

IMPACTO DE LA LEY SEP EN LAS ESCUELAS: UNA MIRADA CRÍTICA Y LOCAL EN TORNO AL ROL DE LOS PSICÓLOGOS DE LA EDUCACIÓN

THE IMPACT OF THE SEP LAW IN SCHOOLS: A CRITICAL AND LOCAL
LOOK REGARDING THE ROLE OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

EDUARDO SANDOVAL OBANDO*,
MACARENA LAMAS AICON**

Resumen

La Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) ha integrado a los psicólogos/as en la escuela, enriqueciendo la mirada en torno a las complejidades que involucra el proceso de enseñanza-aprendizaje y las relaciones que se construyen en el espacio y tiempo escolar. No obstante, la diversificación de profesionales (pedagogos/as, psicólogos/as, educadores/as diferenciales, etc.) no ha sido un proceso neutro, puesto que para muchos la escuela sigue siendo un espacio normativo e inhóspito, predominando los diagnósticos clínicos en torno a las dificultades de aprendizaje de todo aquel educando que se aparta de la lógica escolar. Así, nuestro trabajo persigue dos propósitos: a) analizar la Ley SEP, a partir de nuestras experiencias profesionales construidas en la Región de Los Ríos y b) develar críticamente la relación entre la Psicología, Pedagogía y la Educación, desde una perspectiva constructivista y sistémica de la realidad escolar. Finalmente, proponemos criterios de acción psicopedagógica en torno al abordaje de los procesos educativos en campos educativos no tradicionales en donde los psicólogos/

* Psicólogo, Magíster en Educación y Doctor en Ciencias Humanas. Académico Escuela Psicología Universidad San Sebastián, Sede Valdivia, Chile. Co-investigador Proyecto FONDECYT N° 1170019 “El Mapa Escolar como ‘Epistemicidio’ de lo Educativo: Comprensión de la Escuela desde los Márgenes”. E-mail: Eduardo.sandoval.o@gmail.com

** Psicóloga, Master y Doctora en Psicología de la Educación. Académica Escuela de Psicología de la Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile. E-mail: macarena.lamas@uach.cl

as se insertan, apuntando al fortalecimiento de nuestra disciplina en el territorio educativo actual.

Palabras clave: Psicología, educación, pedagogía crítica, aprendizaje, Subvención Escolar Preferencial.

Abstract

The Subvención Escolar Preferencial Law (SEP in Chile) has integrated psychologists into schools, enriching our view of the complexities involved in the teaching-learning process, and the relationships developed in school space and time. However, the diversification of professionals (pedagogues, psychologists, special education teacher, etc.) has not been a neutral process, since for many of them, school continues to be a regulated and inhospitable place with predominant clinical diagnoses of the learning difficulties of all those who move away from school logic. Thus, our work has two aims: a) analyze the SEP law, based on our professional experience gathered from studies in the Los Ríos Region, Chile and b) critically reveal the relationship between Psychology, Pedagogy and Education, from a constructivist and systemic perspective of school reality. Finally, we suggest psycho-socio-pedagogical action criteria concerning the approach of educational processes in non-traditional educational spheres into which psychologists are introduced, with the aim of strengthening our method in the current educational territory.

Keywords: Psychology, education, critical pedagogy, learning, Preferential School Subsidy.

Introducción

EL MODELO ESCOLAR chileno ha experimentado un proceso de transformación importante durante las últimas dos décadas, marcado, según Ormeño y Guerra (2002), por la descentralización administrativa del sistema educacional y el fortalecimiento de la autonomía de las unidades educativas que, apoyadas en el modelo del *school choice*¹

¹ Los términos en inglés utilizados en este artículo se destacan en cursiva como una manera de evidenciar la geopolítica del conocimiento y los patrones de poder que guían el proyecto neoliberal de la Política Educativa en Chile.

(Elacqua, 2012), promueven la participación de los educandos y de sus familias como usuarios con derecho a reclamar calidad del servicio educativo, abriendo paso al aumento en la oferta y la privatización del 'mercado educativo'. Todo ello se ha visto reflejado en el considerable incremento de establecimientos educacionales pertenecientes al sistema particular privado y el aumento en la desigual distribución de los estudiantes entre las escuelas, a razón de su origen socioeconómico (Treviño, Salazar y Donoso, 2011). En este sentido, los resultados 2016 del Sistema de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (SIMCE) continúan evidenciando la brecha existente entre colegios privados *versus* públicos, con una diferencia sostenida de 100 puntos durante los últimos 10 años (es decir, los niños/as de escuelas ricas y pobres tienen 2 años escolares de distancia).

Para resolver esta problemática, el Estado chileno implementa una política compensatoria de asignación de recursos vía subvención, nominada como Ley SEP, como una forma de impulsar la construcción de estándares de aprendizaje y desempeño, reforzar los sistemas nacionales de evaluación (SIMCE y PSU) y de rendición de cuentas (*accountability*), promoviendo la mejora educativa reflejada en resultados de aprendizaje de los estudiantes más pobres de Chile. Pero, ¿en qué consiste esta política educativa?, ¿cuál es el impacto de esta reforma en la dinámica escolar y el quehacer de los profesionales de apoyo? A partir de estas preguntas orientadoras, nos parece necesario reflexionar críticamente respecto a la implementación de esta política en las escuelas. Lo hacemos desde la práctica situada y experiencia personal acumulada, tanto en el ejercicio de la docencia universitaria para formar a futuros psicólogos que se insertarán en las escuelas, como desde los procesos de asesoramiento psicopedagógico e inserción en equipos de Proyectos de Integración Escolar (PIE) de centros educativos presentes en la Región de Los Ríos. El análisis de las demandas de las escuelas hacia nuestra labor, junto a los datos aportados en los procesos de levantamiento de información y necesidades, obtenidos en los años de trabajo académico y profesional en las escuelas, han dado el sustento a esta reflexión para entender los procesos de subjetivación y construcción de saberes desplegados por los profesionales de apoyo psicosocial que asumen funciones en el terreno escolar y que

se transforman también en referentes de los estudiantes de pregrado de Psicología.

Desarrollo

El modelo chileno en tiempos de 'reformas'

La educación es uno de los pilares fundamentales que orienta y caracteriza el destino de un país, así como sus posibilidades de desarrollo futuro, siendo una de las instancias más relevantes de socialización y enriquecimiento cognitivo de todo niño/a. Desde el regreso a la democracia, en nuestro país surgen diversos cambios y modificaciones al sistema educativo en forma de leyes, decretos, políticas educativas, normativas y orientaciones para los centros educativos, dando forma (al menos como intenciones) a un discurso de equidad y optimización de los niveles de calidad del sistema educativo.

Desde esta perspectiva y a modo de contextualización, recordemos que gran parte de las reformas implementadas en el contexto escolar chileno (Jornada escolar completa, Reforma curricular, Programas de mejoramiento de la Educación, Ley General de Educación N° 20.370, Marco para la buena dirección, etc.) emergieron dentro de un contexto de profundas transformaciones y manifestaciones sociales explicadas, en parte, por el descontento generalizado de la sociedad respecto a la educación de sus hijos/as (Sandoval, 2017) y especialmente por las diferenciadas oportunidades a las cuales estos pueden acceder según sus condiciones socioeconómicas y culturales de origen (Valenzuela, Villarroel y Villalobos, 2013). Es decir, muchas de estas reformas respondían al complejo proceso de transición democrático vivido en Chile en la década de los noventa, incitando una serie de cambios a nivel político, económico y social.

Consecuentemente, estas reformas buscaban impactar en el sistema escolar chileno, provocando una fuerte ruptura respecto del pasado, mediante la inyección progresiva de recursos (Joiko, 2011; Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2017) y una evolución compleja a lo largo de las décadas posteriores, marcadas por el estan-

camiento en el logro de aprendizajes de los estudiantes (Agencia de Calidad de Educación, 2012).

Sin embargo, las expectativas respecto a esto deberían ser acotadas, pues la evidencia internacional indica que los mayores recursos financieros, incluso cuando son cuantiosos, no garantizan un mejoramiento en el desempeño educativo (Barber y Mourshed, 2007; Hanushek, Lavy y Hitomi, 2006; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2010), además de constatar la ineficacia de enfoques impuestos de forma externa a los centros escolares cuando son introducidos a través de regulaciones verticales y en función de bases universales (Bolívar, 1996; Fullan, 2002; Murillo, 2003).

Así, hemos aprendido a través de los años que la clave para lograr las tan anheladas transformaciones pareciera situarse en el sentido o diseño institucional del sistema educativo (repensar la escuela de hoy), incentivando la generación de capacidades de innovación en las escuelas, entendiéndolas como organizaciones que aprenden (Gairín, 2000), en donde se garanticen las oportunidades de desarrollo profesional y de aprendizaje colectivo de todos sus integrantes (no solo los estudiantes), con miras a potenciar la calidad de los equipos directivos y docentes (Bolívar, 2010; Valenzuela *et al.*, 2013) permitiéndoles así implementar prácticas pedagógicas emancipatorias basadas en un enfoque territorial, comprometidas con la transformación social.

Pese a ello, el Estado se esfuerza por desempeñar un rol protagónico, pero dentro de un sistema cuyo funcionamiento y organización está regido por normas de libre mercado (Bellei, 2010; Fardella, 2013), políticas del *New Management* (Wayman, Spikes y Volonnino, 2013) basadas en la mejora de los procesos de gestión escolar (desde una visión más bien gerencialista) y cumplimiento de estándares de calidad. Esta situación termina por anquilosar todo intento de cambio y perpetúa una lógica escolar pervertida por la rutina que repercute en la fragmentación de los saberes y la necesidad de cuantificarlo todo (Cardús, 2000). Ciertamente es que la burocratización y estandarización de los procesos al interior de las escuelas repercute en la búsqueda de espacios para el encuentro, en la reflexión conjunta y en la articulación de los diversos y numerosos planes y programas ministeriales concertados en la escuela.

Ley de Subvención Escolar Preferencial: Alcances y limitaciones desde su puesta en marcha

En el marco de las acciones destinadas a transformar la educación chilena, se publicó en el Diario Oficial el 1° de febrero del año 2008, la Ley N° 20.248, de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP), con la pretensión de abarcar los principios de igualdad de oportunidades, equidad y calidad de la educación, para niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad. Posteriormente, se vería apoyada por la Ley General de Educación N° 20.370, donde el Estado de Chile asumía la responsabilidad de instalar una educación de calidad, dejando de tener una postura pasiva y reactiva frente a las diversas necesidades que agobiaban a alumnos, profesores, directivos, asistentes de la educación, padres y apoderados. Sin embargo, los educadores no son visualizados como actores relevantes en estas reformas, “sino más bien como ente ejecutor, centrado en lo técnico, carente de autonomía efectiva, desvalorizado profesionalmente y reducido al aula” (Biscarra, Giaconi y Assaél, 2015, p. 90).

A pesar de la apreciación anterior, esta ley busca cumplir con su cometido mediante la entrega de recursos adicionales a las escuelas que reciben financiamiento público, por cada alumno vulnerable, desde entonces llamado alumno prioritario (MINEDUC, 2011). En cuanto a los montos financieros, la Ley SEP otorga un aumento de 60% a la subvención regular promedio por cada alumno prioritario matriculado entre pre-kinder y 6° básico, y dos tercios de este monto para aquellos que lo hacen entre 7° básico y 4° medio (Raczynski, Muñoz, Weinstein y Pascual, 2013), a lo que se suma un monto adicional según el porcentaje de concentración de alumnos prioritarios que tenga la escuela. En lo específico, esto implica que el Estado invirtió más de 720.000 millones de pesos en los cuatro primeros años de implementación de la SEP (MINEDUC, 2012), lo que constituye una de las intervenciones educativas más cuantiosas y relevantes de las últimas décadas (Treviño, Órdenes y Treviño, 2009, p. 2). Cabe señalar que, desde la entrada en vigencia de la Ley de Inclusión, en el año 2016 (MINEDUC, 2015), se incrementa en un 20% los aportes para todos los estudiantes que ya cuentan con SEP, se crea la figura de ‘alumno

preferente' (alumno no prioritario perteneciente a familias del 80% más vulnerable) y surge el aporte de gratuidad, contribución que solo se contempla para alumnos de establecimientos gratuitos, sin fines de lucro y que estén incorporados al régimen.

La postulación de un establecimiento educacional a la SEP es totalmente voluntaria, y la puede efectuar el sostenedor en el mes de agosto de cada año para incorporarse a partir del año escolar siguiente. Una vez cerrado el período de postulación, el MINEDUC clasifica a las escuelas en tres categorías: Autónoma; Emergente o En Recuperación, de acuerdo con los resultados académicos que obtienen, notificando a los sostenedores la categoría designada. Ellos deberán generar un Plan de Mejoramiento Educativo (PME), plan estratégico a cuatro años, a condición de ser construido con la participación de toda la comunidad escolar y enfocado en satisfacer las necesidades de aprendizaje del alumnado prioritario, con miras a mejorar los resultados de aprendizaje. Dentro de los requisitos y obligaciones que deben cumplir los sostenedores que se suscriben a la Ley SEP, está el de respetar ciertos beneficios establecidos para los alumnos/as prioritarios y cumplir con los compromisos sostenidos en el PME, que contempla así acciones específicas en las áreas de: Gestión Institucional; Convivencia; Liderazgo; Currículo y Recursos (insertos dentro de la Ley General de Educación N° 20.370).

Es importante mencionar que los sostenedores deberán utilizar el 100% de los recursos percibidos por la Ley SEP exclusivamente en su PME y rendir cuentas anualmente de ello. Asimismo, se promueve un sistema de apoyo privado que les permite a las escuelas contratar Asistencias Técnicas Pedagógicas (ATE) independiente al proceso de seguimiento y monitoreo SEP, a cargo de los equipos de apoyo a la mejora educativa de los Departamentos Provinciales de Educación respectivos.

Por otra parte, esta ley recomienda el apoyo psicológico y de asistencia social a los alumnos y a sus familias en el área de convivencia escolar (Ley N° 20248, art. 8, inciso 3). Sin embargo, no se explicitan las funciones que debiesen cumplir los profesionales, situación que resuelve cada sostenedor, quien designa el rol y las funciones que ejercerán estos profesionales en el abordaje socioeducativo de los alumnos prioritarios.

Pero, ¿qué impacto ha tenido en los sectores más vulnerados de nuestro país?, ¿qué rol le compete al Estado en la implementación de esta política? Desde su entrada en vigencia, ha surgido una intensa agenda de investigación y revisión de la Ley SEP, lo que ha permitido realizar una evaluación y monitoreo de esta normativa (Contraloría General de la República, 2012; Raczynski et al., 2013; Rojas y Leyton, 2014; Romaguera y Gallegos, 2010; Weinstein, Fuenzalida y Muñoz, 2010), dando comienzo a un debate acerca de los alcances y necesidades de ajuste de este proceso, así como de los desafíos existentes en materia de igualdad y calidad educativa. Una de las conclusiones comunes de varias investigaciones indica que las reformas escolares que se han instaurado hasta el momento no han tenido la suficiente proactividad y dinamismo que se esperaba. Como ya lo planteaba Bellei (2010), la agenda de cambios en materia educativa escolar ha sido nutrida pero desbalanceada: existe mayor énfasis en la presión sobre las instituciones escolares que en la generación de capacidades para responder a esta presión; mayor énfasis en mecanismos de incentivo y castigo que en los de apoyo o mejora del quehacer pedagógico y/o directivo; mayor fortalecimiento de los dispositivos de responsabilidad y control que en crear una institucionalidad capaz de gestionarse de forma realmente autónoma y competente; mayor énfasis en evaluar a los educadores que en mejorar su formación inicial. Sumado a ello, los recursos (financieros, humanos, didácticos, etc.) que se pretendían incorporar a las escuelas a través de la SEP no han podido ser analizados y/o evaluados satisfactoriamente. Se observa escasez de asesoría y supervisión por parte de los organismos correspondientes que, por lo demás, se perciben desde las escuelas como entidades netamente fiscalizadoras, más que de acompañamiento y no se sabe con total certeza si todos estos esfuerzos han llegado efectivamente a los alumnos prioritarios como se pretendía.

Por ello, nuestro trabajo expone un planteamiento crítico respecto al funcionamiento de la Ley SEP dentro de un sistema político que potencia y perpetúa el neoliberalismo, dilatando la actual crisis del modelo escolar ante una reforma incapaz de garantizar el cumplimiento de los estándares propuestos desde el nivel central. Al respecto, observamos que la incorporación de un aporte estatal tan amplio en

la educación chilena representa un esfuerzo por disminuir la desigualdad social y la brecha existente entre el sistema de educación público y privado, pero, al mismo tiempo, ha introducido en el sistema escolar un medio de relación perverso entre el sostenedor y la comunidad educativa. Las instituciones escolares, con el afán de mejorar las condiciones habituales en las que educan (en términos de infraestructura, recursos humanos, gestión educativa, etc.), han sucumbido a regirse por la 'ley del garrote y la zanahoria', es decir, agotan sus esfuerzos por mantener una alta asistencia de aquellos alumnos prioritarios, compiten por mejorar sus resultados en el SIMCE, potencian su crecimiento en términos de infraestructura, para ser beneficiados con una mayor suma de dinero.

En pocas palabras, y en cierta conexión con los planteamientos de Habermas (1988, p. 383), la escuela se regiría por un proceso de modernización basado en las pautas de racionalidad económica y administrativa. Dicho de otro modo, toda acción orientada a la calidad, sería netamente abordable desde un punto de vista económico, competitivo y centrado más en los resultados que en el proceso.

*Nudos críticos en torno a la Ley de Subvención Escolar Preferencial:
Una mirada desde el ejercicio de la psicología educacional a nivel local*

Basados en nuestra experiencia profesional como psicólogos/as de la educación, pensamos que la Ley SEP no ha logrado responder y/o dar cumplimiento fiel a los objetivos que la generaron. Para argumentar aquello, centraremos nuestro análisis sobre 3 ejes principales:

a) Sesgo en la clasificación de los establecimientos educacionales: la clasificación establecida por el MINEDUC segmenta a las unidades educativas en Autónomas (escuelas que han obtenido sistemáticamente buenos resultados en el SIMCE), Emergentes (centros que no han logrado obtener, de manera sistemática, buenos resultados en el SIMCE) y En Recuperación (unidades educativas que han obtenido sistemáticamente resultados deficientes en el SIMCE). Para las escuelas Autónomas el obtener esta clasificación les permite obtener mayor libertad respecto a cómo y en qué invertir los recursos provenientes de

la Ley SEP, a diferencia de las escuelas calificadas como En Recuperación, quienes tienen mayores limitaciones y restricciones a la hora de utilizar los recursos de la SEP, incluso pudiendo ser intervenidas por el MINEDUC.

Las escuelas, a partir de su catalogación inicial, están llamadas a mejorar sus procesos educativos, en un plazo de tiempo no mayor a cuatro años, sin tener claridad respecto al cómo y, por tanto, qué decisiones tomar para invertir los recursos. Desde nuestra realidad local, el acompañamiento de los organismos de Gobierno competentes se ha traducido recurrentemente en la entrega de orientaciones ambiguas, descontextualizadas o en lógica prescriptiva de enseñanza. Un ejemplo de ello es la multiplicidad de demandas que observamos desde las escuelas para la atención clínica de los “casos prioritarios”, o el tratamiento de la convivencia escolar como un asunto a resolver por los profesionales de apoyo psicosocial, considerada además en su valor instrumental como un medio para lograr un fin: buenos resultados académicos.

En pocas palabras, el clasificar a una escuela por el rendimiento que obtienen sus alumnos, bajo un instrumento de medición del aprendizaje tan fragmentario como es el SIMCE, representa un error y un diagnóstico reduccionista, ya que dicha evaluación no predice ni obtiene una visión real sobre la calidad y naturaleza del aprendizaje de los alumnos, a razón de la realidad peculiar y particular de cada establecimiento educativo (rural, urbano), de su propia historia, las características de su alumnado y sus familias (por ejemplo, familias de la costa de nuestra región, de origen mapuche, mapuche-huilliche) y metas particulares. De hecho, puede incentivar prácticas docentes autoritarias y de baja exigencia cognitiva (Villalta y Martinic, 2013), concentrando el quehacer pedagógico en la repetición mecánica de ensayos de preparación para el SIMCE.

Dicho de otro modo, estas prácticas propician la tendencia homogeneizadora de los aprendizajes (Muñoz, Vásquez y Sánchez, 2013), que ‘artificializa’ y limita la propia experiencia del aprender, así como la capacidad autoorganizativa de una comunidad educativa para identificar y resolver sus propios problemas, aumentando la segregación y la comparación estigmatizadora entre las escuelas (Córdoba, Rojas

y Azócar, 2016), fomentando el individualismo, la competición y la mercantilización de los procesos educativos.

b) Plan de ‘Mejoramiento’ Educativo: El establecimiento educativo beneficiado por la Ley SEP se propone un conjunto de metas a lograr en términos de mejora en la gestión, currículo, liderazgo y convivencia escolar, las cuales se han traducido en un foco de estrés, conflicto y presión adicional a la ya cuestionada práctica pedagógica. Resulta paradójico observar cómo, por una parte, el Estado subsidiario establece relaciones de apoyo con las escuelas que educan a la población más vulnerable, pero al mismo tiempo amenaza con disminuirlos y restar autonomía en caso de no cumplir con las metas establecidas, promoviendo una relación ambivalente con los centros escolares, bajo una lógica de política punitiva y fiscalizadora (López, 2014) que poco aporta a la generación de condiciones de trabajo colaborativo y de aprendizaje colectivo al interior de los centros educativos.

Encontramos similitudes en los resultados del estudio de Rojas y Leyton (2014) en nuestras escuelas locales, en cuanto a la percepción subjetiva de los docentes de estar inmersos en dinámicas de evaluación y control, vivenciando con ambivalencia y ansiedad la implementación de una ley que suponía traerles esperanzas de cambio y mejora, pero que, a la vez, les hace experimentar formas de resistencia, sumisión y subjetivación dolorosa como forma de expresión de las contradicciones.

Esta presión ha hecho que se descuiden aspectos básicos del aprendizaje de los alumnos, en desmedro de mejorar los procesos de gestión educativa al interior de las escuelas. Esto quiere decir que la escuela poco a poco comienza a transformarse en una empresa del saber mecánico y estandarizado, abocada a la “transmisión deliberada, lineal y sistemática de conocimientos, habilidades y actitudes dentro de un formato explícito y estructurado en tiempos y espacios definidos” (Sandoval y López de Maturana, 2017, p. 378), en que cada educador debe destinar gran parte de su tiempo a labores administrativas.

Este ambicioso plan aumenta la presión sobre las instituciones escolares y burocratiza aún más los mecanismos de gestión y control que organizan los apoyos provenientes desde los fondos SEP (a nivel del equipo directivo, educadores, asistentes de la educación, estudiantes,

etc.). Un claro ejemplo de esta dinámica se ve reflejada en aquellas escuelas que han ‘mejorado’ en términos de gestión educativa, sacrificando la creación de planes o programas efectivos de abordaje transversal de la violencia escolar, la inclusión de los padres en la dinámica escolar (Gajardo, 2009), la incorporación de estrategias pedagógicas innovadoras y/o la formación permanente del profesorado, etc. Todo ello, en medio del contradictorio mensaje de que para mejorar hay que innovar, pero dentro de la norma.

Quizás el efecto concreto de la Ley SEP es una transformación de la cultura escolar hacia una cultura de la auditoría (Apple, 2007), en la que los actores se ven obligados a producir constante evidencia, construir medios de verificación e indicadores de logros, manejarse de acuerdo a ciertos protocolos de acción y, en definitiva, rendir cuentas, presionados a comportarse de acuerdo a planes y metas establecidos por otros (ya sea a nivel central, comunal, o local), lo que puede estar significando una creciente desprofesionalización y pérdida de autonomía pedagógica (Gewirtz, 1997).

c) Patologización del comportamiento del alumnado en el espacio y tiempo escolar: como responsables de asignaturas y prácticas de Psicología Educacional en tres universidades distintas en la ciudad de Valdivia, nuestra inserción en escuelas municipales nos ha permitido reconocer con bastante facilidad una marcada tendencia a la individualización de los fenómenos escolares en fenómenos psicológicos, minimizando o incluso olvidando que el aprendizaje y todo lo que acontece en la escuela es un proceso que emerge y se construye en la relación con un otro.

Esta ya arraigada ‘psicologización’ promueve mayoritariamente una demanda de abordaje centrada en la atención individual, situando “en” o “dentro de” el individuo el origen del problema y el objeto a intervenir. Bajo el modelo clínico, los esfuerzos se canalizan hacia la identificación y abordaje de las necesidades educativas especiales, la conformación de los PIE, el sobre-diagnóstico y el tratamiento psicossocial en los espacios educativos, obstaculizando aquellas acciones e intentos por generar análisis sistémicos al interior de las escuelas para avanzar en la asunción de corresponsabilidades.

Erausquin (2011) distingue modelos mentales que construyen los psicólogos/as en formación respecto de la intervención en Psicología Educativa. Así, los estudiantes de pregrado de la carrera de Psicología de nuestras respectivas universidades se incorporan en las dinámicas escolares donde observan y reportan una suerte de encapsulamiento del psicólogo/a y de los profesionales de apoyo (López, Carrasco, Morales y Ayala, 2011), caracterizado por el progresivo aislamiento del desempeño laboral, parcelando su quehacer en la dinámica de la escuela. Los profesionales configuran su trabajo dentro de las restricciones socio-institucionales (Bateson, 2000), y pautas socioculturales (Fierro, Tapia, Fortoul, Martínez-Parente, Macouzet del Moral y Jiménez, 2013) del propio centro educativo, donde combinan formación y experticia, junto al cumplimiento convenido de leyes escolares, activación de protocolos de acción y la interpretación particular de los planes y programas ministeriales que, como hemos señalado, se han orientado mayoritariamente hacia el polo reparatorio y remedial como respuesta a las necesidades educativas de los ‘casos’ detectados como prioritarios.

Resulta común presenciar en las escuelas la alusión a ‘los niños PIE’ como alumnos bajo la responsabilidad de determinados profesionales; asimismo se considera a alumnos judicializados o en situación de riesgo psicosocial, como competencia de la dupla psicosocial. Es decir, muchas veces, no es sólo el psicólogo quien termina “encapsulado” en su quehacer profesional, sino que lo hace junto a otros profesionales de apoyo incluyendo al profesorado y el alumnado.

Este mundo, atomizado y parcelado dentro de un mismo centro educativo, dificulta el establecimiento de metas conjuntas y la asunción colectiva de responsabilidades en los procesos educativos. Es frecuente observar también los cuestionamientos hacia las familias de los estudiantes por las bajas calificaciones o por los problemas de conducta, se invisibilizan o ignoran los contextos de origen de los estudiantes y las complejidades educativas que esconde su potencial de aprendizaje al pertenecer a categorías “socialmente excluidas” por la lógica homogeneizadora y etiquetadora de la escuela: adolescentes infractores de ley, jóvenes mapuches o pertenecientes a otras etnias, estudiantes con consumo problemático de drogas, etc. (Sandoval, 2015), inundándolos

de diagnósticos y rótulos que sólo coartan y anquilosan la propensión a aprender de estos jóvenes (Sandoval, 2014a). Dicho de otro modo, “cuando el aprendizaje se dificulta o no existe o los estudiantes se rebelan ante la posibilidad de ser educados, el no aprendizaje puede ser convertido en enfermedad” (Peña, 2013, p. 94).

Esta realidad provoca que muchos de los psicólogos/as que se insertan en los centros educativos (particularmente aquellos recién egresados/as o en formación) queden inmersos en un contexto laboral inundado de incoherencias y contradicciones (técnicas, políticas, éticas e incluso epistemológicas), acerca de sus posibilidades de transformación y abordaje del aprendizaje de los estudiantes más vulnerados, viéndose sometidos a responder a las “necesidades” y requerimientos de los sostenedores, cayendo estrepitosamente en una práctica psicológica que abusa de los diagnósticos, anquilosando las verdaderas potencialidades que otorga la Psicología Educativa en el enriquecimiento de los procesos educativos.

Desde una perspectiva crítica, pensamos que los psicólogos insertos en el actual territorio educativo no configuran su quehacer desde la Psicología Educativa, sino que lo hacen de forma situada, absortos en una práctica escolar monótona y excluyente, anclada en un currículum rígidamente establecido, que tiende a homogeneizar al alumnado como forma de atención a la diversidad, que se preocupa por sobre todo de corregir la desviación de la norma y que, en definitiva, coarta sus posibilidades educativas y creadoras. Sin embargo, y paradójicamente, la escuela favorece la socialización, posibilitando la adquisición de conocimientos inevitables para el desenvolvimiento en la vida diaria, dotando a los estudiantes de herramientas que contribuyen a la inclusión en un grupo sociocultural determinado (Sandoval, 2014b).

Psicología, pedagogía y educación: potenciando la zona de desarrollo próximo de los centros educativos chilenos

La puesta en marcha de la Ley SEP pretende ser para las escuelas un aporte y respaldo a la labor que realizan en entornos vulnerables y de pobreza, tanto es así que los actores educativos de las escuelas la lla-

man popularmente “la santa SEP”. También asume el desafío de llevar a cabo procesos ‘reflexivos’ al interior de las escuelas, comenzando con un diagnóstico institucional, para trazar líneas de mejora, plasmadas en el PME.

No obstante, la experiencia local acumulada refleja cómo la declaración de intenciones de la Ley SEP entra en contradicción con los procedimientos para implementarla: el predominio de la lógica neoliberal que promueve la introducción e intervenciones de privados como las ATE, enfoca la labor técnico pedagógica desde modelos gerenciales y de gestión escolar, evalúa calidad en términos de resultados en el SIMCE, enfatiza procedimientos de rendición de cuentas, burocratiza el quehacer en las escuelas (lo que paradójicamente rigidiza cualquier intento de innovación) y contribuye a configurar lo que significa y debe ser/hacer el sujeto docente (Rojas & Leyton, 2014), incitándolo a identificarse con las posiciones antes descritas. Todo ello lo hace un marco declarativo de adhesión a la justicia social, de la que nadie puede/debe sustraerse, emergiendo una lógica de control y poder vertical (Foucault, 2005) desde el Estado hacia las escuelas beneficiadas con este aporte.

Creemos que se desconoce la importancia de los aprendizajes locales de la propia organización educativa, los procesos de agentividad colectiva (López et al., 2013), la dinámica del cambio que sigue un curso no determinando en tiempos fijos y estandarizados para evidenciar modificaciones profundas en la cultura del centro. Se ha ignorado el papel fundamental que juegan los docentes en la transformación institucional, malentendiendo o descuidando el cambio de rol y lo que esto involucra para los principales actores educativos (directivos y equipos de gestión, educadores/as, profesionales de apoyo). Se ha descuidado el sistema de monitoreo y apoyo a las escuelas, el que se ha orientado principalmente hacia la constatación del impacto y el desarrollo de las actividades de cambio planeado.

En cuanto a la incorporación de los profesionales de apoyo, observamos cómo muchas propuestas de mejora han focalizado sus esfuerzos en un aspecto concreto o variable del problema, como, por ejemplo, en la atención directa de alumnos “casos” prioritarios, con el objetivo de neutralizar o compensar las deficiencias en las posibilida-

des de aprendizaje, sin mirar la totalidad del sistema. Las estrategias de atención directa al alumnado vulnerable generan ciertas expectativas en el profesorado que, poco a poco, comienza a entender que lo que le sucede al alumno en la esfera afectiva, relacional, e incluso ante necesidades educativas especiales, es asunto del psicólogo, psicopedagogo y/o trabajador social, desentendiéndose de la labor formativa dentro de un enfoque integral.

En los centros educativos aún se potencia en menor medida formas de trabajo multi-profesional, reflejadas en la conformación de duplas psicosociales que realizan esfuerzos de coordinación, pero en función de intervenciones que no llegan a impactar en las teorías y creencias de los educadores respecto de su conocimiento y práctica docente (Catalán, 2011).

Propuestas y comentarios finales

Desde una perspectiva crítica y propositiva, pensamos que la implementación de la Ley SEP ha permitido una priorización real, sistemática y pertinente del sistema educativo chileno en términos de calidad y equidad educativa, razón por la que esta política no está en tela de juicio (al menos en su sentido y propósito inicial). Prueba de ello es que “se reconoce que esta enorme inyección de recursos fiscales ha introducido una positiva presión hacia el logro de mejores resultados en escuelas y sostenedores” (Weinstein et al., 2010, p. 13).

Los elementos destacables de esta política educativa nos permiten reforzar la necesidad de que los centros educativos sean capaces de promover e impulsar mejoras transversales en sus procesos de educativos, procurando:

–El aprovechamiento de los recursos SEP con énfasis en lo transformacional: Esto conlleva a entender que la inclusión y mejora educativa del alumnado vulnerable trae consigo procesos de transformación y cambio a nivel transversal (revisión de PEI, PME, adecuación del currículum a las características individuales de los alumnos, revisión de las medidas de atención a la diversidad, alianza familia-escuela,

etc.). Resulta necesario abandonar aquellas posiciones fragmentarias del desarrollo, las que abordan el contexto vulnerable en que viven y socializan los estudiantes como una variable a neutralizar o compensar dentro del contexto escolar, y avanzar hacia posiciones que integren la naturaleza social de nuestra individualidad (Rogoff, 2003; Vigotsky, 2012), en las que el alumno sea visto como un aprendiz que forma parte de prácticas socioculturales cuyas metas están definidas en función de su contexto. Desde esta posición, la escuela está llamada a abrirse a su comunidad, abordando los problemas de aprendizaje ligados a la experiencia dentro y fuera del espacio y tiempo escolar. Un ejemplo de ello pueden ser los proyectos basados en el modelo del aprendizaje servicio solidario (Aramburuzabala, 2013; Pérez Galván y Ochoa, 2017), donde estudiantes, junto a sus profesores, llevan a cabo proyectos comunitarios con anclaje curricular dentro de su mismo barrio o zona territorial (reciclaje vecinal, recetas y cuidados para el adulto mayor, rescatando las enseñanzas de los abuelos y las yerbas medicinales, etc.).

–Apertura a la creación de ambientes de aprendizaje potenciadores de la zona de desarrollo próximo (Sandoval, 2017; Sandoval y López de Maturana, 2017): considerar el carácter interactivo y contextual de las diferencias individuales frente al aprendizaje y el carácter mediado del mismo, hace referencia a avanzar desde estrategias de tratamiento individual hacia estrategias que consideren el aprendizaje entre pares, metodologías de enseñanza participativa y aprendizaje colaborativo en el aula (y fuera de ella). Lo central sería que la Ley SEP adoptara un enfoque de educación para los alumnos prioritarios como un proceso transversal, participativo, único y diverso en cada estudiante, que respete sus ritmos de aprendizaje y potencie recursos individuales, sin desconocer que el aprendizaje es una práctica guiada donde el apoyo y la ayuda de otros (pares, profesores, psicólogo/a, padres, etc.) puede marcar una diferencia en términos de aprendizaje. Un ejemplo de ello es incorporar actividades de aula en grupos colaborativos, mediadas por recursos tecnológicos atractivos y dinámicos como herramientas de inclusión, fomentando la exploración del conocimiento *versus* la transmisión, el desarrollo de la creatividad *versus* el refuerzo memo-

rístico de la materia, el pensamiento divergente *versus* la rigidez de lo normativo, la colaboración *versus* la competición. Asimismo, dichas tecnologías pueden enriquecer las prácticas pedagógicas situadas en contextos vulnerados, contribuyendo a una mejora sustancial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, siempre y cuando su uso considere el potencial transformativo de la herramienta.

–Énfasis en la mejora continua y el trabajo multidisciplinario: Concebir a la escuela como el centro del cambio, considerando la estructura de participación y funcionamiento de los diferentes equipos que ahí operan. En este sentido, gestionar el abordaje de las necesidades educativas del alumnado vulnerable significa realizar esfuerzos de articulación entre los profesionales que intervienen en la escuela. En definitiva, se trata de gestionar también la convivencia, la inclusión y la diversidad (López, 2014). Es necesario promover la reflexión conjunta y avanzar hacia el desarrollo de un proyecto educativo común con anclaje territorial, en donde los equipos potencien el aprendizaje colectivo al interior del centro educativo (de los estudiantes, de los equipos, de la escuela en su conjunto) y orienten la construcción y revisión de la trayectoria educativa del alumnado. También es necesario que se promueva la alianza entre investigación y docencia (alianzas colaborativas entre las universidades y los centros educativos), el desarrollo de competencias didácticas y estrategias pedagógicas innovadoras que incidan directamente en la construcción de un ambiente propicio para el aprendizaje (Ascencio, Garay y Seguic, 2015).

–Modificar la creencia instalada de que el SIMCE siga siendo considerado el ‘producto interno bruto’ del sistema educativo chileno (Sandoval, 2017). Para una escuela, la dependencia de los resultados de sus alumnos en una prueba de este tipo significa tener una visión reduccionista y limitada del desarrollo cognitivo de un alumno (Contreras y Salinas, 2015). La exigencia de tener que incrementar significativamente los resultados del SIMCE y mejorar sustantivamente los indicadores relacionados con la velocidad y comprensión lectora terminan minando el ideal de equidad en la educación pública (Pino, 2014). Los alumnos más rápidos y aventajados tendrán mejores resultados

(contarán con el apoyo generalizado de sus profesores), en desmedro de aquellos alumnos que tengan trastornos específicos del aprendizaje y/o falta de estimulación pedagógica (posiblemente alumnos prioritarios), los cuales no podrían ser atendidos adecuadamente en su proceso y ritmo de aprendizaje, debido al énfasis en logros alejados del verdadero aprendizaje que requiere nuestra educación (Orellana, 2014).

De tal modo que el gran desafío que tiene Chile para la elaboración de políticas educativas inclusivas y socialmente transformadoras, gira en concentrar esfuerzos en la mejora de la calidad en la educación, donde se compensen las desigualdades existentes entre la educación pública y privada. Se hace necesaria la creación de mecanismos complementarios permanentes de formación para el trabajo (sentando las bases de una formación permanente, pertinente y flexible), que fortalezcan la formación inicial de los futuros pedagogos y que brinden mayor realce a la carrera profesional docente, mayor incorporación de estrategias pedagógicas innovadoras que potencien la relación educador-educando y que potencien el pleno despliegue de sus recursos personales. Por último, se hace necesario el aumento de la participación de los padres en la educación de sus hijos, conformando comunidades educativas participativas y autoorganizadas, centradas en el aprendizaje de sus estudiantes y en la mejora transversal de sus procesos de desarrollo institucional.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2012). *Informe Nacional Resultados Chile PISA 2012*. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Nacional_Resultados_Chile_PISA_2012.pdf
- Apple, M. (2007). Education, Markets, and an Audit Culture. *International Journal of Educational Policies*, 1(1), 4-19. Doi: 10.1111/j.0011-1562.2005.00611.x
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11. Doi: <https://doi.org/10.15366/riejs>
- Ascencio, P., Garay, M. y Seguic, E. (2015). Implementación de los planes de mejora en el contexto de la Ley Subvención Escolar Preferencial (SEP).

- Digital Education Review*, 27, 165-182. Recuperado de: <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/viewFile/11610/pdf>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Recuperado de <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>
- Bateson, G. (2000). *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago, United States of America: University of Chicago Press.
- Bellei, C. (2010). Evolución de las políticas educacionales en Chile (1980-2009). En A. Bilbao y Á. Salinas. *El libro abierto de la informática educativa. Lecciones y desafíos de la Red Enlaces* (pp. 14-34). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Biscarra, C.; Giaconi, C. y Assaél, J. (2015). El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas*, 14(3), 80-92. Doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue3-fulltext-600
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48(2), 169-177.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. Doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112
- Cardús, S. (2000). *El desconcierto de la educación. Las claves para entender el papel de la familia, la escuela, los valores, los adolescentes, la televisión... y la inseguridad del futuro*. Barcelona, España: Paidós.
- Catalán, J. (2011). Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor. En J. Catalán (Ed.), *Psicología educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 187-215). La Serena, Chile: Universidad de La Serena.
- Contraloría General de la República (2012). *Informe Final. Consolidado Subvención Escolar Preferencial*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Contreras, P. y Salinas, I. (2015). La Impertinencia Pedagógica de la Estandarización. *Revista Tarea*, (89), 46-52. Recuperado de: https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2015/12/Tarea89_46_Paulina-Contreras_Ivan-Salinas.pdf
- Córdoba, C.; Rojas, K. y Azócar, J. (2016). Selección de alumnos y copago como factores de segregación escolar: Presentación de tres casos de estudio. *Psicoperspectivas*, 15(1), 102-116. Doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol15-issue1-fulltext-642 .
- Elacqua, G. (2012). The Impact of School Choice and Public Policy on Segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 444-453. Doi: 10.1016/j.ijedudev.2011.08.003.

- Erausquin, C. (junio, 2011). Integración escolar: ¿Reproducir segregación o construir apropiación recíproca en la diversidad? Ponencia presentada en el XXXIII Congreso Interamericano de Psicología, Medellín, Colombia.
- Fardella, C. (2013). Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: El caso de la docencia en Chile. *Psicoperspectivas*, 12(2), 83-92. Doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol12-issue2-fulltext-294 .
- Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet del Moral, M. y Jiménez, M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103-124. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/rieec/article/view/3407/3624>
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (34° Ed.). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1-2), 1-14. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41935/23925>
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Revista Educar*, 27, 31-85. Doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.245>
- Gajardo, M. (2009). La educación tras dos décadas de cambio, ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar? En A. Marchesi, J. Tedesco y C. Coll. *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 58-75), Madrid, España: OEI / Fundación Santillana.
- Gewirtz, S. (1997). Post-welfarism and the reconstruction of teachers' work in the UK. *Journal of Education Policy*, 12(4), 217-231. doi:10.1080/0268093970120402.
- Habermas, J. (1988). *Ensayos políticos*. Barcelona, España: Península.
- Hanushek, E., Lavy, V., & Hitomi, K. (2006). Do students Care About School quality? Determinants of Dropout Behavior in Developing Countries. *NBER Working Paper*, No. 12737. Recuperado de: <http://www.nber.org/papers/w12737>
- Joiko, S. (2011). La política de equidad y el nuevo sistema de *vouchers* en Chile: Reflexiones críticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 829-852. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000300008
- Ley N° 20248. Ley de Subvención Escolar Preferencial. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile, 1 de febrero de 2008.

- López, V. (2014). Convivencia escolar. *Apuntes, Educación y Desarrollo Post-2015 No. 4*. Santiago de Chile: UNESCO, Recuperado de: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE04-ESP.pdf>
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M. A., Carrasco, C., Morales, M., Villalobos B., y Ayala, A. (2013). Monitorear la convivencia escolar para fortalecer (no disminuir) las capacidades de las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 201-219. Doi: 10.15366/rie
- López, V., Carrasco, C., Morales, M. & Ayala, A. (2011). El encapsulamiento de los psicólogos escolares y profesionales de apoyo psicosocial en la escuela. *Revista Internacional Magisterio*, 53. Recuperado de: http://www.mejoramientoescolar.cl/download.php?file=recursos/El_encapsulamiento_de_los_psicologos_escolares.pdf
- Ministerio de Educación (2011). *Subvención Escolar Preferencial*. Santiago de Chile. Recuperado de: http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=29&cid_seccion=3018&cid_contenido=12011
- Ministerio de Educación (2012). Impacto de la ley SEP en SIMCE: Una mirada a 4 años de su implementación. *Serie Evidencias* (8).
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Ley de Inclusión*. Recuperado desde: <https://leyinclusion.mineduc.cl/>
- Ministerio de Educación de Chile (2017). ¿Cómo mejorar la distribución, uso y administración de los recursos escolares? Análisis a partir de las recomendaciones OCDE en la revisión de políticas para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas. *Serie Evidencias* (38). Recuperado de <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/EVIDENCIAS-38.pdf>
- Muñoz, C., Vásquez, N. y Sánchez, M. (2013). Percepciones del estudiantado sobre la democracia y los derechos humanos al finalizar la Educación General Básica: Un estudio desde las aulas de Historia. *Psicoperspectivas*, 12(1), 95-115. Doi: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue1-fulltext-230>
- Murillo, F. (2003). El movimiento teórico práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5352/5791>
- Orellana, V. (2014). Medición para la competencia, calidad para el mercado: El SIMCE en el mercado de la educación escolar chilena. *Cuadernos de*

- Coyuntura*, 2(4), 24-31. Recuperado de: <http://www.nodoxi.cl/wp-content/uploads/CC4-Editado-inserto-a3.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2010). *Pisa 2009 Results. What students know and can do. Student's performance in reading, mathematics and science*. París, Francia: OCDE. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- Ormeño, A. y Guerra, J. (2002). Las políticas educacionales de Chile en los últimos 20 años (1980-2000). *Estudios Sociales*, 110, 37-59.
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 93-103. Doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol12-Issue2-fulltext-252
- Pérez Galván, L. y Ochoa, A. (2017). El Aprendizaje - Servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. *Alteridad, Revista de Educación*, 12(2), 175-187. Doi: <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.04>
- Pino, M. (2014). Los valores que sustentan el SIMCE: Pensando en un sistema de evaluación más allá de una medición estandarizada. *Docencia*, 52, 14-29. Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20140605095321.pdf>
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J. y Pascual, J. (2013). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: Un intento por equilibrar la macro y la micro política escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 164-193. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2902>
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York, United States of America: Oxford University Press.
- Rojas, M. y Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 205-221. Recuperado de: http://www.cide.cl/documentos/MTRojas_la_nueva_subjetividad_01_01_2015.pdf
- Romaguera, P. y Gallegos, S. (2010). Financiado la educación de grupos vulnerables: la Subvención Escolar Preferencial. En O. Larrañaga y D. Contreras (Eds.), *Las nuevas políticas de protección social en Chile* (pp. 307-335). Santiago de Chile: PNUD.
- Sandoval, E. (2014a). Propensión a aprender de los adolescentes Infractores de ley: Reflexiones desde el enfoque biográfico. *Polis*, 13(37), 251-273. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000100015>

- Sandoval, E. (2014b). Posibilidades educativas del adolescente infractor de la ley: Desafíos y proyecciones a partir de su propensión a aprender. *Psicología Educativa*, 20(1), 39-46. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.005>
- Sandoval, E. (2015). Impacto de los medios de comunicación de masas sobre la opinión pública: ¿Sobre los peligros de la adolescencia?. *Diversitas*, 11(1), 37-49. Doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2015.0001.02>
- Sandoval, E. (2017). *El Docente como Mediador Emocional y Cognitivo de Jóvenes en Contextos Vulnerados: Tensiones y Desafíos para la Transformación de la Práctica Pedagógica*. Tesis conducente al grado Doctor en Ciencias Humanas. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile.
- Sandoval, E. y López de Maturana, S. (2017). Desafíos educativos en torno a las experiencias de aprendizaje mediado con adolescentes infractores de Ley. *Profesorado, Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 377-391. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59465>
- Treviño, E., Órdenes, M. y Treviño, K. (2009). ¿Cómo los Planes de Mejoramiento Educativo SEP pueden ayudar a mejorar los aprendizajes? *Serie en Foco Educación*. Santiago de Chile: Centro de Políticas Comparadas en Educación – Expansiva, Universidad Diego Portales. Recuperado de: [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20sep/trevinoetal\(2009\)comolospmseppuedenayudaramejorarlosaprendizajes.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20sep/trevinoetal(2009)comolospmseppuedenayudaramejorarlosaprendizajes.pdf)
- Treviño, E., Salazar, F. y Donoso, F. (2011). ¿Segregar o incluir? Esa no debería ser una pregunta en educación. *Docencia*, 45, 34-46. Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20111216122143.pdf>
- Valenzuela, J.; Villarroel, G. y Villalobos, C. (2013). Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP): Algunos resultados preliminares de su implementación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(2), 113-131. Doi: 10.7764/PEL.50.2.2013.7
- Villalta, M. y Martinic, S. (2013). Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y el discurso docente. *Universitas Psychologica*, 12(1), 221-233. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/1325>
- Vygotsky, L. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Planeta.

Wayman, J., Spikes, D. y Volonnino, M. (2013). Implementation of a Data Initiative in the NCLB Era. En K. Schildkamp, M. Lai y L. Earl (Eds.), *Data-based Decision Making in Education* (pp. 135-153). Dordrecht, Netherlands: Springer

Weinstein, J., Fuenzalida, A. y Muñoz, G. (2010). La Subvención Preferencial: desde una difícil instalación hacia su institucionalización. En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo?: Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 161-282). Santiago de Chile: OREALC-UNESCO/PUC.

Recibido: 17.11.17. Aceptado: 01.03.18