

Las Posibilidades del Currículo como Eje Articulador Político-Pedagógico. Aproximaciones Epistemológicas a la Investigación Educativa en Chile

As possibilidades do currículo como eixo articulador político-pedagógico. Abordagens epistemológicas da pesquisa educacional no Chile

The Possibilities of the Curriculum as a Political-Pedagogical Articulating Axis. Epistemological Approaches to Educational Research in Chile

Jorge Alarcón-Leiva
Universidad de Talca
joalarcon@utalca.cl

<https://orcid.org/0000-0001-9915-1949>

RESUMEN

El artículo examina las posibilidades pedagógicas y políticas derivadas de abordar integradamente los desafíos de la calidad de la educación chilena, a partir de asumir que el currículo podría fungir como eje articulador de las inarticuladas relaciones entre macro y micro política educativa. Se propone reflexionar sobre lo que se considera la cuestión central del sistema educativo chileno, a saber, la falta de distribución equitativa de oportunidades de aprendizaje de calidad, indicando que la razón de tal falta es de índole epistémica. La índole epistémica de la problemática deriva de adoptarse con frecuencia una opción político-ideológica que opone sistema y aula, lo cual implica que se generan dispares niveles de explicación sobre la problemática. El texto proponen algunas líneas de acción que podrían colaborar a integrarlas, sin reducir ni eliminar las diferencias, sino que destacando que es posible su unidad, apelando al currículum como eje de articulación.

Palabras Clave: Sistema escolar. Currículum. Micro política. Macro política. Chile.

RESUMO

O artigo examina as possibilidades pedagógicas e políticas derivadas de abordar de maneira abrangente os desafios da qualidade da educação chilena, partindo do pressuposto de que o currículo poderia servir como eixo articulador das relações desarticuladas entre a política macro e a micro educacional. Propõe-se refletir sobre o que é considerado a questão central do sistema educacional chileno, i. e., a falta de distribuição equitativa de oportunidades de aprendizagem de qualidade, indicando que o motivo dessa falta é de natureza epistêmica. A natureza epistêmica do problema deriva da adoção de uma opção político-ideológica que se

opõe ao sistema e à sala de aula, o que implica que diferentes níveis de explicação sobre o problema sejam gerados. O texto propõe algumas linhas de ação que poderiam ajudar a integrá-las, sem reduzir ou eliminar diferenças, mas enfatizando que sua unidade é possível, apelando ao currículo como eixo de articulação.

Palavras-chave: *Sistema escolar. Currículo. Micropolítica. Macropolítica. Chile.*

ABSTRACT

The article examines the pedagogical and political possibilities derived from comprehensively addressing the challenges of the quality of Chilean education, starting from assuming that the curriculum could serve as the articulating axis of the unarticulated relations between macro and micro educational policy. It is proposed to reflect on what is considered the central issue of the Chilean education system, namely the lack of equitable distribution of quality learning opportunities, indicating that the reason for such lack is of an epistemic nature. The epistemic nature of the problem derives from the frequent adoption of a political-ideological option that opposes the system and classroom, which implies that different levels of explanation about the problem are generated. The text proposes some lines of action that could help to integrate them, without reducing or eliminating differences, but emphasizing that their unity is possible, appealing to the curriculum as the axis of articulation.

Keywords: *School system. Curriculum. Micro politics. Macro politics. Chile.*

Introducción

¿Por qué la educación no logra ser una fuente eficiente de distribución equitativa de oportunidades de aprendizaje? (AGUERRONDO et al., 2014). En efecto, pese a los ingentes esfuerzos y a los continuos acuerdos políticos desarrollados para mejorar el desempeño del sistema educativo chileno, así como a los crecientes recursos económicos —públicos y privados— invertidos en perfeccionar el funcionamiento de las escuelas, persisten en Chile importantes desafíos en cuanto a segmentación, exclusión y desigualdad (UNESCO, 2012; RIVAS, 2015).

Este es el desafío central de la educación chilena; un desafío, en relación con cuya evaluación concurren cierta condescendencia y cierto malestar.

Condescendencia, por una parte, con la capacidad de las escuelas para mejorar la calidad de las oportunidades educativas requeridas por las y los estudiantes, en un contexto social que presiona a causa de su enérgica valoración de la continuidad de estudios y de una exigencia exacerbada por la eficiencia productiva (SIMONSEN, 2011). Es decir, mientras que socialmente se exige más y mejor educación, se muestra escasa fe en la

capacidad de las escuelas para brindar las herramientas de aprendizaje necesarias para el desarrollo personal de las y los estudiantes. Malestar, por otra parte, con los acuerdos políticos y las inversiones realizadas que, por altas que hayan sido, parecen no haber logrado producir los efectos deseados, en los términos internacionalmente promovidos, aceptados y reconocidos (BELLEI, 2015; MATEAR, 2007). Este juicio ambivalente se aplica de formas diferenciadas también a los actores de todos los niveles, cuyas decisiones y acciones inciden en la equidad y calidad de los procesos y de sus resultados (DRAGO y PAREDES, 2011).

Resulta llamativo, por lo mismo, que no se estudie explícita e intencionadamente el rol del currículo como instrumento de política educativa, esto es, que no se lo estudie apostando por su importancia transformadora de la realidad cotidiana de las escuelas y liceos y por su valor como herramienta necesariamente relacionada con el conjunto de las medidas estructurales de la política educativa. Este punto, no obstante, exige una consideración justificativa adicional que permita valorar su alcance.

Desde luego, no se trata que no haya estudios curriculares ni que pase inadvertida completamente la importancia de su gestión (COX, 2003; 2006; 2007; 2011; GYSLING, 2003; 2007; especialmente, MINEDUC, 2016; ARRATIA Y OSSANDÓN, 2018). Pero tales esfuerzos o se abocan a considerar el currículum en sí mismo, sin relación con el conjunto de las medidas de política educativa general, por ejemplo, en relación con el financiamiento y con los objetivos de mejoramiento de la calidad del sistema o adoptan la forma de “propuestas”, cuya realización efectiva está (aun) lejos de cristalizar en medidas de política que permitan impactar al conjunto del sistema educativo.

En este sentido, si se piensa en la micro y macro política educativas, como los dos polos unidos por el currículo, resulta sorprendente que persista la tendencia a enfrentar ambos polos, a oponer “[...] la estructura frente a la acción, la libertad frente al determinismo, y los profesores frente al modo de producción (BALL, 1989: 21)” (BARDISA, 1997: 14-15). Con lo cual, se elude la necesidad de apelar a un nivel de análisis intermedio. Inclusive, pudiera decirse que se trata del mismo “juego de espejos rotos” (ZIBAS, 1997) a que se alude cuando se piensa en la dinámica de relaciones generales entre el sistema político y la investigación sobre el sistema escolar.

La problemática de los resultados: el currículo como puente entre macro y micro política

Aplicando esta tesis al caso aquí abordado, esto es, al hecho de no llevarse a cabo una investigación sobre el currículo en los términos señalados, se instalan o bien dudas sobre la capacidad de las instituciones y actores para obtener los resultados esperados, a partir de la implementación de las políticas en el aula, en el nivel micro político, o bien dudas acerca de la corrección del diseño de las políticas estructurales y en relación con las prioridades de inversión, en el nivel macro político (PONT, NUSCHE Y MOORMAN, 2008). Como si se tratara de realidades separadas y sin relaciones que, por contraste, implican consecuencias en ambos ámbitos —el micro y el macro nivel político, como se ha indicado—.

Inclusive, en más de una ocasión se ha dado lugar a un escepticismo sin matices: tanto los acuerdos políticos como las inversiones, así como la capacidad de las escuelas, no han sido plenamente convergentes y, en consecuencia, no es del todo injustificado el amplio disgusto social causado por, o en cualquier caso catalizado a través de, el sistema escolar. Pudiera pensarse que la apreciación sobre la falta de convergencia entre ambas dimensiones de las medidas macro y micro política es injustificada, pero bastará ver la insatisfacción producida por los resultados del sistema educativo, como para constatar la evidencia a su favor (BELLEI, 2015).

De hecho, la percepción de un malestar generalizado sobre los resultados alcanzados por el sistema educativo chileno, da contenido a la conciencia de una crisis del sistema que hace posible la discusión sobre sus normas, su institucionalidad y sus formas de financiamiento, al punto de haber alcanzado a desestabilizar el sistema político y social del país en más de una oportunidad durante los últimos años, poniendo en cuestión la validez del paradigma de mercado imperante, ejemplarmente, en 2006 y 2011 (CABALIN, 2012; 2013). Dado el carácter de estos hechos, vale consignar que en 2006 se desarrolló un amplio movimiento social en Chile, a partir de la movilización de los estudiantes secundarios, que derivaría en la masificación de una demanda por mejorar el sistema de educación escolar pública y garantizar su calidad. En 2011, por su parte, se desarrollaría en Chile un movimiento social originado en instituciones de educación superior, que

alcanzó ribetes de gran significación, tanto por su extensión temporal como por el nivel de su convocatoria (ALARCÓN Y DONOSO, 2018).

En la línea de este último escenario, y en relación con la problemática del sistema escolar chileno, parece existir un acuerdo compartido. Desde la estructura normativa hasta los mecanismos e instrumentos de financiamiento, pasando por su institucionalidad, se ha hecho múltiples propuestas de cambio (BELLEI, 2018; ALARCÓN Y DONOSO, 2018) Dichas propuestas, se pensó que permitirían resolver los problemas generados por los efectos propios de un sistema educativo selectivo, altamente segregado, curricularmente poco eficiente y con pobres resultados de aprendizaje; no obstante, ninguna de estas propuestas ha conseguido concitar consenso técnico y político suficiente y, cuando eventualmente se ha alcanzado alguno de ambos, la implementación de la iniciativa ha dejado abiertos una serie de flancos que justifican la crítica a las bases sobre las cuales se ha elaborado o respecto de los impactos que produciría (DONOSO, FRITES, CASTRO, 2014).

Escasamente se dice algo en Chile acerca de cómo la transición entre micro y macro política afecta el estado general del sistema escolar y se ha considerado menos —si cabe— la función del currículo en la fluidez o la dificultad de esta transición. En especial, los estudios tienden a identificar como un factor general la forma en que la macro política incide en los fenómenos educativos escolares y a éstos como otro factor y se reconoce que entre ambos se da una importante brecha de implementación (ALARCÓN Y DONOSO, 2018). Pero se juzga, contrariamente a la evidencia existente, cuando menos desde fines de los años 80, en que tal brecha es técnica, no política (BELLEI, 2015).

Se considera, en este sentido, que la escuela y el sistema escolar, mantienen solo relaciones de administración y gestión. No que estas relaciones ponen de manifiesto importantes tensiones epistémicas, vinculadas con la comprensión de la naturaleza de los fenómenos escolares y con la índole de los instrumentos de política que surten mayores impactos sobre ellos (BALL, 1987; BALL Y BOWE, 1991; BLASE 1991). BLASE (2002: 2) señala que, desde los trabajos desarrollados por diversos teóricos a fines de la década de los 80, disponemos de una comprensión de la “relevancia política” de las motivaciones y acciones de los actores en las realidades escolares.

La idea de este trabajo se sustenta en la hipótesis que considera al currículo como el instrumento que permite identificar la continuidad y las tensiones entre la implementación a nivel micro político (escolar) de la política educativa diseñada en el

nivel macro político (sistema), permitiendo el análisis del ideario y de la dinámica que ha orientado los procesos y los resultados de la educación chilena. La posibilidad abierta es todo lo independiente que se requiere que sea de las cuestiones referidas a la naturaleza pública o privada de la provisión educativa —*leit motiv* de las investigaciones en Chile acerca de los resultados del sistema escolar y del impacto de las políticas del sector educacional—, por cuanto dada la institucionalidad del sistema educativo chileno, el currículo es un instrumento centralizado y uniforme que reúne a la diversidad de la provisión bajo un mismo conjunto de reglas de operación (DUBET, 2011).

De hecho, a partir de los años 90, los procesos de reforma llevados a cabo en Chile, comenzaron con una serie de transformaciones que afectaron variables del entorno y terminaron por constituirse fundamentalmente en reformas curriculares, mediante las cuales se reconoció la necesidad de intervenir en éste como un factor (político) clave de los cambios esperados a nivel de los procesos como de los resultados escolares (COX, 2003; 2006; 2007; 2011; GYSLING, 2003; 2007). Así lo sostiene Picazo (2007) para quien se trató de un proceso que partió formando parte de la “lógica de la transición” y terminó siendo un componente de la “lógica de la modernización”. De igual manera, la apertura de una “ventana política” semejante, para usar la expresión de Kingdom (2003), surgió en el contexto de las continuidades y cambios curriculares: “La superposición de procesos significó que la implementación del ajuste 2009 fuese irregular y confusa, y que el proceso de generación de las nuevas Bases Curriculares se haya generado de modo precipitado y desarticulado con los cambios precedentes (Ajuste 2009) y futuros (nueva configuración del sistema educativo)” (ESPINOZA AROS, 2014: 7).

Parte de esta situación se puede explicar porque no existe una estructura estable o un proceso continuo o un componente fijo que atravesase al sistema educativo, de forma que articule la implementación de las iniciativas en los diversos niveles. Por ello mismo es que ocurre una sorprendente falta de visibilidad del currículo, dado que es un instrumento que podría hacer justamente lo que ningún otro instrumento hace, en relación con la política educativa, a saber, articular el nivel del aula con el nivel estructural. Es decir, hacer confluir micro y macro política. Una propuesta del año 2018 en este sentido, por ejemplo, no condujo sino a hacer más evidente que antes el que el currículo navega en aguas que son enteramente distintas a las aguas de la política estructural. Este es, en nuestro parecer, el modo correcto en que deben leerse los esfuerzos por mayor institucionalización del diseño y el cambio curricular (MINEDUC, 2016; ARRATIA Y OSSANDÓN, 2018).

Un abismo de diferencias: la “débil articulación” entre macro y micro política

Para efectos del presente análisis, se entiende por “macro política” a las decisiones estructurales que afectan al sistema educativo en sus dimensiones normativas, institucionales y financieras, y por “micro política” a las prácticas y a los hábitos característicamente presentes entre los integrantes de las comunidades educativas escolares, catalizados por el currículo escolar, los que definen a su vez los procesos de aula, las relaciones de jerarquía y autoridad, así como los vínculos con el entorno (BALL, 1990; 1991; 1994). Zibas (1997: 122), de hecho, llega a decir que se trata de una “esquizofrenia sistémica”, la que produce la diferencia entre el nivel “universal” de las estructuras y la “vida cotidiana” de las escuelas:

En esa vertiente Giroux (1989) se pregunta por qué la organización escolar encuentra dificultades para motivar al alumno en el aprendizaje de los conocimientos que se intentan transmitir. Ante la resistencia que se encuentra en los alumnos, los profesores - generalmente desmotivados e indebidamente formados, recompensados o reconocidos- terminan cambiando sus objetivos: en lugar de enseñar realmente, prefieren el orden y el control (ZIBAS, 1997: 122).

Así concebidos, debiera ser claro que en el sistema educativo chileno ambas –la micro y la macro política– se hallan en tensión, por cuanto se trata de los dos extremos de una línea que presenta una débil continuidad y por ello mismo se reclama con insistencia que a nivel de la política estructural (macro) no hay suficiente sensibilidad para entender la situación de las organizaciones escolares, vale decir, su cultura, o que, inversamente, la cultura escolar (micro) es impermeable a la forma en que la política estructural pretende dirigir la gestión de los establecimientos y la acción de sus actores a nivel local:

Sabemos que en décadas pasadas la coyuntura social y política de América Latina abrió vías para que los estudios sobre la escuela pusieran en evidencia los factores extraescolares del proceso enseñanza-aprendizaje. Esa vertiente teórica fue acusada de politizar exageradamente la cuestión pedagógica y de minimizar la capacidad de los agentes escolares para ejercer una acción profesional efectiva. Hoy, cuando las políticas y las investigaciones se orientan de preferencia hacia la dinámica de la institución y del aula, percibimos

que ese enfoque, aunque muy necesario, se hace también restrictivo y poco productivo, por estar basado en un planteamiento economicista de la educación. De esa manera, en el actual escenario es imposible apostar por la eliminación del abismo existente históricamente entre las más amplias directrices de las políticas educativas y la vida diaria de las escuelas (ZIBAS, 1997: 135).

En el sentido convencional, puede decirse que el nivel de la macro política explica los problemas de entorno del sistema educativo, en tanto que el nivel micro político permite dar cuenta de las prácticas de las escuelas. Así, si el eje central del análisis depende del rol del currículo, entonces, habría que preguntar en qué medida éste es capaz de mantener la unidad de una comunidad social, tanto si se considera tal a una nación o a una escuela:

Para reconocer y comprender la dimensión política de las instituciones escolares es necesario relacionar dos enfoques que generalmente se presentan disociados. Por una parte, el enfoque *interno*, que persigue estudiar y analizar las escuelas como sistemas de actividad política —en cuyo caso estaríamos hablando de *micro política* educativa—, y, por otra, el enfoque *estructural*, que presenta a la escuela como un aparato del Estado, responsable sobre todo de la producción y reproducción ideológica. Esta visión *macro política* de la escuela es necesaria, a su vez, para comprender su relación con el sistema económico, la justificación del currículo «oficial», el juego de intereses políticos e ideológicos que existen en la sociedad y en el sistema político en torno a la educación y a sus instituciones. Es necesaria la superposición de ambos enfoques para lograr un conocimiento más aproximado de la realidad (BARDISA, 1997: 18).

Prima facie, el currículo no puede entenderse como siendo el instrumento único de la política educativa que tiene la tarea de fungir como el pegamento de la vida social. Tampoco se pretende reducir la micro política educativa al solo currículum (BARDISA, 1997: 19-22). Con todo, el currículo puede entenderse como siendo lo que une a la macro con la micro política ¿Qué supuestos dar respaldo a este atributo del currículo?

Desentramar el eje macro político permite reconocer por qué la existencia de un cuasi-mercado ha producido las crecientes limitaciones experimentadas por el Estado chileno para sostener a la educación pública, a qué se debe la inédita y cada vez mayor participación de sostenedores privados de establecimientos escolares y, finalmente, por qué la gestión escolar se identifica cada vez más con el modelo de la Nueva Gestión Pública (JOIKO, 2012; WHITTY, 1987; 2002; OSBORNE y GAEBLE, 1994). El eje micro político, por

su parte, justifica proponer un vínculo entre la estructura curricular, el tipo de prácticas pedagógicas en el aula y los resultados de aprendizaje evidenciados por los estudiantes en evaluaciones estandarizadas, especialmente en Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). En Chile se acepta que mientras la privatización ha transformado las características de la política estructural, los resultados obtenidos por los estudiantes se deben a la calidad de las experiencias de aprendizaje en el aula, derivadas del modelo de las Escuelas Efectivas (RACZYNSKY Y MUÑOZ, 2007).

El primer desafío de política educativa es combinar medidas y decisiones que se orienten a fortalecer lo que ocurre en el microcosmos de cada escuela, reconociendo, abordando y corrigiendo las restricciones que derivan factores estructurales, fuera del control de la escuela. Las alternativas de política consideran iniciativas que tienden a “acercar” la política educativa a la escuela, “desde” estas últimas, lo que podría implicar diversas orientaciones relacionadas con los actores principales, esto es, profesores directivos y docentes, con el rol central del Ministerio, la asunción de responsabilidades por resultados en el sistema educativo y, más en general, con la necesidad de armonizar eficiencia y equidad. Acercar la política a la escuela implica considerar a las unidades educativas como punto de partida de cualquier intervención o programa. Esto en Chile no ha ocurrido, puesto que se ha privilegiado un diseño estandarizado y rígido que se impone a los establecimientos y no recoge sus problemas específicos; en otras palabras, un diseño que llega con recursos y acciones a las unidades educativas, pero que no las percibe como organizaciones que, a su vez, pertenecen a y operan en un sistema social complejo (BARDISA et al., 1994; COX, 2011).

La escuela es para ciertos efectos un átomo, para otros efectos la parte de un sistema que no se logra integrar del todo en él. Tal estandarización no deja espacio a la particularidad de situaciones y dificulta que directivos y docentes alcancen el nivel de protagonismo, necesario para que la escuela se vuelva a su vez protagónica en función de alcanzar sus propósitos propios. El punto radica, en consecuencia, en la necesidad de una mayor implicación de la escuela en el sistema, como un proceso que debe conducir a una dialéctica de integración y diversificación (ESTELLÉS FRADE, 2013).

El segundo desafío reside en comprometer a las escuelas y crear en ellas un sentido del cambio. Hay que transitar desde el modelo actual a uno donde las intervenciones se hagan cargo de la escuela como sistema. La política debe dejar espacios de flexibilidad para que la escuela tome decisiones y aproveche los elementos y

componentes que requiere, dada su realidad específica. Las escuelas deben elegir crecientemente los apoyos y programas más pertinentes a su realidad (BARDISA, 1995). En este sentido, no solo en la declaración, sino que muy por sobre todo en la práctica concreta, debe lograrse la integración de la organización escolar a la estructura global del sistema, pero cautelando a su vez que el sistema consiga preservar la diversidad de las escuelas, las que con frecuencia operan siguiendo patrones sistémicos estándar, a riesgo de perder identidad. En este sentido, Liddicoat señala que “Macro-level policy frames the educational discourses that shape pedagogical practice, while micro-level agents enact pedagogies as a form of local language planning work in the implementation of language policy” (LIDDICOAT, 2014: 118). No obstante, Liddicoat precisa que:

[...] changes in educational policy have significant implications for pedagogical decision-making at the local level as they influence not only the ideas, values and beliefs that underlie practice but also the objectives towards which practice is oriented. Because pedagogy is local it has not always attracted a lot of attention in language policy and planning research, which has historically focused mostly on the work of governments and associated agencies. As language planning and policy research moves to focus on other levels at which language-related decision-making is undertaken, pedagogy can assume a new focus in language planning and policy scholarship (LIDDICOAT, 2014:118).

Por otra parte, la política pública en educación no debe olvidar que desarrollar un trabajo como el que realizan las escuelas requiere siempre de una combinación equilibrada de elementos subjetivos (compromiso, expectativas, mística, voluntad) y elementos objetivos (organización adecuada del tiempo, de los recursos, planificación, evaluación, capacitación y perfeccionamiento, por nombrar algunos). La política educacional, por tanto, debe poner énfasis en cómo las escuelas son capaces de darle significado al impulso que reciben desde el exterior.

El cambio no es la aplicación fiel de un programa, sino el resultado de las adaptaciones, interpretaciones y decisiones que toman los agentes en las escuelas. Por lo mismo, las políticas deben ocuparse de que la mejora sea “vivenciada y comprendida desde dentro” (BALL, 1994). Por lo anterior, es indispensable fortalecer la dimensión comunicacional y simbólica de las políticas educativas, hasta ahora ausente de la mayoría de las iniciativas. Hasta el momento la escasa prioridad entregada al componente simbólico de las políticas —a lo que se suma la estandarización de las intervenciones— se

traduce, entre otras cosas, en que las reformas educativas tengan una exigua legitimidad en el sistema (ATRIA, 2014; BELLEI, 2015).

La falta de compenetración entre el nivel micro y el nivel macro es una consecuencia de diversos factores políticos y conceptuales, y genera evaluaciones dispares acerca del rol de los actores del sistema educativo. En efecto, los factores políticos se atribuyen a la tendencia común de la práctica política instalada a partir de los años 90, en cuanto a generar instancias elitistas de deliberación sobre la política educativa, diversidad de comités o de comisiones técnicas (PICAZO, 2007); los factores conceptuales, en cambio, derivan de una comprensión limitadamente instrumental del currículo, en virtud de la cual se lo considera una herramienta básicamente técnica, objeto de tratamiento profesional, sin alcances políticos sustantivos.

En cuanto a la evaluación de los actores del sistema educativo en ambos niveles, se piensa que la causa de la situación del sistema educativo tiene su raíz o bien en la manera en que se operado para el diseño de la política, sin participación efectiva de la ciudadanía en la deliberación, o bien acusando a los docentes de falta de profesionalismo, por no implementar eficientemente un currículo nacional que responde adecuadamente a los requerimientos derivados de la exigencia de proveer herramientas cognitivas, sociales y culturales suficientes para una adecuada integración de las nuevas generaciones.

En cualquiera de las dos direcciones que se plantee la cuestión, da la impresión que hay una brecha o un corte que impide lograr entre ambos niveles un adecuado grado de articulación que permita la mutua implicación en objetivos compartidos, no ya solo a nivel institucional, sino que respecto de la forma en que los actores de ambos niveles se comprometen con los resultados esperados. Una forma de vincular ambos niveles puede ser considerar en primer lugar el carácter político de las instituciones educativas que, por cierto, es objeto de creciente atención.

Esta dimensión de las instituciones educativas se manifiesta en lo que Terrén (2011: 191) llama “diferentes lógicas de acción”. El razonamiento que conduce a esta idea deriva de considerar el gobierno de una organización como el centro de su política, entendiendo por esta a la gestión de un determinado conjunto de individuos y de recursos. Son los individuos, no obstante, los que dotan a las organizaciones de un rasgo peculiar, a saber, los individuos se conocen mutuamente y se comunican entre sí, formando redes. Tales redes son las que forman “las unidades significativas de gobierno de las organizaciones y son los procesos de comunicación implicados en las interacciones

registradas dentro de estas redes y de unas redes con otras las que confieren un valor real a los recursos de que dispone la organización” (TERRÉN, 2011: 191).

El mismo autor, considera que esto es precisamente lo que se hace evidente en el caso de las organizaciones escolares, las que en su concepto no son más que “instituciones administradoras de conocimiento”, y en ellas las que pretenden dotarse de un proyecto, desarrollar una cultura colaborativa y alcanzar el carácter de comunidades, por cuanto son éstas las que más requieren de fluidez en el tránsito de la información entre sus redes y de mayor capital relacional, a fin de incrementar el valor de sus acciones. Es decir, Terrén estima que la idea de política a nivel de la organización escolar concierne a la gestión de individuos y de recursos, siendo los primeros más relevantes, en la medida que generan redes que operan según diferentes lógicas de acción.

Estas lógicas diferentes deben entenderse como una pluralidad difusa de centros de poder que requieren ser articulados, concertados o alineados, con la finalidad que las consecuencias de sus acciones cuadren con los objetivos generales del gobierno de la organización escolar. Dicho de otro modo: el objeto de la política al interior de las organizaciones escolares son las redes, en cuanto éstas conjugan diversidad de intereses y reclaman participación en el gobierno de la escuela. Pero poner tal énfasis en las redes olvida una dimensión igualmente dominante de la política escolar, esto es, la que se refiere precisamente a las “lógicas de acción”, puesto que es en este contexto en que se juega la forma en que se distribuye el poder, el *milieu* en que los significados se hacen más densos y, en fin, el espacio en que se asienta justamente la cultura escolar, un imaginario colectivo, pero fuertemente arraigado en el proceder subjetivo de los individuos. Tiene razón entonces quien sostiene que esta dimensión de la vida institucional se debe a un agregado de normas, inercia y subjetividad (PNUD, 2009), puesto que es la aparente falta de control de la acción la que hace a la cultura escolar una entidad insalvable para cualquier iniciativa de política que procure poner en régimen las estructuras institucionales.

Este es parte del error en que suelen incurrir las políticas estructurales, en la medida que presentan una excesiva tendencia a trabajar con la orgánica escolar, sin entender la configuración idiosincrática de sus prácticas (o su falta de configuración o configuración). La escuela es un artefacto cultural: una realidad social que depende del significado y las intenciones de las personas que están dentro de ella y de los principios que guían el modo en que esos actores definen, interpretan y manejan las situaciones con las que se enfrentan (BALL, 1994). Sin embargo, la manera de presentar el problema en los

párrafos previos, puede inducir al engaño de concebir a la organización escolar como un espacio restringido a una comunidad circunscrita (WALZER, 1997), sin que se atienda al régimen exterior con el que limita tal espacio interior. Así, para reconocer y comprender la dimensión política de las instituciones escolares es necesario relacionar dos enfoques que generalmente se presentan disociados.

Por una parte, el enfoque interno, que persigue estudiar y analizar las escuelas como sistemas de actividad política —en cuyo caso estaríamos hablando de micro política educativa—, y, por otra, el enfoque clásico estructural, que presenta a la escuela como un aparato del Estado, responsable sobre todo de la producción y reproducción ideológica. Esta visión macro política de la escuela es necesaria, a su vez, para comprender su relación con el sistema económico, la justificación del currículo oficial, el juego de intereses políticos e ideológicos que existen en la sociedad y en el sistema político en torno a la educación y a su institucionalidad.

De otro modo, es decir, sin la referencia a este encuadre externo, la organización escolar semeja un archipiélago de prácticas sin necesidad recíproca, sin que llegue a constituir parte integrante de una totalidad. Por lo tanto, es necesaria la superposición de ambos enfoques, para lograr un conocimiento más aproximado de la realidad escolar. Pese a que lo que suele ocurrir es que ambos enfoques colisionen de hecho o se manifiestan en tensión al analizarlos.

La tensión aludida se expresa en la escasa relación existente entre los efectos micro políticos de las decisiones de la macro política, a causa de no haberse logrado establecer una relación suficientemente sistemática entre la orientación de la política educativa y su impacto en los resultados educativos alcanzados a nivel de aulas y escuelas (CLÉRICO, INGÜI y LOSSIO, 2011). En este sentido, las expresiones micro y macro política se utilizan con propósitos analíticos a fin de distinguir entre el proceso de formulación de la política, que típicamente tiene lugar al nivel gubernamental, y su implementación que típicamente ocurre a niveles nacionales, sub-nacionales o regionales, locales y organizacionales, vale decir, en gran medida determinadas por un contexto territorial siempre específico (ALARCÓN, CASTRO Y DONOSO, 2013).

La vinculación entre ambos niveles supone una muy exacta apreciación de los mecanismos, dispositivos e instrumentos sobre cuya base ambos enfoques de análisis entran en relación. Algunos de ellos han sido señalados ya, a propósito de la relación entre la visión macro política de la escuela con el sistema económico, la justificación del

currículo oficial, el juego de intereses políticos e ideológicos que existen en la sociedad y en el sistema político en torno a la educación y a sus instituciones. Este punto requiere algunas precisiones.

El currículo como eje articulador y fuente de unidad

Valga señalar que la sola alusión a dos niveles de análisis, el micro y el macro político, impone un dualismo metodológico sobre cuyas consecuencias es aconsejable advertir. Se trata de la necesidad de subrayar que la distinción es analítica, que prescribe una forma de proceder para el tratamiento de las cuestiones, pero no sostiene ni siquiera sugiere que se esté en presencia de dos “realidades distintas”. “Realidades”, si por ello se asume que se está ante dos entidades que pueden explicarse la una sin relación a la otra. Sin esta relación ambos conceptos, relacionales por esencia, pierden prácticamente todo su significado, de forma que micro y macro son no más que dos expresiones que dan cuenta de niveles distintos, pero de la misma cualidad. Micro y macro deben entenderse relacionamente (ZIBAS, 1997).

En particular, requiere que se considere con más detalle este listado de elementos aparentemente neutros que, según se afirma, son los que permiten la relación entre la escuela y su entorno. Ciertamente es que los aspectos económicos, políticos e ideológicos juegan un rol indesmentible en cuanto a la forma en que determinan el funcionamiento de la organización escolar. Ciertamente es también que ninguno de estos elementos es prescindible, si lo que se quiere entender es a la escuela en el conjunto de las instituciones sociales tanto como entenderla en sí misma (BARDISA, 1997). Pero ninguno tiene las propiedades del currículo para comprender la forma que adopta y las posibilidades que posee la política educativa en relación con las capacidades de la organización escolar. El debate sobre el currículo sigue siendo central hoy (AMADIO, OPERTI Y TEDESCO, 2015; MINEDUC, 2016; ARRATIA Y OSSANDÓN, 2018).

Por cierto, esta posibilidad no depende sólo de los fundamentos del currículo sino de su diseño, implementación y evaluación. En una medida considerable depende, entonces, de la política estructural a la que obedece y de la micro política en que se inscribe su práctica. Nótese: no se trata de reducir la micro política escolar al currículo, antes bien, se trata de señalar que el currículo se inscribe una micro política, cuyo tejido

sirve para explicar la capacidad curricular. Es tan central este elemento del vínculo entre una visión y otra de la situación del sistema educativo, generada en nuestra opinión por el currículo, que todos los demás componentes relativizan su importancia, cuando se los evalúa desde tal perspectiva. Si se observa el modo en que se ha presentado, de hecho, el currículo es el único instrumento que es al mismo tiempo escolar y estructural, vale decir, a un tiempo micro y macro, y es este aspecto el que requiere ser examinado para entender el vínculo y las posibilidades de explicar parte de los actuales dilemas del sistema educativo, especialmente respecto de por qué existe una brecha de implementación —un abismo de diferencias o un juego de espejos rotos, que han sido nuestras metáforas— entre la política y la escuela, que hasta ahora ha resultado ser irreductible.

Para lograr su propósito, se utiliza una concepción curricular que conjuga la tradición francófona, que tiende a producir una identificación micro política del currículo con el plan de estudios, y la tradición anglosajona, que considera “curriculares” a variables corrientemente consideradas como macro políticas (ALARCÓN-LEIVA, HILL-WEMPE Y FRITES-CAMILLA, 2014). Sobre esta base, se propone examinar críticamente el supuesto dicotómico que impide ver la estricta continuidad entre la macro y la micro política. Pero no se trata de los detalles: para el argumento del artículo el punto resalta un elemento olvidado, si se quiere decir así, de la gestión escolar y de la política educativa, a saber, el carácter axial del currículo. Esto es particularmente cierto en Chile: aunque no es el asunto aquí, se podría poner en evidencia la escasa presencia del debate deliberativo sobre el currículo escolar y la forma meramente informativa que adoptan los órganos políticos sobre las decisiones técnicas, como ha ocurrido, por ejemplo, en el verano de 2019 con el plan de estudios de Educación Física, Historia y Ciencias Naturales.

Pero no se trata por cierto de tan solo constatar la existencia del carácter vinculante del currículo. Si se tratara sólo de ello bastaría con investigar el currículo en cuanto da forma a las orientaciones sobre cuya base se construye la política. Positivamente dicho, se trata de examinar la razón de por qué en la política educativa chilena de los últimos años el currículo, teniendo la posición clave que presenta, ha sido o bien tecnificado hasta límites inadmisibles o bien demonizado como una herramienta ideológica incontrarrestable y, por esta vía, tecnificado una vez más (CORVALÁN, 2012; ALARCÓN, JOHNSTONE y FRITES, 2014). Esto es, se trata de un punto, insistamos, epistémico y político, no práctico, en el sentido de mostrar las formas técnicamente específicas adoptadas por la política curricular en Chile. No. Se trata de puntualizar la

cuestión conceptual de por qué razón seguimos atados a las explicaciones estructuralistas o meramente economicistas (ALARCÓN Y DONOSO, 2018).

Una prueba de ello puede encontrarse en la manera en que Picazo (2007: 330) describe la transición que tuviera lugar entre el “foro técnico de expertos” de principios de los años 90, liderado por el “mediador” J.J. Brunner, y el “foro-arena sociopolítico”, convocado por el Ministro de Educación de la época (es decir, por Sergio Molina). A la primera de tales instancias, Picazo le asigna el significado de haber sido capaz de neutralizar las controversias causadas por las iniciativas del primer gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia —el gobierno del Presidente P. Aylwin— en orden a responder a la reforma curricular implicada en la aprobación de la LOCE en 1989 y que habían causado gran controversia debido a la agenda valórica supuesta particularmente en la formulación de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT). El costo de dicha neutralización, con todo, sería que del foro técnico elaborara un documento orientador carente de alma, tecnocrático y con graves limitaciones en relación con la toma de postura ética. Aunque, por cierto, este juicio puede ser discutido desde la perspectiva de la intención de sus autores.

En cambio, el foro-arena del ministro Molina lograría reponer estos temas valóricos, aprovechándose de la “pedagogía lenta” que el proceso de reforma curricular había instalado junto con la convicción ampliamente compartida en cuanto a la necesidad de avanzar en materias educativas como una *conditio sine qua non* de la modernización del país.

En suma, tanto el foro técnico como el foro arena —de expertos el primero, de políticos el segundo— avanzaron solo a condición de anteponer a las cuestiones sustantivas, acuerdos procedimentales sin más pretensiones que las que derivaban de una comprensión procedimental también del consenso político (ALARCÓN, JOHNSTONE Y FRITES, 2014). Por ello, se trata de un mismo movimiento tecnocrático en ambos casos, el que permitiría que cuestiones centrales del currículo escolar pasaran la prueba crucial del acuerdo político.

La tecnificación por vía tecnocrática o por vía ideológica conduce a un mismo fin, cuyos supuestos e implicaciones debe ser objeto de análisis en el marco de una política educativa rectamente entendida. De acuerdo con esta orientación global, es necesario disponer de una comprensión adecuada del currículo y del contenido que codifica.

El currículo es en efecto un código que selecciona, estructura y diseña una secuencia de expectativas acerca de lo que debiera conseguir un sistema escolar, en relación con el cuerpo de conocimientos que lo articula. Las expectativas a las que da forma el currículo constituyen finalmente la medida de la pertinencia lograda por un sistema escolar, en relación con complejas estructuras sociales que se hallan en constante mutación, en constante cambio (MINEDUC, 2016; ARRATIA Y OSSANDÓN, 2018). El conocimiento codificado por el currículo, por otra parte, es el componente en virtud del cual juzgamos su relevancia cultural. De manera que un currículo invisible, lo que hace invisible la pertinencia del sistema escolar respecto de la sociedad a la que responde y su relevancia en relación con la tradición cultural a la que pertenece.

Consideraciones finales: la política educativa y la cultura

Pero, ¿es eso lo que verdaderamente se esconde, no será más bien el caso que lo que se esconde para la escuela es la sociedad y la relevancia de la cultura? Esta que parece una pregunta retórica, toma su fuerza de la consideración del currículo como un instrumento socialmente pertinente y culturalmente relevante y, en razón de ello, no puede ser considerado como un instrumento neutro o pasivo. Neutro en cuanto solo sirve de vía de transmisión; pasivo, en cuanto simple y llanamente recibe lo que sedimenta en él.

La teorización curricular contemporánea ha señalado la relevancia del abordaje que toma la cultura como referencia privilegiada en la investigación de la educación y de la escuela. De acuerdo con Williams (1981), el análisis desde la perspectiva de la cultura requiere investigar las relaciones entre las instituciones y la sociedad, así como las diversas mediaciones que van de los medios materiales de producción cultural a las formas culturales concretas. La “cultura”, entendida como el conjunto de significados por medio del cual se produce y reproduce cierto orden social al instituir modos de vida material e inmaterial (WILLIAMS, 1981), otorga a ese orden social la condición de productor de prácticas y de representaciones por medio de las cuales se forman y se educan las nuevas generaciones.

La cultura como práctica de apropiación y de representación conduce al entendimiento de que toda práctica escolar es cultura, pero una forma particular de cultura, la cultura en una forma escolar, lo que caracteriza una cultura escolar. Por “cultura

escolar” se entiende el modo en el que la escuela se instituye, se organiza, se apropia de elementos de la cultura, hace determinadas representaciones de la cultura y produce prácticas con vistas a realizar la acción educativa (CORVALÁN, 2012).

Esta manera de entender la cultura escolar pone de relieve algo que antes también se subrayaba en relación con los niveles micro y macro de la política educativa, a saber: hay una estricta continuidad entre la cultura, en general, y la cultura escolar, en particular. De manera que no tiene sentido separarlas, como no sea con fines analíticos. A menos que la decisión de separarlas esté motivada por una razón ideológica.

De ese significado de “cultura” y sus implicaciones para el estudio de las instituciones, se desprende la idea de que estudiar la escuela y los movimientos que genera con miras a realizar la función educativa, requiere investigar los modos particulares por medio de los cuales la escuela se apropia de las políticas y prácticas culturales (entre estas, los elementos que, en última instancia, compondrán los currícula), produce nuevas prácticas y las formaliza.

La cultura escolar comporta, de ese modo, la constitución de procesos internos que implican elecciones y un modo de organización, institucional y curricular. En el interior de la institución escolar, la mediación entre los individuos (estudiantes, profesores, directivos, entre otros) se da por la cultura, de modo general, lo que se traduce, en ese espacio particular, en cultura escolar.

Del cuadro teórico esbozado se deriva la idea de que el estudio de las políticas educativas en general y de las políticas curriculares en particular no se agota en el análisis de los documentos propositivos o aun en el proceso por el cual son elaborados, implementados y evaluados. Dicho estudio requiere investigar el *know-how* por medio del cual esas proposiciones son sometidas a la discusión en los momentos en los que la escuela y sus sujetos dialogan con los dispositivos normativos oficiales, con sus referencias explícitas o implícitas; momentos esos en que se manifiestan intenciones de aceptación y resistencia, momentos al mismo tiempo compartidos y contrastantes, que ponen de manifiesto dispositivos de continuidades y rupturas, representados por nuevos discursos y prácticas, híbridos entre lo “nuevo” y lo “viejo”, entre lo que cambia y lo que permanece (JARES, 1997; BALL, 1990).

Referencias

AGUERRONDO, Inés. (2014). Aprendizaje Efectivo Para Todos. ¿Cómo Lograrlo? **Resumen de Informe de Investigación**. Montevideo, Universidad ORT-Uruguay. Disponible en: https://www.unicef.org/cuba/cu_resources_Elaprendizajebajolalupalibro.pdf Acceso: 25/11/2019.

ALARCÓN LEIVA, Jorge; DONOSO DÍAZ, Sebastián (2018). ¿Nuevo paradigma en la política educativa chilena? Debates sobre educación y transformación social. **Revista Educación**, vol. 42, núm. 2, 2018. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139029> DOI: 10.15517/revedu.v42i2.27560.

ALARCÓN-LEIVA, Jorge et al. Consenso político y pacto educativo: pospolítica y educación en Chile (1990-2012). **Universum [online]**. 2014, vol.29, n.2, pp. 37-48. Disponible en: http://www.scielo.cl/pdf/universum/v29n2/art_04.pdf Acceso: Consulta 26/01/2019.

ALARCÓN-LEIVA, Jorge et al. Educación basada en competencia: hacia una pedagogía sin dicotomías. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 569-586, abr.-jun. 2014. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br> Acceso: 26/01/2019.

ALARCÓN-LEIVA, Jorge. Centralismo y aspiraciones descentralizadoras en la organización del sistema escolar chileno: 1980-2011. **Revista del CLAD Reforma y Democracia**. No. 57. (Oct. 2013). Caracas. Disponible en: <http://old.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos/057- Octubre-2013/ALARCON.pdf> Acceso 26/01/2019.

AMADIO, Massimo. El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del siglo XXI. Ginebra, Suiza: **UNESCO Oficina Internacional de Educación**. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-15-curragenda_21stcentury_spa.pdf Acceso: 25/11/2019.

ARRATIA, Alejandra y OSSANDÓN, Luis. Políticas para el Desarrollo del Currículum: Reflexiones y Propuestas. © **Ministerio de Educación**, República de Chile, 2018. Disponible en: <http://www.omeplatinoamerica.org/wp-content/uploads/2018/07/ArratiaOsandnPoliticaparaeldesarrollodelcurrículum2018.pdf> Acceso: 25/11/19.

ATRIA, Fernando. **Derechos sociales y educación: un nuevo paradigma de lo público**. Stgo. de Chile: LOM, 2014.

BALL, Stephen. **La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar**. Madrid: Paidós/MEC, 1994.

BALL, Stephen & BOWE, Robert. Micropolitics of radical change: Budgets, management, and control in British schools. In BLASE, Joseph (Ed.). **The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation**. Newbury Park, CA: Sage, 1991.

BALL, Stephen. La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas En VVAA, **I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar**. Actas, Barcelona, Áreas y Dptos. de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña, pp. 129-145, 1990.

BARDISA, Teresa et al. **La dirección de centros públicos de enseñanza: estudio de su representación social y análisis de necesidades**. Madrid: CIDE. MEC, 1994.

BARDISA, Teresa. La dirección escolar: conflictos y resistencias. En: FRIGERIO, Graciela (Comp). **De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección**. Buenos Aires: Kapelusz, 1995.

BARDISA, Teresa. Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. **Revista Iberoamericana de Educación**. Número 15. Septiembre - Diciembre 1997.

BELLEI, Cristian (Coord.). **La Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización** (c) 2018, Universidad de Chile. Disponible en: <http://www.educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2018/11/Nueva-Educación-Pública.-Contexto-contenidos-y-perspectivas-de-la-desmunicipalización.pdf> Acceso: 07/10/2019.

BELLEI, Cristian. **El Gran Experimento, Mercado y Privatización de la Educación Chilena**. Santiago: LOM, 2015.

BLASE, Joseph (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. Profesorado, **revista de currículum y formación del profesorado**, 6 (1-2), 2002.

BLASE, Joseph. The micropolitics of educational change. En A. HARGREAVES, Andy et al. (Eds.). **The International Handbook of Educational Change**, (pp. 544-557). Dordrecht: Kluwer, 1998.

CABALIN, Cristian. Neoliberal Education and Student Movements in Chile: inequalities and malaise. **Policy Futures in Education** Volume 10 Number 2 2012.

CABALIN, Cristian. La Disputa por la Educación en Chile: Neoliberalismo y Movimientos Estudiantiles. **Prepared for delivery at the 2013 Congress of the Latin American Studies Association**, Washington, DC May 29 - June 1, 2013.

CLÉRICO, G. M. La posición asumida por los actores escolares ante políticas de innovación ministerial. El caso de los programas de alfabetización integral y de promoción asistida. **Cuadernos de Educación**. Año IX-Nº9-abril de 2011, pp. 67-78. Disponible en: <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/download/822/774> Acceso 26/01/2019.

COX, Cristian. Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. **Revue International de Education de Sevres**, 56, 1-9, 2011.

COX, Cristian. Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. **Revista Uruguaya de Ciencia Política** – Vol. 21 N° 1 – ICP – Montevideo, 2207.

COX, Cristian. Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. **Revista Profesorado**, 10, 1, 1- 24. Disponible en:
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART5.pdf> Acceso: 14/08/2015.

COX, Cristian. **Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile**. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2003.

CORVALÁN, Javier. El campo educativo: Ensayo sociológico sobre su diferenciación y complejización creciente en Chile y América Latina. **Estudios Pedagógicos XXXVIII**, N° 2: 287-298, 2012.

DONOSO, Sebastián. Los proyectos de ley de fortalecimiento de la educación pública de los años 2008 y 2011: propuestas y silencios. Pensamiento Educativo. **Revista de Investigación Educativa Latinoamericana** 2014, 51(2), 1-18.

DRAGO, José y PAREDES, Ricardo. La brecha de calidad en la educación chilena. **Revista CEPAL** 104, agosto 2011: 167-180.

DUBET, Francois. **Repensar la justicia social**. Bs. As.: Siglo XXI editores, 2011.

ESPINOZA AROS, Olga. **Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes**. Stgo. de Chile: CEPPE, 2014.

ESTELLÉS FRADE, Marta. Indicios de Estandarización Curricular: la Pedagogía del Entorno en los Currículos Oficiales de Educación Primaria en Chile. **Archivos analíticos de Políticas Educativas**. Vol. 21, Núm. 82, 38 octubre 2013.

GYSLING, Jacqueline. Reforma curricular: itinerario de una transformación cultural. En COX, Cristian. (Ed.) **Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile** (pp. 213-252). Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2003.

GYSLING, Jacqueline. Currículum nacional: desafíos múltiples. **Revista Pensamiento Educativo**, 40, 1, 335 -350, 2007.

JARES, Xavier. El lugar del conflicto en la organización escolar. **Revista Iberoamericana de Educación** Número 15/1997 Micropolítica en la Escuela. Disponible en:
<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a02.htm> Acceso: 26/01/2019.

JOIKO, Sara. El cuasi-mercado educativo en Chile: desarrollo y consecuencias. **Revista Diálogos Educativos**, N° 23, Vol. 12-año 2012. Disponible en:
<http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n23/joiko> Acceso: 26/01/2019.

KINGDOM, John. **Agendas, Alternatives, and Public Policies**. New York: Longman, 2003.

LIDDICOAT, Anthony. The interface between macro and micro-level language policy and the place of language pedagogies. **International Journal of Pedagogies and Learning** (2014) 9(2): 118–129.

MATEAR, Ann. Equity in education in Chile: The tensions between policy and practice. **International Journal of Education Development** 27 (2007) 101-113.

OSBORNE, David y GAEBLER, Ted. **Un Nuevo Modelo de Gobierno. Como Transforma el Espíritu Empresarial al Sector Público**. México: Gernika, 1994.

PROGRAMA DE NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). **Desarrollo humano en Chile. La manera de hacer las cosas**. Stgo. de Chile: PNUD, 2009.

PONT, Batriz. **Improving school leadership**. Volume 1: Policy and practice. Paris: OECD, 2008.

RACZYNSKI, Dagmar y MUÑOZ, Gonzalo. Reforma Educacional Chilena: El Difícil Equilibrio entre la Macro y Micro Política, **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Vol. 5(3), pp. 40-83, 2007.

RIVAS, Axel. **América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)**. CIPPEC-Instituto Natura. Buenos Aires, 2015.

TERRÉN, Eduardo Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico. **Revista Iberoamericana de Educación**. N° 36 (2004), pp. 189-214.

UNESCO. **Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving**. Unesco: Montreal, 2012.

WHITTY, Geoff. Curriculum Research and Curricular Politics. **British Journal of Sociology of Education**, Vol. 8, No. 2, Political Struggles, Curricular Provisions (1987), pp. 109-117.

ZIBAS, D. ¿Un juego de espejos rotos? La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, N° 15, Septiembre - Diciembre 1997.

Submetido em 28/03/2019

Aprovado em 26/11/2019

Licença *Creative Commons* – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)