

DIAGNÓSTICO
NUESTRA VISIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN CHILENA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO

INTRODUCCIÓN

Como Colegio de Profesores de Chile nos hemos propuesto reposicionar al magisterio en la discusión pública, disputar las actuales transformaciones en el sistema educativo y asegurar la participación del profesorado, junto al resto de los actores educativos que ensanchan el amplio movimiento por la educación, en el devenir de la educación chilena como un actor educativo en el debate, más allá de la legítima defensa de sus intereses gremiales. Esto se sustenta en un programa de transformaciones que reconoce que la reflexión sobre la educación pública que queremos debe recobrar el lugar perdido entre sus principales actores.

Dentro de la comunidad educativa son las y los docentes quienes deben dar sustento a esta nueva mirada que, mediante el empoderamiento sectorial, la recuperación de la identidad docente y la pedagogización del pensar /quehacer deben posicionar la dignidad del ejercicio docente y la humanización de labor educativa en primera línea.

El presente documento entrega un diagnóstico sobre la educación chilena, así como una mirada general sobre el proceso de reformas y los lineamientos a partir de los cuales se busca construir una propuesta que apunte a la generación de un nuevo sistema educativo para el país, poniendo como centralidad la educación pública

DIAGNÓSTICO

A partir de las transformaciones neoliberales llevadas adelante por la dictadura y profundizada en los gobiernos democráticos, se constituyó un sistema educativo orientado por el mercado y los incentivos a la privatización (Larrañaga, 1995; Larrañaga, 2004; CPCh, 2003, Fundación Sol, 2008; Assael, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J. & Sánchez, R. 2011; González, L. 2015). Dichos cambios han afectado de manera global al conjunto de las distintas dimensiones del sistema educativo y no tienen que ver exclusivamente con variables económicas asociadas al régimen de propiedad o a las formas de financiamiento de la educación. Los cambios han posibilitado el desmantelamiento de la larga tradición de educación pública que existió en Chile (Ruiz C., 2010) a la vez que impuso como principios de organización la competencia (Soto, R., Mera J., Núñez C., Sisto, V. & Fardella, C.; 2016), los mecanismos de presión e incentivos y estandarización (Cassasus, 2003; Revista Docencia 2008a, 2008b) del conjunto de los procesos educativos, entre otros.

Las dimensiones que definen la esencia de los cambios desarrollados en los casi

40 años del sistema educativo neoliberal chileno se pueden organizar en torno a tres ejes centrales: 1. La instalación de la noción de subsidiariedad y libertad de enseñanza, que posibilita una reinterpretación neoliberal de la relación estado-sociedad en un doble significado, a saber, la promoción de la libertad de proyectos educativos privados (de elección y desarrollo), con baja regulación pública y la libertad de emprendimientos en educación como manifestación de la actividad económica; todo lo cual se instala por sobre el derecho a la educación, operando como fundamento ideológico y socio-político del sistema. 2. La política de estandarización como perspectiva educativa y construcción de sentido estratégico de los proyectos escolares, lo que incide en las nociones de calidad y fines sociales de la educación. 3. El gerenciamiento como concepción del diseño, la organización y la gestión institucional.

Sobre estos tres pilares (Subsidiariedad y libertad de enseñanza, estandarización y gerenciamiento) se sostiene la educación de mercado y el estado de abandono en que se encuentra la educación pública. Transformar el actual modelo educativo

requiere por comprender en profundidad sus características y proponer una nueva concepción de sistema educativo.

1. ESTADO SUBSIDIARIO Y LIBERTAD DE ENSEÑANZA

La consagración subsidiaria de la libertad de enseñanza elaborada en dictadura constituye el punto de origen de la reducción del derecho a la educación a su mínima expresión. La reconfiguración subsidiaria establece a la libertad de enseñanza en la doble concepción de libertad de empresa y libertad de proyectos educativos, entendido esto último como la posibilidad de desarrollar y elegir proyectos privados (Romero, A. y Zarate, M. 2013). Ello permitió a los privados asegurar las condiciones para que el Estado fije igualdad de trato a sus instituciones y a los proyectos privados, bajo el supuesto que el incentivo a la participación de los privados redundaba en grados mayores de libertad para los individuos (OPECH, 2014), la proliferación de proyectos educativos diversos y la flexibilidad de gestión de las unidades educativas. Muy por el contrario, este cambio fijó los términos para abrir un largo ciclo de privatización del sistema educativo chileno y el persistente deterioro de la educación pública. A la larga, además, este marco dio paso al proceso de mercantilización de la educación escolar y permitió que las instituciones escolares sean objeto de

emprendimientos privados con afán de lucro.

El proceso de mercantilización de la educación rompe la relación entre educación y proyecto país, en la medida que sólo es expresiva de las decisiones de mercado y por tanto de los intereses particulares de los agentes económicos involucrados. Que la educación sea expresiva únicamente de intereses parciales -y no del proyecto de sociedad- ha generado una total desregulación para definir los sentidos y las finalidades de la educación. La propiedad privada no tiene responsabilidad por la totalidad social, sólo en lo público lo social logra expresarse en su diversidad y sentido global.

El predominio de la libertad de enseñanza y la educación privada ha supeditado el derecho de las y los estudiantes de nuestro país de educarse en un espacio laico y democrático. Hoy en día priman los intereses y las voluntades particulares, lo que redundaba muchas veces en la formación de sujetos individualistas, competitivos, sin conciencia del entorno, poco solidarios y sin sentido de sociedad (Mejía, M.R.; 2004; 2006). Este es un aspecto clave de la mercantilización educativa.

Así también el mecanismo del financiamiento a la demanda (*voucher*), consagra la igualdad de trato ante

instituciones públicas y privadas, posibilitando que el Estado abandone su responsabilidad sobre la provisión de la educación. La evidencia muestra que el sistema de pago por matrícula-asistencia incentivó la privatización del sistema en tanto permitió a los privados contar con recursos equivalentes a los públicos para la gestión de sus proyectos, sin exigencias de inversión ni mecanismos de control, mientras las escuelas municipales estaban sometidas a administraciones muchas veces en déficit y con altas restricciones y controles sobre los gastos. Con esta disposición, el sistema completo, inclusive las escuelas municipales, se ha inclinado a procesos de endo-privatización¹, con la adopción de criterios de competencia.

Contrario a lo que sostiene el pensamiento neoliberal la *libertad de enseñanza* -entendida como libertad de emprendimiento, elección de escuelas y desregulación- no se conecta históricamente con el pensamiento liberal clásico, sino que forma parte de una recuperación del ideario conservador y confesional (Jobet, 1970). Esta reinterpretación busca disminuir la presencia del Estado y el sentido de derecho social de la educación impartida por éste (Orellana, V. & Guajardo, F. 2014). Esta interpretación de la libertad, que no está en el origen de nuestro sistema educativo republicano, es afín a la

pretensión neoliberal de otorgar incentivos a los emprendimientos con la sola motivación del beneficio económico y de potenciar el surgimiento de proyectos educativos particulares, con la menor injerencia posible del interés público. (Chubb, J. & Moe, T. 1990)

El fundamento conservador de la libertad de enseñanza, vinculado al carácter subsidiario del Estado, originó una expansión desregulada del sistema y profundizó la segmentación educativa de este con la generación de tres componentes diferenciados (Particular Pagado, Particular Subvencionado, Municipal). Tal desarticulación impide estructuralmente desarrollar una política educativa vinculada a un proyecto país y fundada en principios comunes.

2. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y ESTANDARIZACIÓN

La estandarización genera una noción restringida de calidad educativa, que, tras la consigna de la modernización y la mejora, reduce los procesos y propósitos de la educación a certificaciones de atributos "objetivados" de los "servicios" producidos. Esta noción unidimensional de la calidad y la modernización de la educación se sustenta en la idea de que es posible reducir a unidades objetivas, atribuibles a los individuos, los procesos educativos, la labor de los docentes y los resultados de la educación en una

¹ Implica utilizar lógicas privadas y de mercado al interior de las instituciones de dependencia estatal.

escuela. Pero, finalmente se constituye como un instrumento de presión que distorsiona las prácticas pedagógicas y evaluativas (Flórez, 2013).

La idea de estándar se sustenta en lo que se considera la medida mínima aceptable o pertinente para el conjunto de la población escolar, de los aprendizajes y de los educadores, lo cual constituye un supuesto epistemológico que, a lo menos, está reñido con la naturaleza diversa de los contextos y necesidades y con el desarrollo concreto de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ella priman los argumentos propios de la Economía de la Educación (eficiencia, eficacia, resultados y gerenciamiento), que impactan negativamente en las dimensiones curricular, evaluativa y pedagógica².

² Existe una vasta bibliografía al respecto: Bolívar, Antonio (2001): "La calidad en educación: ¿Qué alternativas tiene la izquierda?", España; Carnoy, M. (2005): "La Búsqueda de la igualdad a través de las políticas educativas: alcances y límites", en García Huidobro (ed.): Políticas Educativas y Equidad, Reflexiones del Seminario Internacional sobre Políticas Educativas y Equidad, UNESCO-FORD-UNICEF, Santiago; Cassasus, J; "Reformar o Transformar la reforma", Documento de trabajo, Junio 2006; Darling-Hammond, L. (2001): El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos, Barcelona, Ariel; Elacqua, G. (2004): "El consumidor de la educación: El actor olvidado de la libre elección de colegios en Chile", Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago; Elmore, Richard, "Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación", en: Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 7, (1-2), 2003, pp. 17, 22; Escudero, J. M. (1998): "Calidad de la educación: entre la seducción y la sospecha", Actas del V Congreso

Desde el punto de vista curricular, la estandarización es una pretensión que intenta justificar un discurso de equidad mal entendida. Primero porque descansa en supuestos acerca del tiempo requerido muy alejados de las problemáticas cotidianas que enfrenta la labor educativa y segundo, porque tiene a la base un enfoque de aprendizaje por acumulación de información y/o reiteración de habilidades a partir de un/a estudiante promedio. Curricularmente y en términos de teoría del aprendizaje, la equidad no

Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, 201.216, España; Fullan, M. (1993): "Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa". Editorial Akal 2002, Madrid. Cap 3.; Murillo, F.J. (Coord.) (2003): "La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte". Convenio Andrés Bello – Centro de Investigación y Documentación Educativa. Bogotá; OPECH (2006): "SIMCE: Balance Crítico y Proyecciones imprescindibles". Documento de Trabajo 1 del Observatorio Chileno de Políticas Educativas Universidad de Chile; Redondo, J.; Rojas, K. y Descouvieres, C. (2004): "Equidad y Calidad de la Educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)". Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Vicerrectoría de Investigación. Santiago, Chile; Tedesco, Juan Carlos y López, Néstor (2002): "Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina", Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), UNESCO, Buenos Aires – Argentina; UNESCO (2007): UNESCO/OREALC: "Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos". Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). 29 y 30 de marzo de 2007; Buenos Aires, Argentina.

pasa por la distribución homogénea de contenidos entre poblaciones socioculturalmente diferenciadas; por el contrario, está asociada al desarrollo de capacidades fundamentales, como pensamiento crítico, investigación, transferencia a contexto, abordaje de problemas sociales (Apple y Beane, 2000), culturales y ambientales relevantes, integración interdisciplinar, etc. Capacidades que pueden movilizarse en torno a saberes clave y a la apropiación de lenguajes fundamentales para denominar globalmente los fenómenos y cuyo volumen de información es variable dependiendo de los contextos.

Tratar de asegurar equidad por la vía de la igualdad de contenidos acumulativos y/o de habilidades fragmentadas y descontextualizadas, tal como lo ofrece el estándar -lo que es propio de enfoques academicistas y técnicos (Da Silva, 2001) - sólo profundiza las desigualdades y la falta de pertinencia cultural de la escuela. Esta visión restringida del ejercicio docente, de la labor pedagógica y el trabajo curricular redundan en una reducción de la noción de calidad y, por consecuencia, de las definiciones de su medición. La llamada evaluación a través de pruebas estandarizadas (entre ellas el SIMCE), en rigor, es simplemente medición del desempeño (OPECH; 2005; 2009) desde un enfoque de habilidad cognitiva centrado en las áreas más funcionales del currículum y en torno a

contenidos que no reflejan la diversidad cultural y de contextos.

La evaluación así concebida promueve, en definitiva, la homogeneización cultural y la adaptación pasiva a las necesidades económico-laborales, además de prácticas de estrechamiento de la experiencia de educativa -entrenamiento, *teaching to the test*, etc.- y formas sistemáticas de reducción de la amplitud de los proyectos educacionales, propias de las teorías del capital humano (Ruiz, 2010). De hecho, es posible afirmar que muchas escuelas que suben sus puntajes SIMCE, al saturar la instrucción funcional en las áreas medidas, reducen a temprana edad la multidimensionalidad del desarrollo de los sujetos y, por tanto, bajan significativamente la calidad de la educación, entendida esta desde una perspectiva de integralidad.

A su vez, y derivado de la concepción curricular-evaluativa, la estandarización implica la reducción del ejercicio pedagógico. En esta dimensión, se imponen esquemas de formación y ejercicio docente que son impulsados en abstracto, promoviendo marcos de actuación que operan como recetas metodológicas, sin consideración de los contextos, de la necesaria traducción del saber a distintas realidades y de la diversidad de fines que una educación pertinente debe perseguir.

En ese marco, la labor pedagógica queda situada como un ejercicio técnico, desprofesionalizado, de ejecución individual y limitado a la aplicación de recomendaciones de implementación, sin interpretación problematizadora y crítica de los propósitos generales del Estado y de los objetivos que ofrece el currículum oficial.

En definitiva, la estandarización de la calidad educativa, que condiciona fuertemente las prácticas docentes, curriculares y evaluativas de todo el sistema, dificulta la formación integral y el surgimiento de miradas educativas pertinentes a las diversas realidades, necesidades e intereses, lo que produce pérdida del sentido de la educación y el vaciamiento del concepto de lo público. La adopción de esta mirada, es causa y efecto de la ausencia de fundamentos propiamente educativos y pedagógicos en el diseño de los diversos instrumentos de política educativa, reafirmando con ello su mercantilización.

3. ORGANIZACIÓN GERENCIAL PARA LA COMPETENCIA

El diseño de la organización escolar para la competencia y la gestión institucional como gerenciamiento ha supuesto un modo de concebir la unidad educativa y el desarrollo de los establecimientos escolares como espacios de rendimiento productivo y de eficiencia en la gestión de

los procesos, cuyos propósitos son entendidos como productos de un mercado y en donde los fines ulteriores no son explícitos y no se discuten. La escuela como objeto del emprendimiento privado, que nace en la reforma dictatorial, tiene como principal unidad de su éxito la demanda, lo que es gráfico del motor que ha hecho funcionar al mercado de escuelas, a saber, la búsqueda de captura de matrícula. La definición de resultados como rendimientos y el éxito como demanda son planteamientos propios del mercado y, a nivel de la gestión, del *management*, basado en la idea de calidad total que utiliza los principios de gestión privada para administrar lo público.

El gerencialismo funciona en torno a metas cuantificables, indicadores "objetivos" de desempeño institucional y profesional; la gestión se llena de mecanismos, formatos, evidencias y respaldos y los procesos son diseñados –y se validan– sólo en la medida que sean exitosos en el mejoramiento del "servicio" en función de los resultados previamente establecidos. La "receta" sugerida centra su preocupación en el liderazgo (en sus distintas versiones) e imagina las escuelas, más que como comunidades, como estructuras funcionales de roles y procedimientos, en que el "jefe" debe convertirse en líder, sea democrático, sea distribuido, pero la clave estaría en su gestión.

Para enfrentar los desafíos de la gestión, las políticas del *management* han instalado un modelo conceptual organizado en torno al “sistema de aseguramiento de la calidad”, dirigido a producir “eficacia escolar”, y en base a criterios de productividad que no consideran el carácter específico de los procesos educativos. Este modelo asume la idea que la noción de “aseguramiento” y de “calidad” puede validarse de manera paramétrica. Pero, lo que es útil con unos estudiantes, en unos contextos y en un determinado tiempo, no necesariamente lo es en otros; y el avance de los procesos no es necesariamente lineales ni acumulativos, ni se pueden reducir a indicadores numéricos. Al mismo tiempo, la idea de “aseguramiento” desconoce por completo que la formación en el espacio escolar es mucho más que aprendizaje de materias de origen disciplinar y que los factores que afectan su apropiación son amplios y de muy diversa profundidad.

A nivel de sistema esto opera en torno al cumplimiento de metas de desempeño y está sujeto a procesos de supervisión y rendición de cuentas. El propósito es una definición restringida de la mejora continua, el que funciona conforme a que la institución escolar se oriente a mejorar la magnitud de sus resultados -de eficiencia interna y aprendizajes estandarizados- expresados en un

puntaje, año tras año, independiente de la composición socio-cultural, psico-cognitiva y afectiva de los estudiantes. De la misma manera, en su afán por homologar y categorizar a las escuelas, el sistema genera los incentivos y las sanciones orientado por esos mismos resultados, cerrando un círculo de reducción de los fines de la labor de la escuela.

Por otro lado, la evaluación estandarizada ha contribuido a empobrecer la imagen de la educación pública y estimular la fuga de matrícula hacia el sector privado, sobre la base de un juicio de calidad que, además de ser unidimensional, es impreciso. Efectivamente, en materia de rendimiento en el SIMCE, al controlar la variable segmento socio-económico, los resultados son similares entre las escuelas de distinta dependencia, lo que cuestiona la supuesta efectividad de las instituciones de dependencia particular y echa por tierra la idea de que las escuelas públicas son peores que las privadas (UNESCO, 2009).

Finalmente, el gerenciamiento, al buscar maximización del rendimiento productivo, no desarrolla las condiciones adecuadas de desempeño profesional docente con un criterio de inversión social (Ball, 2003). Este enfoque tiende más bien a buscar la productividad individual con el menor costo económico y de tiempo posible. Hoy las condiciones laborales y la

organización del trabajo docente tienen alto impacto en las condiciones de agobio laboral que viven los profesores (lo que repercute en el aprendizaje) y tiene implicancias para la vida personal y familiar (Cornejo, 2009). De hecho, algunos estudios señalan (Centro UC, 2016) que se generan en promedio 11 horas semanales de trabajo fuera del espacio laboral, que se resta al necesario descanso, recreación, vida social y familiar. Esta problemática es más compleja aún dada la composición de género del gremio, caracterizado por un alto porcentaje de mujeres docentes (alrededor del 70%), lo que en términos de intensidad y magnitud del trabajo se asocia a doble explotación, especialmente en un contexto aún marcado por la cultura patriarcal existente en nuestra sociedad.

Las profesoras y profesores hemos sido paulatinamente desplazados de los procesos de construcción/discusión de la educación, siendo entendidos como ejecutores de un trabajo genérico y meramente técnico, sufriendo como consecuencia una precarización laboral y pérdida de nuestra identidad, rol e importancia dentro de la sociedad en general y la comunidad escolar en particular.

4. LAS REFORMAS EDUCATIVAS DE LA NUEVA MAYORÍA

Las políticas impulsadas durante cinco gobiernos consecutivos³, en general, tendieron a profundizar este modelo, perfeccionando sus sistemas de gobernanza y atenuando marginalmente sus efectos más extremos con políticas de focalización, pero sin cambiar los pilares que lo fundaron bajo el paradigma neoliberal. Incluso bajo el último gobierno de ese período (S. Piñera), se radicalizó aún más la idea de educación como bien de consumo y el enfoque estandarizador a través de la semaforización de las escuelas. En el actual ciclo (gobierno de la Nueva Mayoría), bajo la presión generada por las movilizaciones de 2011 en adelante, se han impulsado reformas que en el nivel declarativo y en relación algunos aspectos específicos del funcionamiento del sistema, promueven cambios que tienden a recoger demandas del movimiento social por la educación. Sin embargo, ninguna de las políticas propuestas, o ya implementadas, han apuntado a producir transformaciones estructurales del sistema educativo vigente.

Se mantienen intactos los pilares del modelo y no se reconoce el estado de crisis profunda de la educación pública. Las reformas no cambian el predominio de la libertad de enseñanza por sobre el derecho a la educación y se mantiene la total desconexión entre educación y

³ Los gobiernos de P. Aylwin, E. Frei, R. Lagos, M. Bachelet y S. Piñera.

proyecto de desarrollo nacional. No se revierte la privatización y baja cobertura del Estado en la matrícula estudiantil. Continúa sin variación significativa la desarticulación y segmentación institucional (siguen los tres subsectores de dependencia), con su correlato en las lógicas de competencia entre escuelas. Se mantiene la estandarización y el control gerencial del sistema, ratificándose la política curricular y evaluativa contenidista y estandarizada del sistema de aseguramiento gerencial de la calidad, así como la instalación de una carrera docente basada en prácticas individuales y condiciones de ejercicio profesional inadecuadas.

Del mismo modo, no se modifica el principio de subsidio a la demanda, ni se regula el sentido de los proyectos privados que reciben fondos públicos. Se mantienen la externalización de servicios, la inestabilidad y la precarización laboral. A su vez, no se constata ninguna transformación real en los mecanismos de participación resolutoria (con baja representación de actores educativos y mecanismos sólo consultivos) y se mantienen los estilos autoritarios de gestión, el clientelismo y la desprofesionalización (la normativa sobre selección de equipos directivos y el sistema de alta dirección pública son mecanismos absolutamente discrecionales). Complementariamente, tampoco se desmercantilizan la formación

docente inicial y continua, lo que refuerza la precarización del espacio educativo y no genera una tendencia de renovación en el mediano y largo plazo.

5. HACIA UN VERDADERO SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA

En el marco de la realidad antes descrita, la apuesta central del DEP es contribuir a la generación de propuestas que tiendan a dismantelar la mercantilización educativa y a promover la construcción de una nueva educación pública. Una educación, por tanto, entendida como derecho social inalienable, que contenga los valores de la democracia participativa, de dignidad del ejercicio profesional docente; de diversidad, inclusión, justicia social y pertinencia curricular y evaluativa; de conexión con el desarrollo local y nacional en toda la amplitud de necesidades e intereses.

Una formación basada en el respeto y compromiso con las condiciones de igualdad bio, psico y socio-cultural de sujetos y comunidades, promoviendo, por tanto, la educación no sexista y el feminismo entendido como igualdad de derechos de género, así como la convivencia hermanable con los pueblos y naciones que coexisten en nuestro país. Un sistema que comprenda la plurinacionalidad y pluriethnicidad como una oportunidad de abrir los horizontes

de la cultura hasta ahora oficial y educar a nuestros niños/as y jóvenes desde la interculturalidad propia de nuestros territorios latinoamericanos.

Esto supone crear un sistema articulado, que promueva universalmente la ciudadanía y el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo por sobre la competencia, el desarrollo integral, la construcción de comunidad y la inclusión e igualdad de derechos, etc. Se trata de un sistema que garantice y exija para todas las instituciones que reciben fondos públicos este conjunto de valores principios y condiciones.

Un nuevo sistema de educación pública requiere de una nueva pedagogía, una que recupere la perspectiva crítica, el rol social humanizador, transformador y liberador; esto es parte inherente de la historia de la organización magisterial. Concebir a las y los docentes como intelectuales transformativos (Giroux, 2001) implica la posibilidad de la definición del propio papel docente en la formación y autoformación, en cuanto que actor social, reconociendo lo que históricamente ha sido el pilar del trabajo pedagógico: la colaboración y la autonomía para la humanización y la emancipación individual y colectiva. Desde esa perspectiva, la pedagogía crítica, activa y humanizadora es central para una nueva praxis docente y para la

elaboración de la propuesta educativa del gremio, como aporte a los procesos de transformación social que nuestro país requiere.

REFERENCIAS

- Apple, M y Beane, J Comps. (2000): Escuelas Democráticas. Tercera Edición. Madrid, Morata.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J. y Sánchez, R. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação & Sociedade* (32) 115, 305-322.
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, Gerencialismo y Performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, 37(15), 87-104
- Cassasus, J. (2003): Los sistemas estandarizados de medición: tema en debate en *Revista Docencia* N° 20, Colegio de Profesores de Chile A.G., Santiago, Chile.
- Centro UC (2016). Uso del tiempo no lectivo: Desafíos para políticas públicas y comunidades educativas
- Revisado en: <http://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2016/06/Estudio-Tiempo-Docente.pdf>
- Colegio de Profesores de Chile (2003): La privatización de la educación. Edit. Por IEAL. Internacional de la Educación. Oficina Regional para América Latina. [http://www.opech.cl/bibliografico/Doc Financiamiento/privatizacion educacion en Chile.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/Doc%20Financiamiento/privatizacion%20educacion%20en%20chile.pdf)
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educ. Soc.*, 30(107), 409-426.
- Chubb, J. & Moe, T. (1990). *Politics, Markets, and America's Schools*. Brookings Institution Press. Washington, DC.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad: nuevas visiones sobre el curriculum*. Barcelona: Octaedro
- Flórez, T. (2013): Análisis Crítico de la Validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) [Critical Analysis of the Validity of the System for the Measurement of Quality in Education]. Santiago, CNED.

- Fundación Sol (2008). Cuadernos de Investigación N°10. Recuperado de:
http://www.fundacionsol.cl/wp-content/uploads/2010/09/Cuaderno_101.pdf
- Giroux, H. (2001): "Los profesores como intelectuales informativos" en Revista Docencia N°15. Ed Colegio de Profesores A.G. Santiago.
- González, L. (2015). Arriba profes de Chile. De la precarización laboral a la reorganización docente. Santiago de Chile: Editorial América en Movimiento.
- Jobet, J.C. (1970) Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos. Santiago. Andrés Bello
- Larrañaga, O. (1995) Descentralización de la educación en Chile: Una evaluación económica. En Revista Estudios Públicos N°65.
- Larrañaga, O. (2004) Competencia y participación privada: La experiencia chilena en Educación, Documento de Trabajo N° 207. Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Universidad de Chile
- Mejía, M.R. (2004): "Implicaciones de la globalización en el ámbito social, educativo y gremial". Revista Docencia N° 22, Colegio de Profesores de Chile, Santiago.
- Mejía, M.R. (2006): "Cambio curricular y despedagogización en la globalización: Hacia una reconfiguración crítica de la pedagogía". Revista Docencia N° 28, Colegio de Profesores de Chile, Stgo.
- Romero, A. y Zarate, M. (2013) "Introducción al derecho educacional chileno", Ed. Legal Publishing Chile.
- OPECH (2005): Documento N° 1: "Sistema de Medición de la Calidad de la Educación" SIMCE: Balance Crítico y proyecciones imprescindibles" en http://www.opech.cl/inv/documentos_trabajo/Doc_Trab_SIMCE_Final%5B1%5D-1.pdf
- OPECH (2009): Mejoramiento de la Calidad de la Educación: (mucho) más allá de las pruebas estandarizadas en "La búsqueda de un sentido común no privatizado. Documentos de trabajo de opech para el debate educativo" <http://www.opech.cl/documentos-de-trabajo/>
- OPECH (2014) ¿Reforma y educacional? Sobre la nueva ley que regula el lucro, copago y

- selección. Recuperado de <http://www.opech.cl/wp/wp-content/uploads/2015/08/Reforma-y-educacional-sobre-la-nueva-ley-que-regula-el-lucro-copago-y-selecci%C3%B3n.pdf>
- Orellana, V. & Guajardo, F. (2014). La gran confusión sobre lo público en educación: El riesgo entre los falsos consensos y los falsos disensos. En Cuaderno de Coyuntura N°5, Año 2. Fundación NodoXXI. Santiago, Chile. <http://www.nodoxi.cl/wp-content/uploads/CC5-Editado-inserto-a3.pdf>
- Revista Docencia (2009a): La Ley General de Educación: Nuevo avance del neoliberalismo en Chile, Revista Docencia N° 37, Colegio de Profesores de Chile A.G., Santiago, Chile
- Revista Docencia (2009b): La Ley General de Educación: Estandarización educativa en Chile: un peligroso hábito, Revista Docencia N° 38, Colegio de Profesores de Chile A.G., Santiago, Chile
- Ruiz Sch., C. (2010): De la República al mercado. Santiago. Ed.LOM
- Sisto, V., & Fardella, C. (2015). El eclipse del profesionalismo en la era de la Rendición de Cuentas—Modelando Docentes en el Contexto del Nuevo Management Público. Cadernos de Educação, (49), 03-23.
- Soto, R., Mera J., Nuñez C., Sisto, V. & Fardella, C. (2016). Entre la efectividad y los afectos: nuevos docentes en tiempos de nuevo management público. Athenea Digital, 16(3), 3-19. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1528>
- UNESCO (2009) Informe de seguimiento de la ETP en el Mundo.