

Discursos de la vulnerabilidad bajo el gerenciamiento educativo: Análisis Ley de subvención escolar preferencial chilena

Vulnerability in the new educational management discourse: analysis in the Preferential School Subsidy Law Chilean

***Sebastián Liguero Espinoza,
Diego Palacios Díaz
& José Sebastián Sandoval Díaz¹***

RESUMEN

En el presente artículo indagamos cómo las nociones de vulnerabilidad escolar y gerenciamiento educativo se han instalado discursivamente en el campo legislativo de la educación chilena. La incorporación de estos elementos ha implicado una transformación profunda en la escuela, en donde la lógica de la rendición de cuentas convive con el ideario de la igualdad de oportunidades. Sobre la base de la estrategia discursiva de los repertorios interpretativos (Potter y Wetherell, 1987), se analiza las funciones que el estudiante vulnerable o "prioritario" juega en el corpus textual de la Ley 22.248 de Subvención Escolar Preferencial. Los resultados muestran tres tipos de repertorios interpretativos: a) El de la igualdad de oportunidades, b) El técnico y c) El del management. Por último, se discute las implicancias del concepto de vulnerabilidad, especialmente en lo respectivo a las distintas lógicas presentes para abordarlo, en un contexto de mercantilización y de políticas de gerenciamiento en educación.

PALABRAS CLAVE

Vulnerabilidad escolar, ley de Subvención Escolar Preferencial, gerenciamiento educativo, neoliberalismo chileno, repertorios interpretativos.

1 a) Sebastián Liguero Espinoza. Chile. Académico Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología Universidad Central. *Correo electrónico*: sebastianliguero@gmail.com
b) Diego Palacios Díaz. Chile. Académico Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología Universidad Central. *Correo electrónico*: diego.palacios@usach.cl
c) José Sebastián Sandoval Díaz. Chile. Escuela de Psicología y Grupo de investigación Género, Ciudadanía y Equidad, Universidad del Bío-Bío, Chile. Código GI 170424/EF. *Correo electrónico*: jsandoval@ubiobio.cl

ABSTRACT

The present study investigates, through discourse analysis, how the notions of school vulnerability and educational management have been established in the Chilean education legislation. The incorporation of these elements has implied a profound transformation on schools, where the accountability logic coexists with an equality of opportunities value. Based on the interpretative repertoires approach (Potter y Wetherell, 1987), we analyzed the functions that a vulnerable or “critical” student plays in the text corpus of the 20.248 Preferential School Subsidy law. This analysis yielded three kinds of interpretative repertoires: a) Equally of Opportunities, b) Technical, and c) Management. Results are discussed in terms of the implications of the vulnerability concept, especially regarding the different logics available in a context of commercialization and education management policies.

KEY WORDS

School vulnerability, preferential School Subsidy law, educational management, Chilean neoliberalism, interpretative repertoires.

RESUMO

Neste artigo, investigamos como as noções de vulnerabilidade escolar e gerenciamento educacional foram instaladas de forma discursiva no campo legislativo da educação chilena. A incorporação desses elementos envolveu uma profunda transformação na escola, onde a lógica da responsabilidade coexiste com a idéia de igualdade de oportunidades. Com base na estratégia discursiva dos repertórios interpretativos (Potter e Wetherell, 1987), são analisadas as funções que o aluno vulnerável ou “priorizado” desempenha no corpus textual da Lei 22.248 da Lei Preferencial de Bolsas Escolares. Os resultados mostram três tipos de repertórios interpretativos: a) O de igualdade de oportunidades, b) O técnico e c) O da gestão. Finalmente, são discutidas as implicações do conceito de vulnerabilidade, especialmente no que diz respeito às diferentes lógicas presentes para abordá-lo, em um contexto de comercialização e políticas de gestão na educação.

PALAVRAS-CHAVE

Vulnerabilidade escolar, direito preferencial de bolsa escolar, gestão educacional, Neoliberalismo chileno, repertórios interpretativos.

I. Introducción

Participamos actualmente de un movimiento global de reformas educativas (Sahlberg, 2012) el cual ha modificado los objetivos de la escolarización, otorgando cada vez mayor importancia a políticas y prácticas corporativizadas, gerenciales y mercantiles (Anderson, 2013). La llamada *transnacionalización de las políticas educativas* (Ball, 2008), propiciada por el triunfo y consolidación del proyecto neoliberal globalizado, está redefiniendo las estructuras e interacciones que dan forma y vida a los procesos educativos mundiales.

Hargreaves y Shirley (2009), plantean que estas transformaciones globales pueden ser comprendidas como distintas vías para el cambio educativo. Para estos autores, existe (i) una primera vía caracterizada por un sistema educativo que presenta amplias libertades pero escasa coherencia; (ii) una segunda vía, la cual instala una serie de mecanismos de estandarización y rendición de cuentas, fundamentada en la lógica de mercado; (iii) una tercera vía, la cual perfecciona elementos de la segunda vía, al consolidar procesos de toma de decisión por medio de resultados y evidencias concretas provenientes de procesos

evaluativos; y finalmente, (iv) una cuarta vía, en la cual los esfuerzos, son puestos al servicio de la mejora de los resultados de aprendizaje, resguardando los principios democráticos y el sentido local que cada escuela brinda a sus procesos formativos. La concreción local de estas directrices globales se realiza a través de un conjunto de *tecnologías performativas* que, basadas en las lógicas mercantiles y de gestión empresarial, definen nuevos valores, relaciones y subjetividades para el escenario educativo (Ball, 2008; Carrasco, 2013).

Lo anterior se vislumbra con mayor claridad en Chile, país que ha generado un sistema educativo complejamente mercantilizado y desigual (ver, p. e., Assaél, Cornejo, González, Redondo, Sánchez, Sobarzo, 2011), puesto que brinda una importancia indebida a los mecanismos de mercado (OCDE, 2004). Retomando el esquema propuesto por Hargreaves y Shirley (2009), podemos plantear que Chile representa un caso fuertemente inscrito en la segunda vía, aunque presenta algunos avances hacia la tercera vía, al desarrollar políticas de subvención basada en resultados como la Ley de Subvención Escolar Preferencial, en adelante Ley SEP. Esta política deviene en un perfeccionamiento de los mecanismos de mercado, en la medida en que el voucher educativo² se perfecciona al ponderar el “costo por educar” del estudiantado considerado “vulnerable”; a la vez de tornarlos más atractivos de ser recibidos en establecimientos que anteriormente dificultaban su ingreso. No obstante, esto contrasta con el interés promovido por los grupos dominantes presentes en la institucionalidad,

que buscan emular las particularidades de modelos educativos exitosos (cuarta vía) como los de Finlandia o Singapur.

II. Marco de referencia

2.1 Lo educativo en el nuevo escenario: Entre el disciplinamiento y la gestión de lo “nuevo”.

Desde la perspectiva histórica-cultural, las transformaciones mencionadas son una expresión de lo que Bolstanski y Chiapello (2002) han denominado el *nuevo espíritu del capitalismo cognitivo*. Este nuevo espíritu retraduce expectativas e intereses tradicionales de la vida escolar en nuevas prácticas, bajo el sentido discursivo de la gestión de lo “educativo”, es decir: rendición de cuentas, calidad total, costo cero y excelencia académica.

Para Grinberg (2006), *la gubernamentalidad foucaultiana*, en tanto dispositivo de ejercicio del poder, ya no es suficiente para comprender las nuevas configuraciones y tecnologías de gobierno, puesto que asistimos a una autonomización de las entidades gubernamentales, apelando a la responsabilización y empoderamiento individual. Para ello, la autora desarrolla el concepto de sociedades del gerenciamiento, evidenciando cómo el lenguaje de la gestión se instala como la nueva episteme de la discursividad educativa, puesto que:

La totalidad de problemas, desigualdades e injusticias de la vida escolar resultan ser una cuestión de gestión o, más bien, de buena o mala gestión, de modelos anticuados que deben superarse y que, en sí, son la clave para su solución (Grinberg, 2006, p. 71).

2 Para Chile, el sistema de financiamiento se basa en el subsidio a la demanda (conocido como voucher) que entrega a la escuela un monto según la cantidad de estudiantes que logra captar (en el caso chileno, condicionado a la asistencia de los estudiantes).

Mediante una retórica que se plantea eficiente y democrática, la noción de gestión se ha logrado instalar en el escenario actual como una práctica que *per se* logra la mejora de la calidad. Es así, como en Latinoamérica, y para el caso chileno, la

gestión representa la gran promesa política de logros de calidad. En este mismo sentido, para De Gaulejac (2007), el poder y la ideología gerencialista se han posicionado prácticamente como el único modo de comprender, mejorar y “transformar” el orden social. Es así, que el sentido común como lo entiende Gramsci o, si se prefiere, el orden discursivo tal como lo expresa Foucault, fundamentada por la racionalidad económica y legitimada instrumentalmente bajo el lenguaje de la eficiencia gerencial. Por lo tanto, para hablar de educación hoy, se torna necesario utilizar nociones como estándares, rankings, niveles de logro y calidad. Precisamente con esta última noción, De Gaulejac entiende la calidad como:

Una utopía movilizadora que suscita en primer lugar el entusiasmo y el consenso. Ella permite sobrepasar los objetivos de desempeño, de rentabilidad y de ventaja que connotan las preocupaciones “básicamente” financieras. ¿Cómo podríamos estar en contra de la calidad? (p. 81).

2.2 Vulnerabilidad Escolar: El papel de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB)³

En el marco de las reformas y políticas neoliberales mencionadas, nociones como, pobreza y vulnerabilidad, se han vuelto parte integral de los discursos y prácticas de gobierno (Dean, 1999; Rose, 1999). Es así como variadas políticas públicas han enfatizado el papel de conceptos tales como equidad, justicia social e igualdad de oportunidades, buscando así, democratizar e introducir mecanismos correcti-

vos a las desigualdades estructurales del continente (Grinberg, Infante, Matus y Viscarra, 2014). A partir de esta problemática, han emergido una serie de programas y proyectos Estatales, que introducen nuevas modalidades de caracterización, regulación e intervención de aquella población categorizada como “vulnerable”.

Respecto a este último punto, lo “vulnerable” ha sido explorado y caracterizado desde múltiples perspectivas, adoptando diversas funciones y formas (Ruiz, 2012). Para Cornejo (2005), “este concepto, tradicionalmente vinculado a la condición socioeconómica, progresivamente se posiciona para dar cuenta de procesos colectivos e individuales de acumulación de daños” (p. 19). Por otro lado, para la UNICEF, “la vulnerabilidad se refiere a quienes, en el seno de una comunidad, están expuestos a riesgos en sus condiciones de vida tanto desde el punto de vista biológico como social” (Brawermann y Minujin, 1991, p. 22). A partir de esto, la concepción de vulnerabilidad educativa se encuentra inevitablemente marcada por los lineamientos de la vulnerabilidad social preexistente (Sabuda, 2010); así como una derivación negativa originada por las características socioculturales del hogar, las cuales actuarían sobre el rendimiento y desempeño educativo (Giberti, Garaventa y Lamberti 2005).

En el marco del contexto chileno, esta noción es instalada por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), institución que focaliza sus acciones e intervenciones en poblaciones susceptibles a la deserción escolar. Para este organismo, la noción aludida se define:

Como aquella condición dinámica que resulta de la interacción de una multiplicidad de factores de riesgo y protectores, que ocurren en el ciclo vital de un sujeto y que se manifiestan en conductas o hechos de mayor o menor riesgo social, económico, psicológico, cultural, ambiental y/o biológico.

3 JUNAEB, es un organismo de la Administración del Estado de Chile, creado en 1964 por la Ley N° 15.720, responsable de administrar los recursos estatales destinados a velar por los niños, niñas y jóvenes Chilenos en condición de vulnerabilidad biopsicosocial, para que ingresen, permanezcan y tengan éxito en el Sistema Educativo.

co, produciendo una desventaja comparativa entre sujetos, familias y/o comunidades (JUNAEB, 2005, p. 14).

En síntesis, la instalación de lo vulnerable por parte de la JUNAEB, se enmarca en un discurso preventivo y paliativo de la desigualdad estructural, comprendiéndola y remitiéndola estrictamente a la “carencia” y “susceptibilidad de riesgos” individuales (Infante, Matus, Paulsen, Salazar, y Vizcarra, 2013). En línea con estos antecedentes, en el siguiente apartado se presenta el contexto de origen y descripción de la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), la cual apela, de una manera un tanto distinta sobre la concepción de vulnerable.

2.3 La gestión de la vulnerabilidad: La Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)

Durante los últimos años, la legislación educativa ha generado la Ley General de Educación (2009), la Ley de Equidad y Calidad de la Educación (2011), la Ley de Violencia Escolar (2012) que a su vez es una indicación a la Ley General de Educación y el Decreto 170 de Necesidades Educativas Especiales (2010). Sin embargo, identificamos la introducción de una primera ley con características gerencialistas, correspondiente a la Ley 22.248 de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Esta ley, promulgada en 2008, establece como objetivo la entrega de mayores recursos, vía subvención por alumno, a aquellas escuelas que atienden al tercio más pobre de los estudiantes, categorizados como *prioritarios*, “*previa adscripción al convenio de igualdad de oportunidades y excelencia académica, por recibir niños y niñas socioeconómicamente vulnerables*” (Ley 22.248, 2008, p. 34).

Bajo este contexto, nuestro objetivo es comprender los distintos repertorios interpretativos discursivos en torno a los fines,

medios y función en la construcción jurídica-discursiva del estudiante vulnerable, comprendido como prioritario en la Ley SEP, indagando su intertextualidad con la vulnerabilidad y el gerenciamiento escolar. A continuación, se presenta el apartado metodológico, en el cual se profundiza la estrategia analítica de los repertorios interpretativos.

III. Metodología

Planteamos nuestra investigación desde los fundamentos teóricos y prácticos del análisis del discurso en la línea de Iñiguez y Antaki (1994), para quienes el discurso se comprende como “*un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales*” (p. 64).

A partir de lo anterior, consideramos relevantes los aportes de Potter y Wetherell (1987), autores que sostienen que el discurso construye versiones sobre el mundo, por lo cual éste puede ser abordado por medio de tres dimensiones relevantes: *construcción, función y variación*. La *construcción* de eventos pasa por el uso de recursos lingüísticos preexistentes en el mismo lenguaje (Sisto, 2012). La *función* implica la construcción de versiones, demostrada por la *variación* del uso del lenguaje. Por lo tanto, el lenguaje puede ser usado con una gran variedad de funciones, por lo cual un mismo evento puede ser descrito de una gran variedad de maneras, posibilitando múltiples expresiones sobre un fenómeno en particular.

Teniendo en cuenta estos elementos, utilizamos un diseño de estudio documental (Peña y Pirela, 2007) con el fin de analizar el discurso y, particularmente, los *repertorios interpretativos* (Potter y Wetherell, 1987) sobre la noción de alumno(a) vulnerable o prioritario bajo el marco de la ley de subvención especial preferencial (Ley 22.248, 2008). Los repertorios interpretativos se comprenden como:

“...sistemas de términos usados recurrentemente para caracterizar y evaluar acciones, eventos y otros fenómenos. Un repertorio, como los repertorios empiristas y contingentes, son usados a través de un rango limitado de términos en construcciones estilísticas y gramáticas particulares. Con frecuencia un repertorio se organizará alrededor de metáforas y otras figuras del habla” (Potter y Wetherell, 1987, p. 149)

En la producción de información, se utilizó la técnica de recopilación documental (Montero y Hochman, 2005), seleccionando y analizando la Ley 22.248 de Subvención Escolar Preferencial (SEP), publicada el año 2008 y actualizada el año 2012, por el Ministerio de Educación Chileno.

Partimos del supuesto que las leyes, como códigos formales, codifican y prescriben la conducta. Al definir lo que está prohibido, nominan por complementariedad, lo permitido (Iñiguez y Antaki, 1998). Por tanto, la ley SEP se presenta como un acto de habla perlocutivo (Austin, 1971), el cual mantiene y promueve ciertas relaciones sociales entre el Estado, comunidad y familia. A su vez, la ley como código, utiliza un formato impersonal en tercera persona neutral, promoviendo un acto de habla directo (Austin, 1971), expresando de manera conceptualmente minuciosa y explícita su objetivo en cuestión: *Proyecto de ley que establece una subvención preferencial para niños y niñas socioeconómicamente vulnerables, Boletín 4030-04 (Ley 22.248, 2008)*. Todo esto, por medio de procedimientos, deberes, regulaciones y caracterización de la población beneficiaria. Asimismo, dada su finalidad, se define como un acto de habla declarativo (Searle, 1990), el cual, como norma positiva de corte legal, sentencia cambios en las reglas de conducta al interior de las comunidades educativas, estableciendo jerarquías entre las instituciones y los actores involucrados. También secuencia elementos, desde artículos generales (quien es el alumno prioritario) hasta ele-

mentos específicos (responsabilidades de los actores involucrados).

En consonancia con la perspectiva adoptada, y teniendo en cuenta que los discursos son usados para hacer cosas, la presente investigación busca indagar la *función del alumno prioritario* en el marco discursivo jurídico de la ley SEP. La pregunta que surge, entonces, es cómo realizamos el análisis, proceso que detallamos en las siguientes líneas:

- i. Trazamos un primer objetivo analítico consistente en identificar unidades textuales que aludieran de modo directo o indirecto a la noción de alumno prioritario o vulnerable. Para ello realizamos una lectura repetida del corpus textual de la ley desde donde configuramos un subgrupo manejable de datos que permitieran responder a nuestro objetivo.
- ii. Definimos un segundo objetivo analítico el cual consistió en realizar una búsqueda de patrones y de organizaciones recurrentes mediante lecturas cuidadosas de las unidades textuales seleccionadas en el primer momento del análisis. En dicha instancia atendimos a las recomendaciones analíticas de Wetherell y Potter (1996), quienes señalan que este proceso “no consiste en seguir unas reglas y unas recetas, sino en guiarse por corazonadas y desarrollar esquemas interpretativos tentativos que tal vez tengan que ser abandonados y revisados una y otra vez” (p. 6).
- iii. Luego realizamos agrupaciones de unidades textuales que configuraron tres ejes de repertorios interpretativos que serán presentados en los Resultados. En este momento del análisis trabajamos las unidades textuales buscando identificar argumentos centrales, matices retóricos y metafóricos, y posiciones de enunciación sobre la figura del alumno prioritario

o vulnerable. Consecuentemente con la perspectiva analítica adoptada, este momento nos permitió abrir las reflexiones en torno a qué es lo que el discurso estaba promoviendo, manteniendo y/o transgrediendo, además de realizar una breve especulación sobre las consecuencias ideológicas más amplias de los repertorios encontrados. Por último, para la organización y codificación analítica se empleó el software ATLAS-TI versión 6.

IV. Resultados

Tres son los repertorios interpretativos que surgen del análisis. El primero denominado “repertorio de la igualdad de oportunidades”, plantea cómo el estudiante prioritario es objeto de compensación económica; El segundo denominado “repertorio técnico”, alude a la serie de dispositivos de cualificación de la condición de prioritario; Y, el tercer repertorio “del management”, refiere a la utilización del estudiante prioritario como mecanismo de rendición de cuentas ante la gestión de la calidad educativa.

4.1 Repertorio de la igualdad de oportunidades

De acuerdo con la línea argumentativa de este repertorio, no todos los estudiantes poseen las mismas condiciones de ingreso al sistema educativo, explicando esta desigualdad de ingreso por el nivel socioeconómico de la familia de origen, por lo cual se torna necesario “priorizar” el apoyo.

Artículo 2º.- Para los efectos de la aplicación de la subvención escolar preferencial se entenderá por prioritarios a los alumnos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares dificulte sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo (Ley 22.248, 2008, p. 2).

En este párrafo apreciamos que ser estudiante prioritario es una condición eco-

nómica que dificulta el desarrollo de un proceso educativo óptimo, concibiendo a la escuela como espacio de oportunidades de acortamiento de esta brecha proveniente, “estricta y necesariamente”, del hogar de pertenencia. Así, el repertorio de la igualdad de oportunidades, al poner el foco en lo económico, soslaya otras razones que podrían ampliar la comprensión de esta desventaja educativa, respondiendo, por tanto, a sólo una dimensión de la vulnerabilidad. Asimismo, se aprecia que la desigualdad económica es un problema de individuos prioritarios y sus familias, afrontando dicha problemática también con un criterio de apoyo individualizado.

A su vez, este repertorio denota que la única forma de señalamiento de lo prioritario es por medio de la subvención en la escuela, es decir, la precariedad económica del hogar se enfrenta con la entrega de más recursos económicos, pero destinados al ámbito educativo. De esta manera, desde este discurso y en el marco de la ley, ésta invierte a la Educación como un mecanismo de compensación de las desigualdades del hogar y por ello, justifica que la subvención se dirija a los establecimientos educacionales, en vez de a las propias familias.

En cuanto a los efectos discursivos del repertorio: (a) Este impide la elección de escuela, debido a que el mercado educativo chileno estaría condicionado por la capacidad de pago de las familias; (b) Asimismo, existe la posibilidad de que, al tener menor nivel socioeconómico, su proceso de enseñanza- aprendizaje se vea afectado y; (c) La concentración de estudiantes prioritarios implica una desventaja en términos de rendimiento académico para las escuelas que los concentran. En el primer efecto discursivo, la elección de escuela es vista como un valor positivo. Aquí el discurso se focaliza en posicionar a las familias como electores “libres y racionales”, para lo cual la acción de la ley se dirige, mediante “re-

quisitos y obligaciones” hacia las escuelas adscritas en el acceso y mantenimiento de estudiantes prioritarios:

Artículo 6º.- Para que los sostenedores de establecimientos educacionales a que se refiere el artículo 4º puedan impetrar el beneficio de la subvención escolar preferencial, deberán cumplir con los siguientes requisitos y obligaciones:

a) Eximir a los alumnos prioritarios de los cobros establecidos en el Título II de la Ley de Subvenciones, referido a financiamiento compartido. Estos alumnos no podrán ser objeto de cobro obligatorio alguno que condicione la postulación, ingreso o permanencia del alumno en ese establecimiento.

b) Aceptar a los alumnos que postulen entre el primer nivel de transición y sexto básico, de acuerdo con procesos de admisión que en ningún caso podrán considerar el rendimiento escolar pasado o potencial del postulante. Asimismo, en dichos procesos no será requisito la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia del postulante. Además, el establecimiento deberá hacer público en estos procesos su proyecto educativo” (Ley 22.248, 2008: 3).

Así también, es parte de este repertorio cuestionar el financiamiento compartido (pago diferencial de la familia) de los estudiantes prioritarios. Sin embargo, este discurso mantiene y legitima la naturalización del financiamiento compartido⁴ en estudiantes no prioritarios. En la misma línea, este repertorio obliga a los sostenedores a no considerar el rendimiento académico previo del estudiante prioritario, emergiendo, por contraposición, la legitimidad tácita de la selección por notas en estudiantes no prioritarios. Es llamativo que la figura

retórica que promueve la elección de escuela en familias de estudiantes prioritarios los ponga como objetos, elementos pasivos, sobre los cuales recae la acción educativa. Esto se refleja, por ejemplo, en la letra a) del artículo 6: “Estos alumnos no podrán ser objeto de cobro obligatorio alguno que condicione la postulación, ingreso o permanencia (p. 3)” en donde la expresión “no podrán ser objeto” posicionando a estos, en una voz pasiva.

En el enunciado anterior, se aprecia también, que los responsables de los establecimientos educacionales son los sostenedores. Así, por medio de la figura retórica “para que los sostenedores de establecimientos educacionales” (p.3), se reconoce a estos agentes claves como únicos interlocutores legítimos ante la institucionalidad Estatal. En esta interlocución, tanto la familia como el estudiante prioritario son concebidos como entes pasivos, ante los cuales hay que intermediar para otorgarles cierta agencialidad. Sin embargo, este aparente agenciamiento se aprecia como estrictamente limitado. Así, la letra c) del mismo artículo refiere que:

c) Informar a los postulantes, al establecimiento y a los padres y apoderados sobre el proyecto educativo y su reglamento interno. Los padres y apoderados de los alumnos postulantes que opten por un establecimiento educacional deberán aceptar por escrito el proyecto educativo de éste (Ley 22.248, 2008, p. 3).

Por último, aquí se aprecian dos aspectos a considerar. Por una parte, el enunciado pone a los padres y/o apoderados gramaticalmente en el predicado. Además, la acción que recae en los padres y apoderados - el cual también es un tropo de la categoría familia - se remitiría solamente a la entrega de información del proyecto educativo. Por otro lado, la aceptación por escrito de estos se impone como un contrato entre las familias y el establecimiento, el cual es puesto como una obli-

4 El financiamiento compartido es un régimen especial de subvención educacional que, en lo principal, faculta a los sostenedores de establecimientos educacionales para fijar cobros mensuales a las familias, junto con mantener el derecho a impetrar del Estado la subvención educacional correspondiente al nivel o modalidad

gación para ambas partes. En síntesis, en este repertorio hay acciones que son compartidas por dos actores: la familia en la figura de los padres/apoderados, y la escuela, en la figura del sostenedor. A ambos se les imponen ciertos derechos y deberes diferenciados, conllevando la especificación del tipo de relación y acción de llevar a cabo, bajo relaciones de poder claramente asimétricas.

4.2 Repertorio técnico

Este repertorio alude a la dimensión operativa y técnica de lo vulnerable. Este discurso despliega una serie de mecanismos que establecen quién se incluye y/o excluye de ser estudiante prioritario. En esta línea, lo técnico aparece ligado estrechamente a los instrumentos de caracterización socioeconómica. Un ejemplo de esto lo constituyen las letras a), b) y c) del artículo 2°:

a) Los alumnos cuya familia pertenezca al Sistema Chile Solidario tendrán la calidad de prioritarios por el solo ministerio de la ley.

b) Los alumnos de familias no comprendidas en la letra precedente serán considerados prioritarios, para los efectos de esta ley, cuando sean caracterizados dentro del tercio más vulnerable de las familias que cuenten con caracterización socioeconómica de su hogar, según el instrumento de caracterización vigente.

c) Los alumnos de familias no comprendidas en las letras anteriores y que no cuenten con la caracterización socioeconómica de su hogar de acuerdo con los instrumentos señalados precedentemente, tendrán la calidad de prioritarios cuando sus padres o apoderados hubieren sido clasificados en el tramo A del Fondo Nacional de Salud (Ley 22.248, 2008, p. 2).

De acuerdo con esto, el repertorio técnico se erige como un régimen de verdad, el cual delimita los dispositivos y procedimientos para establecer la condición de prioritario. Bajo este sentido, la caracterización socioeconómica o la adscripción al tramo A de FONASA constituyen téc-

nicas de examinación de los potenciales prioritarios. Estos dispositivos racionales-técnicos producen el efecto de caracterización-verificación de esta condición, promoviendo así la pre-existencia de características/rasgos poblacionales, con el objetivo de operativizar, a priori, a noción de vulnerabilidad socioeconómica. Por otro lado, este discurso promueve la intertextualidad con otros organismos técnicos del Estado. En la última cita del párrafo, se aprecia que la intertextualidad remite al Ministerio de Desarrollo Social, a partir del instrumento de caracterización socioeconómica, a su vez, aparece también FONASA, pero no en tanto su dimensión de salud, sino como una aproximación al nivel socioeconómico.

Además, lo que interesa a este repertorio es la manera posible de caracterizar a todos los sujetos que presentan vulnerabilidad económica. En este sentido, el ser prioritario, sería un criterio respecto a la población total y no una condición que uno reconoce en sí, por lo cual un sujeto aislado no podría auto considerarse prioritario, sino sólo en la medida que se ajuste a parámetros poblacionales previamente definidos, tal como se notifica en la acepción "tercio más vulnerable". A su vez, los instrumentos de caracterización por sí solo establecen la condición de prioritario, es decir, no hay posibilidad de negociar la condición mediante otros mecanismos. En este sentido, el instrumento técnico adquiere una posición de poder frente las familias:

Las familias de alumnos identificados como prioritarios, según los criterios señalados en las letras c) o d) del artículo N°2, deberán contar con la caracterización socioeconómica de su hogar, según el instrumento vigente, en el plazo de un año desde la determinación de su calidad de alumno prioritario (Ley 22.248, 2008, p. 2).

En efecto, en este párrafo, se aprecia que el tipo de agenciamiento declarado para las familias, sólo se remite a la obligación

de gestionar la caracterización socioeconómica, en caso de no poseerla. Por lo tanto, la fuerza discursiva que tiene este repertorio se liga estrechamente a la noción de deber y obligación ante la caracterización. Otro aspecto interesante del repertorio es la jerarquía que establece para dictaminar quién es o no prioritario, reflejado en la letra d) del artículo N°2:

d) Tratándose de alumnos cuyos hogares no cuenten con la caracterización socioeconómica de su hogar, de acuerdo con los instrumentos señalados precedentemente, o que no hayan quedado comprendidos en las letras anteriores, para los efectos de su calificación como prioritarios, se considerará, en orden sucesivo, los ingresos familiares del hogar, la escolaridad de la madre y, en su defecto, la del padre o apoderado con quienes viva el alumno, y la condición de ruralidad de su hogar y el grado de pobreza de la comuna donde reside el referido alumno, en la forma que establezca el reglamento (Ley 22.248, 2008, p. 2).

Esta jerarquización enfatiza que las dimensiones micro sociales, serían más relevantes que la estructurales societales. Esta jerarquización en la determinación de la condición de prioritario vuelve a evidenciar el predominio del hogar/familia, como unidad de análisis de comprensión primigenia sobre el origen estructural de la vulnerabilidad. Aun así, es posible observar algunas sutilezas al interior de este repertorio. Por ejemplo, la implicancia de poseer un alto nivel de escolaridad sería un indicador del bienestar económico, elemento también presente en el repertorio de la igualdad de oportunidades. Lo relevante aquí es la variabilidad en el uso de esta implicancia entre ambos repertorios; En el discurso técnico es utilizado como mera constatación de la condición de prioritario, en tanto en el repertorio de la igualdad de oportunidades, se le utiliza como un elemento que promovería la movilidad ascendente vía compensación socioeconómica. Así también, llama la atención que el criterio más relevante sea el nivel socioe-

conómico de la madre, que si bien es una práctica recurrente en investigaciones que se dirigen a cualificar los ingresos familiares mediante mediciones indirectas, la presente ley no justifica el porqué de esto.

4.3 El repertorio del management educativo

Este repertorio comprende al estudiante prioritario como un mecanismo de subvención adicional. Así:

Artículo 4°.- Tendrán derecho a la subvención escolar preferencial los establecimientos educacionales regidos por el decreto con fuerza de ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación, en adelante Ley de Subvenciones., que impartan enseñanza regular diurna, cuyo sostenedor haya suscrito el convenio a que se refiere el artículo 7°. Esta subvención se pagará por los alumnos prioritarios matriculados en dichos establecimientos, según lo establecido en los artículos 14 y 15 (Ley 22.248, 2008, p. 3).

De acuerdo con este artículo, se accede a la subvención una vez suscrito el convenio, implicando un ingreso adicional para los establecimientos. Asimismo, el mecanismo de pago proviene de regulaciones intertextuales establecidas con anterioridad con la Ley de Subvenciones. En el discurso de ésta última ley, predomina la idea de que los recursos entregados por el Estado se vinculan a la cantidad de estudiantes matriculados, mandato mantenido por la ley SEP (Ley 22248, 2008). Otro aspecto relevante, es la variabilidad discursiva que presenta respecto al repertorio de igualdad de oportunidades. Mientras éste último promueve un discurso fundado en la compensación de la desventaja educativa, el del management, sostiene la diferenciación de calidad entre escuelas. Esto se explicita, en el como la ley promueve la competencia educativa, a través de la clasificación de las escuelas:

Artículo 9°.- Los establecimientos adscritos al régimen de subvención preferen-

cial serán ordenados por la Agencia de la Calidad de la Educación en alguna de las categorías y en los plazos a que se refieren los artículos 17 y siguientes de la ley que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley 22.248, 2008, p. 9).

Así, este repertorio crea una serie de dispositivos para (re)producir la diferenciación entre escuelas, articulándose así con el repertorio técnico. A su vez, esta categorización expresa una connotación de valor con un único interlocutor válido: “los sostenedores tendrán derecho a impugnar la ordenación que obtuvieran sus establecimientos de acuerdo con lo establecido en el artículo 19 de la ley a que se refiere el inciso anterior” (Ley 22.248, 2008, p. 9). En tanto las familias y los estudiantes prioritarios, presentan un rol menos relevante en este discurso y por ende con mínima capacidad de voz y acción ante esta ordenación. En este entramado discursivo, un papel relevante lo cumple la suscripción al Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, el cual a su vez presenta otras dos funciones vinculadas al “management”, explicitadas en el artículo N°7:

d) Presentar al Ministerio de Educación y cumplir un Plan de Mejoramiento Educativo elaborado con el director del establecimiento y el resto de la comunidad, que contemple acciones en las áreas de gestión del currículum, liderazgo escolar, convivencia escolar o gestión de recursos en la escuela, de conformidad a lo dispuesto en el artículo siguiente. Para efectos de esta ley se entenderá que el Plan de Mejoramiento Educativo es el mismo al que se hace referencia en la ley que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, sin perjuicio de los requisitos de formulación del plan y los efectos en caso de incumplimiento, los que quedarán sujetos a las normas que contempla esta ley. El mencionado Plan deberá ser presentado conjuntamente a la Agencia de Calidad de la Educación.

e) Establecer metas de efectividad del rendimiento académico de sus alumnos, y en especial de los prioritarios, en función del grado de cumplimiento de los estándares

de aprendizaje y del grado de cumplimiento de los otros indicadores de calidad a que se refiere el artículo 17 de la ley N° 20.529 (Ley 22.248, 2008, p. 5).

En este párrafo, el convenio introduce un dispositivo llamado Plan de Mejoramiento Educativo⁵, el cual establece cuáles son las acciones que se deberán desplegar. Estas acciones son traducidas bajo el tropo de la “gestión”, el cual apela al lenguaje de la administración más que al propiamente educativo. En este sentido, el currículum, el liderazgo, los recursos y la convivencia serían áreas susceptibles de gestión en pos de la calidad. Este plan debe ser presentado a la Agencia de la Calidad, institución preocupada de validar la gestión, tanto en aspectos pedagógicos como psicosociales (convivencia escolar). Desde este discurso, los estudiantes prioritarios sólo aparecen parcialmente como destinatarios. En efecto, la letra e) del artículo exige el cumplimiento de parámetros evaluativos para el rendimiento académico, los cuales son puestos en términos de efectividad y metas, incluyendo al estudiante prioritario sólo como una medida mas dentro de estos parámetros, pero no como foco exclusivo. De tal manera, en la línea de lo vulnerable como mecanismo, emerge la inclusión de estudiantes prioritarios en escuelas adscritas que se sometan al cumplimiento de metas. Por tanto, si bien este repertorio se centra inicialmente

5 El Plan de Mejoramiento Educativo es una herramienta que sitúa a los establecimientos en una lógica de trabajo que apunta al mejoramiento continuo de los aprendizajes de todos los estudiantes, para esto, debe comprometer a toda la comunidad a participar y trabajar por mejorar los resultados de un establecimiento y sus Prácticas Institucionales y Pedagógicas. Esta herramienta permite a los establecimientos abordar cuatro áreas de proceso que consideran el quehacer habitual de un establecimiento, estas áreas son: Gestión del Currículum, Liderazgo Escolar, Convivencia y Gestión de Recursos.

en los estudiantes prioritarios, la acción a desplegar abarca al conjunto total del establecimiento en cuestión.

Asimismo, la acción educativa no sería únicamente una tarea del Ministerio de Educación. Aquí, el Ministerio sólo establece las condiciones de entrada, examen y de exigencias, en pos de que sean las propias escuelas las que asuman la gestión de dichas acciones. Así, este repertorio señala a las escuelas como las principales responsables de los logros académicos. Sin embargo, si bien son estas las que fijan las metas de efectividad, estas se restringen a las que el MINEDUC previamente ha definido como base, tal como muestra la letra e) del artículo n° 7: "En función del grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje y del grado de cumplimiento de los otros indicadores de calidad a que se refiere el artículo 17 de la ley N° 20.529" (p.5), la cual corresponde a la Ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.

Por último, se resalta en este discurso la función que la sanción y la rendición de cuentas cumple en el repertorio del management. Este sentido del "empresario de sí" (Foucault, 2007) que deben realizar las escuelas, es investido inicialmente como un acto voluntario por parte del sostenedor, al adscribir el convenio de igualdad de oportunidades, no obstante, existen obligaciones administrativas a posteriori. Por ejemplo, si las metas establecidas por la propia escuela no son logradas, entonces viene la sanción (llegando en algunos casos al cierre de establecimientos), remitiendo así a la intertextualidad con la Ley de Aseguramiento de la Calidad Educativa.

V. Discusión

A partir de los resultados, se torna necesario establecer una articulación y jerarquización de los tres repertorios interpretativos presentados. En primer lugar, el repertorio

del management, se posiciona como el eje estructurante de la vulnerabilidad educativa bajo el marco discursivo de la ley. Para el management, el cuerpo legal de la SEP representa un *rito de iniciación para la introducción de la racionalidad gerencialista* en educación, al instalar, tanto discursos como prácticas de corte empresarial. Sin embargo, al estar inserto dentro del programa de gobierno estatal, presenta una discontinuidad discursiva con la equidad educativa a la cual se busca apelar. Esto, lejos de representar una ruptura, supone una intertextualidad disarmónica entre ambos repertorios, pero desde la cual, paulatinamente se aprecia un encapsulamiento del discurso empresarial por sobre la equidad de oportunidades. En esta misma línea, conviene indicar que la fuerza discursiva del orden neoliberal facilita un fenómeno de traducción/transformación de ambos repertorios. Concretamente, la ley SEP, (re)define el sentido tradicional liberal de la igualdad de oportunidades, al (re)interpretarla como un mecanismo para la asignación de fondos prioritarios para aquellas escuelas que posean estudiantes vulnerables, pero orientados hacia la excelencia académica o calidad. Es decir, en el campo de la terminología gerencial, para acceder a oportunidades equitativas se debe responder con excelencia, lo cual, recursivamente, promoverá mayor acceso a oportunidades.

En segundo lugar, el repertorio de igualdad de oportunidades, si bien, en términos retóricos, busca apelar al discurso de la justicia y equidad social vía méritos individuales, la operatividad y practicidad de este, debe ser leído en clave bajo la lógica de Estado Subsidiario, es decir, bajo un sistema de protección social focalizado, permeando no sólo en el campo educativo, sino en todo el cuerpo societal. Esta focalización del gasto social-público promovida por la SEP, debe comprenderse como una lógica administrativa que utiliza criterios de selectividad y diferenciación poblacio-

nal de una doble manera. Por un lado, de un modo inclusivo, permitiendo que la población de bajos ingresos se incorpore de manera efectiva al grupo beneficiario del programa/proyecto, pero, por otro lado, de un modo restrictivo, excluyendo del grupo beneficiario de toda la población restante (Brodersohn, 1999). Es así, que esta propuesta educativa de justicia social Estatal, a la usanza de los tradicionales mecanismos y dispositivos de focalización, se presenta como una política compensatoria para los excluidos e invisibilizados por el Mercado, es decir, aquellos que han sido catalogados como “vulnerables”. Esta comprensión del estudiante vulnerable, en clave de “prioritario”, es utilizada discursivamente tanto como medio y fin por ambos repertorios mencionados. Por un lado, lo “prioritario”, como elemento de diferenciación categorial si bien apela a la “equidad educativa”, no obstante, se contradice con la racionalidad empresarial, la cual concibe al alumno prioritario sólo en términos utilitarios, es decir, como un medio para una gestión escolar eficiente. En este sentido, el estudiante prioritario se torna un activo económico para las escuelas, pero cuyo apoyo monetario se ve condicionado a las exigencias de “gestión de calidad” preestablecidas por el Ministerio de Educación.

Uno de los efectos de esta medida, es que las acciones desplegadas para cumplir las metas de efectividad, se vuelve responsabilidad de la “autonomía relativa” de las escuelas, conllevando como consecuencia, por ejemplo, el cierre de establecimientos, en el caso de no cumplir estas metas. Este repertorio inaugura, por lo tanto, una forma de acción educativa distinta a las previamente establecidas: algunos autores como Sisto y Fardella (2011) y Cornejo (2012) han señalado los efectos de la introducción del “management” educativo en lo público - el “New Management Público”. Así, éste habría implicado que la empresa privada se transforma en el

gran referente para la escuela pública, en donde los directores son vistos como visionarios y movilizadores de las escuelas, mientras que, para el caso de los docentes, éstos funcionarían sobre la base de incentivos y la lógica del emprendimiento para lograr los estándares.

En tercer lugar, el repertorio técnico se posiciona como un discurso instrumental, predominando en él un lenguaje neutral e impersonal, con mecanismos medibles de efectividad educativa y rendición de cuentas, tales como los planes de mejoramiento (Assaél, Acuña, Contreras y Corbalán, 2014). De esta manera, el management, recurre al repertorio técnico, como dispositivo instrumental para legitimar el sentido de su accionar. Esta operación ha sido señalada por diversos autores como una forma de esconder lo ideológico de lo estrictamente técnico (Apple, Gentili y Tadeu da Silva, 1997). Aquí, ideología la entendemos en el sentido de Zizek (2003) cuando la plantea no como una doctrina explícita ni como existencia material en instituciones, rituales y prácticas, sino como actitudes y presupuestos implícitos, casi espontáneos, que constituirían un momento irreductible de la reproducción de las prácticas aparentemente “no ideológicas”.

Por otro lado, una interrogante que nos surge a partir del análisis de los resultados es: ¿cuáles son las dimensiones de la vulnerabilidad que configuran al alumno prioritario?: La respuesta, caracterizada por los dispositivos de focalización, se reduce a la vulnerabilidad económica, o sea a los ingresos de la familia de origen. En este sentido, prima un enfoque unidimensional de lo “vulnerable”, al considerar sólo los ingresos de los padres o tutores. Por lo tanto, la noción de alumno prioritario puede ser considerada un tropo retórico o directamente un eufemismo de la noción de pobreza económica, en el marco de la ley. En consonancia con este último aspecto, al comparar la noción de vulnerabilidad

de la JUNAEB, con la cual convive y comparte espacio en contextos escolares, encontramos diferencias sustanciales entre ambas. Primero, la noción de JUNAEB instala elementos biomédicos (peso y talla), territoriales (distinción urbano y rural), desarrollo evolutivo, conductas, además de los ingresos. Segundo, JUNAEB por medio del IVE, instala un modelo de factorización de riesgos y factores protectores individualizados, enfatizando la relevancia de la promoción y prevención de salud en conductas de “riesgo” en niños(as) y adolescentes, a diferencia de la acción de la SEP, la cual funciona como medida compensatoria/remedial para los estudiantes que presenten desventaja educativa, en términos estrictamente económicos, vía subvención adicional. Por último, desde una perspectiva disciplinar, el entramado discursivo de la vulnerabilidad ha tendido a caer en la psicologización e individualización de la noción, omitiendo su origen socio-histórico, el cual permite entender, por una parte, (a) que existirían factores de orden estructural en su origen, no únicamente en los sujetos, y (b) que la asistencialidad por parte de las instituciones del Estado, sólo se limita a satisfacer necesidades básicas, no incidiendo en los factores que causan la vulnerabilidad (Infante et.al, 2013). Por lo tanto, este tipo de discurso psicologizante, invisibiliza las relaciones de poder y su desigual distribución en la sociedad, haciendo emerger sólo al “individuo vulnerable o prioritario”. Siguiendo a Youdell (2006), “Cuando nombramos a otro, no describimos esa persona, sino que contribuimos a su construcción en términos del nombre que hemos usado” (p.75).

A modo de cierre, sostenemos que la ley SEP debe ser interpretada como un dispositivo de intertextualidad neoliberal, en tanto que transfiere los riesgos sociales, políticos y económicos del mejoramiento escolar, desde el MINEDUC hacia la “autonomía relativa” de las escuelas, po-

niendo en juego, tanto las desventajas sociales de origen como la responsabilidad de resultados académicos (Webb, 2011; Assaél, et.al, 2014). Del mismo modo, sostenemos que la entrada del discurso gerencial en política educativa, así como sus consecuentes efectos en las prácticas concretas de las comunidades escolares, no debe contemplarse como una respuesta neutral, natural y deseable a este tipo de problemática; Por el contrario, el objetivo de instalar/ampliar a la vida cotidiana el lenguaje empresarial, el cual promueve una comprensión del devenir humano en términos meramente económico, bosquejando a las personas como meros emprendedores individuales en mercados sin garantías mínimas, representa uno más, de los tantos intentos para corregir y resolver las contradicciones internas del capitalismo. Por ello, develar el carácter mistificador de estos cuerpos legales, construido desde la faceta amable del orden discursivo neoliberal, constituye un primer paso para la construcción de una educación relevante, pertinente y justa.

Referencias bibliográficas

Anderson, G. (2013). Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente. En M. Poggi (Ed.), *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 73 -120). Buenos Aires: UNESCO.

Apple, M., Da Silva, T y Gentili, P. (1997). *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.

Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P. y Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile: Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 07-26. doi:10.4067/S0718-07052014000300001

- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa Chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115), 305–322. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87319092004>
- Austin, J. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Ball, S. (2008). *The education debate*. Londres: Bristol, The Policy Press.
- Boltanski, L. y Chiapello, É. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Brawerman, J y Minujin, A. (1991). *Focalización; fábula o herramienta. Documento de Trabajo No. 2 UNICEF*. Argentina: Buenos Aires.
- Brodersohn, V. (1999). Focalización de programas de superación de la pobreza. *Derecho a tener derecho: infancia, derecho y política social en América Latina*. [En línea]. Disponible en: http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Focalizacion_de_los_programas.pdf
- Carrasco, A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio Cultural*, 15(1), 4–10.
- Cornejo, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile Neoliberal*. Tesis doctoral. Universidad de Chile, Chile. [En línea]. Disponible en: http://www.tesis.uchile.cl/bitstream/handle/2250/111523/cs-cornejo_r%20.pdf?sequence=1.
- Cornejo, R. (2005). El experimento educativo chileno 20 años después: ¿Mejora la calidad de la Educación con el Mercado y la Competencia?. *Revista Pluma y Pincel*, 186: 19-25.
- Dean, M. (1999). *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. London: Sage.
- De Gaulejac, V. (2007). *Gestão como doença social. Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Sao Paulo: Idéias&Letras.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Giberti, E., Garaventa, J. y Lamberti, S. (2005). *Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil en las organizaciones familiares*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Grinberg, S., Infante, M., Matus, C. y Vizcarra, R. (2014). Espacios y subjetividades: Narrando las trayectorias de la vulnerabilidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 203-219. doi: 10.4067/S0718-07052014000300013.
- Grinberg, S. (2006). Educación y Gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), 67–87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26940605>
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Infante, M., Matus, C., Paulsen, A., Salazar, A. y Vizcarra, R. (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: Performatividad, Espacio y Territorio. *Literatura y lingüística*, (27), 281-308. doi: 10.4067/S0716-58112013000100014.
- Íñiguez, L. y Antaki, C. (1998). Análisis del discurso. *Revista Anthropos*, 177: 59-66.
- Íñiguez, L. y Antaki, C. (1994). El análisis del discurso en Psicología Social. *Boletín de Psicología*, 44: 57-75.

- JUNAEB (2005). *SINAE Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB: Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia*. Chile: JUNAEB. [En línea]. Disponible en: http://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/libro_junaeb.pdf.
- Ley De Subvención Escolar Preferencial N° 20248. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 01 de febrero de 2008.
- Montero, M. y Hochman, E. (2005). *Investigación documental. Técnicas y Procedimientos*. Caracas: Panapo.
- Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, 16: 55-81.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom. Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruiz, N. (2012). La definición y medición de la vulnerabilidad social. Un enfoque normativo. *Investigaciones geográficas*, 77: 63-74.
- Sabuda, F. (2010). ¿Quién es vulnerable en la escuela? Análisis territorial de rendimientos educativos y contexto sociocultural en el Partido de General Pueyrredón, Argentina. *Cuadernos De Geografía: Revista Colombiana De Geografía*, 18: 45-57. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/article/view/13018/38456>
- Sahlberg, P. (2012) *El cambio educativo en Finlandia – ¿Qué puede aprender el mundo?*. Buenos Aires: Editorial Paidós – Grupo Editorial Planeta.
- Searle, J. (1990). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Sisto, V. (2012). Análisis del Discurso y Psicología: A veinte años de la revolución discursiva. *Revista de Psicología*, 21(1), 185-208.
- Sisto, V y Fardella, C. (2011). Nuevas Políticas Públicas, epocalismo e identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *Revista de Estudios Universitarios*, 37(1), 123-141.
- Wetherell, M. y Potter, J. (1996). El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. En A, Gordo y J, Linaza (Eds.), *Psicologías, discursos y poder*. Madrid: Visor.
- Webb, T. (2011). The Evolution of Accountability. *Journal of Education Policy*, 26(6), 735-756
- Youdell, D. (2006). Subjectivation and performative politics-Butler thinking Althusser and Foucault: intelligibility, agency and the raced-nationed-religined subjects of education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 511-528.
- Zizek, S. (2003). *Ideología: un mapa de la cuestión*. España: Fondo de Cultura Económica.