

## **NUEVAS REGULACIONES DEL TRABAJO DOCENTE EN CHILE. DISCURSO, SUBJETIVIDAD Y RESISTENCIA**

*NOVOS REGULAMENTOS DE ENSINO NO CHILE: DISCURSO,  
SUBJETIVIDADE E RESISTÊNCIA*

*NEW REGULATIONS OF TEACHING IN CHILE: DISCOURSE, SUBJECTIVITY  
AND RESISTANCE*

**Carla Fardella e Vicente Sisto**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile*

---

### **RESUMEN**

Las nuevas regulaciones acerca de la profesión docente en Chile instalan nuevos lenguajes y categorías para comprender y definir la fuerza laboral docente, operando como una matriz ordenadora de la subjetividad del docente. A partir del análisis discursivo de 20 entrevistas a profesores, hemos estudiado el modo en que los hablantes conviven con estas nuevas categorías acerca de sí y de su profesión, emergiendo dos procesos relevantes que actúan conjuntamente: la *adscripción subjetiva* a las nuevas categorías y la *resistencia subjetiva*. Así, el análisis muestra cómo la interpelación al sujeto actuada desde la política opera como un proceso de carácter local y heterogéneo, que, en ningún caso, constituye la reproducción de los discursos oficiales de las políticas de fortalecimientos de la profesión docente en Chile. De este modo se espera ofrecer claves para enfocar el estudio de los procesos subjetivos en las reformas laborales.

**Palabras claves:** trabajo docente; análisis de discurso; subjetividad; resistencia.

### **RESUMO**

As novas regulações sobre a profissão docente no Chile instalam novas linguagens e categorias para entender e definir o corpo docente, atuando como uma matriz ordenadora da subjetividade dos professores. A partir da análise do discurso de 20 entrevistas com professores, estudaram como os falantes vivem com estas novas categorias sobre si mesmo e sua profissão, emergindo dois importantes processos que funcionam em conjunto: a aceitação das novas categorias e a resistência subjetiva. Assim, a análise mostra como a interpelação ao sujeito a partir da política funciona como um processo local e heterogêneo, que em nenhum caso é uma reprodução dos discursos oficiais da política do fortalecimento da profissão docente no Chile. Com isto esperamos fornecer pistas para abordar o estudo dos processos subjetivos em reformas sobre trabalho docente.

**Palavras-chave:** trabalho docente; análise do discurso; subjetividade; resistência.

### **ABSTRACT**

The new regulations on the teaching profession in Chile orders new languages and categories to understand and define the faculty, functioning as an ordering matrix of teachers' subjectivity. From the discourse analysis of 20 interviews with teachers, we studied how they live with these new categories about themselves and their profession, emerging two important processes that work together: the allocation of opinion to new categories and subjective resistance. Thus, the analysis shows how the interpellation to the subjects works as a local and heterogeneous process, that in no case is the reproduction of official speeches on fortification policies of the teaching profession in Chile. It is expected to have been provided clues to address the study of subjective processes in labor reforms.

**Keywords:** teaching work; discourse analysis; subjectivity; resistance.

---

## Introducción

En las últimas dos décadas, el ministerio de Educación de Chile ha modificado significativamente las regulaciones laborales del profesorado. Si bien se trata de un proceso que ocurre a nivel mundial, en Chile adquiere características particulares, en el marco de la notable influencia de las concepciones ideológicas neoliberales para organizar el sector público (Cox & Gysling, 2009; Gentili, 1997; Reyes & Cornejo, 2007; Sisto, 2011; Sisto & Fardella, 2011). Éstas se han concretado en una serie de principios orientados preferentemente a la gestión de los servicios públicos y sus trabajadores, entre ellos la Educación y los profesores, utilizado como principal modelo a la empresarial privada, donde se espera encontrar una forma exitosa y eficiente de llevar a cabo las funciones del Estado (De Giorgi, 2006; Díaz, 2010; Gentili, 1997; Gleeson & Knights, 2006; Gunter & Rayner, 2007). Esta perspectiva, promovida desde la década de los noventa por organismos internacionales (ver Banco Mundial, 1996), se fundamenta en modelos de profesionalidad que promueven una manera particular de ejercer el trabajo docente y ser docente, por sobre otras maneras históricas, locales y heterogéneas de concebir al profesor y su trabajo (Núñez, 2002; Sisto, 2011). Estas concepciones acerca de qué es ser buen profesor y cuál debe ser la organización de la labor pedagógica, no son neutrales (Gunter, 2008). Siguiendo el trabajo de Foucault (2002, 2008, 2009), las prescripciones que realizan las nuevas regulaciones, conllevan en sí misma una gramática de mundo y de sujeto, la cual se cuele en la intimidad del docente, y lo conduce a comprender su trabajo, su *sí mismo* y sus acciones bajo el nuevo lenguaje de la nueva gestión pública (Hargreaves, 2005), coincidiendo con los procesos de individualización y fragmentación descritos por Beck (Beck & Beck-Gersheim, 2003) y Sennett (2000), entre otros.

Sin embargo la implementación de estos nuevos modelos profesionales no ha funcionado como se esperaba. Algunas investigaciones nacionales reportan malestar entre el profesorado y pérdida de identificación con las nuevas tareas y roles sociales asignados por las políticas educativas actuales (Cornejo, 2008, 2009; Núñez, 2004; Sisto, 2011, 2012; Sisto, Montecinos, & Ahumada, 2013). El trabajo presentado a continuación se despliega en esta trama de disputas y contradicciones en torno al *deber ser* docente y realiza, a través del análisis discursivo de entrevistas a profesores, un zoom a los procesos subjetivos puestos en juego cuando los docentes conviven con estas nuevas regulaciones laborales. El

artículo se organiza de la siguiente manera: Primero, se presenta una breve revisión entorno a la cuestión de la subjetividad y las políticas laborales docentes en Chile, a fin de trabajar un marco interpretativo de los datos que posteriormente se exponen. Luego se presenta el diseño metodológico, para finalmente presentar los resultados y una discusión final en torno a las posibilidades de este estudio.

## Las políticas de fortalecimiento de la profesión docente en Chile

Las políticas dirigidas hacia el trabajo docente, históricamente se han supeditado a la orientación de las políticas públicas vigentes, transformándose articuladamente con los demás propósito y lineamientos socioeconómicos y políticos del Estado. Así en décadas precedentes, frente a un Estado benefactor, con una educación centralizada, el rol del profesor era propagar una educación homogénea, por el territorio nacional. En el docente se depositaba la responsabilidad de representar al Estado y generar mediante su trabajo, identidad nacional y colaborar con el progreso socioeconómico del país (Bellei, 2001; Cox & Gysling, 2009; Núñez, 2004). El Estado confió en la escuela urbana como maquinaria que, con sus docentes, podía manufacturar una nueva sociedad. De acuerdo a esto, es evidente que la necesidad de generar progreso y unidad nacional a mediados del siglo XIX son los fundamentos para la matriz bajo la cual se pensará el rol del docente en el sistema educativo. La moralidad y buen comportamiento del docente actuaría como ejemplo de virtud y desarrollo, combatiendo contra la barbarie del pueblo no educado (Larrosa, 1995; Tenti Fanfani, 2006). De esta forma, la arquitectura del espacio, el silencio y la disposición del aula, el tamaño de los pupitres y, en general, todo el entorno debía propender a relevar la figura del profesor. Esta imagen del profesor debía sobreponerse al origen popular de la clase docente y fue justamente éste el argumento que defendía la rigurosa formación del maestro (Jones, 1993).

Esta alianza entre progreso nacional y trabajo docente, comienza a cambiar desde la asunción del régimen militar (1973). Los primeros cambios se gestan en tiempos de dictadura, cuando se descentraliza la educación pública y se priva a los docentes de su rol de funcionario público, a través del proceso de municipalización y privatización de la educación. El gremio docente es denigrado en sus condiciones laborales y status social, buscando su disolución, o al menos su depuración ideológica (Cox & Gysling, 2009). Posteriormente, junto a la

recuperación de la democracia, las políticas orientadas a la profesión docente intentan recuperar condiciones laborales perdidas durante la dictadura, no así el status de funcionarios públicos (Reyes & Cornejo, 2007). Desde el 2000 en adelante la política pública dejará su preocupación por las condiciones laborales para adoptar la lógica de mejoramiento de la gestión del profesorado (Redondo, 2004), concibiéndolo como piedra angular para asegurar la calidad de la educación pública en Chile (Vegas, 2008).

*Políticas de fortalecimiento de la profesión docente*, es como ha sido denominado el conjunto de regulaciones que reorganizan el trabajo del profesorado, interviniendo en campos como la formación, el ingreso a la carrera docente, la estandarización del desempeño, sistemas de evaluación e incentivo, y el retiro, regulando todos los aspectos del quehacer docente (Beca, 2005). Uno de los principales dispositivos de estas políticas es la evaluación individual del desempeño, para lo cual se genera un sistema centralizado y obligatorio de evaluación contante al cual se ligan incentivos económicos (Bellei, Contreras, & Valenzuela, 2008; Mizala & Romaguera, 2000; Vegas, 2008). Este utiliza instrumentos como Autoevaluación, Informes de Referencias de Terceros, Entrevista de Par Evaluador y el desarrollo de un Portafolio que exige al docente presentar “evidencia que dé cuenta de su mejor práctica pedagógica”. El reporte de resultados es analizado por la Comisión Comunal de Evaluación y es ésta quien emite la decisión final que clasifica al profesor en una de las cuatro categorías de desempeño: Insatisfactorio, Básico, Competente y Destacado. La evaluación se realiza utilizando como referente los estándares de desempeño contenidos en el denominado Marco de la Buena Enseñanza, documento que rige no sólo la evaluación sino que también la formación docente. Este contiene una serie de competencias que debe dominar el profesor, lo que se concreta en una serie de rubricas evaluativas con las cuales se revisan muestras de desempeño individual (portafolio y filmación en video de una clase), estableciendo el cuánto el profesor se aproxima a este ideal (ver Área de Acreditación y Evaluación Docente MINEDUC, 2010).

Esta categorización es relevante, pues a partir de esto se prescriben vías de desarrollo profesional para cada profesor. Aquellos evaluados como Competentes y Destacados tienen derecho a rendir voluntariamente otra prueba y obtener así un incentivo económico durante 4 años. Además, este grupo pueden acceder a la Asignación de Excelencia Pedagógica que incluye otro incentivo adicional de carácter anual durante 10 años, permitiéndoles acreditarse para ingresar a la llamada Red de Maestros de Maestros (RMM). Como miembro

de la Red, manteniendo una cantidad de horas de docencia en aula pueden presentar proyectos para trabajar con pares (talleres, tutorías, asesorías). El Maestro de Maestros se constituye en el icono de desarrollo profesional docente, asumiendo “roles de liderazgo en el desarrollo profesional entre pares” (Beca, 2005, p. 9).

En contraste, los docentes calificados como Insatisfactorios deberán volver a evaluarse al año siguiente y, además, entran en los llamados Planes de Superación Profesional con carácter formativo como tutorías realizadas de preferencia por pares (Maestros de Maestros). Luego de una tercera mala calificación en la evaluación, el profesor deberá dejar la dotación docente, perdiendo con ello los privilegios del Estatuto y pudiendo ser desvinculados como cualquier otro funcionario municipal.

### **El nuevo lenguaje del trabajo docente: la fiebre de las palabras, los prototipos profesionales y la subjetividad**

Todorov (2010) narra que cuando Colón llegó a las islas de las Américas, comenzó a bautizar una y otra vez las islas a su alrededor como modo de aprehensión de estas, como acto de toma de poder a través de la nominación. Traemos esto a colación pues ha ocurrido algo similar en el campo de la educación. Diversos autores han mostrado cómo las nuevas nomenclaturas, supuestamente ligadas a marcos técnicos, reinscriben aquello que nominan en nuevas categorías sociales ligadas a competencia técnica, desempeño individual, responsabilización por resultados en indicadores, generando una nueva “verdad” acerca de lo que es la docencia (Gunter, 2008; Ranson, 2008; Sisto, 2012). Dentro de un sinnúmero de posibles figuras para significar lo que es el trabajo docente, emergen sólo algunas, las cuáles invisibilizan las otras transformándose en verdad. Esta organización particular de enunciados se repite una y otra vez en discursos hegemónicos educacionales, “a título de verdad admitida, de descripción exacta, de razonamientos fundados y premisas necesarias” (Foucault, 2002, p. 93). Las prácticas regulativas que instalan las llamadas políticas de profesionalización, así como los discursos que las legitiman, introducen, nuevos regímenes de desempeño. Según Ranson (2008), refiriéndose a reformas similares promovidas en Reino Unido, han establecido códigos clasificatorios que señalan quién es incluido como el “buen profesor” y quien es excluido, estableciendo límites en el orden social (Ranson, 2008). De acuerdo a Foucault,

estamos sometidos a la verdad, la verdad hace ley, elabora el discurso verdadero, el cual empuja efectos de

poder. Después de todo somos juzgados, clasificados, obligados a competir, destinados a vivir de un cierto modo o en función de discursos verdaderos que llevan efectos de poder específicos. (1979, p. 140)

Los enunciados se organizan desde una lógica, que otorga sentido y posición a los diferentes elementos en el texto. Las descripciones contenidas en la política acerca del buen profesor y de buenas prácticas están compuestas por una serie de generalizaciones, implicancias y razonamientos particulares, los cuales emergen ordenados en jerarquías y niveles de subordinación, dominando y regulando la infinitud de acontecimientos y acciones posibles propias de la heterogeneidad de la enseñanza, como práctica local, y de las relaciones sociales que ocurren dentro del aula y de la escuela. Como señala Ranson, esta gramática va más allá de propiedades formales, interpela las posiciones sociales de los agentes: “como tú hablas –el estilo y códigos a los cuales accedes y despliegas– determinará tu capacidad para ganar reconocimiento en el mundo social de la educación” (2008, p. 209). Por ello, la exclusión, la separación y la prohibición, le es constitutivo. Se sabe que sobre la docencia no todo es verdad, que no todo es aceptable (Foucault, 2008). La construcción de estas categorías define un campo de presencia y ausencia; es decir, una ordenación particular donde la categoría no es lo que está en su interior, sino también su límite y su exterior y, simultáneamente, definimos lo incluido y lo excluido. Cuando hablamos de cuáles acciones conforman un desempeño profesional eficiente definimos, a la vez, las acciones que quedan fuera de esta clase, distinguimos las acciones eficientes de las ineficientes, las competentes de las incompetentes y las premiables de las castigables. Los marcos evaluativos son una de las mejores concreciones de esto. Mediante rúbricas que indican con claridad qué desempeño cuenta y cual no, éstas funcionan hacia afuera, promoviendo estándares y resultados, sin embargo también actúan hacia adentro “colonizando vidas y produciendo nuevas subjetividades”, generando identidades disciplinadas por objetivos, indicadores medidas y registros del desempeño (Ranson, 2008, p. 207).

Este trabajo trata la cuestión del poder y la subjetividad en un marco de institucionalización del modelo neoliberal en la profesión docente. Los apartados que se desarrollan a continuación presentan los discursos docentes en torno a la vivencia de ser categorizados por el poder y convivir con la verdad acerca de sí. Es, de cierta manera, un zoom a cómo los sujetos se encuentran e interactúan con las demandas y categorías que promueven las Políticas de Fortalecimiento de la Profesión docente.

## **El diseño metodológico y la orientación discursiva para comprender el fenómeno**

Los grandes cambios en educación, no sólo en Chile sino a nivel global, tienen en cada lugar de implementación un correlato local, pluralizando y diversificando las formas de vivir y convivir cotidianamente con estos cambios. Esta diversidad y particularidad que ofrece lo local requiere de métodos inductivos que consideren los múltiples devenires de lo cotidiano (Denzin, 2003; Flick, 2004; Garfinkel, 1996), por lo cual se escogió un enfoque cualitativo orientado a conocer las prácticas discursivas cotidianas respecto de los cambios que demandan las políticas educativas docentes en los espacios locales, tanto formales como informales, del quehacer en la enseñanza.

### *Participantes*

Se entrevistó un total de 20 profesores de primaria y secundaria que trabajan en el sistema educativo municipal, única expresión actual de educación pública en Chile, razón por la cual se han sometido obligatoriamente a los múltiples dispositivos de las Políticas de Fortalecimiento de la Profesión Docente, como es el caso de la Evaluación Docente, y sus remuneraciones dependen parcialmente de su participación en los programas. Se consideró además el año en que ingresó a ejercer la profesión. Esto permitió diferencias docentes formados bajo los antiguos y nuevos diseños curriculares de formación inicial, estableciendo dos categorías: profesores con 15 o más años de ejercicio, y con menos. Estudios actitudinales de los docentes hacia la reforma y hacia la evaluación docente han mostrado que los profesores más jóvenes, con menos de 15 años de ejercicio, tendrían una predisposición más positiva hacia los cambios implementados (Catalán & González, 2009; Mizala & Romaguera, 2003). Cabe señalar que a pesar de esto, los docentes se distribuyen en las categorías de aptos y no aptos para ejercer la profesión independientemente de sus años de servicio (Área de Acreditación y Evaluación Docente MINEDUC, 2011). Una última característica considerada fue el resultado obtenido en el Sistema Nacional de Evaluación Docente. A partir de esto, interesó que participasen docentes que han sido evaluados como aptos para ejercer la profesión y también docentes que han sido evaluados con un desempeño no adecuado para ejercer la profesión.

A continuación se presenta una tabla resumen de los participantes y además se expone como han sido identificada su entrevista en la exposición de los resultados.



**Tabela 1. Perfil e identificação dos entrevistados**

| Entrevista    | Genero    | Años de servicio | Resultado Eval. Docente | Identificación |
|---------------|-----------|------------------|-------------------------|----------------|
| Entrevista 1  | Masculino | Más de 15 años   | Destacado               | E1MascADD      |
| Entrevista 2  | Femenino  | Menos de 15 años | Competente              | E2FemNDC       |
| Entrevista 3  | Femenino  | Menos de 15 años | Básica                  | E3FemNDB       |
| Entrevista 4  | Masculino | Menos de 15 años | Destacado               | E4MascNDD      |
| Entrevista 5  | Femenino  | Más de 15 años   | Insatisfactorio         | E5FemADD       |
| Entrevista 6  | Masculino | Más de 15 años   | Básico                  | E6MascADB      |
| Entrevista 7  | Masculino | Más de 15 años   | Básico                  | E7mascADB      |
| Entrevista 8  | Masculino | Más de 15 años   | Destacado               | E8MascADB      |
| Entrevista 9  | Masculino | Menos de 15 años | Competente              | E9MascNDC      |
| Entrevista 10 | Femenino  | Más de 15 años   | Destacado               | E10FemADD      |
| Entrevista 11 | Femenino  | Más de 15 años   | Básica                  | E11FemADB      |
| Entrevista 12 | Femenino  | Más de 15 años   | Destacada               | E12FemADD      |
| Entrevista 13 | Masculino | Menos de 15 años | Destacado               | E13MascNDD     |
| Entrevista 14 | Femenino  | Menos de 15 años | Competente              | E14FemNDC      |
| Entrevista 15 | Masculino | Menos de 15 años | Competente              | E15MascNDC     |
| Entrevista 16 | Femenino  | Menos de 15 años | Destacada               | E16FemNDD      |
| Entrevista 17 | Femenino  | Menos de 15 años | Básica                  | E17FemNDB      |
| Entrevista 18 | Femenino  | Más de 15 años   | Destacada               | E18FemADD      |
| Entrevista 19 | Masculino | Más de 15 años   | Básico                  | E19MascADB     |
| Entrevista 20 | Masculino | Menos de 15 años | Básico                  | E20MascNDB     |

### *Producción de datos*

Los datos fueron producidos mediante Entrevistas Activas Semiestructuradas Individuales (Holstein & Gubrium, 2006). Éstas son definidas como una interacción en la cual los partícipes (entrevistador/a y entrevistado/a) son asumidos como sujetos que interactúan abiertamente, aunque guiados temáticamente por una pauta flexible. Para orientar la entrevista se construyó una pauta de conversación, la cual comprendía 3 áreas temáticas a explorar: (a) significados en torno a las nuevas regulaciones; (b) experiencia cotidiana de trabajar con estas regulaciones, particularmente con la evaluación docente; y (c) demandas percibidas en torno a su identidad profesional a partir de estas políticas. Las entrevistas fueron realizadas en espacios laborales de los profesores; es decir, salas de clases, patios de

colegios, sala de profesores, incluso caminando por los establecimientos educativos, buscando contextos que propiciaran una interacción abierta y significativa apegada a la cotidianeidad de la experiencia, lo que fue estimulado además por la flexibilidad y espontaneidad de la entrevista activa (Holstein & Gubrium, 2006). Las entrevistas fueron grabadas y transcritas bajo el sistema Jefferson, lo que permitió configurar un corpus

### *Análisis*

Se realizó un análisis considerando la propuesta de Análisis de Discurso elaborada por Potter y Wetherell (1987), la cual entiende al *discurso* como un conjunto de prácticas lingüísticas que actúan en el presente, manteniendo y promoviendo ciertas versiones de lo real, posiciones de sujeto y relaciones sociales (Íñiguez & Antaki, 1994). Así, siguiendo las

propuestas de Potter y Wetherell (1987), primeramente se simplificó el corpus textual seleccionando y codificando todos los pasajes de las entrevistas vinculados directa e indirectamente con cómo los docentes conviven y se posicionan en relación a las regulaciones propias de las políticas de fortalecimiento docente, especialmente la evaluación docente. En una segunda fase, mediante la lectura sistemática de los códigos, citas seleccionadas y su con-texto, se buscaron patrones, temas y regularidades, identificando así diversos repertorios interpretativos, los que aquí hemos llamado *ejes discursivos* (Potter & Wetherell, 1987). Estos se componen de un rango limitado de términos, construcciones estilísticas y gramáticas particulares, usados recurrentemente para caracterizar y evaluar tanto a las políticas de profesionalización, como al propio posicionamiento de los hablantes frente a éstas. Aquí describiremos dos *ejes discursivos*, en tanto son usados por los hablantes para articular prácticas y posicionamientos en relación a las categorías ofrecidas por las políticas de profesionalización.

## Resultados

El primer eje discursivo, referido *al proceso de adscripción categorial e inteligibilidad*, da cuenta de cómo los profesores adoptan y utilizan el lenguaje y categorías propias de los sistemas regulatorios para nominarse y explicarse a sí mismo. El segundo, nominado *Los tropiezos del poder con una subjetividad viva*, da cuenta por el contrario de los traspiés de estas categorías ofrecidas por las políticas para comprender y nominar a los docentes en de estos procesos de subjetivación y las impugnaciones que realizan los profesores a estos ejercicios del poder. Cabe señalar que ambos fueron utilizados por la totalidad de los informantes. Esto muestra que la adscripción a estas categorías y los tropiezos de éstas ocurren como fenómenos adyacentes y simultáneos en los relatos de los mismos hablantes. Los fragmentos que se presentan son representativos del corpus, emergen del análisis y se presentan con el fin de ilustrar el funcionamiento de cada eje.

### *Las categorías de la política como nominación de sí: adscripción categorial e inteligibilidad*

Este eje articula una serie de prácticas lingüísticas en las cuales los participantes utilizan las categorías, y sus nominaciones, como un modo de de finirse a sí mismos. Así, los docentes se valen del ordenamiento de mundo ofrecido por las políticas, sirviéndoles para situarse en el contexto laboral. Si bien, el lenguaje de los dispositivos del fortalecimiento de la profesión docente,

sus manuales, sus protocolos de ejecución, describen y clasifica *prácticas* según niveles de desempeño, frases como “*es que soy básico*” (E19MascADB:15) “*usted es un profesor competente*” (E14FemNDC:1) resultan características del corpus, apareciendo en la totalidad de las entrevistas realizadas. Nótese que en todos los casos, estos enunciados nos indican que la clasificación otorgada por la Política no es percibida por el profesor como una clasificación de su trabajo, sino como una categorización de su identidad docente (mediante el uso del verbo *ser*). En el siguiente fragmento una profesora justifica el haberse sometido a la evaluación, no bien podría haberlo evitado, mostrando la validez que le otorga a la política de evaluación:

Profesor: “Yo podría NO haberme evaluado (0,1) porque estoy a punto de jubilar... Pero yo quería prob<sup>↑</sup>a::rme po, como ESTOY (.) como voy, ¿ves?, entonces::: porque no lo encuentro::”

Entrevistadora: “entonces lo hiciste por voluntad”.

Profesor: si::: lo hice por volunta:::d, porque yo sé que yo::: o sea uno tiene que tener también la convicción de que uno es buena profesora (.) no puedo decir que soy mala profesora, no pu<sup>↑</sup>edo decir, porque uno siempre trata de:: de enseñar bie:::n, de darle lo mejor a los niños y si yo digo que soy mala, entonces es que yo mismo me estoy auto convenciendo que soy mala y n<sup>↑</sup>o po (.) no soy ↓mala profesora, considero que soy ↓buena profesora. (E5FemADD:41)

El perfil profesional establecido por la política de fortalecimiento y sus descriptores establecen un marco de interpretación del maestro y su ejercicio. Este, en tanto series de categorías acerca de la verdad de la docencia, constituye un espacio aceptado por el maestro, en el cual relee sus prácticas (“*Pero yo quería prob<sup>↑</sup>a::rme po, como ESTOY*”). Este proceso lo hemos llamado *inteligibilización* del ser docente y puede ser comprendido como los mecanismos mediante los cuales el profesor interactúa con las categorías oficiales para volver visible su práctica y su ser en este contexto de nuevas regulaciones. Es decir, el docente utiliza las el lenguaje, códigos y gramáticas provistas por las políticas como recurso para dar cuenta de sí, y hacerse inteligible en el mundo social de la educación.

Las entrevistas evidencian que el docente interactúa y utiliza activamente los marcos de reconocimiento ofrecidos por las nuevas regulaciones para validar, o no, sus prácticas y sentirse incluidos, o no, en categorías identitarias cómo es la de profesional docente. Ahondando en esto, el proceso de “inteligibilizarse” o de volverse legible para estos nuevos contextos, implica que la definición de una parte de sí está mediada y finalmente objetivada en función

de lo que la Política – a través del procedimiento de evaluación- ve en ellos y esto se devuelve al docente como un reflejo de sí mismo. Como se aprecia, la Política ofrece clasificaciones de desempeño docente que, a su vez, funcionan como categorías que el profesor utiliza para definirse a sí mismo. De acuerdo a Knights y Willmott (2007), el trabajo nos anima sin cesar a buscar el reconocimiento en determinadas identidades sociales de las cuales, algunas suelen ser más valoradas por sobre otras. Es así como en este eje discursivo las categorías ofrecidas por la política prevalecen por sobre un sinnúmero de posibles figuras de ejercicio y ser docente, invisibilizándolas. Siguiendo a Knights y Willmott (2007) esto ocurre debido a que la reiteración, lograda a través del ejercicio de procedimientos y dispositivos específicos de gestión, permite hacer sólidas ciertas categorías por sobre otras, por ello logran ser útiles para definirse a sí mismo y necesarias para ubicarse en el mapa que ofrece la Política. Los relatos que dan cuenta del orgullo personal como un efecto de la evaluación refuerza esto.

*“Era más que nada un tema de de: (.) el salir competente destacado o no más que nada un tema de (.) de orgullo personal” (E1MascADD:8)*

Esto muestra cómo las categorías ofrecidas por la Política tienen una potencia sobre el sujeto de ordenamiento y definición de su sí mismo. Y esto toma la profundidad no sólo del orgullo, en el caso de la evaluación positiva, sino que del dolor ante un resultado negativo. Esto se evidencia en el siguiente fragmento que relata cuando una profesora recibe los resultados de su evaluación docente:

*Cuando me dieron el resultado que era básica, yo lloré como si me hubiera pasado algo malo ... entonces fue como frustrante y estuve como dos días súper mal, súper mal, de hecho ese día fue un día miércoles también, y me enteré así como a la hora que llegaste tú, y lloré, lloré, hasta que me fui, no trabajé. (E3FemNDB:32)*

Este texto muestra el vigor de las categorías, en tanto validadas y utilizadas por la hablante, otorgando profundidad subjetiva a la experiencia de la clasificación (“cuando me dieron el resultado que era básica, yo lloré como si me hubiera pasado algo malo”). Tal como se indicó, en términos estrictos el lenguaje de la Política sólo clasifica desempeños. Sin embargo, en el corpus, son los docentes quienes usan estas categorías para clasificarse a sí mismos, con lo cual le otorgan validez en este ejercicio de definición de sí. Son “básico”, “competentes”, “destacados”, aceptando la autoridad de la clasificación, poniendo su emocionalidad al servicio de ésta (“fue como frustrante y estuve como dos días súper mal, súper

*mal”), reorganizando su acción (“lloré, lloré, hasta que me fui, no trabajé”).*

Tal como se aprecia, este eje discursivo se caracteriza por el uso y aceptación del lenguaje de las nuevas políticas, de modo que los hablantes se adscriben a sus categorías, con el efecto de alcanzar una cierta inteligibilidad tanto para el exterior como para sí mismos. Esta inteligibilidad es regulada por el marco con el cual la política entiende la profesión docente. Con ello, para vivirse y leerse a sí mismo como buen docente, el sujeto se reconstituye con este nuevo lenguaje. Así, los dispositivos en los que se fija el poder constituyen las tramas que tejen una subjetividad docente, otorgando claves de lectura de sí mismo, gramáticas en las que se debe leer el propio yo trabajador. Sin embargo esto ocurre no de un modo lineal y unívoco. Junto a esto emergen en paralelo prácticas de cuestionamiento y justificación. Así, se constituyen formaciones subjetivas que tienen el potencial de aminorar o diluir la vigilancia y el control y auto-control que impone las gramáticas y marcos clasificatorios de la política. A esto refiere el segundo eje discursivo que presentamos.

### **Los tropiezos del poder con una subjetividad viva: Tensiones y disputas en los procesos de subjetivación**

Trazado el mapa del poder, pareciera ser que no todo vale para definir al docente y su ejercicio profesional. Como hemos revisado en varias oportunidades, hay protocolos para definir el tipo de profesor que se es, hay parámetros estandarizados para evaluar, clasificar y jerarquizar el desempeño docente, al docente y la relación entre el docente consigo mismo. Sin embargo, el análisis nos ha permitido evidenciar que las pequeñas voces, las voces de todos los días generan fricción a la implementación de estas nuevas categorías acerca de la docencia. Ahora expondremos estas disputas en torno a la subjetividad, a través de un repertorio o eje discursivo que emerge en las mismas entrevistas, que muestra un distanciamiento con las mismas categorías a las cuales adscribe en el eje señalado previamente. Esto muestra que los procedimientos de subjetivación no se desarrollan sin encontrar fricciones en los relatos cotidianos de los profesores. A modo de constatar estos roces impuestos por el profesorado, se presentan tres formas discursivas frecuentes en el discurso docente en estos contextos de cambio. A saber: la declaración de malestar, la demanda al reconocimiento de otros aspectos de sí, y el cuestionamiento activo a las categorías ofrecidas por la Política.

*La declaración de malestar*, e incluso de sufrimiento como consecuencia de las nuevas regulaciones del trabajo pedagógico, es muy frecuente en los discursos docentes. Las narraciones suelen construir las experiencias relativas a estas nuevas regulaciones de su profesión, como episodios de trabajo tensionantes que provocan inseguridad y angustia. De manera elocuente, una profesora describe estos escenarios laborales de la siguiente forma:

Profesora: “De la evaluación, eh::, es que estaba *estresa* eso sí porque le tenía terror al portafolio, le tenía mucho miedo (.)”

Entrevistadora: “¿Y por qué tanto?”

Profesora: “Porque todos aquí, cuando en años anteriores veíamos a las profes con mucha experiencia, como veinte años, como mal, haciéndolo, y nosotras como chuta, era casi ir al infierno hacer eso”. (E3FemNDB:6)

Los relatos de malestar, no sólo dan cuenta de la profundidad que adopta la clasificación que otorga la política en la subjetividad de los participantes. Junto con ello tienen el efecto de generar una distancia del sujeto con aquello que se identifica como fuente de sufrimiento. En los relatos esto suele emerger ligado a la fatiga e inseguridad que produce el constante ejercicio de dar cuenta de sí. Otro aspecto que resulta interesante de esta declaración de malestar, es su base relacional y social. Relacional, en tanto los relatos en torno al malestar suelen estar basados en la mala experiencia de otros compañeros de trabajo. Y por social referimos a que este tipo de narraciones asociadas al malestar son enunciados muy comunes y también altamente consensuados en los discursos del profesorado. Esto último nos hace pensar, que si bien lo que declaran los participantes es un sufrimiento personal, más están dando cuenta de una sensación colectiva de malestar.

Para seguir profundizando en el discurso del malestar asociado a las nuevas regulaciones, se presenta a continuación otro fragmento:

*En realidad llega a ser jocoso porque, ↑ una, los profes o las mismas profesoras que vienen, encuentra que se ponen, se han puesto muy nervioso, muy, muy nervioso, incluso con todos los años de circo que ha tenido, circo pedagógico, el circo pedagógico, en realidad es como que te pongan de nuevo, en realidad es como te ponga de nuevo arriba del trapecio.* (E8MascADB:28)

La metáfora utilizada por el hablante “*es como te ponga de nuevo arriba del trapecio*” puede ser muy ilustrativa de cómo son significadas las experiencias profesionales relativas a la instauración de un régimen

neoliberal en la profesión docente y del malestar. Ser puesto arriba de un trapecio puede significar peligro o amenaza de caer y también está asociado a la idea de ser puesto en riesgo, pero acompañado por espectadores. De alguna manera este malestar estaría asociado a la vivencia de ser puesto en una situación de riesgo y estar siendo observado a la vez.

Otro fragmento que permite ilustrar cómo se describe esta experiencia es el siguiente. El hablante describe esta la situación de evaluación como una experiencia horrorosa. La instauración de mecanismos de dar cuenta, de establecer una relación consigo mismo de evaluación, de comparación, de cuestionamiento, es vivido con tensión.

*Es horroroso, horroroso, horroroso, t↑anta cosa que si te digo que a uno lo evalúan, a mí me encantaría que me evaluaran y me digan “ya voy a venir tal día o tal día? Y sin avisar y voy a mirar su clase, a ver ¿usted tiene los niños, de los niños?, ¿presenta bien el objetivo?, ¿presenta bien los contenidos?, ¿hace bien el cierre para ver si los niños aprendieron o no aprendieron? Y el reforzamiento? a mí ↑eso me gustaría, y podrían hacerlo en un día, pero ↑ese portafolio...de ir poniendo uno mismo el porqué del porqué del porqué del por qué? [golpeando la mesa]* (E5FemADD:38)

Otras investigaciones sobre el tema del sufrimiento o malestar docente indican que este se encontraría asociado a la pérdida de control sobre su trabajo (Andrade, 2008; Cornejo, 2008, 2009). Otras fuentes de explicaciones de orden social estarían dadas por la desaparición de los grandes relatos sociales acerca de la docencia, la falta de espacio social reconocido, y esto asociado a una sensación de pérdida de sentido y frustración en el trabajo (Cornejo, 2009; Núñez, 2004). Sin el ánimo de profundizar en modelos explicativos del malestar docente, lo que quisiéramos resaltar acá es que estos modelos de profesionalismo van aparejados a un creciente y bien documentado discurso de malestar y que los profesores son conscientes de aquello.

El fragmento recién expuesto también nos permite ilustrar un segundo aspecto que nos indica los traspiés de la implementación de este nuevo modelo de docencia. La sensación de malestar también se encuentra ligada a una *demanda por el reconocimiento de sí*. Un sí mismo que podríamos definir como una versión más auténtica y local del trabajador docente.

Como vemos, el relato levanta una invitación a los dispositivos políticos para que este vaya y observe aquello que los docentes realmente hacen en sus espacios cotidianos (“*a mí me encantaría que me evaluaran y me digan “ya voy a venir tal día o tal día?”. Y sin avisar y voy a mirar su clase*”). Estos



relatos muestran una fantasía donde evaluadores o supervisores llegan a las aulas a mirar su trabajo, tal y cual lo hacen día a día. La contracara de este relato es que los docentes perciben que los dispositivos de la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente, no realizan una lectura auténtica de su labor y que por tanto, no hay un reconocimiento de su singularidad laboral.

Este tipo de relatos son una demanda hacia la Política en tanto denotan un interés en ser vistos de otra forma. En definitiva, detrás de esto, los profesores están formulando una solicitud a ser vistos, contemplados, considerados de otra forma por la Política. A su vez, estas narraciones componen una retórica desacreditativa que apunta hacia la cualidad representacional del dispositivo. Es decir, se le solicita a las nuevas regulaciones del trabajo docente poseer un lenguaje que represente lo que hace el profesor. En otro fragmento (E7mascADB:16) un profesor describe la Política como un instrumento que “no refleja lo que el profesor realiza o está realizando”.

Esta frase inmediatamente llama la atención y permite una pregunta: ¿No refleja? ¿Cómo una política podría reflejar la realidad? Para alguien externo a este sistema es evidente que el propósito de una política no es reflejar la realidad, sino regularla. Sin embargo, este tipo de demandas nos hacen pensar que para los profesores pudiera no ser tan obvia esta acción de la Política en tanto dispositivo de poder. Más si profundizamos en esta demanda, lo que pareciera estar de fondo es una queja respecto de que estos dispositivos no permiten mostrar la versión de ejercicio profesional que el docente quiere mostrar de sí. Y tal vez esto se encuentre directamente relacionado con las prácticas de actuación que mostrábamos en el capítulo anterior.

Un tercer aspecto que emerge, junto al malestar y el reclamo por una mirada más auténtica, refiere a enunciados que actúan un *cuestionamiento activo a las categorías ofrecidas por la Política* mediante las cuales son clasificados sus desempeños. Antes expusimos que los dispositivos juegan un rol importante para que el sujeto pueda efectuar ciertas lecturas de sí. Las verdades acerca de la profesionalidad docente son usadas por los mismos profesores para construir su realidad y ordenarla, validando las categorías construidas por los dispositivos de poder. Sin embargo, no son recibidas pasivamente. Por el contrario, son puestas constantemente en cuestión. Como expresan algunos relatos, el proceso de categorización también puede resultar bastante controversial y poco pacífico.

*Esa rotulación por ejemplo es la que..., como, te pongan que eres insuficiente y no cumples con los requisitos y estás entre lo básico y lo insuficiente, y*

*has estado haciendo veinte años clases, pero ahora porque hay un estándar que está construido dentro de ese sistema, dentro de este sistema te dice que no, tú tienes que estar siendo evaluado según los estándares que han sido probado en el tiempo.* (E8MascADB:19)

Los relatos de los docentes indican que la adscripción a este ordenamiento del mundo es un trabajo que puede actuar rechazando o aceptando las categorías, o rechazando la posición o los argumentos de la posición que otorga la Política a los hablantes. Los relatos revisados muestran diferentes recursos para resistir a esta categorización, como por ejemplo cuestionar a los evaluadores, o invalidar los parámetros de evaluación. Como se puede ver en el fragmento E3FemNDB:23 “yo no sé qué tipo de persona evaluarán, no sé qué parámetros ellos toman para evaluar, en un momento yo veía mis clases grabadas, que algunas cosas, ya súper bien, y otras súper mal, yo pensaba que no habían visto el video”

El uso de las categorías que definen al sujeto está combinado con el desuso y su cuestionamiento. Si bien el poder se reproduce a través del uso de estas categorías que definen al sujeto, también el desuso de estas categorías, el cuestionamiento de los parámetros para definir la subjetividad docente, nos habla de un proceso de resistencia a estos proceso de subjetivación que se concreta finalmente en la controversia alrededor de cuáles son los parámetros para conjurar categorías que permitan definir la docencia.

## Discusiones finales

En un contexto de institucionalización de estos nuevos modelos de profesionalidad, podemos concluir que no todos estos prototipos encajonan y ordenan la realidad y subjetividad del docente pasando desapercibido. Si bien se utilizan las categorías para mostrarse a sí mismos como parte del mundo social de la educación, también se establece una distancia con éstas. Ambos ejes discursivos trazan todo el corpus. El malestar, demandas de reconocimiento y el cuestionamiento activo a las categorías prescritas indican que éstas no se incorporan de manera natural ni han colonizado totalmente la experiencia de sí.

De acuerdo a Abal (2011), este tipo de cuestionamientos, junto a la ironía y el cinismo como otras formas de cuestionamiento, son tipos de válvulas que permiten resguardar la subjetividad en tanto son útiles para poner una distancia entre el orden social demandado para el sujeto y microespacios en los que él se puede constituir de maneras más amables o coherentes con su historia y localidad. Y de este modo,

la autoconciencia, o la reflexividad es comprendida como una capacidad social de los sujetos y no siempre objeto del poder estructurante.

Desde esta perspectiva, diremos que la Política no ha logrado modelar absolutamente la subjetividad docente, ni sus percepciones, conocimientos o experiencias respecto del trabajo y de sí. El poder ha tropezado sin lograr que los profesores acepten su papel en el orden instituido para ellos. De esta forma, es posible señalar que ningún ejercicio de poder de la Política ha podido impedir, en la medida que sea, que los docentes formulen quejas, cuestionamientos, sueños, que hablen de otra forma posible de ejercer y ser. De esta manera, las entrevistas evidencian que para ninguno de los docentes se podrá decir que la regulación de su rol o que los intentos de colonizar su experiencia de sí son naturales, armónicos e irrefutables.

De alguna manera, las tecnologías disciplinarias y sofisticadas trabajan para asegurar que los discursos de gestión logren colonizar subjetividades de los trabajadores, de manera que participen en su propio sometimiento, lo que supondría eliminar de forma eficaz la oposición de las fuerzas de trabajo (Knights & Willmott, 2007). Sin embargo, las entrevistas evidencian que esta conceptualización no es como se presenta. La subjetividad no es posible visualizarla como una simple sujeción, donde el sujeto aparece como determinado y totalizado por el poder. Y en este sentido, la comprensión de la interacción entre la subjetividad y el poder, si bien otorga luces de cómo procede minuciosamente el poder, también otorga luz acerca de cómo procede la resistencia en los procesos subjetivos.

La resistencia a ser constituida efectivamente y absolutamente por el poder y sus dispositivos políticos se encuentra imposibilitada por las otras fuerzas que también se ponen a trabajar en los mismos sitios y momentos donde se implementa la política de regulación del trabajo docente, cómo lo es la historia del trabajo profesional docente, como lo es la relación cara a cara de sus colegas y las relaciones de cuidado y afecto con sus estudiantes y familias. Cada una de estas fuerzas relacionales, a su vez, constituye en la relación y acción conjunta relatos que también van forjando otros aspectos de la subjetividad docente, que resiste el relato acerca de la docencia que intenta implantar la Política de Fortalecimiento de la Profesión Docente.

Son todas estas tensiones en torno al “deber ser” docente las que se entremezclan en el seno de un orden social neoliberal instituyéndose en el arduo trabajo de relatarse a uno mismo en momentos de

transformación. El proceso de configurarse como alguien coherente frente a estos cambios no es más que una ilusión de homogeneidad posible en el sujeto. Por lo mismo, aun cuando es una subjetividad tensionada e incoherente, esta tensión es también integrante de su subjetividad. No decimos que por ser una descripción casi reaccionaria, descalibrada y poco armónica, esta sea menos verdad que las otras.

## Referencias

- Abal, P. (2011). La sublevación de la vincha. In P. Abal & N. Diana (Eds.), *Colectivos resistentes* (pp. 139-204). Buenos Aires: Imago Mundi.
- Área de Acreditación y Evaluación Docente. MINEDUC. (2005). *Política de fortalecimiento de la profesión docente*. Acceso en 10 de octubre, 2005, en <https://www.google.cl/?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uac=t=8&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.m.1%2Fusuarios%2Fequipoite%2Fdoc%2F200501121331010.politica%2520fortprof%2520docente.doc&ei=F1hzV137Drf9sATouICoBg&usg=AFQjCNEbNKcWd2zBbtmgBE4gXTA9kFqNpg&sig2=w5r6AUqMrZFFU-UiisM3XQ&bvm=bv.80185997.d.cWc>
- Área de Acreditación y Evaluación Docente. MINEDUC. (2011). *Resultados Evaluación Docente 2010*. Acceso en 04 de julio, 2012, en [http://www.docentemas.cl/docs/2011/Resultados\\_Ev\\_Docente\\_2010\\_29032011.pdf](http://www.docentemas.cl/docs/2011/Resultados_Ev_Docente_2010_29032011.pdf)
- Banco Mundial (1996): *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. Washington: Banco Mundial.
- Beca, C. (2005). *Acciones de desarrollo profesional en Chile: su impacto en las prácticas docentes*. Santiago: CPEIP.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona. Paidós.
- Bellei, C. (2001). El talón de aquiles de la reforma educativa. In S. Martinic & M. Pardo (Eds.), *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp. 227-258). Santiago: PREAL-CIDE.
- Bellei, C., Contreras, D., & Valenzuela, J. (Eds.). (2008). *La agenda pendiente en educación: Profesores, administradores y recursos. Propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena*. Santiago: Universidad de Chile, Fondo de las Naciones Unidas para el Desarrollo de la Infancia - UNICEF.
- Catalán, J. & González, M. (2009). Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Docente y su relación con la autoevaluación del propio desempeño, en profesores básicos de Copiapó, La Serena y Coquimbo. *Psyke*, 18(2), 97-112.
- Cornejo, R. (2008). Entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos: salud laboral docente y condiciones de trabajo. *Revista Docencia*, 35, 77-85.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educación y Sociedad*, 30(107), 409-426.
- Cox, C. & Gysling, J. (2009). *La formación del profesorado chileno 1842-1987*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- De Giorgi, A. (2006). *El gobierno de la excedencia. Postfordismo y control de la multitud*. España: Traficantes de Sueños.

- Denzin, N. (2003). *Performance ethnography. Critical pedagogy and the politics of culture*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Díaz, C. (2010). Tensiones y proyecciones en la modernización de la gestión pública: discusión desde una perspectiva histórico-cultural. *Psicoperspectivas*, 9(1), 7-28.
- Fardella, C. (2012). Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile. *Revista de Psicología*, 21(1), 209 – 229.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (2009). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Garfinkel, H. (1996). *Estudios de etnometodología*. Madrid: Anthropos.
- Gentili, P. (1997). El Consenso de Washington y la crisis de la educación. *Archipiélago*, 29, 55-65.
- Gleeson, D. & Knights, D. (2006). Challenging dualism: Public professionalism in “troubled” times. *Sociology*, 2(40), 277 - 295.
- Gunter, H. (2008). Policy and workforce reform in England. *Educational Management, Administration and Leadership*, 36(2), 253 -270.
- Gunter, H. & Rayner, S. (2007). Modernizing the school workforce in England: Challenging transformation and leadership. *Leadership*, 3(1), 47- 64.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Holstein, J. & Gubrium, J. (2006). Active interview. In D. Silverman (Ed.), *Interpreting Qualitative Data* (pp. 113-291). London: Sage.
- Iñiguez, L. & Antaki, C. (1994). El análisis del discurso en Psicología. *Boletín de Psicología*, 44, 55-75.
- Jones, D. (1993). La genealogía del profesor urbano. In S. J. Ball (Comp.), *Foucault y la Educación* (pp. 61-80). Madrid: Ediciones Morata.
- Knights, D. & Willmott, H. (2007). Poder y subjetividad en el trabajo. In C. Fernández (Ed.), *Vigilar y organizar* (pp. 27-68). Madrid: Siglo XXI.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetividad. Genealogía del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Mizala, A. & Romaguera, P. (2000). *Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en educación media en Chile* (Serie Economía, 85). Santiago: Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile.
- Mizala, A. & Romaguera, P. (2003). Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile. In C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 519-558). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Núñez, I. (2002). *Veinte años de políticas referidas a los docentes secundarios en Chile*. Santiago: PIIIE
- Núñez, I. (2004). La identidad docente: Una mirada histórica en Chile. *Revista Docencia*, 23, 65-75.
- Organisation for Economic Co-operation and Development - OCDE. (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Francia: OCDE.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology*. London: Sage.
- Ranson, S. (2008). The changing governance of education. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 201–219.
- Redondo, J. (2004). El experimento Chileno en educación (1990-2001). Mito, falacia y ¿fraude?. In J. Redondo, J. Descouvieres, & K. Rojas, *Equidad y calidad de la educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)* (pp. 85-96). Chile: Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- Reyes, L. & Cornejo, R. (2007). *La cuestión docente en América Latina. Estudio de casos: Chile*. Santiago: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de ‘profesionalización’ para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 31(59), 178-192.
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psykhe*, 21(2), 35-46.
- Sisto, V. & 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.
- Sisto, V., Montecinos, C., & Ahumada, L. (2013). Disputas de significado e identidad: la construcción local del trabajo docente en el contexto de las Políticas de Evaluación e Incentivo al Desempeño en Chile. *Universitas Psychologica*, 12(1), 173-184.
- Tenti Fanfani, E. (2006). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. In E. Tenti Fantini (Ed.), *El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI* (pp. 119-142). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Todorov, T. (2010). *La conquista de América. El problema del otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Vegas, E. (2008). ¿Cómo mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener profesores efectivos?. In C. Bellei & D. Contreras, & J. P. Valenzuela (Eds.), *La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena* (pp. 48-78). Santiago: UNICEF.

## Agradecimientos

Este trabajo ha sido apoyado por el Fondo Nacional para el Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile (Proyecto FONDECYT N° 1121112). Además ha sido patrocinado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (PIA-CONICYT, Proyecto CIE-05).

Submissão em: 31/07/2014

Revisão em: 21/09/2014

Aceite em: 10/11/2014

Santa Inés, Viña del Mar, Chile.

E-mail: [fardellacarla@hotmail.com](mailto:fardellacarla@hotmail.com)

*Carla Fardella* es doctora en Psicología Social.  
Postdoctorante en estudios Psicosociales del Trabajo.  
Escuela de Psicología. Pontificia Universidad Católica de  
Valparaíso. Endereço: Avenida El Bosque #1290, Sector de

*Vicente Sisto* es doctor en Psicología Social. Académico  
de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad  
Católica de Valparaíso. Chile.  
E-mail: [vicente.sisto@ucv.cl](mailto:vicente.sisto@ucv.cl)