otros contextos escolares, especialmente aquellos clasificados como autónomos, donde es posible anticipar que los discursos se relacionarán de otra forma.

En el campo de batalla de la política educativa, el discurso del mercado educativo triunfa, pues ha logrado subordinar los discursos de "sí se puede mejorar la eficacia escolar" y de "es importante rendir cuentas". El análisis de la traducción de la política que hacen las comunidades escolares, haciendo uso del potencial analítico de la metáfora, permite observar cómo existen importantes tensiones y paradojas en esta traducción, lo que genera una suerte de crónica de una muerte anunciada para el paciente gravemente enfermo, pues su muerte es esperable. Nadie en su sano juicio podrá decir que los doctores no hicieron todo lo posible para

salvarlo: entregaron más subvenciones para los más pobres, entregaron ayuda para diagnosticar, tratar y monitorear la enfermedad, pero nada puede hacer el doctor si el paciente no quiere salvarse, porque "sí se puede".

La política educativa, y la jerga médica asociada, que no tiene nada de casual, responsabiliza a un cuerpo, a una escuela que transforma en "paciente", de la tragedia de su muerte, y así evita la discusión sobre las condiciones políticas que hacen posible esta muerte. En otras palabras, si no existiera el SIMCE, el financiamiento compartido o la lógica de vouchers ¿este paciente moriría?

Referencias

- Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P. & Corbalán, F. (en prensa). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile. *Estudios Pedagógicos*.
- Assaél, J., Redondo, J. & Sisto, V. (2012). *Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de la ley de subvención escolar preferencial: Un estudio etnográfico de dos establecimientos municipales*. (Proyecto PIA-CONICYT, código CIE-05, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile).
- Atria, F., Larraín, G., Benavente, J., Couso, J. & Joigant, A. (2013). *El otro modelo. Del orden neoliberal al régimen de lo público*. Santiago de Chile: Debate.
- Ball, S. (2006). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. En S. Ball (Ed.), *Education policy and social class. The selected works of Stephen J. Ball* (pp. 43-53). London: Routledge.
- Ball, S. (1 de diciembre de 2008). El sentido de las reformas educativas. *USC firgoa*. Recuperado de <http://firgoa.usc.es/drupal/node/38483>
- Bitar, S. (2003). Mirando el Bicentenario. En R. Hevia (Ed.), *La educación en Chile, hoy* (pp. 23-32). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Contreras, P. & Acuña, F. (2013). *Amenazadas y disfónicas. Un estudio etnográfico en dos escuelas públicas*. Trabajo presentado en X RAM. Reunión de Antropología del Mercosur. Situar, actuar e imaginar antropologías desde el Cono Sur, Córdoba, Argentina.

- Contreras, P. & Corbalán, F. (2010). ¿Qué podemos esperar de la Ley Subvención Escolar Preferencial? *Revista Docencia*, 41, 5-16.
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile* (pp. 19-113). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Creemers, B. (2007). Educational effectiveness and improvement: The development of the field in Mainland Europe. En T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement. Part one* (pp. 223-241). Holanda: Springer
- García-Huidobro, J. (2001). Conflictos y alianzas en las reformas educativas. Siete tesis basadas en la experiencia chilena. En S. Martinic & M. Pardo (Eds.), *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp. 114-124). Santiago de Chile: CIDE-PREAL.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Jofré, G. (1988). El sistema de subvenciones en educación: La experiencia chilena. *Estudios Públicos*, 32, 193 – 237.
- Justo, M. (30 de septiembre de 2013). Holanda tumba uno de sus pilares: el Estado de bienestar. *BBC Mundo*. Recuperado de <http://www.bbc.co.uk>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Levin, H. & Belfield, C. (2003). The marketplace in education. *Review of Research in Education*, 27, 183–219.
- MacBeath, J. (2007). Improving school effectiveness: retrospective and prospective. En T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement. Part one* (pp. 57-74). Holanda: Springer.
- Ministerio de Educación (2008). Ley N° 20.248. Ley de Subvención Preferencial. Recuperado del sitio de Internet de la Biblioteca Nacional de Chile <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001>
- Ministerio de Educación (2011). *Estadísticas de la educación 2011*. Recuperado del sitio de Internet del Ministerio de Educación <http://www.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación (2013). *Orientaciones técnicas para liderar el Plan de Mejoramiento Educativo*. Recuperado del sitio de Internet del Ministerio de Educación http://www.mineduc.cl/usuarios/media/doc/2013_04241014510.orientaciones_tecnicas_pme.pdf
- Pérez, L., Bellei, C., Raczynski, D. & Muñoz, G. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Prieto, A. (1983). *La modernización educacional*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Reynolds, D. & Teddlie, Ch., with Hopkins, D. & Stringfield, S. (2000). Linking school effectiveness and school improvement. En Ch. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 206-231). New York: Routledge.
- Rockwell, E. (2009). La relevancia de la etnografía. En E. Rockwell (Comp.), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos* (pp.17-39). Buenos Aires: Paidós.
- Sennett, R. (2005). *Corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Soto-Andrade, J. (2007). La cognición hecha cuerpo florece en metáforas. En A. Ibáñez & D. Cosmelli (Eds.), *Nuevos enfoques de la cognición. Redescubriendo la dinámica, la intención y la intersubjetividad* (pp. 71-90). Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Townsend, T. (2007). 20 years of ICSEI: The impact of school effectiveness and school improvement on school reform. En T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement. Part one* (pp. 3-26). Holanda: Springer.