

Contestando desde lo Local a las Políticas del Nuevo Management en Educación Pública¹

Por Dr. Vicente Sisto², Dra. Carmen Montecinos y Dr. Luís Ahumada

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Centro de Investigación Avanzada en Educación

Paulatinamente, desde fines de los años 80, ha ido tomando fuerza la demanda hacia las instituciones educativas para que estas mejoren su desempeño en la sociedad a través de la incorporación de un nuevo paradigma centrado en la gestión (Gunter y Rayner, 2007; Ranson, 2008). Sin embargo no se trata de *cualquier* tipo de gestión; se trata de adoptar el estilo de gestión que actualmente están adoptando las grandes empresas. Las investigaciones de Clark (2001), tan citadas por los responsables de las políticas educativas, son un ejemplo de esto. Éstas se esfuerzan por validar los modelos de efectividad tanto en Universidades como en Escuelas, concluyendo que las instituciones educativas deben hacerse más eficientes ante la sociedad, para lo cual necesariamente deben flexibilizar su organización del trabajo, descentralizar el control estimulando la autonomía y el emprendimiento de sus agentes, en un contexto de creciente subcontratación y flexibilización laboral, a la par que concentrando el poder (Sisto, 2005; Hollins, Gunter y Thomson, 2006; Gunter y Thomson, 2007; Ranson, 2008). Es decir, si bien cada agente debe gestionar en autonomía cómo logra los objetivos globales, no participa de la decisión de éstos.

Tal como ha descrito Parker (2002), este modelo de gestión ha trascendido al ámbito de las empresas instalándose normativamente como una nueva racionalidad técnica, ante la cual

¹ Este trabajo ha sido apoyado por el Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica del Gobierno de Chile (FONDECYT) a través del Proyecto N° 1060444.

² Contacto: Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Av. El Bosque 1290; Viña del Mar, Chile. E-mail: vicente.sisto@ucv.cl

cualquier otra voz debe ser entendida como una *resistencia al cambio*, al único cambio posible. Esto resulta crítico cuando estas políticas se aplican en los ámbitos educativos. Como ha descrito Weick (1976), las organizaciones educativas históricamente se han caracterizado por modos de organización opuestos a los propios de las grandes organizaciones productivas, las mismas que han sido utilizadas como modelos por las teorías manageriales. Por ello, en este contexto de aplicación de políticas managerialistas en el campo educativo, diversos autores señalan la urgente necesidad de relevar las tensiones que estas aplicaciones están teniendo a nivel local (Goldspink, 2007; Gunter y Rayner, 2007; Valli y Buese, 2007; Ranson, 2008; Ball, 2008).

La investigación que aquí se presenta aborda el proceso a través del cual los discursos y estrategias que demandan la reorganización de las instituciones educativas a través de los modelos de nuevo management son llevados a cabo a nivel local, siendo contestados, resistidos, traducidos y transformados. Esto en el contexto particular de Chile, cuya política educativa ha estado notoriamente marcada por la impronta de los modelos neoliberales de gobierno. Para ello abordaremos el caso de la implementación de una política particular: el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar y cómo éste es contestado a nivel local. Tal como apreciaremos, el desempeño de este tipo de políticas se da en una compleja arena de diálogo social, donde los actores demandan voz, resistiéndose a ser posicionados sólo como ejecutores, constituyendo así una distancia con el dispositivo, y con los modos de acción que supone.

El posicionamiento del nuevo management en el campo de la educación pública en Chile.

Actualmente la literatura especializada centrada en calidad educativa (Bardisa, 1997; Fullan y Hargreaves, 1999; Bolívar, 2000; Antúnez y Gairin, 2002; Murillo, 2004; Terrén, 2004; Gunter, 2005), como las actuales políticas públicas a nivel nacional e internacional (ver Asesorías para el Desarrollo, 2003; OCDE, 2004; MINEDUC, 2005), han puesto su foco en la gestión escolar, posicionándola como *el* elemento definitorio para el logro de aprendizajes de calidad por parte de los estudiantes. Así la gestión escolar queda posicionada como garante y responsable de la calidad de la enseñanza que entrega la

escuela, constituyéndose actualmente en la protagonista del panorama educativo tanto en Chile como en el mundo. A través de las practicas que llevan a cabo políticos y centros de estudio, el management se incrusta en la educación, abstraída del contexto en el cual se origina (contextos paradigmáticos y culturales asociados a la administración de empresas de lucro en un entorno competitivo), presentándose como de carácter homogéneo y universal para toda organización: una técnica portátil, divorciada de una experiencia especializada y de un conocimiento acerca de sujetos particulares, señalándose como aplicable tanto a sector público como privado, y, ante todo, concerniente con el uso eficaz de los recursos (Self en Townley, 2002).

Estos conceptos y dispositivos no llegan sin traducción al campo educativo. Tomamos la concepción de *traducción* del trabajo de Michel Callon y Bruno Latour (ver Latour 1984), en tanto proceso a través del cual son reenmarcados los intereses de los demás en el propio lenguaje; así se captan los intereses del campo educativo, a través de diversos desplazamientos y modificaciones, los marcos conceptuales propios de las ciencias administrativas son concretados en los problemas educativos, reconceptualizándolos ahora bajo un nuevo lenguaje. Pero esto no es sólo un tema de lenguajes, como si se tratara de idiomas neutrales, todos similares entre sí. Cada lenguaje incluye formas de codificación del mundo y marcos explicativos originados en contextos específicos que contienen determinadas demandas a la acción para los actores del campo educativo.

Es así que la cuestión de la calidad educativa es hoy reconceptualizada bajo los marcos conceptuales propios de las disciplinas administrativas. Hoy, para hablar de calidad, debemos pasar por los conceptos y técnicas propias del Management y las Teorías de Gestión: Liderazgo, Clima Organizacional, incluso gestión del curriculum. Parafraseando a Latour (1984), con ello los nuevos intereses en el campo educativo son una consecuencia, y no una causa, de los esfuerzos de la teoría administrativa por traducir lo que quieren o lo que ésta hace que quieran. La Teoría Administrativa les ha encontrado más de una razón a todos aquellos actores del campo educativo para interesarse en la educación como un problema de gestión, entendida bajo sus parámetros. Tal como señala Latour “aquél que es capaz de traducir los intereses de los demás a su propio lenguaje lleva las de ganar” (1984; s/p).

En Chile, desde comienzos de la década de los 90, se ha desarrollado un ambicioso proceso de reforma educativa orientada a desarrollar una educación de calidad con equidad, siguiendo los preceptos de organismos internacionales tales como UNESCO, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (al respecto ver Martínez, 2004 y Midthassel, 2004). Esta reforma incluye entre otros procesos, el alineamiento del curriculum con los patrones internacionales, la realización de test nacionales de conocimientos para los estudiantes con el fin de evaluar su cumplimiento; estándares de desempeño para los profesores bajo los cuales son evaluados. Junto a ello se inicia un proceso de difusión pública de los resultados y clasificación de las escuelas en función del rendimiento. Esto a junto la expansión simultánea de matrícula y cobertura, lo que incorporará grupos sociales que tradicionalmente no estaban en las aulas. Por ello la demanda a los maestros por alcanzar altos resultados y responder a los estándares será en relación a una población estudiantil cada vez más diversa en términos académicos. Todo esto en el contexto de la aplicación de las políticas de mercado en la prestación de los servicios educativos, según la cual el financiamiento de la educación se realiza mediante un sistema de *boucher*. El cliente escoge el establecimiento entre una amplia gama de prestadores públicos y privados, entre lo cuales se encuentran organizaciones no lucrativas así como una parte significativa de organizaciones orientadas explícitamente a la generación de utilidades para sus dueños. El financiamiento estatal se distribuye según la cantidad de clientes (o beneficiarios, según se quiera llamar) que cada establecimiento logre captar. La calidad vendría garantizada por la competencia.

Así, bajo los auspicios de los organismos internacionales los modelos administrativos traídos de la empresa privada han despertado la simpatía política, instalando en el centro de la educación temas como accountability, el desarrollo de un rango de medidas de eficacia por las cuales los individuos, unidades y organizaciones son juzgadas, marketización entre proveedores de servicios y al interior de organizaciones y el cambio de relación con los beneficiarios transformados ahora en clientes que seleccionan los servicios que tomarán (Thomas y Davies, 2005).

Wittman (2008) desarrolla una lista con los principales rasgos del Nuevo Management Público. Cada uno de sus puntos encuentra su correlato en la política educativa en Chile:

(1) la *implicación de proveedores privados* en el sistema de educación pública, exentos de regulaciones propias de la administración pública, como son las escuelas privadas subvencionadas. Así por ejemplo, el denominado *Estatuto Docente*, cuerpo legal que ofrece protección y seguridad laboral, sólo se aplica a los docentes de escuela municipales pero no a quienes laboran en el sistema privado. Esto genera una (2) *alta competencia* para las escuelas del sistema público municipalizado. Esta competencia se desarrolla especialmente en el (3) *campo de los resultados en los instrumentos estandarizados de evaluación de calidad* (particularmente el Sistema Nacional de Medición de la Calidad Escolar, SIMCE), los que funcionan como *herramientas de cuenta pública* que sirven como *insumo para las decisiones que toman los apoderados* acerca de la inscripción de los estudiantes en una u otra escuela, con lo que (4) *la población es clientelizada*. En esta misma línea se generan indicadores de satisfacción de las familias y estudiantes (como lo es la encuesta de satisfacción incluida en el actual Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar). Los procedimientos mediante los cuales las escuelas y los profesores son evaluados se orientan a (5) *captar resultados, más que procesos*, generando *medidas de desempeño y enfatizando el control y la responsabilización por los resultados*.

Este tipo reformas se presentan como diseñadas para rectificar los problemas causados por el lento movimiento de la burocracia, introduciendo los incentivos propios del mercado, y la libertad de elección para lograr mejores resultados y, con ello, una educación de calidad con equidad que sirva como base para el desarrollo económico de los países (Banco Mundial, 1996). De este modo, junto con una serie de dispositivos de carácter normativo y herramientas concretas que encauzan los procesos cotidianos, se desenvolverán nuevos lenguajes los cuales serán utilizados para comprender la acción individual y conjunta. Así, el Nuevo Management se impondrá a nivel local en los establecimientos, imponiendo nuevas relaciones entre los actores.

El Caso del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar en Chile

No es objeto de este texto profundizar en el complejo proceso a través del cual estos diversos dispositivos, herramientas y lenguajes inscriben la acción de los actores, modelándola. Aquí lo que deseamos es mostrar cómo estos discursos del Nuevo

Management son contestados a nivel local a través del análisis de cómo el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SACG) es recibido y significado por los actores que según el Sistema son responsables de implementarlo: los directores de cada establecimiento y sus equipos de dirección.

Este Sistema se instala en Chile entre los años 2003 y 2008, encarnando una nueva etapa de la Reforma Educativa orientada a instalar las condiciones y capacidades en las comunidades educativas para que generen mejoramiento continuo, siendo un rol de las políticas públicas asegurar este proceso. El Sistema se define como “un conjunto coordinado de componentes, fases y dispositivos orientados a generar condiciones para el mejoramiento continuo de los procesos de gestión al interior de cada establecimiento” (División de Educación General MINEDUC, 2006; p. 8). Se espera que, a medida que estos procesos mejoren, se producirá el mejoramiento de los resultados educativos institucionales. Así su principal propósito consiste en “favorecer y orientar una gestión orientada a la calidad, es decir, una gestión que se hace responsable por los resultados de aprendizaje de sus alumnos y de los resultados institucionales” (MINEDUC, 2005).

Los procesos implicados en el SACG son: (1) una autoevaluación que tiene el propósito de determinar la calidad de las prácticas de gestión que la escuela en cada una de las áreas del modelo. Luego de esto la autoevaluación es (2) *validada por un panel externo*, compuesto por profesionales que no pertenecen al establecimiento, quienes “*ajustan*” la evaluación de la escuela en base a un procedimiento de validación técnica y contrastación de medios de verificación. A partir de esto el establecimiento debe desarrollar un (3) *plan de mejora* orientado a implementar los cambios necesarios derivados de la evaluación. Finalmente el establecimiento debe realizar una (4) *cuenta pública* informando de los avances logrados.

Los distintos procesos involucrados en el sistema evalúan y pretenden favorecer y asegurar la mejora en las cinco áreas de gestión, lo que se traduciría en mejoras en los aprendizajes significativos de los estudiantes. Al interior de éstas se definen un total de 16 dimensiones y 56 elementos de gestión. Son estos los que debe orientar la acción de los directivos y del establecimiento en su conjunto.

Sin embargo, las políticas públicas en educación se resuelven efectivamente en cómo éstas se concretan en prácticas cotidianas en los establecimientos. Esto implica analizar cómo las

lógicas de acción implícitas en la política se encuentran con aquellas desarrolladas localmente por los actores, comprender qué tensionamientos se provoca, qué disputas emergen, y que formas de acción finalmente son desarrolladas. Esto es particularmente relevante en el caso de la educación. Según Weick (1976), las organizaciones educativas deben comprenderse como *sistemas débilmente articulados*. Esto debido a que el proceso cotidiano de organizar se basa en la acción de actores heterogéneos que, a diferencia de otras organizaciones, manifiestan su heterogeneidad continuamente a través de su quehacer en el establecimiento. Así, cuando los obreros alzan la voz en la fábrica normalmente lo hacen en función de la mejora de las condiciones contractuales y de trabajo, en cambio cuando la principal fuerza de trabajo de las organizaciones educativas alza la voz, también lo hacen cuestionando los objetivos, definiciones y procedimientos que marcan su proceso productivo. ¿Qué vamos a entender por calidad educativa? ¿Qué es educación con equidad? ¿Cuáles son los mejores modos de medirlo? ¿Es relevante medirlo? ¿Qué es mejorar? ¿Cómo nos vamos a organizar? Estos son algunos de los cuestionamientos que levantan los ‘obreros’ de la ‘empresa educativa’. Estos cuestionamientos suelen ir acompañadas de visiones y posicionamientos de los actores que han sido constituidos históricamente. Por ello Weick señaló que en este tipo de organizaciones el peso de la historia es mucho más evidente que en otro tipo, pues la historia ha marcado las posiciones de los actores sus visiones y formas de acción.

Esta visión de la organización educativa como un proceso dinámico será apoyada por una serie de autores durante la última década, según los cuales la organización escolar debe comprenderse como un proceso social complejo y dinámico de acuerdos y desacuerdos en el que el organizar se resuelve en la prácticas colectivas cotidianas, más que en una estructura rígida de tareas y funciones (Bardisa, 1997; Fullan y Hargreaves, 1999, Wringley, 2006). Esta visión coincidirá con la que se desarrollará en Teoría Organizacional durante la última década en lo que ha sido llamada la *Teoría Organizacional Postmoderna* o *Crítica* (Chia, 1995 y 2000; Alvesson y Willmott, 2003; Sisto, 2004; entre otros). Considerando lo anterior, para comprender cómo se desempeña una política pública en términos efectivos, se hace necesario analizarla a través de cómo ésta es traducida, desde los diversos marcos de referencia, por los actores que participan de su ejecución (Thomas,

McGregor y Sanders, 2009; Wringley, 2009). Abordar cómo es entendida la política pública, cómo son comprendidos su sentido y objetivos, revela los posicionamientos de los actores, así como también las lógicas de acción que marcarán la implementación de esa política a nivel local. Pues es a través de sus acciones que la política se desplegará.

Esta Investigación

Los análisis que aquí se presentan son parte de una investigación a tres años plazo iniciada el año 2006 y apoyada por Fondecyt (Fondo Nacional de Desarrollo de la Ciencia y Tecnología de Chile, proyecto N° 1060444). El objetivo fue comprender cómo los equipos directivos de los establecimientos llevan a cabo el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), abordando cómo las dinámicas internas del equipo directivo determinan formas de acción específica a la hora de ejecutar las diversas acciones que supone esta política. Para ello se estudiaron 10 establecimientos primarios y secundarios municipalizados de la región de Valparaíso a lo largo de todo el proceso (autoevaluación, panel externo, elaboración de plan de mejora y cuenta pública).

Lo que aquí se presenta corresponde específicamente al análisis de cómo los equipos directivos de estos establecimientos se posicionan ante la implementación por parte del Ministerio de Educación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión. Es decir, cómo reciben y significan la llegada de este Sistema a su institución, y cómo se posicionan ellos frente a éste durante el inicio de su puesta en práctica. Para ello se realizó un focus group con el equipo directivo de cada establecimiento al inicio del Sistema. Si bien a lo largo de la investigación se incluyeron a los docentes, estudiantes y apoderados, para el análisis que aquí se quiere presentar se tomó sólo los de equipos directivos, en tanto estos son apelados por la política como los responsables de llevar a cabo las diversas acciones debiendo responder por sus resultados, así como por el hecho de que es este material el que condensa de un modo más claro y elocuente el posicionamiento de los establecimientos frente a la implementación de la política. Lo que se aprecia al revisar los focus de docentes, en tanto tienden a reproducir una misma mirada en torno a la política. Los focus group fueron transcritos y analizados mediante análisis del discurso, adoptando la postura de la Psicología Discursiva (ver Potter y Wetherell, 1987; Wetherell, 2007). Éste

comprende al discurso como un “conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales” (Ibáñez e Iñiguez, 1996; p. 75), de modo tal que el Análisis de Discurso es el “estudio de cómo esas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones” (Ibáñez e Iñiguez, 1996; p. 75); de este modo la mirada sobre el lenguaje y los procesos de significación es principalmente pragmática, interesa el lenguaje más que como representación, como acción.

Análisis y Resultados

Para este texto utilizaremos los datos recogidos a partir de un focus group, con el fin de mantener una coherencia en el relato. Sin embargo las categorías que aquí presentaremos y sus análisis son representativos de la totalidad de la posición social investigada, siguiendo con los criterios de validez del análisis de discurso (ver Iñiguez y Antaki, 1994).

Tal como apreciaremos, los análisis indican que los Equipos Directivos se sitúan frente a la instalación del dispositivo en una suerte contestación hacia cómo son posicionados los actores por la política (diseñadores y ejecutores), desafiando y resistiendo. El discurso elaborado para ejercer esta resistencia funciona estableciendo una descripción del contexto del trabajo educativo. Este contexto funciona como escenario desde donde son valorados tanto los actores (Docentes y Directivos de la Escuela, por una parte, y Ministerio de Educación, por otra), como los dispositivos particulares (SACGE). Esta puesta en escena es realizada de tal modo que los actores locales son mostrados como aquellos que sí conocen el contexto, versus el Ministerio y sus dispositivos que no conocen la realidad y que desde ese desconocimiento estandarizan lo que debe ser la educación. A continuación pasamos a mostrar el funcionamiento de esta contestación en el caso particular de los equipos directivos al iniciar la implementación del SACGE.

El Contexto

Para describir el inicio del SACGE en su establecimiento, los equipos directivos construyen narrativas en torno al contexto en el cual se instala el dispositivo, es decir el contexto de su propio trabajo. Estas descripciones están presentes a lo largo de todo el relato, y se orientan a presentar a los estudiantes, sus familias y entorno social a través de diversas adscripciones

señaladas como negativas y adversas para el adecuado desarrollo del proceso educativo. Estas descripciones permiten justificar no sólo el cómo son dispuestos en el relato cada uno de los actores, sino que también funciona como base para juzgar a esos actores y a sus acciones.

A continuación veremos cómo es presentado este contexto.

“(…) la familia, metida en un ámbito de la drogadicción, de la delincuencia, del alcoholismo, del VIH , ¿qué aprenden esos jóvenes?, cuando nosotros le enseñamos acá la importancia de la química y resulta que el chiquillo en la noche vio balaceos en su casa o en su barrio, vio que el padre llegó curao [borracho] y le sacó la cresta [golpeó] a la madre y que esa es la forma habitual de solucionar los conflictos entre ellos”.

(Equipo Directivo)

Tal como podemos apreciar, el trabajo educativo es descrito como realizado en un contexto de violencia y marginación. Esto es presentado como opuesto a la enseñanza. Es importante destacar que estas descripciones adoptan el formato de la narrativa factual (Potter, 1998).

Las características desplegadas en el relato son mostradas como reales, no como apreciaciones de parte de un relator posicionado, no es su visión acerca de las familias, las familias son así, naturalizando con ello sus caracterizaciones. Es decir *esta es la naturaleza en la cual desarrollan su trabajo*.

Así la violencia como natural al contexto se vincula a la descripción de la familia como no involucrada en los procesos educativos, sin interés en ello, para quienes la escuela no tiene más valor que la de ser una guardería.

“- (….)para esta gente, y para estas personas la educación no es prioritaria, no es lo mas importante, no, incluso muchos de ellos están aquí, porque en vez de que estén en la calle, lo mandamos mejor al liceo...y la jornada escolar completa, que fue pensada por ...en el año noventa y tanto, se instauró esta reforma de educación se empezó justamente para atender estos casos, de niños, de jóvenes que en vez de estar en la esquina, tomando o drogándose, estén dentro del liceo, haciendo cualquier cosa, es decir un jardín infantil o adolescente...

- *Guardería...*
- *Guardería para adolescentes”*

(Equipo Directivo)

Los relatos son realizados construyendo una versión del mundo, del entorno y de las familias, como algo sólido, donde el sujeto productor desaparece ante la muestra de la realidad *tal cual es*. Construir la narración mediante figuras tales como ‘para esta gente (...) la educación no es prioritaria’ es distinto a hacerlo planteando ‘a nosotros nos parece que a ellos...’. Esto es lo que Potter (1998) ha denominado *Discurso Cosificador*, las cosas son así. El valor de verdad de la naturalización que emerge de estos relatos se refuerza al conectarse con otros discursos acerca de la pobreza que inundan los medios de comunicación y los espacios de interacción cotidiana en nuestro país y que coinciden en señalar a las situaciones de pobreza como ligadas a violencia, pereza y rechazo al esfuerzo y al trabajo (Rubio, 2006). La articulación con estos discursos sociales dominantes fortalece la credibilidad de la narración usando la corroboración y el consenso como garantías de verdad (Potter, 1998; Hardy y Phillips, 2004).

Presentar el contexto de este modo, con esta fuerza naturalizadora, tiene el efecto de posicionar al trabajo que realiza el establecimiento como un trabajo de esfuerzo, de dificultad, de lucha *contra* la naturaleza de la que provienen sus estudiantes.

“las familias de ellos, muestran que no tiene interés en que a los muchachos les vaya mejor o peor en la educación, para ellos eso no es importante, no es importante, y por lo tanto esa percepción que su familia tiene y que lo jóvenes han recibido desde niños es bastante complicado de revertir entre los 14, 15, 16, y 17 años en razón que ellos entiendan de que si es importante, de que si es un trampolín para su calidad de vida futura ¿no?”

(Equipo Directivo)

Tal como se aprecia en la cita precedente, la labor del establecimiento es *revertir* lo que ha hecho la familia. Este trabajo es señalado como *“bastante complicado”*. Sin embargo la cita muestra otro elemento significativo: si su labor es transformar al estudiante y

transformar su percepción de la educación, el cambio, aunque es difícil, es señalado como posible.

“ (...) ellos son muy aptos para mejorar (...), pero les cuesta mucho ”

(Equipo Directivo)

Mostrar al cambio como posible, habilita la labor del establecimiento como una labor que puede revertir al contexto. Así, la descripción naturalizadora no clausura, si bien sirve para constituir al trabajo como un trabajo de lucha en la dificultad, no lo inhabilita. Por el contrario la posibilidad de mejorar tiene la función de justificar este trabajo, generando un espacio de agencia para los actores, particularmente para el establecimiento, como para los estudiantes mismos (*son muy aptos para mejorar*). Lo anterior se aprecia en el cómo son contruidos ellos mismos como establecimiento.

Nosotros los Docentes y Directivos de los Establecimientos

La construcción de este sí mismo colectivo, así como del otro (Ministerio), aquí será analizado a partir de cómo estas narraciones posicionan a los actores en esta relación: el inicio de la implementación del SACGE. Tal como se plantea desde el análisis del discurso las narraciones acerca de uno mismo tienen como principal efecto hacer a los actores inteligibles en el seno de las relaciones vigentes (Potter y Wetherell, 1987; Garay, Iñiguez y Martínez, 2005). Tal como veremos, las construcciones de contexto, erigidas mediante narraciones naturalizantes, dan fuerza a la justificación de los posicionamientos. Si el contexto es presentado como adverso, caracterizado por la violencia y la marginación, pero, sin embargo, los estudiantes *pueden cambiar*, entonces el trabajo necesario es *revertir esto*, lograr que sean *distintos* a sus familias. La noción de hacer a los estudiantes *distintos* va a tomar mucha fuerza en la descripción de sí, pues para lograr esto, se requerirá un conocimiento de las particularidades del entorno que *los establecimientos tienen*. Así la descripción de sí se ligará fuertemente a las definiciones de *calidad educativa* que desplegarán en su relato.

“Nosotros estamos basados en la misión del liceo, que es entregar una educación de calidad, queremos que sean alumnos diferentes. No como siempre se pensaba,

que por ser liceos había que ser mediocres, que aquí la gente no podía ser diferente. Y aquí se ha demostrado que si pueden serlo, somos capaces, nuestros alumnos son capaces de llegar a la universidad, son capaces de ser profesionales, por que ellos... como que estaban ahí, y hasta ahí llegamos y queremos terminar el cuarto medio pa' ir al campo laboral, y ellos en realidad se han dado cuenta que pueden serlo, pueden ser más, lo han demostrado y a nosotros también nos han demostrado que si pueden serlo”.

(Equipo Directivo)

Tal como se aprecia en esta cita, hacer calidad implica ir *contra lo que se pensaba*. El *se pensaba* es puesto en genérico, lo que tiene el efecto de mostrar consenso (ver Potter, 1998). Es decir, la calidad es ir contra lo que la sociedad supone que será el futuro de estos estudiantes, y lo que ellos mismos esperan de sí. La mención de la *universidad* y el *ser profesionales* tienen la función de constituir metas opuestas a las existentes en el contexto de donde provienen los estudiantes. El elemento clave para comprender esta construcción es la noción de *queremos que sean alumnos diferentes*. Frente a lo cual ellos se constituyen como exitosos: *“aquí se ha demostrado que si pueden serlo, somos capaces”*; esta capacidad queda reforzada por la descripción de sus estudiantes como habilitados para esta transformación *“pueden ser más, lo han demostrado”*.

Pero ¿qué se necesita para lograr que sean diferentes? Tal como lo describen los relatos, lo principal es *reconocer lo específico, la realidad local, con sus tensiones y particularidades*.

“Tenemos que trabajar con nuestra realidad Con nuestros alumnos tenemos que conocerlos bien y como los planes y programas son cambiantes, nosotros podemos planificar en forma diferente también”.

(Equipo Directivo)

“Nuestro proyecto educativo esta orientado hacia las necesidades de estos alumnos San Fermín¹ y estos alumnos de San Fermín tienen estas debilidades y tienen estas fortalezas (habla con fuerza y golpea la mesa), por lo tanto este proyecto educativo

transversal en sus objetivos estratégicos apunta hacia fortalecer todos los aspectos que son positivos y buscar la formula de mejorar aquellos aspectos que son débiles”

(Equipo Directivo)

La primera cita instala una condición para su quehacer: *tenemos que trabajar con nuestra realidad*. El *tenemos* como conjugación verbal de tipo imperativo exhorta a actuar de un modo particular como necesario: *trabajar con la propia realidad*, lo que se refuerza con la noción de que es posible planificar según esa *propia realidad*. La segunda cita ubica al *Nosotros* como actuando en coherencia con ese mandato. Ellos se describen como *conocedores de su realidad local*, de las *fortalezas y debilidades* de sus estudiantes, su proyecto refuerza los aspectos positivos y mejora los débiles. Toda esta descripción habilita a los actores del establecimiento (docentes y directivos) como aquellos que saben hacer un trabajo de calidad y lo realizan, cumpliendo el mandato de lo que *tenemos que hacer*. Esta misma definición de calidad utilizada para posicionar al establecimiento de un cierto modo en el relato, sirve también para describir y evaluar al otro agente en esta relación: El Ministerio de Educación.

El Ministerio de Educación

El Ministerio de Educación emerge en el discurso a partir de la desacreditación de sus prácticas, y dispositivos. Mediante una retórica irónica, las políticas y dispositivos son descritos como creados por personas que no tienen conocimientos en educación y/o como importados desde realidades distintas a la propia, reutilizando dispositivos y prácticas educativas *desechadas* en otros países.

“(…) la educación en estos momentos en este país es (sube el tono de voz y habla marcado) una majamama de cosas y como la educación siempre ha sido pensada por gente que no conoce la realidad, llámese sociólogos, abogados, ingenieros comerciales, psicólogos”

(Equipo Directivo)

“¿cuándo vamos a ser capaces de crear un modelo nuestro?, que sea chileno...parece que es español [se producen risas de todos los presentes] lo más probable es que no sea de acá, así que es español y lo más probable es que los españoles lo dieron de baja”
(Equipo Directivo)

La primera cita muestra la fuerza reificadora con la cual opera la desacreditación de la posición del Ministerio. A través de una retórica cosificadora, se describe la situación de la educación actual eliminando a los sujetos productores de la descripción, así, en vez de usar figuras narrativas tales como ‘*pensamos que la educación*’... se plantea de este modo: ‘*la educación es*’.

Junto a lo anterior, podemos apreciar que ambas citas dan muestras de cómo el Ministerio es narrado como alejado de lo que *realmente ocurre* a nivel local. Personas que no conocen la realidad producen las políticas, se adoptan dispositivos *dados de baja* en otros países. Indicar la adopción de dispositivos dados de baja en otras partes refuerza la versión del Ministerio en tanto ignorante, no sólo desconoce la realidad local, sino que también la evolución de las políticas educativas a nivel mundial. Esta suma de descripciones acerca de la inhabilidad del Ministerio para abordar la realidad local de la educación genera corroboración de la versión que se construye (Potter, 1998). Así mediante lo que ha sido denominado *Discurso Ironizador* (Potter, 1998) se socavan la posición del Ministerio, mostrándola como deformada y errónea.

Si calidad implica conocer la realidad local como condición para lograr que los estudiantes sean diferentes, el Ministerio es construido como ajeno a ello. Estas descripciones no sólo tienen la función de desacreditar la posición contraria, sino que también la de acreditar la propia posición mostrándola como fuente de verdad. Los hablantes se muestran como conocedores por lo que pueden indicar la ignorancia o falta del otro.

Esta oposición entre quien no sabe y no le interesa saber, y el que sí sabe y está interesado por mejorar la educación, se refuerza en las siguientes citas:

“Muchas veces cuando vamos a este tipo de jornadas, analizamos los documentos, cierto, damos nuestra opinión y todo lo demás, pero lo que está ahí, ahí queda. ¿Y

de qué sirven nuestras opiniones y lo demás? Si cada uno tiene su realidad, yo voy a opinar de mi colegio, si viene otro, va a opinar desde una realidad diferente a todos los demás. Pero ahí nadie anota y dice “a lo mejor esto lo vamos a modificar”, no po, está dado”.

(Equipo Directivo)

“(…) no consideran precisamente uno de los factores más fundamentales dentro de la educación, los profesores, incluso hasta a los propios alumnos (…) aquí han habido treinta y cinco mil cuatrocientos coma treinta y dos fórmulas que se han planteado, a final de cuentas cada establecimiento busca su propia formula, sea particular, particular pagado o subvencionado o municipalizado para ver de que manera podemos mejorar”

(Equipo Directivo)

La primera cita señala a las jornadas en las cuales representantes del Ministerio trabajan con los establecimientos los documentos de los programas y políticas que implementa éste. Se relata que los representantes de cada establecimientos dan su opinión a partir de su realidad particular. Este relato refuerza la relevancia de las realidades locales en las cuales se ejecuta el trabajo educativo, a la vez da mayor espesor a la descripción de un Ministerio que no conoce esa realidad, pero que, sobre todo, no le interesa: *“nadie anota y dice ‘a lo mejor esto lo vamos a modificar’”*. La narración constituye así un Ministerio que convoca a discutir, pero que finalmente no escucha otras voces.

La segunda cita sigue en la misma línea: *“no consideran precisamente uno de los factores más importantes”*: profesores y *“los propios alumnos”*. Pero esta cita además agrega un elemento importante respecto al cómo se significa al Ministerio y sus políticas desde lo local: *“han habido treinta y cinco mil cuatrocientos coma treinta y dos fórmulas que se han planteado”*. Esta descripción, realizada mediante una retórica cosificadora (Potter, 1998), fortalece la versión de un Ministerio extraviado, actuando sin orientación, lo que se fortalece con esta mención de una cantidad indescifrable de programas diversos, ante lo cual finalmente cada establecimiento desarrolla respuestas *“para ver de qué manera podemos mejorar”*.

Es notable cómo se desplaza la acción de mejora desde el Ministerio hacia el establecimiento. Frente a un Ministerio que no conoce la realidad, ni quiere conocerla, y que desde ahí implementa multiplicidad de acciones sin norte, son los establecimientos los que en definitiva a nivel local deben desarrollar acciones efectivamente orientadas a la mejora.

La siguiente cita robustece esta versión:

“este es un barco que los torpedos externos le han ido abriendo hoyos y nos entra el agua por todas partes, y vamos tapando los hoyos para que el barco siga a flote, así estamos, así es la educación hoy día en Chile”

(Equipo Directivo)

Cabe señalar que en el contexto de esta cita los *torpedos externos*, refieren tanto al contexto como a la acción desorientada del Ministerio de Educación. Son los establecimientos los que van *“tapando los hoyos para que el barco siga a flote”*.

Este es el escenario en el cual se despliega la significación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad al inicio de su implementación

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad

Tal como veremos el Sistema es significado en el contexto de esta relación Establecimientos/Ministerio. De este modo el SACGE es desacreditado siendo presentado como un programa más, entre muchos otros que no tienen continuidad, y que no generan ningún impacto.

“- D: Mira, yo te voy a decir a ti, yo no me he integrado al SACGE, lo asumo como un proyecto mas, que si tu me dices (cambia el tono de voz) que buena esa cosa tan novedosa, que llega del ministerio...que ahora si que vamos a salir adelante con la educación, no, ningún impacto

- J: Ninguno

- D: Ninguno, todos los proyectos del MECE de media que se instalo en este país, pasando por el Liceo para Todos, y ahora con el SACGE. Por que cada uno ha ido reemplazando al otro, todos sabemos cuando comienza, pero nunca hemos sabido

cuando terminan, el MECE supimos cuando empezó, pero nunca supimos cuando terminó, sino que de repente supimos ‘oye, ahora tenemos el liceo para todos’ así que vamos trabajando para el liceo para todos, que esto, que el proyecto, vamos con el SACGE, y comenzó el liceo para todos, y jornadas y jornadas de capacitación, y las supervisoras transmitiendo en su onda ¿no cierto? Y ‘que esto es importante’ y el Liceo para... y de repente alguien dijo: ‘oye se murió el Liceo para Todos’, ‘parece’, ‘oye no te puedo creer’, ‘sí poh, por que ahora hay otra cosa’, ‘el SACGE’, ‘no te puedo creer’, ni siquiera ha habido etapas de transición, nada

M: Ni te dicen que terminó... o porque terminó.

D: Nada”

(Equipo Directivo)

El primer turno de habla que conforma este fragmento contiene una afirmación relevante que marca posiciones: *‘no me he integrado al SACGE, lo asumo como un proyecto más’*. Este planteamiento tiene el efecto de poner distancia entre el hablante y el Sistema de Aseguramiento, lo que se refuerza con lo que viene a continuación en el texto *‘si tu me dices que buena esa cosa tan novedosa que llega del ministerio...que ahora si que vamos a salir adelante con la educación, no, ningún impacto’*. Tal como se aprecia el Sistema aparece descrito como irrelevante, versión que es fortalecida por el relato que viene a continuación. Éste se dirige a justificar esta distancia mediante la descripción del SACGE como uno más entre una serie de programas desarrollados por el Ministerio (MECE media, Liceo para Todos) que, según son presentados en el relato, comienzan como algo importante y luego terminan sin que nadie sepa ni cuando ni porqué son terminados. Este relato se sustenta en la versión que presenta al Ministerio realizando múltiples actividades sin orientación. El SACGE es parte de este activismo sin sentido claro. Además es señalado como limitado en su abordaje de la realidad educativa

“- M: (...) se evalúan aspectos, por ejemplo en el área comunidad, como muy tradicionales (...) Nunca se evalúan el impacto del medio ¿qué tiene más fuerza la teleserie o nosotros diciéndoles los valores como deben ser?

- E: en el fondo como que quedan aislados, evaluados en forma aislada
- M: aislada de un medio que es adverso a la educación
- D: la educación se evalúa hacia su interior considerando que el 70% de lo que pueda suceder dentro del establecimiento tiene un impacto desde le exterior; los medios de comunicación, la familia, las autoridades políticas, etc. Y nadie evalúa eso.”

(Equipo Directivo)

Así el Sistema es puesto como incapaz de abordar las complejidades locales del medio. Sin embargo paralelamente el Sistema es evaluado positivamente por el mismo grupo. Lo que ocurre en el resto de los establecimientos. El Sistema es desacreditado en tanto otro programa más del Ministerio, incapaz de abordar la complejidad del contexto local, pero también es acreditado como una herramienta útil para el trabajo que hace el establecimiento.

“Creo yo lo más positivo de la auto-evaluación es que nos ha permitido mantener un clima organizacional... positivo (...) es un acto de participación, si a los chiquillos se les pide que evalúen, si a los apoderados, entonces todos se sienten parte, estás participando de un proceso que no es ajeno, que no es ajeno y por lo tanto eso permite mantener un clima organizacional positivo, porque todo el mundo no se siente excluido”.

(Equipo Directivo)

La cita anterior tiene un elemento fundamental, las acciones del Ministerio han sido descritas persistentemente en la narración como ajenas, sin embargo aquí se afirma que este proceso *no es ajeno*. Cuál es la diferencia con el resto, si bien no se explicita, se justifica la valoración positiva de éste señalando que favorece la participación de los diversos actores. Si relacionamos esto con la noción de que la calidad se construye a partir de las particularidades, el SACGE, al realizarse a través de la participación de los diversos actores, permite captar particularidades, contribuyendo en generar mejores relaciones. Así el SACGE emerge como una herramienta en función del trabajo y los objetivos del propio establecimiento. La siguiente cita fortalece esta versión

“- D: Es como organizar más lo que hacemos normalmente....

- M: Ordenarlo, ordenarlo. Trabajar más con un modelo. Un modelo de autoevaluación, porque en realidad nosotras no tenemos un modelo de autoevaluación hecho por nosotras. Hemos hecho instancias de autoevaluación, pero nos falta el modelo.”

(Equipo Directivo)

El SACGE como modelo permite ordenar *‘lo que hacemos normalmente’*, nuevamente no se trata de algo ajeno, sino que de una herramienta para su trabajo y sus objetivos, conectando con el nosotros.

Conclusiones y Discusiones: La Lucha por Voz

A través de este trabajo hemos intentado comprender la compleja relación que se establece entre las organizaciones educativas y las políticas orientadas desde el *Nuevo Management*. Para ello consideramos el caso de la implementación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, abordando cómo éste es contestado a nivel local, en tanto representante de ciertas lógicas políticas. Tal como ha sido desarrollado aquí, esta contestación se realiza siguiendo diversas acciones que articulan esta narrativa de respuesta a la política. Primero que nada se instala una descripción naturalizada del contexto como dificultoso, pero en el cual, conociendo sus particularidades, se puede desarrollar una calidad educativa. A partir de este discurso cosificador se constituyen posiciones: la del Ministerio que no conoce las particularidades del contexto en el cual se realiza el trabajo educativo, y los actores del establecimiento, docentes y directivos, quienes sí conocen la realidad local y son capaces de generar un trabajo en pos de la mejora. Es en este marco en el que es evaluado el Sistema. Evaluado negativamente en tanto un programa más del Ministerio, describiéndolo como externo y distinto a lo que realizan. Evaluado positivamente en tanto herramienta para su trabajo y para sus objetivos. Esta doble evaluación es una muestra de que el desempeño de las políticas educativas se realiza en un complejo territorio simbólico, en el cual los actores locales, el establecimiento, a través de su narrativa, desarrolla una feroz disputa por posicionarse como actor con voz frente a un

Ministerio de Educación que es percibido como no escuchándolos, resistiéndose a ser posicionados sólo como ejecutores.

El contexto en el cual se sitúan estos enunciados es en el de una política diseñada por el Ministerio de Educación que debe ser implementada por los Establecimientos. Las posiciones de enunciación en las que se encuentran ambos actores (Ministerio, Establecimientos) son asimétricas: la posición del Ministerio le garantiza voz, en términos discursivos, en la relación; no así la posición de los Establecimientos. Este contexto debe ser tomado en cuenta para comprender la función local que cumple la retórica ofensiva contra el Ministerio y defensiva a favor del establecimiento. Siguiendo a Gergen (en Potter y Weatherell, 1987) y a Parker (1992), este tipo de trabajo narrativo tiene la función de dar voz a una experiencia de subordinación frente a posiciones de poder, buscando promover, en una suerte de batalla discursiva, el lugar del Establecimiento en la relación que se establece entre Ministerio y Establecimiento a la hora de implementar políticas educativas. La construcción del discurso cosificador que sirve para evaluar las posiciones del ministerio y del Establecimiento es una muestra clara de esta suerte de lucha discursiva por alcanzar una posición con voz. Siguiendo a Hardy y Phillips (2004), los actores construyen posiciones de poder mediante la ‘fijación’ de significados intersubjetivos, articulando estos significados de tal modo que legitimen visiones particulares de la realidad como *naturales e inevitables*. Al enlazar acciones y preferencias de otros actores, las versiones toman la apariencia de neutrales y objetivas (Deetz y Mumby en Hardy y Phillips, 2004), lo que permite justificar posiciones y rebatir otras. Lo que se aprecia en cómo emerge en sus discursos el Ministerio de Educación y ellos mismos.

Así, como contraparte a la retórica irónica que socava la posición del Ministerio de Educación y la instalación de sus dispositivos, se construye una retórica defensiva que, a través de la descripción factual de lo que es Calidad Educativa, posiciona al Nosotros como responsable a los contextos *reales* en los cuales se desarrolla la Gestión Educativa, a diferencia de las acciones y dispositivos del Ministerio. Las descripciones de un contexto adverso, contra el cual hay que luchar dan mayor fuerza a la necesidad de focalizarse en las necesidades locales y contingentes, cosa que sólo puede hacer el Nosotros. De hecho en las citas que se muestran se puede apreciar que ante ‘el barco que los torpedos externos le han

ido abriendo hoyos’ es el Nosotros el que ‘vamos tapando los hoyos para que el barco siga a flote’.

Las construcciones de posiciones, tal como se comprende desde el análisis de discurso, deben verse como recursos para la acción. Lo que hace esta narrativa, que socava la posición del Ministerio y reivindica la propia, es contestar a la posición dada por la ejecución de políticas, promoviendo la posición del Establecimiento, y particularmente de los Equipos Directivos, a la de interlocutor en esta relación.

No es suficiente, asumir la explicación propia de la literatura del management que describe esto como simples *resistencias al cambio*. El significado de esta demanda es mucho más complejo. A través de la retórica irónica, que desacredita al Ministerio y a sus políticas, y la retórica defensiva mediante la cual se presentan a sí mismos como los únicos que saben y que luchan contra los que no saben (el Ministerio) y los que no tienen interés (las familias de sus estudiantes), se está actuando. ¿Qué es lo que se hace? Si consideramos que las posiciones de ambos actores (ministerio y escuelas) son asimétricas entre sí en la definición de lo que deben ser las políticas de educación, esto emerge como un reclamo por voz. La acción se orienta a promover, en una suerte de batalla discursiva, el lugar de la Escuela en esta relación, y en la definición de qué entenderemos por mejoramiento, calidad, liderazgo, colectividad, y el para qué de esto.

Investigaciones actuales han mostrado precisamente que las formas de resistencia a las prescripciones del managerialismo en el campo académico se están desarrollando en esta arena de lo simbólico y de la acción cotidiana (Anderson, 2008). Éstas serían las “armas de los débiles” mediante las cuales se busca establecer otra relación con las posiciones de poder (Scott en Anderson, 2008). La lucha discursiva que socava la posición con mayor poder y promueve la subordinada “facilita el desarrollo y articulación de una crítica al managerialismo, lo que en última instancia permite la contestación al poder managerial a través de la micro-resistencia” (Anderson, 2008; p. 255).

Investigaciones de este mismo equipo de investigación (Sisto et al, 2008), señalan que paradójicamente el logro del impacto esperado del Sistema, la instalación de una cultura de responsabilización y mejoramiento continuo, aparece determinado por ciertas condiciones organizacionales internas al establecimiento que no parecen estar asociadas con el modelo

de gestión que inspira al Sistema. Estas condiciones apelan a una cultura cooperativa en la cual los diversos actores se muestran como partícipes de un proyecto social común que los compromete como colectivo, donde las apelaciones a la iniciativa individual resultan subordinadas a esta vivencia colectiva. Esto cuestiona radicalmente los principios del Nuevo Management.

Lo que aquí hemos presentado es sólo una muestra del complejo proceso de contestación desde lo local a la imposición prescriptiva de estas lógicas administrativas en el ámbito de la educación. La afirmación de que *el Ministerio no sabe, nosotros sí* debe ser vista como una lucha por ganar voz, no sólo de actores concretos, sino que también de lógicas de acción colectiva que los constituyen a éstos como actores válidos; esta lucha debe ser atendida, para abrir una discusión radical en torno a qué será el mejoramiento, para qué es este mejoramiento, y cómo será realizado.

Bibliografía

- Alvesson, M. y Willmott, H. (2003): *Studying Management Critically*. London: Sage.
- Anderson, G. (2008): "Mapping Academic Resistance in the Managerial University". *Organization* 15 (2): 251-270.
- Antúñez, S. y Gairín, J. (2002). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona, Graó.
- Asesorías para el Desarrollo (2003). *¿Quién dijo que no se Puede?. Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF
- Ball, S. (2008). "The Legacy of ERA: Privatization and the policy ratchet". *Educational Management Administration Leadership*. 36: 185-199
- Banco Mundial. (1996). *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*. Washington: Banco Mundial.
- Bardisa, T. (1997): "Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares". *Revista Iberoamericana de Educación*. 15: 13-52.
- Bolívar, A. (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades*. La Muralla, Madrid.

- Canton, I. (2004): *Planes de mejora en los centros educativos*. Madrid: La Muralla
- Chandler, J., Barry, J., Clark, H (2002). "Stressing academe: The wear and tear of the New Public Management". *Human Relations* 55(9): 1051-1069.
- Chia, R. (1995): "From modern to postmodern organizational analysis". *Organization Studies*, 16(4), 579-604.
- Chía, R. (2000): "Discourse Analysis as Organizational Analysis". *Organization* 7 (3): 513-518.
- Clark, B. R. (2000) Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación (México: UNAM/Porrúa)
- División de Educación General MINEDU (2006): *Marco Lógico Fondo PME Año 2006*. Santiago: MINEDUC.
- Fullan, M. (2002): "El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje". *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 6 N° 1-2: 1-14.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999): *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu S.A.
- Garay, A.; Íñiguez, L; Martínez, M; Muñoz, J.; Pallarés, S.; Vázquez, F. (2002): "Evaluación Cualitativa del Sistema de Recogida de Sangre en Cataluña". *Revista Española de Salud Pública* N° 76. 437-450.
- Goldspink C. (2007): "Rethinking Educational Reform – A Loosely Coupled and Complex Systems Perspective". *International Journal of Educational Management, Administration and Leadership*. 35 (1)
- Gunter, H. (2005) 'Putting education back into leadership', *Forum Special Issue: Reclaiming the Radical Agenda*. 47 (2): 181-187
- Gunter, H. (2001): "Critical approaches to leadership in education" *Journal of Educational Enquiry*, Vol. 2, No. 2: 94-108.
- Gunter, H. y Thomson, P. (2007) "But, where are the children?" *Management in Education* 2007; Vol 21, N° 1: 23-28.
- Gunter, H.M. y Rayner, S. (2007): "Modernizing the School Workforce in England: Challenging Transformation and Leadership?" *Leadership*; Vol 3 (1); 47- 64.

- Hardy, C. and Phillips, N. (2004) "Discourse and Power" en D. Grant, C. Hardy, C. Osrick y L. Putnam (eds) *The Sage Handbook of Organizational Discourse*. London: Sage.
- Hollins, K. Gunter, H. y Thomson, P (2006): "Living Improvement: a case study of a Secondary School in England". *Improving Schools*. Vol. 9. Nº 2: 141-152.
- Hopkins, D. (2001) *School Improvement for Real*. London: RoutledgeFalmer.
- Ibáñez, T. e Iñiguez, L. (1996): "Aspectos metodológicos de la Psicología Social aplicada". En: J.L. Alvaro, J.R. Torregrosa y A. Garrido (Eds.). *Psicología Social Aplicada* Madrid: McGraw-Hill,.
- Iñiguez, L. y Antaki, Ch. (1994): "El Análisis del Discurso en Psicología Social". *Boletín de Psicología* Nº 44, pp. 57-75.
- Latour, B. (1984): "Dadme un laboratorio y levantaré el Mundo". Disponible en <http://www.campus-oei.org/salactsi/latour.htm>
- Martínez Boom, Alberto. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Editorial Anthropos, Convenio Andrés Bello.
- Midthassel, U. V. (2004). "Teacher involvement in school development activity and its relationships to attitudes and subjective norms among teachers: A study of Norwegian elementary and junior high school teachers". *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 435-456.
- MINEDUC (2005) *Calidad en Todas las Escuelas y Liceos. Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar*. Santiago: MINEDUC
- Murillo, F. (2004) "Un Marco Comprensivo para la Mejora de la Eficacia Escolar". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. 9, Nº 21: 319-359.
- OCDE (2004): *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Paris: OCDE.
- Parker, I. (1992): *Discourse Dynamics*. London: Routledge
- Parker, M. (2002): *Against Management*. Cambridge: Polity.
- Potter, J. (1998): *La Representación de la Realidad: Discurso Retórica y Construcción Social*. Barcelona: Paidós.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1987): *Discourse and Social Psychology*. London: Sage.

- Ranson, Stewart (2008): "The Changing Governance of Education". *Educational Management Administration & Leadership*. Vol 36(2) 201-219.
- Rubio, M. (2006): "La ética periodística en el tratamiento de la pobreza". *Revista Comunicación y Medios* N° 17. Disponible en <http://www.icei.uchile.cl/comunicacionymedios/17.html>
- Sisto, V. (2004): "Teoría(s) Organizacional(es) Postmoderna(s) y la Gest(ac)ión del Sujeto Postmoderno". *Athenea Digital*. N° 6. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/176/176>
- Sisto, V. (2005): "Flexibilización Laboral de la Docencia Universitaria y la Gest(ac)ión de la Universidad sin Órganos: Un análisis desde la Subjetividad Laboral del Docente en Condiciones de Precariedad" en Gentili, P y Levy, B. (eds.) *Espacio público y privatización del conocimiento: Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sisto, V.; Fardella, C.; Montecinos, C.; Ahumada, L.; Leiva, P.; Jaramillo, M.; Fuentes, R (2008): Findings From a Qualitative Evaluation of the Impact of the Implementation of the System for Quality Assurance of School Management in Chile's Municipal Schools. *Encuentro anual de la American Educational Research Association (AERA)*. Abril 2008. Chicago.
- Terrén, Eduardo. (2004). "Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico". *Revista Iberoamericana de Educación*. 36: 189-214. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie36.htm>
- Thomas, R. y Davies, A. (2005): "Theorizing the Micropolitics of Resistance: New Public Management and Managerial Identities in the UK Public Services". *Organization Studies* 26 (5): 683-706.
- Townley, B. (2002): "Managing With Modernity" *Organization*. 9 (4): 549-575.
- Vaillant, D. y Rossel, C. (2004). *Construcción de la Profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. GTD-PREAL.
- Weick, K. (1976): "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", *Administrative Science Quarterly*. 21 (1): 1-19

Wetherell, M. (2007): “A step too far: Discursive psychology, linguistic ethnography and questions of identity” *Journal of Sociolinguistics*. Vol. 11 N° 5: 661 – 681.

Wittmann, E. (2008): “Align, Don't Necessarily Follow”. *Educational Management Administration & Leadership*, 36 (1): 33-54

Wrigley, T. (2006) “Schools and poverty: questioning the Effectiveness and Improvement paradigms”. *Improving Schools*. 9(3): 273–290.

¹ San Fermín es un nombre ficticio utilizado para reemplazar el nombre de la ciudad en la que se ubica el establecimiento en cuestión, con el fin de preservar la confidencialidad de los datos.