



**UNIVERSIDAD DE GRANADA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PROGRAMA DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (RD99/2011)  
Línea de investigación “Investigación en Educación: aspectos teóricos, históricos y de  
educación social”

**TESIS DOCTORAL**

**IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE  
RENDICIÓN DE CUENTAS EN CHILE**

Claudia Lorena Carrasco Aguilar

DIRECTOR:  
Dr. Antonio Luzón Trujillo

Granada, 2018

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autor: Claudia Lorena Carrasco Aguilar  
ISBN: 978-84-1306-051-4  
URI: <http://hdl.handle.net/10481/54442>

El doctorando / The *doctoral candidate* [**CLAUDIA LORENA CARRASCO AGUILAR**] y el/los director/es de la tesis / and the thesis supervisor/s: [**ANTONIO LUZÓN TRUJILLO** ] Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección del/los director/es de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

/

*Guarantee, by signing this doctoral thesis, that the work has been done by the doctoral candidate under the direction of the thesis supervisor/s and, as far as our knowledge reaches, in the performance of the work, the rights of other authors to be cited (when their results or publications have been used) have been respected.*

Lugar y fecha / Place and date:

GRANADA, a 29 de julio de 2018

Director/es de la Tesis / *Thesis supervisor/s;*

Doctorando / *Doctoral candidate:*

Firma / Signed

Firma / Signed

Investigación financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT) Programa Formación de Capital Humano Avanzado - Beca de Doctorado en el Extranjero - Becas Chile. Folio N° 72170636

## **Agradecimientos**

*Sin duda este es el apartado más fácil de mi tesis.*

*Te agradezco a ti hija mía por haber nacido, eres mi “Amada Esperanza”, el origen de mi fuerza y corazón.*

*También agradezco a la vida por mis dos hijos de corazón, mis niños Cristina y Marianito, y les agradezco a ellos por su compañía, risas y apoyo.*

*Agradezco a mis padres, familia y amigos, he crecido y me he formado con muchas oportunidades que no puedo desconocer.*

*Agradezco infinitamente el apoyo de mi querida Universidad de Playa Ancha, sin ese piso jamás estaría acá. Así también, no puedo dejar de agradecer la guía de Antonio Luzón, que más que un director de tesis ha sido una estrella en el cielo. Nunca dejaré de agradecer las oportunidades dadas.*

*Finalmente, agradezco a mis directores de estancia. En Santiago, Alejandra Falabella, quien me hizo revisar mi juicio crítico y me invitó a mirar mis propios procesos como investigadora. Verónica López en Viña del Mar, una amiga y una maestra, siempre interpelando al colectivo para retroalimentar. Finalmente, agradezco al profesor Guido Benvenuto, en Roma. Hace tiempo que no veía tanta pasión e intensidad en clases, combinada con una perfecta acogida y capacidad de explicar mil veces lo mismo. Un profesor admirable.*

*Este tiempo de doctorado he aprendido mucho, de tantas formas y en tantos sentidos que esta tesis es sólo un pequeño reflejo de ello.*

## **Dedicatoria**

*Esta tesis está dedicada al profesorado chileno, inglés, colombiano, sueco, italiano, etc. Dedicado al profesorado que debe trabajar en un contexto de rendición de cuentas y que debe luchar por la búsqueda del reconocimiento de su trabajo. Sin el profesorado y su capacidad de asombro y de valiente organización, ni siquiera estaría acá.*

*Finalmente, te dedico a ti mi amor esta tesis. Esta tesis está hecha con esfuerzo, tiempo y energía de ambos, y jamás lo hubiera logrado sin ti. En este año y más, me has acompañado con paciencia, ternura y escucha. Has hecho de Atarfe y de Granada un verdadero hogar, y me has apoyado infinitamente para que por fin yo pueda disfrutar lo que me gusta: investigar y escribir. Gracias Mariano. Simplemente te amo.*

*Para que la pedagogía radical se convierta en un proyecto político viable tiene que desarrollar un discurso que combine el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad. Al hacer esto, ha de ofrecer análisis que revelen las oportunidades existentes para las luchas y las reformas democráticas en el trabajo cotidiano de las escuelas. De igual manera, ha de ofrecer la base teórica para que profesores y otras personas contemplan y experimenten la naturaleza del trabajo de los enseñantes de un modo crítico y potencialmente transformador. Dos elementos del discurso en cuestión que personalmente considero importantes son: la definición de las escuelas como esferas públicas democráticas y la definición de los profesores como intelectuales transformativos*

*(Henry Giroux, 1997, p. 34*

*“Los profesores como intelectuales”)*

## Resumen

La presente tesis busca comprender la identidad profesional del profesorado del sector público en el contexto de las políticas educativas de rendición de cuentas en Chile. Este país constituye un caso de estudio debido a que el modelo de rendición de cuentas (*accountability*) es de tipo performativo, responsabiliza a las escuelas por los resultados, y lleva más de tres décadas implementándose de forma estructural, por lo que estudiar la identidad docente es estudiar los posibles efectos subjetivos e intersubjetivos de estas políticas. Desde la incorporación de Chile a la OCDE el año 2010, se ha ido impulsando un sistema de evaluación en 360 grados que fortalece este modelo de *accountability* con altas consecuencias y que lamentablemente, desde sus inicios ha traído consigo altos niveles de segregación escolar. En Chile, la implementación de estas reformas, de origen neoliberal, fueron impulsadas en el periodo de dictadura militar, desconociendo la historia del profesorado y su organización, así como los avances sociales de inicios de 1970. Los gobiernos de la democracia profundizaron en el modelo aunque aumentaron el gasto en educación y recientemente, impulsaron reformas más inclusivas. Para poder comprender la identidad del profesorado en este contexto, se revisan los aportes teóricos de la pedagogía crítica, desde las definiciones de Estado capitalista neoliberal, hasta las teorías de resistencia y oposición en educación. Así también, se desarrollan los estudios sobre cultura escolar en Chile, y se presenta una exhaustiva revisión sobre el concepto de identidad y la identidad docente. Se define la identidad profesional como identidad social del profesorado, y se elige el reconocimiento y la vocación como dimensiones intrínsecas de esta identidad. El problema de estudio queda delimitado en un contexto de cuasi-mercado, Nueva Gestión Pública (NGP) y rendición de cuentas performativa. Para comprender la identidad del profesorado se lleva a cabo un estudio cualitativo fenomenológico que busca construir ciencia histórico-hermenéutica. Para ello se llevó a cabo un estudio en tres fases. La primera, buscó describir y analizar los núcleos identitarios del profesorado del sistema público en Chile, a partir de sus discursos y de los de diferentes actores de la comunidad educativa, a través de entrevistas individuales y grupales. La segunda fase buscó identificar y caracterizar los aspectos psicosociales del profesorado cuyos discursos desafían los principales núcleos identitarios analizados, por medio de un estudio de caso único de una escuela y un estudio narrativo con profesores que participan de dos organizaciones docentes (Colegio de Profesores de Chile y Movimiento por la Unidad Docente). Finalmente, la última fase tuvo un carácter exploratorio, y consistió en una aproximación de tipo cualitativa basada en el enfoque de educación comparada. Esta fase buscó contrastar los núcleos identitarios del profesorado chileno con discursos de docentes que se desempeñan en otros modelos de rendición de cuentas, en Italia y Suecia, para lo cual se entrevistó a cinco profesoras de ambos países y se desarrolló una semana de *teacher shadowing*. En todos los casos se realizó análisis de contenido. Los resultados muestran a un profesorado definido por tres núcleos identitarios expresados como tensiones. En primer lugar, se tensiona su relación con las políticas educativas a través de un sistema doble de miedo y deseo. En segundo lugar, se tensiona el reconocimiento social, ya que su pérdida busca ser recuperada por medio de otras tensiones respecto de su vocación y del respeto. Finalmente, se tensiona su relación con el modelo de mercado en educación, a través de la tensión con el neoliberalismo y las formas de validar o rechazar al modelo. Existe una diversidad de características que corresponden a múltiples identidades, destacando la tecnificación, la identidad apostólica, el intelectual transformador, y el práctico reflexivo. Los resultados muestran que una forma de enfrentar las lógicas de reproducción social se dan en una escuela que genera una cultura de reconocimiento, y en los discursos del profesorado que

se organiza, aunque de todos modos ninguno de esos casos es completamente un ejemplo de resistencia. Así también, es posible ver que el profesorado italiano y sueco comparte algunos de estos núcleos, sobretudo el primero, aunque de un modo más integrado y menos tensionado. Finalmente se concluye que la identidad del profesorado se construye en un triángulo de interacciones entre las políticas, cultura escolar e historia individual, social y de la organización docente. La experiencia de organización reivindicativa y la cultura escolar, estarían mediando los efectos de las políticas sobre la identidad docente.

**Palabras clave.** Identidad profesional docente, rendición de cuentas, tensiones identitarias, responsabilización por desempeño.

## Abstract

This thesis pretend to understand the professional identity of public sector teachers in the context of educational accountability policies in Chile. This country is constituted as a case of study because the accountability model has a performative feature; it makes schools responsible for the results and it has been implemented in a structural way for more than three decades, so studying the teacher's identity is to study the possible subjective and intersubjective effects of these policies. Since the incorporation of Chile to the OECD in 2010, it has been promoted a 360 degrees evaluation system that strengthens this accountability model with high consequences and that unfortunately, since its inception has brought high levels of school segregation. In Chile, the implementation of these reforms, that has a neoliberal origin, were impelled in the period of military dictatorship, ignoring the history of the professorate and its organization, as well as the social advances of the early 1970s. The governments of democracy deepened the model although the education spending increased and recently, they pushed for more inclusive reforms. In order to understand the teachers's identity in this context, the theoretical contributions of critical pedagogy are reviewed, from the definitions of neoliberal capitalist state, to the theories of resistance and opposition in education. Likewise, studies on school culture in Chile are developed, and an exhaustive review of the concept of identity and teaching identity is presented. Professional identity is defined as the social identity of teachers, and recognition and vocation are chosen as intrinsic dimensions of this identity. The study problem is delimited in a quasi-market context, New Public Management (NGP) and performative accountability. In order to understand the identity of the professorate, it is developed a qualitative phenomenological study that seeks to build historical-hermeneutical science. To this end, a study was carried out in three phases. The first, sought to describe and analyze the identity core of the teachers of the public system in Chile, from their speeches and those of different actors of the educational community, through individual and group interviews. The second phase sought to identify and characterize the psychosocial aspects of the teachers whose discourses challenge the main core identity analyzed, through a unique case study of a school and a narrative study with professors participating in two teaching organizations (Chilean Teachers' college and Movement for the Teaching Unity). Finally, the last phase had an exploratory character, and consisted of a qualitative approach based on the comparative education approach. This phase sought to contrast the identity cores of Chilean teachers with speeches from teachers who work in other models of accountability, in Italy and Sweden, for which five teachers from both countries were interviewed and a week of *teacher shadowing* was developed. In all cases, content analysis was developed. The results show a teacher defined by three identity cores expressed as tensions. In the first place, their relation with educational policies are strained through a double system of fear and desire. In the second place, social recognition is strained, since its loss seeks to be recovered through other tensions regarding its vocation and respect. Finally, its relationship with the market model in education is strained, through the tension with neoliberalism and the ways of validating or rejecting the model. There is a diversity of characteristics that correspond to multiple identities, highlighting the technification, the apostolic identity, the transforming intellectual, and the reflective practitioner. The results show that a way of confronting the logic of social reproduction occurs in a school that generates a culture of recognition, and in the discourses of the teaching staff that is organized, although in any way none of these cases is completely an example of resistance. Also, it is possible to see that the Italian and Swedish professors share some of these cores, especially the first one, although in a more integrated and less stressed way.

Finally it is concluded that the identity of the professorate is built in a triangle and interactions between the policies, school culture and individual, social and teaching organization history. The experience of claim organization and school culture, would be mediating the effects of policies on teacher identity.

**Keywords:** Teacher's professional identity, accountability, identity tensions, responsibility for performance.

## Riassunto

Questa tesi cerca di capire l'identità professionale degli insegnanti del settore pubblico nel contesto delle politiche di responsabilità educativa in Cile. Questo paese è un caso di studio perché il modello di responsabilità è un modello performativo, rende le scuole responsabili dei risultati, ed è stato implementato strutturalmente per più di tre decenni, quindi studiare l'identità dell'insegnante è studiare i possibili effetti soggettivi e intersoggettivi di queste politiche. Dal momento che l'incorporazione del Cile presso l'OCSE nel 2010, ha promosso un sistema di valutazione a 360 gradi che rafforza questo modello di responsabilità con alti conseguenze e, purtroppo, fin dalla sua nascita ha portato alti livelli di segregazione scolastica. In Cile, l'attuazione di tali riforme, di origine neoliberista, furono cacciati nel periodo della dittatura militare, ignorando la storia degli insegnanti e la loro organizzazione, così come il progresso sociale all'inizio del 1970. I governi della democrazia hanno approfondito il modello, ma anche hanno aumentato la spesa per l'educazione, e di recente hanno promosso riforme più inclusive. Per comprendere l'identità degli insegnanti in questo contesto, questa tesi cerca di approfondire su la pedagogia critica, dalle definizioni dello Stato capitalista neoliberale, alle teorie della resistenza e dell'opposizione nell'educazione. Allo stesso modo, vengono sviluppati studi sulla cultura scolastica in Cile e viene presentata una rassegna esauriente sul concetto di identità e identità degli insegnanti. L'identità professionale è definita come l'identità sociale degli insegnanti, e il riconoscimento e la vocazione sono scelti come dimensioni intrinseche di questa identità. Il problema dello studio è delimitato in un contesto di quasi-mercato, New Public Management (NPM o NGP- in spagnolo) e responsabilità performativa. Al fine di comprendere l'identità del personale docente, viene condotto una ricerca fenomenologica qualitativa che cerca di costruire la scienza storico-ermeneutica. A tal fine, questa tesi è stata condotta in tre fasi. La prima fase ha cercato di descrivere e analizzare i nuclei identitari degli insegnanti del sistema pubblico in Cile, dai loro discorsi e quelli di diversi attori della comunità educativa, attraverso interviste individuali e di gruppo. La seconda fase ha cercato di identificare e caratterizzare gli aspetti psicosociali degli insegnanti i cui discorsi, sfidano le principali nuclei di identità analizzati per mezzo di un singolo caso di studio di una scuola e uno studio di narrativa con gli insegnanti coinvolti due organizzazioni – simile a un sindacato (*Colegio de profesores de Chile* e *Movimiento por la Unidad Docente*). Infine, l'ultima fase ha avuto un carattere esplorativo e consiste in un approccio qualitativo basato sul modello di ricerca dell'educazione comparata. Questa fase ha cercato di contrastare i nuclei di identità degli insegnanti cileni con quelli degli insegnanti che lavorano in altri modelli di responsabilità. Per questo, cinque insegnanti di Italia e Svezia sono stati intervistati, e anche si è estato fatto una settimana di *teacher shadowing* nella Svezia. In tutti i casi è stata fatta l'analisi del contenuto. I risultati mostrano una facoltà definita da tre nuclei d'identità espressi come tensioni. In primo luogo, la sua relazione con le politiche educative è tesa da un duplice sistema di paura e desiderio. In secondo luogo, il riconoscimento sociale, poiché la sua perdita cerca di essere recuperata attraverso altre tensioni riguardanti la sua vocazione e il suo rispetto. Infine, viene tesa la sua relazione con il modello di mercato dell'educazione, attraverso la tensione con il neoliberismo e le modalità per convalidare o rifiutare il modello. Vi è una diversità di caratteristiche che corrispondono a più identità, evidenziando la tecnica, l'identità apostolica, l'intellettuale che si trasforma e il professionista riflessivo. I risultati mostrano che un modo per affrontare la logica della riproduzione sociale saranno riportate in una scuola che crea una cultura di riconoscimento, e nei discorsi degli insegnanti organizzati, ma in ogni caso nessuno di questi è proprio un esempio di resistenza. Inoltre, è possibile vedere che gli insegnanti italiani e svedesi

condividono alcuni di questi nuclei, specialmente il primo, sebbene in un modo più integrato e meno stressato. Infine, si conclude che l'identità degli insegnanti è costruita in un triangolo di interazioni tra le politiche, la cultura scolastica e individuale, la storia sociale e l'organizzazione degli insegnanti. L'esperienza dell'organizzazione e della cultura scolastica mediasse gli effetti delle politiche sull'identità degli insegnanti.

**Parole chiave.** Identità professionale degli insegnanti, *accountability*, tensioni identitarie, responsabilità per gli apprendimenti.

## ÍNDICE

IDENTITÀ PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI NELLE POLITICHE EDUCATIVE DI RESPONSABILITÀ IN CILE .....	1
INTRODUCCIÓN .....	38
CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES SOCIOPOLÍTICOS DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	47
1.1.- La estructura del sistema educativo chileno .....	48
1.2.- Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en Chile.....	57
1.3.- Perspectiva sociohistórica del profesorado chileno en las políticas educativas .....	66
1.3.1.- Hacia los inicios del Estado Docente .....	67
1.3.2.- La dictadura cívico militar, el Estado Subsidiario y la represión del profesorado .....	77
1.3.3.- Los gobiernos de la “post-dictadura” .....	87
1.3.4.- La consolidación y proyección del modelo educativo .....	94
1.4.- Desafíos actuales de la organización docente en Chile .....	105
1.5.- Carrera profesional docente desde una perspectiva de educación comparada.....	109
1.5.1.- El caso de Chile en la evolución latinoamericana.....	109
1.5.2.- La OCDE y su relación con la carrera docente .....	113
1.5.3.- La actual reforma chilena a la carrera docente: una consecuencia macropolítica .....	116
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO .....	120
2.1.- Introducción al marco teórico .....	121
2.2.- Neoliberalismo capitalista en educación: desde una definición de Estado hasta la identidad docente.....	123
2.3.- Cultura escolar en Chile.....	136
2.4.- Identidad profesional docente .....	141
2.4.1.- Sobre el concepto de identidad .....	141
2.4.2.- La identidad del profesorado.....	144
2.4.3.- Reconocimiento social y vocación docente .....	151

CAPÍTULO 3: DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE ESTUDIO .....	158
3.1.- Los sistemas rendición de cuentas ( <i>accountability</i> ) en la Nueva Gestión Pública (NGP): una perspectiva comparada.....	159
3.2.- Rendición de cuentas performativa y el cuasi-mercado educativo: el caso de Chile .....	167
3.3.- Por qué estudiar la identidad docente en la rendición de cuentas performativa .....	176
CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA .....	184
4.1.- Supuestos metodológicos y preguntas de investigación .....	185
4.2.- Objetivos .....	188
4.3.- Enfoque y marco general del estudio .....	189
4.4.- Diseño general de la investigación .....	193
4.5.- Diseño de investigación primera fase .....	194
4.6.- Diseño de investigación segunda fase.....	207
4.7.- Diseño de investigación tercera fase .....	213
CAPÍTULO 5: RESULTADOS .....	218
5.1.- Introducción a los resultados .....	219
5.2.- Resultados de la primera fase. Análisis de la identidad del profesorado del sistema público chileno .....	220
5.2.1.- Categoría 1. Políticas educativas: el sistema doble de miedo y deseo.....	227
Subcategoría 1. Distanciamiento entre la política y la escuela .....	227
Subcategoría 2. La prueba SIMCE como reguladora del quehacer educativo en el <i>accountability</i> .....	238
5.2.2.- Categoría 2. Reconocimiento social: entre la vocación y el respeto.....	246
Subcategoría 1. La vocación como motor identitario.....	246
Subcategoría 2. El respeto como valor y acción en el escenario de escaso reconocimiento social del profesorado .....	260
5.2.3.- Categoría 3. Neoliberalismo y educación: entre la validación y el rechazo .....	273
Subcategoría 1. Entre la autonomía y la tecnificación docente frente a las políticas de estandarización.....	273
Subcategoría 2. La función social de la escuela pública .....	283

5.3.- Resultados de la segunda fase. Identidades desafiadas. Aspectos psicosociales del profesorado cuyos discursos desafían los principales núcleos identitarios.....	295
5.3.1.- Estudio de caso: Escuela Vuela Alto .....	297
Descripción de las personas participantes .....	298
Contextualización del establecimiento .....	301
Categoría 1. Un proyecto compartido .....	307
Categoría 2. La función social de la escuela como encargada de acreditar aprendizajes curriculares .....	312
Categoría 3. Un buen clima en la escuela.....	315
Categoría 4. El valor de la participación y organización.....	321
Categoría 5. Sobre el respeto y reconocimiento .....	323
5.3.2.- Desde el reconocimiento hacia la trascendencia en la identidad docente: relatos del profesorado organizado.....	330
Descripción de las personas participantes .....	332
Categoría 1. Peticionismo al Estado como consecuencia histórica .....	340
Categoría 2. El reconocimiento desde los sentidos históricos de la organización .....	345
Categoría 3. La organización como resistencia política: tensiones en sus principios .....	348
Categoría 4. La lucha contra la devaluación y la toma de conciencia: motivos para la organización docente .....	356
Categoría 5. La organización docente como forma de reconocimiento y trascendencia .....	363
5.4.- Resultados de la tercera fase. El profesorado en los modelos de responsabilidad educativa: contraste de la identidad docente en Chile, Italia y Suecia.....	369
5.4.1.- Análisis del contexto sociohistórico de la educación en Italia.....	373
5.4.2.- Análisis del contexto sociohistórico de la educación en Suecia .....	385
5.4.3.- Análisis de educación comparada: el profesorado en Chile, Italia y Suecia.....	395
Categoría 1. Políticas educativas: el sistema doble de miedo y deseo .....	399
Categoría 2. Reconocimiento social: entre la vocación y el respeto .....	411
Categoría 3. Neoliberalismo y educación: entre la validación y el rechazo.....	417
5.5.- Análisis integrativo .....	419

CAPÍTULO 6: DISCUSSIONI E CONCLUSIONI - DISCUSIONES Y CONCLUSIONES .....	439
6.1.- Discussioni su risultati e conclusioni .....	440
6.2.- Apprendimento professionale e tensioni della ricerca .....	452
6.2.1.- La ricerca educativa in Cile: un modo di vivere l' <i>accountability</i> .....	452
6.2.2.- Il contesto di studio da una prospettiva situata: la posizione della ricercatrice di questa tesi in prima persona .....	454
6.1.- Discusiones de los resultados y conclusiones .....	459
6.2.- Aprendizajes profesionales y tensiones de la investigación.....	472
6.2.1.- La investigación educativa en Chile: una forma de vivir el <i>accountability</i> .....	472
6.2.2.- El contexto de estudio desde una perspectiva situada: la posición de la autora de esta tesis en primera persona .....	474
Bibliografía.....	479

## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1	Porcentaje de escuelas por grupo socioeconómico, clasificadas por la Agencia de Calidad de la Educación en Chile.....	62
Tabla 2	Enfoques de responsabilización educativa .....	160
Tabla 3	Principales taxonomías para clasificar los modelos de rendición de cuentas en educación.....	163
Tabla 4	Tensiones que emergen en la escuela a propósito de la política de responsabilización por desempeño.....	171
Tabla 5	Resumen de las fases del estudio.....	193
Tabla 6	Implementadores de la política pública. Fiscalizadores de la Superintendencia de Educación.....	200
Tabla 7	Administradores educacionales.....	201
Tabla 8	Líderes educativos.....	202
Tabla 9	Docentes de secundaria.....	203
Tabla 10	Docentes de primaria (EGB) e infantil.....	204
Tabla 11	Personal de apoyo.....	205
Tabla 12	Familias.....	206
Tabla 13	Estudiantes.....	206
Tabla 14	Descripción general de las personas entrevistadas estudio 1 fase 2.....	211
Tabla 15	Características de las personas entrevistadas estudio 2 fase 2.....	212
Tabla 16	Características de participantes y técnicas de producción de información fase 3 .....	217
Tabla 17	Resumen descripción del grupo de estudio fase 1.....	221
Tabla 18	Categorías primera fase.....	398
Tabla 19	Tensiones Categoría 1 Subcategoría 1 Fase 1.....	423
Tabla 20	Tensiones Categoría 1 Subcategoría 2 Fase 1.....	424
Tabla 21	Tensiones Categoría 2 Subcategoría 1 Fase 1.....	425
Tabla 22	Tensiones Categoría 2 Subcategoría 2 Fase 1.....	426
Tabla 23	Tensiones Categoría 3 Subcategoría 1 Fase 1.....	427
Tabla 24	Tensiones Categoría 3 Subcategoría 1 Fase 1.....	428
Figura 1	El rol del CNED en el SAC.....	65
Figura 2	Estructura del Marco Teórico .....	122
Figura 3	Interacción entre categorías fase 1.....	225
Figura 4	Categorías y subcategorías fase 1.....	226
Figura 5	La evaluación educativa en Italia.....	383
Figura 6	Triángulo de la identidad profesional docente.....	438
Cuadro 1	Misión de la Escuela Vuela Alto .....	302
Cuadro 2	Visión de la Escuela Vuela Alto .....	303
Cuadro 3	Objetivos estratégicos de la Escuela Vuela Alto .....	304

## **IDENTITÀ PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI NELLE POLITICHE EDUCATIVE DI RESPONSABILITÀ IN CILE**

### **Introduzione**

Diversi dibattiti educativi dei paesi che compongono l' Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) sono legati alla permeabilità dei sistemi scolastici alla logica della mercificazione, installando meccanismi orientati alla privatizzazione e alla responsabilità. Questi meccanismi hanno il loro origine negli anni 70' perché diversi modelli di istruzione globale e Stati sociali mostrano crisi diverse con un importante impatto socioeconomico sulla popolazione e nella progettazione e attuazione delle proprie politiche di sviluppo. Ciò ha portato alla messa in discussione della centralità dello Stato, che perde legittimità nel suo ruolo di garante e amministratore dell'istruzione pubblica (Villalobos & Quaresma, 2015).

Cile è il paese che a livello mondiale ha le più grandi e drastiche innovazioni in termini di decentramento dello Stato dell'istruzione, guidando le iniziative legate all'installazione di un modello di quasi-mercato basato su un sistema di responsabilità (Falabella & De la Vega, 2016, Mediavilla, Zancajo, Verger & Bonal, 2013, Verger, Bonal & Zancajo, 2016). A sua volta, il Cile è stato riconosciuto dall' OCSE (2004) come un paese che segrega l'educazione, in modo tale da influenzare le probabilità di interazione tra membri di diversi gruppi sociali. Nuovamente del 2017, l'OCSE (2017) riconosce la segregazione e l'ineguaglianza sociale in Cile, definendo la qualità dell'istruzione come mezzo per la crescita economica.

Uno dei meccanismi che assicura che questa segregazione si installa negli spazi pubblici e nei discorsi, è la valutazione standardizzata del livello di istruzione attraverso un Sistema per misurare la qualità dell'istruzione, chiamato SIMCE in Cile ("simse" dovrebbe suonare in italiano). Questo è stato creato negli anni 80' e consiste in un test nazionale standardizzato, con conseguenze importanti per le scuole, tra le quali spiccano la competizione, l'agitazione degli insegnanti e degli studenti, e l'allenamento del test (Assáel & Pavez, 2008; Falabella, 2015; Mizala et al., 2000). Attualmente, il risultato ottenuto nel test ha come conseguenza un ordine dall'Agenzia per la Qualità dell'Istruzione (*Agencia de Calidad de la Educación*), e

con esso, la minaccia per legge di una minore autonomia nella gestione delle risorse e l'eventuale revoca del riconoscimento ufficiale da parte di del Ministero della Pubblica Istruzione (*Ministerio de Educación* - MINEDUC – in spagnolo) (Elacqua, Martínez, Santos & Urbina, 2012b).

Questo test, chiamato popolarmente come “Il SIMCE”, è stato il pilastro fondamentale delle riforme educative degli ultimi decenni, nello stesso tempo in cui è stato designato come uno dei responsabili delle attuali disuguaglianze sociali nell'educazione (Bellei, 2013; Flórez, 2015; Ortiz, 2015). Per questo motivo, il processo di riforma degli anni 90' ha avuto programmi di miglioramento, attraverso pratiche di discriminazione positiva (Cox, 1997) e interventi sul tema dell'insegnamento (Cox, 2001, Tenti, 2007).

Comincia gradualmente ad apparire un'eterogeneità di funzioni e azioni richieste agli insegnanti, che incidono sulla loro identità professionale, che in contesti di politiche pubbliche di sviluppo e di valutazione, ha mostrato tensioni in un modo complesso che non è sempre risolto (Galaz, 2015; Ruay, 2010). Un aspetto determinante di questa identità si trova nelle prospettive dell'insegnamento manageriale (*new public management*- dall'inglese o *nueva gestión pública* – in spagnolo), che comporterebbe l'intensificazione e la standardizzazione del tempo di lavoro dell'insegnamento; l'abbandono degli insegnanti in un contesto istituzionale che indebolisce il lavoro pedagogico; la colpa per loro; e il deterioramento dei loro ambienti di lavoro (Reyes, Cornejo, Arévalo & Sánchez, 2010; Sisto, 2012). Questo è l'approccio educativo del *New Public Management* (NPM) o pedagogia basata sulla gestione (Giroux, 1997, Maxcy, 2009, Sisto, 2012, Sisto & Fardella, 2011).

Quindi, l'identità può essere interpretata come una costruzione legata al contesto socio-storico in cui si verifica, poiché è influenzata da un livello socioculturale nella dimensione del collettivo, così come dalla dinamica del potere e dell'ordine mondiale (Íñiguez, 2001; Martín-Baró, 2001; Palacio, Correa, Díaz & Jiménez, 2003; Pujal 1996). L'identità degli insegnanti cileni è gestita in un sistema educativo con standard universali, predominanza delle valutazioni del censimento, con una bassa capacità di agenzia a livello locale, basso sviluppo delle capacità dei sistemi educativi e una cultura di responsabilità esterna (De la Vega, 2015).

Questa tesi cerca di comprendere l'identità professionale degli insegnanti nel settore pubblico nel contesto delle politiche di responsabilità educativa in Cile, per le quali la ricerca

è condotta in tre fasi in sequenza. Questa sintesi segue la struttura generale della tesi e mostra innanzitutto una descrizione generale della struttura del sistema educativo al fine di introdurre un lettore internazionale all'organizzazione interna del paese. Successivamente, è mostrata una revisione delle politiche educative in Cile e il ruolo degli insegnanti in questi sono introdotti storicamente. Quindi, mostra come l'attuale carriera di insegnante derivi da un contesto macropolitico legato all'OCSE. Il quadro teorico di questa tesi è presentato in tre fasi che sono ricorsive e sono collegate tra loro. Questa tesi è posizionata rispetto alla pedagogia critica e, pertanto, il suo approccio riconosce le implicazioni etiche e politiche della ricerca educativa. Per questo, si comincia con la relazione stabilita da diversi autori tra il neoliberismo capitalista e la definizione dello Stato e l'insegnamento dell'identità è resa esplicita. Quindi, viene descritta la cultura scolastica in Cile, che termina con lo sviluppo teorico sull'identità professionale dell'insegnante.

In seguito, viene definito il problema di ricerca, vengono presentati la metodologia, i risultati, le discussioni e le conclusioni.

### **La struttura del sistema educativo cileno e la garanzia della qualità educativa**

La Costituzione politica della Repubblica del Cile del 1980 e la Legge Generale di Educazione (LGE) del 2009 concepiscono l'educazione cilena come un processo di apprendimento permanente in tutte le fasi dell'istruzione. Il sistema educativo mira a trasmettere e coltivare valori, competenze e abilità per creare cittadini cileni responsabili, tolleranti, solidali e democratici (MINEDUC, 2009, citato in OCSE, 2017). Il sistema educativo cileno è costituito da quattro fasi, la seconda e la terza sono obbligatorie: un'istruzione iniziale denominata educazione parvularia (*educación parvularia*); un'istruzione primaria, chiamata istruzione basica (*enseñanza básica*); un'istruzione secondaria, chiamata istruzione media (*enseñanza media*); e istruzione superiore universitaria o di Istituto Tecnico (OCSE, 2017). I contenuti del curriculum sono regolati in modo universale e centralizzato (legge n° 20.370/2009). In Cile, l'istruzione può essere amministrata dai Comuni - pubblici e gratuiti finanziati dallo Stato-, da privati con finanziamenti pubblici o soltanto privati con finanziamenti delle famiglie. Con i recenti regolamenti "le entità che ricevono fondi pubblici

devono essere dichiarate organizzazioni senza fini di lucro nei prossimi anni” (OCSE, 2017, p.44).

Per il sistema scolastico e dal 2011 esiste un Sistema Nazionale Di Assicurazione Della Qualità dell’istruzione Scolastica (*Sistema Nacional de Aseguramiento de Calidad de la Educación SAC* – in spagnolo) che crea una nuova istituzionalizzazione nell’istruzione. Ciò si aggiunge alle organizzazioni già esistenti - il Ministero della Pubblica Istruzione e il Consiglio Nazionale dell’Educazione - due nuove istituzioni: l’Agenzia per la Qualità dell’Istruzione e la Sovrintendenza dell’Educazione (legge n° 20.529). Il SAC è creato sotto il modello della responsabilità con alte conseguenze e *New Public Management*, attraverso diversi sistemi di incentivi, sanzioni e valutazioni che individuano insegnanti e studenti (Assaél, Cornejo, González, Redondo, Sánchez & Sobrazo, 2011). Ciò avviene non solo attraverso l’applicazione di multe contro l’eventuale non conformità alle normative, ma anche attraverso un complesso sistema di valutazioni con risultati pubblici a 360 gradi.

L’effetto performativo di queste leggi, che regolano uno Stato valutativo e regolamentare, è imposto attraverso l’esercizio del potere disciplinare per garantirne l’efficacia normalizzando la presenza di standard (Carrasco, López & Estay, 2012). Come diversi autori sottolineano, le riforme basate su standard e standardizzazione hanno l’effetto di degradare o incolpare i centri situati in aree marginali, minando l’istruzione pubblica e incidendo sulla coesione sociale, che è un fattore chiave per il consolidamento di una società giusta (González-Faraco, Luzón & Torres, 2012; Hargreaves, 2003; Pereyra, 2002). Nel caso del Cile, le scuole possono essere chiuse a seguito dei loro risultati nel SIMCE (legge n° 20.529)

### **Prospettiva sociostorica degli insegnanti cileni nelle politiche educative**

Dall’inizio della nazione, dopo l’indipendenza della Spagna, lo Stato ha gradualmente assunto un ruolo guida nello sviluppo di un sistema educativo nazionale (Slachevsky, 2015). Sebbene all’inizio ci fossero diverse iniziative autogestite o guidate da istituzioni ecclesiastiche (Carimán, 2012) dal 1925 lo Stato è dichiarato costituzionalmente responsabile dell’educazione, così che gli insegnanti perdono la sovranità, collegandosi allo Stato attraverso il modo costituzionale della petizione (Reyes, 2010; Salazar, 2012). Gli inizi dello

Stato-Insegnante furono fortemente interrogati a causa del suo carattere elitizzato e borghese (Reyes, 2009), affrontando diversi conflitti con gli insegnanti (Castro-Paredes, 2012; Núñez, 1982). Così, diversi movimenti degli insegnanti gradualmente emersi durante i decenni successivi furono organizzati con studenti universitari, lavoratori, politici e gruppi sociali, per generare dibattiti pubblici a sostegno dell'alto valore sociale degli insegnanti (Echeverría, 1983; Vidaurre, 1959).

I regolamenti amministrativi (*Estatuto administrativo*) del 1960 definisce gli insegnanti come un particolare gruppo all'interno di pubblici ufficiali (Biscarra et. al., 2015), anche se quelli di una volta in contrasto con lo Stato dei loro salari e le condizioni di lavoro, ha difeso lo Stato-Insegnamento le sue caratteristiche di centralismo, uniformità e il formalismo amministrativo (Núñez 2004; Assaël, Cornejo Gonzalez, Redondo, Sánchez, & Sobrazo, 2011). La riforma dell'istruzione del governo democristiano di Eduardo Frei Montalva nel 1965, di fronte a disuguaglianze basa sul principio delle pari opportunità in materia di istruzione (Echeverría, 1983; Gentili & Suárez, 2005; Oliva, 2010; Slachevsky, 2015), ed è stato approfondito nel governo socialista di Salvador Allende e l'Unità Popolare (*Unidad Popular*) (Castro-Paredes, 2012).

Il governo di Allende ha cercato di recuperare il rapporto tra classe sociale e l'istruzione (Blanc, 1971), sfidando la maggioranza sociali opposizione, in un contesto di lotta politica e ideologica che aveva polarizzato il paese (Castro-Paredes, 2012). Nel 1970 il magistero ha costituito una singola organizzazione sindacale chiamato Unico Sindacato dei Lavoratori dell'Educazione (*Sindicato Único de Trabajadores de la Educación SUTE* – in spagnolo) (Gentili & Suárez, 2005), che ha riunito insegnanti, paraprofessionali e del personale che operano nel settore (Donoso, 2008). Questa organizzazione sindacale aveva anche forti componenti pedagogiche, che si riflettevano nel movimento dei Laboratori di educatori (*Talleres de Educadores*) (Vera, 2010).

Il colpo di Stato del 1973, guidata dall'allora capo dei militari Augusto Pinochet, ha fondato una dittatura che durò fino al 1989, e segna il passaggio dello Stato-Insegnante ad uno Stato-Sussidiario (Castro-Paredes, 2012; Lopez, Assaël & Neumann, 1984; Moreno & Gamboa, 2014). L'arrivo della dittatura iniziò un violento declino della spesa pubblica per l'istruzione, che portò a un forte calo dei salari degli insegnanti; la direzione delle scuole e dei

licei è intervenuta, e lo sviluppo del curriculum è stato limitato (Gentili & Suárez, 2005). La sussidiarietà statale nell'educazione, così come l'introduzione del settore privato, furono incorporate poco a poco (Castro-Paredes, 2012). Il SUTE è stato sciolto e gli insegnanti hanno perso i diritti che hanno specificamente governato il loro lavoro (Donoso, 2008; Gentili & Suárez, 2005). Nel 1974 la dittatura ha fondato l'Organo collegiale degli insegnanti del Cile (*Colegio de profesores de Chile COPROCHI* – in spagnolo), che ha approvato tutte le trasformazioni che significava successive riforme degli anni 80' (Gentili & Suárez 2005).

L'obiettivo principale della dittatura era decentrare il sistema e fornire la regolamentazione dell'istruzione ai meccanismi del mercato, in linea con gli orientamenti del modello economico liberale (Gentili & Suárez, 2005; Moreno & Medina, 2012). La trasformazione più sostanziale del sistema educativo cileno fu la municipalizzazione, che trasformò gli insegnanti in lavoratori nel settore privato e installò il modello del quasi-mercato (López, Assáel & Neuman, 1984; Oliva, 2010). Questa riforma è stata parte di una rifocalizzazione economica durante la crisi economica del 1982 ed è stata guidata dalla Banca Mondiale e dalla Banca Interamericana di Sviluppo (Ocampo, 2014), che si è conclusa con la formulazione del Consenso di Washington (Gentili, 1998; Martínez & Soto, 2012).

Sebbene la dittatura cilena fosse una delle più sanguinose e durature dell'America Latina (López & Cárdenas, 2015), gli insegnanti hanno ottenuto elezioni rappresentative nel l'Organo collegiale degli insegnanti nel 1985, diventando l'unica organizzazione nazionale dell'insegnante cileno (Assáel & Insunza, 2008).

Dal 1990, e guidato dal periodo di transizione democratica, il modello attuale si approfondisce, e tende a ulteriori privatizzazioni (Martinez & Soto, 2012; Moreno & Gamboa, 2014; Nunez, 2015), anche se qualche ruolo ha recuperato lo Stato a causa delle importanti ingiustizie del sistema educativo (Mella, 2003; MINEDUC, 2004). Viene creato lo Statuto degli Insegnanti, il COPROCHI si rafforza come un'organizzazione sociale come se fosse un sindacato (Assáel & Insunza, 2008), programmi di miglioramento, e si stabilisce una relazione diretta tra i risultati di apprendimento e la valutazione degli insegnanti (Gentili & Suárez, 2005; Hochschild, Díaz, Walker, Schiappacasse & Medeiros, 2014).

A partire dal 2000, il Cile consolida una politica educativa di discriminazione positiva, responsabilità e gestione scolastica (Assáel et al., 2011). È stato progettato il “Quadro della

Buona Istruzione” (*Marco para la buena enseñanza*, MBE- in spagnolo), che fornisce la base per la valutazione nazionale degli insegnanti (MINEDUC, 2003), e crea una carriera professionale da valutazioni individuali (Sisto 2011) nonostante il progressivo deterioramento di tutto il sistema educativo e la precarietà del lavoro degli insegnanti (Gentili & Suárez, 2005).

L’anno 2006, le proteste degli studenti delle scuole medie convocano varie organizzazioni studentesche e dei lavoratori, in discussione i principi istituzionali e regolamentari (Martinic & Elacqua, 2010), sollecitando l’abrogazione della Legge Costituzionale Organica Sulla Didattica (*Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* LOCE- in spagnolo) - creata nella dittatura - che è stata sostituita dalla Legge Generale di Educazione (LGE). Nell’anno 2008 viene creata la legge n° 20.248 Legge di Sovvenzione Preferenziale per la Scuola (*Ley de Subvención Escolar Preferencial* Ley SEP- in spagnolo), che istituzionalizza la politica del *voucher* associato a vulnerabilità scolastica, classifica le scuole a causa dei loro risultati di apprendimento nel test SIMCE, e crea meccanismi di *accountability* e di gestione (Assáel et al., 2011)

Purtroppo, questa legge rappresenta una crescita di forme di esclusione e discriminazione nel sistema scolastico del paese (García-Huidobro & Bellei, 2006). Questa legge ha una tensione significativa, perché installa una logica di autonomia nella gestione della scuola, insieme a diverse minacce di sanzioni, con impatti significativi culture e scolastiche (Ahumada 2010; Contreras, Corbalan & Assaél, 2012; Assaél, Acuña, Contreras & Corbalan, 2014).

Queste iniziative sperano che gli insegnanti siano in grado di progettare e realizzare materiali didattici, senza le condizioni di lavoro di base, con molta intensificazione e precarizzazione del lavoro degli insegnanti (Cornejo 2009; Reyes et. al., 2010). Il governo di Sebastián Piñera nel 2010 inizia un’accelerazione delle iniziative di tipo neoliberista in materia di istruzione, rafforza la concorrenza e lo sviluppo di una carriera professionale individuale per gli insegnanti, migliorando per questo controllo, meccanismi di sanzioni e incentivi (Segovia & Gamboa 2012; Sisto & Fardella, 2011), attraverso leggi come la legge di Violenza Scolastica (Bullismo) e il SAC. Il SIMCE incorpora gli indicatori di valutazione di sviluppo personale e sociale e l’Agenzia per la Qualità dell’Istruzione crea un nuovo sistema

di categorizzazione delle scuole che rafforza ulteriormente il test SIMCE e le sue conseguenze (Agencia de Calidad, 2016). Le riforme promosse da questo governo sono sfidati dai movimenti di studenti, generando un clima di conflitti sociali (Segovia & Gamboa, 2012) nonostante l'assenza di insegnanti in questi dibattiti pubblici (Cornejo & Insunza, 2013).

Il successivo governo di Michelle Bachelet dal 2014 guida una riforma basata su una serie di progetti di legge lanciati a partire dal 2015 e che modificano il quadro istituzionale del sistema educativo, al fine di garantire l'accesso all'istruzione e finire con il profitto e la selezione. Per questo, saranno creati i nuovi servizi di istruzione locale che gestiranno le scuole per finire con la municipalizzazione (MINEDUC, 2017b). Tuttavia, il personale docente ha avuto poca partecipazione alla progettazione di queste iniziative. Attualmente esiste una bassa legittimità dell' COPROCHI (Cornejo & Insunza, 2013), che ha portato all'emergere di nuovi gruppi di insegnamento come il Movimento per l'Unità Degli Insegnanti (*Movimiento por la Unidad Docente* MUD-in spagnolo). La bassa articolazione del corpo docente ha portato di conseguenza l'applicazione di una carriera professionale individuale e meritocratica che rafforza l'approccio neoliberista.

### **La carriera professionale degli insegnanti**

Negli anni 1990, le carriere professionali degli insegnanti in America Latina sono stati progettati per livelli con un avanzamento automatico dal passare del tempo e con una struttura salariale che era un riflesso della gara (PREAL, 2002). Dal 2002 inizia una seconda generazione di carriere professionali per il periodo degli Stati neoliberali che continua ancora oggi (UNESCO, 2015), anche se con diversi livelli di centralizzazione e decentramento in ogni paese. Brasile, Cuba, Honduras e Cile generano aumenti salariali (Murillo, 2005), mentre Ecuador, Messico e Perù potenziano meccanismi meritocratici di promozione orizzontale, processi di valutazione del lavoro degli insegnanti, e sistemi di incentivazione. D'altra parte, i paesi di America Centrale, Venezuela, Argentina, Bolivia e Uruguay svolgono carriere professionali associate ai posti di lavoro e di anzianità (UNESCO, 2015). Nonostante la diversità delle politiche in materia di carriera professionale, Ecuador, Messico, Argentina e

Cile mostrano negli anni 2000, deterioramento della salute mentale degli insegnanti (Robalino & Körner, 2005).

Dal 2002 solo Cile e Perù hanno insegnato standard di qualità e le conseguenze dei risultati nella valutazione degli insegnanti sono di grande impatto per la stabilità del loro lavoro in Colombia, Ecuador, Messico, Perù e Cile (UNESCO, 2015). Per l'anno 2010, la carriera professionale degli insegnanti in Cile è stata fortemente influenzata dall'ingresso del paese nell'organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE). L'OCSE è un'agenzia di cooperazione internazionale composta da 37 paesi, il cui obiettivo è coordinare le loro politiche economiche e sociali. Questo organismo ha promosso sistemi di valutazione degli insegnanti e meccanismi di sviluppo professionale dalla fine degli anni '80 in tutti i paesi membri attraverso politiche basate su standard e sistemi di valutazione periodica (OCDE, 2015). L'OCSE installa il sistema di gestione performativa (*performance management*) come una strategia di sviluppo professionale dell'insegnante (Bolívar, 2008), al punto che al momento, solo quattro paesi membri del OCSE non richiedono un sistema di valutazione obbligatorio degli insegnanti - Spagna, Italia, Irlanda e Israele - (OCDE, 2015). In America Latina, l'OCSE è rappresentata solo da tre paesi - Colombia, Messico e Cile - che hanno sistemi standardizzati sia di valutazione che di carriera professionale degli insegnanti, da prima del loro ingresso in questo corpo, sebbene fortemente influenzati da esso.

A partire dal 2012, un sistema di valutazione degli insegnanti che deve essere esplicitamente consegnato inizia a consolidarsi in Europa. Pertanto, in tutti i paesi, ad eccezione dell'Irlanda, dell'Italia, dei Paesi Bassi, della Finlandia, della Scozia, della Norvegia, della Spagna e della Turchia, esiste una forma di valutazione individuale degli insegnanti a livello centralizzato; e in alcuni paesi, il risultato della valutazione degli insegnanti è legata ad un aumento di stipendio o ricompensa finanziaria (Eurydice, 2015). L'anno 2015, il Cile ha iniziato una profonda trasformazione della professione di insegnante, ma senza l'approvazione sociale degli insegnanti che partecipano a proteste di massa a lungo nel paese (Diario El Mostrador, 2015). Così l'anno 2016 comincia una nuova carriera professionale (legge n° 20.903), che aumenta la normativa in materia di formazione iniziale e continua, genera adeguamenti salariali, e le sovvenzioni poteri ai team di gestione per lo sviluppo professionale degli insegnanti, così come inizia a smistamento professori in sezioni

di competenza direttamente collegate al salario (OCDE, 2017). Per Ortiz e Weinstein (2016), la professione di insegnante è una conseguenza della neoliberalizzazione del sistema di istruzione, mantenendo la flessibilità del mercato del lavoro come regolatore di insegnamento collegando la remunerazione per merito individuale, senza generare un miglioramento delle condizioni o nell'organizzazione della didattica. Questa carriera è l'espressione delle politiche educative attuali che rafforzano la standardizzazione e la misurazione del paese per controllare lo sviluppo professionale degli insegnanti (Cavieres-Fernández e di Apple, 2016).

### **Il neoliberismo capitalista nell'educazione: da una definizione di Stato all'identità degli insegnanti**

Organizzazioni internazionali come l'OCSE oggi sembrano determinare molte decisioni riformiste sui loro Stati membri, abbandonando il loro vecchio lavoro di consigliare (Pereyra, Kotthoff & Cowen, 2013), che alla fine sfida il concetto di Stato-nazione nella progettazione di politiche educative (Luzón & Torres, 2013). Le politiche di globalizzazione neoliberista hanno consentito accordi di libero scambio e di espandere gli interessi finanziari e commerciali, con un alto impatto nella educazione dei paesi perché questa si è vista come un importante meccanismo per lo sviluppo economico (Giroux, 2005).

A poco a poco, il neoliberismo ha avuto un impatto sul discredito della pubblica istruzione, aumentando il potere delle corporazioni educative private, e il basso status degli insegnanti (Apple, 2001; Gentili, 2011; Nef, 2001; Venegas & Mora, 2003). Per questo motivo, per Giroux (2005), la globalizzazione neoliberale deve essere compresa e sfidata come una potente pedagogia pubblica e cultura politica che influisce sulla configurazione dello Stato. Così, l'educazione diventa uno spazio contenzioso simbolico (Fernández-González, 2017), che si manifesta nelle diverse espressioni di governabilità (Larroulet & Montt, 2010; Sequeira, 2010).

Le prospettive neoliberiste lasciano lo Stato definito come un insieme di relazioni sociali legate storicamente alle condizioni della produzione capitalistica, a favore delle classi dirigenti e gli interessi socio-economici delle organizzazioni internazionali e degli accordi, che convertono la scuola in un istituto di allevamento della sua ideologia. Tuttavia, le scuole

anche feed back il potere dello Stato, così nelle scuole, paradossalmente, possono anche resistire le ideologie (Apple, 1986; Apple & Beane, 1997; Giroux, 1985; Gramsci, 1981). Nell'analisi delle politiche educative e riforme, Popkewitz (1994) utilizza la categoria di "Stato" come categoria teorica per esplorare come le strategie vengono applicati per costruire una riforma, e le pratiche di governo che producono valori sociali e relazioni di potere. Potenza in queste relazioni, agisce contemporaneamente come una forza positiva attivamente, repressiva ed ideologica, un apparato di opposizione e lotta e il rifiuto del governo e della società civile (Giroux, 1985), lasciando lo Stato con una funzione coercitiva attraverso meccanismi sublimi e diffusi (Riella, 2001)

Uno dei meccanismi di riproduzione sfocati dell'ideologia dello Stato attraverso la scuola, è la trasmissione dell'ideologia della mobilità sociale attraverso pratiche meritocratici (Giroux, 1985), che individua i problemi sociali e smarca il contesto (Araújo & Galeão-Silva, 2015). Così sorge l'idea che la scuola non deve più sostenere coloro che sono stati oppressi storicamente, confermando l'emarginazione di coloro che la società ha già emarginati. Ciò è rafforzato dalla retorica che la scuola non può risolvere i problemi che la società non poteva risolvere e quindi non sarebbe stato "preparata" per accettare a tutti gli studenti (Apple, 2001; Pereyra Gonzalez-Faraco, Luzon & Torres, 2009). La ideología della meritocratica (Carr & Kemmis, 1988) porta sempre di individualismo e la competizione come espressioni di virtù, e si prevede di generare nelle scuole per dimostrare la propria qualità (Nilo, 1999).

La scuola trasmette l'ideologia dello Stato attraverso l'accreditamento della conoscenza, stabilendo conoscenze di alto e basso livello (*Status*) (Giroux, 1997). Gli studenti che hanno un fallimento degli apprendimenti con la conoscenza di alto rango, sono identificati come fuori della norma o come deviante, individuando e tenendoli responsabile per la sua apparente deviazione, che tale non ha le stesse conseguenze per gli studenti cui risultati bassi su conoscenze legate al basso livello (Baltar, 2003; Bazan, Yacometti & Lopez, 1995; Giroux, 1985; Lopez Assaél & Neuman, 1984). Per esempio, una scarsa performance in matematica o linguaggio, richieste dal sistema attuale un'importante attenzione, rispetto alle scarse risultati in settori quali l'educazione fisica o la tecnologia. Scuole definiscono queste deviazioni come colpa degli studenti o della loro cultura, indipendenti delle disparità generate da gerarchie culturali ed economiche della società (Giroux, 1985). La distanza tra piano di studi e la

conoscenza costruita dalla classe popolare è la prova di diverse forme di violenza, e l'espressione del rapporto di sapere-potere che cerca di installare la ideologia dello Stato (Bourdieu e Passeron, 1977). La limitata autonomia delle scuole per costruire il proprio curriculum è un'espressione di dominio ideologico che assicura che certe conoscenze debbano essere trasmesse (Gramsci, 2000).

Tuttavia, le scuole sono campi di lotta che non solo mediano la logica del dominio e di resistenza forme di passaggio insegnamento dall'organizzazione collettiva di lavoro in classe democratica (Giroux, 1985; McLaren, 2012). Dai contributi della pedagogia critica, il fenomeno educativo è discusso da un approccio dialettico dall'interazione tra condizioni soggettive e oggettive che limitano la libertà (Carr & Kemmis, 1988; Giroux, 1992), in una visione di sviluppo sociale integrando consenso, cambiamento e conflitto in cui si è data la resistenza (Gonzalez-Faraco, 1999), attraverso l'auto-riflessione e azione collettiva critico dalla nozione di *human agency* que si differenzia dalla semplice opposizione e conformismo (Giroux, 1985).

Dalla pedagogia critica, l'analisi dell'identità di insegnante deve collocare quello pedagogico nel contesto sociale e storico di una nazione (Olmos, 2008). Dopo il colpo di stato in Cile, gli insegnanti hanno una mancanza di rispetto per la loro identità (Donoso, 2013). Questo depolitizza gli insegnanti, rompe le loro forme organizzative e li spinge verso l'adesione all'ordine sociale, che nei termini di Giroux (1985) sono chiamati pratiche di conformismo. In uno scenario di svalutazione politica e sociale, l'analisi della ricostruzione dell'identità richiede una dialettica prospettiva critica in grado di considerare sia il ruolo delle condizioni materiali e dei movimenti sociali degli insegnanti e le loro nuove identità nella resistenza (Giroux, 1985; Giroux & McLaren, 1986; McLaren, 2012; Santiago, Parra & Murillo, 2012).

### **Cultura scolastica in Cile**

Nella teoria educativa, il termine cultura inizia ad essere utilizzato per caratterizzare il funzionamento della scuola attraverso le sue abitudini e le sue norme (Elías, 2015). In Cile, le attuali politiche di responsabilità hanno trasformato la cultura scolastica verso una cultura

dell'audit (Assáel et al., 2014). Gli effetti delle politiche educative e delle riforme sulla cultura scolastica hanno cominciato a essere riportati in Cile negli anni 80', ricostruendo i modi in cui la teoria e il curriculum sono collegati, l'apprendimento e l'insegnamento, l'insuccesso scolastico, i rapporti familiari e scolastici, tra gli altri (Assáel, Edwards, López & Adduard, 1989; López, et. al., 1984). Quindi, López et. al. (1984) concludono che nelle scuole che hanno studenti di settori di povertà i processi attribuzionali sono esterni e sono associati alla percezione che ci sarebbero carenze nei modelli cognitivi e comportamentali degli studenti a causa di fattori socioeconomici o genetici; e al livello di cooperazione delle famiglie con la scuola. La ricerca condotta 27 anni dopo da López, Carrasco, Morales, Ayala, López e Karmy, (2011), conferma la validità di queste scoperte, concludendo che i processi di attribuzione relativi a quello considerato negativo a scuola, rimangono esterni, diventando invisibili il ruolo della scuola nei fenomeni educativi poiché l'origine del negativo lo pone al di fuori di esso. Questi risultati mostrano come la forma e il contenuto dell'istruzione siano interconnessi, al punto da rinforzare e legittimare i valori sociali dell'autorità e del controllo (Popkewitz, 1988).

La ricerca condotta da Assáel et. al. (1989), mostra come la scuola si costruisce con una superiorità morale e ideale nei confronti degli studenti e delle loro famiglie. Nella ricerca, gli autori concludono che il discorso ideale della scuola è caratterizzato come un discorso morale, dal momento che la scuola esisterebbe per salvare ragazzi e ragazze, attraverso una posizione di redenzione e assistenza sociale. In accordo con questo studio, la ricerca di López et. al. (2011) mostra che gli insegnanti e il personale di supporto nella scuola caratterizzano il corpo studentesco come pieno di carenze, che sono attribuite a fattori esterni e incontrollabili dalla scuola. Gli autori concludono che le pratiche di invisibilizzazione, individualizzazione ed esternalizzazione sono potenziate, raggiungendo un ciclo di esclusione scolastica.

Attualmente, queste caratteristiche sono date in un contesto scolastico fortemente intensificato per rispondere alle molteplici esigenze del sistema educativo e della responsabilità, dal momento che il sistema di supporto e la pressione della responsabilità genera cambiamenti nella cultura della scuola (Assáel et. al. 2014), alterando codici culturali e le trasformazioni strutturali macro del sistema socio-politico in materia di istruzione (Popkewitz, 1988).

## **Identità professionale degli insegnanti**

L'identità è un dilemma tra l'unicità di sé e la somiglianza con altre persone, ma è anche un costrutto sul contesto sociohistorico (Iñiguez, 2001). L'identità sociale è la consapevolezza di appartenere ad un gruppo o categoria sociale, unitamente alla valutazione della membership (Iñiguez, 2001; Tajfel & Turner, 1979). Nell'analisi di identità, c'è un "livello micro" che le implicazioni di identità dei singoli e di gruppo piani sono rivolte; un "livello meso" in cui si sviluppano le dinamiche dell'identità sul piano della dimensione socio-culturale nel collettivo; e un "livello macro" in termini di politica che sono considerati due dimensioni: dinamiche di potere e globale (Martin-Baro, 2001; Palacio, Correa Diaz & Jiménez, 2003; Pujal, 1996) di sistema. A causa della interazione di questi tre livelli, non è possibile separare l'identità personale e identità sociale, dal momento che l'identità interagisce sempre con un ambito sociale, culturale e ideologico (Iñiguez, 2001).

In materia di istruzione e per l'identità professionale di insegnate, la domanda per l'identità è la domanda per il soggetto collettivo che cerca di identificarsi con questo nome, che coinvolge aspetti come la sua origine e la costruzione sociale (Martinez, 2004). Questo gruppo o categoria sociale mostra una notevole diversità sociologica ma entrambi hanno comuni, "l'immagine autoritaria di un ruolo sociale riproduttivo all'interno del sistema scolastico" (Martinez, 2004, p. 68). In generale, l'identità degli insegnanti di solito indagati da alcune categorie, come la vocazione per l'insegnamento, il contributo sociale e le condizioni di lavoro, ricordando sempre che da un punto di vista storico, non è possibile definire una singola identità magistrale (Ávalos & Sotomayor, 2012; Núñez, 2004). Questo è un fenomeno complesso, multidimensionale, che è costruito in un modo socio storico e contestuale, e non è possibile realizzare configurazione piuttosto che la descrizione dei nuclei centrali di identità, cioè, componenti o caratteristiche che esprimono questa facoltà centrale e comune. Nello studio delle identità collettive, ciò che viene alla luce è solitamente questi nuclei (Guembe, 2008; Rodríguez, 2015; Spínola & Obradó, 2016). Nella definizione dell'identità degli insegnanti, il ruolo delle riforme e delle politiche educative è decisivo (García-Alves et al., 2005). La letteratura ha caratterizzato l'identità degli insegnanti da dimensioni teoriche come identità apostolica, l'insegnamento e il servizio civile, ruolo tecnico e professione, tra gli altri

(Nunez, 2004), e come una tensione che tra un'identità tecnica e professionista (Apple, 1989; Carr & Kemmis, 1988; Giroux, 1997; Ebbutt & Elliott, 1990; Núñez, 2004; Pinto, 2005; Stenhouse, 1987). Generazione di azioni da parte dello Stato finalizzato alla modernizzazione del lavoro di insegnamento (Nunez, 2004), ha portato gli insegnanti allo sviluppo di ideologie strumentali (Giroux, 1997) che viene interiorizzato nel curriculum scolastico contenuti espropriazione attraverso una eccessiva preoccupazione per la didattica con una razionalità strumentale (Pinto, 2005). Questa identità tecnica porta alla squalifica e alla proletarizzazione del lavoro di insegnamento, riducendoli alla categoria di tecnici specializzati all'interno della burocrazia scolastica (Apple, 1989; Giroux, 1997; 2005; Reyes et al., 2014, Reyes & Pino, 2010) . Questa identità tecnica verrebbe inquadrata in un contesto sociopolitico in cui le condizioni di lavoro precarie si concludono con alti livelli di disagio nel personale docente (Hypolito, Pizzi & Vieira, 2009; Reyes et al., 2014).

Al polo opposto di questa tensione, l'idea della professionalizzazione degli insegnanti è stata discussa da diverse prospettive, specialmente due: la nozione di "trasformazione intellettuale" - come un insegnante riflessivo, politicamente attivo con una pratica pedagogica che implica un'alternativa democratizzante (Freire, 1997; Giroux, 1997) - e la definizione della professione di insegnante basata sulla figura del "professionista riflessivo" - come insegnante che ricerca costantemente la propria pratica e quella della comunità educativa, sviluppa la conoscenza relativa all'azione del insegnamento e l'aula (Porlán, 1997; Schön, 1998; Stenhouse, 1987).

Attualmente, e dal momento che l'ideologia del libero mercato della didattica ha rotto l'associazione tra status ufficiale e l'identità di lavoro, definito nello stesso modo ad una facoltà creativa e proattiva che una facoltà che riflette e risponde agli standard (Nunez, 2004), così oggi ci troviamo di fronte il rischio di chiamare "professionista" a un trasmettitore strumentale di conoscenza che indottrina gli studenti sopra i vantaggi di essere dipendenti disciplinati del sistema capitalistico (Santiago, Parra & Murillo, 2012). In questo scenario, le politiche educative cilene hanno adottato nuovi modi di gestire lo spazio pubblico producendo "argomenti di mercato" (Prieto, 2001a; Sisto, 2012; Verger & Normand, 2015). Questi pedagogie di gestione basati sul NPM si aspettano che lo Stato di fornire servizi pubblici direttamente, ma di rafforzare il suo ruolo di regolatore, valutatore e concessionari incentivi

per i fornitori indipendenti di tali servizi (Giroux, 1992; Sisto, 2012). L'introduzione di questo modello avrebbe ripercussioni sulle identità degli insegnanti (Giroux, 1992; Sisto, 2012; Sisto et. al., 2013). Attraverso la routinizzazione, la burocratizzazione e la concorrenza, l'emergere di un pedagogo critico o intellettuale trasformativo è inibito (Giroux, 1997).

Ecco perché Giroux (1992) sostiene che la resistenza a queste forme di sottomettere la soggettività degli insegnanti deve avvenire nel collettivo, attraverso una lotta organizzata tra famiglie, studenti e insegnanti; oltre a recuperare un ruolo di primo piano nella lotta e contro l'ideologia della conoscenza ufficiale attraverso la riappropriazione del curriculum (Apple, 1986).

### **Riconoscimento sociale e vocazione**

La percezione attuale di perdita di valore della professione degli insegnanti in Cile (Gavilán, 1999; Guerrero, 2017) si tradurrebbe in un alto livello di disagio tra essi (Cornejo, 2009; Cornejo & Reyes, 2008; Paine & Fredey, 2009; Reyes et. al, 2014), così come una mancanza di riconoscimento delle autorità ministeriali e governative (Fernandez, 2001; Gavilán, 1999). In questo scenario, l'insegnante è diventata sempre più i professionisti che stanno perdendo riconoscimento sociale, che aggiunge alle condizioni di lavoro precarie (Esteve, 2009; Guerrero, 2017). La mancanza di riconoscimento della professione di insegnante, la perdita di valore sociale, e la perdita di status sociale e culturale degli insegnanti, sono stati collegati con discredito sociale per quanto riguarda l'altruismo e la vocazione di valori importanti per il lavoro di insegnamento (Esteve 2009 ; Marchesi, 2009). La legittimità del ruolo pubblico dei docenti in principio ha una chiara impronta vocazionale (Nunez, 2004), dal momento che la sua vocazione era un riflesso di una "crociata" condotta dallo Stato per garantire l'accesso all'istruzione (Alarcón , 2011; Tenti, 2007), generando alti livelli di stima sociale (Guerrero, 2017).

Quindi, la perdita del riconoscimento ha le sue origini in condizioni di lavoro precarie, e la perdita del riconoscimento della vocazione come un pilastro della professione docente. In base a tale argomento, molte politiche hanno generato la valutazione, e sistemi di motivazione e riconoscimento professionale (Guerrero, 2017; Marchesi, 2009), che collega il successo nel

raggiungimento degli obiettivi sopra-scuola con il riconoscimento desiderato. Per Honnet (2006), il paradosso di questo è che si finisce per essere la capacità sotterranea rispetto ufficialmente lodato la cui funzione è di integrare individui o gruppi sociali nell'ordine sociale dominante per suggestione di un'immagine positiva di se stessi. Nel perseguimento di riconoscimento sociale, che si verifica contemporaneamente è la valutazione dei sistemi di incentivazione e valori morali che sono alla base delle società moderne, contribuendo alla riproduzione dei rapporti di dominio esistenti (Honnet, 2006). Comincia così un impegno professionale insegnante di particolare pregio, che è definito come sia un lavoro di successo basata sull'insegnamento e rendimento scolastico degli studenti, come gli atteggiamenti e il lavoro di insegnamento dei docenti che sono disposti volontariamente di fornire risorse per l'esercizio di insegnamento (Fuatealba & Imbarack, 2014; Cardona, Hernandez & Lamas, 2017). È così che socialmente esigono dalle competenze dell'insegnante, dalle competenze e dagli impegni sempre più complessi senza i conseguenti benefici della formazione, della motivazione e dello stipendio (Lombardi & Aprile, 2009).

L'identità basata sulla vocazione ha origine in un insieme di norme e valori fortemente influenzati da credenze e atteggiamenti morali e religiosi, che risalgono ai tempi in cui la Chiesa gestiva gran parte dell'istruzione (Larrosa, 2010; Vieira & Tavares da Silveira, 2009). L'insegnamento storico è stato configurato come apostolato (Robalino & Körner, 2005), quindi nonostante l'attuale malessere, gli insegnanti convivono con discorsi di vocazione ed eroismo (Bedacarratx, 2012) e passano rapidamente dalla vocazione allo sfruttamento con il consenso della persona che viene sfruttata (Seidmann, 2015). Ciò ha portato all'esistenza di una tensione tra professione e vocazione (Alarcón, 2011; Ávalos, 2000; Larrosa, 2010; Tenti, 2007). Continuare ad evidenziare la vocazione degli insegnanti senza modificare le condizioni materiali in cui si manifesta, consente al potere dominante di promuovere la vocazione come strumento per controllare il personale docente, oltre a fornire carenze materiali e formali per la performance professionale (Larrosa, 2010; Tenti, 2007). In un contesto di responsabilità e alta competenza, una cultura della ricompensa per i risultati è installata nella scuola, in contrasto con la cultura associata alla vocazione e alla missione. Pertanto, molti insegnanti "non capiscono perché non ricompensano, ad esempio, lo sforzo di riportare la scuola ai disertori o sostenere con il loro affetto personale coloro che non ne hanno nelle loro case"

(Ávalos, 2000, pp. 5-6). Tuttavia, se accompagnato a questo riconoscimento sociale e la valutazione della vocazione saranno modificate le condizioni istituzionali in cui viene dato il lavoro, non sarebbe più compatibile con l'ordine sociale dominante e non svolgerebbe la funzione di riprodurre situazioni di dominio (Honnet, 2006).

### **Delimitazione del problema di ricerca**

Sebbene organizzazioni supra-nazionali, condizionino l'identità e il lavoro del personale docente (Luzon & Torres, 2013), diverse tradizioni e modelli educativi nel mondo mediano gli effetti di queste iniziative. In Europa occidentale, la priorità è sul miglioramento continuo della professione di insegnante, mentre in America Latina e nei paesi dell'Europa orientale, la priorità è quella di migliorare la qualità dell'insegnamento (OCDE, 2005). Gli approcci di responsabilità assumono che le scuole siano responsabili della fornitura che forniscono. Tuttavia, il modo in cui agisce e le implicazioni di questa responsabilità è diverso in ogni nazione. A seconda del modello educativo di ciascun paese, quelle in cui le scuole sono responsabili approccio funziona in modo diverso, e queste differenze si riferiscono a identificare chi o che devono rendere conto - insegnanti individualmente, collettivamente, il dirigente scolastico, tutta la scuola, comunità, ecc, il tipo di responsabilità che assumono, a chi è responsabile di questa responsabilità, il ruolo del governo per garantire affidabilità e la qualità dell'istruzione, tra gli altri, esistente almeno tre approcci alla responsabilità educativa: il modello di Stato o di responsabilità burocratiche - in paesi come la Francia, l'Italia e il Portogallo, il modello di responsabilità rispetto ai risultati - paesi come gli Stati Uniti, Cile, Colombia, Inghilterra e Nuova Zelanda, e il modello di responsabilità professionale- nei paesi nordici come la Finlandia, il Canada, Scozia e Belgio (Falabella & de la Vega, 2016).

Nel modello di responsabilità delle prestazioni, esistono sistemi contabili in cui le scuole devono periodicamente riferire sui risultati e sui meccanismi per il miglioramento continuo, un sistema di valutazione standardizzato per l'apprendimento e le prestazioni degli insegnanti; la pubblicazione dei risultati e la classificazione delle scuole; alte conseguenze per i risultati, tra gli altri. La responsabilità in queste scuole funziona in tutte le direzioni, esternamente e

internamente (Corvalán & McMeekin, 2006; De la Vega, 2015; Dussailant & Guzmán, 2014; Ehren & Hatch, 2013; Koretz, 2002; McMeekin, 2006; Ravitch, 2010; Wayman et al., 2013).

Sistemi di responsabilità sono radicati nel Programma per la valutazione internazionale degli studenti (*Programme for International Student Assessment PISA*) dall'OCSE 2000 guidato come altre organizzazioni internazionali come la Banca mondiale e l'Unesco (Beltran, 2016; Kallo, 2009; Parcerisa & Verger, 2016). Classificando i tipi di maggiore responsabilità tradizionali sono politica, legale, burocratico, professionale, di tipo riflessivo, sulla base di un modello di mercato, e partecipativa o sociale (Parcerisa & Verger, 2016), per cui non è attualmente possibile stabilire una definizione omogenea sul concetto (Alfonso, 2016; Dutercq, 2016; Parcerisa & Verger, 2016). In molti modelli educativi basati sul NPM, è possibile apprezzare un sistema di responsabilità performativa (*performative accountability*), forte (*strong accountability*) o con alte conseguenze (*high stake accountability*). Il modello di *performative accountability* è tutto un modo di essere che ha un impatto diretto sulla identità degli insegnanti e per quello si dice che ha un effetto performativo (De la Vega, 2016; Lima, 2016; Parcerisa & Verger, 2016).

Questo approccio in molti paesi viene presentato come conseguenza dell'installazione di politiche sociali neoliberali (Veger & Normand, 2015). Il modello del NPM mette in evidenza il ruolo del mercato in materia di istruzione, in modo che diventi centrale per pubblicare i risultati ottenuti dalle scuole in diversi test (Koretz, 2002; Mediavilla et al, 2013; Ravitch, 2010; Reyes et al., 2014; Wayman et al., 2013). Gli stati che hanno adottato le più grandi e radicali politiche NPM sono il Brasile, la provincia di Buenos Aires, la Catalogna, il Cile, la Francia, l'Inghilterra, l'Italia, la Norvegia e il Quebec. In tutto, il programma della NPM non implica la cancellazione dello Stato nei servizi pubblici, si prevede che lo Stato di rafforzare il suo ruolo di regolatore, valutatore e concessionari incentivi ai fornitori indipendenti di tali servizi (Verger & Normand, 2015). La resa dei conti performativi richiede delle agenzie di rating esterne, valutazioni pubbliche, creazione di classificazione di scuole, tra gli altri (Parcerisa & Verger, 2016), e nelle valutazioni high-stakes, ci sono conseguenze di ad alto rischio (Brooke, 2016; Parcerisa & Verger, 2016).

Gli *accountability* performativi in base alla NPM sono basati sul presupposto che al ridurre il ruolo dello Stato, la qualità dell'istruzione migliorerà (Gentili 1998; Gentili & Suárez,

2005; Nef, 2001; Torres-Santomé, 2001) in modo da definire la qualità educativa dal apprendimento degli studenti e il rendimento scolastico (Bolívar, 2010), al fine di generare la crescita economica e lo sviluppo sociale del paese (Assaél, Guzman & Contreras, 1993). Il Cile ha un focus sulla responsabilità per il rendimento scolastico, che aggiunto ad una serie di fattori, lo rende uno dei migliori esempi al mondo di accountability performativo (Falabella & De la Vega, 2016). Il ruolo degli insegnanti è mutato nel corso degli ultimi 30 anni a causa di diverse volte a l'installazione di un modello educativo di mercificazione (Biscarra et. al., 2015; Cornejo, et al, 2015; Insunza et. al., 2011). Questo è il modo per più di tre decenni, il Cile ha attuato questi meccanismi di mercato a livello nazionale e universalmente, diventando il centro assoluto della più antica del mondo NPM (Verger, et al, 2016).

In Cile è ampiamente diffusa la convinzione che i problemi della qualità educativa, o la scarsa qualità dei risultati degli studenti, siano la causa della crisi del sistema educativo, come se questa analisi potesse essere fatta al di fuori delle condizioni di disuguaglianza della sistema educativo cileno (Cavieres-Fernández, 2014). Come è indicato nell'ultimo rapporto OCSE (2016) sui risultati ottenuti nel test PISA, gli studenti con meno risorse economiche hanno tre volte più probabilità di avere una prestazione bassa rispetto a quelli con risorse più elevate. Ciò porta inevitabilmente alla domanda se sia davvero efficace il modello educativo cileno ad "elevare" i risultati dell'apprendimento, considerando che fino ad ora non ci sono prove scientifiche sufficienti per dimostrare che l'accountability ha un impatto positivo sulla qualità educativa (Alves, et. al, 2015). Considerando che i test standardizzati in Cile hanno implicato un investimento importante di tempo e risorse, ci si aspetterebbe un aumento crescente dei risultati accademici misurati a livello internazionale, considerando anche le conseguenze che questi test hanno avuto nel paese in termini di attrito degli insegnanti e così come le disuguaglianze sociali (Assaél & Pavez, 2008; Bellei, 2013; Elacqua et al., 2012b; Falabella, 2015; Flórez, 2015; Mizala et. al., 2000; Ortiz, 2015). In Cile, il miglioramento della qualità è inteso come sinonimo di spingere le scuole a raggiungerlo, aumentando i sistemi di controllo della qualità e i sistemi di garanzia della qualità, basati sulla quantificazione e la standardizzazione (Assaél, Guzmán & Contreras, 1993; Navarro, 2007; Vega, 2014).

Sebbene non ci siano prove sufficienti per dimostrare l'eventuale successo di queste politiche, molti paesi dell'America Latina hanno implementato negli ultimi vent'anni varie politiche di responsabilità per il miglioramento della scuola, che sono state suggerite dal Programma per la promozione della riforma dell'istruzione di America Latina e Caraibi (PREAL) nella sua relazione sui progressi educativi in America Latina pubblicata nel 2005 (PREAL, 2005). Tuttavia, questi processi non hanno raggiunto l'impatto previsto sui risultati (Prudencio, 2016), e sono stati implementati sistemi di gestione della qualità che sono stati percepiti come processi tecnici, amministrativi ed estenuanti (Bernal, Martínez, Parra & Jiménez, 2015). L'accountability performativo basato sul modello NPM più conosciuto a livello internazionale, è il "No child left behind" (NCLB), che consisteva in un profondo sistema di privatizzazione ed enfasi sui risultati attraverso test standardizzati con alte conseguenze (*high-stake testing*) e sistemi di finanziamento della domanda-richiesta (*voucher*) (Hursh, 2008). Popkowitz (2009) sottolinea che questo è un buon esempio di come il neoliberismo si basa sul mercato per le decisioni educative.

D'altra parte, anche i paesi europei che si sono distinti per una traiettoria socialdemocratica sono avanzati a ritmi diversi verso l'assunzione di responsabilità, poiché la modernizzazione delle forme di istruzione, la municipalizzazione e le politiche di autonomia scolastica sono state generate. Paesi come Svezia e Norvegia hanno adottato test nazionali e rafforzato il dirigente scolastico, con un modello NPM (Verger, Zancajo & Fontdevila, 2016).

La critica di questi modelli non consiste nell'opposizione a qualsiasi forma di controllo sulle scuole e sugli insegnanti, ma piuttosto cerca di stabilire meccanismi per garantire che le scuole migliorino con risorse tempestive (Bolívar, 2005). La ricerca effettuata su esperienze come NCLB mostrano come questi approcci generano concorrenza eccessiva, la paura e la discriminazione nelle scuole (Hursh, 2008), e l'impatto sulla qualità delle pratiche di insegnamento, equità e inclusione, gestione della scuola e l'insegnante di sviluppo professionale (Falabella & de la Vega, 2016).

Di tutte le esperienze di responsabilità performativa, il modello cileno è il più grande quasi-mercato nella regione latino-americana (Mediavilla, et al, 2013) e si basa su un'ampia struttura di responsabilità da parte dei centri educativi, attraverso la pubblicazione dei risultati della valutazione nazionale, nonché altri meccanismi simili (Falabella & De la Vega, 2016,

Mediavilla et al., 2013). La ricerca empirica sugli effetti dei mercati educativi è complessa poiché non è comune che questi meccanismi di mercato siano stati applicati nei sistemi di istruzione su larga scala e in questo scenario “il Cile è un caso eccezionale in questo senso poiché ha implementato questi meccanismi di mercato a livello nazionale e universalmente per più di tre decenni” (Verger, et.al., 2016, p.5).

Il modello del quasi-mercato cileno è stato utilizzato come riferimento per la qualità e come esempio di successo dai consiglieri della Banca mondiale e di altre organizzazioni internazionali (Almonacid, 2001). Tuttavia, le sue conseguenze sono state devastanti da un giusto approccio (Almonacid, 2001; Joiko, 2012). Ecco perché “senza dubbio, il sistema scolastico cileno può essere analizzato come caso unico e particolare nel concerto internazionale” (Villalobos & Quaresma, 2015, p. 67).

In Cile, i cambiamenti nel sistema educativo hanno operato attraverso le prescrizioni derivanti da diverse modifiche legislative (Cornejo et. al., 2015), in modo che le politiche pubbliche agiscono come attivatori di modelli di interazioni sociali che generano effetti su argomenti la misura in cui sono soggetti agli spazi e alle possibilità di azione che consentono e promuovono questi. In questo modo, la politica pubblica consente e, allo stesso tempo, definisce alcune strutture per la possibilità di azione (Foucault, 2002; Ibáñez, 1994).

In questo scenario, le leggi sono espressione di strategie repressive di azione statale che per la maggior parte del tempo diventano vere dominazioni ideologiche (Giroux, 1985) che installano una relazione penale-carceraria attraverso la minaccia di multe e sanzioni legate alla violazione di una legge (Foucault, 2002). Nell’analizzare il ruolo delle politiche di educazione cileni sotto gli approcci di Foucault (2002) può essere concettualizzata come strutture che generano un insieme di normalizzare le sanzioni, che regola infrapenalidad a scuola e creano scenari e sempre più in crescita e ambienti istituzionalizzati di politiche punitive (Cohen & Moffitt, 2009; López, 2014).

Sistemi di accountability sono meccanismi quasi penali che permettono la politica di agire in favore della legge, mettendo le scuole in un senso permanente di minaccia della punizione, creando paura tra gli insegnanti (Foucault, 2002; Koretz, 2002; Ravitch, 2010; Wayman et al., 2013). Questa atmosfera della politica punitiva è strettamente legata ai test standardizzati con

elevate conseguenze (*high stake-testing*) (Alfonso, 2016; Lopez, 2014), anche a rischio di chiusura delle scuole e lasciare insegnanti disoccupati (Falabella, 2015).

Le prescrizioni delle politiche e le traduzioni dei regolamenti, contestano le concezioni del personale docente. Quindi, lo scenario socio-educativo è definito, dal momento che la costruzione socio-politica e culturale di ciò che significa “essere un insegnante” fa parte di un processo socio-storico. Il lavoro degli insegnanti è mutato in linea con i cambiamenti che hanno acquisito il sistema politico e socio-educativo, tesando l’insegnamento. Al fare teso il loro lavoro, viene anche tesa l’identità professionale la cui complessità è il risultato dei diversi riferimenti nella sua costruzione, essendo in parte un riflesso dell’organizzazione della professione docente e in parte il modo di interagire con le politiche educative (Biscarra et al., 2015; Cornejo, et al, 2015; Insunza et al., 2011; Ortiz & Weinstein, 2016; Pavez, 2006).

In questo contesto, diversi autori avvertono della presenza di processi politici in Chile legati al lavoro degli insegnanti, sottolineando l’intensificazione, la de-qualificazione, la de-professionalizzazione, l’auto-intensificazione, la precarizzazione, la flessibilizzazione e la proletarizzazione - intesa come perdita del controllo sul processo lavorativo (Reyes et al, 2014), con profonde contraddizioni nell’identità professionale (Cornejo & Reyes, 2008). La professionalità, come strategia di potere, finisce per regolare la costruzione di identità all’interno dell’educazione (Popkewitz, 1997), e le politiche neoliberali cilene di professionalizzazione degli insegnanti avrebbero un impatto sulla perdita dei diritti e sulla precarietà delle condizioni di lavoro, nell’aumento del disagio dell’insegnante e nella standardizzazione del lavoro (Reyes, et al., 2014).

Da quanto sopra, sorge la domanda sull’identità o identità che gli insegnanti del sistema educativo hanno costruito, come un modo per riprodurre e/o affrontare le politiche di responsabilità che sono installate in Chile dal decennio del 1980. Fino ad ora, ci sono prove sufficienti per indicare che le politiche neoliberiste nel paese riconfigurano la soggettività dell’insegnamento, sebbene le prove accumulate si concentrino principalmente sulle politiche sulla performance degli insegnanti e sulla valutazione dello sviluppo, o su politiche specifiche come la Legge SEP (Acuña, 2015; Andrade, 2008; Arévalo & Hidalgo, 2015; Beltrán, Faúndez & Díaz, 2014; Biscarra et. al. 2015; Cornejo, Castañeda & Acuña, 2014; Etcheberrigaray et. al., 2017; Fardella & Sisto, 2015; Galaz, 2015; Rojas & Leyton, 2014).

Concentrandosi su un'area specifica di sviluppo dell'identità degli insegnanti, questi studi non affrontano completamente la complessità del sistema educativo attraverso la relazione esplicita tra l'identità degli insegnanti e il sistema di responsabilità in base al quale il quasi-mercato cileno funziona. Sebbene i sistemi di responsabilità operino attraverso la valutazione e le sue alte conseguenze, non è solo la politica di valutazione degli insegnanti a dare un'identità agli insegnanti cileni, poiché è coinvolta in un ordine quotidiano di interazioni che costituiscono il sistema complesso di infra-penalità.

Le politiche educative cilene si sono articolate tra loro per generare un sistema di responsabilità che offre un'identità collettiva agli insegnanti, ma se consideriamo i tre livelli di costruzione dell'identità, storicità, contesto e comunità educativa hanno anche un ruolo fondamentale nei processi di costruzione dell'identità del corpo docente. Questa tesi, collocata in un contesto storico e politico che riconosce il personale docente e la comunità educativa, analizza l'identità professionale dell'insegnante inquadrata nelle politiche educative di responsabilità in Cile, ma articolata con i discorsi della comunità educativa, incorporando elementi sociohistorici, contestuale e internazionale.

### **Metodologia di ricerca**

L'identità del corpo docente viene analizzata da nuclei tematici, che danno origine a nuclei di identità. Essendo un'identità molto complessa costruita come prodotto socio-storico e contestuale, i nuclei centrali identitari corrispondono in questo caso agli aspetti più densi dell'identità collettiva-professionale.

Questa ricerca è posizionata da un paradigma fenomenologico o qualitativo (Perez-Serrano, 1994; Prieto, 2001b) ed è orientata sulla base delle seguenti domande: Come è l'identità degli insegnanti nel sistema pubblico, in un contesto di responsabilità performativa? Quali e come sono i discorsi degli insegnanti che sfidano o fissano queste identità di insegnamento? Quali elementi comuni e divergenti esistono tra queste identità e i discorsi degli insegnati in diversi modelli di responsabilità? L'obiettivo generale è comprendere l'identità professionale degli insegnanti del settore pubblico nel contesto delle politiche di responsabilità educativa in Cile. Gli obiettivi specifici sono: (i) Descrivere e analizzare i

nuclei identitari del personale docente del sistema pubblico in Cile, sulla base dei loro discorsi e di quelli dei diversi attori della comunità educativa; (ii) Individuare e caratterizzare gli aspetti psicosociali del personale docente i cui discorsi mettono in discussione i principali nuclei identitari analizzati; (iii) Contrastare i nuclei identitari degli insegnanti cileni con i discorsi degli insegnanti che lavorano in altri modelli di responsabilità in due paesi diversi

Per rispondere a queste domande di ricerca, questa tesi è fatta in tre fasi che sono successive e si rincorrono l'una sull'altra. In tutti i casi, si tratta di una ricerca qualitativa anche se la progettazione interna di ciascuna fase ha elementi particolari di metodo e tipo di studio.

**Prima fase.** La prima fase consiste in una ricerca qualitativa basata su interviste individuali (Alonso, 1998; Ortí, 2005; Prieto, 2001b) e focus group (Canales, 2006), che combina fasi di campionamento con analisi delle informazioni (Strauss & Corbin, 2002). È stata condotta un'analisi del contenuto (Cáceres, 2003) guidata dalla saturazione delle informazioni (Martínez-Salgado, 2012).

Un totale di 64 persone sono state intervistate coinvolgendo docenti - di classe e dirigenti - studenti, famiglie, personale di supporto scolastico, esecutori di politiche educative e amministratori educativi, nei centri di istruzione primaria e secondaria, pubblici municipali di tre regioni del Cile, salvaguardando la volontarietà nella partecipazione allo studio con la riservatezza delle informazioni. Seguendo le raccomandazioni di Guba e Lincoln (1985), il criterio della credibilità è stato curato attraverso la triangolazione della teoria, dei dati e delle prospettive; oltre al criterio di dipendenza, attraverso un controllo di qualità esterno per valutare fino a che punto le precauzioni prese dalla tesi fossero adeguate o meno - attraverso incontri con il supervisore di tesi, e nelle attività del praticantato di dottorato. I risultati sono presentati in tre categorie che a loro volta riflettono le tensioni identitarie.

**Seconda fase.** La maggior parte dei significati costruiti nelle 64 interviste analizzate nella fase 1 mostrano una densità di narrative che è più vicina agli elementi della riproduzione sociale che alla resistenza o alla trasformazione. Tuttavia, ci sono insegnanti i cui discorsi hanno più elementi di trasformazione del dominio sociale che di riproduzione (Giroux, 1985),

che sono approfonditi in questa fase. Questa fase risponde a un approccio esplorativo, indagando i discorsi che sfidano il discorso dominante.

In questa fase sono inclusi due studi (i) un unico caso di studio di una scuola che è stata chiamata “Escuela Vuela Alto” - nome di fiction- e (ii) uno studio narrativo con insegnanti organizzati. In entrambi gli studi descriviamo un’identità sociale correlata al gruppo o alla categoria sociale con cui abbiamo lavorato.

Il primo consiste in un singolo caso di studio (Rodríguez, Gil & García, 1996), con interviste individuali approfondite (Alonso, 1998) e narrative (Balderas, 2014) con insegnanti e dirigenti scolastici - sei persone in totale. Comprende anche il Progetto educativo istituzionale (PEI) e il regolamento sulla coesistenza scolastica (regolamento CE). Il secondo degli studi è di tipo narrativo (Balderas, 2014), per il quale sono state condotte otto interviste con i professori del COPROCHI e del MUD. In entrambi i casi, è stata condotta un’analisi del contenuto con categorie emergenti (Cáceres, 2003) e sono stati stabiliti nodi interpretativi di significato basati su una narrazione polifonica (Cortán, 2013). L’aspetto etico tutelato di maggiore rilevanza era la riservatezza delle informazioni, quindi i nomi con cui sono presentati in questa tesi sono falsi.

**Terza fase.** Si compone di una ricerca qualitativa, esplorativa e in un livello molto iniziale, sulla base di interviste individuali con una prospettiva di educazione comparata (Luzon & Torres, 2013; Pereyra, 1989; Williams, 2009). Erano paesi eletti che, oltre ad avere approcci di responsabilità, appartenevano all’OCSE. La Svezia è scelta perché appare riportato nella letteratura come un paese con molte politiche di privatizzazione educative pur essendo uno dei più grandi sistemi di benessere in Europa (Enkvist, 2010; Klitgaard, 2007; 2008). Si è scelto l’Italia per essere un sistema educativo con alcuni schemi di autonomia più limitata e di decentramento in Europa (Eurydice, 2007; Grimaldi & Serpieri, 2014) e di un modello di responsabilità dello Stato (Falabella & De la Vega, 2016). In questa fase intervengono interviste con due insegnanti in Svezia e tre insegnanti in Italia. In Svezia c’è anche un processo di Teacher Shadowing - per osservare il lavoro di un insegnante- (Cincioglu, 2012) per una settimana.

Nella presentazione dei risultati, viene presentata una contestualizzazione socio-storica per ciascun paese. Quindi, vengono confrontate le interviste con le categorie derivate dalla prima fase, al fine di esplorare l'identità del personale docente nei tre paesi. Questa fase non cerca di trasferire le conclusioni.

## **Risultati**

### **Risultati della prima fase. Analisi dell'identità degli insegnanti del sistema pubblico cileno**

L'analisi delle interviste mostrano come l'identità degli insegnanti non è un fatto statico, e come ha sottolineato Avalos e Sotomayor (2012) e Nunez (2004) non è possibile parlare di una singola identità magistrale. L'analisi di questa fase mostra che non è possibile non solo perché v'è una molteplicità di contesti e scenari, ma perché quando ci parli su l'identità e la costruzione professionale, non è possibile determinare una singola identità di base che definisce la loro lavoro. Al contrario, i risultati di questa tesi mostrano che esiste una complessa molteplicità di significati identitari che coesistono anche in contraddizione e dicotomia. Queste dicotomie si alternano presentando tensioni identitarie, che sono risolte in modi diversi a seconda dell'impatto che le politiche di responsabilità performativa, la cultura scolastica e l'organizzazione didattica hanno su ogni insegnante e scuola. Come se fosse una corda in tensione sostenuta da due estremi, a volte tende a risolvere la tensione che dà forza a uno di essi, ed a volte la forza è data in un altro. Pertanto, a volte ci sono più significati associati ad un aspetto dicotomico rispetto ad un altro. Ma a volte, la tensione si risolve passando rapidamente da un significato all'altro, come se la corda non smettesse mai di muoversi. Questo dà all'identità una profonda complessità, e allo stesso tempo conferma il carattere attivo degli insegnanti, perchè l'identità degli insegnanti non è soltanto determinata dalla politica di accountability performativo.

Queste tensioni hanno lotte centrali che ci permettono di capire come gli insegnanti sono legati alle politiche educative e come si esprimono nella costruzione delle definizioni di sé. I processi di attribuzione e le posizioni di potere che hanno diversi insegnanti all'interno di

ogni centro, permettono una serie di significati che rifiutano queste politiche, mentre le politiche educative installati, e si esprime in modi per definire la loro vocazione e impegno, così come il loro lavoro professionale. Questo sistema rifiuta le politiche e i valori e i meccanismi di responsabilità, si intreccia con la perdita storica di riconoscimento sociale, che si risolve per vocazione e la lotta per riconquistare il rispetto. Inoltre, le modalità attraverso le quali gli insegnanti definiscono il loro ruolo di insegnante e il senso pedagogico di esso, sono stressati dal condivisa sul ruolo sociale delle concezioni della scuola, e l'adesione o il rifiuto del sistema economico in cui si da.

In questo modo, ogni tensione di identità centrale contiene al suo interno altre tensioni derivanti dalla maggiore tensione, di fronte alle quali gli insegnanti mostrano una varietà di forme di azione e significati che si sovrappongono e sono anche legati alle tensioni degli altri attori con quelli che sono collegati: implementatori di politiche pubbliche, amministratori educativi, studenti, famiglie, altri professionisti, personale di supporto, tra gli altri. Allo stesso modo, le tensioni identitarie hanno espressioni diverse a seconda della cultura organizzativa scolastica a cui ogni insegnante appartiene, le posizioni di potere all'interno della scuola, tra gli altri aspetti. Le tensioni di identità si verificano attorno a tre assi tematici che consentono di esprimere i nuclei di preoccupazione dell'insegnante che condizionano il loro lavoro e che definiscono il contesto sociostorico in cui l'insegnante deve essere ritenuto responsabile: (i) Politiche educative: il doppio sistema di paura e desiderio, (ii) Riconoscimento sociale: tra vocazione e rispetto, (iii) Neoliberismo e educazione: tra validazione e rifiuto.

Questa tesi mostra che per comprendere l'identità degli insegnanti, l'analisi non deve essere confusa. Non è un'identità che viene tesa, ma piuttosto l'identità degli insegnanti è per definizione, in questo caso, una tensione permanente. Queste tensioni, sebbene derivate dal contesto del accountability, sono allo stesso tempo il risultato della combinazione di diversi aspetti storici, soggettivi e socioculturali, e alcuni di essi riproducono il sistema di dominazione ideologica e altri li affrontano.

La prima grande tensione, esprime come allo stesso tempo ci sia paura e desiderio per le conseguenze delle politiche educative. La paura ha la funzione sociale di mettere in discussione, o almeno di evidenziare, la soggezione e l'oppressione generate dalle politiche, ma in molti casi porta a soddisfare acriticamente le prescrizioni. D'altra parte, il desiderio

interpella la meritocrazia e lo spirito intraprendente dell'insegnante come manager, dal momento che un sistema di premi e incentivi raggiunge un'adesione acritica alle politiche.

La seconda tensione mostra come il riconoscimento sociale diventa centrale nella definizione identitaria degli insegnanti. La valutazione sociale appare come un elemento costitutivo importante che porta gli insegnanti a sentire che le loro identità diventano fragili o scompaiono di fronte alla loro eventuale perdita. Ciò li porterebbe a cercare con tutti i mezzi possibili il recupero di ciò che considerano un riconoscimento perduto. Questa svalutazione è confermata dalle famiglie, che sottolineano che è stato l'insieme delle riforme e delle politiche che ha portato via il valore del ruolo di insegnante. Ciò viene ad offrire forza alla convinzione dell'insegnante che qualcosa è andato perduto e che deve essere recuperato. Tuttavia, nella storia degli insegnanti in Cile non è chiaro come questo riconoscimento sia stato ottenuto in primo luogo, in modo che il suo recupero possa trasformarsi in una ricerca cieca. Gli insegnanti quindi generano strategie diverse, alcune delle quali hanno conseguenze negative anche su loro. La costruzione discorsiva - simbolica o reale - di uno studente carente, consente loro di stabilire un rapporto di potere che garantisca la loro superiorità, autorità e rispetto. Inoltre, gli alti livelli di segregazione in Cile collaborano alla costruzione di questi discorsi, offrendo al sistema di istruzione pubblica un corpo studentesco con alti livelli di povertà se lo confrontiamo con il sistema privato-sovvenzionato e privato. Poi, appaiono alcuni discorsi che ridefiniscono il rispetto verso una concezione meno autoritaria e con componenti umanistiche e democratiche che relativizzano il discorso precedente. L'aspetto di uno studente carente, l'assistenza che ne deriva e l'autoritarismo come strategia per recuperare rispetto e riconoscimento, sono espressioni del successo della sottomissione degli insegnanti e del successo di una politica che offrirebbe una catena di oppressione. In termini semplici, l'insegnante afferma di essere oppresso e messo a tacere dalle politiche, riproducendo questa oppressione e mettendo a tacere i suoi studenti e le loro famiglie.

La terza grande tensione mostra che, sebbene le politiche di standardizzazione intensificano gli insegnanti e impongono una identità tecnica, spesso rispondono con desiderio o lotta per una maggiore autonomia e preminenza nelle loro decisioni. Come rispondono alla proposta politica del accountability dipenderà fundamentalmente dai loro significati trascendentali sul loro lavoro. Per rispondere alla domanda di "per cosa esiste il

loro lavoro”?, gli insegnanti trovano propri modi per rispondere al contesto di responsabilità, che rendono convalidare o respingere il quasi-mercato e tutto il modello neoliberista che lo riceve.

Tornando alla metafora presentata all’inizio - la corda in tensione-, molti insegnanti intervistati risolte le loro tensioni tirando più forte corda ad un senso di dominio sociale, che riproduce i discorsi dominanti e le relazioni di oppressione di cui hanno partecipato come oppressi. Tuttavia, ciò non annulla il potenziale di trasformazione dei discorsi resistenti, che, se non fossero una minoranza, non sarebbero sicuramente rigorosamente resistenti.

### **Risultati della seconda fase. Identità sfidata. Aspetti psicosociali degli insegnanti i cui discorsi mettono in discussione o sfidano i principali nuclei di identità**

Il discorso degli insegnanti ad una scuola elementare urbana (scuola n ° 9) e il discorso degli insegnanti delle Associazione, hanno elementi che rispondono in modo diverso ai nuclei di identità della prima fase, e per questo si ha bisogno di analizzare entrambi discorsi per comparare. Questa tesi cerca per rendere conto di certe matrici analitiche per dimostrare processi di resistenza all’ideologia dominante. Ciò non significa che solo questa fase mostri forme di resistenza o opposizione (Giroux, 1985) poiché il solo fatto che i nuclei identitari si esprimano in tensione è la prova che i discorsi sulla dominazione non sono mai riprodotti in modo assoluto. Ma un’analisi focalizzata su entrambi i casi (scuola n. 9 e insegnanti organizzati) ha permesso di identificare gli elementi chiave che contribuiscono alla comprensione di questi processi e degli spazi di resistenza.

**Caso di studio 1:** Scuola “Vuela Alto”. In questa scuola, il mito fondatore di un progetto educativo comune basato sull’affettività dà un significato collettivo alla storia polifonica. Tuttavia, questi discorsi non sono privi di contraddizioni e riproduzioni di discorsi di dominio. La semplice ricerca di riconoscimento in questo caso coinvolge adesione a molte politiche di standardizzazione, perché, anche se esplicitamente c’è in discussione il test SIMCE, sono particolarmente fieri della loro alte prestazioni e convalidare la funzione sociale della scuola, come l’accreditamento al programma ufficiale, senza mettere in discussione né

la conoscenza di alto livello né la politica della conoscenza ufficiale. In qualsiasi modo, cercano di resistere al discorso di accountability attraverso il discorso dell'affettività, e sotto la strategia dell'insegnamento della contestualizzazione, riconoscono il capitale culturale del corpo studentesco come valido. Sono state create un totale di cinque categorie (i) Un progetto condiviso, (ii) La funzione sociale della scuola come responsabile dell'accREDITAMENTO dell'apprendimento curricolare, (iii) Un buon clima nella scuola, (iv) Il valore della partecipazione e dell'organizzazione, (v) sul rispetto e il riconoscimento.

**Studio 2.** Dal riconoscimento alla trascendenza nell'identità degli insegnanti: storie del corpo docente organizzato. Gli insegnanti organizzati hanno storie individuali e collettive di lotta per le ingiustizie sociali o organizzative, da prima di lavorare come insegnanti, quelle che hanno origine nelle loro famiglie, nell'infanzia e/o nell'adolescenza. Da queste storie si forma un discorso in cui molti sottolineano anche che la cosa ovvia era organizzare sul posto di lavoro. Le forme di organizzazione delle richieste hanno una struttura di petizioni, in base alla quale chiedono allo Stato e alla sua governabilità di rispondere alle loro esigenze. Sebbene il carattere neoliberista dello Stato sia messo in discussione, è necessario che esso venga trasformato in una nuova struttura, che di per sé è paradossale. Questo paradosso nasce dal paradosso storico dell'organizzazione pedagogica, che da una parte risponde alle richieste storiche del lavoro, ma dall'altra parte deve essere recuperata nel mezzo di una dittatura. Infine, l'organizzazione e una lotta altruistica consentono il recupero del riconoscimento perduto di cui si parla nella prima fase, attraverso la trascendenza. Gli insegnanti cercherebbe di trascendere attraverso il raggiungimento dei suoi obiettivi, o anche attraverso la condizione stessa della lotta per le ingiustizie sociali. Sono state raggiunte in totale cinque categorie: (i) Petizione allo Stato come conseguenza storica, (ii) Riconoscimento dai sensi storici dell'organizzazione, (iii) L'organizzazione come resistenza politica: tensioni nei suoi principi, (iv) La lotta contro la svalutazione e la consapevolezza: ragioni per l'organizzazione degli insegnanti e (v) L'organizzazione degli insegnanti come forma di riconoscimento e trascendenza.

## **Risultati della terza fase. Il corpo docente nei modelli di responsabilità educativa: identità degli insegnanti in Cile, Italia e Svezia**

Dal punto di vista di Falabella e De la Vega (2016) l'Italia è un paese che rappresenta un accountability statale, cioè avrebbe un modello di responsabilità in cui lo Stato è responsabile, ma senza conseguenze elevate per i risultati come nel caso cileno. Pertanto, anche se le loro scuole sono autonome e hanno un elevato potere locale di gestione, la responsabilità è centralizzata, attraverso sistemi di valutazione delle scuole e dei dirigenti scolastici. D'altra parte, Verger, Zancajo e Fontdevila (2016) evidenziano la Svezia come il paese nordico che meglio rappresenta la privatizzazione dell'istruzione. La cosa curiosa è che paesi come la Danimarca, la Norvegia, la Finlandia e la Svezia sono caratterizzati da un forte Stato sociale, con un marcato orientamento redistributivo e un forte intervento del settore pubblico in materia economica e sociale. Tuttavia, dagli anni 90' è iniziata una riforma neoliberista in gran parte dell'Europa, che ha colpito in particolare le definizioni dello Stato sociale dei paesi nordici. Modernizzando l'offerta di servizi educativi, è stata promossa una politica di municipalizzazione educativa e autonomia scolastica (Verger, et. al. 2016), che in ogni caso ha incorporato meccanismi di controllo centralizzati sul lavoro di insegnamento.

Sebbene i modelli di responsabilità siano diversi nei tre paesi, soltanto il Cile ha un accountability performativo. Ma, i tre paesi utilizzano i risultati del test PISA per tenere conto della loro evoluzione e dei progressi in termini di l'educazione contro l'OCSE e gradualmente, in misura maggiore o minore, tutti i paesi europei si stanno muovendo verso un modello educativo di quasi-mercato che considera i risultati di test standardizzati per promuovere la concorrenza.

Per quanto riguarda il confronto tra le tre categorie della fase 1, si può dire che in Italia, gli insegnanti intervistati (tutte donne), condividere alcuni significati con gli insegnanti cileni come ad esempio: la sensazione di distanza tra le politiche di istruzione e scuole, eccessiva burocratizzazione del lavoro coinvolti nel SIMCE di prova e, rispettivamente INVALSI, la paura delle conseguenze che potrebbe avere il test, il disprezzo per le capacità delle famiglie dei loro studenti. insegnanti svedesi (ma sono anche tutte le donne) condivide con il cileno e docenti italiani, la fatica è una conseguenza della burocratizzazione, e anche avere un rapporto

teso con le famiglie dei loro studenti. Ma l'Italia, a differenza di Svezia (tutte donne anche), e più come il Cile, riconosce il grande valore del sindacato e l'organizzazione degli insegnanti. In Svezia, c'è un'enorme autonomia degli insegnanti e di ogni scuola, mentre in Cile, lo Stato e gli amministratori scolastici sono quelli che prendono le decisioni più importanti. In Italia si presume che le scuole godano di molta autonomia, ma gli insegnanti affermano nelle loro interviste di ricevere molte istruzioni dal Ministero dell'Istruzione e che ciò non consente loro di essere autonomi. In Italia e in Svezia, gli insegnanti sembrano essere professionisti riflessivi, ma in Svezia, gli insegnanti mettono in discussione anche il progetto sociale del paese. In questi due paesi, gli insegnanti vogliono formare studenti-cittadini. Infine, in Svezia, gli insegnanti non hanno paura dei test nazionali. Gli insegnanti di questo paese ritengono che i test nazionali fungano da aiuto e guida.

### **Analisi integrativa**

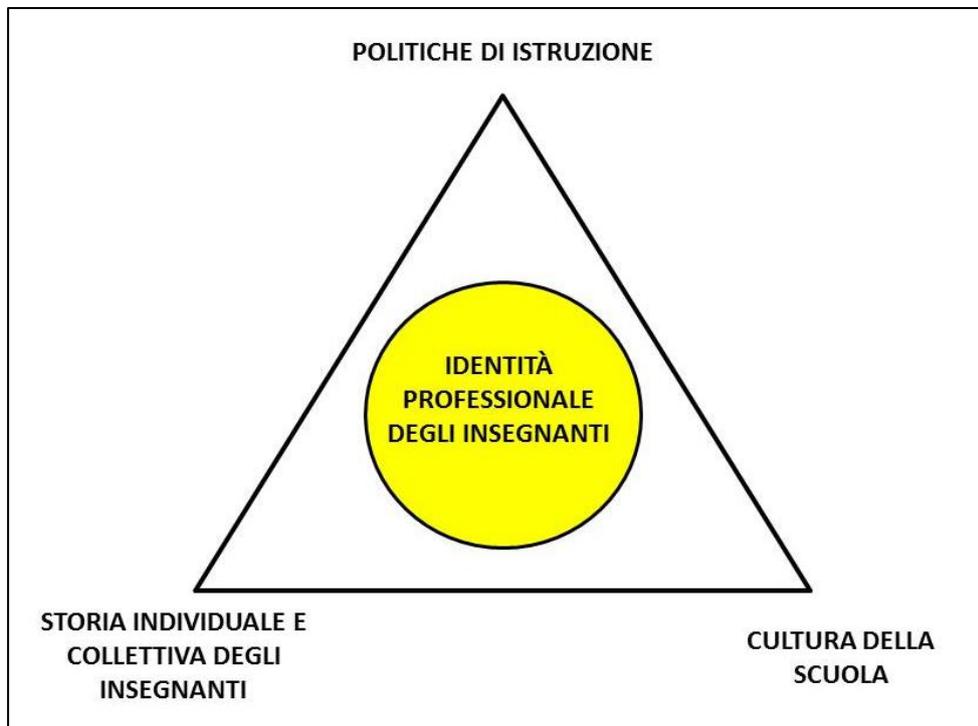
Le politiche di accountability performativo in Cile hanno un impatto su un basso valore sociale degli insegnanti. Questa valutazione cerca di essere recuperata attraverso il riconoscimento sociale, e le lotte di identità che gli insegnanti devono affrontare per risolvere i modi in cui recuperano un ruolo intellettuale creativo che esprimono sia il rifiuto della standardizzazione sia la sua convalida. È così che è possibile vedere allora un insegnamento tecnico e autonomo, assistenziale e pedagogico, manageriale e intellettuale, tra molte altre figure che dimostrano sia il rifiuto che l'adesione all'ordine sociale.

Questo mostra la seconda fase di questa tesi attraverso i due studi: il riconoscimento e significato sono i motori dietro la ricerca per trasformazione del sistema educativo, che si opera sotto le logiche contraddittorie che si generano durante il tentativo resistere in un contesto di oppressione.

Quando si tenta di contrastare queste tensioni e nuclei di identità con gli interventi di docenti italiani e svedesi, guardando come il contesto macro-politico può influenzare, troviamo che la categoria più debole è quella legata alla discussione sulla adesione o rifiuto del modello neoliberista, forse perché al momento questo non ha implicato l'aumento della segregazione nei loro paesi.

Da quanto sopra, e la modalità di blocco, è possibile concludere che l'identità professionale degli insegnanti in Cile comprende sia l'evoluzione storica e lo sviluppo delle politiche educative, ma richiede *human agency* (Giroux, 1985) dell'insegnante di essere o no costitutivo della soggettività (Foucault, 1982). Questa tesi, non classificherà l'identità degli insegnanti, perché sarebbe un esercizio di dominio, in quanto non è possibile classificare gli insegnanti cileni tra funzionario tecnico, né apostolico, né professionista, ecc, perché la loro identità è molto più più complessa di un'indicazione di esso. Attualmente, gli insegnanti vivono con un doppio sistema soggettivo di paura e desiderio, lottano per recuperare il riconoscimento sociale e agiscono in modo contraddittorio con il neoliberismo e il quasi-mercato. Modi per costruire identità sarà legata alle loro storie di vita - per esempio gli insegnanti organizzati hanno una lunga storia prima di lavorare - ma queste forme di vita non operano solo nell'ambito familiare e privato, ma sono dato come risultato della gestazione di un particolare sistema sociale. Visto in questo modo, questa tesi mostra come la identità professionale degli insegnanti è il risultato di interrelazioni per risolvere un triangolo di interazioni tra politiche di istruzione, il cammino della storia individuale e collettiva, e la cultura della scuola (Figura 6).

Figura 6  
*Triangolo di identità professionale degli insegnanti*



Origine: propria elaborazione

### **Discussioni su risultati e conclusioni**

In Cile il sistema educativo è altamente segregato, cosa che è stata definita come urgente da correggere al meno in due occasioni per la OCDE (2017).

Questa tesi coincide con diversi autori quando studia l'identità degli insegnanti come una costruzione complessa che si collega con l'organizzazione del magistero, le politiche educative e la quotidianità del loro lavoro (Biscarra, Giacconi & Assaél, 2015; Cornejo, et al, 2015; Inzunza, Assaél & Scherping, 2011). Proprio come in Italia e Svezia, l'educazione cilena si è poco a poco regolata con leggi. In Cile, la storia delle dittature data praticamente dagli inizi della nazione, con grandi trasformazioni nel sistema educativo, come quella accaduta fra 1927 e 1929 con il processo di riforma che gli è costata la vita a tanti insegnanti (Carimán, 2012; Castro-Paredes, 2012), e la devastazione del sistema pubblico, dello Stato-Insegnante e di

tutto il gruppo di strutture orientate al benessere sociale, iniziata con la dittatura di Augusto Pinochet nel 1973.

Le interviste evidenziano che per gli insegnanti non solo si associa pubblico con povertà, ma che il ruolo pubblico dello Stato è confuso, evidenziando la tensione implicita fra definire allo Stato come Insegnante o di Benessere – come prima di 1973 – o come Stato Sussidiario (Bizcarra, et. al., 2015).

La decadenza delle condizioni del lavoro degli insegnanti, la sussidiarietà statale nell'educazione, così come l'introduzione del settore privato (Castro-Paredes, 2012), insieme alla fondazione per la dittatura dell'Organo collegiale degli insegnanti del Cile (*Colegio de profesores de Chile COPROCHI* – in spagnolo), assicurò un contesto per la ridefinizione della professione docente come si trattasse di un esercizio liberale (Gentili & Suárez, 2005). Questo esercizio liberale si trasforma in un meccanismo per muoversi verso una pedagogia basata nella gestione (Giroux, 1985) e nel approccio del *New Public Management* (NPM) nell'educazione (Verger et. al. 2016), che lascia agli insegnanti cileni intrappolati fra un'identità basata nella memoria storica e nella loro organizzazione, e un'identità di gestore, tecnicizzata, intensificata e burocratizzata; basata nel sistema attuale di *accountability* performativo.

Così, cominciano forme identitarie multipli (Galaz, 2015). Gli insegnanti sono in una atmosfera punitiva della politica educativa (López, 2014) ma, allo stesso tempo, desiderano di ottenere buoni risultati ed essere bravi. Anche separano il territorio della scuola e l'aula di classe, del programma scolastico, e lo sostituiscono con la didattica (Pinto, 2005; Zeichner, 2005). Il SIMCE viene amato e odiato allo stesso tempo. Gli insegnanti validano la politica del conoscenza ufficiale (Apple, 1994) e il ruolo della riproduzione ideologica dello Stato (Giroux, 1985). Gli insegnanti mettono in questione la segregazione, riconoscendo che il modello educativo ha diviso le scuole per classi sociali, e che il sistema pubblico nel quale lavorano riguardano i settori poveri. Tuttavia, allo stesso tempo che riconoscono la segregazione scolastica come un fenomeno strutturale, negano la arbitrarietà della meritocrazia nello spazio scolastico, perchè associano il fallimento alla mancanza di sforzo ed interesse (Bolton, 2006; Ortiz, 2014). In questo modo validano e ricostruiscono l'ideologia meritocratica (Carr & Kemmis, 1988).

Questa tesi evidenzia che tutto il modello del quasi-mercato educativo (Almonacid, Luzón & Torres, 2008; Almonacid, 2001) è quello che porta alla frantumazione dell'identità degli insegnanti, e il corpo docente risponde trasformando questa frantumazione in tensioni, e lotta per il riconoscimento sociale, attraverso un'ideologia del riconoscimento (Honneth, 2006) o per mezzo di un riconoscimento sociale e moralmente giusto, legando la vocazione a un discorso di assistenzialismo (Araújo & Galeão-Silva, 2015). Anche l'autoritarismo si evidenzia per mezzo del discorso sul rispetto. Anche se l'autoritarismo si mostra nella letteratura come una pratica comune negli insegnanti, il senso che prende questa tesi è di recupero di un potere perso, di fronte ad un sistema sociale e politico che lo ha svalutato attraverso la perdita di autonomia e la routinizzazione del lavoro. Anche, sostengono valori e principi neoliberali come l'individualismo, la concorrenza, l'esclusione e la delusione (Bolton, 2006). Comunque, si alzano alcuni discorsi che rifiutano gli effetti del neoliberalismo nell'educazione e che riconoscono nella funzione della scuola pubblica la trasformazione del sistema sociale.

Ma l'identità degli insegnanti non dipende esclusivamente delle politiche e riforme o strutture sociali di un paese. Tanto la storia – individuale, collettiva e di organizzazione – come la cultura scolastica, hanno un effetto mediatico sull'identità degli insegnanti. Così, questa tesi dimostra alla fine che l'identità professionale degli insegnanti si costruisce in tensione. Sebbene, con la finalità di mantenere agli insegnanti sottomessi al quasi-mercato lo Stato sottomette agli insegnanti a costanti processi di valutazione e resoconto, gli insegnanti hanno dimostrato che il potere di soggettivizzazione (Foucault, 1982) non potrà mai essere assoluto. Gli insegnanti affrontano queste offerte identitarie attraverso di pratiche e discorsi che vanno in senso contrario, anche in questa discussione sull'identità degli insegnanti, questa tesi concorda con González-Faraco (2002) su come gli insegnanti sono “sulla bocca di tutti”.

## INTRODUCCIÓN

Diferentes debates educativos de países que componen la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) guardan relación con la permeabilidad de los sistemas escolares a las lógicas de la mercantilización, instalando mecanismos orientados hacia la privatización y la rendición de cuentas. Estos mecanismos tienen su origen en la década de 1970 debido a que diferentes modelos de educación comprensiva y Estados de bienestar comienzan a mostrar diferentes crisis con un importante impacto socioeconómico en la población, y en el diseño e implementación de sus propias políticas de desarrollo. Esto tuvo por consecuencia el cuestionamiento de la centralidad del Estado, el que pierde legitimidad en su rol de garante y administrador de la educación pública (Villalobos & Quaresma, 2015).

Chile es el país que a nivel mundial cuenta con las mayores y más drásticas innovaciones en materia de descentralización estatal educativa, liderando las iniciativas relacionadas con la instalación de un modelo de cuasi-mercado sustentado en un sistema de rendición de cuentas o *accountability* (Falabella & De la Vega, 2016; Mediavilla, Zancajo, Verger & Bonal, 2013; Verger, Bonal & Zancajo, 2016). Si bien países como Inglaterra y Colombia, entre otros, comparten con Chile sistemas de rendición de cuentas en educación, este país lleva más de tres décadas implementando mecanismos cada vez más complejos para asegurar este *accountability* de forma universal, a través de pruebas estandarizadas al alumnado, evaluaciones sistemáticas al profesorado, una creciente privatización de la educación en todos sus niveles, sistemas de recompensas y castigos a las escuelas, entre otros (Almonacid, Luzón & Torres, 2009; Almonacid, 2001; Verger, et.al., 2016).

Estas más de tres décadas de profundos cambios en el sistema educativo han sido de índole política, económica, social, institucional y cultural. A comienzos de los años ochenta el sistema educacional chileno comenzó a ser objeto de reformas liberales, las que paulatinamente fueron acrecentándose en el tiempo, consolidándose en los gobiernos de democracia en la década de 1990 (Gentili, 1998; López et. al., 1984; Mizala, González, Romaguera & Guzmán, 2000).

Durante toda la década de 1980 la investigación educativa mostró cómo fueron aumentando los procesos de segmentación y diferenciación de los sistemas educativos en Chile, así como en toda América Latina, impactando directamente en diferentes aspectos como la profesión docente (Gentili, 1998; Gentili & Suárez, 2005; Nef, 2001; Torres-

Santomé, 2001). Un ejemplo de esta perspectiva, viene dado por la creación de la aún vigente Constitución de 1980, la que determina la preeminencia de la libertad de enseñanza sobre el Estado Docente así como todo el avance educativo posterior tendiente a la mayor privatización hasta llegar al modelo de financiamiento compartido (Magendzo, 1986; Oliva, 2010). La municipalización de las escuelas implicó un modelo matricial pero sin puntos de intersección, ya que el Ministerio de Educación (MINEDUC) comenzó a ser responsable de asuntos para los cuales no disponía de un instrumento legal que le permitiera gestionar su responsabilidad (Burton, 2012; Donoso, 2005; Donoso & Alarcón, 2012).

En este escenario, el sector privado ingresa a la administración de una educación “semipública”, que a su vez se encuentra hasta el día de hoy organizada a través de tres formas de dependencia administrativa: municipal, particular subvencionada y particular paga - o privada. En el primer caso, el Estado financia a las escuelas a través de subvenciones escolares por asistencia media mensual, las que a su vez son administradas por los municipios de forma directa o por medio de corporaciones de derecho privado. En el segundo caso, instituciones privadas administran las escuelas con aportes financieros del Estado vía *voucher* por asistencia media mensual. De este grupo de escuelas, y si bien existe una ley en curso que prohíbe el copago de forma universal a partir del año 2020, un porcentaje importante de escuelas aún recibe un copago de las familias, mientras que otras escuelas siempre han sido gratuitas. Aquellas cofinanciadas por las familias, reciben aportes que varían entre los 14 y 120 dólares mensuales. En el tercer grupo de escuelas, son las familias las que financian la educación de sus hijos. Esta organización escolar es parte de un modelo educativo en el que los establecimientos compiten por los recursos públicos, en el contexto de un modelo de financiamiento basado en el subsidio a la demanda que tiene en una crisis actual a la educación pública a la vez que sostiene altos niveles de segregación y segmentación escolar (Aedo & Sapelli, 2001; Bellei, 2013; Canales, Bellei & Orellana, 2016; Castillo, González & Puga, 2011; Elacqua & Santos, 2013a, 2013b; Elacqua, Martínez, Santos & Urbina, 2012a; Insunza, 2009; Paredes & Pinto, 2009; Sapelli & Vial, 2002; Sisto, Montecinos & Ahumada, 2013). Después de la pequeña ciudad-república de Macao, Chile es el país con las escuelas más segregadas del mundo, y el país más segregado de los miembros de la OCDE, evidenciándose que las escuelas están significativamente más segregadas que los barrios (Elacqua & Santos, 2013a; OCDE, 2017; Waissbluth, 2013). Chile ha sido reconocido por la

OECD (2004) como un país conscientemente segregador en su sistema educativo, de modo tal que se afectan las probabilidades de interacción entre miembros de diferentes grupos sociales.

Si bien nuevamente al año 2017 la OCDE (2017) reconoce en Chile la segregación y desigualdad social, el cuestionamiento hacia ésta no se basa en juicios éticos sino económicos, definiendo la calidad educativa como medio para el crecimiento económico.

La calidad del sistema educativo chileno actual es fundamental para dar forma en el futuro a un crecimiento económico y social inclusivo en el país. Una educación de alta calidad y equitativa ayudará a construir la fuerza de trabajo calificada que Chile necesita para desarrollar una economía más productiva, innovadora y basada en el conocimiento. Las reformas educativas también son vitales para reducir los altos niveles de desigualdad social en Chile (OCDE, 2017, p. 36)

Uno de los mecanismos que asegura que esta segregación aparezca instalada en los espacios y discursos públicos, es la evaluación estandarizada del logro educacional, a través de un Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE). El SIMCE se crea en la década de 1980 y consiste en una prueba nacional estandarizada, cuya implementación ha acarreado altas consecuencias para las escuelas entre las que se destacan la competencia, el malestar docente y estudiantil, y la focalización del proceso de enseñanza al entrenamiento para rendición de pruebas estandarizadas (Assáel & Pavez, 2008; Falabella, 2015; Mizala et. al., 2000). En la actualidad, el resultado obtenido en la prueba tiene como consecuencia un ordenamiento que realiza la Agencia de Calidad de la Educación, y con ello, la amenaza por ley de menor autonomía en la gestión de recursos y el posible revocamiento del reconocimiento oficial por parte del MINEDUC. Esto llevaría al cierre de escuelas producto de sus resultados académicos, dejando a muchas familias sin opciones reales para decidir dónde pueden estudiar sus hijos (Elacqua, Martínez, Santos & Urbina, 2012b).

El SIMCE ha sido el pilar fundamental de las reformas educativas de las últimas décadas, a la vez que ha sido designado como uno de los responsables de las actuales desigualdades sociales en educación (Bellei, 2013; Flórez, 2015; Ortiz, 2015). Diversos estudios muestran que se presentan bajos resultados asociados mayoritariamente a contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica, demostrando que habría fracasado el supuesto de que el SIMCE operaría como insumo para que la educación sea regulada por las decisiones de las

familias en un modelo de mercado (Corvalán & Román, 2012; Madero & Madero, 2012). De este modo, las políticas basadas en la elección de las familias hacia un modelo de mercado estarían favoreciendo las desigualdades sociales, sin que se pueda establecer que exista un impacto positivo sobre la calidad de la educación (Alves, Elacqua, Koslinki, Martínez, Santos & Urbina, 2015).

Es por lo anterior que el proceso de reforma de la década de 1990 se concentró en tres ejes centrales: las condiciones políticas y económicas del sistema educativo; las políticas dirigidas a la calidad de los aprendizajes, con la consecuente intervención gubernamental dirigida a mejorar la equidad de los mismos; y en tercer lugar, las políticas dirigidas a la profesionalización funcional del docente. Para ello, se implementaron distintos programas de mejoramiento, a través de prácticas de discriminación positiva bajo dos criterios: programas integrales de intervención de cobertura universal, y programas compensatorios focalizados (Cox, 1997).

En todas estas iniciativas, el elemento transversal fue la intervención sobre el sujeto docente, que en el marco de procesos de globalización, han estructurado políticas públicas orientadas a un sujeto docente flexible y con mayor capacidad de adaptación; así como también, la instalación de dispositivos legales y de perfeccionamiento de apoyo al estatuto y a la carrera docente, aunque sin reconocerle autonomía para su ejercicio profesional (Cox, 2001; Tenti, 2007). Los resultados del estudio llevado a cabo por Elacqua, Martínez, Santos & Urbina (2015), muestran que debido a los efectos de las actuales políticas educativas, los colegios sólo buscan resultados a corto plazo, sin un auténtico involucramiento del profesorado. De esta manera, se buscaría reducir al profesorado a la implementación de tareas y habilidades técnicas estandarizadas y evaluadas, bajo un rol pasivo y con una sobrevaloración de los saberes de gestión (Etcheberrigaray, Lagos, Cornejo, Albornoz & Fernández, 2017). En este contexto, las políticas de fortalecimiento de la profesión docente no son más que un:

[...] 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 (Fardella & Sisto, 2015, p. 70).

Sosteniendo el modelo social y económico que se instaura en la década de 1980, lo anterior le permitiría al país competir con otras naciones, comenzando a ver la educación como formadora de un capital humano, otorgándole entonces la función de sostener la economía nacional neoliberal (Hargreaves, 2003; Tedesco & Tenti, 2002). Siguiendo a Navarro (2007), se evidencia paulatinamente una tensión entre esfuerzos políticos por aumentar la cobertura y la provisión de recursos para superar la precaria situación del profesorado y de los establecimientos, y la orientación meritocrática a corregir insuficiencias y mejorar resultados. Así, la competencia profesional sería medida de acuerdo a estándares de eficiencia que se conectan con recompensas y privilegios, fortaleciendo la idea de competencia e individualismo a la base del modelo neoliberal a través de la regulación social del mercado (Svensson, 2006). Esta tensión se refleja en una heterogeneidad de funciones y acciones exigidas al profesorado en la actualidad, impactando en la imagen de sí que tienen los docentes, es decir, en su identidad profesional, la que en contextos de políticas públicas de desarrollo y evaluación docente, ha demostrado tensionarse de forma tan compleja que no siempre logra resolverse (Galaz, 2015; Ruay, 2010).

Siguiendo a Galaz (2015), las expectativas externas, así como las definiciones de lo que se hace, se debe hacer y conocer, influyen de forma directa en la identidad profesional que construye el profesorado, por lo que podría pensarse que la identidad profesional constituye un aspecto nuclear de su identidad social, a través de “una identidad de profesores pero de formas identitarias múltiples” (Galaz, 2015, p. 310). Un aspecto determinante de esta identidad se encuentra en los modelos de profesionalismos promovidos desde las actuales políticas educativas, las cuales se basan en perspectivas de managerialismo docente (*teacher management*), y que tendrían por consecuencia la intensificación y estandarización del tiempo de trabajo docente; el abandono del profesorado en un contexto institucional que fragiliza la labor pedagógica; la culpabilización de los mismos; y el deterioro de los ambientes de su trabajo (Reyes, Cornejo, Arévalo & Sánchez, 2010; Sisto, 2012). Así, la identidad puede ser interpretada como un constructo relativo al contexto sociohistórico en el que se produce, ya que se ve impactada por un plano sociocultural en la dimensión de lo colectivo, así como por las dinámicas de poder y ordenamiento mundial (Íñiguez, 2001; Martín- Baró, 2001; Palacio, Correa, Díaz & Jiménez, 2003; Pujal, 1996).

En el caso del profesorado, su identidad se encuentra mediatizada por las formas en que se ha ido comprendiendo la profesión docente. En Chile, se ha instalado paulatinamente un

sistema de rendición de cuentas que ha arrojado una nueva conformación identitaria, recibiendo el nombre de *new management public*, docencia de la nueva gestión pública o pedagogía basada en la gestión (Giroux, 1997; Maxcy, 2009; Sisto, 2012; Sisto & Fardella, 2011).

Los sistemas de rendición de cuentas en educación han levantado todo un sistema de políticas en los diferentes países en los cuales se encuentra presente (Corvalán & McMeekin, 2006; De la Vega, 2015; Dussailant & Guzmán, 2014; Ehren, & Hatch, 2013; Koretz, 2002; McMeekin, 2006; Ravitch, 2010; Wayman, Spikes & Volonnino, 2013). Si bien en Singapur, Ontario y Colombia se ha implementado un sistema mixto, en Inglaterra, Estados Unidos y Chile existe un sistema de rendición de cuentas de tipo performativo, también llamado de mercado, orientado a resultados, *high stakes accountability* y *performative accountability* (De la Vega, 2015; Falabella & De la Vega, 2016; Ng, 2010; Preal, 2011; Tan & Ng, 2007; Vásquez & Darling-Hammond, 2008; West, Mattei & Roberts, 2011). Esta forma de rendición de cuentas consiste en un complejo sistema de contabilidad que implica la rendición de cuentas públicas y responsabilización del desempeño de parte de centros educativos, autoridades escolares, docentes y estudiantes, bajo el seguimiento de estándares y entrega de información sobre resultados de aprendizaje y la gestión con altas consecuencias (Corvalán & McMeekin, 2006; Falabella & De la Vega, 2016; McMeekin, 2006).

Si bien en países como Estados Unidos o Inglaterra el profesorado se encarga de enseñar el curriculum y de cumplir estándares, en Chile el énfasis está en las mediciones externas, lo que ha llevado a tecnificar al profesorado, desprofesionalizando y despedagogizando su labor (Bazán & González, 2007; Cornejo et. al., 2015; Darling-Hammond, 2007; De la Vega, 2015; Falabella & De la Vega, 2016). Así, sólo en Chile es posible describir un sistema educativo con estándares universales, predominio de evaluaciones censales, con una baja capacidad de agencia a nivel local, bajo desarrollo de capacidades de los sistemas educativos y una cultura de responsabilización externa (De la Vega, 2015).

Esta forma de *accountability* asume que las regulaciones deben ser a través del mercado, dejando fuera al profesorado en los procesos de construcción de políticas educativas (Falabella, 2016; Reyes, Varas & Zelaya, 2014). Algunos autores han concluido que estas consecuencias no sólo serían de tipo políticas y pedagógicas, sino que también afectarían la subjetividad docente a través de la masificación de un malestar psicológico (Cornejo, 2009; Cornejo & Reyes, 2008; Reyes et. al., 2014).

Sin embargo, la identidad docente no es sólo un reflejo de lo que las políticas esperan de éste. Si bien las políticas orientadas al desarrollo y evaluación docente operan como un dispositivo subjetivante, existen estudios que dan cuenta de diversos encuentros y desencuentros que se producen entre la identidad promovida y la identidad construida en el profesorado, así como experiencias en las cuales se avanza identitariamente hacia una reconfiguración política del trabajo docente como formas de resistencia a la reproducción de los discursos oficiales de las políticas de fortalecimientos de su profesión (García-Alves, Hypolito-Moreira & Vieira-Santos, 2005; Fardella, 2013; Fardella & Sisto, 2015; Galaz, 2011; Reyes. et. al., 2010; Sisto, 2012). En todos estos estudios, el componente colectivo aparece como central en el análisis de las posibilidades de acción productiva de una identidad docente que resista los mecanismos de des-profesionalización (Tenti, 2007).

Si bien toda acción colectiva tiene una consecuencia política, no siempre constituye un proceso de resistencia que construya antagonismo en el orden social hegemónico (Retamozo, 2009). Sin embargo, lo que encubre la acción colectiva es la visibilización de una experiencia común y la emergencia de nuevas relaciones sociales, aunque paradójicamente, los procesos colectivos de organización docente, y constitutivos en parte de su identidad social, son construidos en interacción entre la capacidad organizativa del profesorado y el desarrollo de las políticas de Estado (Barbosa & Dos Santos, 2013).

Es por ello que para comprender la identidad docente, es necesario comprender los elementos de políticas educativas que promueven una determinada identidad profesional, los discursos y significados de docentes y de otros actores educativos que conforman la comunidad educativa, así como los espacios en los que se dan formas de resistencia a las política neoliberales orientadas al desarrollo de la profesión docente.

La presente tesis muestra en primer lugar una descripción general de la estructura del sistema educativo con el fin de introducir a un lector internacional en la organización interna del país. Para ello se presenta no sólo la conformación del mismo – en educación escolar- sino que se analiza sintéticamente en actual sistema de aseguramiento de calidad de la educación. Posteriormente, se introduce históricamente una revisión de las políticas educativas en Chile y el papel del profesorado en éstas, analizando teórica y empíricamente el ambiente de política educativa derivado de los sistemas de monitoreo y evaluación de la calidad de la educación. Se constata que la historia del profesorado en Chile es una historia de organización docente, y por ello se analizan los desafíos actuales de esta organización. Posteriormente, se muestra

cómo la carrera docente, es decir, las acciones orientadas al desarrollo profesional y a la evaluación del profesorado son iniciativas derivadas de un contexto macropolítico, por lo que se va contrastando el análisis con las realidades latinoamericanas y con los países de la OCDE.

El marco teórico de esta tesis se presenta en tres fases que son recursivas y se conectan entre sí. En primer lugar, se delimita el enfoque teórico de la tesis. Esta tesis se posiciona desde la pedagogía crítica y por lo tanto, su enfoque reconoce las implicancias éticas y políticas de la investigación educativa. Para ello, se explicita la relación que diferentes autores establecen entre el neoliberalismo capitalista y la definición del Estado y de la identidad docente. Luego, se describe analíticamente la cultura escolar en Chile, caracterizándola desde los inicios de las reformas neoliberales en Chile. Finalmente se avanza en el desarrollo teórico sobre identidad profesional docente, presentando el concepto de identidad, describiendo las principales discusiones teóricas sobre la identidad del profesorado y finalizando con un acercamiento conceptual hacia dos temáticas nucleares en el análisis de su identidad: el reconocimiento social y la vocación.

En esta tesis se ha decidido que luego de presentar los antecedentes teóricos que sustentan el estudio y luego de presentar el marco teórico que delimita conceptualmente el trabajo de análisis, se delimita el problema de estudio. Sin comprender estas definiciones, sería complejo concluir el problema de investigación, y es por ello que su delimitación se presenta una vez ya revisados los antecedentes. Para delimitar el problema, primero se describen los sistemas de rendición de cuentas en la Nueva Gestión Pública (NGP) y específicamente el sistema de rendición de cuentas performativo que caracteriza a Chile en el marco del modelo de cuasi-mercado. Así, este apartado concluye con un breve escrito que justifica por qué es necesario estudiar la identidad docente en este modelo educativo.

Posteriormente, la metodología se presenta primero a través de la explicitación de los supuestos y preguntas de investigación, para avanzar hacia los objetivos de la tesis. Antes de detallar el procedimiento metodológico, se contextualiza paradigmáticamente el estudio y se muestra el diseño general de esta investigación. Esta consiste en una tesis organizada metodológicamente en tres fases. Cada fase requiere a la anterior o anteriores para poder llevarse a cabo, así es que no se trata de tres estudios independientes, sino de tres estudios consecutivos. Esta secuencialidad se muestra lo más claramente posible, explicitando el diseño de cada fase. La primera fase es un estudio cualitativo sobre los núcleos identitarios

del profesorado, con base en entrevistas con las familias, personal de apoyo, y otros actores educativos claves, además del profesorado. Luego, la segunda fase muestra los resultados de dos estudios que ayudan a profundizar en los discursos que difieren del discurso predominante. Se trata de un estudio de caso único del profesorado de una escuela primaria, y del análisis de las entrevistas del profesorado organizado. Finalmente, la tercera fase tiene un carácter muy exploratorio, que busca contrastar las categorías de la primera fase con el discurso de profesores de dos países con modelos educativos diferentes – Italia y Suecia-. Todas las fases requieren de la existencia de la primera, por lo que ésta es la fase que inicialmente ayuda a responder la pregunta de investigación, aunque requiere de las otras dos para responderla de forma cabal y abrir nuevas interrogantes.

Posteriormente se presentan los resultados de esta tesis al interior de cada fase. Este apartado ocupa más de la mitad de los esfuerzos de escritura de este informe, por lo que si bien se presenta con bastante detalle y respaldados en la densidad de la información, se ha creado un apartado denominado “Análisis integrativo” que pretende mostrar a la persona que lea no sólo la integración de las fases, sino los principales hallazgos de esta tesis, con una extensión de menos de 30 páginas.

Las discusiones y conclusiones están al final de la tesis. En primer lugar, se discuten los resultados en relación con el marco teórico y antecedentes presentados, para seguir con una conclusión que además de dar respuesta a los objetivos de investigación, presente las limitaciones generales de este estudio. Para finalizar este apartado se presenta un breve meta-análisis de la tesista. La autora de esta tesis muestra las tensiones de investigar la identidad del profesorado del sistema escolar en un contexto de rendición de cuentas, cuando ella misma es profesora universitaria en el mismo contexto. Para esto, la tesis muestra cómo la investigación en Chile se encuentra atravesada de las mismas dinámicas y exigencias que el contexto escolar, aunque tal vez no aún con los mismos procesos subjetivantes. Por ello, se termina la tesis con un relato en primera persona, que no sólo muestra las tensiones derivadas de este escenario, sino además, las dificultades del proceso investigativo para una investigadora que ha indagado en la identidad docente siendo psicóloga de profesión. Toda la información que va desde las conclusiones y discusiones en adelante, se presenta tanto en italiano como en español. La tesis termina del todo con la bibliografía, la que se encuentra escrita siguiendo las normas APA 6° edición.

# **CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES**

## **SOCIOPOLÍTICOS DEL PROBLEMA DE**

### **INVESTIGACIÓN**

*Todas íbamos a ser reinas,  
de cuatro reinos sobre el mar:  
Rosalía con Efigenia  
y Lucila con Soledad.  
En el valle de Elqui, ceñido  
de cien montañas o de más,  
que como ofrendas o tributos  
arden en rojo y azafrán.  
Lo decíamos embriagadas,  
y lo tuvimos por verdad,  
que seríamos todas reinas  
y llegaríamos al mar.  
Con las trenzas de los siete años,  
y batas claras de percal,  
persiguiendo tordos huidos  
en la sombra del higueral*

(Extracto de “Todas íbamos a ser reinas”  
Gabriela Mistral)

### **1.1.- La estructura del sistema educativo chileno**

La Constitución Política de la República de Chile de 1980 y la Ley General de Educación (LGE) de 2009 conciben la educación chilena como un proceso de aprendizaje permanente en todas las etapas de la educación. El sistema educativo tiene como objetivo transmitir y cultivar valores, competencias y habilidades para crear ciudadanos chilenos responsables, tolerantes, solidarios y democráticos (MINEDUC, 2009, citado en OCDE, 2017).

El sistema educativo chileno se compone de cuatro fases: una educación inicial denominada educación parvularia; una educación primaria, denominada educación básica; una educación secundaria, denominada educación media; y una educación superior conformada por Centros de Formación Técnica (CFT), Institutos profesionales y universidades –públicas tradicionales, privadas tradicionales y privadas. Con el fin de regular la educación en todos sus niveles, existe un Ministerio de Educación (MINEDUC), mientras que específicamente en educación superior, esta labor es apoyada por el Consejo Superior de Educación (CSE), el cual debe pronunciarse sobre la solicitud de reconocimiento oficial de las universidades e institutos profesionales, verificar su desarrollo, recomendar sanciones y realizar estudios sobre la educación superior. Sólo la educación primaria y secundaria (básica y media) son obligatorias (OCDE, 2017).

Los contenidos del currículum se encuentran regulados de forma universal a través del Marco Curricular, por medio de Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), Objetivos de Aprendizaje Verticales (OAV) y Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) que aún son conocidos popularmente como OFT debido a las siglas de su denominación anterior: Objetivos Fundamentales Transversales. Así, el Currículum Nacional fue desarrollado bajo los principios de la Ley General de Educación (Ley N° 20.370/2009). El Decreto 83 de 2015 del Ministerio de Educación establece el acceso universal a la educación. Dicho decreto también establece criterios y directrices para las adaptaciones curriculares de educación parvularia y de educación básica para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Sin embargo, este decreto solo se aplica parcialmente en la actualidad, ya que estará plenamente operativo para el año 2020. La adhesión al documento oficial del currículum es obligatoria, y define expectativas mínimas de aprendizaje que debe cumplir cada estudiante. Los objetivos clave del currículum son permitir a las personas llevar una vida plena, participar activamente en sus comunidades y contribuir al desarrollo de Chile. También tienen como

propósito promover la inclusión y la integración, ser representativo de diversas demandas sociales y prevenir cualquier tipo de discriminación que pueda obstaculizar el aprendizaje del estudiantado (OCDE, 2017). Sin embargo, la Constitución Política de la República en Chile, resguarda el derecho a la libertad de enseñanza, por lo cual, cada establecimiento puede adecuar el marco Curricular a través de la propuesta de planes y programas propios que respeten tanto los CMO como los OAV y los OAT. En Chile, la tendencia es que esto ocurre fundamentalmente en colegios privados y en algunos particulares-subvencionados.

La educación parvularia- sector no obligatorio- recibe al estudiantado desde los 84 días hasta los cinco años y 12 meses de edad, y se divide en bienios organizados en tres niveles. La Intendencia de Educación Parvularia se crea el año 2016 - como una instancia técnica de alta especialidad en el nivel educativo, inserta en la Superintendencia de Educación - que por ley orienta, propone y colabora en la definición de los criterios técnicos que guían la función fiscalizadora de la Superintendencia de Educación y de instrucciones de general aplicación en el sector, así como en la interpretación administrativa y jurídica del marco normativo aplicable en la promoción, resguardo de derechos y fiscalización de todos los establecimientos de educación parvularia que requieren reconocimiento oficial y/o autorización de funcionamiento (Supereduc, 2017). El profesorado de este nivel debe cursar una carrera universitaria en una universidad reconocida por el Estado que fluctúa entre tres a cuatro años. El título corresponde a Educador(a) de Párvulos con la respectiva Licenciatura en Educación. Además, en Institutos profesionales y Centros de Formación Técnica se entrega el título de Asistente de Educación Parvularia, estudio que suele durar un periodo de dos años y que forma a personal capacitado para brindar apoyo en el aula.

La educación parvularia puede ser privada o pública gratuita. En este último caso, puede ser municipal funcionando al interior de escuelas, colegios y liceos, o particular subvencionada a través de financiamiento público administrado por Organizaciones no Gubernamentales (ONGs), Fundaciones, o la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). De forma paralela, para este grupo de estudiantes existe una alternativa de educación especial denominada “Escuelas de Lenguaje” que atiende a estudiantes desde tres años hasta los cinco años 11 meses – nivel medio mayor, transición 1 y transición 2. Éstas tienen el mismo sistema de financiamiento que la educación parvularia, pero preparan al estudiantado con dificultades de aprendizaje vinculadas con el lenguaje para su posterior ingreso a la Educación General Básica.

La Educación General Básica (EGB) es el nivel primario de educación que se divide en seis ciclos, Nivel Básico 1 (NB1, 1° y 2° básico, 6 y 7 años), Nivel Básico 2 (NB2, 3° y 4° básico, 8 y 9 años); NB3 (5° básico, 10 años), NB4 (6° básico, 11 años), NB5 (7° básico, 12 años) y NB6 (8° básico, 13 años). En la clasificación de la OCDE (2017) este nivel correspondería tanto a primaria como a secundaria inferior. Las edades son sólo referenciales, ya que la trayectoria de estudios nunca es lineal, y un estudiante puede repetir de curso varias veces si no ha completado los objetivos del curso y del nivel, a pesar de una reciente iniciativa reformista que se ha puesto en marcha a partir de este año 2018, y que busca que los centros educativos desplieguen todos sus esfuerzos antes de definir la repitencia de curso de un estudiante. La Ley General de Educación del año 2009 contempla el cambio a una educación básica de 6 años y la educación media también de seis años, con una renovada estructura curricular, aunque esto deberá implementarse sólo a partir del año 2027.

En la gran mayoría de los centros educativos, el nivel de NB1 y NB2 cuenta con un profesor o profesora único(a), a excepción de materias como Inglés (presente en el curriculum desde la educación parvularia) y Educación Física. De todos modos, los colegios tienen la libertad de definir si mantienen este sistema, o si tienen profesores de EGB con mención o especialidad desde NB1 en adelante. Asimismo, pueden decidir tener profesores de Educación Media dictando clases en Educación Básica.

El profesorado que trabaja en este nivel debe haber estudiado la carrera de Educación General Básica en una universidad reconocida por el Estado. La mayoría de las universidades entrega una mención al término de la carrera, y muchos profesores y profesoras siguen estudios de postítulo para obtener una especialización.

La Enseñanza Media (EM) abarca un periodo de cuatro años, y es requisito indispensable, haber aprobado 8° año básico para su acceso. Ésta se encuentra dividida en Enseñanza Media Científico-Humanista (EMCH), Técnico-Profesional (EMTP), y Artística. Este nivel de enseñanza, al igual que la EGB, es obligatorio para todos quienes tengan menos de 18 años. A pesar de no ser obligatoria para quienes hayan cumplido ya los 18 años, la licenciatura de 4° año medio que se obtiene al término de la EM es requisito indispensable para la gran mayoría de trabajos en Chile.

La EM tiene los dos primeros años de formación común, es decir, tanto la EMCH, como la EMTP y Artística, comparten el mismo programa educacional. Luego, en los cursos de 3° y 4° medio, se dictan programas diferenciados según especialidad. Los liceos o colegios que

imparten especialidades técnico-profesionales otorgan Títulos de Técnico de Nivel Medio y se les denomina: Liceos Agrícolas - actividades propias de la agricultura-, Liceos Comerciales - administración, contabilidad y secretariado- Liceos Industriales - electricidad, mecánica, electrónica, informática, entre otras- Liceos Técnicos – alimentación colectiva, enfermería, técnico parvulario y otros – y Liceos Polivalentes - que tienen carreras de dos o tres de los liceos antes mencionados. En muchos liceos o colegios, convive la formación de EMCH con la de EMTP. El profesorado que trabaja en este nivel puede haber estudiado una carrera de pedagogía de educación media, las que tienen asociada una especialidad como por ejemplo, Pedagogía en Educación Matemática, o Pedagogía en Lenguaje. En estos casos, deben haber estudiado en la universidad en carreras que van de 4 a 5 años dependiendo de la casa de estudios, y obtienen además el grado académico de Licenciado en Educación. De forma paralela, muchos docentes obtienen el grado académico de su propia disciplina, por ejemplo, Licenciado en Historia además del título de Profesor de Historia y el grado académico de Licenciado en Educación. Sin embargo, en estos casos se trata de una nueva carrera por lo que implica una trayectoria educativa más larga. Además en este nivel, trabaja el profesorado de educación técnica, que son profesionales con o sin licenciatura que tienen un título profesional o técnico y luego se han encargado de obtener la Licenciatura en Educación – en un periodo de dos años-. Asimismo, un grupo de profesores de esta categoría se encuentra habilitado por el MINEDUC para ejercer docencia, sin haber cursado la Licenciatura en Educación.

Al respecto, la Ley General de Educación (LGE) del año 2009 incorpora un artículo que permite una norma excepcional. Este artículo señala lo siguiente en relación al personal idóneo para desempeñarse en los establecimientos educacionales del país:

Tratándose de la educación parvularia y básica, se entenderá por docente idóneo al que cuente con el título de profesional de la educación del respectivo nivel y especialidad cuando corresponda, o esté habilitado para ejercer la función docente según las normas legales vigentes. En la educación media, se entenderá por docente idóneo al que cuente con el título de profesional de la educación del respectivo nivel y especialidad cuando corresponda, o esté habilitado para ejercer la función docente según las normas legales vigentes, o esté en posesión de un título profesional o licenciatura de al menos ocho semestres, de una universidad acreditada, en un área afín a la especialidad que imparta,

para lo cual estará autorizado a ejercer la docencia por un período máximo de tres años renovables por otros dos, de manera continua o discontinua y a la sola petición del director del establecimiento. Después de los cinco años, para continuar ejerciendo la docencia deberá poseer el título profesional de la educación respectivo, o estar cursando estudios conducentes a dicho grado o acreditar competencias docentes de acuerdo a lo que establezca el reglamento (Artículo 46 letra G de la Ley N° 20.370).

Tanto los centros educativos de EGB como los de EM pueden contar con el apoyo de Programas de Integración Escolar (PIE) regulados por diferentes decretos nacionales que permiten que un gran número de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NNEE) transitorias o permanentes, puedan asistir a escuelas regulares. Consiste en la presencia de un grupo de profesionales especialistas que apoya al estudiantado, a sus familias, y al profesorado, en la integración e inclusión escolar, priorizando el trabajo dentro de la sala de clases. Son financiados públicamente por el Estado a través de un sistema de subvención a la demanda, asignando un monto superior a la subvención regular por alumno. De todos modos, aún existen escuelas especiales que recibe a un estudiantado con NNEE que por lo general, son permanentes, con salidas laborales en el caso de la EM.

En Chile, la educación puede ser pública, semipública o privada. En el primer caso, se trata de centros educativos administrados por los Municipios de forma directa o a través de Corporaciones de derecho privado. En este grupo aún quedan unos pocos centros educativos que siguen siendo administrados por el MINEDUC bajo la figura de Administración Delegada. En el segundo caso, se trata de centros educativos administrados por privados pero con financiamiento público. En el tercer caso, se trata de centros educativos administrados por privados y financiados por las familias. En el segundo caso, y desde el año 2020 en adelante – producto de una Ley dictada el año 2015 y de aplicación gradual- los administradores no podrán lucrar con los aportes públicos, ni podrán cobrar copagos a las familias como sigue ocurriendo al día de hoy.

Los sostenedores privados pueden ser entidades sin fines de lucro y entidades con fines de lucro. Sin embargo, las regulaciones recientes han establecido que todas las entidades que reciben fondos públicos deben ser declaradas organizaciones sin fines de lucro en los próximos años (OCDE, 2017, p. 44).

Al año 2015, las escuelas de educación básica y media obligatoria matricularon casi 2,9 millones de estudiantes. Había 9.203 establecimientos de educación básica y 3.545 establecimientos de educación media. Entre los establecimientos de educación media, 2.592 ofrecieron la modalidad de HC y 953 ofrecieron la modalidad de TP. El 53,2% del estudiantado de educación básica se matriculó entonces en el sector particular subvencionado, mientras que sólo el 38,9% estaba asistiendo al sector municipal. En educación media se repite la tendencia, con un 54,1% del estudiantado que asiste a la modalidad HC se encontraba en el sector particular subvencionado versus un 31,1% en el sector municipal. Sólo en educación media TP el porcentaje de estudiantes que asisten al sector municipal es levemente mayor que en los otros niveles, con un 46,3% versus un 43,8%. En todos los niveles, el sector privado no supera el 12%, siendo mayor la matrícula en el sector secundario (12%) que en el primario (8%) (OCDE, 2017).

Los aportes públicos ingresan vía subvención (*voucher*), es decir, un aporte mensual basado en la asistencia media a clases de cada estudiante. Tal como en el caso de la subvención asociada al estudiantado con NNEE, existe una subvención preferencial que asigna mayores recursos por cada estudiante en riesgo social.

Finalmente, en la educación superior existen en cuatro tipos de establecimientos, creados por la reforma de la educación superior del año 1981. Centros de Formación Técnica (CFT) que entregan el título de Técnico en Nivel Superior con dos años de duración, Institutos Profesionales (IP) que entregan el título de Técnico Superior y Títulos Profesionales para carreras que no requieren del grado académico de Licenciado y duran de 2 a 4 años dependiendo de la carrera, y Universidades, que otorgan títulos profesionales y grados académicos de Licenciatura, Magister y Doctor. Por su parte, existen Instituciones de educación superior de las Fuerzas Armadas (FF.AA.), las que pueden entregar títulos y grados académicos a través de sus instituciones educativas. Este tipo de instituciones pertenecen la Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos (ANEPE), la Academia Politécnica Militar, la Academia Politécnica Naval y la Academia Politécnica Aeronáutica, entre otras. Los CFT y los IP se financian principalmente con aportes del propio estudiante, ya que son privados. De todos modos, el estudiantado puede optar a becas, créditos y a la gratuidad a partir del año 2017 dependiendo de su situación socioeconómica.

Quienes ingresan a la educación superior universitaria pueden optar a universidades públicas tradicionales, privadas tradicionales y privadas. Las primeras y las segundas fueron creadas antes de 1981, y hasta entonces eran financiadas por el Estado. Aquellas que no eran privadas eran administradas por entes privados, pero igualmente financiadas por el Estado. Estas universidades se agrupan en el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). El tercer grupo de universidades, se financia por medio de los aportes del estudiantado. Las primeras y segundas reciben varios tipos de fondos del Estado, como el aporte fiscal directo (AFD) y el aporte fiscal indirecto (AFI). Desde el año 2015, existe la opción de gratuidad de la educación para el estudiantado que se encuentre en condiciones de riesgo social, el que podrá optar a este derecho en todo tipo de universidades siempre que éstas se encuentren acreditadas. La educación superior no puede estar orientada al lucro.

Por su lado, las 25 universidades del CRUCH poseen requisitos para el ingreso del estudiantado, seleccionando a través de una prueba nacional denominada Prueba de Selección Universitaria (PSU) la cual mide los conocimientos del estudiantado en materias que son parte de los contenidos esperados para el nivel de educación secundaria. Las universidades privadas generan sus propios mecanismos de selección, pudiendo o no adherir a la PSU. Chile es uno de los países de la OCDE con las carreras universitarias más caras y el que exige una mayor inversión de las familias (OCDE, 2017).

Chile es un Estado unitario con separación de los poderes ejecutivo y legislativo. El Presidente de la República ejerce el poder ejecutivo y la Cámara de Diputados y el Senado ejercen el poder legislativo. Sólo el Presidente de la República puede proponer leyes que afecten al presupuesto nacional, aunque el Congreso tiene la capacidad de modificar, aprobar o rechazar estas propuestas. Los proyectos de ley deben ser aprobados directamente por las comisiones pertinentes, dentro del Congreso (OCDE, 2017).

Para el sistema escolar y desde el año 2011, existe un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (SAC) que crea una nueva institucionalidad en educación. Ésta suma a los organismos ya existentes -Ministerio de Educación y Consejo Nacional de Educación-, dos nuevas instituciones: la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación. Fue creado con la publicación de la Ley N° 20.529, promulgada el 11 de agosto de 2011, y su objetivo es asegurar el acceso a una educación de calidad con equidad para todo el estudiantado del país, mediante la evaluación integral, la fiscalización pertinente, y el apoyo y orientación constante a los establecimientos. Esta ley

también redefine algunas funciones del Ministerio de Educación, las que pasaron a ser desempeñadas íntegramente por la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación Escolar (Agencia de Calidad, 2017).

MINEDUC queda establecido así como el órgano rector del SAC y diseña e implementa las políticas educacionales para todo el sistema educativo. Por su lado, la Agencia de Calidad de la Educación tiene como fin evaluar los logros de aprendizaje, los Indicadores de desarrollo personal y social, anteriormente llamados Otros Indicadores de Calidad, y el desempeño de las escuelas, para poder orientarlas en su quehacer institucional y pedagógico e informar a la comunidad escolar de estos procesos. La Superintendencia de Educación (Supereduc) tiene la tarea de fiscalizar el uso de los recursos y el cumplimiento de la normativa educacional, atender denuncias y reclamos, y establecer sanciones, de manera que las escuelas cumplan con las necesidades mínimas que los estudiantes requieren. Por último, el Consejo Nacional de Educación revisa y aprueba el currículo y el Plan Nacional de Evaluación, entre otras tareas (Agencia de Calidad, 2017).

Respecto de la inversión en educación “Chile ha hecho esfuerzos para incrementar los recursos invertidos en educación, pero el gasto general sigue siendo comparativamente bajo. Chile también tiene altos niveles de financiamiento privado y significativas disparidades entre instituciones y regiones” (OCDE, 2017, p. 51). Según la OCDE (2017) el gasto en la educación pública relacionado con el PIB de Chile es menor que el promedio de la OCDE. Este organismo señala que si bien los recursos privados juegan un papel clave en el financiamiento del sistema educativo chileno – llegando a la mayor proporción del gasto privado en educación desde básica a superior entre los países de la OCDE en 2012, y a más del doble del promedio de la OCDE -, la mayor parte del financiamiento privado proviene de las familias.

El estudiantado chileno ha participado en una serie de evaluaciones internacionales de aprendizaje como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), el Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias (*Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS*), el Estudio Internacional de Alfabetización Computacional y Manejo de Información (*International Computer and Information Literacy Study, ICILS*), el Estudio Internacional de Progreso en Competencia Lectora (*Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS*) y el Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana (*International Civic and Citizenship Education Study, ICCS*)

(MINEDUC, 2017, citado en OCDE, 2017). Además de las evaluaciones internacionales de aprendizaje, y como se señaló en la introducción de esta tesis, el estudiantado debe rendir una evaluación nacional llamada Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), que se rinde en los niveles de 2°, 4°, 6° y 8° básico, y en los niveles 2° y 3° medio.

En términos de logros educativos entre la población de 25 a 64 años, Chile está rezagado respecto a otros países de la OCDE. En 2013, el 38% de los adultos chilenos no habían completado más que la educación primaria, en comparación con el promedio de la OCDE de 24% en 2014. La población con educación superior completa en Chile fue de 21% en 2013, en comparación con el promedio de la OCDE de 31% en 2014. Chile se quedó muy atrás en cuanto a la finalización de programas de magíster o doctorado, con una doceava parte del promedio de la OCDE. Sin embargo, los datos muestran un avance considerable. Por ejemplo, en el año 2013 la proporción de quienes al menos terminaron la educación media y de quienes tenían estudios superiores fue casi el doble en los adultos jóvenes de 25 a 34 años de edad (53% y 27%) que entre los adultos de 55 a 64 años (27% y 14%) (OCDE, 2017). Sin embargo, en términos de resultados de aprendizaje, la realidad es diferente.

Los resultados de Chile en PISA y LLECE son los más sólidos de América Latina. Chile tiene el mejor desempeño en lectura, ciencias y matemática entre los países de la región que participaron en PISA, aunque la mayoría de los países de la OCDE lo superan. La brecha de aprendizaje entre Chile y el promedio de la OCDE equivale a aproximadamente un año de escolaridad para la lectura, 1,5 años de escolaridad para ciencias y 2 años de escolaridad para matemática. Los resultados PISA muestran que Chile tiene dificultades para potenciar el tipo de personas de alto rendimiento que podrían ayudar a transformar el país en una economía compleja y basada en el conocimiento. Solo el 1,2% de los estudiantes chilenos obtuvo desempeño superior en ciencias, en comparación con el promedio de la OCDE de 7,7%. Además, la inequidad en la calidad del aprendizaje sigue siendo comparativamente alta entre el estudiantado chileno. Chile es uno de los países participantes en PISA 2015 donde el contexto socioeconómico de los estudiantes influye más en el desempeño (OCDE, 2017).

## **1.2.- Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en Chile**

El Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación (SAC) se crea en Chile bajo el modelo de rendición de cuentas con altas consecuencias y Nueva Gestión Pública (NGP), por medio de diferentes sistemas de incentivos y evaluaciones que individualizan a docentes y estudiantes (Assaél, Cornejo, González, Redondo, Sánchez & Sobrazo, 2011; Falabella, 2015). Como se señaló en apartados previos en esta tesis, se crea el Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización (Ley N° 20.529 o Ley SAC) del año 2011, y se encuentra conformado por la Superintendencia de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación, el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación.

La Superintendencia de Educación (Supereduc) es una entidad que comienza a funcionar el segundo semestre del año 2012, y es la encargada de velar por el cumplimiento de la ley y el debido uso de los recursos fiscales, teniendo un rol fiscalizador e informativo. Este organismo debe velar además por el cumplimiento de la Ley de Violencia Escolar que establece multas al establecimiento escolar que no cumpla la normativa vigente, realizando el proceso indagativo, por lo que puede aplicar multas y administrar sanciones y medidas a los centros escolares. Los encargados de esto son los fiscalizadores de la Unidad de Denuncias y Reclamos, con una representación regional de la institución.

El SAC señala que la fiscalización debe informar a las escuelas sobre los procedimientos y consecuencias de la Ley, pero los mecanismos por medio de los cuales se informa a los colegios podrían variar de forma considerable dependiendo de los contextos, ya que no existe una política nacional única que indique a las representaciones regionales cómo ha de entregarse tal información. Asimismo, la ciudadanía puede realizar denuncias sobre los centros educativos de forma presencial u *on line*, las que deben ser investigadas por la Supereduc.

En síntesis, las atribuciones de la Supereduc son cuatro: (i) fiscalizar y sancionar el cumplimiento de la normativa en aspectos de infraestructura y administrativos; (ii) fiscalizar los recursos y auditar rendición de cuentas; (iii) investigar, resolver denuncias y mediar para casos de retención de documentos, violencia escolar (maltrato a estudiantes, agresiones sexuales), medidas disciplinarias, irregularidades, negación de matrícula, cobros indebidos y

discriminación, entre otros; y (iv) entregar información de interés a la comunidad escolar sobre los resultados del proceso de fiscalización y sanción de cada establecimiento.

Por su lado, el SAC establece que la Agencia de Calidad es un servicio público, funcionalmente descentralizado, con consejo exclusivo, dotado de personalidad jurídica, patrimonio propio y que se relaciona con el Presidente de la República por medio del Ministerio de Educación. La ley estipula que el objeto de la Agencia será evaluar y orientar el sistema educativo para que este propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas. Por ello, dos de sus funciones centrales son evaluar y orientar al sistema educativo para contribuir al mejoramiento de la calidad de las oportunidades educativas (Agencia de Calidad, 2017) para lo cual clasifica a las escuelas. A partir de los análisis que presentan Villalobos y Quaresma (2015), sería posible decir que el rol de la Agencia es sostener la evaluación como pilar central del modelo de rendición de cuentas o *accountability*. Esto,

(...) es parte de lo que se denominó como el ascenso del “Estado Evaluador”, un término introducido por primera vez por Neave (1988). Dicho término se buscó contraponer con el paradigma del “Estado Educador”, característico de las sociedades de bienestar social y que fue el responsable de garantizar los servicios educativos, siendo reemplazado por un nuevo concepto: el “Estado Evaluador y Regulador” (p. 66).

El efecto performativo de este tipo de leyes, que regulan al Estado evaluador y regulador, se impone a través del ejercicio del poder disciplinario para asegurar su efectividad normalizando la presencia de estándares (Carrasco, López & Estay, 2012). Tal como señala Hargreaves (2003) las reformas basadas en estándares, han derivado en una estandarización, que premia a los mejores y degrada o culpabiliza a los centros situados en zonas marginales. En este sentido, ya a comienzos de la década del 2000, Pereyra (2002) advertía sobre los efectos de políticas basadas en estándares derivadas de la globalización y la sociedad del conocimiento en España, señalando que paradójicamente aunque en su implementación existía preocupación por la cohesión social, muchas de las soluciones planteadas iban en contra de ésta, y sobre todo, en contra de la escuela pública. En este sentido es menester de estas políticas procurar disminuir – o al menos no aumentar aún más – las diferentes formas de exclusión social, ya que con sus múltiples manifestaciones y grados, afecta a la cohesión

social, que constituye un factor clave para la consolidación de una sociedad viable y justa (González-Faraco, Luzón & Torres, 2012).

Estas reformas se enfrentan en sus principios con las concepciones que la ciudadanía posee respecto de lo que significa la educación de calidad. Un estudio llevado a cabo por la Agencia de Calidad de la Educación (2015) deja en evidencia que para las comunidades educativas la calidad se encuentra mayoritariamente vinculada a aspectos sociales y afectivos de la vida escolar, mientras que para las reformas educativas la calidad se relaciona con los resultados de aprendizaje.

Para el SAC, y específicamente, para la Agencia de Calidad, es importante evaluar aspectos del ámbito personal, social, valórico, ético y artístico, a la vez que lenguaje, matemáticas y ciencias. Todos estos aprendizajes se deben evaluar a través del SIMCE. El valor de las pruebas de aprendizajes curriculares es de un 73%, y un 3,3% le corresponde a cada uno de los otros indicadores de calidad (ocho en total, con una ponderación de 26,4%). Esta forma de evaluar la calidad educativa convive con nociones sobre desarrollo personal y social del estudiantado no evaluables. Los objetivos generales de la educación buscan el desarrollo pleno de las personas como un bien en sí mismo, formar buenos ciudadanos y mejorar sus oportunidades en la vida. Al respecto, la LGE define que:

(...) la educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas (Artículo 2, LGE)

Como resultado de esta clasificación de escuelas, el SAC establece que se deben detectar necesidades de mejoramiento de los centros educativos, y generar políticas, mecanismos e instrumentos para apoyar a los integrantes de la comunidad educativa y a los establecimientos educacionales en el logro de los estándares de aprendizaje, fomentando el fortalecimiento de las capacidades institucionales y de autoevaluación de los establecimientos. Luego, para los centros que no consiguen mejorar en sus resultados, el SAC puede decretar el eventual cierre derivado de la posibilidad de perder su reconocimiento oficial.

Si después de cuatro años, contados desde la comunicación señalada en el artículo 28, y con excepción de lo previsto en el inciso segundo del artículo 29, el establecimiento educacional se mantiene, considerando como único factor el grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje, en la categoría de Desempeño Insuficiente, la Agencia, dentro del primer semestre, certificará dicha circunstancia. Con el solo mérito del certificado el establecimiento educacional perderá, de pleno derecho, el reconocimiento oficial al término del respectivo año escolar (Artículo 31, Ley SAC).

El SAC además garantiza que la ordenación de los centros educativos del país se encuentre disponible de forma pública en las páginas web del Ministerio de Educación y de la Agencia, asegurando además que ésta esté actualizada y desglosada por Región y comuna (Artículo 20, Ley SAC). Asimismo, el SAC asegura que la Agencia informará a las familias y al Consejo Escolar, cada vez que el establecimiento al que envían a sus hijos sea ordenado en la categoría de desempeño insuficiente (Artículo 28, Ley SAC). En el caso de que el centro educativo sea cerrado o esté en la categoría inferior, el SAC garantiza que se otorgarán facilidades de transporte para que el estudiantado acceda a establecimientos educacionales que estén ordenados en categorías superiores (Artículo 30, Ley SAC).

Con el fin de resguardar el principio de libre elección de las familias, el SAC designa al MINEDUC para enviarles una carta certificada mostrando los resultados de 30 escuelas cercanas. Asimismo, los administradores de los centros categorizados con desempeño alto pueden incorporarse a un registro de personas o de entidades de apoyo técnico pedagógico administrado por el MINEDUC (Artículo 24, Ley SAC).

La Agencia no sólo se basa en los resultados de la prueba SIMCE para evaluar a las escuelas. Además de ello, realiza una visita de tres días a los centros, en los cuales se entrevista con diferentes actores educativos y revisa documentación, con el fin de elaborar un informe de sugerencias para la mejora escolar. Sin embargo, y aunque el SAC busca impactar en toda la oferta educativa del país, es una ley que afecta exclusivamente a establecimientos educacionales financiados por el Estado ya que sólo podrá disponer visitas evaluativas respecto de los establecimientos privados cuando éstos lo soliciten, mientras que deberá visitar a todos los centros que reciben subvención escolar.

Finalmente, el SAC señala que tanto la Agencia como la Supereduc, deben asesorar técnicamente al MINEDUC en materias que le competan. Así, la Agencia deberá asesorar

respecto del plan nacional de evaluaciones nacionales e internacionales; y, por su parte, el MINEDUC, a solicitud de los municipios, deberá proponer y apoyar los planes de mejoramiento educativo (PME). Si bien esta ley señala que se considerarán políticas, mecanismos e instrumentos para apoyar a los integrantes de la comunidad educativa y a los establecimientos educacionales en el logro de los indicadores de calidad educativa, no menciona a qué nivel del MINEDUC le competen estas acciones, ni tampoco detalla el tipo de mecanismos a utilizar. De este modo, la ley sugiere que los apoyos de mejoramiento los ofrece el MINEDUC, pero no establece, en un principio, ni procedimientos ni mecanismos explícitos, a la vez que tampoco es clara en el papel que debe cumplir cada institución en materia de asesoramiento escolar.

Para la clasificación de escuelas, la metodología para clasificar se aplica en el 69% de los centros educativos (que atienden al 96% del estudiantado de primaria). El 31% de centros restantes deberán contar con una metodología especial que aún no se define, ya que se trata de colegios muy pequeños (Agencia de Calidad, 2017). Por su lado, el SAC reemplaza la antigua clasificación de la Ley SEP, y quedan así definidos cuatro grupos de clasificación posibles. Si existe alguna disconformidad con la clasificación asignada, el administrador educativo (público o privado) puede impugnar la ordenación a través de una plataforma digital (MINEDUC, 2018a).

**Autónomos (Desempeño Alto):** Han mostrado sistemáticamente buenos resultados educativos, de acuerdo con las mediciones que efectúa el MINEDUC.

**Emergentes (Desempeño Medio o Medio Bajo):** No han mostrado sistemáticamente buenos resultados educativos de acuerdo con las mediciones que efectúa el MINEDUC. Además, se clasifican en esta categoría a los establecimientos nuevos que cuenten con menos de dos mediciones del SIMCE (de las tres últimas que se hayan aplicado a nivel nacional), y aquéllos cuya matrícula sea insuficiente para efectos de realizar inferencias estadísticas confiables acerca de sus resultados educativos (menos de 20 estudiantes que rinden SIMCE).

**En Recuperación (Desempeño Insuficiente):** Han mostrado resultados educativos reiteradamente deficientes, de acuerdo con las mediciones que efectúa el MINEDUC.

También son clasificadas en esta categoría los Emergentes que no presenten el Plan de Mejoramiento Escolar (PME) dentro del plazo.

Como muestra la Tabla 1, los establecimientos que reciben estudiantes de sectores más pobres son los que obtienen clasificaciones más bajas (Agencia de Calidad, 2017)

Tabla 1  
*Porcentaje de escuelas por grupo socioeconómico, clasificadas por la Agencia de Calidad de la Educación en Chile*

		CATEGORÍA DE DESEMPEÑO				Total
		Alto	Medio	Medio bajo	Insuficiente	
Grupo Socioeconómico	Bajo	9.7%	49.9%	24.1%	16.3%	100%
	Medio bajo	8.5%	45.6%	30.8%	15.1%	100%
	Medio	14.0%	53.7%	24.9%	7.4%	100%
	Medio alto	22.8%	60.3%	14.8%	2.1%	100%
	Alto	52.0%	37.6%	9.2%	1.2%	100%
	Total	15.7%	48.6%	24.7%	11%	100%

Fuente: Página web Agencia de Calidad de la Educación<sup>1</sup>

Por su lado, el MINEDUC es la unidad encargada del desarrollo de la educación en todos sus niveles, para lo cual debe asegurar a toda la población el acceso a la educación. Se funda el año 1837 bajo el nombre de Ministerio de Justicia, Instrucción y Culto, obteniendo su nombre actual el año 1990. La Ley SAC, en su Art. 8 establece que aunque muchas funciones del MINEDUC fueron asumidas por la Agencia de Calidad y por la Supereduc, es el MINEDUC el órgano rector del SAC y su función es coordinar a las instituciones que lo conforman.

Artículo 8°.- El Ministerio de Educación, en su calidad de órgano rector del Sistema, será el responsable de la coordinación de los órganos del Estado que lo componen, con el fin de garantizar una gestión eficaz y eficiente de todos ellos.

---

<sup>1</sup> <http://www.agenciaeducacion.cl/noticias/agencia-calidad-entrego-categoria-desempeno-todos-los-establecimientos-chile/>

Para el cumplimiento del fin señalado en el inciso anterior existirá un comité de coordinación, encabezado por el Ministro de Educación e integrado, además, por el Superintendente de Educación y el Secretario Ejecutivo de la Agencia o, en cada caso, por las personas que ellos designen.

El Ministerio formulará cada cuatro años un Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, que deberá ser público, y en el que se explicitarán las acciones a desarrollar y los objetivos y metas generales y anuales que se pretenden alcanzar. Asimismo, el plan estipulará los recursos necesarios para su adecuado funcionamiento. El Ministerio de Educación rendirá cuenta pública anual de los resultados obtenidos en la implementación del Plan.

Así, quedan definidas las atribuciones del MINEDUC del siguiente modo (Art. 111, Título IV, Ley N° SAC):

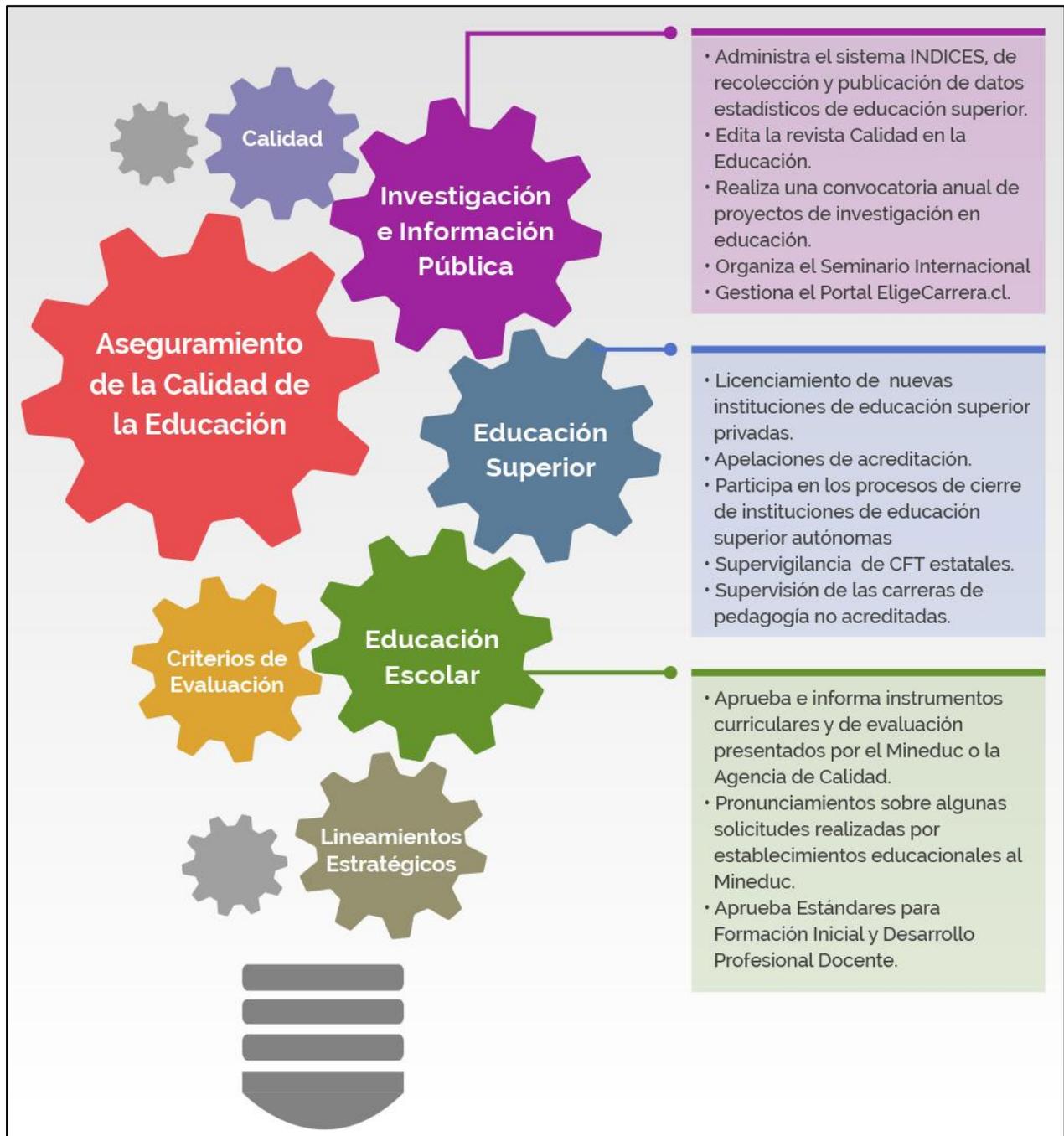
El Ministerio de Educación es la Secretaría de Estado responsable de fomentar el desarrollo de la educación en todos los niveles y modalidades, propendiendo a asegurar la calidad y la equidad del sistema educativo; promover la educación parvularia y garantizar el acceso gratuito y el financiamiento fiscal al primer y segundo nivel de transición de la educación parvularia; financiar un sistema gratuito destinado a garantizar el acceso de toda la población a la educación básica y media, generando las condiciones para la permanencia en las mismas de conformidad a la ley; promover el estudio y conocimiento de los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana; fomentar una cultura de la paz, y de estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística, la práctica del deporte y la protección y conservación del patrimonio cultural.

Finalmente, el Consejo Nacional de Educación (CNED) cautela y promueve la calidad de la educación en todos sus niveles a través de la evaluación de las propuestas educacionales de organismos públicos e instituciones de educación, entregando información oportuna al estudiantado y sus familias, tomadores de decisiones, académicos y la comunidad en general. Para ello, aprueba o informa los instrumentos curriculares y de evaluación presentados por el MINEDUC y/o por la Agencia de Calidad. En el ámbito de la investigación e información

pública, el CNED sustenta bases de datos, estadísticas y provee información sobre el SAC. Además, promueve y facilita el análisis y el desarrollo de investigación sobre educación parvularia, escolar y superior; y fomenta la reflexión sobre diversas temáticas de educación (CNED, 2018). La siguiente figura muestra la síntesis de estas funciones:

Figura 1

El rol del CNED en el SAC



Fuente: Página web del CNED <https://www.cned.cl/que-hacemos>

### **1.3.- Perspectiva sociohistórica del profesorado chileno en las políticas educativas**

A continuación, se presenta un análisis sociohistórico que ubica al profesorado chileno en la evolución de las políticas educativas nacionales. De este modo, se muestra cómo esta evolución determina el actual contexto de las políticas de rendición de cuentas.

En Chile, la instalación de la cultura de rendición de cuentas, así como de la respectiva identidad docente asociada a este modelo, es producto de un proceso sociohistórico que ha ido delineando la política educacional, pero también ha sido regulado por los propios actores educativos. El papel del profesorado habría mutado en los últimos 30 años en concordancia con las transformaciones que ha adquirido el sistema político, social y educativo, las que tensionarían la prescripción del trabajo docente. En este sentido, es necesario reconocer la identidad docente como una construcción compleja que asume diferentes referencias, siendo en parte reflejo de la organización del magisterio, y en parte, resultado de la forma de interactuar con las políticas educativas (Biscarra, Giaconi & Assáel, 2015; Cornejo, et al, 2015; Insunza, Assáel & Scherping, 2011). ¿Cómo se ha llegado a instalar en Chile el modelo del *accountability* y cómo ha quedado el profesorado conformado a partir de éste? A continuación se presenta un análisis socio-histórico que busca describir los principales hitos respecto de cómo el profesorado va participando de las distintas políticas estatales en educación en Chile, buscando comprender la evolución de las políticas que dan origen a las identidades docentes actuales. Esta evolución es el contexto que enmarca la identidad del profesorado hoy.

### **1.3.1.- Hacia los inicios del Estado Docente**

Desde los comienzos de la nación, luego de la independencia de España, el Estado va paulatinamente cobrando un rol protagónico en el desarrollo de un sistema educativo nacional, aunque la formación se focalizaba más bien en las clases dirigentes, gobernadores, y de quienes se esperaba que condujeran al país. “En pocas palabras, se trataba de un modelo oligárquico con inspiraciones republicanas, pero con escasa preocupación democrática” (Slachevsky, 2015, p. 1475). A pesar de la evidente ausencia del Estado en el desarrollo social del país, en el siglo XIX se inicia un “sistema embrionario de educación pública para un conjunto reducido de estudiantes” (Larrañaga, 2010, p. 7). Asimismo, se crean diferentes instituciones educativas. En 1842 se crea la Universidad de Chile y la Escuela normal de preceptores. Posteriormente, en 1849 se crea la Escuela de artes y oficios y luego en 1853 se crea la Escuela normal de preceptoras. En 1860 se promulgó la primera Ley Orgánica de Instrucción Primaria y cinco años después, se dictó la ley que permitió la apertura de escuelas no católicas. El año 1879 se dictó la ley que organizó la instrucción primaria y secundaria creando el Consejo de Educación Pública. En la década de 1880, se crearon la Escuela Normal de Profesores Secundarios y el Instituto Pedagógico, terminando de reconocerse entonces, el trabajo docente como un asunto social (Carimán, 2012).

Entre 1879 y 1883, Chile enfrenta la Guerra del Pacífico contra los aliados Bolivia y Perú. Pese a constituir uno de los hitos más dramáticos en la historia de Sudamérica, esta guerra significó un crecimiento económico importante para Chile. En este tiempo existe “un fuerte crecimiento de los establecimientos educacionales del Estado; entre 1875 y 1901 las escuelas fiscales aumentan de 620 a 1.700, mientras que los liceos fiscales desplazan a los particulares como la principal oferta de enseñanza secundaria” (Larrañaga, 2010, p. 6). En este periodo, y hasta la primera parte del siglo XX, diversos grupos llevaron a cabo experiencias pedagógicas de carácter experimental y autogestionadas, como las Escuelas federadas y racionalistas de la federación obrera de Chile (FOCH), las Escuelas libres y racionalistas de las organizaciones obreras anarquistas, la propuesta de Reforma Integral de la Enseñanza Pública impulsada por la Asociación General de Profesores de Chile (AGP), la Universidad popular Lastarria de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile, y los Círculos de estudio organizados por el sacerdote Fernando Vives en contra de los intereses del Partido Conservador y la autoridad eclesiástica (Carimán, 2012).

Desde el siglo XIX el profesorado del sistema de instrucción primaria tuvo que enfrentar una realidad tensionada entre lo que se le exigía socialmente y las posibilidades de decidir cómo, por qué, a quiénes y para qué educar. En aquella época, existía el convencimiento de que la escolarización de masas implicaba el dominio de la relación entre el saber, las instituciones y el poder (Reyes, 2010). Así, el periodo entre 1880 y 1920 estuvo caracterizado por una administración estatal que coordinó, supervisó y reguló a la sociedad a través de sistemas de bienestar social y escolarización, por medio de reformas educativas que buscaron mejorar prácticas, procedimientos y herramientas pedagógicas. Sin embargo, estas reformas fueron reflejo de la tensión de la época entre esbozos de ideas revolucionarias de transformación social y la necesidad estatal de minimizar el conflicto de clases (Carimán, 2012).

En 1920 se dicta la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, la que constituyó una forma de consenso inter-élites, ya que configuró un sistema educativo segmentado: las capas medias y altas asistían a las Preparatorias, anexas a los Liceos, y los sectores populares, accedían a la Escuela primaria común, sostenida por el Estado (Reyes, 2010). En las Preparatorias, a diferencia de la Escuela Primaria, la escolaridad se realizaba en menor tiempo, y el acceso a los Liceos estaba asegurado (Núñez, 1982). En este sentido, esta ley fue bautizada por los sectores acomodados de la sociedad como la “Ley Salvadora”, ya que (...) supuso que definitivamente iba a redimir al pueblo de su condición de ignorancia y oscurantismo” (Carimán, 2012, p. 37). En materia de trabajo docente, esta ley define por primera vez la jornada laboral docente, destacando aspectos evaluativos y el perfeccionamiento docente, lo que para Biscarra et. al. (2015), podría ser interpretado como un intento de profesionalización docente.

Tanto la AGP como la FOCH cuestionaron esta Ley debido a que no resolvía la escasez de escuelas, poseyendo un carácter centralista. Asimismo, cuestionaban el carácter burgués de la educación, acusando a las escuelas de reproducir las desigualdades de clase social (Reyes, 2010). Fue así como este movimiento de profesores funda las Escuelas Federales Racionalistas, las que se plantearon como espacios pedagógicos autónomos y críticos frente a la educación del Estado, gestionados y financiados por los propios sindicatos de obreros y sus familias, aunque terminaron por desaparecer hacia fines de 1926 (Reyes, 2009).

La Asamblea Constituyente Popular de 1925 habría significado un momento clave para decidir el proyecto pedagógico del conjunto del movimiento popular, en la cual la FOCH

permitió que los principios constitucionales referidos a la educación pública fueran la propuesta de la Asociación General de Profesores (Reyes, 2010). Sin embargo, el presidente Alessandri no consideró la voz del profesorado como válida, imponiendo una nueva institucionalidad a través de una nueva Constitución. Para ello, designó una comisión consultiva para la reforma a la Constitución, y cuando consideró que estaba terminado, estableció que no era necesario convocar una nueva Asamblea Constituyente, llamando a plebiscito. De este modo, la educación pública quedó normada en la Carta Fundamental bajo criterios políticos tradicionales. Después de eso, “(...) los maestros ya no podían imponer su Proyecto por la “vía soberana” elegida, sino por la “vía constitucional” de la petición” (Reyes, 2010, p. 47). Fue entonces cuando queda institucionalizada una nueva vía de lucha y organización docente: la vía política tradicional y el peticionismo (Salazar, 2012).

Con la Constitución de 1925 queda legislado el rol del Estado en la educación (conocido popularmente como “Estado docente”), con el objeto de entregar a la ciudadanía, instrumentos de movilidad social y mayor protagonismo en los destinos del país, mostrando la emergencia de un nuevo sentido de justicia social. Sin embargo, el mismo Estado Docente sufrió fuertes críticas por parte del profesorado, quienes aludieron que esto no fue reflejo de la responsabilización del Estado como garante de justicia social a través de la educación, sino más bien, lo que habría ocurrido sería que la elite política chilena vio en la educación pública una herramienta para imponer un determinado orden, unidad y homogeneidad al proceso de construcción de la nación (Reyes, 2009).

El análisis político desde 1926 giró en torno a la función social de la educación en virtud de los deseos del Estado, determinándose la necesidad de transformar radicalmente el sistema escolar para que la educación tuviera una orientación práctica, industrial y comercial (Carimán, 2012). En 1927, el profesorado acepta organizar la lucha a través de la vía constitucional, aunque esto implicó “(...) aceptar que la política sería el instrumento central de su proyecto social. Y ése era un terreno desconocido para ellos. En ese plano no tenían experiencia técnica, sino ingenuidad y candidez” (Reyes, 2010, p. 47).

En 1927, durante los inicios del primer gobierno de Carlos Ibáñez del Campo surge la Reforma Educativa de 1928. Se le llama “la reforma del año”, pues duró exactamente este período. Según Núñez (1982), dicha reforma exhibe un espíritu innovador y esencialmente de cambio, apoyado intensamente por el gobierno, aunque posteriormente se vuelve a las antiguas filosofías y prácticas pedagógicas. Durante el mismo año, se dictaron y se derogaron,

una serie de cuerpos legales que pretendieron crear la infraestructura organizacional de la “reforma integral”. Entre abril y mayo se creó y se derogó la Superintendencia de Educación, se creó el Ministerio de Educación Pública, se crearon las Direcciones Generales, se extendió la educación básica obligatoria a seis años, y se reconoció el rol cooperador de la función educacional del Estado a los establecimientos privados (Carimán, 2012; Castro-Paredes, 2012). La derogación de estas iniciativas fue propiamente una contrarreforma, ocurrida entre octubre de 1928 y febrero de 1929 (Carimán, 2012). En materia de trabajo docente, se le otorga especial importancia a la formación docente, buscando que el Estado asegurara “la función educativa” a través de formar a profesores en escuelas de pedagogía e institutos universitarios, pretendiendo entregar mayor autonomía a los docentes más idóneos (Biscarra et. al., 2015).

Posterior al Gobierno de Ibáñez, el énfasis se colocó sobre las dificultades de edificación escolar, y sobre la infancia como condición social necesaria de ser atendida, toda vez que los cuestionamientos de la época apuntaban a generar conciencia sobre el abandono de los niños y niñas, y el papel asistencial de la Escuela (Carimán, 2012).

Desde finales del siglo XIX hasta la tercera y cuarta década del siglo XX, los desarrollos políticos del país estuvieron protagonizados por las presiones de movimientos docentes (Echeverría, 1983). Entre 1932 y 1935 funciona en Chile la Federación de maestros de Chile, con una concepción educativa vinculada al materialismo dialéctico ideológicamente enmarcada en el partido comunista. Posteriormente, entre 1935 y 1943 surge la Unión de profesores de Chile, que formó parte de la Confederación de trabajadores de Chile (organización que le dio continuidad a la FOCH), representando fundamentalmente a los profesores primarios. Luego, el año 1943 surge la Federación de educadores de Chile constituyendo la organización de mayor participación política del magisterio, ya que logra reunir a gran parte de las organizaciones docentes nacionales. En la década de 1950, el magisterio se encargaba directamente de velar por la permanencia de un Estado Docente en Chile, ya que consideraba un grave problema el extraordinario crecimiento de la enseñanza privada, enfatizando que debía ser la educación público-fiscal la que se llevara la atención preferente. Esta organización, se expresaba en los encuentros del profesorado dentro y fuera del país, los que operaban a través de congresos en los cuales se acordaba el rol del Estado como garante del derecho a la Educación, asumiendo que el nuevo campo de acción docente

luego de la derrota política del gobierno de Ibáñez, debía estar en la idea de un Estado articulador de la educación pública (Vidaurre, 1959).

En esta década, el magisterio explicita la necesidad de vincularse con estudiantes universitarios, obreros, políticos y grupos sociales, para generar debates públicos que se respaldaban en la alta valoración social del profesorado (Vidaurre, 1959). La mayoría de los docentes del país eran funcionarios públicos dependientes del Ministerio de Educación, con la excepción de un mínimo porcentaje que trabajaba en el sector privado, y habían logrado un legítimo reconocimiento social y profesional, ganando importantes espacios de participación en la generación de políticas educativas (Gentili & Suárez, 2005). En 1957:

Unesco fundó en Chile una oficina para fomentar y perfeccionar la educación primaria en la región. Así la educación básica subsistió centralizada y obligatoria, sin mayores cambios. En tanto, el diseño de una política educativa continuó perfilándose sobre dos categorías paralelas: una educación destinada a la clase popular, pre-laboral resistente a la subordinación, y una educación orientada a la clase dirigente, de carácter exclusivista y elitista (Castro-Paredes, 2012, p.99).

En este periodo se gesta el Estatuto Administrativo de 1960, el cual define al profesorado como un grupo particular dentro de los funcionarios públicos. Por ejemplo, para ser nombrado para el desempeño de funciones docentes en colegios del Estado, se comienza a exigir los títulos otorgados por el Ministerio de Educación, Universidad de Chile, Universidad Técnica del Estado, o por las universidades reconocidas por el Estado (Biscarra et. al., 2015). Debido a lo anterior, “es posible pensar en un docente conceptualizado esencialmente como un funcionario del Estado y sujeto por ello a una determinada jerarquía. Esto implica la definición de cargos y de una institucionalidad que norma política y administrativamente su trabajo” (Biscarra et. al., p. 85).

Es así como a pesar de estar constantemente enfrentados con el Estado en torno a sus remuneraciones y condiciones de empleo, los movimientos magisteriales defendían el llamado Estado Docente en sus rasgos de centralismo, uniformidad y formalismo administrativo (Núñez, 2004; Assáel, Cornejo, González, Redondo, Sánchez, & Sobrazo, 2011). Por su lado, la expansión más importante del sistema educacional chileno se registra en la década de 1960, y muy particularmente, luego de la reforma educacional que inicia el gobierno demócrata

cristiano de Eduardo Frei Montalva en 1965. Esta reforma se orienta en forma explícita hacia una creciente democratización de la enseñanza, lo que se demuestra en los esfuerzos realizados para expandir el conjunto del sistema educativo hacia los sectores que tradicionalmente demostraban dificultades de acceso, buscando mecanismos de superación de las desigualdades con base en el principio de igualdad de oportunidades en educación (Echeverría, 1983; Slachevsky, 2015). La dimensión institucional de esa reforma se inscribe en la Constitución de 1925, donde se reafirma la educación pública como una atención preferente del Estado, la obligatoriedad de la educación primaria y la existencia de una Superintendencia de Educación Pública que vela por la inspección y dirección de la enseñanza (Oliva, 2010).

Lo anterior, se basa en el hecho de que durante la década de 1960 el problema educacional en Chile se diagnosticaba como un problema de cobertura. En el contexto de las doctrinas de la modernización, que acompañaron los esfuerzos industrializadores en la región, contar con una fuerza de trabajo con una mínima calificación convencional pasó a ser un factor crítico a la hora de evaluar la factibilidad del esfuerzo modernizador. Con ese fin se llevó adelante una reforma de la educación (Gentili & Suárez, 2005), buscando fortalecer “el principio de pluralismo ideológico en la enseñanza, y por último, en la promoción de formas de participación en el proceso educacional de la comunidad educativa” (Echeverría, 1983, p. 183).

La reforma de 1960 aumenta los años de escolarización obligatoria en primaria e instala mayor flexibilidad de las trayectorias educativas en secundaria, ampliando además el acceso a la educación superior (Slachevsky, 2015). El gobierno de Frei Montalva aumentó el gasto público en educación hasta llegar a un 20% en 1970 (Castro-Paredes, 2012). Sin embargo, “en la puesta en escena de la reforma, algunos de sus propósitos, quedan desdibujados, mostrándose una suerte de antinomia, esto es, un conflicto entre dos ideas o propósitos” (Oliva, 2010, p. 313), ya que el hecho de que Estados Unidos ayudara a financiar esta reforma a través del discurso de aumentar la cobertura de estudiantes en el sistema escolar y paliar la desigualdad educativa, terminó por “diezmar el impacto de la revolución cubana y aminorar los potenciales conflictos en la región” (Oliva, 2010, p. 313).

En este sentido, esta reforma no toma en consideración cuestiones de orden económico, y la educación cobra un rol crucial en la formación de capital humano capacitado técnicamente para poder desarrollarse en la industria. En palabras de Slachevsky (2015):

No debemos olvidar que en esa época son los organismos internacionales, que después de promover la industrialización de la región como vía para el desarrollo en la Alianza para el Progreso, quienes ponen especial énfasis en el desarrollo de los sistemas educativos para hacer frente a los nuevos desafíos (p. 1476).

Luego de estas iniciativas, durante el gobierno popular de Salvador Allende, en el periodo de 1970, nos encontramos con el surgimiento de una fuerza gremial con carácter social - reivindicativo. Según el Banco Interamericano de Desarrollo (1973) la economía chilena atravesó un periodo de transición con grandes ramificaciones en el orden financiero y estructural. El gobierno de Allende adoptó medidas para acelerar la reforma agraria, nacionalizar la gran minería del cobre y tomar el control estatal de la banca privada, así como de un gran número de industrias. Asimismo, se comenzó un programa de redistribución del ingreso mediante aumentos de los salarios nominales, por una parte, y un sistema de controles de precios y de los canales de distribución, por otra. Para López y Cárdenas (2015), en este gobierno se destaca “una fuerte ligazón política de parte de estudiantes, obreros y pobladores en el fortalecimiento del proyecto socialista de la Unidad Popular (UP)” (p. 58). La Unidad Popular fue una coalición de partidos políticos de izquierda que respaldaban al presidente Allende (Castro-Paredes, 2012).

La democratización se puso en el centro del gobierno de Allende y “la educación es un camino para ello por su contribución a paliar la desigualdad social” (Oliva, 2010, p. 314). Esto comenzó con una discusión nacional con el gremio de profesores y las agrupaciones de trabajadores:

(...) respecto de las necesidades y expectativas educacionales, auspiciada por el propio ministerio. Abría estructuras alternativas de poder educacional promoviendo participación, descentralización y delegación de autonomía. La propuesta incluía una aplicación experimental y progresiva desde 1973 a 1976; terminado este periodo se iniciaban los doce años de educación unificada y los cambios curriculares. Además, comprendía un programa de difusión para asegurar la participación de todos los estamentos y planes de formación y perfeccionamiento docente (Castro-Paredes, 2012, p. 102).

En este escenario, se institucionaliza la gratuidad, instalándose programas de asistencia escolar para los sectores populares de la sociedad. Además, se potencia la planificación del currículum escolar, las salidas profesionales, un programa de orientación escolar, una integración de la escuela en la comunidad y el mejoramiento del estatuto del cuerpo docente en materia de salarios y participación (Oliva, 2010). Para Jara (1971) el gobierno de la Unidad Popular estableció la necesidad de una transición, ya que se pretendía una modificación cualitativa del perfil y naturaleza de la formación social chilena. Para el autor, asumiendo el rol que históricamente le ha correspondido al sistema sociopolítico, se definió explícitamente una estrategia de desarrollo global que terminara con el capital monopolista nacional y extranjero.

En este contexto, la educación se volvió protagónica, ya que como señala Blanc (1971) el gobierno de la Unidad Popular buscó recuperar la relación entre clase social y educación, entendiendo ésta como el vehículo de locomoción social para la clase obrera y las capas medias. Para el autor, una lucha central del gobierno de Allende consistió en la superación de un supuesto tradicional en la educación chilena y latinoamericana: “las clases más altas por sus elevados niveles de ingresos tienen mayores oportunidades educacionales” (Blanc, 1971, p. 139).

Todas estas iniciativas reformistas buscaban converger en el Proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU) el cual fue uno de los programas más representativos y polémicos del gobierno de la época (Rubilar, 2004). Este proyecto, se proponía terminar con la desigualdad social reproducida en el sistema escolar y reflejaba el compromiso del Estado por una educación pública y de calidad. Si bien ésta no logró ser implementada, es de relevancia destacar el proceso de concientización que generó en un gran sector del magisterio (Moreno & Gamboa, 2014). En el marco de la ENU, el gremio docente organizó e implementó el proceso de discusión y elaboración de este proyecto, a través de diferentes principios y criterios de política y organización educacional: (i) Se reafirma el principio de que la educación, como función social organizada, corresponde al Estado. (ii) Se aplican principios de unidad, continuidad, diversidad e integración. (iii) Se cautela la participación de la educación privada como cooperadora de la función educacional del Estado, en conformidad a los Planes, Programas y Reglamentos oficiales. (iv) Se enuncian valores de nacionalidad, cultura e identidad propias, y normativas de salud, recreación y bienestar físico y psico-social. (v) Se cautela y resignifica el rol fundamental del Magisterio, a través del mejoramiento de su

estatus socioeconómico y profesional, de la propuesta de una Escuela única de Pedagogía y de su perfeccionamiento permanente. (vi) Se consagra la coeducación en el sistema integral (Rubilar, 2004).

Consecuentemente con lo anterior, la ENU postuló un Sistema Nacional de Educación Permanente, que comprendía “la educación de todos los individuos a lo largo de su vida, donde la comunidad se compromete y organiza para educar a sus integrantes” (Oliva, 2010, p. 314), a través de la consideración de la educación regular y extra-escolar, con carácter democrático e integrada con la comunidad, orientada hacia la participación ciudadana y la permanencia en el sistema educativo (Oliva, 2010). Para Rubilar (2004), el proyecto de la ENU buscaba que la escuela se democratizara e integrara con la comunidad a través de la participación, respetando las diferencias socioculturales y económicas en los niveles regionales y locales. El Proyecto de la ENU estuvo inspirado en los formatos socialistas de educación y trabajo (Donoso, 2005).

Sin embargo, el proyecto de la ENU levantó una gran polémica y fue resistida por la mayoría social opositora, en un contexto de lucha político ideológica que tenía polarizado al país (Castro-Paredes, 2012).

Por su parte, en 1970 el magisterio concordó por unanimidad en un Congreso Nacional de Educación, constituir una única organización sindical, fundándose el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE), el que a los pocos meses fue reconocido por una ley especial de la República (Gentili & Suárez, 2005). El SUTE, agrupó a maestros, paradocentes y al personal que trabajaba en el sector (Donoso, 2008). Esta organización sindical tuvo además fuertes componentes pedagógicos, lo que se reflejó en el movimiento de los Talleres de Educadores, que se instalan como parte de una concepción de política educacional que en la época de la Unidad Popular se vinculaba fuertemente con la construcción de ciudadanía. Paulatinamente, se fue desarrollando una iniciativa de formación docente con base en un modelo de aprendizaje y perfeccionamiento, que buscaba generar instancias de análisis de la práctica docente para su mejoramiento constante “(...) bajo el supuesto que si los profesores pueden aprender a partir de su práctica, ellos debieran estar en condiciones de favorecer que los alumnos adquirieran capacidades también de aprender de sus prácticas como estudiantes (Vera, 2010, p. 81). En síntesis,

(...) y aunque, desde 1952, el Estado Bienestar entró a una fase de agotamiento, sus diversos gobiernos y, particularmente, los dos últimos encabezados por Frei y Allende, hicieron esfuerzos máximos de ampliación de oportunidades, con intenciones de igualdad. Así lo corroboran las cifras de le expansión educativa ofrecidas en la sección anterior (Núñez, 2015, p. 10).

### **1.3.2.- La dictadura cívico militar, el Estado Subsidiario y la represión del profesorado**

El 11 de septiembre de 1973 Chile vive un Golpe de Estado liderado por las fuerzas armadas y por el entonces Jefe de las Fuerzas Armadas Augusto Pinochet, y la administración del país “fue asumida por una Junta de Gobierno auto investida de autoridad legal con el mando supremo de la nación y los tres poderes del Estado” (Castro-Paredes, 2012, p. 103). Esta dictadura se extiende hasta 1989 y marca el paso de un Estado Docente o Estado de Compromiso, hacia un Estado Subsidiario. El sistema educacional chileno sufrió profundas transformaciones, desde los cambios metodológicos y de contenidos hasta la desaparición y muerte de connotados profesores. La dictadura asignó nuevos roles a los distintos estamentos de la comunidad escolar, viéndose afectado el conjunto del sistema de educación básica, media, técnico profesional y universitaria en los sectores público y privado (Castro-Paredes, 2012; López et. al., 1984; Moreno & Gamboa, 2014).

La llegada de la dictadura dio inicio a un violento descenso del gasto público en educación, lo que repercutió en una fuerte baja de las remuneraciones docentes; se intervino la dirección de escuelas y liceos, y se limitó el desarrollo del currículo. Todo ello fue significando un tremendo deterioro de la educación en Chile, la que había sido hasta principios de la década de 1970 considerada de buena calidad (Gentili & Suárez, 2005).

La subsidiariedad estatal en educación, así como la introducción del sector privado, fueron incorporándose de a poco ya que lo que ocurrió en la década de 1970 es que se fueron llevando a cabo modificaciones estructurales iniciales tendientes hacia una política de mercado en educación pero con políticas de privatización parcial, y sin la incorporación de la competencia como regulador de recursos (Castro-Paredes, 2012). El sistema educativo fue intervenido, pasando al comando de Institutos Militares en 1974, imponiendo el control ideológico y de vigilancia, donde el Ministerio de Educación Pública pasó a ser una institución de carácter técnico, transformando la educación en una forma de control social. La intervención del Estado como agente económico, es sustituida por la intervención represiva de éste como agente político al servicio de los nuevos intereses del nuevo bloque en el poder (Echeverría, 1983).

Junto con ello, el SUTE fue disuelta por decreto supremo el mismo 11 de septiembre de 1973 (Gentili & Suárez, 2005). Los maestros y maestras del país perdieron derechos que regían específicamente la actividad laboral docente, constatándose que el gremio más

golpeado por la dictadura fue el magisterio, redundando en una enorme pérdida de conquistas, tanto salariales como laborales y profesionales. La reorganización curricular de la dictadura, implicó el fomento de una visión técnico/operacional de la pedagogía, fortalecida por el enfoque conductista en la formación docente (Donoso, 2008).

En 1974 la dictadura fundó el Colegio de Profesores de Chile (COPROCHI) como una nueva organización para el magisterio, imponiendo la colegiatura obligatoria y traspasándole todos los bienes que habían pertenecido al SUTE. De esta manera, se pretendió asimilar la profesión docente a las profesiones de ejercicio liberal, distanciándola del resto de los trabajadores. Esta organización fue tutelada por el régimen militar ya que sus dirigentes fueron nominados por las autoridades del régimen. El Colegio de Profesores de la época avaló todas las transformaciones que significaron las posteriores reformas de la década de 1980 (Gentili & Suárez, 2005). La dictadura ordenó la afiliación obligatoria a dicha entidad, independientemente del nivel y carácter de la formación del profesorado. Esta medida estaba destinada a sustraer simbólicamente al profesorado de la convocatoria del sindicalismo, por lo que se les liquidó la condición funcionaria al traspasarlos de la dependencia del Ministerio de Educación a la contratación con las municipalidades, en calidad contractual de trabajadores comunes (Núñez, 2004).

Simultáneamente, el profesorado fue conformando organizaciones plurales bajo el alero de la Iglesia Católica o de iniciativas culturales y/o deportivas, sosteniendo la defensa de la educación pública y de la profesión docente (Gentili & Suárez, 2005). Los primeros intentos más sistemáticos de reagrupamiento magisterial por fuera del Colegio de Profesores se iniciaron el año 1977 en la zona sur de la capital del país, con profesores que habían estado comprometidos con el proceso de reforma educacional impulsada por la Unidad Popular. En el sur de Chile, y más específicamente en la ciudad de Concepción, se formó una Coordinadora de profesores, mientras que en la zona centro costa del país, en Viña del Mar, se crea un Club de Profesores que en 1980 pasó a llamarse Comisión de Estudios Quinta Región definido como un espacio de reflexión y análisis crítico para el profesorado (Cornejo & Reyes, 2008). En términos curriculares, se forma la Asociación Chilena del Currículum Educacional (Cabaluz, 2015).

A pesar de la paulatina y localizada fuerza de estos movimientos docentes, la mayor forma nacional y colectiva de organización del profesorado aparece con el cambio de la Ley de Colegios Profesionales que decretó la libertad de asociación y la creación de asociaciones

gremiales de inscripción voluntaria en 1981. A partir de esto las organizaciones magisteriales de base se articularon a escala nacional, constituyendo legalmente la Asociación Gremial de Profesores de Chile (AGECH), la que se transformó en el canal de expresión, resistencia y crítica a las políticas privatizadoras de la época (Gentili & Suárez, 2005). Esta se basaba en diferentes principios que habían guiado al proyecto ENU a comienzos de la década de 1970, levantando reivindicaciones vinculadas con el acceso, permanencia y ascenso en el sistema educativo, así como el escaso reconocimiento de otros aspectos del trabajo docente (Cornejo & Reyes, 2008; Pérez & Sandoval, 2009).

Para Oliva (2010), el período de la dictadura cívico militar constituye la cristalización de la arquitectura del orden neoliberal, modificando, entre muchas otras cosas, la estructura del puesto laboral del profesorado por la pérdida de su estatus de funcionario público, por lo que éstos:

(...) se ven privados de un conjunto de beneficios, económicos, previsionales y profesionales; así, por ejemplo, la estructura de su puesto laboral se ve fragilizada al depender de contratos laborales precarios y sus remuneraciones, en la década de los años de 1980, descienden en términos reales en un promedio de un tercio (Oliva, 2010, p. 317).

En la Declaración de Principios que la dictadura da a conocer en 1974 “(...) se hace presente la clausura del principio del pluralismo ideológico, al proclamarse que el Estado se adscribe a una determinada tradición cristiana e hispánica de marcado contenido nacionalista” (Echeverría, 1983, p. 187). En diciembre de 1975, la dictadura emite un segundo documento llamado Objetivo Nacional de Chile. En la sección específica dedicada a la educación, se afirma lo siguiente:

La educación deberá profundizar y transmitir el amor a la Patria y a los valores nacionales, el respeto a la vocación libre y trascendente del ser humano, y a los derechos y deberes que de ella se derivan, el aprecio a la familia como célula básica de la sociedad, y la valoración del saber y de la virtud como elementos de progreso del hombre y de la nación (...) No se aceptará por tanto, la difusión proselitista de ninguna doctrina o idea que atente contra la tradición o la unidad nacional, contra el sentido libertario y democrático de la

institucionalidad Chilena, o contra la integridad de la familia o de la nación (Echeverría, 1983, p. 187)

En términos absolutos, los recursos que el Estado destinó a educación, luego de alcanzar un máximo de 1.583 millones de dólares en 1972, cayeron a 877 millones en 1975 (Gentili & Suárez, 2005). Posteriormente, en el mensaje presidencial de 1978, se insiste en el propósito general de formar “Una nueva generación empapada de los ideales del nuevo régimen, capaz de otorgar vida efectiva a esa institucionalidad y a esos hábitos profundamente renovados, bajo la inspiración y guía del actual Gobierno” (Echeverría, 1983, p. 188). Sin embargo, la dictadura cívico militar sólo lograría articular una política educacional parcialmente coherente en marzo de 1979 (Echeverría, 1983; Moreno & Gamboa, 2014), al dar a conocer su Directiva Educacional, la cual tuvo los siguientes lineamientos generales: (i) El Gobierno se reserva la tuición sobre los contenidos de la enseñanza (ii) El Gobierno limita su responsabilidad social en educación a procurar que todos tengan acceso a la enseñanza básica. (iii) Se afirma la decisión del gobierno de detener toda expansión de la labor educativa del Estado y de transferir las posibilidades de ampliación del sistema educacional al sector privado. (iv) Para el caso de la enseñanza técnico-profesional, el propósito de privatización es todavía más acentuado en la medida que lo que se propone es su traspaso acelerado a la empresa privada (Echeverría, 1983).

Esta política es “parcialmente coherente” porque no se plantea como reforma educacional propiamente tal, sino como:

(...) una sucesión de anuncios de políticas centradas en temas específicos, en políticas no procedidas de textos vigentes e incluso divergentes de los mismos, por efectos de la contradicción antes mencionada<sup>2</sup>. Las iniciativas correspondían a la lógica neoliberal, tecnocrática y subsidiaria predominante, incluyendo refuerzos explícitos sobre la ineludible tarea de descentralizar la gestión educativa, de lograr la participación de la comunidad en la educación local y de entregar a los padres la elección del colegio de sus hijos (Castro-Paredes, 2012, p. 103).

---

<sup>2</sup> La autora se refiere a la contradicción provocada por la coexistencia de un enfoque desarrollista estatizante y un inicial enfoque liberal privatizante.

Los cambios que introdujo esta política educacional, pretendieron hacer más eficiente y racional la administración estatal en educación, partiendo del supuesto de que el Estado era excesivamente burocrático e ineficiente por lo que requería desligarse de sus funciones tradicionales en el plano educativo. El principal objetivo de la dictadura fue descentralizar el sistema (Moreno & Medina, 2012). Para Gentili y Suárez (2005) esto obedecía a la necesidad del Estado de entregar la regulación de la educación a los mecanismos de mercado, en conformidad con las orientaciones del modelo económico liberal; disminuir el gasto en educación; y debilitar a las organizaciones de trabajadores y trabajadoras. De este modo, el objetivo de mejorar la calidad de la educación queda supeditado al logro de una mayor eficiencia administrativa, a la atracción de recursos desde el sector privado y a la competencia entre establecimientos.

Pinto (1997), al referirse al discurso de Augusto Pinochet al inicio del año escolar en 1979, señala cómo se va materializando cada vez más la privatización de la educación y la desvinculación del Estado en materia escolar, discurso en el cual Pinochet señala “la existencia de otras necesidades sociales, también prioritarias” (Pinto, 1997, p. 8). A partir de estas imposiciones, una de las transformaciones más sustantivas que sufrió el sistema educacional chileno, guarda relación con el proceso de municipalización y privatización de los colegios. Esto consistió en: “(...) el traspaso de las escuelas básicas y medias estatales a manos de las municipalidades, medida decretada en junio de 1980” (López, et. al., 1984, p.10).

Las municipalidades comienzan a administrar directamente las escuelas, o crean corporaciones de derecho privado para este efecto. Se traspasaron edificios y equipamiento, se transfirió el personal desde la condición de funcionarios públicos a la de trabajador del sector privado, y se financiaron las escuelas municipalizadas a través de subvenciones por alumno que asiste (López, et. al., 1984; Oliva, 2010). La municipalización de la educación fue una propuesta inicialmente a título experimental para su evaluación, pero que hasta el día de hoy se encuentra vigente y ha sido blanco de numerosas acusaciones que la responsabilizan por los problemas de calidad de la educación<sup>3</sup>. Al quedar la educación pública en manos de sostenedores municipales o privados, se desarrolla además una política de incentivos para

---

<sup>3</sup> Recientemente, al año 2017, Chile se encuentra en pleno tránsito hacia la des municipalización aunque la administración de las escuelas no vuelve al Ministerio de Educación, existiendo confusión respecto de la nueva estructura de las Agencias Locales de Educación que se encargarán supra territorialmente de administrar la educación.

impulsar la participación de estos últimos en la apertura de escuelas (Oliva, 2010). Para Castro-Paredes (2012) este es el inicio del Estado Subsidiario, ya que “se desplaza a otras entidades la responsabilidad del Estado en todo el itinerario educacional, situación que había sido una constante hasta ese momento en Chile” (p. 104).

Para Moreno y Gamboa (2014), estas transformaciones pueden ser descritas en dos grandes periodos: el periodo comprendido entre 1973 y 1979, y el periodo comprendido entre 1980 y 1990. El primero se habría caracterizado por “una fuerte desarticulación de la estructura educativa, acompañada de represión, control y eliminación de los sindicatos docentes, el gremio profesional, las agrupaciones estudiantiles y todas aquellas organizaciones profesionales y educativas” (Moreno & Gamboa, 2014, p. 54). En el primer periodo, el Ministerio de Educación queda subordinado al Ministerio del Interior y luego, al Ministerio de Hacienda (Moreno & Gamboa, 2014). Por su lado, el segundo periodo se habría focalizado en la descentralización y privatización del sistema educativo (Castro-Paredes, 2012; Corvalán, 2013; Moreno & Gamboa, 2014).

De esta manera, en esta década se produjo un cambio en el sentido y los objetivos de la educación, pasando desde una valoración por el ser humano y la formación de los sujetos en tanto ciudadanos, a una concepción del estudiantado como consumidores y parte funcional del engranaje de la producción. Asimismo, el profesorado pasó a ser un instrumento al servicio de estos fines (Gentili & Suárez, 2005). La década de 1980 fue una época de consolidación de una “política de miedo”. Innumerables atentados en contra de los derechos humanos involucraron al profesorado, allanando colegios y encerrando o asesinando a maestros y maestras. Un claro ejemplo de esto ocurrió el 28 de marzo de 1985, cuando dando inicio a la escalada que culminaría con un triple homicidio, un numeroso comando asalta el taller de comunicaciones de la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH). El grupo se lleva detenidos a cuatro profesores y a una secretaria (Hojfman, 1991).

En este marco se produjo la persecución de dirigentes políticos, sindicales y sociales, y se ejecutó a miles de ellos. A partir de la Doctrina de Seguridad Nacional, el Estado aplicó una política de eliminación de quienes eran vistos como enemigos internos, los que por definición eran aquellos que atentaban contra el nuevo orden instaurado. La Doctrina de Seguridad Nacional pasó a ser la base ideológica del régimen militar, ya que a través de ella, el Estado ejerció una violencia inusitada sobre la ciudadanía, lo que creó las condiciones para la violación de los derechos humanos (Gentili & Suárez, 2005).

La magnitud y el impacto de este periodo, conduce al surgimiento de una “nueva sociedad”, basada en un nuevo estilo de desarrollo (Gentili & Suárez, 2005). Recurriendo al uso de la fuerza, la burguesía nacional le impone al país un nuevo modelo de desarrollo cuya lógica de acumulación se inscribe en la dinámica del capitalismo internacional y que hace de la propiedad, a través de la mediación del mercado, el elemento predominante en la distribución social del excedente (Echeverría, 1983). Las formas democráticas de convivencia social se quebraron y los derechos individuales y colectivos de las personas fueron vulnerados. Los valores de la solidaridad y la participación política y social, fueron reemplazados por el individualismo y la competencia, funcionales estos últimos al modelo económico neoliberal y a la centralidad que adquiere el mercado (Gentili & Suárez, 2005). A lo anterior, se le debe agregar el hecho de que la dictadura chilena fue una de las dictaduras más sangrientas y duraderas de América Latina (López & Cárdenas, 2015).

Las políticas educativas impulsadas en la década de 1980 se vieron fuertemente influenciadas por los temas que formaron parte de los programas del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo, como parte de un reenfoque económico durante una crisis económica denominada como “crisis de la deuda” que se desata en 1982 en Chile, pero que se vincula con numerosas crisis latinoamericanas de la época. Siguiendo a Ocampo (2014), el problema esencial de la crisis latinoamericana se produjo entre 1974 y 1980, cuando no fue posible mantener el crecimiento económico sin provocar un creciente déficit externo. En el análisis que el autor realiza sobre el origen e implicancias de esta crisis, destaca el peso de los déficits externos y fiscales, así como de las fragilidades de los sistemas financieros, concluyendo que el factor decisivo fue la dinámica macroeconómica, y que el problema se presentó tanto en las economías más reguladas como en las más liberalizadas - como era el caso de Chile-. En materia financiera, fueron las economías liberalizadas las que vivieron crisis financieras nacionales más dramáticas en la época. La recesión que implicó esta crisis llevó a Chile y Costa Rica a convertirse en los dos países donde los préstamos externos oficiales alcanzaron los montos más cuantiosos del continente.

Las políticas proteccionistas y el financiamiento externo de la década de 1970 fueron uno de los elementos que contribuyeron al desequilibrio macroeconómico de la década de 1980, esta situación mostró el desgaste e inoperante modelo de sustitución de importaciones, basado en las exportaciones y en un modelo de desarrollo centro-periferia;

así pues, la década de 1980 entró en una recesión, principalmente a causa de la deuda externa latinoamericana (Martínez & Soto, 2012, p. 41).

Chile se enfrentó a las consecuencias de no poder pagar ese nivel de endeudamiento, consolidando iniciativas económicas y sociales de un periodo histórico que determinó una interrupción de los procesos democráticos, orientado ahora a la mercantilización y privatización de los capitales, detonando así una crisis económica y social (Torres-Santomé, 2001). Los costos sociales de la década implicaron un aumento de la pobreza en el continente que sólo volvieron a los números previos en el año 2004, agravándose los altos patrones históricos de desigualdad y apareciendo una creciente informalidad laboral (Bértola & Ocampo, 2013). Esta crisis implicó un recorte del gasto del gobierno central de entre cinco y seis puntos porcentuales del PIB (Producto interno bruto) (Ocampo, 2014).

La búsqueda de un modelo económico que fuera abierto, estable y liberalizado se cristalizó con la formulación del Consenso de Washington “(...) cuyas reformas de política económica estaban basadas en una lógica de mercado caracterizada por la apertura y disciplina macroeconómica” (Martínez & Soto, 2012, p. 43). El llamado Consenso de Washington no sería más que un momento cumbre en el desarrollo económico y social de los países de Latinoamérica (Gentili, 1998). La conferencia llevada a cabo en noviembre de 1989 en Washington, tan sólo tuvo la finalidad de analizar los avances alcanzados y las experiencias obtenidas de la aplicación de las políticas de ajuste y de reforma estructural impulsadas previamente por este consenso, instalándose una serie de medidas orientadas a facilitar el comercio internacional entre los países en vías de desarrollo y los desarrollados, con la finalidad de impulsar el crecimiento económico de la región, proporcionando estabilidad económica a partir del control de las finanzas públicas del Estado. La conferencia que llevó por título “*Latin American Adjustment: How Much Has Happened?*” a cargo de John Williamson, presentó un resumen de las eventuales reformas consideradas como necesarias para restablecer el crecimiento económico de América Latina. Diferentes economistas de la época establecieron un consenso acerca de los diez instrumentos de política económica que los Estados latinoamericanos debían tener para salir de su crisis financiera. Posteriormente, el Consenso de Washington presentó otro programa de ajuste estructural para remediar los problemas derivados de la “crisis de la deuda”. El fundamento teórico de estas propuestas eran la teoría económica neoclásica y el modelo ideológico y político del neoliberalismo, que

consideraban al Estado como un factor que dificultaba que el sector privado generase crecimiento (Martínez & Soto, 2012).

Estas reformas entonces, tuvieron implicancias en la concepción de Estado, el que desde la Constitución Nacional de la República modificada en 1980, quedó definido como Estado Subsidiario. Siguiendo a Nef (2001) la transformación de una concepción de Estado Docente a una de Estado Subsidiario en el caso chileno fue “(...) la consecuencia directa de un cambio radical, rupturista y forzoso de un proyecto de sociedad a otro: de una democracia liberal con un estado intervencionista a un régimen dictatorial con una economía neoliberal” (p. 16), por lo que el escenario de dictadura fue el que permitió la instalación sin cuestionamiento de las reformas provenientes de las iniciativas que posteriormente dieron origen al Consenso de Washington (Martínez & Soto, 2012). Sin embargo, lo llamativo es que la dictadura instaló paradójicamente una “retórica de la igualdad de oportunidades en educación”, ya que aunque en 1979 dirige el esfuerzo estatal sólo a la educación parvularia y básica, poco después levanta un discurso de aparente igualdad de oportunidades, lo que se puede apreciar en documentos como un informe oficial del Ministerio de Educación Pública en 1981 que destaca la igualdad de oportunidades ante el saber y la cultura. Además, la dictadura retoma el modo del antiguo auxilio escolar, focalización y subsidios, consolidando este discurso de pseudo-igualdad de oportunidades al declarar como un derecho constitucional a la educación (Núñez, 2015). Sin embargo, este derecho se trata de un derecho preferente y un deber de los padres que el Estado debe cautelar, y se encuentra lejos de ser un derecho social garantizado por el Estado (Castro-Paredes, 2012; Cornejo et. al., 2015).

Por su lado, y derivado de presiones internas al Colegio de Profesores y de la AGECH, se logran elecciones representativas en el Colegio de Profesores en 1985. Recogiendo la experiencia histórica, en pro de la unidad y del fortalecimiento del magisterio, la AGECH unos años después resuelve democráticamente su disolución. A partir de dicha decisión, el Colegio de Profesores es la organización única de carácter nacional del profesorado chileno (Assáel & Insunza, 2008). En este contexto de dictadura, el magisterio rechaza la municipalización, con la aspiración de volver a un sistema en que el Estado, a través del Ministerio de Educación, pudiera rearticular el sistema escolar chileno. Esto se expresó en jornadas nacionales de protesta y paralización contra la privatización y municipalización de la educación, “(...) particularmente los años 1986 y 1987, cuando el despido de profesores fue absolutamente masivo, alcanzando a más de 8.000 docentes. Estas jornadas fueron

fuertemente reprimidas por la dictadura” (Assáel & Insunza, 2008, p. 27). En materia de trabajo docente, el profesorado se enfrenta con la creación de la carrera docente, la cual enfatizó aspectos del régimen laboral, especificando los requisitos de ingreso a la docencia, contrato laboral y remuneraciones (Biscarra et. al., 2015). Es así como en la dictadura:

Las regulaciones planteadas se relacionan profundamente con la lógica predominante del período, que apunta a la desvalorización de la formación docente, la precarización del régimen laboral y la omisión/exclusión de los docentes como actores sociales y educativos. Todo ello da origen a una conceptualización del ser docente restringida principalmente a los ámbitos de régimen laboral y organización del trabajo, a una definición acotada de la labor pedagógica que omite de forma general el contexto y la participación de los docentes (Biscarra et. al., 2015, p. 87).

### **1.3.3.- Los gobiernos de la “post-dictadura”**

A partir de 1990, e impulsado por el periodo de transición democrática luego del plebiscito de 1988 que derroca a la dictadura, se propone generar una profundización del modelo vigente en la educación chilena, tendiendo a la mayor privatización, con el fin de confirmar el enfoque económico impulsado por el Consenso de Washington (Magendzo, 1986; Martínez & Soto, 2012; Moreno & Gamboa, 2014; Núñez, 2015; Oliva, 2010). A comienzos de la década de 1990 se habían alcanzado mejores logros en la cobertura educativa, pero con indicadores críticos en cuanto a la calidad, serias insuficiencias en gestión y un bajo financiamiento público (Mella, 2003). Gentili (1998) señala cómo la reforma educativa de esta década sería sólo una continuación de las políticas de la década anterior, indicando que el gobierno de Patricio Aylwin de transición democrática, adhirió a la continuidad de iniciativas impulsadas por el Consenso de Washington, validando el análisis de que la crisis de calidad se originaría en la incapacidad del Estado para administrar las políticas sociales, ya que su rol estaba profundamente debilitado con el fin de fortalecer el papel del mercado en las regulaciones educativas.

Sin embargo, las inequidades del sistema educativo obligaron a los gobiernos de la década de 1990 a diseñar e implementar políticas que combinaran elementos propios del modelo liberal con una cierta reactivación del rol estatal en materia educativa (Mella, 2003; MINEDUC, 2004). En este escenario, y como parte de la reforma iniciada en la época, se comienza a desarrollar gradualmente los Programas de Mejoramiento Escolar (PME) de la educación preescolar, básica y media; se desarrollan planes para mejorar la gestión escolar y municipal; y se eleva el gasto en educación (MINEDUC, 2005). En diciembre de 1991, la Oficina Regional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) junto a la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), y buscando operacionalizar los acuerdos del Consenso de Washington, llevan a cabo una propuesta transformativa para la educación en América Latina, la que incorporó los lineamientos generales del modelo neoliberal que se estaba ya implementando en todo el continente. En materia de desarrollo docente, esto implicó potenciar una profesión docente prestigiosa y meritocrática (Pinto, 1997). Chile acoge paulatinamente a estas indicaciones, bajo un amplio consenso acerca del carácter estratégico de la educación para el desarrollo económico y democrático del país (Cox, 1997).

Así, las primeras iniciativas reformistas de la década de 1990 estuvieron vinculadas con la superación de las problemáticas en cuanto a cobertura, años promedio de escolaridad y tasas de analfabetismo (MINEDUC, 2004). En 1991 se promulgó el Estatuto Docente, el que estableció la Renta Básica Mínima Nacional (RBMN) que reguló el piso mínimo de sueldo de todo el magisterio en el ámbito nacional, y planteó el reconocimiento de la condición profesional del trabajo docente (Gentili & Suárez, 2005). La promulgación de la Ley N° 19.070, efectuada el 27 de Junio de 1991:

(...) marca el inicio del proceso de recuperación de los derechos perdidos por los educadores(as) durante la dictadura militar. Este hecho clave solo es posible con la recuperación de la democracia en nuestro país. Dicha Ley es la culminación de una clara y nítida propuesta institucional en el contexto sociopolítico de colocar a la educación como prioridad nacional y al mismo tiempo, el inicio de la revalorización de la profesión docente, como elementos fundamentales del mejoramiento de la calidad y equidad de la educación chilena (COPROCHI, 2005a, p. 2).

El Estatuto Docente se encargó de regular aspectos como las funciones profesionales, la formación y perfeccionamiento, la participación del profesorado, la autonomía y responsabilidad profesionales, la carrera docente, los derechos del personal docente, las asignaciones especiales, la jornada de trabajo, los deberes y obligaciones de los profesionales de la educación, el término de la relación laboral y el contrato de trabajo (COPROCHI, 2005).

A partir de 1990, el Colegio de Profesores se va fortaleciendo como organización social, y aunque se enmarca en una asociación gremial, en la práctica actúa como un sindicato nacional que negocia de con el gobierno condiciones de trabajo y de remuneraciones para el conjunto del profesorado del país que trabaja en el sector municipal y, en parte, para el sector particular subvencionado. Si bien se han logrado ciertos avances y ha contribuido con una tradición de lucha sindical orientada al campo de la defensa de los derechos e intereses laborales, ha asumido procesos de negociación directa con la autoridad, y paulatinamente se ha debilitado la movilización y el paro como formas efectivas de presión (Assáel & Insunza, 2008). Asimismo, el peticionismo al Estado bajo el cual estarían actuando, se basaría en una cultura estatal-legalista, con una la lucha social fragmentada que no incorpora a otros trabajadores de

la educación. Esto dificultaría la construcción de un genuino movimiento social que busque la transformación de las estructuras sociales (Salazar, 2012).

En junio del año 1996, el COPROCHI funda la Revista Docencia, en cuya editorial se señala que se vuelve necesario avanzar desde la lucha reivindicativa salarial, hacia aspectos más pedagógicos desde movimientos generados en la base del profesorado (Pavez, 1996a), acusando que las reformas de la década de 1990 se implementaron “sin un marco amplio de debate ni de reflexión profunda sobre la crisis que vive nuestro sistema educativo” (Pavez, 1996b, p. 2).

Ya en la segunda mitad de la década de 1990 este proceso de reforma contempló acciones sobre las condiciones políticas y económicas que enmarcan el funcionamiento del sistema educativo; las políticas dirigidas directamente a la calidad de los aprendizajes que afectan al conjunto del sistema educativo y que implicaron cambios estructurales de dicho sistema, tales como el cambio de la jornada escolar que se inicia en el año 1997 y el cambio del currículum, iniciado en 1996; así como las intervenciones dirigidas a mejorar la calidad y equidad de los aprendizajes, que se materializan en una serie de programas de mejoramiento e innovación que buscaron efectivamente mejorar las condiciones materiales, técnicas y de recursos de aprendizaje para el alumnado (MINEDUC, 2004). Se implementaron distintos programas de mejoramiento para responder a las necesidades del sistema educacional, que varían por niveles y tipos de situaciones educativas, y que están orientados directamente a modificar prácticas de enseñanza y aprendizaje, entre los cuales se encuentran: Programa de las 900 escuelas (P-900), Programa de mejoramiento de la educación Básica y Media (MECE-Básica, MECE-Media), proyecto Montegrando, Liceos para Todos, Inglés Abre Puertas, entre otros.

El objetivo central de esta reforma fue elevar los niveles de aprendizaje generados por la escuela y mejorar la distribución social de esos aprendizajes. En ese contexto, lo que se trataba de enfatizar era el espacio de la escuela y específicamente del aula, planteándose que la construcción institucional de la reforma debía materializarse en prácticas pedagógicas, bajo la profunda convicción de la existencia de una relación directa entre desarrollo profesional docente y resultados de aprendizaje (Gentili & Suárez, 2005; Hochschild, Díaz, Walker, Schiappacasse & Medeiros, 2014). Desde los discursos oficiales, esta reforma pretende afectar paulatinamente y en forma global todas las dimensiones del sistema: las formas de enseñar y aprender, los contenidos de la educación, la gestión de los servicios educativos, los insumos tanto de materiales educativos como de infraestructura escolar, el financiamiento del

sector, así como el mejoramiento sostenido de las condiciones de trabajo de los docentes (MINEDUC, 2005). Como parte de esta reforma, se establece contenidos mínimos a partir del año 1997, y se empieza a facultar a los distintos establecimientos escolares para que cada uno elabore sus propios programas de estudio, considerando los programas mínimos emanados del Ministerio de Educación.

Sin embargo, en vez de tratarse de un esfuerzo para superar las barreras sociales y económicas instauradas en la dictadura, estas iniciativas han colaborado con la consolidación del modelo neoliberal de gestión de país, combinando políticas de origen social democrata, que más bien enfatizan el asistencialismo, con políticas neoliberales que promueven la meritocracia por sobre el bien común. Es en este contexto, que las Cumbres de las Américas, marcan uno de los hitos más importantes al momento de definir las políticas públicas que se encargarían de liderar la educación. Según Feldfeber y Saforcada, (2005), éstas implicaron mecanismos de respuesta “a las consecuencias del ajuste estructural impulsado a partir del Consenso de Washington” (p. 25). Estas cumbres, reunieron a gran parte de los Jefes de Estado en América Latina con el fin de discutir diversas problemáticas comunes y avanzar hacia soluciones compartidas en términos económicos, sociales y políticos. Si bien estas cumbres comienzan entre 1957 y 1967, con origen en Panamá y Punta del Este, es posible hablar de una nueva etapa a partir de la década de 1990, impulsada por el presidente norteamericano Bill Clinton, a partir de su decisión de convocar a una nueva cumbre con la participación de todos los países del continente excepto Cuba. Este proceso implicó la creación de diversos organismos con el objetivo de emprender acciones de seguimiento de los compromisos asumidos. Así, surge la Secretaría de Cumbres, el Grupo de Revisión e Implementación de Cumbres (GRIC), el Consejo Interamericano de Desarrollo Integral (CIDI), la Unidad de Comercio y la unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE), entre otros. De todos modos, en la mayoría de los países no se habría logrado mejorar el acceso a la educación, y los sistemas de educación superior mostrarían una fuerte tendencia a la privatización (Feldfeber & Saforcada, 2005).

La Segunda Cumbre de las Américas se realizó en 1998 en Santiago, y tuvo como uno de sus temas centrales a la educación. La llamada “Declaración de Santiago” o Declaración de Principios, contempla un Plan de Acción que destaca una aparentemente obligada necesidad de que la educación se nutra de la sociedad del conocimiento. Al enumerar las metas acordadas en el Plan de Acción, se sostiene que el énfasis deberá colocarse en las

herramientas, habilidades y conocimientos necesarios para mejorar las condiciones de competitividad y productividad que requieren las economías contemporáneas, supeditando la ciudadanía al desarrollo económico de la nación. Las cinco primeras acciones a desarrollar que aparecen enumeradas en el plan comprenden la implementación de políticas compensatorias, el establecimiento de sistemas de evaluación de la calidad, el desarrollo de programas de profesionalización del profesorado, el reforzamiento de la gestión educativa y el fortalecimiento de la formación para el mundo del trabajo. En cuanto al desarrollo de programas de profesionalización docente, se acuerda explorar mecanismos de incentivos vinculados con la actualización y el cumplimiento de estándares de desempeño (Feldfeber & Saforcada, 2005).

En este contexto, y a la vez que se realizaban las Cumbres en Chile, en el gobierno del Presidente Eduardo Frei Ruz Tagle, el Estatuto Docente sufre una modificación importante: desde ese momento el desempeño laboral influirá en la remuneración percibida, estableciéndose un sistema de incentivos para aquellos profesores que pertenezcan a colegios de excelencia (Cornejo & Reyes, 2008). Esta modificación, tuvo la perspectiva de flexibilizar la gestión educacional, lo que significó un retroceso en la situación laboral del profesorado, sumado a la profunda inequidad del sistema escolar (Directorio Nacional del Colegio de Profesores, 1999; Gentili & Suárez, 2005). En este sentido, para el COPROCHI, en las reformas de la década de 1990 los maestros y maestras han sido considerados como meros ejecutores, negándose la capacidad y legitimidad de ser interlocutores válidos (Editorial Docencia, 2001; Editorial Docencia, 2002). Asimismo,

Durante la década de 1990 el Colegio de Profesores sin llegar a oponerse al gobierno vivió con cierta tensión la aparición del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) en 1996 dado que quienes habían logrado estar juntos en la dictadura ahora comienzan a gobernarse. Esto es: el gobierno sobre el sindicato. Esto fue interpretado por el sindicalismo como un signo claro de *accountability*, es necesario señalar que en 1998 hubo 14 días de huelga docente en Chile (Tello, 2013, p. 157).

Las políticas desarrollistas llevaron en la década de 1990 a un nuevo planteamiento del papel del Estado impulsando una reforma del Estado, políticas de descentralización y recorte de prestaciones sociales (Ossenbach, 2010). Tal como se ha mostrado hasta ahora, estas

políticas calificadas como neoliberales fueron en buena parte el resultado de las exigencias y condiciones impuestas a los países latinoamericanos por organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. La década de 1990 deja instalada la globalización y ofrece un avance a las modernas tecnologías de la información y la comunicación. Sin embargo, esto significó importantes retrocesos en el desarrollo humano en muchos países en el Sur. Paradójicamente, la Agenda del Milenio (2000-2015), suscrita en el 2000, con el impulso y monitoreo de la Organización de Naciones Unidas (ONU), el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) sitúa la disminución de la pobreza en el centro de la cooperación del Norte con el Sur hasta el 2015 (Torres, 2005).

A la vuelta de la democracia en Chile, la recomposición del tejido social dañado por la dictadura se convierte en un tema central sólo para los sectores más progresistas de la sociedad en vez de ser una política de Estado, fundamentalmente porque el papel de las políticas públicas en manos del Estado ha buscado la reivindicación de condiciones sin alterar el modelo instaurado en la década anterior (Gentili & Suárez, 2005). Para Reyes et. al. (2010), el surgimiento del nuevo modelo de desarrollo organizado en torno al capital financiero que se viene instando en Chile desde la década del 1980, traería diversas “(...) mutaciones culturales vinculadas a la escuela, el mercado de trabajo, las familias y las comunidades” (Reyes et. al., 2010, p. 270). Para Assáel et. al. (2011), las diversas evaluaciones de las políticas educativas implementadas en la década de 1990, indicarían que “(...) ni los mayores recursos materiales y económicos, ni los programas de focalización y sus planes de mejoramiento habían logrado resolver los problemas de calidad y equidad” (Assáel et al, 2011, p. 311).

En este escenario, el Colegio de Profesores no sólo ha sido enfático en la denuncia frente al modelo social y económico que se consolida en la década, sino que intentó diversificar los mecanismos y caminos de organización. En el primer Congreso nacional de educación celebrado por el Colegio de Profesores en 1997, se llegó a acuerdo sobre el “tipo de persona” que se deseaba formar, concluyendo características como: “Integrales, democráticas, activas, críticas, reflexivas, innovadoras, tolerantes, solidarias, defensoras de los derechos humanos (Editorial Docencia, 2006, p.97).

Ante la constatación de que persistía la pérdida de autonomía y del status profesional del profesorado; que la participación de los maestros seguía siendo escasa; que los Consejos de

Profesores solían ser instancias de información y control, y que no había discusión pedagógica para atender el quehacer educativo, aparece la necesidad de crear en el gremio docente, instancias de participación y discusión en los temas educativos y pedagógicos (Editorial Docencia, 2006). De esta manera nace en 1999 el Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores, con el objetivo de “(...) lograr la legitimación de los docentes como profesionales autónomos, reflexivos y críticos, recuperando para sí mismos/as la construcción de un pensamiento pedagógico desde el gremio” (Editorial Docencia, 2006, p. 97), cuyo antecedente histórico fueron los Talleres de Educadores de inicio de la década de 1970 (Vera, 2010). La finalidad de este movimiento, fue lograr mayor presencia en el debate educativo y transformar las propias prácticas de enseñanza y las de las instituciones escolares. El movimiento conformó equipos regionales, provinciales y comunales, cada vez más autónomos, así como grupos permanentes de trabajo cuya tarea central es la investigación docente.

### **1.3.4.- La consolidación y proyección del modelo educativo**

Desde el año 2000 en adelante, se consolida el Chile una lógica de funcionamiento de la política pública en educación fundamentalmente vinculada con diversos programas focalizados de discriminación positiva, los que buscan aumentar la competitividad de las escuelas y liceos. Desde el diagnóstico de que el problema ya no era la cobertura ni la inyección de recursos al sistema escolar, sino la calidad de los servicios ofrecidos por los centros educativos, se plantearía entonces la necesidad de instalar ya no sólo mecanismos de rendición de cuentas para el rendimiento académico del estudiantado, sino también, del quehacer y de la gestión de los distintos actores educativos, estableciendo así nuevos sistemas de evaluación que empiezan a aplicarse a partir del 2000. Se construye un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), de forma institucional; comienzan procesos de acreditación de escuelas realizadas por entidades privadas; y se construyen diferentes marcos de actuación para la comunidad educativa (Assael et. al, 2011).

El año 2001 comienza el proceso de construcción de un Marco para la Buena Enseñanza (MBE) que correspondería a criterios profesionales del ejercicio de la profesión docente. Este marco, estaría concebido como un itinerario que otorga las bases para la evaluación y supervisión de las prácticas docentes (MINEDUC, 2003). Sin embargo, con este instrumento, el profesorado queda reducido a la escuela y el aula (Soto, 2006). Como parte del conjunto de acciones políticas que buscan focalizar al docente como actor clave del mejoramiento de la calidad educativa, el gobierno de Ricardo Lagos promulga la ley 19.715, que consolida la creación de la “Red de Maestros de Maestros”, programa en el cual se incentiva un apoyo desde los profesores calificados con excelencia docente, hacia aquellos que parecen necesitar de esta ayuda.

Tanto esta Red como el MBE resaltan la lógica del modelo o enfoque por competencias buscando dar respuesta al perfil que el profesorado debía adscribir según las políticas educativas de la época, restringiéndose a la preparación de la enseñanza, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, la enseñanza orientada para el aprendizaje de todo el estudiantado y las responsabilidades profesionales. De los dominios que se establecen como centrales para el desempeño docente, las responsabilidades profesionales son el único criterio que se acerca a la comprensión del sujeto docente como profesional con capacidad creativa. Este dominio refiere a la necesaria reflexión del docente sobre su práctica, en vinculación con

los procesos de aprendizaje (MINEDUC, 2003). El profesorado actual según Hargreaves (2003) necesitaría estar comprometido e implicarse continuamente en actualizar, controlar y revisar su propio aprendizaje profesional. Lamentablemente en Chile, esta reflexión de la actividad docente, se plantea casi exclusivamente en términos de la efectividad de la enseñanza

El itinerario construido por el MBE apuntaría específicamente al desarrollo profesional docente mediante la acreditación de docentes iniciales, de programas de formación docente y de perfeccionamiento, la autoevaluación, la evaluación y supervisión de prácticas docentes, los procesos de concurso y selección, la promoción en distintas etapas de la vida profesional y el reconocimiento del profesorado destacado, entre otras (MINEDUC, 2003). De este modo, el MBE se constituye como el elemento clave para la evaluación del desempeño docente, incluyendo descriptores para el nivel del desempeño de los docentes. Es así como en la primera mitad de la década del 2000, se comienza a instalar una carrera docente sujeta a evaluaciones individuales del desempeño (Sisto, 2011). Como parte de estas iniciativas, el MINEDUC propuso en la primera mitad de la década del 2000, la modificación del Reglamento de Calificaciones de profesionales docentes vigente a la fecha, lo que después fue reformulado hasta convertirse en el actual Sistema Nacional de Evaluación Docente (Editorial Docencia, 2000).

Por su lado, el Colegio de Profesores comienza a negociar con el gobierno de Ricardo Lagos (2000-2005) firmando un protocolo de acuerdo que aborda uno de los aspectos más criticados de la reforma: la participación de los actores educativos en la discusión y elaboración de contenidos pedagógicos. En el documento queda de manifiesto la voluntad de ambas partes de buscar los mecanismos para que tanto la sociedad como del profesorado participen en materias referidas a educación (Cornejo & Reyes, 2008; Tello, 2013). En este acuerdo, “(...) a cambio de las mejoras salariales y estabilidad en los puestos de trabajo se aceptaba de modo implícito el sistema de evaluación impuesto por el gobierno anterior” (Tello, 2013, p. 157). Luego, en noviembre del año 2005, el Magisterio entregó a cada una de las candidaturas presidenciales una Propuesta Educacional, estableciendo ciertos puntos centrales de análisis y debate (COPROCHI, 2005b). En el documento se proponen profundas transformaciones al sistema educativo, cuestionando el papel del mercado, la eficiencia y competitividad.

Durante la década del 2000, el Colegio de Profesores fue conquistando mayores espacios de participación en las políticas educativas, y el magisterio organizado ha debido ser consultado en muchas iniciativas del Ministerio de Educación. De hecho, al menos en un principio, un paso importante en este sentido está dado por el hecho de que se haya aceptado la propuesta del Colegio de Profesores de acreditar obligatoriamente las carreras y programas de formación inicial docente, considerando la liberalización existente en la educación superior chilena (Gentili & Suárez, 2005).

Sin embargo, una de las principales negociaciones complejas que deja al gremio fracturado política y organizativamente, fue la que se da en el marco del Sistema de Evaluación Docente. El año 2000, el MINEDUC y el COPROCHI estaban de acuerdo en configurar un sistema de evaluación formativa, orientado al desempeño profesional de los docentes, a partir de que ambas partes entendían el quehacer docente como de tipo profesional (Editorial Docencia, 2000). Este proceso de evaluación formativa se hacía necesario, ya que desde el traspaso de los profesores del Ministerio de Educación a la administración municipal en la década de 1980, se puso término a la vigencia del Estatuto Administrativo para este conjunto. En su reemplazo operó la legislación laboral común que no contemplaba un sistema de evaluación o calificaciones de estos trabajadores, dejándolos en una indefensión que generó la demanda por volver a disponer de una normativa protectora (Núñez, 2000). El MINEDUC propuso en la primera mitad de la década del 2000, la modificación del Reglamento de Calificaciones de profesionales docentes vigente a la fecha, lo que fue desestimado por el Colegio de Profesores, ya que se consideraba que la implementación de un sistema de calificaciones sería contrario a un sistema de evaluación formativa (Editorial Docencia, 2000). El Colegio de Profesores no se oponía a la evaluación de profesionales sino a las características propias de la calificación tradicional de funcionarios (Núñez, 2000). Para el COPROCHI los criterios fundantes de un sistema de evaluación formativo se vinculaban con la promoción del desarrollo profesional, la necesidad de desarrollarse como un proceso participativo y transparente, donde la finalidad de la evaluación se pensaba sobre el favorecimiento del desarrollo profesional de los educadores, una contribución al mejoramiento de la gestión pedagógica de los establecimientos educativos del país, así como colaborar con una formación integral de los educandos (Editorial Docencia, 2000).

El trabajo de la Comisión Técnica integrada por representantes del Colegio de Profesores y del MINEDUC en septiembre del año 2000 establece que lo que se deberá evaluar son ciertos

estándares mínimos que identifiquen las condiciones básicas de formación profesional y desempeño docente, así como estándares de desarrollo, identificando las capacidades profesionales que se requieren desarrollar o potenciar para favorecer el desarrollo profesional (Editorial Docencia, 2000).

La literatura sobre evaluación del profesorado, muestra que la evaluación del desempeño suele ser coherente con la concepción que la sociedad le ha asignado a los docentes en los sistemas educativos, los que en el caso chileno se basan en un modelo educativo contradictorio al que sostiene la lucha organizada de los profesores. Al analizar las discusiones de la Comisión Técnica, se puede evidenciar una tensión entre una evaluación democrática y una tecno-evaluación, cuyo resultado final mantiene un énfasis en los instrumentos de control tecnocrático sobre el trabajo docente, orientado a una devaluación del trabajo crítico e intelectual por parte del profesorado (Beltrán, 2000; Gentili & Suárez, 2005; Giroux, 1997; Robalino, 2006).

Paradójicamente, mientras el Sistema de evaluación e incentivo docente chileno pretende evaluar el desempeño docente, se han ido deteriorando paulatinamente los sistemas laborales y la precarización de los cargos docentes (Gentili & Suárez, 2005). La propuesta de fondo adscrita en la Política de evaluación y desempeño docente destaca la descentralización del Estado, lo que ha puesto en jaque a las instituciones de profesores, para lo cual se han desarticulado los mecanismos de negociación con las organizaciones gremiales de los trabajadores de la educación. En este sentido, es que es posible señalar que la responsabilización ha recaído en los profesionales docentes, quienes se han visto impulsados en carreras competitivas e individuales, menos dependientes de un cuerpo docente (Berk, 2005). Para Sisto, (2011), el sistema de evaluación docente sería cuestionada por el profesorado en ejercicio debido a considerarla como punitiva, subjetiva y obsoleta.

Ya hacia el año 2006, el movimiento de estudiantes secundarios que convocó a diversas organizaciones de estudiantes y trabajadores, habría desencadenado un gran debate sobre la calidad de la educación en el país, cuestionando la institucionalidad y sus principios de regulación (Martinic & Elacqua, 2010). Ese año, se legisló en educación a través de la Ley General de Educación (LGE), derogando la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), y fue entonces que el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet se vio obligado a alterar su programa de gobierno en materia educacional (Assáel et. al., 2011). Este movimiento llevó a la conformación del Consejo Asesor Presidencial y la firma del Acuerdo

para la Calidad de la Educación el año 2007, el cual definió la responsabilidad del gobierno de proteger los derechos del estudiantado a recibir una educación de calidad, lo que se articuló con la primera gran iniciativa nacional de quiebre de la segregación en el país, dada por la prohibición de selección de estudiantes hasta el 6° año básico (primaria) (Tenorio, 2011). Como parte de las iniciativas de la época, se crea un Panel de Expertos para una Educación de Calidad, el que desarrolla las propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno, señalando:

[...] la necesidad de abordar tres áreas fundamentales: formación inicial docente, carrera docente y docentes directivos. El Panel considera que para el éxito de las propuestas, ellas deben ser abordadas integral y gradualmente, además de contar con la participación de todos los involucrados (Tenorio, 2011, p. 251).

En paralelo y como parte de las políticas focalizadas del Estado, e incorporando paulatinos avances en materia de cambios estructurales, aparece el Programa de Liceos para Todos, y posteriormente, desde el año 2006 al 2011, se instala el Programa de Liceos Prioritarios (MINEDUC, 2007). La mirada a la base del programa focalizado, sostiene la incapacidad de ciertos centros educativos para el mejoramiento, por lo que se les asigna una Asesoría Técnica especializada con el objetivo de apoyar en los tres ámbitos de gestión definidos como cruciales por el Ministerio de Educación desde el SACGE: gestión directiva, gestión pedagógico-curricular y gestión de la convivencia e inclusión. De este modo, se consolida la gestión escolar como el eje de las reformas educativas (UNESCO, 1999). Por su lado, en el marco de la educación básica, y muy posteriormente en educación media, aparece como iniciativa la Ley N° 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP), promulgada el 2 de febrero del 2008. Para el MINEDUC (2008) el fundamento de esta sería el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación subvencionada del país, para lo cual se elabora un sistema de financiamiento asociado a la condición de vulnerabilidad socioeconómica del estudiantado, con mayores o menores niveles de autonomía para la administración de esos recursos basados en el nivel de rendimiento académico del estudiantado en la prueba SIMCE sumado a otros factores de calidad institucional (MINEDUC, 2010).

La Ley SEP se erige como un pilar de las reformas de la década del 2000. Se trata de una ley capaz de articular los mecanismos de rendición de cuentas y de gestión anteriores a su

promulgación. Esta Ley consiste en una verdadera política en el marco de la construcción de nuevos mecanismos de gestión que implican procedimientos de acreditación de escuelas, incentivos al desempeño en la gestión, instalación de esquemas de asistencia técnica focalizada, exigencias de rendición de cuentas, así como evaluación y comparación de prácticas pedagógicas y de administración educativa (Assáel et. al., 2011). La Ley clasifica a los establecimientos educacionales en tres categorías de escuelas: autónoma, emergente y en recuperación, y de acuerdo a estos criterios confiere distintos niveles de autonomía para la administración de los recursos asignados. Las escuelas que participan de la Ley SEP deben diseñar e implementar un Plan de Mejoramiento Educativo de cuatro años de duración, y en muchos casos deben contratar para ello a una institución externa. Sólo en algunos casos, la asesoría es del propio MINEDUC (MINEDUC, 2010).

La propuesta de la Ley SEP desconoce que los niños pobres asisten mayoritariamente a escuelas que cuentan con menos recursos económicos, y que los cobros a los padres que realizan las escuelas particulares subvencionadas, son la principal fuente de inequidad entre este sector y las escuelas municipales. No existe mayor fundamento en la literatura nacional o internacional, para respaldar la idea de que para acceder a recursos que buscan superar la situación histórica de desventaja de las escuelas que educan a los más pobres, se ponga como requisito mostrar mayor efectividad al interior de un sistema que justamente produce esas desventajas. Incluso se puede llegar al absurdo de premiar a escuelas cuyo mérito ha sido ser exitosas en la exclusión de los niños con mayores desventajas (García-Huidobro & Bellei, 2006). Para autores como González-Faraco, Luzón y Torres (2012)

La exclusión abre una zanja de separación creciente entre los privilegiados, que trabajan, gozan de una cierta seguridad y de un nivel de vida confortable, y los desfavorecidos y marginados, que no tienen acceso al mundo laboral y padecen inseguridad económica, aislamiento y serias limitaciones para la participación social (p. 5)

En el contexto chileno, aunque las escuelas compiten activamente en el mercado del prestigio escolar, los resultados de aprendizaje de los estudiantes no mejoran o no al menos de manera significativa. Y es que al mezclar una propuesta de incentivos con la nueva subvención preferencial para los alumnos más pobres, esta termina pareciendo más un premio a una supuesta efectividad que una respuesta a la conocida inequidad de recursos (García-

Huidobro & Bellei, 2006). Dentro de los efectos de la Ley SEP subyace una tensión significativa al instalar una lógica de autonomía en la gestión escolar, junto con otra de amenaza de sanción, con impactos importantes para las culturas escolares (Ahumada 2010; Contreras, Corbalán & Assáel, 2012; Assáel, Acuña, Contreras & Corbalán, 2014).

No todas las escuelas se encuentran obligadas a adherir a la Ley SEP. Esto es voluntario, aunque la mayoría de las escuelas municipales adhiere a la Ley y casi 40% de las escuelas particulares subvencionadas deciden no sumarse. Dentro de este grupo, los establecimientos particulares subvencionados más aventajados son los que deciden no participar porque los beneficios de recibir los fondos adicionales no compensan los costos de tener que cumplir con los requisitos de no selección que introduce la Ley SEP, mientras que otros establecimientos no cuentan con la capacidad o el apoyo técnico para cumplir con las metas que se exigen (Elacqua & Santos, 2013a). Así, la Ley SEP acentúa los mecanismos de control por resultados, consolidando la exigencia de cumplimiento de estándares y la categorización de escuelas, con lo que vendría a fortalecer además, el espacio de acción para que agentes privados no sólo lucren con dineros del Estado, sino que controlen ideológica, técnica y pedagógicamente a escuelas y liceos (García-Huidobro & Bellei, 2006). A pesar del inicial impacto favorable en los resultados de la prueba SIMCE que pueden ser atribuibles a la Ley SEP requiere al menos, establecer un equilibrio entre “(...) la presión por resultados con los apoyos y recursos pertinentes, y ante todo transformando a las escuelas en protagonistas – y no en espectadores ni beneficiarias – del cambio educativo que se requiere para avanzar en calidad y equidad” (Raczynski, Muñoz, Wenstein & Pascual, 2013, p. 190).

Desde estas perspectivas se espera que el profesorado sea capaz de diseñar materiales y crear didáctica, sin generar las condiciones de trabajo básicas que lo permitan (Reyes et. al, 2010). Diversos estudios en Chile, muestran una extrema intensificación y precarización del trabajo docente durante las últimas décadas, que parece no generar mayores cuestionamientos desde el diseño actual de política pública en educación. Más bien, se ha cuestionado la capacidad de administrar tiempos y recursos por parte del profesorado – especialmente, por parte de los directivos-, invitando implícitamente a las escuelas a gestionar subjetividades docentes autointensificadas y precarizadas (Hargreaves, 2003; Cornejo, 2009).

En este contexto, diversos sectores sociales han demandado al Estado la necesidad de profundizar la reforma al sistema público municipalizado de educación. Esta demanda incluida en los procesos de reforma educacional “(...) no puede comprenderse fuera del

llamado general a transformar la gestión del sector público, último bastión de las formas tradicionales de vinculación laboral” (Sisto & Fardella, 2011, p. 126). Diversos dispositivos, programas y estrategias políticas se estarían desarrollando a partir de la premisa de que sería necesario transformar la educación del país, cambiando las escuelas y al profesorado con el fin de que se vuelvan más eficientes y eficaces, hacia una lógica de productividad. La empresa privada surgiría entonces, como el modelo para la escuela adoptando los discursos instrumentales de la misma, inspirando las políticas en gestión educativa (Assáel et. al., 2011; Prieto, 2001a; Sisto & Fardella, 2011).

Cuando en el año 2007, y después de la firma de un acuerdo político y parlamentario, se aprobó la Ley General de Educación (LGE), ésta fue acompañada por dos proyectos complementarios: el de Aseguramiento de la Educación Básica y Media, y un segundo proyecto denominado Ley de Fortalecimiento de la educación pública. Estos cambios reestructuran las relaciones entre el Estado, la escuela y la sociedad. Ambos proyectos entraron en acción entre el año 2011 y 2013 (Martinic & Elacqua, 2010).

El año 2010 correspondió al primer año de gobierno de Sebastián Piñera, que lidera el primer gobierno de derecha elegido democráticamente en más de 50 años, y que es apoyado por su partido, Renovación Nacional (RN) y la Unión Demócrata Independiente (UDI) (Segovia & Gamboa, 2012). Con este nuevo gobierno, se inicia una aceleración de iniciativas de tipo neoliberales en materia de educación, fortaleciendo la competencia y el desarrollo de carreras individuales en el profesorado, mejorando para ello los mecanismos de control e incentivos. Sisto y Fardella (2011), mencionan como clave en este proceso, una reforma aprobada a inicios del año 2011. Esta iniciativa buscaría otorgar mayor fuerza al sistema de evaluación docente, acelerando la posibilidad de despido de aquellos profesores evaluados con desempeño insatisfactorio.

Por su lado, durante el año 2011 se promulga en Chile la Ley sobre Violencia Escolar con el objetivo de enmarcar la conducta pacífica, no violenta y el trato digno y respetuoso en la escuela, como un derecho universal y básico de la escuela chilena. Esta ley, instala una “Política nacional de convivencia escolar” y ambos instrumentos legales poseerían la ambivalencia propia del diseño de políticas educativas luego de la dictadura, dejando explícita la tensión entre un carácter formativo y punitivo en el mejoramiento escolar (Carrasco et. al., 2012; Magendzo, Toledo & Gutiérrez, 2012).

El mismo año 2011, y como se mencionó previamente, se promulga la Ley N° 20.529 denominada “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización” (Ley SAC). Esta ley amplía la tradicional concepción de calidad educativa, proponiendo la inclusión de nueve indicadores complementarios a los indicadores tradicionalmente medidos a través del SIMCE, hoy denominados “Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS)” (Agencia de calidad, 2016). A partir de esta ley, es deber de la Agencia de Calidad categorizar a las escuelas de acuerdo al grado de cumplimiento de indicadores de aprendizaje y al logro de los indicadores de desarrollo personal y social, anulando luego de su entrada en vigencia, la clasificación de la Ley SEP. Al igual que en la Ley SEP, aquellas escuela que de manera reiterada sean clasificadas con un desempeño insuficiente en los logros de aprendizaje arriesgan que se les quite el reconocimiento oficial del Estado (Art. 31). Esta ley crea además la Superintendencia de Educación, otorgándole un rol fiscalizador y a la vez, informativo de los procesos que ocurren en la escuela.

Ese año fue clave en la discusión política y ciudadana en Chile respecto de los procesos de reforma que se estaban viviendo en educación. La Confederación de Estudiantes de Chile (Confech), instancia que reúne a las federaciones de estudiantes de las universidades tradicionales del país más algunas privadas, inició un movimiento estudiantil, transformándose en el más importante de su tipo en los últimos años (Segovia & Gamboa, 2012). En ese marco, la Confech junto con algunas organizaciones de estudiantes secundarios, le demandaron al gobierno educación gratuita, fin al lucro, democratización, fin al endeudamiento y el autofinanciamiento, así como acceso equitativo. Ante el rechazo a las demandas expresado por el entonces Ministro de Educación Joaquín Lavín, el gobierno plantea un proyecto de reforma educacional conocido como GANE (Gran acuerdo nacional de educación), el cual fue rechazado por el movimiento. El Ministro Lavín fue reemplazado por Felipe Bulnes, quien renuncia el mismo año siendo reemplazado por el después destituido Ministro Harald Beyer. A diferencia de lo ocurrido con el movimiento del 2006, esta vez el gobierno no fue capaz de lograr una salida relativamente rápida y favorable para sus intereses generando un ambiente de enfrentamientos sociales (Segovia & Gamboa, 2012).

En todas estas movilizaciones sociales, el profesorado ha actuado como “sujeto ausente” portando discursos que niegan la dimensión política del trabajo, ya que sus demandas se han focalizado en lo reivindicativo institucional, lo que ha llevado a que el protagonismo desde el

año 2010 en materia de educación, ha estado de la mano de los movimientos de estudiantes universitarios y secundarios (Cornejo & Insunza, 2013). Para el estudiantado, las demandas se basan en un llamado por refundar el sistema educacional, alejándolo de un modelo neoliberal y exigiendo un aumento en la asignación de recursos públicos para el mismo (Funk, 2013).

En términos de desarrollo docente y mejoramiento educativo, el año 2011 el MINEDUC inicia un programa de focalización denominado Plan de Apoyo Compartido (PAC). El PAC entrega directamente herramientas pedagógicas, metodologías de enseñanza y asesoría técnica a escuelas con resultados SIMCE deficitarios en los últimos cinco años. El programa consiste en una intervención completamente estandarizada a través de la entrega en su forma definitiva de un plan de clase diario, entre otros materiales, que el profesorado no debe alterar (Raczynski, et. al., 2013).

Durante el año 2013, uno de los temas que generó mayor controversia fue el del sistema de acreditación de instituciones de educación superior, y los cuestionamientos a las pruebas SIMCE y de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) (Castiglioni, 2014). Al año 2014 ingresa un conjunto de iniciativas que son consideradas un proyecto de Reforma Educativa, impulsada por el segundo gobierno de Michelle Bachelet. Esta reforma implicaría, según el Programa de Gobierno de la ahora presidenta, mejoras en materia de calidad educativa, segregación e inclusión, gratuidad universal y fin al lucro en todo el sistema educativo (Bachelet, 2014). Uno de los principales hitos de esta reforma fue la creación de la Ley de Inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Esta Ley, entrega las condiciones para que los niños y jóvenes que asisten a colegios que reciben subvención del Estado puedan recibir una educación de calidad. Es un sistema que perfecciona la libertad de enseñanza en términos de la libre elección de escuelas por las familias, ya que permite que las familias tengan la posibilidad de elegir escuelas sin que eso dependa de su capacidad económica. La Ley, elimina el lucro en los establecimientos que reciben aportes del Estado, lo que significa que todos los recursos públicos deben ser invertidos para mejorar la calidad de la educación que recibe el estudiantado. Se termina con la selección arbitraria, prohibiendo la selección por rendimiento académico u otros tipos de discriminación arbitraria (MINEDUC, 2017a).

La Reforma Educacional impulsada por Bachelet, consiste entonces en un conjunto de proyectos de ley que se pusieron en marcha a partir del año 2015. Los diferentes proyectos de

ley y leyes vigentes ya aprobadas, modifican la institucionalidad del sistema educativo, con el fin de garantizar el acceso a la educación y la seguridad a las familias, terminando con el lucro y la selección, garantizando la gratuidad en la educación. Se impulsa además la obligatoriedad de contar con un Plan de participación ciudadana. La reforma, crea una nueva institucionalidad de la Educación Parvularia a través de la Subsecretaría de Educación Parvularia y la Superintendencia de Educación Parvularia, ampliando además la cobertura de la misma. Se busca avanzar en educación escolar, hacia un nuevo modelo de financiamiento educativo, que considere los costos fijos y la vulnerabilidad socioeconómica del estudiantado, entre otros factores. Se ha reformado a través de una ley recientemente aprobada, la administración de las escuelas y liceos públicos-municipales. Para ello, se crearán los nuevos Servicios Locales de Educación, que administrarán las escuelas municipales con participación de las comunidades, además de entregar apoyo técnico, administrativo y financiero a las escuelas y liceos. Además, la reforma promete llevar a cabo mejoras concretas en los establecimientos públicos en las áreas de infraestructura, conectividad digital, talleres, implementos deportivos y artísticos, innovación pedagógica, desarrollo de capacidades docentes y directivas, y apoyo a la participación y desarrollo estudiantil. Respecto del trabajo docente, se pretende implementar toda una política nacional a través de una carrera profesional que incluye programas de formación continua y fortalece la red de docentes destacados como mentores (MINEDUC, 2017b).

#### **1.4.- Desafíos actuales de la organización docente en Chile**

Las experiencias latinoamericanas muestran que el despliegue de los colectivos docentes en el continente han confrontado y politizado a los magisterios de forma continua, bajo reivindicaciones que mayoritariamente han estado vinculadas con aspectos concretos de sus condiciones laborales (Gentili, Suárez, Stubrin, & Gindín, 2005; Gindín, 2008; Legarralde, 2008; Tenti, 2007). En este sentido, Argentina, Brasil Uruguay y México, son ejemplos importantes para comprender la organización docente en Latinoamérica. Brasil y Argentina, destacan como los países que no sólo reportan la mayor de cantidad de acciones de organización y movilizaciones, sino que además, sus magisterios han estado en contra de la continuidad del modelo neoliberal. El sector docente brasileño ha cuestionado fuertemente el proyecto educativo nacional, ubicando en el centro de su lucha el anhelo por construir escuelas democráticas (Barbosa & Dos Santos, 2013; Gindín, 2011). Por su lado, el magisterio argentino funciona como un organismo único y nacional de tipo sindical. La Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina ha logrado liderar incluso las acciones de trabajadores del país en su conjunto (Gudelevicius, 2011).

En el otro extremo, se encuentra Chile y México, que tienen una historia de consenso y aprobación al modelo neoliberal por parte de los colectivos docentes, aunque estas historias convivan con resistencias al mismo modelo, tratándose de luchas contradictorias (Legarralde, 2008; Tello, 2013). En el caso de México, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación si bien eleva demandas laborales, negocia con éxito las políticas educativas debido a la cercanía que esta agrupación ha tenido con los partidos políticos de gobierno. Sin embargo, este sindicato no ha permitido mayores procesos de democratización en su interior, enfrentando en los últimos años, una crisis de representatividad y escasa afiliación de sus bases (Santibáñez, 2008). Esta crisis, se asemeja bastante a la vivida por el Colegio de Profesores en Chile, enfrentando críticas comunes en ambos países (Cornejo & Insunza, 2013; Robalino & Körner, 2005). Para el caso, de Chile, algunos autores han centrado su atención en la experiencias de movimientos pedagógicos de docentes, mientras que otros han centrado su interés en el despliegue de la subjetividad histórica del profesorado y la vinculación con los procesos de identidad profesional (Ávalos, Cavada, Pardo & Sotomayor, 2010; Reyes et. al., 2010).

La organización más grande y representativa del profesorado en Chile es el Colegio de Profesores, con cerca de 45.000 afiliados al año 2013, sin embargo en las últimas dos décadas ha habido muchos cambios en la organización del trabajo docente en toda Latinoamérica, que se vinculan con las nuevas relaciones entre escuela, docencia y sociedad (Cornejo, Castañeda & Acuña, 2014; Tello, 2013). Específicamente en Chile, el profesorado ha ido paulatinamente creando discursos que se construyen a partir de una creencia de orden meritocrático de la sociedad, como si ésta se encontrara dada previa a su participación en el mundo social (Cornejo & Insunza, 2013). De este modo, muchas veces terminan reproduciendo prácticas educativas que se basan en perspectivas bancarias, estableciendo una relación discursiva con sus estudiantes de tipo vertical y jerárquica lo que no puede sino ubicarlos en el mismo lugar respecto de quienes diseñan políticas “por sobre ellos” (Cornejo & Insunza, 2013; Freire 1997).

La participación del profesorado luego de la vuelta a la democracia fue quedando limitada a una función meramente consultiva. La experiencia acumulada durante la década de 1980 había quedado paralizada ante la espera de que “desde arriba” se generaran verdaderos y concretos procesos de participación. Actualmente la acción docente, sindical y pedagógica, se ve enfrentada a una crisis de legitimidad de la acción política y de la participación en general, así como a la despolitización de los espacios locales. Las formas de acción política del profesorado organizado han recibido diversas críticas de parte de otras organizaciones sociales, señalando que su accionar se ha centrado en torno a lo macropolítico, dejando de lado el lugar en que la participación se orienta a la construcción de un proyecto cotidiano. En este sentido, aparentemente muchos docentes chilenos que aspiran a organizarse hoy día, estarían impelidos a plantearse la articulación entre lo macro y lo micro político de su accionar (Cornejo & Reyes, 2008).

Las formas de organización docente lideradas por el Colegio de Profesores, han ido derivando en una lucha orientada al campo de la defensa de los derechos e intereses laborales, a través de negociaciones directas con la autoridad. Si bien no han abandonado las formas clásicas de presión y movilización, el profesorado organizado ha buscado situarse fundamentalmente como negociadores de políticas laborales, dejando en segundo lugar la búsqueda por influir en la estructura y gestión del sistema escolar, así como en el curriculum (Leiras, 2007). Esto ha impactado en una redefinición de lo que este movimiento entenderá

por reivindicación, a la luz de un pasado de organización docente que siempre había contemplado en sus luchas los procesos de tipo pedagógicos (Assáel & Insunza, 2008).

En Chile, existe una tendencia a construir demandas que han circulado entre dos lógicas implícitas: una profesionalizante o de valoración de lo pedagógico; y otra proletarizante o de valoración de lo sindical. La demanda docente en Chile, ha sido reivindicativa en cuanto al control de la profesión, aunque se ha interesado por tres aspectos diferentes: sindicales, pedagógicos y políticos (Loyo, 2001; 2008). De este modo, las demandas de las organizaciones docentes latinoamericano actúan como discursos claves para la conformación simbólica de estos movimientos que disputan un particular orden social (Retamozo, 2009).

Para Cornejo e Insunza (2013), las demandas del Colegio de Profesores está determinada por la ausencia de una participación activa en el cuestionamiento colectivo de docentes sobre el actual modelo educativo. Para los autores, esto se debería a una dificultad para considerar cómo su propia subjetividad emerge como producto y resultado de un devenir histórico de organización y lucha colectiva. En este sentido, el pasado y la memoria no aparecerían en el discurso docente como algo plenamente apropiado. El discurso del profesorado sobre la politicidad de su trabajo se encontraría en parte alienado, toda vez que se habría tecnificado su quehacer, asumiendo como propio los discursos que hegemónicamente lo colocan en el lugar del técnico calificado. En este sentido, los discursos meritocráticos y el valor de la competencia llevaría a muchos profesores a “(...) construir sentidos comunes alejados de las lógicas dominantes, que sitúa a los docentes lejos de la perspectiva de la subjetividad constructora de lo social” (Cornejo & Insunza, 2013, p. 80). De este modo, el profesorado corre el riesgo de quedar enclaustrado en la pasividad y la desesperanza, dificultando sus posibilidades de organización y articulación social.

Este fenómeno estaría a la base de la falta de representatividad que se le acusa al Colegio de Profesores, la que habría implicado a su vez, el descrédito de la demanda del sector del profesorado, quienes han visto invisibilizado su rol en las últimas protestas sociales (Cornejo & Insunza, 2013). Es por ello que han aparecido nuevas agrupaciones docentes, como es el caso del Colectivo Diatriba, la Corriente Popular de Educación, y el Movimiento por la Unidad Docente (MUD). Aunque son organizaciones paralelas al Colegio de Profesores, mantienen el lazo gremialista con éste, y creen en su democratización. De todos modos, el único que comparte al magisterio docente como campo de acción posible y deseado es el MUD.

Para el MUD, el proceso de organización magisterial es insoslayable y necesario, de ahí que su apuesta sea la potenciación de la convergencia de las organizaciones de docente en una única y nacional, que implique a todo el profesorado de las distintas dependencias del sistema educativo. El MUD afirma que el mayor problema de la desestructuración de la organización docente no se limita a la existencia del Colegio de Profesores, por lo que su lugar implica la disputa de líneas, miradas y formas de acción en la organización que conduce el magisterio nacional. De ahí que la bandera de lucha del MUD sea la unidad del sector docente. Le reclaman al Colegio de Profesores que se concentre casi exclusivamente en el sector municipal, señalando que dejan de lado al sector particular subvencionado y particular pagado (MUD, 2012).

La demanda de este colectivo no sólo implica la acción sindical, sino también la oposición a un modelo político-social que se instaura en la educación, y que el Colegio de Profesores habría estado en parte, amparando (Assáel & Insunza, 2008; MUD, 2012). El surgimiento de nuevas organizaciones docentes pone de relieve la cuestión docente en tanto incidida por una reforma educativa nacional. De ahí que por ejemplo, el llamado del MUD sea a refundar las bases sociales del proyecto político instaurado en educación. Entonces, se estaría criticando el emplazamiento ideológico del Colegio de Profesores, cuestionando el pluralismo del mismo, aludiendo a que esto le impediría el posicionamiento político-ideológico frente a un Estado Subsidiario de la demanda y no garante del derecho a la educación (MUD, 2012; 2013).

No obstante lo anterior, la demanda reivindicativa de ambos colectivos de profesores pone en el centro de su quehacer la cuestión docente, y de ahí la circulación de variadas lógicas en su quehacer, que revelan la tradición identitaria del profesorado, enraizada en la historia de lucha nacional.

## **1.5.- Carrera profesional docente desde una perspectiva de educación comparada**

### **1.5.1.- El caso de Chile en la evolución latinoamericana**

Las carreras docentes en Latinoamérica cuentan con elementos comunes. A comienzos y mediados de la década de 1990, la mayor parte de los países de la región impulsaron reformas orientadas a la descentralización de la administración de la educación con consecuencias sobre la selección y evaluación del profesorado. Respecto de su carrera profesional, sólo México buscó incentivar el desempeño y Chile comenzó a discutir un sistema nacional de evaluación, mientras que la mayoría del resto de los países latinoamericanos mantuvo escasos sistemas de incentivo y evaluación. En general, en Latinoamérica las carreras profesionales docentes se diseñaron en niveles, con un avance automático por el paso del tiempo y con una estructura salarial que era reflejo de la carrera (PREAL, 2002). Un estudio de la OCDE del año 2001 muestra cómo en Chile el profesorado era mayoritariamente de edad avanzada, con un promedio de 45 años de edad en educación primaria. Esto requería la necesidad de un recambio en la fuerza laboral docente además de un impulso a la profesionalización de la formación (OCDE, 2001).

Sobre la base de estas características, UNESCO (2015) denomina las carreras profesionales previas al año 2002 en Latinoamérica como de primera generación, y destaca “la promoción automática basada en la antigüedad, la estabilidad laboral, y las estructuras salariales centradas en sueldos básicos y aumentos asociados a ascensos antes que a desempeños individuales” (p. 20). Así, UNESCO (2015) indica que a partir del año 2002 comienza una segunda generación de carreras docentes en América Latina correspondiente al periodo de los Estados neoliberales y que continúa hasta la actualidad. Como parte de estas estrategias, a mediados de la década del 2000, la preocupación por la calidad de la enseñanza y por la motivación del profesorado, llevó al continente a establecer sistemas de promociones para una carrera docente (Murillo, 2005).

De esta forma, en la legislación de la totalidad de los sistemas educativos latinoamericanos se regula algún mecanismo para reconocer de forma objetiva y pública el buen desempeño de los docentes mediante la mejora de su situación económica y profesional (Murillo, 2005, p. 52)

La centralización o descentralización de la carrera docente fue diferente en cada país. La regulación del sistema dependía del Ministerio de Educación en casi todo el continente a excepción de Argentina -donde es competencia de cada provincia y de la Municipalidad de Buenos Aires definir un Estatuto Docente-, Brasil- donde compete a los municipios, los estados y el Distrito Federal-; y México- que supuso una responsabilidad compartida entre la Secretaría de Educación Pública de la Federación y las Secretarías de Educación de los estados. Países como Brasil, Cuba, Honduras y Chile generaron incrementos salariales que hasta mediados de la década del 2005 aún no poseían clasificaciones en grados o categorías. De este modo, en Chile el salario del profesorado de primaria se basaba la Remuneración Básica Mínima Nacional (RBMN) “que es el producto resultante de multiplicar el valor mínimo de la hora cronológica que fije la ley por el número de horas para las cuales haya sido contratado cada profesor” (Murillo, 2005, p 55).

A pesar de los incrementos salariales, Robalino y Körner (2005) encienden una alarma cuando señalan que las condiciones de trabajo deben ser definidas como el amplio escenario donde convergen un conjunto de dimensiones sociales, personales y físicas en las cuales trabaja el profesorado, y que si bien entonces había pocos estudios latinoamericanos sobre el tema, países como Ecuador, México, Argentina y Chile, ya mostraban altos niveles de afección de la salud mental, lo que se expresaba en enfermedades como estrés, depresión y una variedad de afecciones de origen psicosomático.

Diez años después UNESCO (2015) muestra cómo la segunda generación de carreras docentes latinoamericanas se sostiene en la eficiencia y el control bajo un enfoque de empleo público basado en los puestos, lo que tiene como consecuencia salarios diferenciados por niveles de desempeño y pérdida de la estabilidad laboral. Estas son caracterizadas como carreras meritocráticas con mecanismos de promoción horizontal, procesos de evaluación del desempeño, orientación hacia los resultados y esquemas de incentivos. Sin embargo, no todos los países del continente se encuentran en un modelo basado en la segunda generación. Países centroamericanos, Venezuela, Argentina, Bolivia y Uruguay, siguen manteniendo carreras docentes vinculadas con la primera generación, mientras que Ecuador, México y Perú, se acercan a la segunda generación. UNESCO (2015) ubica a Brasil, Chile y Colombia en transición entre una y otra.

Considerando todo lo anterior, es posible describe las principales características de la carrera docente en Chile, en comparación con otros países del continente, del siguiente modo (UNESCO, 2015).

Desde el año 2002 hasta la fecha, países como Colombia, México y Chile, no exigen necesariamente haberse formado en pedagogía para ser docente de secundaria, lo que si bien podría impactar en una desprofesionalización de la docencia y en la pérdida de valoración social de la carrera, dinamiza las competencias necesarias para ejercer como profesor o profesora. Un ejemplo de la pérdida de valoración y del rol protagónico del docente se puede apreciar en estos países - a los que se les suma Perú- al analizar cómo la carrera docente incorpora débilmente instrumentos de evaluación elaborados por el propio profesorado como el portafolio. A pesar de este escaso reconocimiento a su protagonismo, este grupo de países además de Ecuador y Cuba, tienen un proceso objetivo con normas detalladas para regular procedimientos e instrumentos de evaluación. De estos países, sólo Chile y Perú cuentan con estándares de calidad de la enseñanza, destacando Chile con el Marco para la Buena Enseñanza. Asimismo, las consecuencias de deficientes resultados en la evaluación del desempeño son de alto impacto para la estabilidad laboral del profesorado en Colombia, Ecuador, México, Perú y Chile.

Respecto de ciertas condiciones laborales, no sólo en Chile las normas sobre la jubilación del profesorado se rigen por leyes generales de jubilación. Esta es una condición que se da en El Salvador, Costa Rica, Ecuador, Venezuela, Brasil, Honduras, República Dominicana, México, Colombia y Argentina. Asimismo, tal como ocurre en Chile, en Panamá y Paraguay las edades de jubilación son diferenciadas por sexo, y las mujeres pueden jubilarse en promedio, cinco años antes que los varones. En Chile además, es posible el retiro de la carrera como producto de evaluaciones de desempeño.

En este país, se han impulsado formas de elevar el estatus de la profesión docente a través de estímulos para atraer y retener a docentes considerados como altamente calificados o con altas habilidades. Así, se generan becas de estudio de pedagogía y ofertas atractivas de trabajo, como la Beca Vocación de Profesor (BVP). Perú posee un sistema de incentivos similar para jóvenes de alto desempeño académico, y países como Colombia, El Salvador y México han implementado al igual que Chile, programas de incentivos monetarios asociados a carreras docentes, ya sea de forma individual o colectiva. En este país, la experiencia es mixta, pues los incentivos colectivos están asociados a los resultados de aprendizaje del

estudiantado - como sucede en El Salvador- pero además se implementó desde el año 2004 la denominada Asignación Variable de Desempeño Individual (AVDI), a la que se postula de manera voluntaria al igual que en México y que implica rendir pruebas de conocimientos pedagógicos y disciplinarios propios de los niveles en los cuales se enseña.

Lamentablemente, estas regulaciones sobre la carrera docente no mejoran las desigualdades ni la precarización laboral del profesorado chileno. Un ejemplo de esto es el hecho de que el salario y su proyección, es similar a la de quienes cursaron estudios técnicos de dos años en contraste a los cuatro o cinco que se le exige al profesorado.

### **1.5.2.- La OCDE y su relación con la carrera docente**

Cuando se analiza en términos generales el estado actual de la carrera docente en la Unión Europea (UE), aparece sin duda el impacto de las políticas lideradas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). La OCDE es un organismo de cooperación internacional compuesto por 37 países, cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales. Fue fundada en el año 1960 y su sede central se encuentra en París - Francia-. Este organismo viene impulsando sistemas de evaluación docente y mecanismos de desarrollo profesional desde fines de la década de 1980 y mediados de la década de 1990 en todos sus países miembros (OCDE, 2015). En ese contexto, se comenzaron a desarrollar políticas basadas en estándares que países anglosajones fueron definiendo a través de niveles de consecución deseables con una evaluación periódica. Junto a algunos estados de Estados Unidos, Nueva Zelanda, y Australia, en Europa ha sido el Reino Unido (Inglaterra) el país que lideró el inicio de estas políticas a través de un sistema de pago por rendimiento que se consolidó la primera mitad de la década del 2000. Así, el sistema de gerencia performativa (*performance management*) se comenzó a instalar como una estrategia de desarrollo profesional docente (Bolívar, 2008). En la actualidad, del total de los países miembros de la OCDE sólo cuatro de ellos no exigen un sistema de evaluación obligatorio del profesorado en ejercicio. Estos países son España, Italia, Irlanda e Israel (OCDE, 2015). En América Latina, la OCDE se encuentra representada sólo por tres países – Colombia, México y Chile- los cuales tienen sistemas estandarizados tanto de evaluación como de carrera docente desde antes de su ingreso a la OCDE.

El estudio de la OCDE (2015) señala que cerca del 75% de los países que adhieren a este organismo, la evaluación del profesorado es un requisito para el ejercicio continuo de la profesión, y en la gran mayoría de estos países tiene consecuencias sobre la formación continua, ascensos, remuneraciones e incentivos económicos. El estudio muestra que aunque en países como España e Italia, existe un alto control para el ingreso del profesorado en el sistema público, esto no es garante de que el ejercicio profesional posterior al ingreso sea de calidad. El estudio concluye que sin un seguimiento y valoración del profesorado, no se pueden establecer criterios objetivos para el progreso de la carrera profesional, ni se puede asumir nuevos roles o responsabilidades orientados hacia una enseñanza eficaz. En este sentido, si bien se reconoce que en países como España, por ejemplo, existen sistemas de

inspección educativa y monitoreo de parte de los directivos de los colegios, no existe un protocolo centralizado ni una política organizada para una carrera docente y su evaluación.

Sin embargo, en el caso particular de España hay que considerar otro tipo de factores, como la propia organización sociopolítica del país, que la vuelve un caso particular dentro de Europa. En España sólo hay un sistema educativo nacional cuya organización general es responsabilidad del Estado, pero cuya regulación, gestión y financiación específicas dependen de gobiernos autónomos, quienes deben desarrollar, controlar e implementar la política educativa en sus territorios. Esto da cuenta de un proceso de descentralización que se ha implementado gradualmente durante los últimos 40 años, y con una ausencia de tradición descentralizadora en la historia del país (González-Faraco & Luzón, 2009).

En el resto de los países europeos, para responder a la necesidad de revisar el estado de avance de las políticas impulsadas por la OCDE desde la Unión Europea, desde comienzos de la década del 2010 se instala una serie de mecanismos para avanzar en sistemas objetivos de evaluación docente. El año 2012 la Comisión del Parlamento Europeo “Repensando Educación” (*Rethinking Education*) señala que para un eficaz desarrollo profesional continuo es necesario asegurar el acceso a la información y al apoyo regular al profesorado, con el fin de que pueda reconocer sus puntos fuertes y enfrentar con éxito los débiles. Desde entonces se comienza a consolidar un sistema de evaluación docente, que en algunos países europeos lo realiza el director o directora del centro escolar, y en otros, un evaluador externo -de forma regular o no-, y que en algunos casos conlleva autoevaluación. En todos los países, excepto Irlanda, Italia, Países Bajos, Finlandia, Escocia, Noruega, España<sup>4</sup> y Turquía, existe una forma de evaluación individual de docentes regulada centralmente. De todos modos, la regla es que donde no exista un mecanismo centralizado, los colegios pueden crear sus propias estrategias de evaluación y desarrollo. Asimismo, la tendencia europea es que en cualquier caso, el director o directora es un actor clave en la valoración del profesorado (Eurydice, 2015).

En el año 2014, el Consejo de la Unión Europea concluyó que era necesario renovar los procesos de reclutamiento, selección y retención del profesorado, invirtiendo en una formación inicial docente y un inicio de la trayectoria laboral más eficaz, destacando la mentoría y formas más colaborativas, individualizadas y flexibles de desarrollo profesional,

---

<sup>4</sup> De todos modos, en España existen experiencias de Comunidades Autónomas que sí evalúan al profesorado. Por ejemplo, al profesorado de la Comunidad Autónoma de Cataluña los evalúa el director o directora del centro escolar de manera regular, así como un evaluador externo.

que estén en conexión con las perspectivas laborales del profesorado y los planes de desarrollo de los centros escolares. Así, desde entonces se ha avanzado en la formación docente, pero sobretodo, en aumentar el atractivo y la calidad de la profesión, además de establecer políticas apropiadas para el reclutamiento y retención del profesorado. El Consejo de la UE acordó que los países deberían garantizar oportunidades frecuentes de actualizar conocimientos y recibir apoyo y formación (Eurydice, 2015).

En algunos países, el resultado de la evaluación docente en términos de rendimiento individual, está vinculado a un aumento de sueldo o a una recompensa económica. Respecto de eventuales consecuencias negativas, en muchos sistemas educativos el profesorado europeo tiene su plaza fija, por lo que se requiere una prueba irrefutable de incompetencia profesional o de una conducta indebida para rescindir su contrato, cuya responsabilidad recae en una autoridad pública en lugar de en el centro escolar (Eurydice, 2015).

### **1.5.3.- La actual reforma chilena a la carrera docente: una consecuencia macropolítica**

Chile ingresa como país miembro de la OCDE el año 2010, adoptando como propias, las políticas coordinadas por este organismo. Con este propósito, y tratando de acoger diferentes inquietudes del profesorado, el año 2015 comienza una importante transformación de la carrera profesional docente, que lamentablemente no deja contento al profesorado, quienes participan de largas protestas masivas en todo el país. El año 2015 el país protagonizó meses de huelga docente debido al descontento sobre el proyecto de ley del estatuto que buscaba regular la profesión docente en el gobierno de Michelle Bachelet. Si bien se creó entonces una mesa tripartita con la participación del ministro de educación, disputados de la Comisión de Educación y el Colegio de Profesores, no se alcanzó un acuerdo final sobre el proyecto de ley de carrera docente, y sólo se consiguió suspender por unos meses la tramitación parlamentaria del mismo (Diario El Mostrador, 2015).

Así, el año 2016 se inicia una nueva carrera amparada bajo la Ley N° 20.903. Este nuevo sistema de desarrollo profesional docente tiene un plan de implementación de diez años y busca:

(...) fortalecer la formación inicial de los docentes, en primer lugar, elevando gradualmente las barreras de entrada a la profesión mediante el puntaje requerido en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). En segundo lugar, establece el requisito de acreditación para las universidades que imparten el programa inicial de formación para profesores. Los estudiantes de pedagogía también tendrán que rendir pruebas diagnósticas al comenzar y al finalizar sus estudios. La reforma establece trayectorias profesionales para todos los docentes de establecimientos que reciben subsidios públicos (desde educación parvularia hasta educación media), con una nueva progresión de cinco etapas que equipara el incremento del salario con el incremento de responsabilidades, así como también un programa de inducción para los profesores principiantes. El salario de los profesores también aumentará entre un 30% y un 100%, dependiendo de la etapa de la carrera. Se entregarán bonos adicionales a los docentes que trabajen en establecimientos desfavorecidos desde el punto de vista socioeconómico. El tiempo no lectivo para la preparación de clases también se incrementará al 30% del tiempo total de trabajo en 2017 y al 35% en 2019. La reforma

también tiene como objetivo mejorar la formación continua de los docentes, por ejemplo, mediante comités locales de desarrollo profesional docente. El Gobierno espera que conducir la formación docente de esta manera permitirá comprender las necesidades locales de capacitación y coordinar las ofertas con sostenedores, autoridades locales y universidades” (OCDE, 2017, p. 66).

Esta nueva carrera se encuentra en un conjunto de prescripciones normativas del trabajo docente vinculadas con la evaluación del desempeño docente, la Red de Maestros de Maestros, el MBE, la AVDI y la prueba Inicia como evaluación diagnóstica de los conocimientos pedagógicos y competencias adquiridas por los profesionales egresados de las carreras de pedagogía (Ortiz & Weinstein, 2016). Este marco regulatorio se conforma por un conjunto de leyes que han sido parte de un proceso mayor de reforma educacional que ha vivido Chile y ha influido en la regulación del trabajo docente a través de la instauración de mecanismos de rendición de cuenta, creando una nueva institucionalidad capaz de definir estándares de desempeño y clasificación para las escuelas e instaurando planes de mejoramiento que definen estándares de aprendizaje, y diferencias en formas de contratación en el profesorado (Cornejo et. al., 2015; Ortiz & Weinstein, 2016).

Así como señala la propia OCDE (2017), al revisar la Ley N° 20.903 se evidencia regulaciones en términos de formación inicial, continua -en ejercicio-, reajustes salariales, y atribuciones a los equipos directores con respecto al desarrollo profesional del profesorado. Los cinco tramos a los que se hace referencia son: inicial, temprano, avanzado, experto I y experto II, siendo estos dos últimos tramos voluntarios. El acceso a los diferentes tramos se relaciona con méritos individuales medidos a través de evaluaciones de desempeño. Estas refieren a la certificación de conocimientos, tanto en el área disciplinar como en áreas pedagógicas, a través de pruebas estandarizadas de conocimientos disciplinar y la creación de un portafolio.

Desde la entrada en vigencia de esta ley, la evaluación es obligatoria para todo el profesorado, siendo efectuada en el cuarto año de ejercicio profesional. En caso de ser mal evaluado, el docente deberá repetir el proceso, y en caso de ser nuevamente mal evaluado deberá salir del sistema. Para el caso de la asignación salarial dependerá en tanto, por una parte del tramo en el que se encuentre el docente, como también de la experiencia laboral, así

como otras asignaciones asociadas a la cantidad de estudiantes prioritarios y características del establecimiento educacional.

Además de las modificaciones que la ley ingresa a la formación inicial, existe un nuevo mecanismo de inducción para los nuevos profesores que ingresan al sistema escolar, a los cuales se les asigna un mentor - un docente con más años de experiencia y ubicado en un mejor tramo (Ley N° 20.903). No obstante a lo anterior, la ley no modifica la figura y atribuciones del sostenedor – administrador educacional-, ni cambia las condiciones contractuales del profesorado, y tampoco consigna un cambio en cuanto al sistema provisional de los mismos.

Para Ortiz y Weinstein (2016), la carrera docente estaría sosteniendo la lógica de neoliberalización del sistema educativo, manteniendo la flexibilidad laboral como reguladora del trabajo docente al asociar las remuneraciones al mérito individual, sin generar mejoras en las condiciones o en la organización del trabajo docente. Para los autores, esta ley perpetuaría una responsabilización docente alejada de los principios de una comunidad de aprendizaje.

El análisis de la carrera docente no es un tema menor para dar cuenta de la identidad del profesorado así como de la calidad de todo el sistema educativo. El estudio llevado a cabo por Puga, Polanco y Corvalán (2015), concluye que existe una relación entre la segregación de la formación del profesorado y la carrera docente, y su rol en la reproducción social de la desigualdad. Tanto el origen socioeconómico del profesorado como la calidad de sus credenciales en la educación superior, así como el nivel socioeconómico y las condiciones laborales del establecimiento donde trabaja, influiría en los resultados académicos del estudiantado. En este sentido, es necesario recordar los altos niveles de desigualdad social en Chile (Gobierno de Chile, 2012), como contexto permanente de la docencia en el sector público-municipal.

Al analizar esta carrera docente, Cavieres-Fernández y Apple (2016) señalan que ésta es una expresión de las actuales políticas educativas del país que refuerzan la estandarización y la medición para controlar el desarrollo profesional del profesorado. Los autores cuestionan el aparente régimen de evaluación flexible, concluyendo que intensificará y deteriorará aún más las condiciones laborales del profesorado, afectando especialmente a las mujeres. A pesar de la promesa de mejora del status social y la entrega de recursos para desarrollarse, esta reforma a la carrera docente no considera más que la desigualdad en el ingreso económico del profesorado, dejando fuera las categorías de clase, raza y género.

Sin embargo, y a pesar de los cuestionamientos derivados de movimientos sociales, de maestros y maestras así como de la propia academia, la OCDE (2017) destaca esta carrera como un ejemplo para otros países. El organismo internacional señala que Chile ha efectuado avances notables en la implementación de la evaluación docente y en desarrollar una cultura de evaluación entre el profesorado. El informe *Revisión de Evaluación y Valoración en Educación: Evaluación Docente en Chile (Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Teacher Evaluation in Chile)* (OCDE, 2017) valora el abundante trabajo en estándares docentes, el enfoque amplio de la evaluación docente en los colegios municipales y la variedad de programas de bonificaciones en el sector de los centros subvencionados. Asimismo, destaca que en la mayoría del profesorado exista la convicción de que es necesaria la evaluación así como la retroalimentación profesional para mejorar las prácticas y para el reconocimiento de logros. De todos modos, el informe concluye que por lo general la evaluación docente es percibida esencialmente como un instrumento para que el profesorado rinda cuentas, ya que el concepto de retroalimentación aún no se encontraría totalmente arraigado entre los agentes escolares.

## **CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO**

*No creo en la vía violenta,  
me gustaría creer en algo pero no creo.  
Creer es creer en Dios  
Lo único que yo hago  
es encogerme de hombros.  
Perdónenme la franqueza  
no creo ni en la Vía Láctea.*

(“No creo en la vía pacífica”  
Nicanor Parra)

## **2.1.- Introducción al marco teórico**

A continuación se presenta el marco teórico de este estudio por medio de una organización conceptualmente deductiva. En primer lugar, se presentará un debate teórico sobre el capitalismo neoliberal en educación, y su influencia tanto en la definición de Estado, como en la construcción de la identidad docente. De la definición de Estado y gobernanza dependerá gran parte del sistema de gestión de las políticas educativas de una nación, lo que le ofrece una determinada identidad al profesorado. Sin embargo, como se verá a continuación, el profesorado no constituye un pálido reflejo de lo que el Estado espera de ellos y ellas, sino que se organiza a través de diferentes luchas y espacios de resistencia, o incluso desde la propia construcción de prácticas cotidianas, para responder a las lógicas imperantes en la relación del mercado con el Estado. Estas prácticas pueden ser tanto de adhesión como de resistencia, pero reflejan el rol activo del profesorado en las dinámicas sociales.

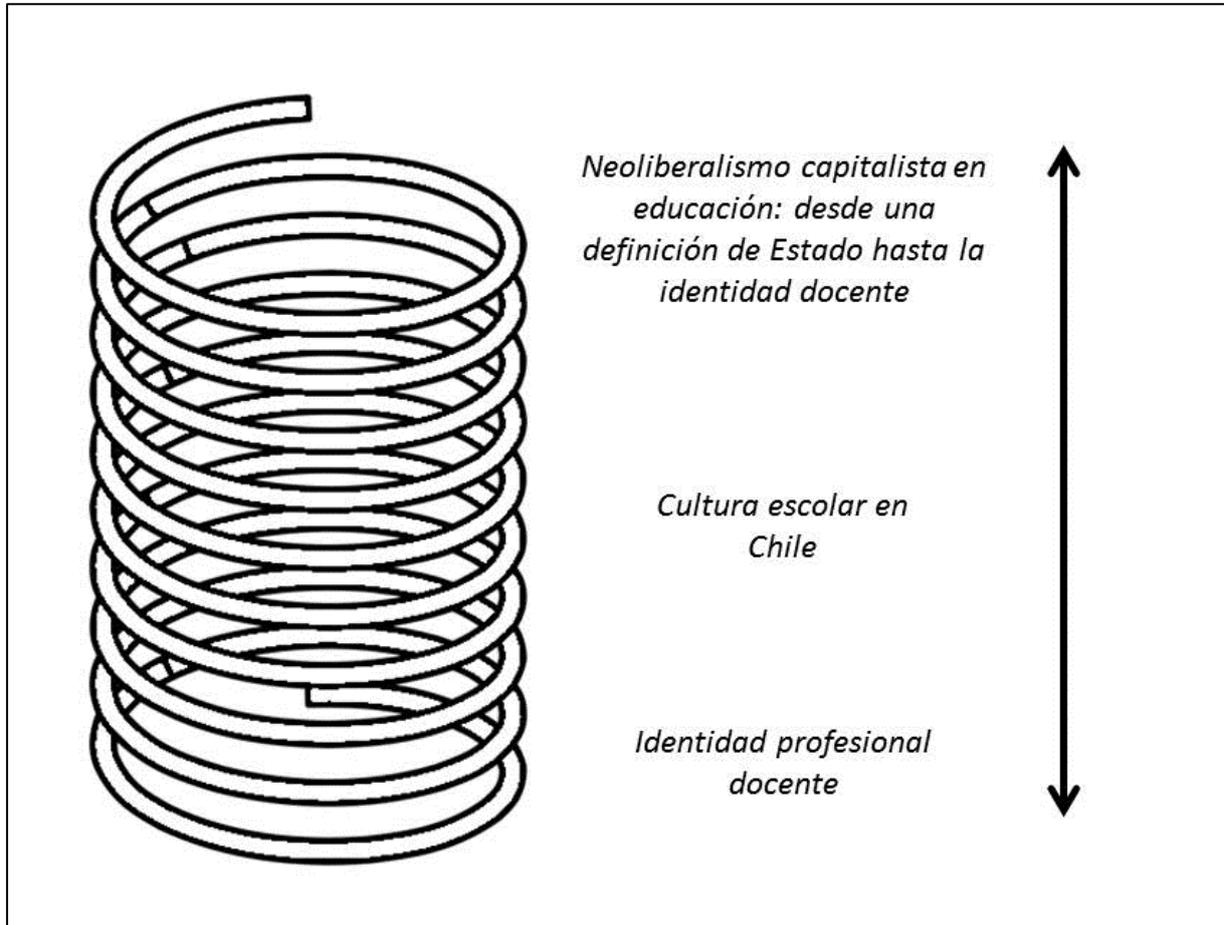
En segundo lugar, se presenta un breve análisis de la cultura escolar en Chile con el fin de enmarcar contextualmente las prácticas pedagógicas y las interacciones que se sostienen en determinadas redes de significados, que a su vez (re)construyen una determinada identidad.

Finalmente, se presenta una breve definición conceptual sobre identidad en general, y luego, sobre identidad docente. Para ello, se profundiza en las principales características de la identidad docente, teniendo como referencia paradigmática el enfoque de la pedagogía crítica. Dentro de estas características destaca el análisis de la tecnificación v/s la profesionalización, la búsqueda de reconocimiento social y la vocación.

La Figura 2 muestra cómo la estructura en la que se presenta este marco teórico busca dar cuenta de una aproximación dialéctica al fenómeno, bajo el reconocimiento de que los niveles macro sociales de análisis se retroalimentan con las especificidades de la identidad del profesorado.

Figura 2

*Estructura del Marco Teórico*



Fuente: Elaboración propia

## **2.2.- Neoliberalismo capitalista en educación: desde una definición de Estado hasta la identidad docente**

Desde hace más de tres décadas, el mundo está presenciando una forma de capitalismo de mercado denominada capitalismo neoliberal, basado en el supuesto central que debe ser el mercado el principio rector de todas las decisiones políticas, sociales y económicas (Giroux, 2005). Para Torres-Santomé (2002) las políticas neoliberales cada vez logran mayor aceptación. En este sentido, la paradoja del neoliberalismo es que mientras resulta casi invisible en un sentido político tradicional, sus efectos son devastadores y fáciles de ver (Walkerdine, 2002).

Las políticas globales del neoliberalismo han permitido realizar acuerdos de libre comercio y expandir los intereses financieros y comerciales (Giroux, 2005). Para Walkerdine (2002), la globalización –entendida como la dominación del capital financiero- habría convertido a Latinoamérica en víctima de la intervención global y de la opresión colonial. En Europa también es posible ver los efectos de la globalización y el neoliberalismo en algunos sistemas educativos (Fernández-González, 2017). Al analizar los efectos performativos de la prueba PISA, Pereyra, Kotthoff y Cowen, (2013) concluyen que “Los organismos internacionales se están convirtiendo, por lo tanto, en agentes independientes en el campo de la educación, en lugar de limitarse a lo que había sido originalmente su responsabilidad, es decir el asesoramiento a sus Estados miembros” (p. 8). De este modo, políticas de estandarización supranacionales como las iniciativas de mejoramiento – basadas en la privatización y competencia- impulsadas por organismos como la OCDE, justificadas en los resultados de pruebas estandarizadas como PISA, producen “(...) la generación de la normalización y armonización de los sistemas educativos” (Pereyra et. al., 2013, p. 8).

Para el neoliberalismo la esencia de la democracia capitalista es el lucro, enfatizando el individualismo competitivo y dejando a las instituciones sociales, políticas, culturales y económicas en manos de intereses corporativos de los más privilegiados de la sociedad. El capitalismo neoliberal disminuiría el poder de la clase obrera asegurando que su influencia no sea visibilizada. Lo anterior se fundamenta en la definición del neoliberalismo como una ideología que convierte a la tradicional comprensión de la clase obrera en sujetos dispersos en empresas de servicios basadas en los contratos individuales y fragmentarios. Con esto, la educación se configura en un bien de mercado más, convirtiéndola en mercancía, y a la

escuela, en centro comercial (Freire, 2003; Giroux, 2005; Torres-Santomé, 2002; Walkerdine, 2002). En este mismo sentido, Gentili (2011) se refiere al neoliberalismo como el movimiento social responsable del desprestigio de la educación pública, restándole a la educación su condición de derecho para quedar supeditada a las lógicas del mercado como si se tratara de un valor agregado para que nos defendamos en un mundo altamente competitivo.

Frente al triunfalismo del neoliberalismo la educación habría dejado de ser un objetivo que incluye a todos los grupos sociales para convertirse en una industria productora de rentabilidad. Este triunfalismo tendría como consecuencia un agigantado aumento del poder de las corporaciones educacionales privadas, la deficiente calidad de la educación pública en general, bajos sueldos y bajo estatus del magisterio, y el generalizado prejuicio anti-público de la ideología dominante. Es así como las reformas educacionales le han otorgado énfasis al vínculo entre educación y trabajo, y entre educación y mercado, fortaleciendo una visión de las escuelas como productoras de capital humano (Apple, 2001; Nef, 2001; Venegas & Mora, 2003).

Para Giroux (2005), el neoliberalismo debe ser entendido y desafiado al mismo tiempo, como una teoría económica y como una poderosa pedagogía pública y cultura política. Debe ser explicitado y entendido críticamente antes de que pueda ser cuestionado. Este reconocimiento requiere identificar y examinar las ideologías que constituyen al neoliberalismo con el fin de que las mentes progresistas hagan de la política cultural y de la pedagogía pública un tema central de la lucha contra éste, particularmente desde que la educación y la cultura juegan un papel muy importante al asegurar la producción de riqueza. Este tipo de política debe emplear un lenguaje de crítica y posibilidad, compromiso y esperanza, dentro de un programa más amplio que signifique ver a la democracia como un lugar de lucha sobre cuestiones tales como representación, participación y poder compartido.

La globalización neoliberal actual afecta a la configuración del Estado y a las políticas educativas, restándole atribuciones al Estado que se ve obligado a favorecer procesos de acumulación del capital. Así, las políticas educativas tienden a la instalación de cuasi-mercados educativos, y en los procesos de resistencia la educación se convierte así en espacio de disputa simbólica (Fernández-González, 2017). Las políticas públicas representan al Estado, transmitiendo así su ideología. Por ello la génesis de una política neoliberal debe ser analizada a la luz de ciertas consideraciones teóricas que ayuden a comprender el papel del Estado en el diseño de estas políticas, el papel de la relación Estado-Gobierno (gobernanza) y

finalmente, el sentido de las políticas que el Estado tiene como transmisoras de la ideología. En este sentido se vuelve central comprender el rol de la intervención estatal en el sistema educativo, con el fin analizar los factores políticos que llevan a las políticas intervencionistas del Estado que sirven para estructurar y dar forma a las funciones reproductivas de la educación (Giroux, 1985).

La gobernanza alude a la distribución del poder en todos los niveles del sistema educativo, desde los ministerios de educación hasta las escuelas y comunidades, aludiendo a los procesos a través de los cuales los actores políticos y sociales realizan sus intercambios, coordinan acciones y resuelven el control y participación en la toma de decisiones. Desde esta concepción, los Estados materializan sus acciones en los gobiernos, a través de la implementación de las políticas, cuyo ejercicio requiere de cambios significativos en las percepciones y actitudes de todos los niveles que constituyen la gobernanza. Sin embargo, a menos que existan cambios estructurales radicales, los gobiernos suelen darle continuidad a la ideología del Estado. Es así como entonces es posible concebir a las políticas como acciones públicas que trascenderían lo gubernamental cuestionando las nociones clásicas de políticas públicas que las entienden como producto de un Estado centralizado en la lógica “de arriba hacia abajo”. Sin embargo, el propio concepto de gobernanza alude a la superación de los gobiernos y de las acciones que diseña un gobierno en particular, por lo que más que cuestionar la linealidad de las acciones del Estado, habría que cuestionar qué entendemos por Estado. Las políticas no son diseñadas linealmente desde el Estado ya que el Estado es un espacio de luchas de poder, y no es posible definirlo como una estructura estática (Larroulet & Montt, 2010; Sequeira, 2010).

Los procesos de internacionalización y de globalización – entendidos como una relación de relaciones a nivel mundial- se convierten en un componente central para la actual comprensión del funcionamiento de la ideología que se origina en el Estado. La idea de Estado-nación debe ser desafiada, ya que las ideologías que reproducen los Estados se originan en las interacciones y relaciones que grupos de Estados y organizaciones internacionales establecen entre sí. Actualmente, existirían nuevas prácticas de gobernanza educativa derivadas de la imposición ideológica de instituciones macropolíticas que se encargan de administrar iniciativas reformistas por encima de las naciones (Luzón & Torres, 2013).

Es así como para diferentes teóricos críticos el Estado no sería una estructura evolucionada naturalmente del progreso humano que se rige por sobre intereses sectarios o de clase, sino más bien, una estructura que obedece a intereses de la clase dominante, y que además, se articula con los intereses de modelos socioeconómicos que se encuentran por encima de una determinada nación (Giroux, 1985; Luzón & Torres, 2013). El Estado sería un conjunto de relaciones sociales que se encontrarían ligadas históricamente a las condiciones de la producción capitalista, y sería creador a la vez que creado de y por un poder ideológico en educación. Además de las clases dominantes de una nación, y de los intereses socioeconómicos de organizaciones y acuerdos internacionales, las escuelas retroalimentarían al poder del Estado, y por lo tanto, éste no sería exclusivamente el lugar en donde se crean ideologías ya que paradójicamente éstas también se resisten (Apple, 1986; Apple & Beane, 1997; Giroux, 1985; Gramsci, 1981; Marx, 1995). En el análisis de las políticas y reformas educativas, Popkewitz (1994) utiliza la categoría de “Estado” más allá que una política gubernativa o la legislación oficial, usándola como una categoría teórica para explorar cómo se aplican estrategias para construir una reforma, distinciones sobre los fenómenos escolares, y prácticas de gobierno que producen valores sociales y relaciones de poder.

Cualquier discusión sobre el Estado debe considerar las relaciones de clase y el ejercicio de la hegemonía por parte de las clases dominantes, ya que el Estado sería producto de diversas relaciones creadas desde espacios de dominación, teniendo así un carácter burgués (Gramsci, 1981). Para Giroux (1985), la hegemonía de la cual habla Gramsci, tendría dos significados. Primero, “(...) se refiere a un proceso de dominación donde una clase gobernante ejerce el control a través de su liderazgo moral e intelectual sobre clases aliadas” (Giroux, 1985 s/p). En segundo lugar, la hegemonía se referiría “(...) al uso dual de la fuerza y la ideología para reproducir las relaciones sociales entre las clases dominantes y los grupos subordinados” (Giroux, 1985, s/p). En ambos casos, el Estado sería el producto de una alianza entre las clase gobernantes y llevaría a la articulación de procesos pedagógicos dirigidos por la clase dominante. En este sentido es que Gramsci (1981) coloca al centro del debate el papel de la ideología como una fuerza que busca dominar los intereses y necesidades de grupos subordinados, con el fin de imponer ideologías ajenas a estos grupos. Para este autor, la hegemonía implica la efectividad de esta ideología, por lo que la transmisión de una ideología de forma neutral se convierte en el ejercicio hegemónico del cual el Estado se toma para la instauración de sus políticas. Para el autor, la producción del conocimiento considerado como

válido y disponible para ser transmitido como legítimo, estaría vinculado estrechamente a la esfera política y deviene el elemento central en la construcción del Estado del Poder.

En este sentido, la definición de Estado de Gramsci superaría las definiciones del marxismo, toda vez que el Estado sería algo más que una herramienta represiva de las clases dominantes. Así, el Estado se vería materializado en la sociedad política, la cual referiría a los aparatos estatales de administración como las leyes y normativas (Giroux, 1985; Gramsci, 1981). Esto deja entonces formalizada la función coercitiva del Estado, a través de mecanismos sublimes y difusos (Riella, 2001). Esta relación con la hegemonía del Estado dejaría instalada una nueva concepción del poder, el cual actuaría a la vez como una fuerza positiva -oposición y lucha activa- y negativa -aparatos represivos e ideológicos del gobierno y la sociedad civil- (Giroux, 1985).

En síntesis, el Estado no sólo sirve a los intereses de la clase gobernante que a través de él justifica y mantiene su dominio, sino que éste mismo actuaría con el consentimiento de aquellos sobre los cuales gobierna. Concebido así, el Estado expresa intereses ideológicos y económicos a través de instituciones legitimadoras, por lo que en sí mismo no sería una estructura. Las estructuras serían aquéllas que derivan de él para hacer cumplir la imposición ideológica como es el caso de la escuela. En ese ejercicio de imposición, es que sus estructuras se enfrentarían a dinámicas de continuos conflictos y contradicciones, que además tienen direcciones que no son lineales. Por ejemplo, no sólo se conflictúan las clases gobernantes-dominantes con las clases dominadas, sino las clases dominantes entre sí, estableciendo permanentes competencias. Estas competencias intensifican las contradicciones en el ejercicio ideológico del poder del Estado, aunque nunca critiquen las relaciones de producción capitalistas básicas (Gramsci, 1981; Giroux, 1985). De este modo, para Giroux (1985) “El Estado no defiende los intereses de una clase sino los intereses comunes de todos los miembros de una sociedad capitalista” (s/p).

Las políticas educativas son representantes de las estructuras del Estado, y tendrían por función satisfacer las necesidades básicas del capital proveyendo por ejemplo, el necesario flujo de trabajadores, conocimientos, capacidades y valores para la reproducción de la fuerza de trabajo. Producto de esto en el espacio escolar se darían diferentes efectos como el discurso de promoción de la ideología de movilidad social, y la canalización del Estado sobre las réplicas que las escuelas pueden hacer a la ideología, la cultura y las prácticas que caracterizan a la sociedad dominante. Como parte del aparato estatal, las escuelas juegan un

rol primordial en promover los intereses de las clases dominantes (Giroux, 1985). Por ello, las escuelas no le cuestionan la herencia del capital a los sectores más acomodados (Bourdieu & Passeron, 1977), aunque esperan que el estudiantado de sectores de pobreza consiga los mismos privilegios que las clases dominantes por medio de prácticas meritocráticas. Esto individualiza los problemas sociales y los desvincula del contexto social, económico y cultural, favoreciendo la reproducción de estereotipos y preconceptos. Así, aparecen en la escuela prácticas de tutela, clientelismo, asistencialismo, entre otras, como formas de actuación frente a la inequidad en la que se sitúan las escuelas en contextos de alta segregación. Asumir que los problemas sociales tienen su origen en déficit personales o en una suerte de comodidad o falta de esfuerzo y voluntad individual, sitúa a la meritocracia como pseudo-motor de la movilidad social, como si efectivamente fuera posible que las personas enfrentaran a las desigualdades sociales y estructurales por sus propios medios (Araújo & Galeão-Silva, 2015). En el creciente contexto de políticas neoliberales emerge una binaria oposición entre “nosotros” y “ellos”, donde los primeros son los grupos dominantes que mantienen la ley, y los segundos son generalmente la gente pobre, con rótulos de flojos, permisivos y amorales. De esta manera se construye y reafirma la idea de que la escuela ya no debe apoyar a quienes históricamente han sido oprimidos (Apple, 2001). A esto se le debe sumar que en el contexto de políticas de cuasi-mercado, las organizaciones escolares han ido construyendo la retórica de que la escuela no puede resolver problemas que la sociedad no ha podido resolver y por ello no estaría “preparada” para aceptar todo tipo de estudiantes. Bajo esta retórica, las organizaciones escolares confirman la marginación de aquéllos a quienes la sociedad ya ha marginado (Pereyra, González-Faraco, Luzón & Torres, 2009).

La noción de marginalidad como concepto social, ha sido abordada por Gramigna y González-Faraco (2010) como carencia de significado lo que impactaría en que las personas perdieran su condición signifiante y su educabilidad. Para autores como Freire (1997) la idea de marginalidad es una ilusión, que lleva a pensar que efectivamente existe algo al margen de la sociedad cuando en realidad ese margen no es tal, sino que es un lugar de opresión reservado para ciertos grupos sociales precisamente en el centro de la sociedad. Sin embargo, la definición de la marginalidad y la exclusión como algo individual, elegido o autoimpuesto, ha sido gradualmente cuestionada en las sociedades actuales, existiendo cierto consenso en algunas políticas educativas así como en investigadores progresistas, en torno al hecho de que

por lo general, las personas son excluidas por otros, con una importante participación de las instituciones sociales (Corchuelo, Aránzazu, González-Faraco, & Morón, 2016).

A pesar del gradual cuestionamiento del origen de la exclusión y marginalidad como algo individual, la arbitrariedad de la meritocracia como mecanismo para “superar” esta marginalidad suele ser negada en el espacio escolar, el que se aprovecha de que existan experiencias en las cuales algunos jóvenes de sectores de pobreza tengan éxito, para levantar la tesis de que la meritocracia es una regla general (Ortiz, 2014). Autores como Bolton (2006) señalan que existiría una matriz institucional en educación orientada por el sinsentido, la opresión de unos sobre otros, el individualismo, la meritocracia, la competencia desmedida, la exclusión, la desesperanza y la naturalización de lo que vivimos. Debido a que estas expresiones ideológicas se expresan en conjunto, autores como Carr y Kemmis (1988) llaman al fenómeno como ideología meritocrática. Ésta no se limita a la idea de que las personas deben ser recompensadas en función de sus méritos, sino que también está vinculada a las prácticas de valoración en virtud de las cuales se determina esa consecuencia. Por ello, la meritocracia traerá siempre consigo el individualismo y la competencia como expresiones de virtud.

Finalmente, desde las perspectivas liberales, la idea de una sociedad democrática y justa se encuentra respaldada precisamente por la noción de la meritocracia como principio de ordenación social; y se espera que ésta sea promovida desde las escuelas. Así, la calidad educativa trascendería a la propia escuela, y se definiría a través de haber alcanzado la meritocracia, con el fin de ejercer un efecto directo en la sociedad (Nilo, 1999).

La escuela es una institución que acredita conocimientos, lo que las coloca en el corazón de la generación de condiciones que aseguran la acumulación del capital, estableciendo para ello conocimientos de alto y bajo status, tecnificando los procesos que en ellas ocurren con el fin de volver más eficiente la acumulación de conocimientos, e impactando en el desarrollo del currículum y las relaciones sociales en el aula (Giroux, 1997). Estos conocimientos de alto y bajo status se relacionan además, con los éxitos o fracasos académicos. El estudiantado que obtiene resultados académicos negativos en vinculación con los conocimientos de alto status, es señalado como fuera de la norma o como desviados, individualizando y responsabilizándolos de su aparente desviación, mientras que esto no tiene las mismas consecuencias para el estudiantado cuyos bajos resultados se vinculan con conocimientos de bajo status (Baltar, 2003; Bazán, López & Yacometti, 1995; Giroux, 1985; López, et. al.,

1984). Por ejemplo, un mal rendimiento en matemáticas o lenguaje, exige del sistema actual, una importante atención, en comparación con un mal rendimiento en áreas como educación física o tecnología.

Es acá donde el Estado proveería fondos y apoyos legislativos para darle tratamiento a estas diferencias a través de proyectos remediales extensivos que aunque parecen neutrales e incluso portan el discurso de la movilidad social, finalmente lo que hacen es desviar el debate sobre el rol de la escuela en la reproducción del conocimiento y los sujetos requeridos por la sociedad capitalista (Apple, 1994). Las escuelas definen estas desviaciones como propias del estudiantado o de su cultura, independientes de las condiciones de pobreza o de las disparidades generadas por las jerarquías culturales y económicas de la sociedad, y es así como se consigue negar a las escuelas como agencias para el proceso de acumulación. Que las escuelas cumplan este rol las convierte en estructuras del Estado capitalista (Giroux, 1985).

La función social de la escuela como institución social que representa al Estado se evidencia en la transición del poder ideológico de éste de forma hegemónica en las interacciones cotidianas. Esto sería aún más evidente cuando en las escuelas ocurriría la separación del conocimiento y el poder como uno de los rasgos más importantes de la ideología dominante (Apple, 1994). La distancia entre el curriculum y los conocimientos construidos desde la clase popular, sería evidencia no sólo de diversas formas de violencia, sino una expresión de la relación conocimiento-poder que busca instalar la ideología del Estado en educación (Bourdieu & Passeron, 1977). Los conocimientos acreditables a los que refiere Apple (1994) son los conocimientos de alto status a los que refiere Giroux (1997) son diseñados por “expertos” del curriculum trayendo consigo la lógica de que los maestros y maestras deben implementar más que conceptualizar y desarrollar propuestas curriculares. De este modo, la escuela se encargaría de legitimar conocimientos de alto status, excluyendo y desvalorizando la historia y cultura de la clase trabajadora a través de la imposición de un arbitrario cultural de clase (Bourdieu & Passeron, 1977; Giroux, 1985). Es por esto que es el Estado el que interviene fundamentalmente en educación, dejando el diseño de políticas al margen del profesorado y de las familias (Apple, 1994).

Sin embargo, las escuelas son campos de luchas que no sólo mediatizan la lógica de la dominación, lo que puede verse en las contradicciones que emergen alrededor de la ideología de los derechos democráticos que aparece frecuentemente en el currículum escolar. De este modo, el trabajo docente puede orientarse hacia diferentes formas de reconstruir una función

social de la educación que no se encuentre atada a la ideología neoliberal. Las formas de resistencia docente pueden encontrar múltiples expresiones, desde la organización colectiva hasta el trabajo democrático en el aula, pero no debe olvidar que se trata de una forma de poder contracultural en un escenario complejo de dominaciones que se sostiene en la existencia de las desigualdades (Giroux, 1985).

Desde los aportes de la pedagogía crítica, la educación debe estar orientada al desarrollo de una acción autónoma y responsable, anclada en perspectivas de justicia social, problematizando y cuestionando las acciones que limitan la libertad humana (Apple, 1994; 2001; Apple, & Beane, 1997; Carr, 1990; Carr, & Kemmis, 1988; Freire, 1997, 2003, 2004; Giroux, 1985).

Esta perspectiva analiza el fenómeno educativo desde un enfoque dialéctico, es decir, a partir de la interacción entre condiciones subjetivas y objetivas -o materiales- que limitan la libertad (Giroux, 1992). El enfoque dialéctico de la pedagogía crítica es una forma de superar los enfoques culturalistas -subjetivistas- y estructuralistas -prácticas materiales de la sociedad-, para lo cual sería necesario analizar no sólo las condiciones subjetivas que limitan la libertad humana, sino también las objetivas y cómo podrían cambiar las unas y las otras (Carr & Kemmis, 1988).

Esta permanente problematización y cuestionamiento, es denominada por algunos autores como liberación, concienciación y emancipación (Freire, 1997; Giroux, 1985; Grundy, 1991; Habermas, 1990). La emancipación sólo sería posible por medio de la autorreflexión, y se encontraría vinculada a las ideas de justicia e igualdad, por lo que educación se orientaría hacia la búsqueda de la liberación de dependencias dogmáticas, donde se podría desarrollar la libertad a través de una práctica educativa social, localizada y culturalmente asentada (Carr, 1990; Habermas, 1990).

Dentro de la corriente de la pedagogía crítica, las teorías de la resistencia en educación son aquellas que otorgan importancia central a las nociones de conflicto, lucha y resistencia, mostrando cómo los mecanismos de reproducción social nunca son completos y se enfrentan con elementos de oposición. En este cuerpo teórico, el valor último de la noción de resistencia se mide no sólo por el grado en que promueve pensamiento crítico y acción reflexiva sino por el grado en que contiene la posibilidad de potenciar la lucha política colectiva entre las familias, el profesorado y el estudiantado, alrededor de las ideas de poder y determinación social (Giroux, 1992).

En el sentido más general, la resistencia debiera situarse en una perspectiva que tome a la noción de emancipación como un interés guía y proceso de autorreflexión, desde una acción colectiva crítica. Las personas se encuentran insertas en un contexto social, económico, cultural, político e histórico, y es por ello que la liberación no se da sólo a través de la reflexión acerca de nuestro ambiente concreto, sino que se vuelven necesarias acciones colectivas acerca del mundo con la finalidad de transformarlo (Freire, 1997; 2003; Giroux, 1985). Esto sería posible gracias a la noción de agenciamiento humano (*human agency*) bajo la cual la capacidad de movilización de la conciencia es propia del ser humano y se da en una acción conjunta con otros. Sólo bajo la noción de agenciamiento es posible comprender que las personas no somos un pálido reflejo de las condiciones de dominación, sino que respondemos de forma activa validando o rechazando las imposiciones ideológicas que a su vez se crean en esta propia interacción de dominaciones (Giroux, 1985).

Aquello contra lo cual actúa la resistencia y de lo cual debiesen liberarse las personas, consiste en un sistema político, social y económico que mantendría atadas las subjetividades en contra de las libertades de autonomía (McLaren & Farahmadpur, 2001). Para ello, es necesario establecer un profundo vínculo entre supuesto y práctica, constituyéndose este como condición necesaria para el diálogo verdadero (Giroux & McLaren, 1986). La participación del ser humano como sujeto en la sociedad, cultura, e historia se realiza en la medida que se desarrolla su concienciación. En este enfoque, el opresor mitifica la realidad, la cual es captada por el oprimido en forma acrítica identificándose con su opresor y es por eso que muchas veces el profesorado no es consciente de su propia opresión (Freire, 1997). Para enfrentar estas dinámicas, la pedagogía debe transformar la opresión y sus causas en objeto de su reflexión. Son los sueños, ideales y utopías, en los que se encuentra la politicidad de la educación y que permiten enfrentar las dinámicas de dominación (Freire, 2004).

Al enfrentar la dominación, Giroux (1985) desarrolla una distinción conceptual y analítica con el fin de diferenciar oposición de resistencia, donde el primero, pese a encontrarse en un esfuerzo por enfrentar la dominación, finalmente constituiría una muestra de poder, lo que lo llevaría a manifestarse a través de los intereses y discursos de los peores aspectos de la racionalidad capitalista. El segundo en cambio, estaría constituido por prácticas que involucran una reacción política contra las relaciones de dominación construidas por la escuela.

Diversos autores de la pedagogía crítica hacen una invitación de lucha y esperanza para interrumpir las políticas e ideologías neoliberales a través del desarrollo de las capacidades colectivas de las personas en el sentido del compromiso en un manejo y control democrático de sus propias vidas (Apple, 2001; Giroux, 2005; McLaren, 2012). Así es como diversos estudios sobre trabajo docente muestran que los mecanismos que llevan a la profesionalización y reconfiguración política del trabajo del profesorado destacan por formas de resistencia colectivas (Fardella & Sisto; 2015; Galaz, 2011; Reyes et. al., 2010). En este sentido, McLaren (2012) señala que la resistencia requiere de una pedagogía crítica renovada capaz de superar los límites del aula y de la escuela y “(...) de hallar formas de organización que faciliten el desarrollo humano y la praxis revolucionaria” (p. 73). Esta forma de organización, para el autor es una expresión de una pedagogía pública, es decir, “una pedagogía de la praxis revolucionaria” (p. 73).

Para González-Faraco (1999) las formas de resistencia deben incluir además de la visión dialéctica<sup>5</sup>, una visión de desarrollo social que integre el consenso, el cambio y el conflicto. Asimismo, para el autor la autorreflexión debe ser la guía del diálogo intersubjetivo como base para la crítica y autocrítica, siendo ésta orientadora de la praxis. Para ello, destaca la preeminencia del individuo como persona que regula su conducta en oposición al individualismo. Finalmente, una auténtica resistencia considera el potencial de transformación de los movimientos sociales, debido al componente colectivo, histórico y revelador de los mismos.

Desde la pedagogía crítica, el análisis de la identidad docente debe ubicar a lo pedagógico en contexto social e histórico de una nación (Olmos, 2008). La identidad colectiva se construye a partir del reconocimiento entre las personas “quienes ven en el otro una misma historicidad, una misma memoria y un mismo horizonte de expectativas” (Donoso, 2013, p. 108). La identidad sólo es posible si aparece en y con otras personas, por lo que aunque implique diferentes niveles requiere de la pluralidad como condición de emergencia. Para construir identidad, el profesorado requiere de auto confianza, auto respeto y autoestima, lo que se consigue en una victoria luego de la lucha por ser reconocido por otras personas. Así es como en Chile, el profesorado tras el Golpe de Estado atraviesa una falta de respeto a su

---

<sup>5</sup> En sus palabras, se define como “una concepción dual (pero integrada) de la educación, a partir de los conceptos de sistema y mundo de la vida, capaz de conciliar lo objetivo y lo subjetivo, la dinámica de las estructuras e instituciones y la actividad de los sujetos” (González-Faraco, 199, p. 297)

identidad perdiendo su condición de trabajadores públicos, aumentando la precarización económica y social, además de haber sido perseguidos política e ideológicamente (Donoso, 2013). Este hito despolitiza al profesorado, quiebra sus formas de organización, y por lo tanto, lo empuja hacia forma de adhesión al orden social, que en términos de Giroux (1985) son denominadas prácticas de conformismo. Por ello, para avanzar hacia formas de resistencia docente, es necesaria la reconstrucción de sus identidades, con el fin de recuperar el potencial transformador arrebatado.

En un escenario de devaluación política y social, el análisis de la reconstrucción identitaria requiere de una perspectiva crítica dialéctica capaz de considerar tanto el papel de las condiciones materiales como de los movimientos sociales de profesores y sus nuevas identidades en las resistencias. Es por ello que existen diferentes expresiones de estrategias de resistencia a las construcciones identitarias que se derivan de estas transformaciones sociopolíticas. Para la pedagogía crítica, la escuela y el aula no son lugares neutros. Se trata de espacios de intercambios socioculturales con relaciones conflictivas y de resistencia (Giroux, 1985; Giroux & McLaren, 1986; McLaren, 2012; Santiago, Parra & Murillo, 2012).

En primer lugar, la resistencia opera dentro del aula. La sala de clases es el espacio en el cual se reconstruye la política del conocimiento oficial (Apple, 1994) y se construye el sentido común de los futuros ciudadanos. El adoctrinamiento ideológico no sólo opera por medio del curriculum oficial, sino también a través del curriculum oculto. La escasa autonomía de los centros educativos para construir sus propios curriculum es expresión de la dominación ideológica que asegura que ciertos saberes deben ser transmitidos (Gramsci, 2000). Esto no sólo actúa a través de la selección de conocimientos que deben ser enseñados como señalan McLaren y Farahmadpur (2001), sino sobre todo, a través del curriculum oculto. Jackson (2001) lo define como el conjunto de prácticas educativas y pedagógicas que transmiten una ideología a través de creencias, valores y preceptos que aseguran tal transmisión. El curriculum oculto amenaza la autonomía de la escuela y del profesorado, ya que busca cooptarla para los fines de un sistema cultural dominante, imponiendo objetivos que le son ajenos a los grupos más desfavorecidos (Bourdieu, 2003). Resistir en el aula otorgando mayor participación, ejerciendo la ciudadanía efectiva, incorporando los capitales culturales del estudiantado y sus familias, es el primer nivel de resistencia del intelectual transformador (Jiménez, Evelinda, Victorino, Bernardo, & Murillo, 2012; Santiago, Parra & Murillo, 2012).

En un segundo nivel, las identidades docentes tecnificadas e intensificadas, consiguen la resistencia a través de la organización colectiva. McLaren (2012) y McLaren y Farahmadpur (2001) desarrollan la idea de que el profesorado debe resistir saliendo del espacio del aula, sosteniendo que tiene la función de desafiar las desigualdades dominantes y despertar la conciencia propia y de la sociedad, hacia la búsqueda de un sistema social, económico y educativo más igualitario. Sin embargo, los autores plantean que para ello, hay que reconocer las limitaciones del trabajo en las escuelas, y proponen una resistencia organizada que salga de éstas.

McLaren y Farahmadpur (2001) interpelan al pedagogo crítico a participar en análisis macrosociales de las diferentes formas de opresión derivadas de la explotación capitalista como etnia, género, orientación sexual y clase, focalizando para ello las dimensiones interseccionales de la exclusión. Esto es lo que los lleva a proponer una lucha organizada fuera de la escuela, ya que según los autores, es el modelo neoliberal el que debe ser combativo, y el ámbito educativo sería sólo una arista más para ello. Así, los autores llaman al profesorado a la conformación de sindicatos de trabajadores de los cuales el profesorado forme parte y cuya lucha vaya más allá de la educación.

En este ámbito, las ideas de McLaren (2012) y McLaren y Farahmadpur (2001), se enfrentan con diferencias importantes con las ideas de Giroux (1983; 1992, 1997), Freire (1997, 2003, 2004) y Apple (1986, 1994, 2001), quienes si bien reconocen el papel de la lucha organizada, ponen en el centro de la pedagogía crítica a la escuela, el profesorado y el curriculum.

### **2.3.- Cultura escolar en Chile**

En teoría educativa, el término cultura comienza a utilizarse con el fin de caracterizar el funcionamiento escolar, ya que en los establecimientos educativos existen ciertas costumbres y normas que parecieran ser propias de este tipo de instituciones. Sin embargo, más allá de esta apreciación general, existen diferentes corrientes teóricas para definir lo que se entenderá por cultura escolar. La literatura ha definido a la cultura escolar como un código informal para hacer las cosas; sistemas de creencias, valores, estructuras cognitivas generales y significados dentro del sistema social; conjunto de interpretaciones compartidas; reglas, tradiciones, normas y expectativas comunes; entre otras. Así, se presenta una discusión entre autores que distinguen la cultura escolar de la organizacional correspondiente a cada establecimiento educativo; mientras que otros plantean que toda cultura escolar incluye diversas subculturas en su interior (Elías, 2015).

En cualquier caso, la gran mayoría de los teóricos sobre el tema reconocen que la cultura escolar no opera al margen de los sistemas políticos y económicos en educación. Las políticas de *accountability* transforman la cultura escolar hacia una cultura de la auditoría, ya que la rendición de cuentas opera como un dispositivo de vigilancia e introduce elementos propios de una empresa privada en los procesos de gestión de una escuela (Assáel et. al. 2014). Asimismo, tampoco opera al margen de las interacciones entre el profesorado y sus estudiantes, ya que cuando ambos grupos interactúan, construyen y reconstruyen una determinada cultura escolar al mismo tiempo que desarrollan y alcanzan determinados objetivos educacionales (Villalta, Assáel, & Martinic, 2013). De este modo, la cultura escolar estaría conformada a partir de tres ámbitos: “las prácticas curriculares, las prácticas emergentes del campo teórico de la pedagogía y las prácticas que subyacen a las influencias políticas” (Fraile, 2015, p. 149).

La cultura escolar influye de forma considerable en la percepción que tienen los diferentes actores educativos respecto de aquello que ocurre en las escuelas, las características del estudiantado, los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre otros (Ossa, 2008); pero además establece relaciones con el curriculum posibilitando un escenario educativo en el cual la enseñanza es en sí misma la legitimación de contenidos disciplinarios (Pérez, 2001).

Siguiendo a Pérez (2001), la confluencia de formas culturales en la escuela hace que el proceso de enseñanza se enfrente a una cultura escolar que se materializa a través de ésta, ya

que es allí donde el profesorado se enfrenta al dilema de transmitir pautas culturales o de discutir para crear. Para el autor:

En el primer caso, la comunidad cultural genera una inclinación al consenso escolar que es una manera de implementar la denominada cultura cívica, la cual están obligados a preservar. El segundo aspecto responde a la necesidad de crear nuevos espacios para la discusión del conocimiento y aquí la cultura experiencial despliega vivencias, cotidianidades; va más allá de la operacionalidad, y el acto de aprender representa una creación permanente que abre espacio a la investigación como base de la enseñanza (pp. 104-105).

En Chile y durante la década de 1980 se realizaron dos estudios emblemáticos sobre la cultura escolar y la red de relaciones sociales y de significados y percepciones que se daban dentro de ella. Estos estudios han sido considerados en el país como un antecedente que muestra el impacto cultural de las entonces recientes transformaciones del sistema educativo nacional, vinculadas con la municipalización y la precarización de la carrera y el trabajo docente. Estos estudios muestran cómo la década de 1980 configura un periodo histórico en el profesorado, pero también en toda la comunidad educativa, que se vuelve determinante de las maneras en que se comienza a establecer la vinculación entre teoría y currículum, aprendizaje y enseñanza, fracaso escolar, relaciones familia y escuela, entre otras (Assáel, Edwards, López & Adduard, 1989; López, et. al., 1984).

El primer estudio es aquél llevado a cabo por López et. al. (1984). Éste analiza la relación entre la cultura escolar y el fracaso escolar en el estudiantado chileno de sectores de pobreza. Para ello, define la cultura escolar como la red de significaciones que atribuyen los actores educativos a su realidad social. Las autoras concluyen que la cultura escolar es percibida por los agentes educativos de modo tal, que la responsabilidad del fracaso escolar es atribuida a los estudiantes. Así, el fracaso es interpretado por la escuela como la incapacidad del estudiantado para cumplir con los objetivos educativos debido a diferencias estructurales que requieren atención especializada o a una falta personal de esfuerzo, siendo por lo tanto “castigables” por el sistema. Los procesos atribucionales del fracaso son externos, y se asocian con la percepción de que existirían deficiencias en los patrones cognoscitivos y de

comportamiento del estudiantado debido a factores socioeconómicos o genéticos; y al nivel de cooperación de las familias con la escuela.

Por su parte, las familias que participaron del estudio tendían a responsabilizar al profesorado y a otros miembros del personal de la escuela por el fracaso de sus hijos; mientras que algunas familias reconocían su propia responsabilidad y, al mismo tiempo, se consideraban incapacitadas para ayudar a sus hijos. El estudiantado, en mayoría, se atribuía a su propio quehacer el fracaso que experimentaban, lo que era sostenido por las atribuciones de sus compañeros y compañeras de curso. La falta de esfuerzo aparecía como argumento del fracaso tanto en el profesorado como en el estudiantado (López et. al., 1984). Asimismo, el estudio llevado a cabo 27 años después por López, Carrasco, Morales, Ayala, López, y Karmy, (2011), si bien analiza las dinámicas de una escuela en relación con la convivencia escolar, concluye al igual que casi tres décadas antes, que los procesos atribucionales respecto del fracaso y de aquello considerado como negativo, siguen siendo externos, llegando a volver invisible el rol de la escuela en los fenómenos educativos ya que el origen de lo negativo lo sitúan fuera de ésta.

Estos hallazgos muestran cómo se interrelaciona la forma y el contenido de la escolarización, al punto que refuerzan y legitiman los valores sociales de autoridad y de control (Popkewitz, 1988). El rendimiento escolar:

(...) condiciona el pensamiento social y la formación de la inteligencia tanto para los que tienen éxito como para los que fracasan. La concepción bancaria postula que los conocimientos son externos a los individuos y están controlados por quienes tienen poder para definir y categorizar la realidad social. Las interacciones sociales refuerzan este concepto del poder al dar a entender que el fracaso en el aprendizaje es un fracaso personal, no institucional (Popkewitz, 1988, p. 127).

Por su lado, la investigación realizada por Assáel, et. al. (1989), en torno a la cultura escolar, señala cómo las escuelas construyen un “discurso ideal”, que hace referencia a aquél discurso construido desde el “ideal del yo”. El ideal del yo, desde las teorías psicoanalíticas, corresponde a esa parte del yo cargada de atributos que uno pone sobre otra persona y que se revierte sobre el yo en un papel de censor con una gran carga de exigencia. Así, la escuela llega a representar el ideal del yo para el estudiantado y sus familias. La Escuela se construye

a sí misma con una superioridad moral e ideal respecto del estudiantado y sus familias, dejando en evidencia que este ideal se sustenta en una falta del estudiantado. En ese sentido, el discurso ideal es un discurso de reparación de esa “falta”, como un deber ser que busca reparar esta falta.

En la investigación, las autoras concluyen que el discurso ideal de la escuela se caracteriza como un discurso moral, ya que la escuela existiría con el fin de salvar niños y niñas, por medio de una posición redentora y de asistencia social. Se visualiza al estudiantado carente de apoyo, cariño y moral. Así, se percibe a la escuela como con una responsabilidad moral frente a las familias estableciendo una diferencia en términos de clase social y de autoridad, rechazando su estructura de valores. Al ubicarse la escuela en esta situación de diferencia, le es posible ejercer autoridad frente al estudiantado y sus familias, a través de la definición de normas, reglas y condiciones que orientan las prácticas de la escuela.

En concordancia con los estudios de la década de 1980, el estudio de López et. al. (2011) muestra que el profesorado y el personal de apoyo en la escuela, caracterizan al estudiantado como lleno de carencias, las que son atribuidas a factores externos e incontrolables por la escuela. En el discurso del profesorado prevalece la negativización del medio cultural socioeconómico del estudiantado. Esto se complejiza con la desvalorización del apoyo de las familias y la externalización de la responsabilidad de hacer frente a las situaciones de violencia en la escuela. Las autoras concluyen que las prácticas de invisibilización, individualización y externalización se retroalimentan y potencian entre sí, llegando a formar un ciclo de exclusión escolar.

Finalmente, un estudio llevado a cabo 25 años después por Assáel et. al., (2014) con escuelas que además de recibir a un estudiantado en riesgo social, se encuentran categorizadas como emergentes y en recuperación en la Ley SEP – es decir, con bajos resultados en pruebas estandarizadas - muestra que se ha puesto en cuestionamiento no sólo sus proyectos educativos, sino la propia función y sentido que cumplen en la sociedad. Se trata de escuelas con espacios altamente intensificados para dar respuesta a las múltiples demandas del sistema educacional y de la rendición de cuentas. En estas escuelas, el sistema de apoyo y presión del *accountability* que busca generar cambios en la cultura escolar, sólo deja espacio para el burocrático cumplimiento de exigencias de las políticas, dificultándose cualquier cambio.

A partir de lo anterior, es posible concluir que la cultura escolar se caracteriza de un conjunto de prácticas y creencias en las que convergen los códigos cotidianos y las

transformaciones macro estructurales del sistema sociopolítico en educación. En este sentido, Popkewitz (1988) cita a Foucault para referirse a los códigos culturales como aspectos que:

(...) rigen el discurso de la sociedad, sus cambios, sus técnicas, sus valores y la jerarquía de sus prácticas. Se convierten así en un “régimen de verdad”. Configuran lo que puede decirse, lo que ha de omitirse, los tipos de discurso aceptados como verdaderos y los mecanismos que permiten distinguir entre la verdad y el error (p. 127).

## **2.4.- Identidad profesional docente**

### **2.4.1.- Sobre el concepto de identidad**

La identidad es un dilema entre la singularidad de uno mismo y la similitud con otras personas, pero es también un constructo relativo al contexto sociohistórico en el que se produce. En la dimensión experiencial de la identidad lo relevante es considerarla en el contexto social de nuestras relaciones e intercambios con las demás personas, donde resulta necesaria una identificación con quienes nos rodean, así como una diferenciación respecto de ellas. La identificación garantizaría la seguridad de saber quiénes somos y la diferenciación evitaría confundirnos con los demás. Por oposición y complementariedad a la identidad personal se habla comúnmente de identidad social. Esta identidad social estaría dando cuenta de un nivel dialéctico entre lo subjetivo individual y lo colectivo o social. Ciertos contextos sociales se caracterizan por asumir valores que privilegian determinadas identidades, y la identidad se iría conformando distintivamente de acuerdo con aquellos valores o creencias que se incorporan en la definición del sí mismo (Íñiguez, 2001).

La identidad social sería la conciencia de pertenecer a un grupo o categoría social, unido a la valoración de dicha pertenencia. Por lo tanto, la identidad se construye a partir de la interacción social como si se tratara de un entramado de relaciones donde la pertenencia grupal o categorial es la dimensión determinante. En este sentido, la identidad no preexiste a las relaciones sociales sino que es contingente a ellas, surgiendo en el transcurso de las mismas (Íñiguez, 2001; Tajfel & Turner, 1979).

Existen tres niveles de análisis que permiten comprender los procesos de construcción de identidad, y que explicarían la forma en que se puede operacionalizar la relación dialéctica del par individual/social (Íñiguez, 2001; Palacio, Correa, Díaz & Jiménez, 2003). En primer lugar, existe un “nivel micro” en que se abordan las implicaciones de la identidad en los planos persona y grupo desde dos dimensiones: los procesos de subjetivación y los procesos de representación del otro. En segundo lugar, existe un “nivel meso” en que se desarrollan las dinámicas de la identidad sobre el plano de lo sociocultural en la dimensión de lo colectivo. En tercer lugar, existe un “nivel macro” en el plano de lo político en que se consideran dos dimensiones: las dinámicas de poder y el ordenamiento mundial.

Desde el nivel micro la identidad supone la intersubjetividad y desde el nivel meso, la identidad emerge y se afirma sólo en la medida en que se confronta con otras identidades en el proceso de interacción social. La identidad social se definiría por una serie de categorías y roles que determinan y diferencian las manifestaciones de la misma, como por ejemplo en el plano del género, clase social, religioso, étnico, entre otros. La combinación de estos planos permitirá generar manifestaciones particulares que le permitan a determinada población o grupo social reconocerse como tal. El análisis de la identidad social, requiere definirlas como construcciones simbólicas que implican representaciones y clasificaciones referidas a las relaciones sociales y las prácticas, donde se juega la pertenencia y la posición relativa de personas y de grupos en su mundo (Palacio et. al., 2003).

La identidad individual – nivel micro- no preexiste a las interacciones sociales, sino que surge en el transcurso de éstas. Las diferentes imágenes que ofrecemos y recibimos generan una identidad que permite que las personas se conviertan en observadoras de sí mismas, permitiendo hacer reajustes, modificaciones o cambios. Es por ello que es posible concluir que la identidad depende del contexto en el que tiene lugar una interacción, así como del modo en como las personas negocian el significado que le darán al contexto. Esto se denomina identidad situada (Íñiguez, 2001; Martín-Baró, 2001; Pujal, 1996). Así, la identidad personal es al mismo tiempo producto de la sociedad y producto de la propia acción de la persona, a la luz del contexto histórico que la ha hecho surgir (Martín-Baró, 2001; Pujal, 1996).

Es por ello que los fenómenos identitarios no pueden ser considerados sólo de origen psicológico o comportamental, y deben ser analizados como construcciones situadas históricamente y emergentes en los procesos sociales. Las identidades así, dejan de considerarse propiedad privada de las personas y pasan a ser construcciones sociales, proscritas o pre-escritas de acuerdo a los intereses políticos del orden social dominante. Es por ello que la definición y los contenidos que se asocian a las identidades de las personas en cada momento histórico siempre cumplen una función social e ideológica específica (Pujal, 1996).

En este escenario, la tradición científica de la cultura occidental insistiría en separar la identidad personal y la identidad social, ya que esto tendría fines de dominación ideológica, negando cómo ambas no son realidades separables, ya que se constituyen por medio de lo social, cultural e ideológico (Íñiguez, 2001).

De este modo, los niveles micro, meso y macro explicarían cómo se origina una determinada identidad social. En el nivel macro surge la preocupación por la relación entre la identidad social y las nuevas formas de ordenamiento mundial. La primera gran inquietud se plantea desde la influencia del proceso de globalización sobre la identidad, cuestionando la universalización de las prácticas sociales en función de la vida cultural de los pueblos y naciones. Lo que estaría en juego para este nivel de análisis son las interrelaciones y los vínculos sociales, lo que mostraría la complejidad de los lazos nacionales, acuñando nuevos elementos que intervendrían en la explicación del hecho social tales como ideologías, clases sociales, culturas, razas, sexos, etc. En este sentido aparecen las relaciones entre identidad social y las dinámicas de poder, ya que la construcción social de la identidad tendría siempre lugar en un contexto marcado por las relaciones de poder (Palacio et. al., 2003).

Este nivel macro es particularmente importante en el ámbito educativo. Las conclusiones a las que llegan Pereyra et. al. (2013) en su análisis sobre los efectos de las políticas derivadas de los resultados de la prueba PISA muestran cómo “(...) el flujo y difusión de los datos se ha convertido en un poderoso instrumento de gobierno de los sistemas educativo” (p. 8). Para los autores, las actuales políticas generan lo que ellos llaman:

(...) “mecanismos blandos” para la formulación, regulación, coordinación internacional y convergencia de las distintas políticas. Todo ello se refuerza a través la difusión de prácticas discursivas persuasivas, que promueven procesos isomórficos de emulación, que se producen dentro de contextos caracterizados por procesos de rápida imitación institucional en el contexto del mundo globalizado en el que vivimos” (p. 8)

#### **2.4.2.- La identidad del profesorado**

La pregunta por la identidad profesional docente es la pregunta por el sujeto colectivo que se pretende identificar con este nombre, que involucra aspectos como su origen y construcción social. Específicamente en el caso del profesorado, ocurren algunas tensiones derivadas de su profesión que complejizan el análisis de su identidad (Martínez, 2004). Este grupo o categoría social muestra una considerable diversidad sociológica pero que a la vez tendría en común “la imagen autoritaria de una función social reproductora en el interior de la institución escolar” (Martínez, 2004, p. 68). Para Tenti (2007):

El hecho de compartir una misma posición como funcionarios con una ubicación precisa en un esquema organizativo nacional y centralizado facilitó el desarrollo de una identidad común. Sin embargo, la propia expansión del sistema educativo, la configuración de distintos “niveles” (preescolar, primario, secundario, superior etc.) y modalidades del sistema contribuyeron también a mantener cierto grado de heterogeneidad en el cuerpo docente. La cuestión de la unidad en la heterogeneidad (que también es social, de género, por especialidad, territorial etc.) se convirtió en un desafío permanente de las instituciones y liderazgos que ejercen la representación colectiva de esta estratégica y masiva categoría ocupacional (p. 343).

En términos generales, la identidad del profesorado suele investigarse a través de ciertas categorías como la vocación para la enseñanza, la contribución social y las condiciones de trabajo, recordando siempre que desde un punto de vista histórico, no es posible definir una sola identidad magisterial (Ávalos & Sotomayor, 2012; Núñez, 2004). Estas categorías constituyen focos temáticos para analizar los núcleos identitarios del profesorado. En una identidad altamente compleja, multidimensional, que se construye como un producto sociohistórico y contextual, no es posible dar cuenta de su configuración más que la descripción de núcleos identitarios centrales, es decir, componentes o características que expresan aquello central y común al profesorado. En el estudio de las identidades colectivas, finalmente lo que sale a la luz suelen ser estos núcleos (Guembe, 2008; Rodríguez, 2015; Spínola & Obradó, 2016). Balderas (2014) define la identidad docente como “la forma en que los maestros se ven a sí mismos y entienden el desempeño de sus actividades, estableciendo

relaciones con los distintos actores involucrados en el proceso educativo, dependiendo del contexto social y laboral” (p. 77).

En la definición de la identidad profesional docente, las maneras en que el profesorado es visto así como su situación ocupacional y profesional, los ubica en posiciones que son atribuidas al ejercicio de sus funciones en los diferentes contextos laborales. Es por ello que el papel de las reformas y políticas educativas es determinante en el análisis de esta identidad (García-Alves et. al., 2005).

La identidad docente no depende exclusivamente de la formación recibida, ya que no se trata de un asunto meramente técnico (Vieira, 2011). La identidad profesional docente, al tratarse de una determinada forma de identidad social, puede ser comprendida como una identidad colectiva, que reconociendo la amplia diversidad del profesorado, puede operacionalizarse en función de los componentes que puedan éstos tener en común. En este escenario, esta identidad colectiva ha sido caracterizada en la literatura bajo diferentes dimensiones. La identidad apostólica se refiere a un conjunto de características propias del profesorado que lo construyen como asociado a virtudes místicas y de sacrificio. La docencia como función pública se basa en características de burocratización del trabajo docente que frecuentemente se asocia a rasgos de sacerdocio laico. La docencia como rol técnico lleva al profesorado a especializarse cada vez más en el saber pedagógico, restándole al propio docente la posibilidad de diseñar su profesión. Finalmente, la docencia como profesión se encuentra vinculada con una transición entre la masificación y la educación impactada por la globalización, la sociedad del conocimiento y las tecnologías de la información y la comunicación (Núñez, 2004).

De todas estas identidades y las tensiones que de ellas se derivan, la literatura internacional describe abundantemente una de estas tensiones: la identidad del profesorado como técnico versus la identidad como profesional (Apple, 1989; Carr & Kemmis, 1988; Giroux, 1997; Ebbutt & Elliott, 1990; Núñez, 2004; Pinto, 2005; Stenhouse, 1987).

La formación sistemática y especializada de docentes ha ido contribuyendo con creciente fuerza a darles identidad, lo que a su vez ha implicado la generación de acciones desde el Estado tendientes a la tecnificación de su quehacer (Núñez, 2004). Para Giroux (1997):

(...) una de las amenazas más importantes a que tienen que hacer frente los futuros y los actuales profesores de la escuela pública es el creciente desarrollo de ideologías

instrumentales que acentúan el enfoque tecnocrático tanto de la formación del profesorado como de la pedagogía del aula (p. 172)

Para Núñez (2004), este habría sido el sentido de la inicial formación del profesorado, destacando los conocimientos y destrezas básicas orientadas a aplicar normas estandarizadas o protocolizadas de desempeño, que fueran eficaces en la línea de producción masiva de enseñanza. Así, “la formación inicial de docentes se constituyó en principal constructora de identidad, con el sello de la definición técnica “normalizada” del trabajo de enseñar” (Núñez, 2004, p. 5). El profesorado como técnicos se define como una práctica que prescribe el conocimiento o la información seleccionada y organizada por otras personas. Tal determinación interioriza en el pensar y la práctica docente la desapropiación curricular del contenido escolar. Por lo tanto, el territorio de la escuela y de la sala de clases no es del currículo, sino que el de la didáctica bajo una racionalidad instrumental (Pinto, 2005).

Esta tecnificación trae como consecuencia la descualificación y proletarización del trabajo docente, reduciéndolos a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar (Apple, 1989; Giroux, 1997, 2005; Reyes et. al., 2014; Reyes & Pino, 2010).

Esta tecnificación se enmarcaría en un contexto sociopolítico que precariza las condiciones laborales, concluyendo con altos niveles de malestar en el profesorado (Hypolito, Pizzi & Vieira, 2009; Reyes et. al., 2014).

Bajo la definición del profesorado como técnico, los conocimientos son producidos por “quienes saben”, y son transmitidos al estudiantado por el profesorado, cuya responsabilidad es que tales conocimientos sean correctamente entregados y adquiridos. Para ello, cada docente debe ser un buen comunicador y un buen animador-estimulador del aprendizaje de sus estudiantes, teniendo que actualizarse en los nuevos conocimientos que van produciendo “quienes saben” (Pinto, 2005).

Sin embargo, si el profesorado logra generar procesos de apropiación crítica del curriculum se avanzaría en el anhelo de que la escuela pueda convertirse en un espacio que permita la reflexión y el cuestionamiento de la moralidad hegemónica de los valores, normas y derechos históricamente acordados, así como de las relaciones de poder y dominio que les otorga significado cultural, de las posibilidades y límites que presentan (Apple, 1994; Gentili, 1998; Giroux, 1997).

En este sentido, la idea de la profesionalización docente ha sido debatida desde diversas perspectivas. Bajo la noción de “intelectual transformador” el profesorado es profesional al buscar “hacer lo pedagógico más político y lo político más pedagógico” (Giroux, 1997, p. 177). Se trata de un profesorado reflexivo y políticamente activo, comprometido con el medio; con conciencia de que las relaciones de enseñanza son relaciones sociales, con capacidad de acción con propósitos de transformación no sólo en el ámbito de las prácticas de aula sino también en el contexto social más amplio. Se trataría de un profesional capaz de descubrir en su práctica profesional, espacios y tipos de acción pedagógicas que impliquen una alternativa democratizadora (Freire, 1997; Giroux, 1997).

Definir la profesión docente bajo el enfoque del intelectual transformador es reconocer que toda actividad humana implica alguna forma de pensamiento (Giroux, 1997; Jiménez et. al., 2012). Sin embargo, los autores de la pedagogía crítica toman distancia de la definición de profesión docente basada en la figura del “práctico reflexivo”. Para la pedagogía crítica, si bien es destacable el aporte de estas corrientes al mejoramiento del ejercicio pedagógico, el práctico reflexivo no analiza necesariamente el papel del curriculum en la transmisión ideológica del Estado, ni cuestiona las implicancias políticas de la práctica docente más allá de la comunidad educativa.

En cualquier caso, el práctico reflexivo es un docente que buscaría promover la investigación permanente de la propia práctica y de la comunidad educativa. Se trata del desarrollo de un conocimiento estrechamente relacionado con la acción inmediata de la docencia y del espacio del aula. De todos modos, existen autores que defienden la figura del práctico reflexivo (Schön, 1998) y que sostienen que las situaciones que enfrenta el profesorado en su práctica de enseñanza deben ser definidas desde un contexto institucional, social y cultural, ampliando el análisis hacia variables de orden político (Porlán, 1997; Stenhouse, 1987).

En este sentido, tanto la figura del intelectual transformador, como la del práctico reflexivo, apuntarían de algún modo a que la base del desarrollo profesional docente debe analizar no sólo las condiciones subjetivas de los procesos de cambio, sino también las objetivas y cómo podrían cambiar las unas y las otras (Carr, 1990).

De este modo, el desarrollo de una autonomía profesional e institucional debe contemplarse en relación con el desarrollo de la autoconciencia en clases, y el profesorado

debe conocer a fondo las estructuras que reprimen y/o facilitan su libertad de acción en el aula para convertirse en un profesional (Ebbutt & Elliott, 1990).

El profesorado que promueve y desarrolla procesos de autonomía, se convierte en investigador activo que busca el mejoramiento de las prácticas, los entendimientos y las situaciones, procurando avanzar con más seguridad hacia el futuro mediante la comprensión de cómo sus propias prácticas son construcciones situadas, considerando para ello, las instituciones y políticas en que trabaja (Carr & Kemmis, 1988).

Al caracterizar a este “profesorado profesional” -intelectual transformador y práctico reflexivo-, Freire (2008) lista un conjunto de características que debiese tener tanto en su desarrollo profesional como en el ejercicio docente, dentro de las que destaca el rigor metodológico y la capacidad e investigación cotidiana, el respeto a los conocimientos del estudiantado, un quehacer ético y crítico, capacidad lucha en defensa de los derechos del estudiantado, autonomía, esperanza, curiosidad, compromiso, libertad, autoridad, disponibilidad para el diálogo, entre otras.

A pesar de la discusión teórica de diferentes autores respecto del enfrentamiento entre una identidad técnica y una identidad profesional, no sólo las identidades apostólicas o funcionarias estarían complejizando el escenario para referirse a una dicotomía de dos identidades. El libre mercado de trabajo docente ha quebrado la asociación entre el status funcionario y la identidad laboral, y se ha definido de la misma manera a un profesorado creativo y propositivo, y a un profesorado que obedece y cumple los estándares construidos al margen de su quehacer (Núñez, 2004). En este sentido, el riesgo que se corre es el de llamar “profesional” a un profesorado transmisor de conocimientos instrumentales que adoctrina al estudiantado sobre los beneficios de ser asalariados disciplinados del sistema capitalista (Santiago, Parra & Murillo, 2012).

Las políticas públicas en Chile han adoptado una nuevas formas de gerenciar el espacio público, lo que ha implicado el trasvasije de las lógicas de funcionamiento de la empresa privada al sector público, en el entendido que dichas formas de operar mejoran la calidad de los servicios ofertados, produciendo “sujetos del mercado” (Prieto, 2001a; Sisto, 2012; Verger & Normand, 2015).

Pero este no es sólo un fenómeno de este país. Actualmente se estaría preparando al profesorado en metodologías que parecen negar la necesidad misma del pensamiento crítico y las implicancias educativas, éticas y políticas ni siquiera se mencionan. Esto es definido por

algunos autores como “pedagogías basadas en la gestión” o *new public management*. Desde este enfoque, se espera del Estado que más que proveer servicios públicos de manera directa, fortalezca su rol de regulador, evaluador y distribuidor de incentivos a los proveedores autónomos de dichos servicios. La eficiente gestión individual y los incentivos del mercado asociado al cumplimiento de estándares, aparecen como algo deseable e incuestionable (Giroux, 1992; Sisto, 2012). La introducción de este modelo tendría repercusiones en las identidades construidas por el profesorado, siendo más bien una estrategia de control del trabajo profesional y de perpetuación del modelo neoliberal en educación (Giroux, 1992; Sisto, 2012; Sisto et. al., 2013).

A través de la rutinización, burocratización y competencia, las pedagogías basadas en la gestión buscan inhibir la emergencia de un pedagogo crítico o intelectual transformativo (Giroux, 1997). Es por ello que Giroux (1992) sostiene que la resistencia a estas formas de sometimiento de la subjetividad del profesorado debe darse en el colectivo, por medio de una lucha organizada entre las familias, el estudiantado y el profesorado.

En este mismo sentido, Freire (2008) ofrece la dimensión de la autonomía para la construcción de la identidad del pedagogo crítico, apostando de igual forma a los procesos de organización colectiva del profesorado (Freire, 2004). En este grupo de autores de la pedagogía crítica, Apple (1994) y Apple y Beane (1997), coinciden con Giroux y Freire en el poder de resistencia del profesorado, confiando en la capacidad de las escuelas para generar movimientos democráticos que redunden en una sociedad democrática. Apple (1986) insiste en que para ello, es necesario debatir el curriculum como elemento central, ya que la labor principal del profesorado debiese ser la lucha y resistencia contra la ideología del conocimiento oficial.

Sin embargo, existen otros autores de la pedagogía crítica que sugieren que si bien el aula y la escuela, así como el curriculum, constituyen espacios de lucha docente, la resistencia del profesorado a una identidad de *new public management* sostenido por el modelo neoliberal, debiese darse por medio de una identidad de trabajador revolucionario.

Para McLaren y Farahmadpur (2001), el profesorado es un actor social que por un lado tiene la obligación política de enfrentar el capitalismo en el aula, pero que además, debe concebirse a sí mismo como un trabajador más del proletariado. El llamado de los autores es a la organización colectiva con otros trabajadores y trabajadoras.

En nuestra opinión, es imperativo que las luchas de maestros en las escuelas estén vinculadas a las luchas de otros trabajadores. Una pedagogía revolucionaria de la clase obrera en el trabajo subraya que el empoderamiento de los trabajadores (es decir, docentes, trabajadores postales, trabajadores de fábricas) puede lograrse con éxito mediante la organización de sindicatos comprometidos con la lucha anticapitalista y la praxis proletaria (McLaren & Farahmadpur, 2001, p. 146)<sup>6</sup>.

Para ello, los autores señalan que debe darse una participación activa y procesos de autoeducación, vinculándose con la teoría de manera activa.

---

<sup>6</sup> La traducción es propia. El texto en inglés señala lo siguiente: “*It is imperative in our view that the struggles of teachers in schools are linked to the struggles of other workers. A revolutionary workingclass pedagogy of labor stresses that the empowerment of workers (i.e., teachers, postal workers, factory workers) can be successfully achieved through organizing labor unions that committed to anticapitalist struggle and a proletarian praxis*”

### **2.4.3.- Reconocimiento social y vocación docente**

Teóricamente, el reconocimiento ha sido abordado por diferentes autores y perspectivas. En la ética antigua, “sólo podía llevar una vida buena aquella persona cuyo modo de actuar pudiera encontrar estimación social dentro de la *pólis*” (Honnet, 1998, p. 20). Para la filosofía moral escocesa el reconocimiento es el medio por el cual puede estimularse al individuo para alcanzar las virtudes deseables. En Kant, el concepto de respeto (*achtung*) se relaciona con reconocimiento, y se trata de un principio supremo de la moral para tratar a todo ser humano como un fin en sí mismo, condición de convivencia social y fundamento de la moral (Honnet, 1998). Por su lado, Habermas (1999; 2003) desarrolla el concepto de una ideología del reconocimiento, basado en el principio de la intersubjetividad comunicativa, donde formar parte de la sociedad-comunidad es lo que lleva a las personas a poseer dignidad humana. Para Habermas (1999) la igualdad de condiciones garantizada por el Estado es la que genera el respeto o reconocimiento mutuo.

Para Honnet (1998), uno de los principales problemas del concepto de reconocimiento es la multiplicidad de significados en el lenguaje tanto cotidiano como filosófico. Para el autor, el concepto de respeto en Kant tiene una clara definición en la filosofía moral, asociada con la dignidad humana, pero a partir de lo que han mostrado las luchas de diferentes grupos sociales – multiculturales, feministas, luchas de clases, etc.- no sería del todo correcto homologar respeto con reconocimiento. El respeto para Kant es reciprocidad, es decir, reconocimiento a la propia existencia personal, que conduce al reconocimiento de la dignidad del ser humano (Fernández-Tresguerres, 2008).

En esta discusión, Honnet (1998) muestra cómo se ha instalado a partir de los planteamientos de Taylor, una definición de reconocimiento como la estimación de modos de vida ajenos. Asimismo, además de diferenciarlo de la noción de respeto en Kant, Honnet (1998) lo diferencia de la noción de respeto en Hobbes o Rousseau, que la definen como la estimación de los socios de interacción. Sin embargo, acepta el hecho de que la ausencia de reconocimiento se puede expresar en lo que denomina como “lesiones morales”, aludiendo al menosprecio de los sujetos. Esto ocurriría a través del daño físico, psíquico y la tortura; el desprecio a la responsabilidad moral de las personas- como los fraudes y la discriminación jurídica de grupos enteros-; y la humillación o falta de respeto, mostrándole a una o varias personas que sus capacidades no gozan de reconocimiento alguno. “Lo que queda dañado en

tales actos es el sentimiento de estar dentro de una comunidad concreta de significados sociales. Aquí, el continuo de ejemplos típicos abarca desde el inofensivo caso de no saludar a alguien” (Honnet, 1998, p. 29).

Si bien respeto y reconocimiento suelen aparecer juntos, y se encuentran ligados entre sí a partir de la filosofía ética, no son sinónimos. Siguiendo a García (2004) el respeto representa un doble significado. Por un lado significa el reconocimiento de una superioridad, y por otro lado, significa aspiración hacia lo respetado. Y es que para autores como Fernández-Tresguerres (2008) en el lenguaje español de las culturas modernas, si bien ciertamente al concepto de “respeto” se le ha asignado una definición ética o moral, se ha usado también para referir a formas de acatamiento, sumisión, miedo, recelo, aprensión, e incluso se usa para dar cuenta de relaciones de cortesía. Así, el respeto aparece en la cultura de habla hispana actual tanto como virtud, como una norma de urbanidad, un tipo particular de sentimiento o formas específicas de habilidad social. Por ello, sería inapropiado asociar respeto con reconocimiento de forma inherente.

En todos los casos, el contexto social y político del reconocimiento y de la lucha que lideran los movimientos sociales por el mismo, es determinante para comprender el sentido de esta búsqueda y su definición.

La instalación de un sistema de financiamiento y gestión escolar de tipo capitalista neoliberal instala la ideología del mercado y de la gestión para que las escuelas mejoren su calidad por medio de la competencia (Mediavilla, et. al, 2013; Sisto, 2012; Verger, et. al, 2016).

La instalación de la creencia de que la educación se mueve por lógicas mercantiles, convierte al estudiantado y a sus familias en consumidores que deben aprender a tomar decisiones, y el profesorado queda convertido en las personas encargadas de garantizar la igualdad de oportunidades para tales elecciones. Sin embargo, el profesorado que trabaja en escuelas con altos índices de vulnerabilidad escolar se encontraría actualmente desvalorizado ya que son indicados como responsables de no colaborar con la entrega de una educación equitativa, es decir, que entregue igualdad de oportunidades en el mercado educativo para asegurar las condiciones en las cuales se da la competencia de escuelas. Este juicio social se construiría sobre la base de los indicadores de resultados medidos fundamentalmente en pruebas estandarizadas como el SIMCE (Guerrero, 2017).

El malestar docente que se encuentra reportado en la literatura desde diversos estudios (Cornejo, 2009; Cornejo & Reyes, 2008; Paimé & Fredy, 2009; Reyes et. al., 2014) se relacionaría con la percepción de un rol docente desvalorizado. Siguiendo a Gavilán (1999) “la percepción de la ‘desvalorización del rol docente’ influye en la sensación del malestar docente” (p. 224). Para diversos autores, esta desvalorización surge desde las familias del estudiantado, las condiciones laborales y el escaso reconocimiento de las autoridades ministeriales o gubernamentales, redundando en un descrédito de la profesión (Fernández, 2001; Gavilán, 1999).

En este escenario, el profesorado se ha ido convirtiendo en profesionales que van perdiendo el reconocimiento social, lo que se suma a las precarias condiciones laborales (Esteve, 2009; Guerrero, 2017). Esta forma de ser docente nos invita a cuestionar su categoría de profesional, toda vez que parece ser que el profesorado queda reducido al aula y su capacidad de crear nuevos conocimientos es escasa. Para Popkewitz (1988) esto tiene su origen en la profesionalización de los conocimientos y el conjunto de tensiones sociales y culturales que crean un dilema a la escolarización, interactúan, dando lugar a los códigos de la cultura de la enseñanza. Los conocimientos son considerados como enraizados en determinadas comunidades de expertos, coartando su producción para el profesorado – tanto en formación como en ejercicio-. La autoridad social fue respondiendo paulatinamente a:

(...) la aceptación generalizada de que las definiciones de un grupo de profesionales eran legítimas de acuerdo con las reglas predominantes en la sociedad. Por su parte, la autoridad cultural se asociaba asimismo a las profesiones, al haberse cedido a éstas el campo de significados y de ideas en el que predominaban como válidos y verdaderos determinadas definiciones de la realidad (p. 130)

Así visto, la invisibilidad del profesorado y la pérdida de valoración social son expresiones de la falta de reconocimiento de la profesión docente (Marchesi, 2009). Autores como Esteve (2009) plantean que hubo una época en que el profesorado era reconocido como un grupo con estatus social y cultural elevado, ya que las cualidades que se valoraban entonces eran fundamentalmente la abnegación y la vocación, estableciendo un paralelo con una época actual en la que el estatus social se definiría por el nivel de ingresos. Así, desde que los Estados se han hecho cargo de la educación, el profesorado es al mismo tiempo un apóstol y

un funcionario (Núñez, 2004), ya que la legitimidad del rol público del profesorado en sus inicios tiene una clara impronta vocacional. Su vocación de servicio era un reflejo de una “cruzada” llevada a cabo por el Estado para garantizar el acceso a la educación (Alarcón, 2011; Tenti, 2007). Este reconocimiento, además de ser social, era entregado por la comunidad inmediata, generando mayores niveles de estima social (Guerrero, 2017).

A pesar de que la pérdida del reconocimiento tiene su origen en el sistema neoliberal y en las precarias condiciones laborales, al profesorado le resultaría difícil cuestionar este modelo ya que viven al mismo tiempo tanto la exclusión como la inclusión del éxito en sus escuelas, lo que termina impactando en que socialmente las políticas educativas consideren que es necesario reforzar los sistemas de formación, evaluación, incentivación y reconocimiento profesional (Guerrero, 2017; Marchesi, 2009), vinculando el éxito en la consecución de objetivos supra-escolares con el reconocimiento deseado. A esto se refiere Honnet (2006) cuando señala que:

(...) el hecho de ser oficialmente alabado respecto a determinadas cualidades o capacidades parece haberse convertido en un instrumento de la política simbólica, cuya función subterránea es integrar a individuos o grupos sociales en el orden social dominante mediante la sugestión de una imagen positiva de sí mismos (...) Lejos de contribuir eficazmente al mejoramiento de las condiciones de la autonomía de los miembros de nuestra sociedad, el reconocimiento social sirve según todas las apariencias sólo a la generación de actitudes conformes al sistema (pp. 129-130).

Es así como en la búsqueda del reconocimiento social, lo que ocurre simultáneamente es la valoración de los sistemas de incentivos y de los valores morales que subyacen a las sociedades actuales, contribuyendo a la reproducción de las relaciones de dominio existentes (Honnet, 2006). Esto lleva a que la búsqueda de reconocimiento social sea concebida como una tarea individual, listando un conjunto de características que debería tener un docente para recuperar la valoración perdida. Por ejemplo, para Tenti (2009) “el docente de hoy debe ser antes que nada un generador de motivación, interés y pasión por el conocimiento. También debe crear y recrear permanentemente las condiciones de su propia autoridad y reconocimiento” (p. 45).

Por su lado, el compromiso docente aparece reportado en la literatura como una de las condiciones necesarias para un ejercicio de la docencia que merezca ser reconocido. El compromiso profesional ha sido utilizado tanto para dar cuenta de un trabajo docente exitoso basado en la didáctica y rendimientos académicos del estudiantado, como para formas de comportarse; y se ha definido en la literatura como actitudes y trabajo docente de profesores que están dispuestos voluntariamente a entregar recursos a favor del ejercicio de la docencia. Así, muchas veces, compromiso y vocación parecen referir a lo mismo (Fuentelba & Imbarack, 2014; Cardona, Hernández & Lamas, 2017). El compromiso docente sería:

[...] el nivel de adhesión e identificación del profesor a determinados aspectos de su quehacer, es posible afirmar que hay diversos ámbitos que pueden ser objeto de compromiso para un profesor y que incluso, a partir de prioridades o demandas, pueden cambiar a lo largo de la trayectoria docente y en los diferentes contextos de desempeño (Fuentelba & Imbarack, 2014, p. 262).

Este compromiso docente entendido como vocación opera con el fin de que una ideología del reconocimiento sea efectiva y cumpla la función de reproducir las relaciones de dominio. Para ello, la ideología del reconocimiento debe alterar la relación con uno mismo, haciéndonos pensar que es “el premio psicológico” el que realza el propio valor, y no, un conjunto de aptitudes, necesidades o virtudes propias. Esta forma de ideología busca trasladar la definición del trabajo desde el cumplimiento de una necesidad hacia la realización de una “vocación” vinculada con la autorrealización, que le permita a las personas la aceptación voluntaria de cargas de trabajo elevadas, así como de la flexibilización y desregulación del trabajo (Honnet, 2006). Es así que socialmente se “le exigen al docente habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos sin las consiguientes prestaciones de formación, motivación y salario” (Lombardi & Abrile, 2009, p. 60).

El imaginario del mundo educativo “se articula en torno a valores como la solidaridad, la vocación, el desinterés, la justicia y la integración social” (Vidiella & Larraín, 2015, p. 1293), ya que en las instituciones educacionales, existe una fuerte prescripción moral y el supuesto asumido de que la docencia requiere vocación (Batallán, 2004; Ferreira & Ondina, 2011; Larrosa, 2010; Sánchez, 2003). La identidad basada en la vocación tiene su origen en un conjunto de normas y valores fuertemente influenciados por creencias y actitudes morales y

religiosas, que datan de épocas en que la Iglesia gestionaba gran parte de la educación (Larrosa, 2010; Vieira & Tavares da Silveira, 2009).

Robalino y Körner (2005) señalan que históricamente la docencia se ha configurado como un apostolado, es decir, como un servicio social en desmedro de un trabajo para el cual se requiere de calificación. Para los autores, la interpretación de la docencia como apostolado conlleva implícitamente un sentido de sacrificio y renuncia, que puede concluir con un profesorado que acepte trabajar en condiciones inadecuadas y que sobrevalore la vocación por sobre la preparación profesional. Los autores señalan que esta alarma, no significa:

(...) abandonar el sentido humano del proceso educativo, sino pensar en los docentes como profesionales de la educación, que requieren capacidades y competencias para trabajar en escenarios diferentes y cambiantes, con generaciones que tienen estilos y códigos de comunicación y aprendizaje que ponen exigencias distintas al trabajo del profesorado Robalino & Körner, 2005, p. 15).

El estudio llevado a cabo por Bedacarratx (2012) concluye al respecto que el profesorado en formación se encuentra inserto en un malestar que se relaciona con malas condiciones laborales, pero que a la vez, convive con discursos de vocación y heroísmo que permitirían generar satisfacción en un nivel que contraste el malestar general. Este heroísmo aparece descrito en otros estudios como sinónimo de vocación, definido como una “llamada” que reciben quienes poseen determinadas cualidades. Así, la vocación incluye características psicológicas como la motivación y autorrealización (Jarauta, 2017; Sánchez, 2003). Por su lado, el estudio de Cortez, Fuentes, Villablanca y Guzmán (2013) concluye que el profesorado sostiene la creencia de que la vocación y la pasión son elementos fundamentales de la enseñanza, y que otorgan mayores satisfacciones y plenitud en el quehacer profesional.

En concordancia con lo que se busca mantener por medio de la ideología del reconocimiento, definir el compromiso profesional a partir de la vocación esconde una representación social hegemónica que contribuye a justificar un estado de situación opresiva ya que rápidamente se pasa de la vocación a la explotación laboral con el consentimiento de quien es explotado (Seidmann, 2015). Esto ha llevado a que exista en la actualidad una tensión entre profesión y vocación (Alarcón, 2011; Ávalos, 2000; Larrosa, 2010; Tenti, 2007).

Continuar destacando en el tiempo la vocación del profesorado sin que exista un cambio en las condiciones materiales en que ésta se da, permite que el poder dominante pueda fomentar la vocación como instrumento para controlar al profesorado, además de suplir carencias materiales y formales para el desempeño profesional (Larrosa, 2010; Tenti, 2007).

En esta tensión, la profesión docente, como extremo opuesto en la tensión con la vocación, guardaría relación con la enseñanza como función primordial de la pedagogía. La vocación deja de ser considerada como el pilar de la identidad docente, siendo reemplazada por el concepto de profesión. Esto se da debido a que:

[...] una profesión se acredita por la población que atiende y la educación escolarizada no se generalizó ostensiblemente hasta bien entrado el siglo XIX. La vocación como componente indiscutible hasta no hace muchos años ha dado paso a otro concepto más actualizado como el de profesional o profesión. Pero este cambio viene forzado porque la insistencia en la vocación no resolvía los problemas de la enseñanza, ya que olvidaba las necesidades materiales y formativas que tenía el profesorado (Larrosa, 2010, p. 47).

En un contexto de rendición de cuentas y de alta competencia, se instala una cultura de recompensa por resultados en la escuela, contrastando con la cultura asociada a la vocación y de misión. Por ello, muchos docentes “no comprenden por qué no se recompensa, por ejemplo, el esfuerzo por traer de vuelta a la escuela a los desertores de ella, o apoyar con su cariño personal a quienes no lo tienen en sus hogares” (Ávalos, 2000, p. 5-6). Esto ha llevado a que diferentes autores definan la vocación como una cualidad necesaria de la profesión docente (Contreras & Villalobos, 2010; Seidmann, 2015).

Sin embargo, si acompañado a este reconocimiento social y de la valoración de la vocación se modificaran las condiciones institucionales en las cuales se da el trabajo, ya no sería compatible con el orden social dominante y no cumpliría la función de reproducir situaciones de dominación. Es por ello que el criterio del cumplimiento material “(...) aporta un medio útil para comprobar anticipadamente si una determinada modificación del reconocimiento se trata realmente sólo de un aumento del poder regulador” (Honnet, 2006, p. 148) o si se trata de un reconocimiento social racional y moralmente justificado que permita definir la vocación como un auténtico compromiso profesional (Honnet, 2006).

## **CAPÍTULO 3: DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE ESTUDIO**

*En mi país la primavera  
viene de norte a sur con su fragancia.  
Es como una muchacha  
que por las piedras negras de Coquimbo,  
por la orilla solemne de la espuma  
vuela con pies desnudos  
hasta los archipiélagos heridos.  
No sólo territorio, primavera,  
llenándome, me ofreces.  
No soy un hombre solo.  
Nací en el sur. De la frontera  
traje las soledades y el galope  
del último caudillo.  
Pero el Partido me bajó del caballo  
y me hice hombre, y anduve  
los arenales y las cordilleras  
amando y descubriendo.*

*Pueblo mío, ¿verdad que en primavera  
suena mi nombre en tus oídos  
y tú me reconoces  
como si fuera un río  
que pasa por tu puerta?*

(Extracto de “Cuándo Chile”  
Pablo Neruda)

### **3.1.- Los sistemas rendición de cuentas (*accountability*) en la Nueva Gestión Pública (NGP): una perspectiva comparada**

Junto con las macropolíticas supranacionales impulsadas por organismos de articulación y alianza inter-países (Luzón & Torres, 2013), las diferentes tradiciones y modelos educativos en el mundo determinan las prioridades y énfasis que cada país le asigna tanto a la carrera docente, como a la evaluación del desempeño del profesorado, y de la calidad educativa en general. En los países nórdicos por ejemplo, existe una tendencia a que los centros educativos se hagan cargo de la evaluación a través de una importante autonomía. En Europa Occidental, la prioridad se concentra en mejorar permanentemente la profesión docente, mientras que en América Latina y en los países del este de Europa, la prioridad es elevar la calidad de la docencia. Por ello, en este último grupo de países, existen sistemas de evaluación externa del profesorado, a diferencia de Europa occidental, donde la evaluación es asociada más bien a procesos reflexivos para el desarrollo profesional (OCDE, 2005). Así es como no todos los países comparten modelos educativos, y no en todo el mundo se rinde cuentas por la calidad educativa.

Los enfoques de rendición de cuentas (*accountability*) asumen que las escuelas son responsables de la oferta que proveen. Sin embargo, la forma en que actúa y las implicancias que tiene esta responsabilización, es diferente en cada contexto. Dependiendo del modelo educativo de cada país, en aquéllos en que las escuelas deben rendir cuentas el enfoque funciona de forma diferente, y estas diferencias se relacionan con la identificación de quién o quienes deben rendir cuentas -el profesorado de forma individual, colectiva, la dirección del centro, la escuela en su conjunto, la comunidad, etc.-, el tipo de responsabilidades que asumen, a quién se le rinde cuenta por dicha responsabilidad, el rol del Estado para asegurar una educación confiable y de calidad, entre otros (Falabella & de la Vega, 2016).

Falabella y de la Vega, (2016) desarrollan extensamente la idea de que existirían tres enfoques de responsabilización educativa. El primero lo denominan responsabilización estatal o burocrático, presente aún en países como Francia, Italia y Portugal; el segundo lo denominan responsabilización por desempeño y se encuentra en países como Estados Unidos, Chile, Colombia, Inglaterra y Nueva Zelanda; y el tercero, de responsabilización profesional, en el cual existen altas regulaciones estatales relacionadas a la formación docente y sus condiciones laborales, y una gestión local fortalecida. Se identifica en países nórdicos como

Finlandia y también, aunque en menor medida, en Canadá, Escocia y Bélgica. Como muestra la Tabla 2, en el primer caso, el Estado opera desde el bienestar a través de un modelo centralizado. En el segundo caso, el modelo educativo responde a un enfoque de cuasi-mercado, a través de un Estado subsidiario. En el tercer caso, el modelo de educación fortalece a la educación pública a través de la flexibilidad curricular y el progresivo aumento de espacios de autonomía.

Tabla 2

*Enfoques de responsabilización educativa*

	Enfoque		
Dimensión	Responsabilización Estatal	Responsabilización por desempeño escolar	Responsabilización profesional
Modelo de educación	Estado de bienestar, modelo centralizado.	Cuasi-mercado, Estado subsidiario.	Educación pública fortalecida, flexibilidad curricular y espacio de autonomía local. Puede contar con provisión mixta y libre elección regulada.
Escuela es responsable de	Derechos sociales, atender cobertura, implementar currículum nacional, responder a la burocracia estatal.	Desempeño en pruebas estandarizadas e inspecciones externas, satisfacción demanda de familias.	Calidad de los procesos educativos, desarrollo de las comunidades profesionales (juicio profesional y criterio contexto).
Mecanismos de regulación	Sistema de supervisión y control sobre establecimientos mayoritariamente públicos.	Sistema de rendición de cuentas al Estado por resultados evaluativos. Competencia entre diversidad de proveedores.	Altas barreras de entrada para la profesión docente y proveedores de la educación. Sistemas permanentes de acompañamiento a las escuelas.
Modelo de evaluación	Evaluación centrada en cumplimiento de indicadores y procedimientos formales. Evaluaciones externas (muestrales o censales) no son publicadas.	Evaluación estandarizada, censal, publicación de resultados por escuela	Evaluación interna y local, participación de las comunidades educativas. Evaluaciones externas (muestrales o censales) no son publicadas.
Escuela le rinde cuenta a:	Estado central. El docente es una figura de autoridad y experto; baja rendición a los padres.	Estado y familias por resultados evaluativos	Comunidades educativas “accountability interno”, y al Estado local y/o nacional, “responsabilización pública”.
Consecuencias	Sanciones dentro de una jerarquía institucional	Premios y sanciones por desempeño escolar; pueden ser individuales e institucionales, simbólicos y/o materiales.	Intervención o decisiones de cambio de personal desde el gobierno local; puede quitársele licencia a sostenedores privados

Fuente: Falabella & de la Vega, (2016)

Estos modelos políticos tendrían impacto sobre diferentes dimensiones como la calidad de las prácticas pedagógicas, equidad e inclusión, gestión escolar y desarrollo profesional docente (Falabella & de la Vega, 2016).

Para los autores, los modelos de responsabilización estatal llevan a las escuelas a rendir cuentas a niveles de administración superior, bajo un esquema centralizado y jerárquico. El profesorado cumple un rol de gran relevancia para las familias y para la ciudadanía en general siendo ejemplo de experticia y autoridad. En el modelo de responsabilización profesional, la rendición de cuentas se orienta hacia las comunidades educativas (*accountability* interno), así como al Estado local y/o nacional (*accountability* externo o público). Si bien pueden existir sistemas externos de evaluación y de rendición, éstos tienden a ser flexibles, alejados de sistemas de *voucher* o financiación a la demanda. Estas políticas se orientan por altos estándares en la formación docente y altas barreras de entrada, alto status social de la profesión y condiciones laborales atractivas.

Finalmente, la responsabilización por desempeño escolar constituiría un enfoque de rendición de cuentas basado en la evaluación estandarizada y en el señalamiento de cada escuela como principal responsable por los resultados obtenidos. Esta forma de responsabilización es denominada rendición de cuentas de altas consecuencias en Estados Unidos (*high stakes accountability*) y rendición de cuentas performativa (*performative accountability*) en Inglaterra. Ésta se evidencia a través de sistemas de contabilidad en los cuales las escuelas deben informar periódicamente respecto de los resultados, pero también, respecto de los mecanismos que se han activado en los colegios para la mejora continua. En este modelo, los centros educativos suelen tener mayor grado de autonomía en su gestión financiera y administrativa, a cambio de rendir cuentas al Estado por su desempeño en las evaluaciones nacionales. Esta modalidad de rendición de cuentas combina la existencia de metas de resultados prefijadas desde el Estado; un sistemas de evaluación estandarizada de los aprendizajes y sobre el desempeño del profesorado; la publicación de resultados y la clasificación de escuelas; altas consecuencias por resultados, y la asesoría para aquellos establecimientos que obtienen bajo rendimiento. La rendición de cuentas en estas escuelas funciona hacia todas las direcciones -externa e interna-, ya que se le debe rendir cuentas a los administradores educativos, al Estado y a la comunidad educativa (Corvalán & McMeekin, 2006; De la Vega, 2015; Dussailant & Guzmán, 2014; Ehren, & Hatch, 2013; Koretz, 2002; McMeekin, 2006; Ravitch, 2010; Wayman et. al., 2013).

Aunque para algunos autores la rendición de cuentas tuvo en sus comienzos el objetivo de aumentar el control democrático y ciudadano de la educación, en los últimos años ha tomado un camino diferente, adquiriendo un carácter más bien gerencial (Parcerisa & Verger, 2016). Los sistemas de rendición de cuentas tienen su origen en el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA) impulsado por la OCDE el año 2000, así como en otros organismos internacionales como el Banco Mundial y Unesco (Beltrán, 2016; Kallo, 2009; Parcerisa & Verger, 2016).

Si bien la clasificación de diferentes sistemas de responsabilización o rendición de cuentas que ofrecen Falabella y De la Vega (2016) es simple y resulta clave para definir algunas decisiones de esta tesis, existen aún más enfoques por medio de los cuales la literatura internacional ha categorizado el *accountability*, fundamentalmente porque los criterios para caracterizar este sistema político educativo que ha ido en aumento en el mundo, depende de diferentes variables, y difícilmente un país puede ser ejemplo de un solo enfoque de rendición de cuentas. Los tipos de *accountability* más tradicionales son de tipo político, legal, burocrático, profesional, basado en un modelo de mercado, y participativa o social. Como muestra la Tabla 3, Parcerisa y Verger (2016) resumen las principales taxonomías para clasificar los modelos de rendición de cuentas que existen en educación, destacando las clasificaciones de autores como Leithwood, Earl, Darling-Hammond, West, Maroy y Voisin.

Si bien en algunos países existe más bien una connotación negativa sobre el *accountability*, existen diversas experiencias democráticas, propuestas teóricas y políticas avanzadas, así como nuevos presupuestos políticos, éticos, epistemológicos y educativos, lo que sumado a su extensa clasificación no permite establecer una definición homogénea del concepto (Alfonso, 2016; Parcerisa & Verger, 2016). Como señala Dutercq (2016) “En el mundo existe una gran variedad de interpretaciones de la *accountability*, al punto que lo mismo nos conduce a utilizar una acepción amplia que engloba las diferentes formas de responsabilización de los agentes” (p. 146).

Tabla 3

*Principales taxonomías para clasificar los modelos de rendición de cuentas en educación*

Leithwood y Earl (2000)	Darling-Hammond (2004)	West et. al. (2011)	Maroy y Voisin (2013)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesional</li> <li>• Gerencial</li> <li>• Descentralización</li> <li>• Mercado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Política</li> <li>• Legal</li> <li>• Burocrática</li> <li>• Profesional</li> <li>• Mercado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesional</li> <li>• Jerárquica</li> <li>• Mercado</li> <li>• Contractual</li> <li>• En red</li> <li>• Participativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Strong accountability</i></li> <li>• Neo-burocrática</li> <li>• Reflexiva</li> <li>• <i>Soft accountability</i></li> </ul>

Fuente: Parcerisa & Verger (2016)

En los países en los que prevalecen los sistemas de *accountability soft* o reflexivos, “los dispositivos de responsabilización se apoyan sobre todo en “disposiciones internas” de agentes para mejorar los resultados de los sistemas sin recurrir a sanciones externas” (Dutercq, 2016, p. 147). En este tipo de enfoques, los responsables intermediarios y locales juegan un rol importante de incitación y de regulación. Sin embargo, en los sistemas de *performative accountability* muchos colegios generan estrategias que les permitan ser cada vez más eficientes en la administración de los tiempos y resultados, construyendo identidades docentes más cercanas a la imagen del gerente de empresa que a la del docente pedagogo que prepara el curriculum. El sistema de rendición de cuentas performativo (*performative accountability*) ha sido denominado en la literatura como sinónimo de rendición de cuentas fuerte (*strong accountability*) además de la rendición de cuentas con altas consecuencias (*high stake accountability*). Para efectos de esta tesis, será denominado rendición de cuentas performativo (*performative accountability*), porque se parte del supuesto de que a partir de este modelo se despliega toda una forma de ser y estar en el mundo que tiene un impacto directo en la identidad del profesorado, es decir, un efecto performativo. La rendición de cuentas performativa requiere de un modelo educativo gerencial para poder desarrollarse, por lo que aunque no son exactamente lo mismo, muchos autores se refieren a este modelo como una rendición de cuentas gerencial (*managment accountability*) (De la Vega, 2016; Lima, 2016; Parcerisa & Verger, 2016).

En enfoque gerencial de la rendición de cuentas puede estar presente en diferentes enfoques de rendición de cuentas, ya que no es exclusivo de modelos más duros o con altas consecuencias. Este enfoque es más bien una tendencia, que paulatinamente y desde la

implementación de diferentes reformas educativas impulsadas por la OCDE ha ido creciendo en los países cuyos resultados en pruebas estandarizadas como PISA, han presentado disminuciones. Estas iniciativas en muchos países se presentan como consecuencia de la instalación de políticas sociales neoliberales (Veger & Normand, 2015). Este enfoque ha sido denominado como pedagogía basada en la gestión (Giroux, 1992); y enfoque de la nueva gestión pública (NGP) (*new public management*), (Maxcy, 2009; Sisto, 2011; Sisto & Fardella, 2011; Verger, et.al., 2016).

El modelo de la NGP destaca el papel del mercado en educación, por lo que se vuelve central poder publicar los resultados obtenidos por los centros educativos en diverso tipo de pruebas (Koretz, 2002; Mediavilla et. al., 2013; Ravitch, 2010; Reyes et. al., 2014; Wayman et. al., 2013).

Para Verger y Normand (2015), la NGP es todo un programa de reformas del sector público, cuya principal característica en educación es el traslado de conocimientos e instrumentos de la gestión empresarial. Una de sus funciones claves es fragmentar los servicios públicos en unidades independientes de gestión, promoviendo para ello la autonomía y una gestión basada en la obtención de resultados tangibles. Los autores señalan que en aquellos lugares donde se ha aplicado el enfoque de NGP en educación, se ha alterado de manera drástica la forma como se concibe la gobernanza de las instituciones educativas transformando la manera en que se regulan, proveen y financian los servicios educativos, a través de principios como la autonomía, la rendición de cuentas, la gestión basada en resultados y la libre elección escolar.

Así como existen diferentes modelos y enfoques de *accountability*, existen diferentes re-contextualizaciones, marcos regulatorios y programas educativos concretos sobre NGP. Los Estados que a la fecha han adoptado mayores y más radicales políticas de NGP han sido Brasil, la provincia de Buenos Aires, Cataluña, Chile, Francia, Inglaterra, Italia, Noruega y Quebec. En todos estos países, la NGP ha sido adoptada de la mano de diferentes procesos de reforma educativa, apoyados en la ideología política, legados institucionales, la legitimación externa y los marcos de significado. En todos ellos, el programa de la NGP no implica la anulación del Estado en los servicios públicos, sino que se espera que el Estado fortalezca su rol de regulador, evaluador y distribuidor de incentivos a los proveedores autónomos de dichos servicios (Verger & Normand, 2015).

Las diferentes formas de implementar los enfoques de NGP presentan siempre contradicciones, tensiones, paradojas o desviaciones respecto de los preceptos iniciales (Verger & Normand, 2015), lo que lleva a que los enfoques de rendición de cuentas tengan estas mismas tensiones. La rendición de cuentas performativa y gerencial, en su estado más puro o absoluto, individualiza cada vez más al responsable a la vez que requiere agencias evaluadoras externas, evaluaciones públicas, establecimiento de ranking de escuelas, sistemas que evalúen los resultados de aprendizaje del estudiantado pero también de otros componentes como otros resultados educativos institucionales, recursos e instalaciones, y procesos educativos como el desempeño del profesorado y de los líderes escolares (Parcerisa & Verger, 2016).

Lo más característico de un sistema de rendición de cuentas performativa se evidencia en las altas consecuencias de las evaluaciones, las que son definidas como consecuencias de alto riesgo, y que poseen naturaleza diferente: incentivos económicos, programas de formación docente y sanciones (Brooke, 2016; Parcerisa & Verger, 2016). Éstos se basan en evaluaciones estandarizadas que permiten comparar colegios (Lima, 2016).

Lamentablemente, las políticas orientadas al rendimiento competitivo en educación han llevado a fenómenos simultáneos y contradictorios de recentralización y de descentralización, de crítica a la burocracia pública estatal y de defensa de modelos post-burocráticos, así como de estandarización científico-racional, lo que ha llevado a prácticas evaluativas híbridas y altamente burocráticas (Lima, 2016). Estas formas de evaluación ignoran que, cada escuela “es un universo simbólico cuyos actores son, simultáneamente, sujetos y objetos de evaluación, es decir, son partícipes de una ‘construcción colectiva de sentido’ ” (Lima, 2016, p. 91).

Los sistemas de rendición de cuentas, en cualquiera de sus formas, sólo se pueden entender bajo determinadas formas de definir la calidad educativa. Paradójicamente, en determinados modelos de *accountability* y NGP, es difícil instalar sistemas de apoyo al mejoramiento educativo ya que suelen convivir los programas prescriptivos con iniciativas impulsadas por las propias escuelas, y con la presión por obtener mejores resultados en períodos cortos de tiempo (Raczynski et. al., 2013). Esto resulta una paradoja ya que los sistemas de rendición de cuentas con altas consecuencias no sólo buscan hacer más eficiente el sistema educativo, sino que parten del supuesto que al reducir el papel del Estado, la calidad de los procesos

educativos mejorará (Gentili, 1998; Gentili & Suárez, 2005; Nef, 2001; Torres-Santomé, 2001).

Las políticas de mejoramiento “han recorrido diversas “olas”, con incidencia y tiempos variables según los países” (Bolívar, 2010, p. 11), atravesando épocas de proyectos innovadores, estrategias de arriba-abajo, y responsabilización de mejora hacia la escuela y la profesionalización docente. Actualmente, estaríamos en una “tercera ola”, poniendo el acento en los aprendizajes del estudiantado y en el rendimiento de la escuela (Bolívar, 2010). “El dilema actual es si se debe acentuar la presión (por ejemplo, a través de la *accountability*) o, en su lugar, priorizar la innovación basada en la escuela como es la escuela como comunidad profesional de aprendizaje” (Bolívar, 2010, p. 11).

A pesar de este dilema cada vez es posible ver más sistemas educativos basados en el *accountability*, aunque en diferentes expresiones. Las nociones de calidad educativa que este enfoque tiene a la base se corresponden con una perspectiva modernizante, en la cual se le asigna a la educación un rol fundamental en el logro del crecimiento y desarrollo económico y social de los países, por lo que el éxito de la educación se mide en función del progreso y la modernización. Desde esta perspectiva, se busca medir resultados para ir adecuando los medios bajo una visión tecnocrática instrumental (Assáel, Guzmán & Contreras, 1993).

### **3.2.- Rendición de cuentas performativa y el cuasi-mercado educativo: el caso de Chile**

Siguiendo a Falabella y De la Vega (2016) Chile tiene un enfoque de rendición de cuentas por desempeño escolar, lo que sumado a una serie de factores, lo convierte en uno de los mejores ejemplos del mundo del sistema de rendición de cuentas performativa. Como se mostró en los antecedentes sociohistóricos del problema de estudio, el papel del profesorado ha mutado en los últimos 30 años debido a las diferentes transformaciones sociopolíticas tendientes a la instalación de un modelo educativo de mercantilización (Biscarra et. al., 2015; Cornejo, et al, 2015; Insunza et. al., 2011). Así es como por más de tres décadas, Chile ha estado implementando estos mecanismos de mercado a escala nacional y de manera universal, convirtiéndose en el enfoque absoluto del NGP más antiguo en el mundo (Verger, et.al., 2016).

En Chile se encuentra instalada ampliamente la creencia de que los problemas de calidad educativa, o la baja calidad de los resultados del estudiantado son causas de la crisis del sistema educativo chileno. Sin embargo, y a diferencia de otros países, en Chile no es posible analizar la calidad educativa al margen de los altos niveles de desigualdad y exclusión (Cavieres-Fernández, 2014), además de la competencia del sector asociada a la libre elección (Canals, 2016).

Como señala el último informe de la OCDE (2016) sobre los resultados obtenidos en la prueba PISA, el estudiantado con menos recursos económicos tiene tres veces más probabilidades de tener un rendimiento bajo que comparado con aquéllos con mayores recursos. Aunque Chile tiene los mejores resultados de la prueba PISA en Latinoamérica en la medición 2015<sup>7</sup>, se encuentra por debajo de la media de los países OCDE y el aumento que se puede apreciar entre una medición y otra es aún muy leve (OCDE, 2016). Además, se encuentra por debajo de la media de los países OCDE en materia de equidad de género (resultados por niños y niñas) y de entorno social. Es el único país en el continente que concentra bajos resultados en ambas áreas, y aunque otros países sudamericanos concentran altos niveles de desigualdad, ninguno combina indicadores críticos en materia de género y de entorno social. Esto lleva inevitablemente a la pregunta de si es en realidad el modelo educativo chileno efectivo para “elevar” los resultados de aprendizaje. Hasta ahora, no existe

---

<sup>7</sup> Para comprender estos resultados, es necesario considerar que los resultados de Argentina no fueron considerados en el ranking debido al pequeño tamaño de la muestra.

suficiente evidencia científica para demostrar que el enfoque de rendición de cuentas tenga un impacto positivo sobre la calidad educativa (Alves, et. al, 2015).

Considerando que las pruebas estandarizadas en Chile han implicado una inversión importante de tiempo y recursos, lo esperable sería un creciente aumento en los resultados académicos medidos de forma internacional, considerando además las consecuencias que estas pruebas han tenido en el país en términos de desgaste docente así como de desigualdades sociales (Assáel & Pavez, 2008; Bellei, 2013; Elacqua et. al., 2012b; Falabella, 2015; Flórez, 2015; Mizala et. al., 2000; Ortiz, 2015).

La gran mayoría de las iniciativas orientadas a mejorar la calidad educativa en este país parecieran asumir que las capacidades de mejoramiento están instaladas o se instalarán en quienes las busquen, de forma autónoma y meritocrática. Por ello, mejorar la calidad se entiende como sinónimo de presionar para que las escuelas la consigan. Así, en vez de aumentar los sistemas de apoyo para el mejoramiento, se aumentan los mecanismos de control de calidad y los sistemas de aseguramiento de la calidad, basados en la cuantificación y estandarización (Assáel, Guzmán & Contreras, 1993; Navarro, 2007; Vega, 2014).

Esto ha llevado a que la definición de calidad educativa se haya aproximado cada vez más al número, es decir, al resultado. Lo que no se mide ni se cuantifica, no puede ser considerado como constitutivo de calidad. Por ello, cuando en este país se intenta ampliar la concepción de calidad educativa hacia otras materias que no sólo consideren los aprendizajes en matemáticas, lengua y ciencias, se amplían también los sistemas de evaluación y se ajustan los mecanismos de rendición de cuentas en áreas como liderazgo, trabajo en equipo del profesorado, convivencia y clima escolar (Agencia de Calidad de la Educación, 2015; Antúnez, 1999; Claro, 2013; Samaniego, 2016; Vaillant, 2008, 2009).

A pesar de que no existe suficiente evidencia que muestre el eventual éxito de estas políticas, muchos países latinoamericanos han estado implementando en las últimas dos décadas diversas políticas para la mejora escolar que fueron sugeridas por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL) en su informe sobre el progreso educativo en América Latina publicado el año 2006 (PREAL, 2005). Este informe indicaba que los puntajes en pruebas nacionales e internacionales estaban por debajo de lo esperado, que los estándares nacionales no estaban vinculados a la formación docente y que los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales contaban con poca influencia en las políticas educativas. Asimismo, el informe señaló que un aspecto positivo que debía

fortalecerse era delegar la toma de decisiones por los resultados a nivel local, aunque debía aumentarse la supervisión las escuelas. A más de diez años del informe, los países que han desarrollado políticas tendientes a superar lo que PREAL (2005) determinó como causas de los magros resultados de aprendizaje no han mejorado, y por el contrario, han enfrentado consecuencias muchas veces devastadoras para un proyecto de sociedad más justa e igualitaria. Así es como actualmente, en diferentes países iberoamericanos, los procesos de evaluación y acreditación no han logrado el impacto esperado en los resultados (Prudencio, 2016), y se han implementado sistemas de gestión de calidad que han sido vistos como “procesos técnicos, administrativos y agotadores, y no como una herramienta de evaluación y proyección de los resultados de los procesos educativos, enfocados a la mejora de la calidad educativa” (Bernal, Martínez, Parra & Jiménez, 2015, pp. 119-120).

Pero no sólo en Latinoamérica se han implementado políticas educativas de *accountability* basadas en el modelo de la NGP. Uno de los ejemplos más connotados en esta materia ocurrió en Estados Unidos bajo la reforma educativa que implementó George Bush y que fue apaciguada por Barak Obama, llamada “Que ningún niño quede atrás” (*No child left behind*). Ésta consistió en una reforma neoliberal, basada en los principios más arraigados del país. El programa norteamericano, que aún mantiene consecuencias irreversibles en las políticas locales rediseñadas por Estados y distritos, consistió en un profundo sistema de privatización y énfasis en resultados. Este programa llegó a ser un sistema complejo de rendición de cuentas que convirtió a las escuelas en organizaciones de gestión. El mecanismo para asegurar la rendición de cuentas fue la creación de pruebas estandarizadas con altas consecuencias (*High-stakes testing*) y sistemas de financiamiento a la demanda (*voucher*) (Hursh, 2008). Popkewitz (2009) se refiere a esta política como una iniciativa que “marca la creencia en la igualdad universal” (p. 16), capturando “el espíritu de que todo niño tiene igual acceso a la educación” (p. 16). Esta política, para el autor, es un buen ejemplo de cómo el neoliberalismo confía en el mercado para las decisiones educativas, bajo el supuesto de que por medio de éste, se conseguiría una sociedad más cosmopolita donde “todos colaboren para hacer realidad los sueños de la República” (p. 16).

Pero incluso países de Europa que destacaban por una trayectoria socialdemócrata han avanzado a diferentes ritmos hacia el *accountability*. Los países nórdicos o escandinavos<sup>8</sup> cuentan con un Estado de bienestar fuerte, una orientación redistributiva y una importante

---

<sup>8</sup> Dinamarca, Noruega, Finlandia y Suecia

intervención del sector público en materia económica y social. En educación, este modelo ha garantizado oportunidades a los grupos más desfavorecidos, y hasta hace 20 años, en todos ellos el Estado actuaba de forma directa en la provisión educativa. En la década de 1990 estos países vivieron un periodo de recesión económica que cuestionó la efectividad del Estado de bienestar y permitió el ingreso de políticas neoliberales. Al modernizar las formas de provisión en educación, se generaron políticas de municipalización y autonomía escolar, y paulatinamente países como Suecia y Noruega fueron adoptando otras estrategias, como las pruebas nacionales y el fortalecimiento del director o directora de las escuelas, bajo un modelo de NGP (Verger, Zancajo & Fontdevila, 2016).

Si bien es necesario contar con estándares deseables para avanzar en la mejora educativa, el modelo de la NGP convierte rápidamente un estándar en una estandarización. No se trata de oponerse a cualquier forma de control sobre las escuelas y el profesorado, sino que se trata de establecer dispositivos para garantizar que las escuelas mejoren con recursos oportunos (Bolívar, 2005). En el enfoque de NGP esta estandarización exige rendición de cuentas con el fin de generar auditorías públicas que promuevan el rol consumidor de las familias (Verger & Normand, 2015).

Las investigaciones llevadas a cabo en experiencias de rendición de cuentas performativa como el caso de Chicago, muestran cómo estos enfoques generan ranking de escuelas y racialización de la educación, debido a los bajos resultados que obtenían grupos minoritarios. Pero estos estudios, también muestran diferentes formas de resistencia. En el verano del año 2005, trabajadores de la educación, organizaciones de profesores, organizaciones de familias, entre otros, construyeron una gran coalición de resistencia por toda la ciudad. Si bien no lograron enfrentar todo el modelo de las nuevas reformas, sí impidieron el cierre de varias escuelas (Hursh, 2008).

De todas maneras, y aunque existan procesos articulados de resistencia docente, los sistemas educativos de rendición de cuentas tienen impacto sobre diferentes dimensiones: calidad de las prácticas pedagógicas, equidad e inclusión, gestión escolar y desarrollo profesional docente. Al respecto, Falabella y de la Vega (2016) identifican las tensiones en estas tres dimensiones asociadas al modelo de responsabilización por desempeño (ver Tabla 4).

Tabla 4

*Tensiones que emergen en la escuela a propósito de la política de responsabilización por desempeño*

<b>Dimensión</b>	<b>Tensiones entre</b>	
Calidad de las prácticas pedagógicas	Énfasis en los procesos y formación integral. Innovación pedagógica y contextualización de las prácticas.	Estandarización de las prácticas de enseñanza y evaluación. Currículum orientado y reducido al logro de resultados medibles.
Equidad e inclusión	Educación inclusiva como enfoque de enseñanza-aprendizaje.	Estrategias de selección/expulsión, segregación intra-escuela según niveles de logro
Gestión Escolar	Desarrollo de capacidades internas y trabajo colaborativo. Énfasis en la autoevaluación; prima “locus interno”.	Aumento en los mecanismos de evaluación y control interno. Énfasis en los cambios de corto plazo, que generen resultados medibles y observables. Prima “locus externo”.
Desarrollo Profesional Docente	Profesionalización docente, toma de decisiones fundadas en el contexto y criterio profesional.	Des-profesionalización, tecnificación.

Fuente: Falabella & de la Vega (2016)

Estas tensiones se enmarcan en la rendición de cuentas, que requiere del modelo de NGP, que a su vez, se fortalece con el aumento el cuasi-mercado educativo. En Chile, la educación tiene un modelo de libertad de elección del centro, así como de competencia entre éstos (Mediavilla, et. al, 2013). La idea de que las familias elijan el centro educativo se basa en la teoría de la elección pública, que parte de la premisa de que las personas buscan la maximización de sus funciones de utilidad. Esta teoría busca introducir mecanismos de mercado en los servicios públicos, como la desregulación, la competencia entre proveedores, la introducción de lógicas de gestión basadas en resultados, y la libre elección de servicios por parte de las personas (Verger, et. al, 2016). Así, el caso chileno se vuelve especialmente relevante de ser investigado. El sistema educativo chileno:

(...) se ha convertido en el mayor cuasi-mercado de la región latinoamericana. Estas reformas se han caracterizado por la creación de un sistema único de financiación pública a partir de un sistema de vouchers, en el cual el Estado abona una cantidad fija

por cada alumno matriculado en centros públicos o privados subvencionados (Mediavilla, et. al, 2013, p. 3).

Este sistema educativo se basa en una amplia estructura de rendición de cuentas por parte de los centros educativos, a través de la publicación de los resultados de la evaluación nacional, así como de otros mecanismos similares (Falabella & De la Vega, 2016; Mediavilla et. al., 2013). Cuando la literatura nacional e internacional define el modelo educativo chileno como un modelo de cuasi-mercado, se refiere al hecho de que el Estado no controla centralizadamente la provisión, aunque tampoco existe exactamente un mercado (Almonacid et. al., 2009; Almonacid, 2001; Alarcón-Leiva, Donoso & Frites, 2015; Alarcón-Leiva, Frites, & Gajardo, 2015; Joiko, 2012; Verger, et.al., 2016).

(...) la noción de cuasi-mercado busca caracterizar la incorporación de nuevos proveedores: privados, voluntarios y sin fines de lucro, que operan compitiendo unos con otros, en atención a eliminar los problemas de la provisión monopolística de bienes públicos, en un sistema en que el Estado financiaba, producía y distribuía los servicios mediante mecanismos burocráticos. En razón de ello, se ha considerado pertinente calificar al sistema escolar chileno como un cuasi-mercado, aludiendo a la privatización de la producción de actividades estatales o bienes públicos, emulando el funcionamiento de un mercado (Alarcón-Leiva, et. al, 2015, p. 74).

La investigación empírica sobre los efectos de los mercados educativos resulta compleja ya que no es común que estos mecanismos de mercado hayan sido aplicados en sistemas educativos a gran escala y en este escenario, “Chile es un caso excepcional en este sentido ya que ha implementado estos mecanismos de mercado a escala nacional y de manera universal durante más de tres décadas” (Verger, et.al., 2016, p. 5). El modelo de cuasi-mercado chileno ha sido utilizado como referente de calidad y ejemplo de éxito desde los asesores del Banco Mundial y de otros organismos internacionales (Almonacid, 2001). Sin embargo, sus consecuencias han estado siendo devastadoras desde una perspectiva de derecho. Las consecuencias del cuasi-mercado educativo chileno han impactado en términos de la transformación de la provisión de la educación, los resultados académicos, la competencia entre escuelas y la elección escolar (Joiko, 2012). Este modelo ha consolidado un modelo de

sociedad, basado “en la competencia y en la legitimidad de la desigualdad, en el cual las personas tienen más posibilidades dependiendo de su capacidad de pagar por los servicios que reciben” (Almonacid, 2001, p. 195). Es por ello que “sin lugar a dudas, el sistema escolar chileno puede ser analizado como un caso único y particular en el concierto internacional” (Villalobos & Quaresma, 2015, p. 67). En Chile, el sistema de rendición de cuentas ha impactado en la forma de asignación de los recursos desde un pago de presupuestos hacia un pago de subvención por asistencia de alumnos, en el desmantelamiento y disminución del estatus laboral del profesorado, y un sistema basado en la competencia y organizado en torno a la idea de mercado educativo (Villalobos & Quaresma, 2015). Esta competencia se ve fortalecida desde un sentido meritocrático de resultados académicos, ya que en educación:

(...) la evaluación estandarizada del rendimiento de los estudiantes y la correspondiente publicación de los resultados (en formato ranking o tablas de clasificación) son los instrumentos más habituales a la hora de promover una elección de servicios bien informada por parte de los usuarios (Verger, et.al., 2016, p. 4)

Los resultados de los estudios que analizan las consecuencias de la prueba SIMCE en Chile muestran que la estructura administrativa de la educación chilena estaría favoreciendo la segregación social derivada de esta segmentación, con escasos o nulos impactos en la calidad de los servicios educativos ofrecidos (Joiko, 2012; Zancajo, Bonal & Verger, 2014). Por ejemplo, si se controlan las variables de nivel socioeconómico, no habría diferencias significativas en los resultados SIMCE de estudiantes de colegios municipales y particulares subvencionados (Carnoy & McEwan, 2003; Mizala & Romaguera, 1998). Además, ha habido una disminución considerable de las matrículas del sistema municipal, con una alta movilidad de estudiantado con altos resultados hacia el sistema particular subvencionado (Joiko, 2012; OCDE, 2017). Esto muestra que existiría entonces, una inversión de recursos públicos y privados-familiares que aumentan el patrimonio de los administradores de los colegios particulares subvencionados, sin que exista una responsabilidad social por los resultados (Almonacid, 2001; Almonacid et. al., 2009).

El estudio llevado a cabo por Zancajo et. al (2014) muestra cómo la segmentación aparece como una estrategia explícita de parte de ciertos colegios y sus administradores, la cual es

llevada a cabo como respuesta a la competencia por los recursos del sistema educativo. Según el informe de la OCDE (2017):

A medida que ingresan a la educación obligatoria, los estudiantes chilenos son más frecuentemente segregados en escuelas de bajo rendimiento que sus pares de la OCDE. Políticas como la elección de escuelas, la selección de estudiantes, los traslados de estudiantes a otras escuelas y la repitencia de curso se han practicado más comúnmente en Chile que en el promedio de la OCDE. La evidencia demuestra que, si no se manejan de forma cuidadosa, estas prácticas pueden obstaculizar la equidad y afectar la motivación de los estudiantes para tener éxito y permanecer en la escuela (p. 81).

A pesar de que existe una Ley en Chile que desde el año 2020 prohibirá tanto el lucro como el copago de colegios, existe un conjunto de otras iniciativas políticas y legales orientadas a validar el cuasi-mercado en la educación chilena. El reciente estudio llevado a cabo por Etcheberrigaray et. al. (2017) concluye que las transformaciones legales en educación, consolidan el discurso empresarial que las leyes han sostenido hasta ahora, y buscan transformar el rol docente hacia tareas de tipo técnicas, estandarizadas y sometidas de forma permanente a evaluación. Desde las perspectivas gerenciales de la educación, el profesorado siempre queda relegado a un ejecutor de políticas educativas (Bazán & González, 2007; Darling-Hammond, 2007; De la Vega, 2015; Elacqua et. al., 2015; Falabella & De la Vega, 2016; Hargreaves, 2003; Fardella & Sisto, 2015).

Esto se debe a que la figura del profesorado en el sistema educacional, se construye y modifica a partir de cómo las políticas definen su trabajo, impactando tanto en sus prácticas como en las relaciones sociales y en su identidad (Biscarra et. al., 2015; Cornejo, 2009; Cornejo & Reyes, 2008; Galaz, 2015; Reyes et. al., 2014; Ruay, 2010). Es por ello que para algunos autores, se vuelve necesario investigar la identidad del profesorado en relación con las políticas educativas (Matus, 2013; Sisto, 2012), toda vez que las reformas funcionan como discursos de regulación y organización social (Popkewitz, 2000). Pero no basta con el diseño de nuevas reformas o políticas educativas para comprender el impacto y transformaciones de la identidad docente. Los efectos de las reformas educativas deben ser analizados a la luz de las dinámicas sociales más amplias para así:

(...) interpretar cuándo las reformas dan lugar a procesos de cambio social y cuándo son en realidad puros vehículos discursivos que no afectan a la esencia y naturaleza de las acciones e instituciones sociales en las que interactúan individuos y grupos (Pereyra, 2002, p. 45)

El modelo educativo chileno es un cuasi-mercado que funciona sobre la base de la rendición de cuentas performativa, que permite comprender la identidad del profesorado en un contexto complejo y polémico, que además, ha ingresado paulatinamente a formar parte de diferentes políticas educativas internacionales (Aedo & Sapelli, 2001; Alves et. al., 2015; Bellei, 2013; Corvalán & McMeekin, 2006; Corvalán & Román, 2012; Dussailant & Guzmán, 2014; Mizala et. al., 2000). En este escenario, existen transformaciones profundas y complejas que estarían dando lugar a cambios sociales no siempre intencionados o planificados desde las políticas (Pereyra, 2002), aunque siempre detrás de toda reforma educativa exista “un proyecto político más o menos retóricamente descrito” (González-Faraco, 2002, s/p).

### **3.3.- Por qué estudiar la identidad docente en la rendición de cuentas performativa**

La ideología de movilidad social y la reproducción de la cultura dominante actúan en favor de la reproducción de la ideología del Estado. Sin embargo, esta ideología no se reproduce acríticamente y de forma absoluta en las escuelas, ya que existen procesos de reelaboración en los espacios de reproducción social que permiten que sea posible definir la cotidianidad del aula como un contexto de producción social. Incluso al definir al Estado es posible considerarlo como un espacio de lucha de ideologías encontradas y en oposición, por lo que si el propio Estado es contradictorio, su reproducción también lo será (Giroux, 1985).

En general, se espera que la educación opere como un medio de movilidad e integración social, representando una función del Estado como garante del derecho a una mejor calidad de vida por medio del aseguramiento del derecho universal de la educación. Sin embargo, en la actualidad existiría una crisis de sentidos en la cual se encontraría la institución escolar y varios autores auguran un eventual fracaso de las escuelas en cumplir las promesas de integración social. Para estos teóricos las conductas de disrupción en clases, así como en las cada vez mayores manifestaciones sociales, podrían ser expresiones del descontento social y las expresiones de violencia en las escuelas serían expresión a su vez, de un sistema escolar en crisis (Debarbieux, 2003; Giroux, 1985; Riella, 2001).

El descontento social es un fenómeno que se da en sociedades en las cuales la transmisión de la ideología del Estado no ha sido completamente efectiva. A mayor expresión de descontento, mayor fracaso del Estado de transmitir hegemoníicamente su ideario. Por ello, cuando falla la función de transmisión ideológica del Estado, éste comienza a actuar a través de la coerción. Los Estados modernos utilizan los marcos jurídicos y legales como mecanismos legítimos para garantizar la efectividad del ejercicio de su poder cuando éste ha sido cuestionado socialmente (Gramsci, 1981). Es decir, cuando existe descontento social expresado a través de movilizaciones y críticas colectivas desde la ciudadanía, acompañadas de expresiones violentas, significa que la ideología del Estado no cuenta con la adherencia de la sociedad, y en estos casos las leyes permiten que el Estado recupere el control que ha perdido. Las leyes se instalan en un primer momento a través de mecanismos de coerción, avanzando paulatinamente a instalar prácticas que se vuelven cotidianas y que con el tiempo, dejan de ser cuestionadas. Los discursos jurídicos permiten así un delicado sistema de cadenas

de control que posibilitan en última instancia, la imposición hegemónica (Giroux, 1985; Tena-Sánchez & Güell-Sans, 2011).

En Chile, las transformaciones del sistema educativo han operado por medio de prescripciones derivadas de diferentes modificaciones legales (Cornejo et. al., 2015). En este sentido, las políticas públicas actúan como posibilitadoras de patrones de interacciones sociales que generan efectos sobre los sujetos en la medida en que quedan sujetos a los espacios y posibilidades de acción que permiten y promueven éstas. De esta manera, la política pública permite y, a la vez, define ciertos marcos de posibilidad de acción (Foucault, 2002; Ibáñez, 1994). Es así como cuando un grupo parlamentario discute y da forma a una ley en educación, lo que construyen es un marco que posibilita la acción social de determinadas maneras (Carrasco et. al. 2012). El actual auge de medidas coercitivas vinculadas con la formulación e implementación de las políticas educativas, es señal de un cambio paradigmático, donde el marco de la disciplina estudiantil ha sido paulatinamente reemplazado por el del control del crimen, con cada vez mayores consecuencias de segregación y exclusión social (Araos & Correa, 2004; Carrasco et. al., 2012).

En este escenario, las leyes son expresión de estrategias represivas de acción estatal que la mayor parte de las veces se convierten en verdadera dominación ideológica (Giroux, 1985). La norma protegida por la ley es la norma social, la que efectivamente implica un sistema de sanciones para ser resguardada hasta convertirse en una norma moral, y así, depender del propio control internalizado, confirmando la idea de la imposición moral como función del Estado (Apple, 1994; Tena-Sánchez & Güell-Sans, 2011). Las leyes y políticas del Estado siempre aspirarán a convertirse en normas morales, aunque su incorporación al mundo social comienza a través de una norma social.

Bicchieri distingue entre normas “morales” y “sociales”. Las normas morales, a diferencia de las sociales, son incondicionales. Seguimos las normas morales independientemente de lo que hagan o piensen otros. Las seguimos porque contamos con buenas razones independientes para hacerlo. Las expectativas o las preferencias de los demás no proporcionan una buena razón para seguir una norma moral. Seguimos normas morales porque consideramos que son buenas en sí mismas (Tena-Sánchez & Güell-Sans, 2011, p. 565).

Las normas sociales que instala el Estado no dependen del control internalizado y por ello requieren de un control externo. Este control se lleva a cabo a través de prácticas punitivas o de la amenaza de las mismas. Por ello, es posible afirmar que instalan una relación penal-carcelaria es decir, la amenaza de multas y sanciones vinculadas con el incumplimiento de una ley. De esta manera aparece el sentido de la coerción como mecanismo de acción del Estado en una economía del poder. Cuando las políticas educativas actúan con el respaldo de la penalidad de la ley, evidencian un enfoque disciplinar permitiendo el control minucioso de los espacios cotidianos que garantizan la sujeción constante e imponen una relación de docilidad-utilidad. En este sentido, la función de las leyes se basaría en la idea de “vigilancia jerárquica” que necesitaría descomponer sus instancias para aumentar su función productora a modo de especificar la vigilancia y hacerla funcional (Foucault, 2002).

Al analizar el papel de las políticas educativas chilenas bajo los planteamientos de Foucault (2002) es posible conceptualizar las políticas como estructuras que se encargan de velar por el correcto ejercicio de la ley. En este sentido, las políticas asumirían el rol de socializar los mecanismos por medio de los cuales operan las leyes, promoviendo un conjunto de sanciones normalizadoras, regulando la infrapenalidad en la escuela.

Así, al construir una política educativa basada y respaldada en normativas legales, el Estado chileno normaliza la cotidianidad escolar y permite la normalización de los sujetos a través de la Escuela. Al actuar bajo la penalidad, esta normalización convertiría a las políticas educativas en instrumentos punitivos de acción. De esta manera se crean escenarios y ambientes cada vez más crecientes e institucionalizados de políticas punitivas (Cohen & Moffitt, 2009; López, 2014).

Los sistemas de rendición de cuentas configuran parte de los mecanismos cuasi penales que le permiten a la política actuar en favor de la ley, poniendo a las escuelas en permanente sensación de amenaza de castigo que genera miedo en el profesorado (Foucault, 2002; Koretz, 2002; Ravitch, 2010; Wayman et. al., 2013). Este ambiente de política punitiva se relaciona estrechamente con el escenario de pruebas estandarizadas con altas consecuencias, o modelo del *high-stake testing* (Alfonso, 2016; López, 2014). Lo que se ve en este caso, es una rendición de cuentas o responsabilización de resultados, es decir, una perspectiva por medio de la cual las escuelas son evaluadas a partir de los resultados académicos del estudiantado. En Chile, la evaluación del sistema educativo se amplía además a la evaluación de la gestión de los centros educativos, de los directivos y del profesorado. Esta evaluación traería consigo

altas consecuencias para los colegios, llegando incluso a correr el riesgo de cerrar escuelas y dejar sin trabajo a profesores y profesoras (Falabella, 2015). Esto respondería a la penalidad carcelaria en los términos de Foucault (2002), ya que el ejercicio del control disciplinario estaría operando por medio de la lógica del examen, convirtiendo a cada escuela en un caso posible de ser controlado.

Para conseguir el “examen del caso” se vuelve necesario estandarizar y generalizar el mismo marco ideal de acción a todo tipo de sujeto y contexto. Sólo bajo estándares claros y comunes para todos, es posible evaluar comparativamente, lo que implica que los estándares dejan de ser asumidos como un ideal de mejoramiento educativo y se construyen como línea base de la estandarización. Así, se generan políticas universales que requieren de evaluaciones también universales (Bolívar, 2005).

Las prescripciones de las políticas y las traducciones de las normativas disputan las concepciones del profesorado delimitando el escenario socioeducativo. Por ello la construcción sociopolítica y cultural de lo que significa ser docente es parte de un proceso sociohistórico que va delineando la política educacional y los propios actores educativos. El quehacer del profesorado ha mutado en concordancia con las transformaciones que ha adquirido el sistema político y socioeducativo, tensionando el trabajo docente. Al tensionar el trabajo se tensiona la identidad profesional cuya complejidad es resultado de las diferentes referencias en su construcción, siendo en parte reflejo de la organización del magisterio, y en parte, resultado de la forma de interactuar con las políticas educativas (Biscarra et. al., 2015; Cornejo, et al, 2015; Insunza et. al., 2011; Ortiz & Weinstein, 2016; Pavez, 2006).

El actual ambiente punitivo de política educativa podría dejar al profesorado bajo una forma de gestión que se sostiene en el riesgo, toda vez que las consecuencias de los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas son de alto impacto. Esto instalaría en el profesorado una cultura de la evaluación como mecanismo de autodisciplina, a partir de la flexibilización de su trabajo y la amenaza continua de precarizarse según los resultados obtenidos (Birgin, 2000; López, 2014; López et. al. 2013; Reyes et. al., 2014; Rojas & Leyton, 2014).

En este contexto diversos autores advierten la presencia de procesos políticos vinculados con el trabajo docente, destacando la intensificación, descualificación, desprofesionalización, autointensificación, precarización, flexibilización y proletarización - entendida ésta como la pérdida de control sobre el proceso de trabajo-. Estos procesos serían políticos y psicológicos, ya que se originan en la implementación de las políticas del Estado y constituyen

consecuencias que ofrecen una nueva subjetividad al profesorado (Andrade, 2008; Reyes et. al., 2014). Las consecuencias de las transformaciones neoliberales para el trabajo de los maestros y maestras en el país implicarían la intensificación y estandarización del trabajo docente, el abandono y culpabilización de los profesores, el deterioro de su bienestar y salud, el deterioro de los ambientes laborales en las escuelas y las contradicciones en la identidad profesional (Cornejo & Reyes, 2008).

En Chile, y frente a la política nacional de evaluación del desempeño docente, el profesorado reporta que la devaluación de su función profesional es tan impactante que terminan asumiendo el proceso evaluativo como una representación teatral. Esta representación, opera como estrategia discursiva que le permite al profesorado mantener coherencia histórica respecto de la forma de comprender su labor. Así, podrían cumplir con los estándares de trabajo que les exige la evaluación y que influyen en su desarrollo profesional, mientras continúan con sus prácticas de trabajo cotidianas que brindan sentido y continuidad a su quehacer (Bravo, Castillo & Rubiño, 2011).

De estas consecuencias, la intensificación y autointensificación del trabajo actúa como una de todas formas de sujeción más evidente, ya que se convierte al profesorado en sujeto y objeto de la dominación. En este sentido, el autogobierno del sujeto es lo que estaría evidenciándose en el fenómeno de la autointensificación (Hypolito et. al., 2009). Para Hargreaves (1998), este fenómeno se daría como una forma de dar respuesta a volúmenes de tareas cada vez más amplios durante la misma jornada de trabajo, impactando en una reducción de la calidad del tiempo, y en cada vez menos posibilidades de posicionarse como creadores del curriculum del trabajo en aula. Con escasos tiempos y énfasis en productividad, se justifica la existencia de programas que siguen una lógica de experticia al margen de los profesores, facilitando que éstos se conviertan en técnicos (Giroux, 2005).

Esta tecnificación le resta al profesorado su carácter de intelectuales transformativos a través de una descualificación del trabajo, que sería una forma de desprofesionalización ya que este fenómeno construye sujetos docentes que no participan de todo el proceso educativo, sino sólo de su ejecución, perdiendo la autonomía sobre el quehacer (Apple, 1989; Giroux, 2005; Reyes & Pino, 2010). Las actuales políticas educativas sobre desarrollo profesional docente:

[...] promueven el desarrollo de una identidad “profesional” que define al profesor de secundaria sobre la base de los siguientes elementos: Un profesor como experto y responsable de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Las consideraciones didácticas son superlativas. Su función, por lo tanto, no es la transmisión sino la mediación. Un profesor capaz de adaptarse a la incertidumbre y de responder innovadoramente a los desafíos que ella implica. El motor fundamental de estos procesos es la reflexión. La preponderancia de las competencias didácticas permite sostener que los nuevos referentes propuestos exigen de los profesores una recomposición de su identidad en torno a una combinación de postulados del modelo “práctico reflexivo” desarrollados originalmente por Schön (1987)” (Galaz, 2011, p. 99-100)

En este escenario, la noción de profesión se reduce a la didáctica y al correcto ejercicio de transmisión de contenidos, con una reflexión sobre el nivel práctico de la acción docente, pero sin cuestionamiento sobre las implicancias de la misma (Hypolito et. al., 2009). A esto se refiere Popkewitz (1997) cuando señala que el profesionalismo es una cuestión de poder cuyos discursos – provenientes del mundo académico y desde una jerarquía lineal - organizan las identidades del profesorado. Los discursos sobre la didáctica le dicen al profesorado cómo es el estudiantado y cómo debe ser, como si se tratara de desarrollar una forma correcta de administración del aula al margen de los principios políticos que rigen la enseñanza. Para el autor, el profesionalismo, como estrategia de poder, busca regular la construcción de identidades dentro de la enseñanza.

En este escenario, algunos impactos directos de las políticas neoliberales de profesionalización docente serían la pérdida de derechos y precarización de las condiciones laborales, la estandarización del trabajo, así como la exclusión del profesorado en los procesos de construcción de políticas educativas. De esta manera se busca la producción de subjetividades docentes autoemprendedoras y autointensificadas, llevando a la determinación de un malestar docente casi permanente (Hypolito et. al., 2009; Reyes, et. al, 2014).

Este malestar psicológico se expresa en elevados niveles de desgaste en el profesorado chileno. Existe abundante evidencia que respalda la existencia de relaciones entre las condiciones laborales y el bienestar y salud del profesorado. Las condiciones específicas en que se realiza el trabajo aparecen como principal factor de riesgo. El profesorado del sistema

público presenta mayores indicadores de malestar psicológico, aunque demuestran un mayor alto compromiso con la profesión (Cornejo & Reyes, 2008; Cornejo, 2009).

El malestar docente puede ser comprendido como consecuencia de las políticas educativas, ya que este concepto se refiere a los efectos negativos que genera aquello que le es requerido a los sujetos en términos sociales, aunque se trate de un estado y no de una condición (Martínez, 2010; Reyes et. al., 2014).

A partir de lo anterior, surge la pregunta por la identidad o identidades que profesores y profesoras del sistema educativo han estado construyendo, como forma de reproducir y/o enfrentar las políticas de rendición de cuentas que se instalan en Chile a partir de la década de 1980. Hasta ahora, existe bastante evidencia para señalar que las políticas neoliberales en el país reconfiguran la subjetividad docente, aunque la evidencia acumulada se concentra mayoritariamente en políticas sobre evaluación del desempeño y desarrollo docente, o sobre políticas específicas como la Ley SEP (Acuña, 2015; Andrade, 2008; Arévalo & Hidalgo, 2015; Beltrán, Faúndez & Díaz, 2014; Biscarra et. al. 2015; Cornejo, Castañeda & Acuña, 2014; Etcheberrigaray et. al., 2017; Fardella & Sisto, 2015; Galaz, 2015; Rojas & Leyton, 2014).

Al concentrarse en un área específica del desarrollo de la identidad del profesorado, estos estudios no abordan del todo la complejidad del sistema educativo a través de la relación explícita entre identidad docente y el sistema de rendición de cuentas bajo el cual funciona el cuasi-mercado chileno. Si bien los sistemas de rendición de cuentas operan a través de la evaluación y sus altas consecuencias, no es sólo la política de evaluación docente la que otorga identidad al profesorado chileno, ya que éste se encuentra inmiscuido en un orden cotidiano de interacciones que constituyen el complejo sistema de infrapenalidad. La amenaza de cierre de escuelas, el miedo que genera la pérdida de subvención – recursos económicos- producto de la paulatina pérdida de matrículas del sistema municipal, la inestabilidad del trabajo docente, el malestar psicológico y desgaste profesional, y la desprofesionalización del profesorado, impactan en las subjetividades docentes a partir de todas las políticas de mejoramiento de calidad educativa actuales. Sería el sistema político en su conjunto el cual estaría otorgando una determinada identidad al profesorado, y este sistema político se construye a partir de la rendición de cuentas en todos los niveles y estamentos educativos.

Las políticas educativas chilenas se han articulado entre sí para generar un sistema de rendición de cuentas que ofrece una identidad colectiva al profesorado. En este escenario, las

políticas son encarnadas por sistemas burocráticos que exigen y amenazan a la vez a los establecimientos educativos. A partir de lo anterior, surgen la pregunta por ¿Cómo se construye la identidad del profesorado en el marco de la rendición de cuentas? La identidad es un constructo que contiene elementos individuales y sociales, y requiere de una determinada grupalidad para constituirse. Entonces, la historicidad, el contexto y la comunidad educativa tienen un rol fundamental en los procesos de construcción de identidad del profesorado.

Esta tesis, situada en un contexto histórico y político que le reconoce agencia al profesorado así como a la comunidad educativa, analiza la identidad del profesorado enmarcada en las políticas educativas de rendición de cuentas en Chile, pero articuladas con los discursos de la comunidad educativa, incorporando elementos sociohistóricos, contextuales e internacionales.

## CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA

*El humano está formado  
de un espíritu y un cuerpo  
de un corazón que palpita  
al son de los sentimientos  
No entiendo los amores  
del alma sola  
cuando el cuerpo es un río  
de bellas olas  
de bellas olas, sí  
que le dan vida  
Si falta un elemento  
negra es la herida  
comprende que te quiero  
de cuerpo entero*

*(“De cuerpo entero”  
Violeta Parra)*

#### **4.1.- Supuestos metodológicos y preguntas de investigación**

La identidad del profesorado se analiza a partir de focos temáticos, que dan origen a núcleos identitarios. Como se trata de una identidad altamente compleja y que se construye como un producto sociohistórico y contextual, los núcleos identitarios centrales corresponden a los aspectos más densos de la identidad colectiva – profesional en este caso-. Sin embargo, desde un enfoque de pedagogía crítica, los procesos psicosociales nunca son absolutos y deben ser contrastados y desafiados permanentemente. Es por ello que esta tesis parte de determinados supuestos metodológicos de investigación que permiten comprender la delimitación tanto de las preguntas como de los objetivos de estudio. Estos supuestos se desprenden de la discusión empírica y teórica presentada a lo largo de esta tesis.

##### **Supuesto 1. La identidad docente es identidad social**

La identidad profesional docente corresponde a la identidad “del sujeto colectivo”, que involucra aspectos como su origen y construcción social. Pese a su diversidad sociológica posee elementos comunes como categoría social. Así, al estudiar la identidad profesional docente del profesorado en el sistema municipal, se debe indagar en la conciencia de pertenecer a tal categoría social, así como en la valoración de dicha pertenencia. Como la identidad se construye a partir de la interacción social y surge en el transcurso de la misma, ésta dependerá en parte no sólo de quienes pertenezcan a la categoría social en cuestión, sino de las personas con las cuales se interactúe. Esto lleva a que sea necesario indagar en los significados sobre las imágenes que otros grupos sociales construyen respecto del profesorado.

##### **Supuesto 2. La identidad docente se construye situada histórica y políticamente**

Los fenómenos identitarios son construcciones situadas históricamente y emergentes en los procesos sociales, proscritas o pre-escritas de acuerdo a los intereses políticos del orden social dominante, cumpliendo una función social e ideológica específica. En Chile, las políticas educativas son estructuras que se encargan de socializar los mecanismos de las leyes, y generan patrones de interacciones sociales con efectos sobre el profesorado en la medida en

que quedan sujetos a los espacios y posibilidades de acción que éstas permiten y promueven. Así, y aunque la identidad docente no es un pálido reflejo de las políticas educativas, éstas definen ciertos marcos de posibilidad de acción en los cuales las identidades se construyen. Si bien existen macropolíticas derivadas en este caso de iniciativas de la OCDE, cada país a partir de su particular historia adecúa estas iniciativas y las contextualiza de diferentes formas. Es por ello que existen diferentes modelos de rendición de cuentas (*accountability*) por lo que si se pretende analizar la identidad del profesorado en relación con una forma de rendición de cuentas, es necesario al menos un mínimo contraste con otros modelos de rendición de cuentas. La identidad docente en el contexto del *accountability* performativo debe ser contrastado con discursos que se dan en otros contextos de *accountability*.

### **Supuesto 3. La identidad docente se debe estudiar a partir de los núcleos identitarios**

No existe una sola identidad magisterial, sino una compleja descripción de formas de ser docente. Sin embargo, sí existen elementos comunes a partir de una identidad social, colectiva y profesional del profesorado. Para dar cuenta de ésta es necesario describir los núcleos identitarios, definidos como características centrales y densas comunes en los discursos. Estos núcleos se construyen como parte de la identidad y por lo tanto, se elaboran a partir de la interacción entre elementos subjetivos y contextuales, en una combinación dialéctica de las miradas que el profesorado construye sobre sí mismo y de las miradas que otros actores construyen sobre ellos y ellas.

### **Supuesto 4. Los núcleos identitarios pueden ser desafiados**

El enfoque dialéctico de la pedagogía crítica interpela las nociones de reproducción y resistencia en educación. La noción de agenciamiento humano (*human agency*) constituye una invitación a comprender los procesos psicosociales como relativos, por lo que ningún discurso se vuelve hegemónico. En este escenario, al investigar la identidad docente se requiere no sólo describir elementos comunes y densos, sino elementos divergentes que desafían los discursos predominantes. Ello implica buscar los espacios de oposición y resistencia, delimitarlos y explicar su sentido transformador.

A partir de estos supuestos, la presente tesis se posiciona desde un paradigma fenomenológico o cualitativo y se orienta sobre la base de las siguientes preguntas: ¿Cómo se presenta la identidad del profesorado del sistema público en un contexto de *accountability* performativo? ¿Cuáles y cómo son los discursos docentes que desafían o fisuran estas identidades docentes? ¿Qué elementos comunes y divergentes existen entre estas identidades y los discursos docentes en diferentes modelos de *accountability*?

Para responder estas preguntas de investigación, se realiza un estudio en tres fases que son sucesivas y se retroalimentan entre sí. Con el fin de organizar las metas en cada fase y otorgar un sentido unitario a esta tesis, se presentan los siguientes objetivos de investigación.

## **4.2.- Objetivos**

Objetivo general: Comprender la identidad profesional del profesorado del sector público en el contexto de las políticas educativas de rendición de cuentas en Chile.

Objetivos específicos

- 1.- Describir y analizar los núcleos identitarios del profesorado del sistema público en Chile, a partir de sus discursos y de los de diferentes actores de la comunidad educativa
- 2.- Identificar y caracterizar los aspectos psicosociales del profesorado cuyos discursos desafían los principales núcleos identitarios analizados
- 3.- Contrastar los núcleos identitarios del profesorado chileno con discursos de docentes que se desempeñan en otros modelos de rendición de cuentas, en dos países diferentes

#### **4.3.- Enfoque y marco general del estudio**

A continuación, se presentan los antecedentes teóricos que justifican la opción metodológica de este estudio. Esta tesis se basa en una metodología cualitativa, con un enfoque fenomenológico y un interés de tipo práctico.

A partir del llamado “giro lingüístico” comienza el desarrollo de una acción comunicativa en la que la racionalidad está dada por la capacidad de entendimiento entre personas capaces de lenguaje y acción mediante actos de habla cuyo trasfondo es un mundo de la vida de creencias e intereses no explícitos (Fernández, 1997). Este mundo de la vida está guiado por diferentes intereses humanos que influyen en la forma de construir el conocimiento, y se basan tanto en el conocimiento como en la acción humana:

Los intereses rectores del conocimiento están determinados así por dos momentos: por una parte son testimonio de que los procesos cognoscitivos surgen de contextos vitales y cumplen su función dentro de ellos; pero, por otra parte, en ellos queda también de manifiesto que lo que caracteriza a la forma de vida reproducida socialmente es la conexión específica entre conocimiento y acción (Habermas, 1990, p. 214)

Así, la forma por medio de la cual se manifieste la racionalidad determinará lo que un grupo social podrá distinguir como conocimiento. Para Habermas (1990), los intereses constitutivos del conocimiento configuran lo que consideramos que constituye el conocimiento y determinan las categorías mediante las que lo organizamos a través de tres tipos: técnico, práctico y emancipador. Cada uno de ellos constituye los tipos de ciencia mediante los que se genera y organiza el saber en nuestra sociedad. Estas tres formas de saber son la empírico-analítica, la histórico-hermenéutica y la crítica. Mientras el saber empírico analítico constituye explicaciones causales y redundante en un saber utilizable técnicamente, el saber hermenéutico convierte explicaciones narrativas en saber práctico. Por su parte, el saber emancipatorio se concentra en la transformación de la sociedad.

Cada forma de interés se vincula entonces con una particular construcción de saberes, y por lo tanto, de procedimientos científicos para acceder a diferentes modos de ciencia. En el contexto educativo, estos intereses-saberes se sostienen en valores políticos que determinan las presuposiciones de quienes investigan en educación acerca de la naturaleza de la misma

(Carr, 1990). La elección de una postura de investigación, por lo tanto, traería consigo inevitablemente compromisos e implicancias éticas y políticas diferentes. Para Carr (1990) “(...) la idea de que la investigación educacional puede liberarse de valores y de ideología resulta ser una de las ilusiones ideológicas de la época” (p. 134).

Para Carr (1990) nadie investigaría en educación sin encontrarse comprometido o comprometida con ciertos fines, valores y objetivos; e incluso si los investigadores pudiesen estudiar sobre la educación sin vincularla con ningún valor educativo, de todas maneras sus propios valores impregnarían su trabajo.

Esta tesis posiciona su marco general en el interés de tipo práctico, que en términos esenciales, es el interés por la comprensión (Habermas, 1990). Pero no se trataría de una comprensión que permita formular reglas para manipular y manejar el medio, sino más bien, de un interés por comprender el medio en un proceso de interacción entre los individuos y éste. El interés práctico se basa en la necesidad de la especie humana de vivir en el mundo formando parte de él, y no compitiendo con el ambiente para sobrevivir. La producción de saber mediante el hecho de dar significado constituye la tarea asociada con las ciencias histórico-hermenéuticas. Entre estas ciencias encontramos la interpretación histórica y literaria, así como los aspectos interpretativos de disciplinas como la sociología y ciertas ramas de la psicología (Grundy, 1991). Con esto, se hace referencia a una acción de tipo subjetiva e intersubjetiva, focalizada principalmente en un individuo ubicado en un contexto, que se relaciona con otro individuo en las mismas condiciones. Por lo tanto, a partir de este interés, el énfasis se concentra fundamentalmente en la interacción humana, basada en una interpretación consensuada del significado (Habermas, 1990).

Metodológicamente esta perspectiva ha sido desarrollada bajo el paradigma fenomenológico y las metodologías cualitativas. El término fenomenología se refiere a la teoría de los fenómenos, es decir, cómo los objetos se revelan en la conciencia, y parte del supuesto de que lo subjetivo no sólo puede ser fuente de conocimiento, sino incluso presupuesto metodológico y objeto de la misma ciencia. Este enfoque otorga primacía a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento y se basa en el interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción. La investigación educativa desde el enfoque fenomenológico busca la comprensión de los hechos mediante métodos cualitativos que le proporcionen un mayor nivel de comprensión personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de las

personas (Pérez Serrano, 1994). En este mismo sentido, Prieto (2001b) sostiene que la realidad social implica procesos entre personas, no predecibles ni medibles, y por lo tanto, bastantes más complejos que el mundo natural. Para ello, la investigación educativa debe centrarse en las personas, contextos, marcos de referencia y significados asignados a los fenómenos, dado que no es posible separar lo que la gente hace de lo que son sus intenciones.

De este modo y en síntesis, la investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas (Pérez-Serrano, 1994). Sin embargo, no hay que confundir la noción de significado con la simple descripción de las narraciones. La indagación hermenéutica propia de las metodologías cualitativas procura llevar la comprensión hacia la consideración de la influencia de la ideología y del poder, ya que la comprensión hermenéutica no operaría simplemente en el nivel de lo explícito sino que, a través del reconocimiento de la situacionalidad, puede penetrar bajo este nivel hasta factores más subyacentes. Por lo tanto, no se trata sólo de una cuestión de subjetividad, sino de examinar el contexto en que ésta se localiza (Usher & Bryant, 1992).

Esta visión exige una definición del significado como objeto de estudio de las metodologías cualitativas. Si bien esta tesis se concentra en la identidad docente, y para ello ha determinado que ésta debe ser investigada por medio del análisis de núcleos identitarios, éstos son objetos de estudios que se construyen en el discurso del profesorado, y a los cuales sólo se puede acceder por medio de significados. Es más, esta tesis incorpora la visión de otros actores de la comunidad educativa debido a que parte del supuesto de que la identidad es un constructo individual y social a la vez. Así, el estudio de la identidad desde un enfoque cualitativo exige su acceso a través de significados narrados.

Si bien autores como Davidson (Rojas, 2008) desarrollan la idea de que los significados no requieren de lo intencional como un rasgo constitutivo – debido al supuesto de que el lenguaje natural puede ser reconstruido recurriendo sólo a procedimientos lógicos y semánticos extensionales-, autores como Bruner (1989) proponen una definición de significado que considera tanto los aspectos subjetivos como los contextuales culturales de la interacción comunicativa. En oposición a Davidson, para Bruner (1989) los significados son el conjunto de proposiciones que se formulan como verdades acerca de un acontecimiento o experiencia en particular, y que le otorgan generatividad al lenguaje. Es decir, la gama de usos

pragmáticos posibles que le otorgamos a las oraciones, la que muchas veces escapa a la literalidad del texto.

Entonces, si los significados consisten en un uso pragmático de ciertos contextos, ¿cómo sabemos las personas cuándo estamos frente a un uso o a otro en el caso del mismo concepto? ¿Dónde reposa el significado de los conceptos sociales? Para Brunner (1989), el significado se construye en la negociación interpersonal dentro de los límites del mundo simbólico que hemos adquirido mediante el lenguaje. Esta concepción negociadora del significado es una concepción hermenéutica, que considera a la cultura como un foro para negociar y renegociar el significado y explicar la acción, como un conjunto de reglas o especificaciones de la acción.

El carácter colectivo de la cultura lleva a esta tesis a explorar en los significados compartidos, y a través de éstos, analizar la identidad del profesorado en el marco del *accountability* performativo como foro sociocultural y político, en el que se da origen a estos significados.

A continuación se presenta el diseño de esta tesis desglosado del siguiente modo: en primer lugar se presenta una síntesis de las decisiones metodológicas generales del estudio y para ello se introduce cómo los objetivos de investigación se responden en un estudio secuencial en fases. Luego se presenta el detalle del procedimiento al interior de cada una de estas fases.

#### 4.4.- Diseño general de la investigación

La presente tesis tiene un diseño general a través de tres fases que se retroalimentan de forma secuencial. Se trata en todos los casos de una investigación cualitativa aunque el diseño interno de cada fase tiene elementos particulares de método y tipo de estudio que se diferencian entre sí. Cada fase busca dar respuesta a un objetivo específico diferente, que en conjunto y de forma integrada, responden tanto al objetivo general como a las preguntas de investigación (ver Tabla 5). A continuación presenta la metodología específica asociada a cada fase del estudio.

Tabla 5  
*Resumen de las fases del estudio*

	Nombre de la Fase	Estudios dentro de la fase	Objetivo de la Fase
FASE 1	Análisis de la identidad del profesorado del sistema público chileno		Obj. 1. Describir y analizar los núcleos identitarios del profesorado del sistema público en Chile, a partir de sus discursos y de los de diferentes actores de la comunidad educativa
FASE 2	Identities desafiadas. Aspectos psicosociales del profesorado cuyos discursos desafían los principales núcleos identitarios	Fase 2.1. Estudio de caso escuela Vuela Alto  Fase 2.2. Estudio narrativo profesores organizados	Obj. 2. Identificar y caracterizar los aspectos psicosociales del profesorado cuyos discursos desafían los principales núcleos identitarios analizados
FASE 3	El profesorado en los modelos de responsabilidad educativa: contraste de la identidad docente en Chile, Italia y Suecia		Obj. 3. Contrastar los núcleos identitarios del profesorado chileno con discursos de docentes que se desempeñan en otros modelos de rendición de cuentas, en dos países diferentes
INTEGRA- CIÓN DE FASES	Análisis integrativo		Obj. general: Comprender la identidad profesional del profesorado del sector público en el contexto de las políticas educativas de rendición de cuentas en Chile

Fuente: Elaboración propia

#### **4.5.- Diseño de investigación primera fase**

Esta fase lleva por nombre “Análisis de la identidad del profesorado del sistema público chileno” y buscó describir y analizar los núcleos identitarios del profesorado del sistema público en Chile, a partir de sus discursos y de los de diferentes actores de la comunidad educativa. Consiste en un estudio cualitativo basado en entrevistas individuales y grupos focales. El muestreo y procedimiento de esta fase combinó diferentes estrategias, ya que el muestreo es definido en esta tesis como una etapa progresiva y sujeta a la dinámica que se deriva de los propios hallazgos de la investigación (Strauss & Corbin, 2002).

En un primer lugar se seleccionaron escuelas de educación básica y liceos de educación secundaria, así como colegios con ambos niveles de contextos de educación urbana en la Quinta Región de Valparaíso en Chile. Se realizó un listado de colegios municipales y se contactó directamente al director o directora de cada centro. El listado incluía 50 colegios diferentes entre sí en términos de zona geográfica, tamaño del colegio, primario y secundario, técnico profesional y científico humanista, e índice de vulnerabilidad socioeconómica (IVE), de los cuales respondieron 11 vía telefónica o por e-mail. A cada establecimiento se le entregó una carta presentando el tema y objetivos de investigación, solicitando que se respetara el criterio de voluntariedad en la participación del estudio, así como asegurando la confidencialidad de los resultados. Los centros educativos que respondieron inicialmente se encontraban ubicados en las ciudades de Valparaíso, Viña del Mar, Limache, La Ligua, Zapallar, La Calera, Villa Alemana y Casablanca. Las primeras entrevistas realizadas al profesorado se basaron en un muestreo por voluntarios (Quintana, 2006), es decir, se seleccionaron docentes que voluntariamente quisieron ser entrevistados. En la mayoría de los casos, el profesorado se inscribió para ser entrevistado luego de presentar la propuesta en un Consejo de Profesores. En dos colegios, el director sugirió personas a entrevistar, quienes fueron contactados personalmente. No se estableció en ese momento ningún criterio de diferenciación o selección más que el hecho de pertenecer al centro en cuestión, ya que el objetivo era iniciar con un muestreo abierto (Strauss & Corbin, 2002).

Las primeras entrevistas que se realizaron fueron a profesores y profesoras de aula, y se comenzó con entrevistas en profundidad abiertas (Prieto, 2001b). Esta técnica de producción de información consiste en un dispositivo dialógico en el cual las personas cuentan una historia de sí en torno a una conversación profesional. Estas entrevistas tuvieron el formato de

una conversación no dirigida, permitiendo recorrer panorámicamente el mundo de significados del entrevistado. Así, a través de la elaboración de las personas entrevistadas sobre su propio discurso, se buscó la obtención de significados (Ortí, 2005). Los temas recorridos fueron amplios y se relacionaron con la historia en la institución educativa, apreciaciones sobre las políticas educativas, experiencias sobre la evaluación docente, impresiones sobre la prueba SIMCE, y relaciones familia-escuela.

En esta fase, y siguiendo las recomendaciones de Strauss y Corbin (2002), el procedimiento de muestreo y análisis se fue alternando. Aunque en todos los casos se trató de un análisis de contenido (Cáceres, 2003), las especificidades de este análisis dependieron de cada fase de muestreo. Por ello, se inició un proceso de codificación abierta a través de un análisis de contenido emergente. Este análisis arrojó un alto número de códigos, algunos específicos y otros inespecíficos que requerían ser contrastados con la producción de nueva información. De este modo, se avanzó desde entrevistas en profundidad abiertas hacia entrevistas en profundidad focalizadas sobre temas precisos (Alonso, 1998). Ambas son formas de entrevistas en profundidad pero tienen especificidades técnicas diferentes. Este segundo grupo de entrevistas consistieron en una forma de diálogo social que se va sometido a la regla de la pertinencia, necesitando de una labor reflexiva por parte de la investigadora, ya que el mínimo marco pautado de la entrevista es un guión temático previo, que recoge los objetivos de la investigación y focaliza la interacción, aunque no está estructurado secuencialmente. Se trata de que durante la entrevista, la persona entrevistada produzca información sobre todos los temas que interesan en el marco de la investigación en curso; creando para ello una relación dinámica en la que se vayan generando los temas, pero con una leve directividad mayor que las entrevistas abiertas.

Las primeras entrevistas se realizaron exclusivamente con profesores de aula por lo que las entrevistas en profundidad focalizadas sobre temas precisos, se realizaron con profesores de aula, pero también con docentes directivos y administradores educacionales. La codificación abierta había arrojado la necesidad de indagar en los mismos temas de las entrevistas pero desde la posición situada de otros docentes. Así, estas entrevistas fueron indagando más específicamente sobre la historia en la institución educativa, experiencias específicas con políticas educativas (Evaluación docente, programas focalizados de desarrollo profesional y mejoramiento institucional, nuevas legislaciones y regulaciones, sistema de aseguramiento de calidad educativa), y relaciones familia-escuela. Una vez realizadas estas entrevistas, se

avanzó en la codificación y el resultado fue revelador en términos del muestreo. Los resultados mostraron que para comprender los núcleos identitarios que se habían comenzado a figurar, era necesario entrevistar a implementadores de la política educativa. Las personas entrevistadas apuntaban a los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación como “responsables” de gestionar las medidas de rendición de cuentas. Se hablaba de ellos con un sentimiento de temor, a diferencia de otros implementadores que casi no aparecieron en los discursos (como las y los visitadores y visitadoras de la Agencia de Calidad o supervisores y supervisoras del Departamento de Educación Provincial). Esto llevó a contactar al personal de la Unidad de Denuncias y Reclamos de la Supereduc de la región, quienes participaron libremente de entrevistas en profundidad. Como se trataba de un primer acercamiento a este grupo, se realizaron entrevistas en profundidad abiertas (Prieto, 2001a).

Se recogieron estas entrevistas y se analizaron de forma conjunta con las ya realizadas en un proceso de codificación axial (Strauss & Corbin, 2002). Así, se avanzó en la maximización del hallazgo de diferencias en el nivel dimensional, confirmando que la identidad se construye en interacción entre niveles micro, meso y macro. Con el fin de descartar que los hallazgos se debieran exclusivamente a un fenómeno regional, y considerando cierta diversidad entre las regiones de la zona central del país, se seleccionaron nuevamente escuelas y liceos de la Región Metropolitana y de la Sexta Región del país, reconociendo una de las primeras limitaciones del estudio: este se centraría en comprender una realidad que a lo sumo podría llegar a representar a la zona centro del país. No se accedió a colegios de la zona norte o sur debido a aspectos operativos, ya que un estudio de tal magnitud escapaba a la viabilidad de esta tesis.

De este modo se avanzó en la incorporación de ocho colegios, y se realizaron entrevistas en profundidad focalizadas sobre temas precisos (Alonso, 1998) y se avanzó en la codificación axial. Los hallazgos comenzaron a saturarse, es decir, apareció una suficiente diversidad de ideas, y las nuevas entrevistas no ofrecían muchos elementos novedosos (Martínez-Salgado, 2012). En este momento comienzan las entrevistas con el estudiantado y las familias. En su caso se realizaron grupos focales (Canales, 2006) que consiste en una técnica de entrevista grupal que focaliza la experiencia común de un grupo de personas a través del habla testimonial, es decir, de narraciones comunes sobre eventos también comunes. En este grupo sólo se realizó una entrevista en profundidad focalizada sobre temas

precisos, a una madre que no pudo asistir a una sesión de grupo focal a pesar de haber querido participar. Por ello, se le realizó una entrevista individual.

Las familias y el estudiantado entrevistado pertenecían a los centros cuyos maestros y maestras ya habían sido entrevistados. A las familias se les invitó a través de una comunicación en la libreta del estudiantado. Al estudiantado se le seleccionó pidiendo apoyo a los líderes educativos. En uno de los colegios ocurrió un fenómeno que resulta interesante de describir. Se le solicitó a la Jefa de UTP (Jefa de estudios) que ayudara a seleccionar un grupo de estudiantes para entrevistar, y durante la entrevista, iban ofreciendo discursos de una profunda adherencia al colegio, con un acuerdo generalizado de las políticas e iniciativas internas. Al consultar sobre los criterios para su selección, la Jefa de UTP indicó que fue aleatorio. De todos modos, y con el fin de asegurar diversidad de la información, se les consultó la opinión a las profesionales del PIE, quienes señalaron que este grupo en particular obedecía a estudiantes con una alta identificación con el establecimiento. Por ello, se les solicitó ayuda a las profesionales del PIE para identificar un grupo de estudiantes más heterogéneos, contando por supuesto con la aprobación de la dirección del establecimiento y de la jefa de UTP. Así, se seleccionó el segundo grupo focal de ese colegio.

Las entrevistas con estudiantes y sus familias, buscaron que relataran ejemplos sobre la interacción cotidiana con la escuela, y sobre sus experiencias diarias en el colegio, focalizándose sobre aspectos como la relación profesor-estudiante-familia y las experiencias con las pruebas estandarizadas. Asimismo, se les preguntó por aspectos vinculados con la valoración social del profesorado, y la imagen que tenían de los y las docentes en sus escuelas, y en el país en general.

El análisis en esta fase se fue articulando con el análisis de las entrevistas ya realizadas. No se analizaron las entrevistas separadas por actores educativos, ya que se buscaba una completa saturación de los códigos obtenidos hacia el establecimiento de dimensiones analíticas más grandes hasta poder llegar a categorías. Este análisis llevó a la necesidad de entrevistar otros actores educativos no considerados inicialmente. Esta fue una decisión basada en las recomendaciones de Martínez-Salgado, (2012) quien indica que hay que ser cuidadosos con un eventual falso sentido de saturación, el cual puede originarse por un enfoque demasiado restringido, una búsqueda mal encaminada, o incluso una falta de perspicacia del investigador. Por ello, el autor sugiere que la inclusión de nuevas entrevistas continúe hasta que se disponga

de los elementos necesarios para construir una teoría comprensiva y convincente sobre el tema.

Cuando se obtuvo las entrevistas de las familias, estudiantes y personal de apoyo, comenzaron a aparecer códigos con un alto nivel de saturación que expresaban tensiones identitarias en el profesorado. Esto llevó a la codificación selectiva (Strauss & Corbin, 2002) que arrojó tres dimensiones analíticas centrales respecto de las cuales se construían los núcleos identitarios con un alto nivel de saturación: un sistema doble de deseo y de miedo, la búsqueda de reconocimiento social a través de una tensión entre respeto y vocación, y discursos que validaban y rechazaban el sistema neoliberal en educación. Con el fin de confirmar o desconfirmar estos núcleos identitarios, es decir, estas dimensiones que parecían ser los grandes temas respecto de los cuales el profesorado construía su identidad, se avanzó en un mayor número aún de entrevistas a profesores y profesoras en un muestreo discriminativo (Strauss & Corbin, 2002). Esta decisión buscó maximizar las oportunidades para verificar la argumentación construida y las relaciones entre categorías, para así alcanzar la saturación de aquéllas que pudieran haber mostrado un desarrollo insuficiente.

En este punto, si bien las categorías estaban ya saturadas y presentaban una alta densidad en número de citas de respaldo, el análisis discriminativo mostró que si bien ciertos discursos eran mucho más densos que otros, éstos se presentaban a veces en tensión, pero a veces, dicotómicamente. Existían ciertos profesores y profesoras cuyos discursos se alejaban de forma considerable de los núcleos identitarios identificados, cuyos relatos no estaban tan tensionados como los de la gran mayoría de los docentes. Estos relatos no fueron excluidos del análisis, bajo el supuesto de que pese a su baja densidad esta es una tesis cualitativa y su valor reside precisamente en que permiten desafiar los discursos predominantes. Bajo el enfoque de la pedagogía crítica, los discursos nunca son homogéneos, y el profesorado es perfectamente capaz de articular discursos y prácticas de resistencia en todo nivel. Hasta ese momento, una intuición analítica era que esos discursos representaban formas de oposición o resistencia (Giroux, 1985).

Por ello, y con el fin de responder al segundo objetivo de esta tesis, se decidió avanzar en la producción de información en esos casos, lo que se explicará en detalle en el siguiente apartado, incorporando finalmente ocho nuevos colegios. De todos modos, las entrevistas realizadas para el análisis de la segunda fase también fueron consideradas en esta fase aunque con menor fuerza y presencia, ya que buscan expresar la densidad propia del análisis de

contenido. La selección de citas textuales no se repite, por lo que si una cita fue usada en una fase no se volverá a leer en ningún otro apartado de esta tesis. Esto permite conferir rigor científico a la saturación de información. La segunda fase cuenta con entrevistas narrativas, y es por ello que aunque la gran mayoría de los análisis de esta primera fase se basan en entrevistas en profundidad, también se consideran relatos provenientes de entrevistas narrativas.

Para la permanente relación de muestreo y análisis que presenta esta fase, se consideraron ciertos criterios de rigor científico. Siguiendo las recomendaciones de Guba y Lincoln (1985), se cuidó el criterio de credibilidad a través de la triangulación de teoría, datos y perspectivas; pero además se resguardó el criterio de dependencia. Esto se llevó a cabo a través de una permanente auditoría de dependencia, es decir, por medio de un control de calidad externo para evaluar en qué medida las precauciones tomadas por la tesista fueron adecuadas o no. Esta auditoría se llevó a cabo en las reuniones con el profesor guía de la tesis, y en a través de las actividades de pasantía: reuniones en el Centro de Investigación y Desarrollo Educativo (CIDE) de la Universidad Alberto Hurtado, en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (EduInclusiva) de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, y en el Departamento de Pedagogía Social de la Universidad de La Sapienza. Por su parte, la auditoría de confirmabilidad, - que consiste en la comprobación de la correspondencia entre los datos y las interpretaciones llevadas a cabo- se realizó con el apoyo del profesor guía pero además, como actividad de estancia doctoral en presentaciones de los resultados de la tesis con sus respectivas citas frente a un curso de grado de Magisterio en el Departamento de Pedagogía Social de la Universidad de La Sapienza y al Grupo de estudios de Políticas Educativas de la misma Universidad.

Como aspectos éticos, se firmaron consentimientos informados en los que se aseguró el resguardo de la confidencialidad de la información.

A modo de resumen es posible señalar que se realizó un total de 64 entrevistas entre entrevistas individuales y grupos focales, en un total de 27 colegios distribuidos en tres regiones del país. Si bien la gran mayoría de las entrevistas corresponden a profesores y profesoras, se entrevista además a las familias, al estudiantado, al personal de apoyo, a administradores educacionales y a implementadores de las políticas públicas en educación. De este modo, se va analizando la identidad del profesorado a partir de las narraciones docentes pero en contraste con las visiones que el resto de la comunidad educativa tiene respecto de

ellos. Las Tablas 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13 muestran la descripción de las personas que fueron entrevistadas para esta tesis tanto en las fases 1 como 2, aunque en la siguiente fase se mostrará un detalle más profundo de quienes participaron propiamente en ella.

A cada colegio se le asignó un número aleatorio, por lo que si se trata del 27 o del 3, este número no tiene nada que ver con el orden en que el colegio apareció en la investigación. En esta tesis no se publica información sobre los centros educativos porque forma parte del acuerdo de confidencialidad, y sólo la tesista tiene el registro del número de colegio, su nombre y datos de contacto.

Tabla 6

*Implementadores de la política pública. Fiscalizadores de la Superintendencia de Educación*

	Técnica de producción de información	Características y comentarios generales
Fiscalizadora 1	Entrevista en profundidad	Psicóloga, entre 40 y 50 años de edad.
Fiscalizador 2	Entrevista en profundidad	Psicólogo, entre 30 y 40 años de edad.
Fiscalizadora 3	Entrevista en profundidad	Educadora diferencial, entre 30 y 40 años de edad
Fiscalizador 4	Entrevista en profundidad	Trabajador social. Coordinador de la Unidad de denuncias y reclamos. Entre 30 y 40 años de edad
Fiscalizador 5	Entrevista en profundidad	Administrador público, entre 40 y 50 años de edad
Fiscalizadora 6	Entrevista en profundidad	Trabajadora social, entre 30 y 39 años de edad

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7

*Administradores educacionales*

	Tipo de comuna	Técnica de producción de información	Características y comentarios generales
Coordinador comunal Ley SEP	Comuna urbana de la V Región ubicada a dos horas de la capital regional. Cuenta con 9 escuelas primarias y un liceo secundario, de los cuales tres EE son rurales.	Entrevista en profundidad	Profesor de filosofía, entre 50 y 60 años
Director Departamento Municipal de Educación	Comuna urbana de la V Región, ubicada en el límite norte con la IV Región. Cuenta con 21 escuelas de primaria, 1 liceo de secundaria y 1 colegio con ambos niveles. En total, 16 escuelas son rurales	Entrevista en profundidad	Profesor de lenguaje, 61 años.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8

*Líderes educativos*

Persona entrevistada	Establecimiento educativo (*)	Técnica de producción de información	Características y comentarios generales
Encargado de convivencia escolar 1	Escuela primera urbana (10)	Entrevista en profundidad	Hombre, profesor de primaria, entre 40 y 50 años. Cumple además el cargo de Inspector General. Escuela V Región
Encargada de convivencia escolar 2	Escuela primera urbana (2)	Entrevista en profundidad	Mujer, profesora de primaria con mención en lenguaje, entre 30 y 40 años. Escuela V Región
Encargado de convivencia escolar 3	Escuela primera urbana (9)	Entrevista narrativa	Hombre, profesor de educación física, 32 años. Cumple además el cargo de Inspector General. Escuela V Región
Director 1	Escuela primera urbana (4)	Entrevista en profundidad	Hombre, profesor de primaria, entre 50 y 60 años. Escuela V Región. Se hicieron 2 entrevistas
Director 2	Escuela primera rural (13)	Entrevista en profundidad	Hombre sobre 65 años, profesor normalista. Escuela V Región
Directora 3	Escuela primera urbana (27)	Entrevista en profundidad	Mujer entre 50 y 60 años, Escuela de VI Región
Director 4	Escuela primera urbana (9)	Entrevista narrativa	Hombre, profesor de EGB y educación física. 60 años. Escuela V Región
Jefe de U.T.P. 1	Liceo secundario urbano (16)	Entrevista narrativa	Hombre, profesor de filosofía. 55 años. Liceo Prioritario V Región
Jefe de U.T.P 2	Escuela primera urbana (27)	Entrevista en profundidad	Hombre entre 50 y 60 años. Escuela de la VI Región
Orientadora	Escuela primera urbana (27)	Entrevista en profundidad	Mujer entre 50 y 60 años. Escuela de la VI Región
Subdirectora	Escuela primera urbana (27)	Entrevista en profundidad	Mujer entre 50 y 60 años. Escuela de la VI Región

(\*) Nota: El paréntesis corresponde al número del colegio del total de 27 centros educativos que participaron del estudio

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9

*Docentes de secundaria (\*)*

	Técnica de producción de información (**)	Características y comentarios generales
Profesor de artes	Entrevista en profundidad (16)	Hombre de 52 años, Liceo prioritario V Región
Profesor de inglés y música	Entrevista narrativa (16)	Hombre entre 50 y 60 años. Estudió música y luego, inglés. Liceo prioritario V Región
Profesor de matemáticas	Entrevista en profundidad (16)	Hombre entre 40 y 50 años. Trabaja sólo 15 horas en el liceo. Liceo prioritario V Región
Profesora de química	Entrevista en profundidad (16)	Mujer entre 40 y 50 años. Hace clases en un colegio privado con 15 horas. Liceo prioritario V Región
Profesora de religión	Entrevista en profundidad (16)	Mujer sobre 60 años. Liceo prioritario V Región
Profesora de tecnología	Entrevista en profundidad (17)	Mujer entre 30 y 40 años, liceo técnico profesional de la V Región
Profesor 1 inglés	Entrevista en profundidad (18)	Hombre entre 40 y 50 años, liceo de RM
Profesor 2 inglés	Entrevista en profundidad (19)	Hombre entre 40 y 50 años, liceo de RM
Profesora 3 inglés	Entrevista en profundidad (20)	Mujer entre 30 y 40 años, liceo V Región
Profesor 1 historia	Entrevista narrativa (16)	Hombre menor de 30 años. Liceo prioritario V Región
Profesor 2 historia	Entrevista narrativa (21)	Hombre menor de 30 años, liceo V Región. Participa del Movimiento por la unidad docente (MUD)
Profesor 3 historia	Entrevista en profundidad (21)	Hombre menor de 30 años, liceo V Región. Participa del Movimiento por la unidad docente (MUD)
Profesora 4 historia	Entrevista en profundidad (24)	Mujer menor de 30 años, liceo V Región. Participa del Movimiento por la unidad docente (MUD)
Profesora 1 lenguaje	Entrevista en profundidad (16)	Mujer entre 50 y 60 años. Liceo prioritario V Región
Profesora 2 lenguaje	Entrevista en profundidad (23)	Mujer menor de 30 años, liceo V Región. Participa del Movimiento por la unidad docente (MUD)
Profesor 3 lenguaje	Entrevista en profundidad (22)	Hombre menor de 30 años, liceo V Región. Participa del Movimiento por la unidad docente (MUD)
Profesora biología y química	Entrevista narrativa (25)	Mujer entre 30 y 40 años. Presidenta de Colegio de profesores en su comuna (COPROCHI), liceo V Región
Profesora administración de empresas	Entrevista en profundidad (16)	Mujer entre 40 y 50 años. Profesora del área técnico-profesional (3° y 4° medio). Liceo prioritario V Región
Profesora compra y venta	Entrevista en profundidad (16)	Mujer entre 40 y 50 años. Profesora del área técnico-profesional (3° y 4° medio). Liceo prioritario V Región

(\*) Nota: Todos los establecimientos educativos son liceos secundarios urbanos

(\*\*) Nota: El paréntesis corresponde al número del colegio del total de 27 centros educativos que participaron del estudio

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10

*Docentes de primaria (EGB) e infantil*

	Establecimiento educativo (*)	Técnica de producción de información	Características y comentarios generales
Profesor 1	5	Entrevista narrativa	Hombre de 60 años de edad. Escuela de RM
Profesor 2	6	Entrevista en profundidad	Hombre entre 40 y 50 años. Escuela de RM
Profesora 3	7	Entrevista narrativa	Mujer de 65 años. Escuela de RM
Profesora 4	4	Entrevista en profundidad	Mujer entre 40 a 50 años de edad. Escuela de la V Región. Con ella se realizaron dos entrevistas
Profesora 5	8	Entrevista narrativa	Mujer de 55 años. Escuela de la V Región. Ella es enfermera además, profesión que estudió y ejerció antes que la docencia
Profesor 6	9	Entrevista en profundidad	Hombre entre 40 y 50 años. Escuela de la V Región
Profesora 7	9	Entrevista en profundidad	Mujer entre 40 y 50 años. Escuela de la V Región
Profesor 8	9	Entrevista narrativa	Hombre entre 30 y 40 años. Escuela de la V Región
Profesora 9	9	Entrevista narrativa	Mujer entre 40 y 50 años. Escuela de la V Región
Profesora 10	10	Entrevista en profundidad	Mujer entre 40 y 50 años. Escuela de la V Región
Profesor 11	10	Entrevista narrativa	Hombre sobre 60 años. Escuela de la V Región
Profesora 12	11	Entrevista en profundidad	Mujer de 38 años contratada como apoyo transversal para la docencia con recursos de la Ley SEP. Escuela de la V Región
Profesora 13	12 (**)	Entrevista en profundidad	Mujer menor de 30 años contratada como apoyo transversal para la docencia con recursos de la Ley SEP. Escuela de la RM
Profesor 14	13 (**)	Entrevista narrativa	Hombre 67 años, formado en una Escuela Normal de Educación. Se realizaron 2 entrevistas. Escuela de la V Región
Profesora 15	14	Entrevista narrativa	Profesora 56 años, miembro del Colegio de Profesores y del Consejo gremial de su escuela (COPROCHI) Escuela de la V Región
Profesora 16	15	Entrevista narrativa	Profesora entre 40 y 50 años miembro del Colegio de Profesores (COPROCHI) Escuela de la RM
Profesora educación infantil	26	Entrevista en profundidad	Educadora de párvulos, mujer entre 30 y 40 años. Escuela V Región

(\*) Nota: La mayoría de los establecimientos educativos son escuelas primarias urbanas salvo que lleve el símbolo \*\*

(\*\*) Nota: Establecimientos educativos que son escuelas primarias rurales

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11

*Personal de apoyo*

	Establecimiento educativo (*)	Técnica de producción de información	Características y comentarios generales
Psicóloga	4	Entrevista en profundidad	Mujer de 25 a 30 años de edad. Contratada en el marco de la implementación de la Ley SEP. Se realizaron dos entrevistas. Escuela de la V Región
Profesionales del Equipo del Programa de Integración Escolar (PIE)	3	Grupo focal	Equipo compuesto por: (i) Psicóloga que desde hace 9 años está vinculada a esta la escuela. Lleva 2 años trabajando exclusivamente en esta escuela en el PIE; (ii) Dos psicopedagogas. Ambas mujeres. Una de ella lleva 3 años en la escuela y la otra, lleva 3 meses; (iii) Educadora diferencial que lleva 5 años vinculada a la escuela. Escuela de la V Región
Asistente de la educación Paradocente 1	1	Entrevista en profundidad	Hombre de 30 a 35 años de edad. Cumple funciones administrativas en la escuela además de estar encargado de acompañar al estudiantado en el patio en los recreos. Escuela de la V Región
Asistente de la educación Paradocente 2	2	Entrevista en profundidad	Mujer de 30 a 35 años de edad. Cumple funciones administrativas en la escuela además de estar encargado de acompañar al estudiantado en el patio en los recreos. Escuela de la V Región
Asistente de la educación Paradocente 3	3	Entrevista en profundidad	Hombre de 45 a 50 años de edad. Cumple funciones administrativas en la escuela además de ser el coordinador tecnológico en el colegio. Escuela de la V Región

(\*) Nota: Todos los establecimientos educativos son escuelas primarias urbanas

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12

*Familias*

	Establecimiento educativo (*)	Técnica de producción de información	Características y comentarios generales
Madre	1	Entrevista en profundidad	Apoderada de 8° año básico que pertenece al Centro de Apoderados de su curso. Mujer de 40 a 50 años de edad. Escuela de la V Región
4 Madres de Kinder	2	Grupo focal	Tres mujeres entre 35 y 40 años de edad, y una mujer de 25 años. Fueron entrevistadas a la salida de la reunión mensual de apoderados, previa invitación a la misma. La convocatoria fue abierta a padres y madres. Escuela de la V Región
5 Madres de estudiantes de 2° ciclo básico (5° a 8° año)	3	Grupo focal	Cinco mujeres apoderadas de estudiantes de 5° a 8° año básico. Mujeres entre 30 y 50 años de edad. La convocatoria fue abierta a padres y madres. Escuela de la V Región

(\*) Nota: Todos los establecimientos educativos son escuelas primarias urbanas  
 Fuente: Elaboración propia

Tabla 13

*Estudiantes*

	Establecimiento educativo (*)	Técnica de producción de información	Características y comentarios generales
5 estudiantes de segundo ciclo básico	3	Grupo focal	3 niñas y 2 niños entre 10 y 14 años de edad de 5° a 8° año básico. El grupo fue elegido por la Inspectora General de la escuela. Escuela de la V Región
5 estudiantes de segundo ciclo básico	3	Grupo focal	6 niños entre 10 y 15 años de edad de 5° a 8° año básico. El grupo fue elegido por el equipo PIE. Escuela de la V Región
7 estudiantes de 8° año básico	1	Grupo focal	4 niñas y 3 niños entre 13 y 15 años de 8° año básico. Escuela de la V Región

(\*) Nota: Todos los establecimientos educativos son escuelas primarias urbanas  
 Fuente: Elaboración propia

#### **4.6.- Diseño de investigación segunda fase**

Esta fase lleva por nombre “Identidades desafiadas. Aspectos psicosociales del profesorado cuyos discursos desafían los principales núcleos identitarios” y buscó identificar y caracterizar los aspectos psicosociales del profesorado cuyos discursos desafían los principales núcleos identitarios analizados en la fase anterior. El término “desafío” ha sido elegido para dar cuenta de una connotación política. Este grupo de narraciones responden a un fenómeno específico: el desafío hacia la mayoría de los significados construidos por el profesorado, familias, entre otros, que se refleja en las categorías que emergen de la fase 1. Estas categorías se presentan como tensiones porque no son discursos estáticos, ni en contradicción, sino que reflejan el hecho de que la identidad docente es una permanente tensión. Sin embargo, en esa tensión existe una densidad de narraciones que se acerca más a elementos de reproducción social que de resistencia o transformación. La función social de muchos discursos se orienta a reproducir el sistema social que mantiene al profesorado oprimido. La presentación de las categorías en tensiones busca mostrar que estos discursos no son absolutos. Sin embargo, existen profesores cuyos discursos tienen más elementos de transformación de la dominación social que de reproducción. No se trata de discursos completamente resistentes pero además, la resistencia como práctica social transformadora no se puede investigar sólo a partir de discursos (Giroux, 1985). Por ello esta fase responde más bien a una aproximación exploratoria, que busca profundizar en la comprensión sobre los procesos de construcción de identidad del profesorado en el *accountability* performativo. Los discursos y prácticas que desafían al discurso dominante deben ser profundizados e indagados con el fin de contar con producción científica que ofrezca ciertas luces sobre cómo avanzar en justicia social.

Esta fase consiste en un estudio cualitativo basado en entrevistas individuales. Las entrevistas que se usaron en esta fase también fueron utilizadas en la fase anterior, lo que muestra el sentido recursivo de la investigación cualitativa, aunque se cuidó que las citas no se repitieran. El muestreo y procedimiento de esta fase combinó diferentes estrategias, ya que como se mencionó anteriormente, el muestreo es definido como una etapa progresiva y dinámica (Strauss & Corbin, 2002).

La segunda fase responde a la necesidad de dar respuesta al objetivo dos, cuyas decisiones metodológicas se derivan de las respuestas del objetivo uno. De este modo, era necesario tener resultados de la primera fase para poder avanzar hacia la búsqueda de respuestas para el

segundo objetivo. Así, los resultados de la primera fase mostraron que los núcleos identitarios del profesorado del sistema público se encuentran expresados como tensiones, que si bien derivan del contexto de rendición de cuentas, requieren de aspectos subjetivos y socioculturales para subsistir. A medida que se fueron realizando las entrevistas, apareció un grupo de profesores cuyos discursos eran sustancialmente diferentes a los discursos de la mayoría del profesorado. Se trataba de dos profesores de primaria (profesor 6 y 7 de la escuela n° 9), y de cuatro profesores de secundaria (profesor 3 de historia colegio n° 21, profesor 4 de historia colegio n° 24, profesora 2 de lenguaje colegio n° 23, profesora 3 de lenguaje colegio n° 22). La codificación selectiva no entregó mayor información sobre el fenómeno que podría estar a la base de esta diferencia de discursos, por lo que se decidió avanzar hacia un análisis de las características del profesorado que presentaba estos discursos, con el fin de descubrir si existía alguna composición sociológica en particular que explicara estas diferencias. Al realizar esta caracterización, aparecieron dos hallazgos: los docentes de primaria pertenecían al mismo colegio, y el profesorado de secundaria participaba de alguna de dos organizaciones docentes (COPROCHI o MUD).

A partir de este hallazgo, se cumplió con la primera parte del segundo objetivo, identificando dos posibles marcos simbólicos de referencia de aspectos psicosociales del profesorado cuyos discursos desafían los principales núcleos identitarios analizados en la fase anterior. Un marco podría ser la realidad sociocultural específica de una escuela en particular cuya cultura institucional tuviera algo interesante de ser investigado en función de las preguntas de investigación de esta tesis, y otro marco podría ser la organización docente. Este hallazgo llevó a la decisión de profundizar en estos dos grupos sociales, uno con límites claros -una escuela-, y el otro con límites inespecíficos que lo acercaban más a una identidad social que a un grupo – docentes organizados y organizadas. Como se tratan de composiciones sociológicas diferentes, la segunda fase está compuesta por dos estudios.

Así, esta fase responde a una de las principales características de la investigación cualitativa: su flexibilidad. La complejidad de un estudio cualitativo hace difícil predecir lo que va a suceder, por ello la característica fundamental del diseño cualitativo es su flexibilidad, su capacidad de adaptarse en cada momento y circunstancia en función del cambio que se produzca en la realidad que se está indagando (Rodríguez, Gil & García, 1996). Esta fase se diseñó de forma muy tentativa en el proyecto de tesis, y fue el procedimiento recursivo combinado entre muestreo y análisis que se terminó por resolver su

método. No se trata de una improvisación, ya que el objetivo dos partía del supuesto de que discursos de este tipo iban a aparecer, pero no se sabía cuál o cuáles serían los criterios para determinar qué tipos de profesores poseerían estos discursos.

Los dos estudios que se desarrollaron al interior de esta fase son: (i) un estudio de caso de una escuela que se ha denominado “Escuela Vuela Alto” – nombre de ficción- y (ii) un estudio narrativo con profesores organizados. En ambos estudios se describe una identidad social relativa al grupo o categoría social con la que se trabajó.

El primero de ellos consiste en un estudio de caso único (Rodríguez, Gil & García, 1996), en el cual el caso está definido por los límites de la pertenencia a la escuela Vuela Alto. La producción de información se lleva a cabo con personal directivo -director del establecimiento y el inspector general, que es al mismo tiempo el encargado de convivencia escolar- y con todos los profesores jefes de segundo ciclo básico – cuatro profesores, dos varones y dos mujeres-. Se realizaron sólo entrevistas individuales. Las primeras entrevistas fueron en profundidad focalizadas sobre temas precisos (Alonso, 1998), y luego, se decidió avanzar hacia entrevistas narrativas (Balderas, 2014). Así se recolectó información sobre las experiencias de este grupo de docentes en una época particular de sus vidas: desde el ingreso a la organización hasta el momento actual (Salgado, 2007). El segundo de los estudios es de tipo narrativo, para el cual se llevaron a cabo ocho entrevistas – tres profesoras que formaban parte del COPROCHI y cinco profesores del MUD-.

A esta fase, y en ambos estudios, se le dio un carácter más bien narrativo con ciertos elementos biográficos, ya que la intención fue focalizarse de manera profunda en aspectos sobre las trayectorias de este profesorado en relación con el contexto particular en el cual se desarrollan. Si existían elementos culturales que resultaran interesantes de indagar, éstos podrían estar relacionados con aspectos de la historia del profesorado en el centro, y esta tesis quiso indagar en esta posibilidad. Si bien esta fase no es propiamente un estudio perteneciente al método biográfico narrativo, sí constituye una aproximación “a modo de enfoque”, ya que indaga en la visión del mundo social de pertenencia de las personas entrevistadas, por medio de narraciones sobre los episodios vividos en un entorno a través de las relaciones sociales. Se eligió este enfoque porque era necesario describir en profundidad el mundo social de pertenencia que impactaba en la conformación de discursos divergentes. Por ello, este enfoque conlleva un énfasis en las valoraciones sobre el contexto y sobre sí mismo. De esta manera, el foco está puesto en cómo las personas reconfiguran el sentido de sus acciones en

los relatos en los que expresan la peculiaridad de sus vivencias y experiencias. En el contexto educativo, este enfoque ha sido utilizado para reconstruir biografías personales e identificar los procesos de constitución identitaria como profesionales del campo educativo (Balderas, 2014).

Bajo este enfoque, en ambos estudios pertenecientes a esta fase se realizaron entrevistas individuales y narrativas, las que se agregaron luego de haber realizado las primeras entrevistas en profundidad. La entrevista narrativa busca que la persona entrevistada formule relatos inducidos, ya que las preguntas detonan historias en torno a distintos temas en correspondencia con el objetivo de la investigación (Balderas, 2014).

Tanto en el caso de la Escuela Vuela Alto, como en el caso del profesorado organizado, las entrevistas estuvieron acotadas al objeto de estudio de esta tesis, destacando sobretodo el contexto escolar (Huchim & Reyes, 2013; Rubilar, 2017). En el análisis de la escuela, se consideró además el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Reglamento de Convivencia Escolar (Reglamento de CE).

El análisis en los dos estudios de esta fase consistió en un análisis de contenido con categorías emergentes que se organizaron de acuerdo con los discursos de las personas entrevistadas a través de una etapa de codificación – selección de códigos recurrentes- y posterior categorización – agrupación de códigos en categorías- (Cáceres, 2003). Estas categorías, articuladas entre sí, buscaron establecer nudos interpretativos de sentido sustentados en un relato polifónico. Las diferentes voces, o polifonía de voces, ofrecieron un sustento colectivo a la narración que se construyó (Cortán, 2013). El aspecto ético resguardado de mayor relevancia fue la confidencialidad de la información por lo que los nombres con los que son presentados en esta tesis son falsos. En la escuela, el profesorado sabía que sus entrevistas iban a ser analizadas de forma separada, y el profesorado organizado sabía que serían identificados en función de la organización a la cual pertenecían. En todos los casos, esto fue asumido con orgullo, ya que el profesorado explicitaba conciencia respecto de lo “poco común” de sus discursos.

Las Tablas 14 y 15 muestran la producción de información en cada uno de los estudios de esta fase.

Tabla 14

*Descripción general de las personas entrevistadas estudio I fase 2*

Cargo	Área disciplinaria de especialidad	Sexo	Tramo etario
Juan, Director del establecimiento	Profesor de educación física y educación general básica	Hombre	60 años
Carlos, Encargado de convivencia escolar e Inspector General	Profesor de educación física	Hombre	32 años
Ramón, Profesor jefe de 5° Básico	Especialización en Historia y Geografía	Hombre	Entre 40 y 50 años
Laura, Profesora jefe de 6° Básico	Especialidad en Ciencias	Mujer	Entre 40 y 50 años.
Rocío, Profesora jefe de 7° Básico.	Especialización en Matemáticas	Mujer	Entre 40 y 50 años
Ricardo, Profesor jefe de 8° Básico	Especialización en Lenguaje y Comunicación	Hombre	Entre 30 y 35 años

Fuente: Elaboración propia

Tabla 15

*Características de las personas entrevistadas estudio 2 fase 2*

Nombre	Nivel de enseñanza o disciplina	Establecimiento educativo	Técnica de producción de información	Características y comentarios generales
Carla	Profesora biología y química	Liceo secundario urbano	Entrevista narrativa	Mujer entre 30 y 40 años. Presidenta de Colegio de Profesores en su comuna. V Región
Rosa	Profesora educación general básica	Escuela primaria urbana	Entrevista en narrativa	Profesora entre 40 y 50 años, Colegio de Profesores, Región Metropolitana
Almudena	Profesora educación general básica	Escuela primaria urbana	Entrevista en narrativa	Profesora 56 años, miembro del Colegio de Profesores y del Consejo gremial de su escuela, V Región
Juana	Profesora historia	Liceo secundario urbano	Entrevista en profundidad	Mujer menor de 30 años, Movimiento por la unidad docente, Dirigenta gremial del Colegio de Profesores, V Región
Mariano	Profesor de historia	Liceo secundario urbano	Entrevista narrativa	Hombre menor de 30 años, V Región. Movimiento por la unidad docente
Jesús	Profesor de historia	Liceo secundario urbano	Entrevista en profundidad	Hombre menor de 30 años, V Región. Movimiento por la unidad docente
Francisco	Profesor de historia	Liceo secundario urbano	Entrevista en profundidad	Hombre menor de 30 años, V Región. Movimiento por la unidad docente, presidente del Consejo Gremial del Colegio de Profesores de su liceo
Cristina	Profesora de lenguaje	Liceo secundario urbano	Entrevista en profundidad	Mujer menor de 30 años, V Región. Movimiento por la unidad docente

Fuente: Elaboración propia

#### **4.7.- Diseño de investigación tercera fase**

Esta fase lleva por nombre “El profesorado en los modelos de responsabilidad educativa: contraste de la identidad docente en Chile, Italia y Suecia” y buscó contrastar los núcleos identitarios del profesorado chileno con discursos de docentes que se desempeñan en otros modelos de rendición de cuentas, en dos países diferentes. Consiste en un estudio cualitativo basado en entrevistas individuales que a su vez se ubica en un enfoque de educación comparada. Esta perspectiva se basa en los supuestos que desarrolla Williams (2009) para quien los discursos de la globalización han trascendido el tiempo y las naciones, ya que para analizar el origen y efecto de las políticas educativas es necesario por un lado comprender que la globalización es un fenómeno que responde a diferencias agencias que confieren políticas educativas en varios países, y que éstas se contextualizan localmente en cada nación. El fenómeno de la globalización en las políticas educativas explica por qué en la actualidad existe una imposición de diseños políticos y reformas derivadas de diferentes organizaciones y acuerdos de comercio internacionales (Luzón & Torres, 2013). Finalmente, esta tesis recoge los principios a los que invita Pereyra (1989) sobre investigación comparada cuando señala que para este tipo de investigación es necesaria la dimensión histórica. Si bien esta tesis en esta fase en particular sólo se aproxima al método de educación comparada, deja las bases sentadas para comenzar a preguntarnos por las condiciones materiales y sociales que producen diferentes tipos de personas, en este caso, de maestros y maestras. La escuela, y las identidades docentes se deben estudiar como el resultado de un entramado de prácticas históricas que hacen posible ver, pensar y actuar sobre éstos (Popkewitz, 2017).

En síntesis, tres han sido los criterios de investigación en educación comparada en esta tesis: la consideración de la globalización, la imposición de diseños macropolíticos en educación y la dimensión histórica. A partir de estos tres criterios, se eligieron países que además de contar con enfoques de rendición de cuentas según diferentes autores, pertenecieran a la OCDE. En los antecedentes del problema de investigación de esta tesis se muestra cómo la OCDE articula y gestiona políticas educativas en sus países miembros, pero también, cómo éstas son contextualizadas por cada nación. En Latinoamérica, sólo Chile, México y Colombia pertenecen a la OCDE, pero Colombia ha ingresado recientemente – el año 2018-, por lo que quedaba excluida al momento de la producción de información de esta tesis. Luego, la distancia geográfica que México presenta con el resto de los países de la

OCDE hacía poco viable incorporar un segundo país con el cual contrastar la identidad del profesorado chileno, por lo que finalmente se decide elegir dos países europeos, asumiendo las limitaciones de confrontar realidades con historias tan diferentes como aquéllas europeas y latinoamericanas.

Al revisar la literatura, Suecia aparecía como uno de los países que más políticas de privatización había implementado desde la década de 1990 en Europa, incluso tratándose de uno de los mayores Estados de bienestar del continente (Enkvist, 2010; Klitgaard, 2007; 2008). De hecho, autores como Verger, Zancajo y Fontdevila, (2016) cuestionan las políticas suecas de *voucher* y el cuasi-mercado que éstas generan, señalándolas como precursoras de la rendición de cuentas.

Chile es descrito como un sistema con escasa autonomía escolar, aunque con una alta descentralización. Por su lado, la literatura describe a Suecia como un sistema educativo con un alto nivel de autonomía y descentralización escolar, mientras que Italia, es descrito como un sistema educativo con unos de los regímenes de autonomía y descentralización más limitados de Europa (Eurydice, 2007; Grimaldi & Serpieri, 2014). Sumado al hecho de que según Falabella y De la Vega (2016) el modelo de rendición de cuentas italiano era estatal, y por lo tanto, diferente del sueco y chileno, esto llevó a que Italia fuera un caso interesante de observar en esta tesis. De este modo, se eligieron modelos de rendición de cuentas que fueran parte de tres sistemas educativos diferentes: Chile, Suecia e Italia.

En ambos países, se realizaron entrevistas individuales en profundidad (Prieto, 2001b). Los temas que abordaron fueron: (i) evaluación docente, (ii) políticas educativas y el papel del Estado, (iii) condiciones de trabajo y reconocimiento social, (iv) pruebas nacionales, (v) relaciones familia/comunidad-escuela. Se entrevistaron tres maestras en Italia y dos maestras en Suecia. Debido al pequeño número de personas entrevistadas – cinco en total-, no se pudo establecer criterio de género en la selección muestral, pero sí se estableció que al menos una persona entrevistada en cada país llevase más de 25 años trabajando en el sistema. La selección de las personas participantes fue guiada por un muestreo por conveniencia (Quintana, 2006) como se describe a continuación.

En Italia, se contactó a tres profesoras de primaria de la Región del Lacio (Roma y Frascati) a través de profesores de la Universidad de La Sapienza, donde la tesista se encontraba haciendo su estancia doctoral. Dos de las docentes eran maestras de primaria, ambas con más de 50 años de edad y más de 20 años de servicio. Una de ellas había tenido

una activa participación sindical durante sus primeros 20 años de ejercicio profesional. La tercera maestra era profesora de primaria pero luego obtuvo el grado conducente para dictar clases de francés en secundaria. Al momento de la entrevista se encontraba trabajando en educación secundaria.

En Suecia, se contactó a una profesora de primaria de una escuela pública de Estocolmo. La profesora nació en Suecia pero sus padres son exiliados chilenos. Al momento de realizar la entrevista, la profesora se encontraba en Chile donde llevaba unos meses trabajando como profesora de infantil en un colegio particular subvencionado, luego de haber trabajado como profesora de primaria en Suecia por más de cinco años. La entrevista se llevó a cabo por Skype ya que la tesista se encontraba en España.

Posteriormente, y a través de contactos personales, se eligió una escuela de primaria ubicada en Varberg – sur de Suecia- con el fin de solicitar autorización para entrevistar a una docente y poder realizar observaciones. Así, se realiza un proceso de *Teacher Shadowing* - observar el trabajo de un docente- (Cincioglu, 2012) que consiste en el acompañamiento cotidiano a un docente o grupo de docentes por un periodo de tiempo que permita realizar observaciones persistentes. Esto se llevó a cabo durante una semana y con una profesora de tercero de primaria, la que es posteriormente entrevistada. La Tabla 16 resume tanto a las personas participantes del estudio como las técnicas utilizadas.

Las entrevistas fueron analizadas por medio del análisis de contenido (Cáceres, 2003) con categorías preestablecidas derivadas de la primera fase. Las categorías de análisis fueron: (i) Políticas educativas: el sistema doble de miedo y deseo; (ii) Reconocimiento social: entre la vocación y el respeto; (iii) Neoliberalismo y educación: entre la validación y el rechazo. Se trata de un análisis que busca contrastar los núcleos identitarios del profesorado chileno con los discursos del profesorado internacional – italiano y sueco-, y como los análisis del profesorado chileno ya fueron presentados, los resultados en esta fase comienzan dentro de cada categoría mostrando sintéticamente los hallazgos de la primera fase y luego van mostrando cómo estos temas se expresan en las profesoras italianas y suecas, distinguiendo para ello por país.

Con el fin de resguardar la dimensión histórica de la investigación en educación comparada (Pereyra, 1989), se inicia la presentación de resultados con la respectiva contextualización sociohistórica, lo que se retoma en el análisis integrado. Posteriormente, se

toman las categorías de la fase 1 y se contrastan con las entrevistas a profesoras de Italia y Suecia.

Una de las mayores limitaciones que tiene esta fase es la pequeña cantidad de profesoras que se pudo entrevistar. Por ello, esta fase tiene un carácter más bien inicial, exploratorio y sobretodo descriptivo, que si bien permite contrastar algunos elementos de la primera fase, no pretende ser concluyente. La forma de redactar la presentación de resultados en esta fase busca respetar la singularidad de los datos, con el fin de no generar falsas especulaciones ni la transferibilidad de conclusiones.

Tabla 16

*Características de participantes y técnicas de producción de información fase 3*

Italia		
Técnica de producción	Participante	Características
Entrevista en profundidad	Profesora de primaria 1	Profesora mujer, casada y con dos hijas. Tiene alrededor de 60 años de edad y ha trabajado tanto en educación infantil como en primaria, aunque hace años que está sólo en este nivel y en el mismo colegio.
Entrevista en profundidad	Profesora de primaria 2	Profesora mujer, casada. Tiene más de 50 años de edad. Lleva más de 20 años en el mismo colegio. Si bien hace unos años que no participa en la organización sindical, estuvo de forma activa por muchos años en sus inicios laborales
Entrevista en profundidad	Profesora de primaria y secundaria francés	Profesora mujer, divorciada y con una hija. Tiene alrededor de 45 años de edad. Actualmente trabaja como profesora de secundaria dando francés aunque es también profesora de primaria. Aún le pagan el sueldo como docente de primaria debido a un retraso administrativo. El salario como docente de secundaria es mayor.
Suecia		
Técnica de producción	Participante	Características
Entrevista en profundidad	Profesora de primaria 1	Profesora sueca hija de padres chilenos. Trabajó 5 años como docente de primaria y actualmente se encuentra trabajando en un colegio particular subvencionado en Chile. Tiene menos de 35 años de edad y es soltera sin hijos.
Entrevista en profundidad	Profesora de primaria 2	Profesora sueca cuya edad bordea los 60 años. Trabaja en la misma escuela desde hace más de 15 años.
<i>Teacher shadowing</i>	Profesora de primaria 2	Una semana de observaciones persistentes y participativas acompañando a la docente a las actividades de la semana.

Fuente: Elaboración propia

## **CAPÍTULO 5: RESULTADOS**

*Levanta una cortina de humo la Bandera de Chile  
asfixia y da aire a más no poder  
es increíble la bandera  
no verá nunca el subsuelo encendido de sus campos santos  
los tesoros perdidos en los recodos del aire  
los entierros marinos que son joya  
veremos la cordillera maravillosa sumiéndose en la  
penumbra  
ficticia ríe  
la Bandera de Chile  
Come moscas cuando tiene hambre La Bandera de Chile  
en boca cerrada no entran balas*

(Extracto de “La Bandera de Chile”  
Elvira Hernández)

## **5.1.- Introducción a los resultados**

A continuación se presentan los resultados de esta tesis. Para ello, se presentan de forma separada cada una de las fases. Al inicio de cada fase se recordará la metodología de cada estudio brevemente, y se resumirán los principales hallazgos a presentar de modo tal que la persona que esté leyendo pueda comprender la dirección de los resultados y el sentido de los análisis así como de las categorías que se muestran.

Cada fase se presenta a través de categorías, las que son analizadas en su interior con apoyo de evidencia en citas textuales. La teoría presentada en el marco teórico y antecedentes de esta tesis, será utilizada para discutir estos resultados en el apartado de “Discusiones y conclusiones” de modo tal que los hallazgos que acá se presentan sean efectivamente resultados emergentes como se planteó en la Metodología del estudio. En algunos casos se mencionan autores con el fin de recordar a quien lee ciertas definiciones o referencias, pero sin ahondar en una discusión conceptual.

Ya que la presentación de resultados es muy abundante en esta tesis, al finalizar las tres fases se presenta un análisis integrativo que busca no sólo resumir los principales hallazgos, sino ofrecer un análisis integrado de las tres fases que le dé coherencia y unidad al análisis secuencial.

## **5.2.- Resultados de la primera fase. Análisis de la identidad del profesorado del sistema público chileno**

Para analizar la identidad profesional del profesorado del sector público en Chile, es necesario describir y analizar los núcleos identitarios del profesorado del sistema público en Chile, a partir de sus discursos y de los de diferentes actores de la comunidad educativa (objetivo 1). Esta fase se vincula con el primer objetivo de esta tesis, que asume que la identidad profesional del colectivo de docentes del sistema público sólo puede ser descrita y analizada a través de sus núcleos identitarios, es decir, de aquéllos elementos que les confieren un sentido de unidad. Este sentido de unidad se puede definir como ejes temáticos que permiten analizar su identidad de forma común. Cada eje temático en esta fase es un núcleo identitario, y se expresa en un total de tres categorías emergentes.

Se realizó un total de 64 entrevistas entre entrevistas individuales y grupos focales. Si bien la gran mayoría de las entrevistas corresponden a profesores y profesoras, se entrevistó además a las familias, al estudiantado, al personal de apoyo, a administradores educacionales y a implementadores de las políticas públicas en educación. Para recordar las personas entrevistadas se anexa la Tabla 17, que resume a los participantes. De este modo, se va analizando la identidad del profesorado a partir de las narraciones docentes pero en contraste con las visiones que el resto de la comunidad educativa tiene respecto de ellos. El análisis consistió en un análisis de contenido con categorías emergentes que se organizaron de acuerdo con los discursos de las personas entrevistadas.

Tabla 17

*Resumen descripción del grupo de estudio fase 1*

Grupo de estudio	Total entrevistas o grupos focales	Participantes y técnicas
Implementadores de políticas educativas	6	6 entrevistas individuales con fiscalizadores de la Superintendencia de Educación
Administradores educacionales	2	1 entrevista con el Coordinador comunal de la Ley SEP 1 entrevista con el Director del Departamento Municipal de Educación
Líderes educativos	11	3 entrevistas individuales con encargados de convivencia escolar, escuelas primarias urbanas 3 entrevistas individuales con directores, escuelas primarias urbanas 1 entrevista con Director de escuela primaria rural 2 entrevistas individuales con Jefes de UTP, uno de una escuela primaria urbana y el otro, de un liceo secundario urbano 1 entrevista con orientadora 1 entrevista con subdirectora
Profesoras y profesores de secundaria	19	19 entrevistas individuales con profesores de secundaria de las siguientes disciplinas: artes, historia, inglés, música, química, religión, tecnología, lenguaje, biología y áreas técnico-profesionales
Profesoras y profesores de primaria e inicial	17	1 entrevista con profesora de infantil, escuela primaria urbana 1 profesor normalista (2 entrevistas), escuela primaria rural 2 entrevistas individuales con profesoras de apoyo transversal, una de una escuela primaria urbana y la otra, de una escuela primaria rural 13 entrevistas individuales con profesores y profesoras de escuelas primarias urbanas
Personal de apoyo	5	1 psicóloga de escuela (2 entrevistas) primaria urbana 1 grupo focal con equipo Programa de Integración Escolar (PIE), escuela primaria urbana 3 asistentes de la educación paradocentes, entrevistas individuales, escuelas primarias urbanas
Familias	3	1 entrevista individual a una madre, escuela primaria urbana 1 grupo focal con familias de kinder, escuela primaria urbana 1 grupo focal con familias de segundo ciclo básico, escuela primaria urbana
Estudiantes	3	2 grupos focales con 2 grupos distintos de estudiantes de segundo ciclo básico, escuelas primarias urbanas 1 grupo focal con estudiantes de 8° básico, escuela primaria urbana
<b>TOTAL</b>	<b>64</b>	

Fuente: Elaboración propia

El análisis de las entrevistas muestran cómo la identidad del profesorado no constituye un hecho estático, y que tal como señalan Ávalos y Sotomayor, (2012) y Núñez, (2004) no es posible hablar de una sola identidad magisterial. Los análisis de esta fase muestran que no es posible no sólo porque existe una multiplicidad de contextos y escenarios a los cuales se ve enfrentado el profesorado, sino porque en la propia construcción identitaria y profesional, no es posible determinar un solo núcleo identitario que defina su labor. Por el contrario, los hallazgos de esta tesis muestran que lo que existe es una multiplicidad compleja de significados identitarios que conviven incluso en contradicción y dicotomía. Estas dicotomías se alternan presentando tensiones identitarias, las que se van resolviendo de diferentes formas en función del impacto que tiene en cada docente y escuela las políticas de rendición de cuentas performativa, la cultura escolar y la organización docente. Como si se tratara de una cuerda en tensión cogida por dos extremos, a veces se tiende a resolver la tensión cediendo fuerza en uno de ellos, y a veces, se cede fuerza en otro. Por eso, a veces hay más significados asociados a un aspecto dicotómico que a otro. Pero a veces, la tensión se resuelve yendo de un significado a otro rápidamente, como si la cuerda no dejara nunca de moverse. Esto le otorga una profunda complejidad a la identidad, y a la vez, confirma el carácter activo y protagónico del profesorado, quienes no son determinados identitariamente por las políticas de rendición de cuentas performativas sino que responden a ellas a través de sus propios recursos.

Estas tensiones tienen luchas centrales que permiten comprender cómo se vincula el profesorado con las políticas educativas, y cómo se expresa en la construcción de las definiciones del sí mismo. Los procesos atribucionales, así como las posiciones de poder que tienen diferentes docentes dentro de cada centro, permiten que se instale un conjunto de significados que rechazan y valoran al mismo tiempo a las políticas educativas, y que se expresa en las maneras que tiene el profesorado de definir su vocación y compromiso, así como su labor profesional. Este sistema que rechaza y valora las políticas y sus mecanismos de rendición de cuenta, se entrecruza con la histórica pérdida de reconocimiento social, la cual se resuelve por medio de la vocación y la lucha por la recuperación del respeto. Además, las maneras por medio de las cuales el profesorado define su rol docente y el sentido pedagógico del mismo, se ven tensionadas por las concepciones compartidas sobre la función social de la escuela, y la adherencia o rechazo al sistema económico en el cual ésta se da.

De esta manera, cada tensión identitaria central contiene en su interior otras tensiones derivadas de la tensión mayor, frente a las cuales el profesorado despliega una diversidad de formas de acción y de significados que incluso se superponen y se vinculan con las tensiones de otros actores con los que se relacionan: implementadores de las políticas públicas, administradores educacionales, estudiantes, familias, otros profesionales, personal de apoyo, entre otros (Ver Tablas 19, 20, 21, 22, 23 y 24). Así también, las tensiones identitarias tienen expresiones diferentes dependiendo de la cultura escolar-organizativa a la que pertenezca cada docente, las posiciones de poder dentro de la escuela, entre otros aspectos.

Las tensiones identitarias se dan en torno a tres ejes temáticos que permiten expresar los núcleos de preocupación docente que condicionan su quehacer, y que definen el contexto sociohistórico en el cual el profesorado debe rendir cuentas: políticas educativas, reconocimiento social, y neoliberalismo y educación. Al interior de estos ejes temáticos, se presentan las tensiones identitarias que engloban a su vez a otras tensiones menores.

Con el fin de mostrar cómo interactúan estas tensiones identitaria, emergen las siguientes tres categorías:

- (i) Categoría 1. Políticas educativas: el sistema doble de miedo y deseo
- (ii) Categoría 2. Reconocimiento social: entre la vocación y el respeto
- (iii) Categoría 3. Neoliberalismo y educación: entre la validación y el rechazo

La Figura 3 muestra cómo estas categorías se encuentran conectadas entre sí, reflejando una identidad que se expresa en permanente tensión. Esta tesis muestra que para comprender la identidad docente, no hay que equivocar el análisis. No se trata de una identidad que esté tensionada, sino que más bien, la identidad docente es por definición en este caso, una permanente tensión. Estas tensiones, si bien derivan del contexto de rendición de cuentas, son fruto a la vez de la conjunción de diferentes aspectos históricos, subjetivos y socioculturales, y algunas de ellas reproducen el sistema de dominación ideológica y otras, las enfrentan.

La primera gran tensión, expresa cómo al mismo tiempo existe miedo y el deseo por las consecuencias de las políticas educativas. El miedo tiene la función social de cuestionar, o al menos evidenciar, el sometimiento y opresión que generan las políticas, pero lleva en muchos casos a cumplir acríticamente con las prescripciones de las mismas. Por su lado, el deseo

interpela la meritocracia y el espíritu emprendedor del docente como gestor, ya que un sistema de premios e incentivos consigue una adherencia acrítica a las políticas.

La segunda tensión muestra cómo el reconocimiento social se vuelve central en la definición identitaria del profesorado. La valoración social aparece como un elemento constitutivo tan importante que lleva al profesorado a sentir que sus identidades se fragilizan o desaparecen frente a su eventual pérdida. Esto les llevaría a buscar por todos los medios posibles la recuperación de lo que consideran es un reconocimiento perdido. Esta devaluación es confirmada por las familias, quienes señalan que ha sido el conjunto de reformas y políticas lo que le ha quitado valor al rol docente. Esto viene a ofrecer fuerza a la convicción docente de que se ha perdido algo y que debe ser recuperado. Sin embargo, en la historia del profesorado en Chile no queda claro cómo se obtuvo este reconocimiento en primer lugar, por lo que recuperarlo puede convertirse en una búsqueda ciega. El profesorado entonces genera diferentes estrategias, algunas de las cuales tienen consecuencias negativas incluso sobre sí mismos. La construcción discursiva – simbólica o real- de un estudiantado carente, les permite establecer una relación de poder que asegura su superioridad, autoridad y respeto. Además, los altos niveles de segregación en Chile colaboran para la construcción de estos discursos, ofreciéndole al sistema educativo público un estudiantado con altos niveles de pobreza si lo comparamos con el sistema particular subvencionado y privado. Entonces, aparecen algunos pocos discursos que redefinen el respeto hacia una concepción menos autoritaria y con componentes humanistas y democráticos, que relativizan el discurso anterior. La mirada de estudiante carente, el asistencialismo que se deriva de ésta, y el autoritarismo como estrategia de recuperación del respeto y reconocimiento, son expresiones del éxito del sometimiento del profesorado, y del éxito de una política que ofrecería una cadena de opresiones. En términos simples, el profesorado señala que es oprimido y silenciado por las políticas, reproduciendo esta opresión y silenciamiento con su estudiantado y sus familias.

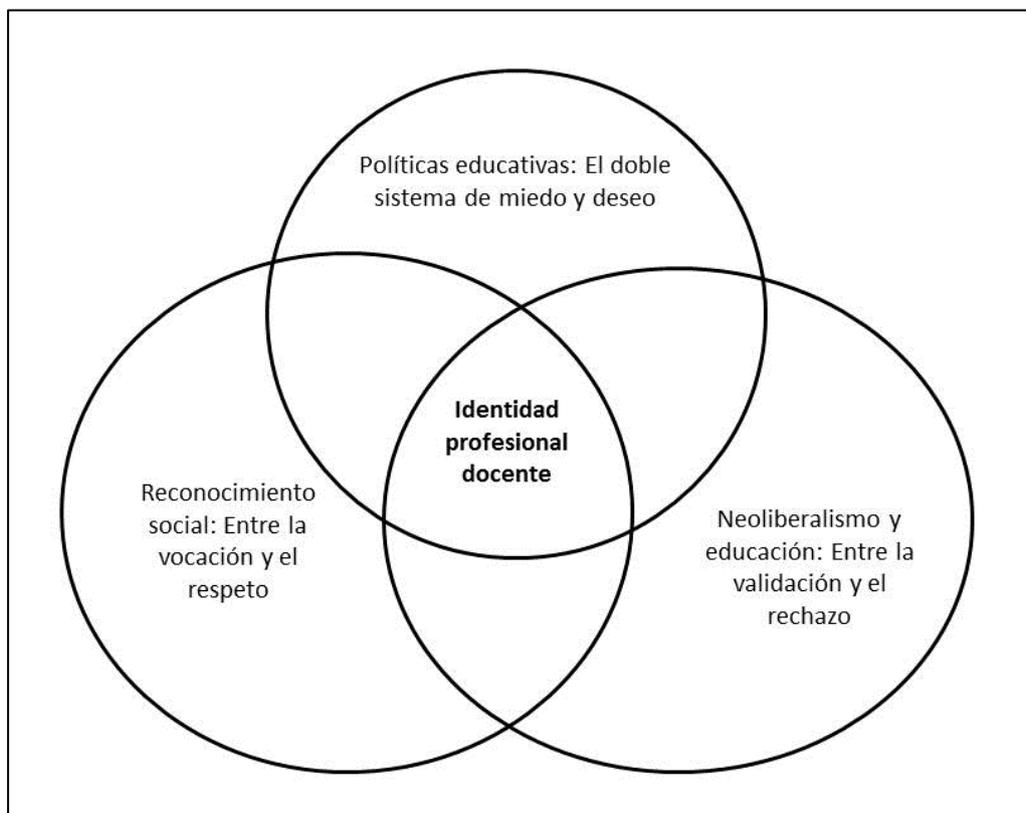
La tercera gran tensión muestra que aunque las políticas de estandarización intensifiquen al profesorado y busquen su tecnificación, éstos responden muchas veces anhelando o luchando por mayor autonomía y protagonismo en sus decisiones. Cómo respondan a la propuesta política de rendición de cuentas, dependerá fundamentalmente de sus significados trascendentales sobre su labor. Respondiendo a la pregunta del para qué se está enseñando, y para qué se trabaja como docente, el profesorado encuentra maneras propias para responder al

contexto de *accountability*, lo que hacen validando o rechazando el cuasi-mercado y todo el modelo neoliberal que lo acoge.

Volviendo a la metáfora presentada al comienzo sobre la cuerda tensionada, muchos docentes entrevistados y entrevistadas resolvían sus tensiones tirando más fuerte de la cuerda hacia un sentido de dominación social, en el que reproducían los discursos dominantes y las relaciones de opresión de las cuales participaban como oprimidos. Sin embargo, esto no anula el potencial de transformación de los discursos resistentes, que si no fueran minoría, pues seguramente no serían propiamente resistentes.

Figura 3

*Interacción entre categorías fase 1*

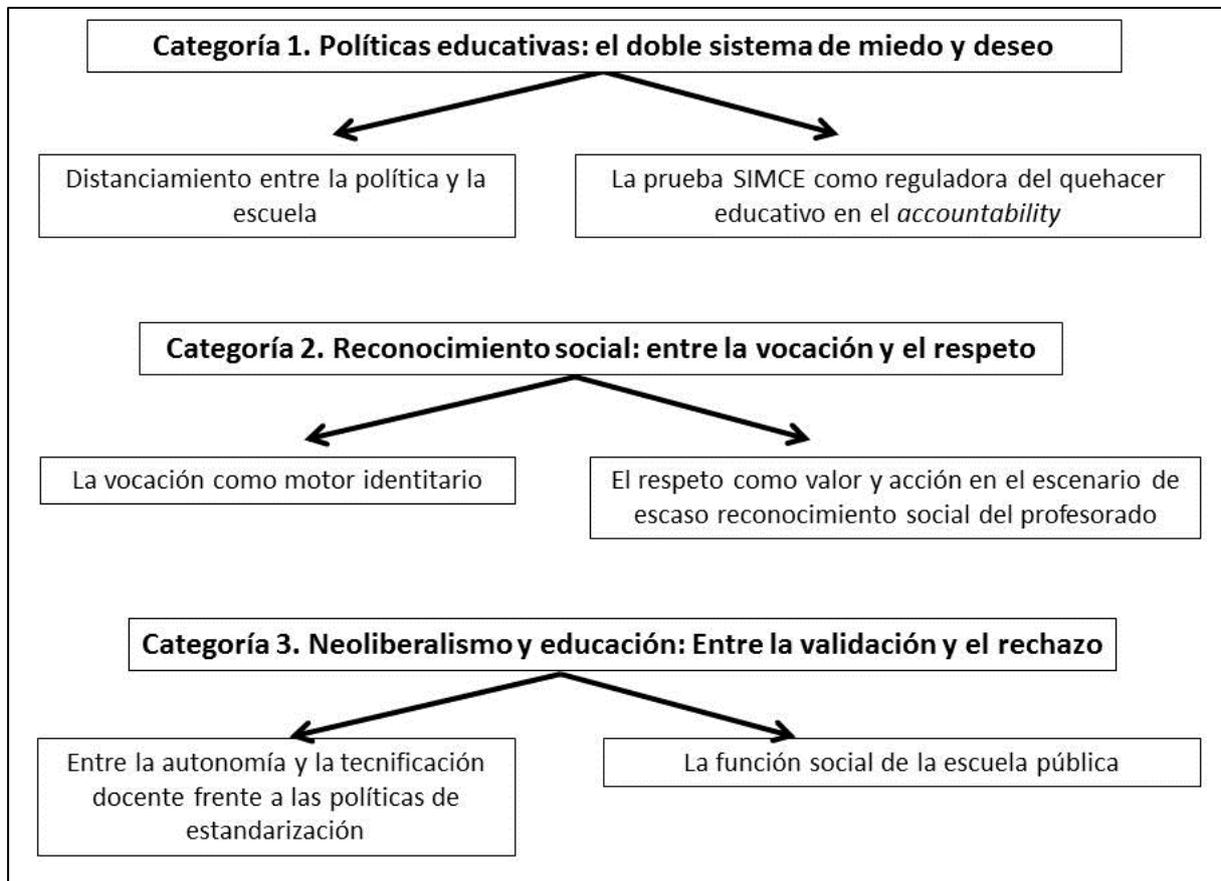


Fuente: Elaboración propia

Cada una de estas categorías se presenta organizada en subcategorías que permiten comprender cuáles son las tensiones que se articulan en este entramado de temas que conviven en la identidad docente. La Figura 4 muestra las subcategorías asociadas a cada categoría de análisis.

Figura 4

Categorías y subcategorías fase I



Fuente: Elaboración propia

A continuación se presentan los resultados a través de cada categoría. Para ello se respaldan los análisis con citas textuales de las personas entrevistadas, señalando el estamento del que se trata, resguardando siempre la confidencialidad de la información. Con el fin de ofrecer una lectura más fluida, se han seleccionado sólo las citas más relevantes que permitan ejemplificar los análisis señalados. Sin embargo, cuando las interpretaciones se respalden en información cuya saturación ha implicado un proceso especialmente denso, se seleccionarán citas que representen la variabilidad de posiciones de quienes emiten estos discursos.

Esas interpretaciones tendrán más citas que las otras con el fin de permitir que quien lea la tesis pueda dimensionar su presencia y visualizar la densidad de la que se habla previamente.

### **5.2.1.- Categoría 1. Políticas educativas: el sistema doble de miedo y deseo**

Esta categoría describe los significados del profesorado y de parte de la comunidad educativa, respecto de las políticas públicas en educación, así como de los programas e intervenciones derivadas de ellas. Se presenta a través de dos subcategorías: (i) Distanciamiento entre la política y la escuela y (ii) la prueba SIMCE como reguladora del quehacer educativo en el *accountability*.

#### **Subcategoría 1. Distanciamiento entre la política y la escuela**

Las entrevistas realizadas en esta tesis muestran que las políticas educativas son significadas como ajenas al desempeño cotidiano estableciendo una distancia entre éstas y el aula. Hallazgos similares han sido encontrados Bravo, Castillo y Rubiño, (2011).

Esta distancia impactaría en que para el profesorado, participar en determinados programas educativos o en el sistema de evaluación, es significado como la actuación de un guión redactado por el MINEDUC y que no les pertenece. El sistema nacional de evaluación del desempeño docente, constituye una política estandarizada y todo el profesorado que trabaja en establecimientos educativos que reciben subvención del Estado debe someterse a esta evaluación. Uno de los instrumentos que forman parte de este sistema para evaluar al profesorado, consiste en la grabación por videocámara de una clase. En las entrevistas, la grabación que realiza el par evaluador es significada como el mejor ejemplo de esta actuación. Esta actuación convertiría a la sala de clases en un escenario en el cual se puede fingir para las cámaras.

En este contexto, algunos profesores cuestionan el hecho de que haya colegas que a su vez, entrenan al estudiantado para tener un buen desempeño en la clase grabada, con lo cual se estarían convirtiendo en autores del guión al escribir la trama que deberían actuar sus estudiantes.

*(...) es como una realidad diferente porque ellos te piden la clase ideal, y esa clase quizás no no la puede dar. O sea, yo la puedo dar para la cámara, ¿no sé si me entiendes?, porque te graban y todo el cuento (...) Hay colegas que las ensayan, o sea, es prácticamente... las preguntas se las pasan a los alumnos. Yo no hice eso, pero es como surrealista (Profesora de tecnología, liceo secundario urbano)*

Esta primera distancia entre las políticas y la realidad cotidiana del profesorado aparece con fuerza en los discursos, en los cuales los docentes señalan que pareciera ser que quienes diseñan las políticas no conocieran esa realidad ni las condiciones de pobreza del estudiantado del sistema público chileno.

*La evaluación para mí... la evaluación no representa lo que uno vive acá en el aula, como una trabaja acá en el aula (Profesora de educación infantil, escuela primaria urbana)*

*Entonces, tú te pones en la realidad ideal, claro idealmente yo voy a mandar trabajos y el alumno me va a traer los materiales, pero resulta que mis niños no pueden comprar los materiales, entonces, la niña que me entrevistó para la evaluación docente me decía “bueno, ¿cómo haces tú tu trabajo, tu proyecto?” y yo no puedo hacer trabajos ni proyectos “¿y por qué?”, me decía, “si es educación tecnológica...”, claro, el punto es que mis alumnos no pueden comprar mis materiales... ¿Cómo los obligo a...? si no tienen ni siquiera para la micro de repente... (Profesora tecnología, liceo secundario urbano)*

*No estamos de acuerdo porque dista mucho de las necesidades más inmediatas que tenemos, como grupo más de esta localidad de este sector (Director 4 escuela primaria urbana)*

Estos significados de distanciamiento entre las políticas y la realidad cotidiana del profesorado, se puede evidenciar además en relación con programas gubernamentales o locales que se construyen basados en las políticas educativas nacionales. En las entrevistas el profesorado cuestiona la pertinencia de diferentes programas desarrollados por instituciones públicas, refiriéndose a los programas focalizados iniciados en la década de 1990, a otros similares de apoyo docente, así como al actuar de instituciones gubernamentales de apoyo, supervisión y fiscalización educativa.

Si bien las críticas se vinculan con el diseño e implementación de los mismos, lo que se cuestiona con más fuerza es el equipo de profesionales que trabaja en los colegios representando a estos programas. Se les critica la falta de pertinencia de sus acciones lo que es asociado por el profesorado con una eventual inexperiencia de estos equipos en un aula regular. Esto contrasta en parte con los significados de los fiscalizadores de la Superintendencia. Esta organización se crea en Chile el año 2013, reclutando a profesionales que hasta entonces trabajaban en diversos escenarios. En las entrevistas, ellos señalan que todos provienen de trabajos en los que existía un contacto directo con las escuelas, aunque ninguno fuera docente de aula.

*¡Las experiencias que tenemos nosotros! Nada se acerca a la realidad que nosotros vivimos, son sólo palabras, palabras (Profesora de administración de empresas, liceo secundario urbano).*

*Mira, te voy a ser bien honesta. Al principio, un rechazo total. Decíamos “otro proyecto más”, porque todos los proyectos que aparecen llegan al liceo. Tuvimos ‘Liceo para Todos’, de ‘Fosis’, pero todos los años, cinco o seis proyectos que están metidos en el liceo. ¿Qué vienen a enseñarnos ellos, cuando nunca han estado en la sala de clases? (Profesora de religión, liceo secundario urbano)*

*En las escuelas, las realidades son todas diferentes. Entonces ponte tú, tendría que ser alguien que estuviera inserto en una sala y que viera cómo es el trabajo día a día y que viera todo lo que uno aquí sufre (Profesora de educación infantil, escuela primaria urbana)*

*Y ahora bueno estoy en la Superintendencia con las políticas públicas, entonces yo siento que de alguna manera, siento que las personas que estamos acá hemos partido de estar en contacto con la gente a estar acá. Aquí nadie nos viene a contar cuál es el trabajo de escuela, todos hemos estado ahí, todos sabemos cuáles son las dificultades del día a día, el tema de los horarios, los recreos, los alumnos, los apoderados<sup>9</sup>, hemos vivido eso, traemos la experticia de no haber estado sentados todo el tiempo en un escritorio y es sumamente bueno al minuto de trazar con las personas (Fiscalizadora 1, Superintendencia de Educación)*

Como señalan diferentes autores (Cornejo & Reyes, 2008; Reyes, Varas & Zelaya, 2014), el sufrimiento como experiencia vital y subjetiva aparece descrito por el profesorado como un malestar generalizado basado en las condiciones de trabajo, entre otros factores. Como muestra el extracto de la entrevista de la profesora de educación infantil, el profesorado caracteriza la distancia que percibe entre la realidad cotidiana y las políticas, indicando que lo cotidiano implica un sufrimiento que las políticas no son capaces de detectar. De esta manera, lo que se le reclama a las políticas educativas es una eventual desconexión con la experiencia docente que se desenvuelve en un entorno de malestar.

Al criticar la poca pertinencia de las políticas educativas y al criticar el rol de las personas que intervienen en la escuela en representación de estas políticas, el profesorado construye un discurso en oposición: la realidad versus la teoría. La realidad sería la cotidianidad del aula, a la cual tendrían acceso sólo quienes trabajan dentro de los centros educativos. Por su parte, la teoría es definida como un conjunto de ideas y planes plasmados en las políticas, que serían diseñados por quienes no conocen la realidad y que terminan sometiendo al profesorado.

---

<sup>9</sup> En Chile, el “apoderado” es el tutor legal del niño o niña, aunque en algunos casos, se trata de la persona adulta que representa al estudiante frente a la escuela, aunque legalmente no sea su tutor.

*Mira el programa en teoría es muy bonito (...) en teoría es un programa..., es que hay que ir a la práctica (...) Es que ¿sabe lo que pasa?, la teoría es muy bonita, que los investigadores que aquí y allá, pero hay que estar en esto, hay que estar ahí (Profesor de matemáticas, liceo secundario urbano)*

*Bueno los que entran ahora tienen la parte teórica más fresquita. Es decir, a mí, hay conceptos que yo no manejaba en esa época, que el profesor de ahora los maneja. Conceptos muy técnicos. Por ejemplo, yo te puedo hacer una buena clase, pero los tecnicismos que ahora emplean, la forma de expresar, la forma de escribirla... porque ellos – refiriéndose a los pares evaluadores de la evaluación nacional docente - quieren que tú les digas lo que ellos quieren (...) “¿en esta evaluación docente yo quiero que me digas lo que yo quiero que me digas!; si tú me pones otra cosa, no me sirve eso” (...). Entonces tú puedes decir todo eso mismo, que yo lo aplico a la clase y me da resultados buenos. Pero si no empleas la palabra clave que está ahí, que ellos quieren que yo diga, no está bien (Profesor 14 normalista, escuela rural primaria)*

Al significar a las políticas como ajenas a la realidad cotidiana, se interpela a los niveles intermedios de gestión educativa a que se hagan cargo del diseño e implementación de políticas locales. En relación con la evaluación docente, el profesorado indica que la Dirección del centro educativo debiese tener un papel mayor en la misma, ya que son quienes conocen de cerca la labor cotidiana. Sin embargo, el profesorado reconoce que en las evaluaciones que realizan los directivos existe el riesgo de pérdida de objetividad y que se tomen decisiones con base en argumentos que no necesariamente se vinculan con el desempeño profesional. Esta significación es compartida por algunos asistentes de la educación, quienes constatan que muchas decisiones que toman los directores se basan en criterios que no necesariamente se orientan a la mejora educativa.

*Mira, yo encuentro que es buena opción el que los directivos, jefes de UTP llámese, sean capaces de monitorear las clases (...) ellos tienen un 10 por ciento para decir “sí, ella es súper buena profesora, tiene buenos resultados, etc.”. Yo encuentro que ahí está mal configurado, porque en el fondo mis directivos saben cómo yo trabajo, ¿por qué? Porque mis directivos son los que reciben mis planificaciones anuales, las planificaciones clase a clase, los reclamos de los chicos cuando tienen problemas. Ellos son como los que saben y conocen nuestra realidad (Profesora de tecnología, liceo secundario urbano)*

*(...) la Directora pide, porque cuando ella evalúa, evalúa dos veces en el año con el Jefe de UTP, a mitad de año, que tienen que hacer ahora las evaluaciones y a final de año, entonces la de final de año ellos mandan una evaluación a Corporación de todos sus Profesores, en esa evaluación ella dice “quiero que siga en el Colegio o no quiero que siga en el Colegio”, entonces me comentaba la Directora que el año pasado mandó esa nota en 2 casos para pedir que la Profesora de Gimnasia no siguiera, pero no porque no fuera buena sino porque corría tanto porque trabajaba en 3 Colegios distintos que ella prefería que para su comodidad estuviera trabajando en 1 solo Colegio con todas las horas que podría tener en los demás, no le hicieron caso y de nuevo está trabajando acá; y en otro caso que pidió que no fuera, que no la, que no contrataran o que no enviaran de nuevo a la Profesora que debería haberse hecho*

*cargo del Tercero por su mal trabajo pedagógico en el aula y esa sí que le hicieron caso y no volvió (Profesora 12 escuela primaria urbana, transversal de apoyo SEP)*

*Y la política del actual director es que los docentes que están a punto de jubilar, eligió para poner ahí, ponte tú a principio de año el primero estuvo tres meses, y lo puso ahí claramente, bueno él lo dijo, para que tuviera mejor sueldo y pudiera jubilar de mejor manera. Después está el señor Suárez que jubila en diciembre con un buen sueldo, y después asume otro que está en segundo año, lo cual obviamente yo no comparto esa política porque el inspector general es clave dentro de la convivencia que estamos hablando. Según mi percepción, no desmerezco la, la, no desmerezco a ellos con su profesión de docente, pero la inspectoría general no se puede con una persona para que gane plata, sino que tiene que ser una persona que tenga el mérito para desarrollar la labor de inspectoría general (Asistente de la educación paradocente 3, escuela primaria urbana)*

Asimismo, el hecho de que las políticas sean diseñadas de forma local no asegura que estén exentas de la estandarización e imposición. En una de las entrevistas por ejemplo, se explica cómo los reglamentos de convivencia escolar así como la propia conformación del equipo de convivencia escolar son construidos como una necesidad impuesta que se diseña desde la administración central de los colegios (Municipio<sup>10</sup>) sin consulta al profesorado.

*Si es más o menos la misma la misma o sea aquí... nosotros como tenemos un reglamento corporativo, también tenemos que regimos por las indicaciones que dan la corporación que tiene 50 colegios más entonces nos demanda tener un comité de convivencia y ese comité de convivencia es el que propone, surge la las formas de actuar (Encargado de convivencia escolar 1, escuela urbana)*

La falta de pertinencia con la que se significan las políticas educativas y que está a la base del distanciamiento de las mismas se relaciona con una desvinculación del profesorado con éstas. Los profesores consideran que las políticas educativas responden a intereses ajenos y que se encuentran desvinculados con los aprendizajes del estudiantado. Por ello, diferentes actividades enmarcadas en programas educativos centralizados son significadas como inútiles o insignificantes. Asimismo, existen cuestionamientos a la calidad de los instrumentos de la evaluación docente.

*Entonces si tú me dices “¿a quién le sirve?”. Al gobierno porque cuantifica, a la empresa que la hace porque gana dinero (Profesora de tecnología, liceo secundario urbano)*

---

<sup>10</sup> En Chile, los municipios grandes deben crear Corporaciones de derecho privado para administrar la educación y la salud, entre otros aspectos.

*(...) perder tiempo en decir cosas que las hemos hecho, esos talleres que nos hacen, tan insignificantes, que en realidad no nos entregan nada (Profesora de administración de empresas, liceo secundario urbano).*

*Pero para nosotros liceos prioritarios- refiriéndose al programa gubernamental de mejoramiento escolar- era una porquería más de todos los que habían llegado, porque todos los proyectos te venden una pomada, pero a ninguno le vemos un fruto, algo que digamos, sí ¿saben qué? esto nos sirvió para esto (Profesora de religión, liceo secundario urbano)*

*(...) no estoy en desacuerdo que se evalúe a los profesores, pero sí el instrumento, que no está bien diseñado. Es toda una fantasía, y sobre todo ahora que estoy estudiando, haciendo un magíster. Más, con más seguridad te puedo decir que está mal, mal diseñado. Pero sí estoy de acuerdo que se evalúe a la gente (Profesora 16 escuela primaria urbana)*

Asimismo, esta falta de pertinencia es asociada con un problema de priorización de los diseñadores de políticas educativas. Para algunos docentes, frente al desconocimiento de las necesidades concretas, cotidianas y reales de los establecimientos educativos del sector público, los gobiernos diseñan intervenciones orientadas a apoyar procesos educativos sin que muchas veces existan las condiciones básicas para realizar una clase.

*Por ejemplo acá hay un tema de falta de recursos, entonces aquí yo, de repente veo. El colegio de nosotros está lleno de programas, universidades, como esto que estamos haciendo ahora, y sin embargo yo entro a una sala y me falta un basurero, me falta el piso que está todo destruido, falta una cortina, entonces el chiquillo está todo ahí, le está pegando el sol en la cabeza, salas que son inhóspitas la mayoría. Entonces a veces partimos por cosas que son importantes, pero no son lo básico, porque para que el chiquillo esté realmente motivado yo creo lo primero es entregarle un medio, una condición material, que es lo mínimo que debería tener (Profesor 1 historia liceo secundario urbano)*

La consideración de que estas políticas educativas no son de utilidad para el profesorado, los lleva a rechazarlas. Sin embargo, las políticas no son rechazadas sólo por esto. Existe la necesidad de participar en el diseño e implementación de políticas educativas que se expresa en el rechazo de la imposición con la que llegan a la escuela los programas e innovaciones derivados de estas políticas, y un rechazo a la pérdida de garantías del profesorado en la evaluación docente. En este sentido, se significa como lamentable el hecho de que una iniciativa que fue solicitada por el propio profesorado, hoy día se implemente sin su participación y que tenga consecuencias que atenten contra éstos. Desde la óptica de algunos docentes, esto es definido como un fraude.

*(...) pero como todo en la vida si a ti te vienen a implantar algo, tú no lo vas a aceptar de buenas a primeras, porque a nosotros llegaron y nos dijeron este es un liceo prioritario hay que hacer esto y esto otro (Profesora de religión, liceo secundario urbano)*

*(...) malo porque igual es algo que te manda el Ministerio y es algo que está como dentro de una norma (Profesora de educación infantil, escuela primaria urbana)*

*[Refiriéndose a la evaluación docente] Salí destacada, pero no me causó ninguna alegría. La hice porque soy responsable, pero no porque estuviera totalmente de acuerdo. Pero como era obligatoria, la hice (Profesora 3, escuela primaria urbana)*

*(...) la evaluación docente... Nosotros pedimos evaluación, y el pedir evaluación lo hemos pedido desde siempre. El colegio de profesores lo ha pedido desde siempre porque los profesores han tenido un papel destacado en el desarrollo del país, no en términos de figurar, sino que en términos de construir (...) pero este sistema, el Estado ¿qué nos pone? Bueno, ahí hubo un plebiscito, dicen que los profesores avalaron esto. Y sí, efectivamente, hicieron la consulta. Pero el gobierno nos metió cuchufleta<sup>11</sup>, entonces nosotros tratamos de explicarle (Profesora 15 escuela primaria urbana)*

En este sentido, para algunos fiscalizadores de la Superintendencia, el rechazo a las políticas y a quienes las implementan es una expresión de un reclamo complejo, asociado a un tema histórico y social en el cual este rechazo sería una manera de reclamar por una deuda histórica de trato injusto e imposiciones sistemáticas sobre el profesorado. En este escenario, los propios fiscalizadores declaran ser testigos del miedo que las políticas punitivas y sancionadoras generan en el profesorado. Este miedo es definido por algunos docentes como consecuencia de un sistema político de castigos.

*(...) a ver, mira hay muchas..., hay tensiones históricas, la de los profesores, los profesores que nos reclaman que tienen una deuda histórica por haber sido traspasados del sector público al sector municipal, los gremios que existen y que tienen mucha fuerza. Los profesores que de alguna forma son como sus escudos protectores frente a cualquier requisito que ellos tengan, las exigencias que ellos perciben, yo creo que también es válida (Fiscalizador 4 Superintendencia de educación)*

*Es que te toman como un temor, o sea “viene la superintendencia”, y es más como un miedo hacia nosotros. Más que un tema de que “no, que usted”, es como miedo, es un tema de miedo de que somos el único organismo que los podemos sancionar, el tema de que “vamos a hacer algo malo, y va a venir la superintendencia y nos va a multar con millones de pesos” (Fiscalizadora 6 Superintendencia de educación).*

*(...) es que, que, a ver... castigador me refiero al sistema formal de evaluación porque te catalogan, te catalogan públicamente: básico, insatisfactorio, competente y destacado. Te ponen un nombre y un apellido públicamente ¿ya? Y no creo que haga bien, no creo que haga*

---

<sup>11</sup> Cuchufleta es un chilenismo que significa engaño.

*bien. Pa' educar hay que estar tranquilo. El profe tiene que estar motivado. Un profe tiene que estar sano mentalmente, sano. Creo que es una de las... de los venenos en la educación hoy en día. En las presiones que tienen los profes (Profesor 2 primaria escuela urbana)*

Particularmente en materia de convivencia escolar, la instalación de medidas normativas que sitúan al castigo como eje regulador de las transformaciones que se esperan en los centros educativos es un hecho especialmente paradójico. Desde las políticas, se espera que las multas económicas a los colegios operen como castigos que a su vez, ayuden a que se instalen procedimientos justos en materia de convivencia escolar. Esto es validado y reforzado por los fiscalizadores de la Superintendencia, mostrando que el sistema de castigos y recompensas identificado por el profesorado es real, instalando la multa como una herramienta cultural para el logro de objetivos y la Ley como discurso de autoridad.

*(...) ahora qué es bueno de la ley, es que si y no lo cumplen son multados y en Chile lamentablemente, así aprendemos, aprendemos con el castigo, en la medida en que a nosotros nos multen sabemos que para la próxima vamos a tener que tenerlo, y lo hacen, ¿me entiende? (...) Así opera la Superintendencia, para presionar, porque ésta es una lógica, ya de los que crean estos temas, desde en la medida en que uno presiona a los colegios a mejorar sus estados pedagógicos y a tener una buena administración, va a mejorar la calidad de la educación, desde mi punto de vista, yo creo que así se creó. Ese creo que es el contexto en el cual nos movemos (Fiscalizador 4, Superintendencia).*

*No es que esté de acuerdo cien por ciento con eso (la multa)... pero da resultado y yo veo que da resultado (Fiscalizadora 1, Superintendencia).*

Por su lado, y como parte de la tensión que expresa un sistema doble de miedo y deseo, el profesorado que desempeña un rol de liderazgo directivo dentro de las escuelas, posee una actitud más favorable hacia las políticas, discriminando aquellas que en algún momento les han parecido útiles o pertinentes. Muchas de las estrategias de acción derivadas de este tipo de iniciativas suelen estar dirigidas hacia los equipos de gestión, y éstos suelen manejar más información sobre los programas públicos que el profesorado de aula, y tienen un mayor poder de decisiones al respecto. Esto es reconocido por fiscalizadores de la Superintendencia, a quienes les gustaría poder trabajar más con el profesorado que con la dirección de los centros.

Asimismo, específicamente los jefes de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) definen su función e identidad a partir del mejoramiento permanente de los aprendizajes del estudiantado, en concordancia con los objetivos que se diseñan desde el Estado, confirmando

que se encuentran más cercanos al diseño de las políticas y en una posición de poder superior que la del profesorado de aula por lo que una alianza con las políticas les permite avanzar hacia la consecución de los objetivos de gestión.

*Pero, lo que logramos ahora con el proyecto de Liceos Prioritarios no lo habíamos logrado nunca antes, y es lo que le decía el ordenamiento de la clase, aquí cada profesor entraba a su sala y hacia lo que quería, podía venir cualquier profesor y en cualquier momento y pararse frente al curso y hacer una clase. Hoy en día no, hoy en día el profesor que llega tiene que ponerse a estudiar, lo que hemos avanzado con Rosa, ¿por qué? porque primero nosotros tenemos una propuesta epistemológica, filosófica, metodológica, pedagógica de base, lo que le da sentido a lo que estamos haciendo; segundo, tenemos un sistema, una forma de planificación única que no usa ningún otro colegio, porque lo adaptamos a nuestro, tenemos propuestas de evaluación variadas que falta asumir pero de que están; y además tenemos el fuerte, que es lo que queremos implementar con Rosa que es Investigación-Acción-Colaborativa (Jefe de UTP 1, liceo secundario urbano)*

*Mi función es asegurar que los planes y programas del Ministerio de Educación del Estado de Chile, se cumpla dentro en el establecimiento (Jefe de UTP 2, escuela primaria urbana)*

*Más tiempo para poder, no sé, a lo mejor como para orientar hacer apoyo como pueden... revisar los manuales, revisar los procedimientos, trabajar más con los profesores no tanto con el equipo directivo (Fiscalizadora 3, Superintendencia de Educación)*

Es así como el rechazo a la imposición que se evidencia fundamentalmente en el profesorado de aula deja en evidencia un deseo por participar dentro de estas políticas. La participación aparece definida como un continuo con diferentes niveles que va desde estar presentes en la fase de implementación hasta tomar decisiones en las fases de diseño e implementación. Este último nivel resulta de mayor interés e importancia para el profesorado ya que otorgaría una sensación de mayor libertad.

El profesorado señala que el espacio en el que gozan de mayor libertad es en el trabajo docente, es decir, en las prácticas de aula, y que políticas como la evaluación de desempeño exigirían ser evaluados en un espacio artificial que les quita esa libertad cotidiana.

*(...) la participación de nosotros más que nada es estar presente, es cumplir con los compromisos, pero en toma de decisiones es difícil (...) Pero ¿a qué me refiero con libertad? A que tú eres capaz de hacer muchas cosas siempre y cuando estén ciertas normas, pero si tú te sales de esas normas, ya llega el apretoncito. Entonces, te piden muchas cosas, pero tampoco te dejan actuar libremente así el 100% (...) Entre los profesores nos sentimos libres en cuanto a trabajos pedagógicos. En cuanto al trato con los jóvenes, tenemos ciertos rangos de libertad pero hay cosas también que te reprimen (Profesora de religión, liceo secundario urbano)*

*O sea, conversamos de un tema y todo y después se le pregunta a los niños “ya chiquillos, ¿qué vamos a hacer? ¿Quieren pintar, modelar, trabajar con tempera?”. En eso tú no podrías trabajar con eso tampoco porque tenía que ir escrito todo lo que tú ibas a hacer. Yo como educadora voy a decidir que los niños pintaran. Entonces para la evaluación no tenías que pedir la opinión de los niños, tenías que decir qué vendrías a hacer tú como educadora con los niños. En la evaluación docente tú tenías que escribir todo, ponte tú yo pienso que no podía poner no sé “los niños van a decidir qué van hacer”. No, porque yo tenía que poner qué iban a hacer los niños (Profesora de educación infantil, escuela primaria urbana)*

Sin embargo, algunas prácticas de aula como la selección de contenidos a abordar y la evaluación de los aprendizajes del estudiantado tampoco se llevan a cabo en total libertad, estando regulados por un marco curricular, así como por políticas que son implementadas de forma cotidiana en las escuelas. Un ejemplo de ello es la presencia del Programa de Integración Escolar (PIE) que vela por la adaptación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje con estudiantes que deben enfrentar diversas barreras para el aprendizaje y la participación. Este equipo vela además porque las evaluaciones sean diferenciadas, aunque esto es definido de formas diferentes por el profesorado y el equipo PIE.

*(...) para preparar una, una clase necesitas contenidos mínimos obligatorios (Profesora 2 escuela primaria urbana)*

*Dicen que te piden los contenidos mínimos, pero resulta que no todos los niños tienen la capacidad de aprendizaje exactamente igual (Profesora 3, escuela primaria urbana)*

*Por ejemplo hay profesores que no quieren respetar la evaluación diferencial porque le colocan la nota que les corresponde, nosotros vemos la nota en el libro y vamos a hablar con el profesor, que no puede ser esa nota, que tiene evaluación diferencial, que es porque el programa de integración, que es externo a la escuela, viene con una normativa desde el ministerio de educación que hay que cumplir y es que la evaluación es de tal forma para los niños integrados (Educadora diferencial, Equipo PIE, escuela primaria urbana)*

La falta de libertad y participación de la que se acusa a las políticas educativas, se expresa a través de mecanismos que implicarían una alta burocratización del trabajo docente. En el relato del profesorado, el trabajo vinculado con diferentes políticas se significa como altamente burocrático impactando en diferentes niveles del quehacer educativo. Ejemplos de ello son las interacciones con la Política Nacional de Convivencia Escolar y la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), que se presentan como instrumentos normativos que obligan a las escuelas a focalizarse en la gestión

*(...) están con todos los protocolos, todo esto incorporado. Porque los protocolos también son..., porque todo esto fue hecho con abogado, la incorporación fue el abogado. Tiene que haber un acta de nombramiento del encargado de convivencia escolar, y aquí están las acciones ¿te das cuenta? [Mientras muestra el plan de convivencia en la pantalla del computador], esto es una acción, ésta es una acción que está con la descripción, con la fundamentación, los objetivos generales, objetivos específicos, los indicadores de gestión (Encargado de convivencia escolar 1, escuela urbana)*

*(...) bueno como yo te digo esta es primera vez que yo trabajo con Ley SEP, porque yo llevaba mucho tiempo..., trabajaba en un colegio subvencionado, entonces los colegios subvencionados, por lo menos en el que yo trabajaba no tenía, o no quería trabajar con Ley SEP porque decía que era muy engorroso. O sea que era muy complicado, porque había que llenar muchos papeles, y en cierto sentido es así. Acá yo veo la Ley SEP todo, todo el papeleo que hay que entregar eso es obvio, es mucho papeleo, pero veo cómo funciona, entonces si eso fuera tal vez más flexible para otras realidades, tal vez sería mucho mejor (Profesora 12 escuela primaria urbana, transversal de apoyo SEP)*

A pesar de que el profesorado entrevistado señala cumplir con las tareas burocráticas que la actual realidad educativa chilena les exige, los significados de quienes implementan política educativa es que en muchos colegios no se siguen los protocolos exigidos por ley. Los fiscalizadores de la Superintendencia señalan que muchas veces las escuelas tienen los protocolos exigidos por la Ley Sobre Violencia Escolar, aunque no los aplican porque para ellos carece de sentido. Con esto, confirman la idea de que muchas iniciativas derivadas de las políticas son impuestas - por ejemplo a través de una ley- y que el profesorado no siempre responde favorablemente a ellas cuando las considera poco pertinentes.

*(...) lo que me llama la atención es que muchos establecimientos a pesar de tener su manual de convivencia o protocolos de acción actúan intuitivamente no siguen los procedimientos (Fiscalizadora 3, Superintendencia de Educación).*

*Hace un tiempo nos tocó ver un colegio y le pedimos su manual de convivencia y dentro de la revisión decía, protocolo de actuación de violencia escolar de abuso sexual, y salía la hoja en blanco, entonces preguntamos si le faltaba información, que nos remitiera y dijo “no, lo que pasa es que a mí la ley me exige tener protocolo no más”. Entonces cumplen, cumplen con tenerlo pero no lo aplican (Fiscalizador 4, Superintendencia de Educación).*

La resistencia a llevar a cabo tareas consideradas como rutinarias, burocráticas o sin sentido, es una expresión de agenciamiento docente, toda vez que lo que van mostrando es que las políticas no pueden funcionar al margen de quienes viven sus efectos, y aunque éstas se diseñen lejos del profesorado, el poder del trabajo cotidiano las puede llegar a boicotear.

## **Subcategoría 2. La prueba SIMCE como reguladora del quehacer educativo en el *accountability***

La prueba SIMCE es la prueba nacional que se aplica a todos los colegios de Chile en diferentes niveles. Como se contextualizó en los capítulos previos, ésta obedece a una política de pruebas estandarizadas con altas consecuencias, y los significados del profesorado así como de la comunidad educativa, expresan tensiones derivadas de su implementación.

Desde la promulgación del Sistema nacional de aseguramiento de calidad de la educación el año 2012 (SAC) muchas iniciativas políticas y programáticas en educación se encuentran en estrecha vinculación con la prueba SIMCE. Esto ha llevado a que en los colegios se les entregue a distintos profesionales de apoyo la responsabilidad de colaborar con acciones orientadas a preparar al estudiantado para prueba, esperando que sean capaces de apoyar al estudiantado en términos emocionales y actitudinales.

*Entonces al final, no sé ponte té, algo tan simple como el año pasado yo quería hacerle a los chicos como una jornada de cambio de ciclo, a los niños de cuarto básico que pasan a quinto porque es un cambio bien grande que se vive con el SIMCE (Psicóloga, escuela primaria urbana)*

La prueba SIMCE, y los dispositivos legales que la sostienen como el SAC y la Ley SEP, son cuestionados y criticados por el profesorado debido a la estandarización, es decir, que la prueba nacional sea única para todo el estudiantado en un país con una gran diversidad de contextos y situaciones de las escuelas.

*(...) te mide, un mismo tipo de evaluación, para todos iguales, y el sistema educacional te dice diversidad de niños, diversidad de planificaciones, diversidad de evaluaciones. Que uno tiene que ir al niño, de acuerdo a su ritmo de aprendizaje, por lo tanto yo tengo que hacer evaluaciones diferenciadas. Pero esa evaluación el SIMCE te las hace a todos por igual (Profesora 3 escuela primaria urbana)*

*(...) hay que partir porque a nosotros se nos estandariza con el SIMCE y con la PSU. Resulta que no todos los colegios tienen lo mismo, las mismas bases para el SIMCE (Profesora de tecnología, liceo secundario urbano)*

*El SIMCE es una prueba estandarizada que tú sabes. Imagínate esta misma escuela que es vulnerable en gran cantidad, compara con una escuela que tenga, no sé, cinco por ciento de vulnerabilidad. Obviamente que el nivel de los papás, del compromiso con el niño, de hacer las*

*tareas en la casa, no es el de acá. Por ende el niño aprende más, porque va a la casa y hace las tareas con el papá. Aquí no. Aquí el papá, que el papá haga las tareas con el niño es súper difícil, súper complicado (Profesor 8 escuela primaria urbana)*

En este sentido, se acusa que la segmentación y segregación escolar harían imposible equiparar resultados. En Chile, los mejores resultados los obtienen los colegios privados y los peores resultados se encuentran en colegios públicos que a su vez, concentran los mayores índices de pobreza. De este modo, se critica que el SIMCE estaría midiendo los efectos de la segregación escolar, lo que se acompaña de una fuerte crítica al sistema educativo chileno, a su estructura y a la diferenciación de clases sociales que éste refleja. Así, la segmentación es reconocida por diferentes actores educativos como un problema estructural del sistema educativo chileno.

*(...) aquí hay una, un tema que no se ha definido y mientras no se defina ese tema, vamos a andar dando tumbos: si a los colegios municipales se les va a medir igual que a los colegios subvencionados, ya por una cuestión estandarizada, independientemente de la estructura de la prueba, si es para medir conocimiento o si es para medir... o si es para evaluar competencias, independientemente de eso, tenemos dos realidades muy distintas (Coordinador comunal Ley SEP)*

*(...) ahí hay también un sistema que te, te mide y mide según ellos la calidad que está entregando la escuela, que a mí tampoco me parece porque a mi punto de vista lo que se está midiendo son las enormes brechas que hay entre colegios particulares y colegios municipalizados (Profesor 1 escuela primaria urbana)*

*(...) ser profesor en un colegio particular, o como en el que trabajaba yo, es diferente a ser profesor de acá, de este liceo, o colegios como este. Porque éste no es el único, pero más o menos de este tipo, que hay muchos en Chile (...) Estos colegios deberían recibir una cantidad de recursos pero muy superior a un colegio subvencionado particular. Yo soy totalmente enemigo de que en Chile existan colegios subvencionados, o sea yo creo que el Estado no tiene por qué financiar a privados (Profesor 1 historia, liceo secundario urbano)*

*(...) es como el SIMCE “estándar para todos”, pero no ven las demás variables, no ve las variables diferentes que nosotros tenemos con el sistema particular pagado, no ve las variables que tenemos con el sistema particular subvencionado (Profesora de tecnología, liceo secundario urbano)*

*(...) elementos de comprensión o de entendimiento de como es el sistema educacional chileno, porque es bastante heterogéneo. Existen alumnos de diversas dependencias, de diverso nivel socioeconómico. Como todo esta tan segmentado, hay que tener esta capacidad de integrarlo y entender cómo funciona la educación en Chile” (Fiscalizador 4, Superintendencia)*

De este modo, lo que se comienza a cuestionar fundamentalmente asociado a la estandarización es el estado de permanente amenaza en el que los posiciona la prueba SIMCE

debido a sus consecuencias. El miedo se instala como estado de ánimo respecto del posible cierre de una escuela producto de eventuales bajos resultados. Asimismo, se le teme a los mecanismos de vigilancia y control que se pueden desplegar desde los niveles intermedios de la administración educativa si es que los resultados son desfavorables. Este miedo deriva de diferentes mecanismos de acción. Por un lado proviene de la latente amenaza de graves consecuencias, pero además, es el resultado de diferentes presiones de la dirección y administración de los colegios a las que se ve sometido el profesorado frente a la prueba. Asimismo, se percibe una hipervigilancia asociada al SIMCE, ya que éste actuaría como mecanismo que permitiría a toda la sociedad realizar un juicio sobre la labor del profesorado.

*Yo hace, a ver diez u once años atrás, me tocó con mi curso un cuarto año recibir una prueba SIMCE. Hay una presión increíble. Aunque algunos directores, lo digan en forma suave en nuestros casos no es así, en casos donde hay una presión de la dirección, donde uno está en la mira de los apoderados, de los demás colega, uno dice, es tu curso, es tu curso el que... Especialmente, el SIMCE se mira como ese profesor, curso, y las primeras escuelas, el resultado. Entonces para el profesor en las escuelas, es súper estresante. La amenaza de una escuela que tiene bajo SIMCE durante un cierto período de tiempo, con la inversión que ha estado en la escuela, con la famosa Ley Sep, ¿si no hay resultados? Al cuarto año la escuela desaparece. Estas son las leyes, las normas, lo que se nos dijo a nosotros. Entonces es otro cuento con más presión que ahora. Justamente el SIMCE hoy día, ayer y hoy se dio el SIMCE, en esta escuela, bueno en todo Chile, en cuarto básico, entonces la profesora andaba pa' la escoba (Profesora 1 escuela primaria urbana)*

*(...) está establecido, la Ley es, es clara. Que los colegios que logren los 250 puntos en el SIMCE hacia arriba van a continuar como colegios autónomos. ¿Qué pasa con los que no logran esas metas? se establece ¿cierto? que esos colegios perderían su calidad de o su resolución, y esos chicos son distribuidos en otros colegios que tengan mejores resultados, como también la posibilidad que un ente externo se haga cargo de esos colegios (Coordinador comunal Ley SEP)*

*(...) se exige el tema del SIMCE, que nos va a ir mal, que el puntaje, que no, que esto no, que no están trabajando habilidades, que tiene que trabajar así, que esto no se hace, entonces ellos yo siento que igual ellos se sienten presionados por el director (Psicóloga, Equipo PIE, escuela primaria urbana)*

Sin embargo y pese a estas presiones, existen discursos docentes que expresan formas de resistencia derivadas de la organización colectiva.

*Nosotros no estamos de acuerdo con el SIMCE, o sea, el director quiere que subamos el SIMCE, pero ha sido por añadidura ¿me entiendes? Nosotros no trabajamos para el SIMCE y no lo vamos a hacer tampoco ¿ya? Los profesores acá en la escuela tenemos, tenemos gran poder de decisión acá en la escuela ¿ya? Ya también porque... y eso nos ayuda a que ciertas cosas decir que no porque nosotros tenemos un consejo resolutorio y ahí el director no puede*

*hacer nada. Que otras escuela generalmente no hacen, normalmente el director en las escuelas es el que manda (Profesor 8 escuela primaria urbana)*

Asimismo, a las consecuencias del SIMCE se le reconoce un sistema doble de miedo y deseo derivado del sistema de castigos y premios. En algunos discursos se constata que si los resultados son buenos toda la comunidad educativa tendrá la sensación de éxito, desarrollando sistemas de atribución interna de responsabilidad; mientras que si los resultados son negativos, será señalado el profesorado como el responsable del fracaso. En otros discursos, aparece un sentimiento de colectivo y comunidad, que ofrece atribuciones internas tanto a los éxitos como a los fracasos en la prueba SIMCE.

*(...) si el niño es malo es culpa tuya ¿me entiende?, si es bueno, es bueno para todos, para el alcalde, para el jefe DAEM, para todos, pero si eres tú el culpable, no hay otro culpable. Pero si el SIMCE es bueno, es bueno el alcalde, es bueno el jefe DAEM, es bueno el director, es bueno el profesor, todo el mundo es bueno ¿me entiende? Entonces el beneficio es de muchos, pero cuando es malo, es tuyo no más ¿ya? Es tuyo no más (Profesor 14 normalista, escuela rural primaria)*

*En la medida que nos sentimos todos participando de un proyecto compartido... Todos decimos acá “el SIMCE no nos interesa”, pero nos interesa igual. Están por salir los resultados y todos están “¿Cómo nos fue?” todo el mundo preocupado. Pero lo que sí está claro es que si nos va bien, nos fue bien a todos y si nos va mal, nos va mal a todos, eso está más que claro (Director 4 escuela primaria urbana)*

Estos extractos presentan la principal tensión que introduce el SIMCE. Si bien éste genera un estado de ánimo de miedo frente a una permanente sensación de amenaza, también despliega un estado de éxito y deseo en el profesorado cuyos estudiantes obtienen altos resultados. Tanto es así que en el discurso de algunos docentes el resultado en la prueba SIMCE es descrito como si se tratara de un resultado propio (por ejemplo, diciendo que “tuve buenos SIMCE”). De este modo, buenos resultados SIMCE son presentados con orgullo, validando la prueba y sus consecuencias cuando éstas son positivas.

*No me siento como fracasado, porque en mis otros cursos anteriores tuve buenos SIMCE, fui premiado por el SIMCE, fui tomado como ejemplo, entonces a este curso no puedo dejarlo porque les fue mal, porque yo aspiro al éxito (Profesor 14 normalista, escuela rural primaria)*

*(...) criticamos mucho a nuestro director porque hay muchas labores que deberían de gestionarse un poco mejor. Sin embargo casi todo el profe, el profe, el profe tiene que hacerlo prácticamente todo. Tú hablabas denante un poco del rendimiento SIMCE de la escuela. Ha ido subiendo, el otro año igual estuvieron los puntajes un poco bajos en algunas asignaturas por el*

*tema del paro, pero igual le ponemos harto esfuerzo como te digo (Profesora 7 escuela primaria urbana)*

*Nosotros partimos el 2010 levantando por decirte, un referente al SIMCE. Dentro de otras evaluaciones a las que nos hemos también, de alguna manera, presentado en forma voluntaria, y superamos de alguna manera la expectativa del 15%, digamos el 25%. Y bueno, aparte de lograr la excelencia académica estamos ubicados dentro de los dos mejores colegios de la Corporación en rendimiento. Y esto en paréntesis, tenemos mejor SIMCE que el colegio tradicional (Director 4 escuela primaria urbana)*

*(...) uno nunca termina de aprender, pero siento que en educación yo toque el cielo, porque por ejemplo tengo la excelencia pedagógica, soy maestro de maestros, estoy en la parte técnica de la escuela, he tenido excelentes resultados en el SIMCE en octavo año con alumnos muy complicados en esta escuela. El número uno en la escuela como resultado SIMCE en matemática, porque yo enseño matemática, por lo tanto muy exitosa mi carrera, yo lo veo así y yo mismo valoro lo mío, así que bien (Profesor 11 escuela primaria urbana)*

En este mismo sentido, la ley SEP es definida por el profesorado como una política cuyo fin es mejorar los resultados en la prueba SIMCE y es valorada especialmente por aquellos docentes directivos que ejercen en colegios que han mejorado los puntajes. Estos profesores validan su existencia, reconociendo que su valor está dado por el hecho de que se necesita una evaluación común a todos los colegios que permita dar cuenta del estado actual de la educación, y entonces la rechazada estandarización es valorada por quienes ejercen mayor poder en las escuelas.

Además, valoran el hecho de que esta prueba despliega una serie de iniciativas destinadas a mejorar sus resultados en los colegios, las que son significadas por algunos docentes como un apoyo a su labor fundamentalmente en términos de gestión pedagógica.

*Mi apreciación del SIMCE. Yo encuentro que es el único método que tenemos en Chile para evaluar a cada uno de los colegios, con un instrumento que sea igual para todos, lo cual yo encuentro que es muy bueno. El SIMCE es un instrumento de evaluación valioso para mí (Directora 3 escuela primaria urbana)*

*Es que hemos obtenido un excelente repunte en los resultados del SIMCE, nosotros teníamos resultados muy bajos y muy malos, cuando nos llegaron los recursos de la Ley SEP empezamos a gestionarlos específicamente en la parte pedagógica (Orientadora, escuela primaria urbana)*

*Referente al SIMCE nosotros, cuando llegamos a este colegio, bueno a todo esto llegué yo... Estaba muy bajo, era muy bajo y empezamos a trabajar en equipo, a buscar diferentes estrategias, por ejemplo, asistimos la Directora, la Jefe Técnico, quién habla... Vamos y hacemos clases, buscamos clases, distintas estrategias, llevamos... Cómo te dijera yo, de otro punto de vista la metodología para que los niños vean que se va innovando. Para tener mejores resultados, se trabaja realmente en conjunto con el profesor jefe y con los profesores que realizan los subsectores. Nos ha dado muy buenos resultados, hemos logrado... hemos subido*

*de 189 a sobre la media, estamos muy bien. En los colegios a nivel nacional, estamos entre los 15 mejores, eso nos enorgullece enormemente por el poco tiempo que llevamos y con niños de alta vulnerabilidad (Subdirectora, escuela primaria urbana)*

*Ya, el SIMCE para mí es un instrumento válido que mide realmente la educación en Chile tal y como se presenta. Los reparos que uno puede tener con respecto a la evaluación del instrumento, es que mide de igual manera realidades muy distintas o situaciones de aprendizaje distintas, ritmos de aprendizaje distintos o alumnos que tienen un acervo cultural muy diferente entre ellos, por lo tanto, los resultados van a ser dispares... Con respecto al aporte, que tiene sobre la evaluación de los aprendizajes la subvención preferencial, esta es enormemente significativa en cuánto permite a los establecimientos educacionales tener asesorías, material didáctico o algún otro material o implementación del laboratorio de ciencias o de enlaces o del laboratorio de idiomas, que no te permite, que no puede hacerse con la subvención común y corriente que se recibe a través de la municipalidad, en este caso o sea el colegio puede reinventar la labor educativa dentro del colegio con los aportes de la subvención escolar preferencial y eso es muy valioso, que eso nos permita al cabo de algún tiempo mejorar los resultados del SIMCE es lo que esperamos y en lo que estamos esperanzados (Jefa de UTP 2, escuela primaria urbana)*

Sin embargo, como los esfuerzos de la Ley SEP se concentran en las asignaturas que son evaluadas por el SIMCE, el profesorado que se encarga de las otras asignaturas señalan que en las escuelas se aprecia una cierta diferenciación que los ubica como si fueran docentes de segunda categoría.

*(...) ser profesora de religión, es como lo menos importante en este liceo. ¿A qué me refiero?, que los niños tienen que dar prueba SIMCE, entonces el departamento de historia, matemáticas, lenguaje son los que tienen que sacar adelante (Profesora de religión, liceo secundario urbano)*

*Lo que yo veo es que la educación va hacia que el alumno sea lenguaje-matemático ¿por qué? Porque a nivel mundial esos son los márgenes que miden (Profesora de tecnología, liceo secundario urbano)*

La queja por la falta de reconocimiento de las asignaturas no medidas a través del SIMCE, opera como otra expresión más del sistema doble de miedo y deseo, ya que si bien el profesorado cuestiona la estandarización y los mecanismos de presión de las políticas públicas, reclama la ausencia de reconocimiento que trae consigo que su disciplina no sea medida en el SIMCE. Además, se ha instalado la convicción en muchos docentes de que obtener un buen resultado en el SIMCE o preparar al estudiantado para la prueba, es señal de profesionalismo, instalando un orgullo que sólo pueden tener los profesores cuyas asignaturas sean evaluadas.

*(...) y en ese momento también se me pidió que tuviera, trabajara cuatro horas con primero básico, que también querían que tuviera buena fuen..., buena formación desde el principio para que cuando lleguen a cuarto puedan dar un buen SIMCE (Profesora 12 escuela primaria urbana, transversal de apoyo SEP)*

*(...) cuándo tú logras buenos SIMCE cumples tu trabajo, es decir, él cumplió su trabajo (Profesor 14 normalista, escuela rural primaria)*

*Hay un solo cuarto año pero la profesora se dedicó todo el año, a trabajar prácticamente todo el año con puro SIMCE, prueba SIMCE, ensayo SIMCE, que acá en la tarde, que taller en la mañana, que o sea es complicado (Profesor 2 escuela primaria urbana)*

Pero tal como muestra la cita del profesor de primaria, para conseguir altos resultados en la prueba SIMCE se deben hacer esfuerzos importantes que implican un gran gasto de energía, intensificando su trabajo.

*Nos fue súper bien en el SIMCE este año, ¿ah? Mejor que el año pasado. El octavo que salió el año pasado sacó puntaje que... de colegio particular, saco 88 de 89 en 277. Entonces, pero, pero eso demanda mucha energía (Encargado de convivencia escolar 1, escuela primaria urbana)*

El exceso de energía del que habla el encargado de convivencia, se expresa en una sobreintensificación que comienza con el adiestramiento de la prueba para obtener buenos resultados. Esto es reconocido por el profesorado, las familias y por el propio estudiantado bajo la consideración de que la preocupación por el SIMCE es extrema y que iría en desmedro del bienestar tanto del estudiantado como del profesorado. Se acusa un exceso de preparación y una presión tanto hacia el profesorado como hacia el estudiantado que es significada como agobio y malestar. En el caso de algunos estudiantes, los llevaría a cometer actos de oposición a la prueba con consecuencias importantes sobre ellos.

*(...) tiene a los Profesores, tiene algunas desventajas, en primer lugar jamás creo que los profesores del área fiscal y municipal posteriormente, había estado sometido a este tipo de presión, de mostrar resultados, metas (Coordinador comunal SEP)*

*(...) por ejemplo, mi hija se siente presionada por dar la prueba SIMCE, están todo el día con la materia de la prueba, están todo el día (Madre, grupo focal familia escuela primaria urbana)*

*Entrevistadora: ¿Pero cómo ven el SIMCE?*

*Almudena: Es como... el peor día de tu vida.*

*Entrevistadora: ¿Por qué?*

*Almudena: Porque realmente es como un temor, “falta poco pa’ octubre, falta poco pa’ octubre, tiene que irte bien”. Es como... ¡que te pase algo! Quiero fracturarme el brazo, quiero*

*enfermarme. ¿Por qué no me da amigdalitis justamente un día antes?, que pueda darte algo (Grupo focal estudiantes de 8° básico, escuela primaria urbana)*

*Piensa tú que el año pasado, con todo el peso que tiene el SIMCE, un niño escribió un garabato<sup>12</sup> en el SIMCE, no sé qué escribió pero escribió un garabato. Y obviamente lo echaron y no sé qué. Entonces hacer eso es como la expresión máxima de una agresión de un niño hacia el sistema, o sea, para el director fue así como ‘en mis cuarenta años jamás había visto algo así’ (Psicóloga, Equipo PIE, escuela primaria urbana)*

De esta manera, en gran parte son las consecuencias de los resultados de la prueba SIMCE lo que genera la tensión identitaria que se expresa en cómo se significa a sí mismo el profesorado y en cómo se instalan las relaciones y vida cotidiana en la escuela. Estas consecuencias instalan premios y castigos, generando competencia y la permanente sensación de estar siendo evaluados, lo que impacta en los diferentes estamentos de la comunidad educativa.

---

<sup>12</sup> En Chile, “garabato” significa grosería.

## **5.2.2.- Categoría 2. Reconocimiento social: entre la vocación y el respeto**

Esta categoría describe la tensión identitaria del profesorado del sistema municipal chileno en la cual se ve por un lado una expresión de la vocación como profesionalismo y compromiso, a la vez que se entiende como muestra de sacrificio. El análisis de las entrevistas muestra que el profesorado enfrenta una devaluación de su rol perdiendo autoridad y reconocimiento, los que se recuperan a través de diferentes estrategias. Una de ellas es el establecimiento de una superioridad moral con el estudiantado y sus familias. En esta categoría aparecen significados identitarios de asistencialismo y la sobrevaloración del respeto como forma de recuperar la autoridad. Se presenta a través de dos subcategorías: (i) La vocación como motor identitario y (ii) el respeto como valor y acción en el escenario de escaso reconocimiento social del profesorado.

### **Subcategoría 1. La vocación como motor identitario**

La vocación en los discursos docentes aparece en tensión entre dos formas de expresión: el sacrificio asistencial y el compromiso profesional. El sacrificio se construye en respuesta a la devaluación profesional y a condiciones laborales precarias e intensificadas. Implica una concepción de alumno y familia carente, y la consiguiente función asistencial del profesorado que se basa en la entrega de afecto al margen de los aprendizajes del estudiantado. Por su lado, la vocación como compromiso profesional implica el reconocimiento del rol docente y su función pedagógica así como el deseo de trascendencia a través de la formación del estudiantado.

En primer lugar, el profesorado define su labor como un acto de sacrificio determinado por el contexto social en el cual trabajan, que a su vez, habría sido descrito como un contexto de carencias y precariedad laboral, como si se tratara de un apostolado.

*(...) bueno para mi enseñar yo lo veo como una especie de, aquí en el fondo es como un apostolado (...) porque si bien uno aquí está trabajando porque le están pagando un sueldo también, pero ese sueldo que le pagan aquí no compensa para nada lo que significa el sacrificio emocional de tener que enfrentarse con estos chiquillos (Profesor 1 historia liceo secundario urbano)*

*No sé mis hijos me dicen que yo soy más del colegio que de la casa, yo acá sacrifico cosas (Profesora de religión, liceo secundario urbano)*

*(...) que hay un sacrificio, porque desgraciadamente las capacitaciones tienen que ser otros horarios o vacaciones, o días de descanso. Hay sacrificio. O sea, profesor que se quiere capacitar, se tiene que sacrificar un tiempo que lo tiene exclusivamente para su descanso (Profesor 1 escuela primaria urbana)*

Los actos de sacrificio a los que alude el profesorado implican que voluntariamente entreguen recursos a favor del ejercicio de la docencia, debido a las condiciones de precariedad en las que desempeñarían sus funciones. Estos recursos son denominados por las personas entrevistadas como “responsabilidades extras”, ya que son consideradas tareas y funciones que escapan al trabajo que deberían desempeñar. Estas responsabilidades extras se explican bajo argumentos que destacan condiciones desfavorables en el estudiantado y una estructura social de apoyo que es ineficaz, lo que colocaría al docente en la obligación moral de ayudar a sus estudiantes. Asimismo, parte del sacrificio sería un coste asociado a la propia salud. La vocación en este sentido se define como la entrega de sí mismo, incluso si eso pone en riesgo la integridad física del docente.

*(...) en el liceo, entonces te trae responsabilidades extras, porque en un colegio particular tú dices: “ya, la niña está con problemas”, automáticamente los profesores o el papá va a un psicólogo o un psiquiatra y al tiro la toman, la manejan. En cambio, en el sistema público la niña no tiene el respaldo, va a un consultorio y le dan hora para seis meses más, no sé si me entiende (Profesora de tecnología, liceo secundario urbano)*

*(...) yo me he enfermado por no ir al baño, ¡imagínate!, por no dejar a los niños solos no voy al baño. Me han dado infecciones urinarias y montón de cosas que la gente no tiene idea de qué se enferman los profes. Estás estresado, y tú haces todo por los niños, bueno el de vocación porque el, el que no le interesa nunca va a hacer nada (Profesora 16 escuela primaria urbana)*

Una parte de las responsabilidades extras que describe el profesorado, proviene de actividades laborales para las cuales el tiempo escolar no alcanza. En este sentido, el profesorado señala que muchas veces debe cumplir tareas fuera del horario laboral, y aumentar la jornada de trabajo para alcanzar a cumplir las obligaciones de su rol. Asimismo, explican que aunque el salario es bajo o insuficiente, aceptan esas condiciones producto del placer que les genera su labor.

*Si uno no dice lo que yo sé es valioso y lo voy a enseñar, que es distinto a que yo tengo que enseñar porque me tengo que ganar el pan, es distinto. Yo entré ganando acá doscientos y tantos, ahora gano un poco más de trescientos y vengo recontenta a trabajar y llego a la casa y siento que hice una labor, y vengo al otro día contenta de nuevo entonces yo creo que eso es*

*algo que ojalá los profesores pudieran rescatar esa vocación (Profesora 2 escuela primaria urbana)*

*Por eso es que me quedo aquí hasta las siete, porque cierran, porque o si no me quedaría acá quizás hasta qué hora, hay que hacer las concentraciones de notas (Profesora de administración de empresas, liceo secundario urbano)*

Si bien estos discursos expresan un compromiso laboral que refleja identificación con el trabajo, operan a la vez como mecanismo de auto intensificación laboral. Esta (auto)intensificación del trabajo y de los tiempos del trabajo, en un contexto que es significado como muy demandante, es vivido como una experiencia de agotamiento general que impactaría en la pérdida de motivación en el profesorado de mayor edad.

*(...) y ya estoy a pocos años de jubilar, ojalá fuera mañana porque cansa. Ahora cansa, cansa, cansa, llega un momento en que tú lo único que quieres es pescar una pistola y pegarle un balazo a un cabro (Profesor de música e inglés, liceo secundario urbano)*

*(...) yo llego un cuarto para la una, en ese entonces me iba a las siete de la tarde. Llegai a tu casa súper cansada, que el computador, entonces son muchas cosas que tu sabis que tenis que hacerla (Extracto Entrevista Profesora de educación infantil, Política de Ev. Docente)*

*“50-55 años no está ni ahí con pelear<sup>13</sup>, o sea quieren puro terminar. Eso también me doy cuenta, que los profesores quieren puro irse y eso también se ve en todos lados. Si yo también creo que es por la dinámica que se está viviendo actualmente en lo que es educación, cuando el profesor llega en la mañana, dan las 4 de la tarde, bueno las 5 de la tarde en el caso mío y lo único que queremos es irnos a la casa. Y no porque estemos aburridos, sino porque el contexto y el con el entorno ya nos tiene agotados (Profesora 12 escuela primaria urbana, transversal de apoyo SEP)*

Para el profesorado entrevistado, trabajar en el sistema público requiere una vocación de sacrificio debido a que las condiciones laborales y la constitución sociológica del estudiantado, hacen que el trabajo en este contexto sea especialmente difícil y exija competencias que deberían ser valoradas y reconocidas socialmente. Así, el profesorado cuestiona que la vocación no sea reconocida por las políticas públicas.

*En el sistema público tienes que tener la vocación de trabajar con estos niños y la evaluación docente no ve eso, la evaluación docente lo que ve es que tú sepas planificar, sepas hacer una evaluación (Profesora de administración de empresas, liceo secundario urbano)*

---

<sup>13</sup> En Chile, la frase “no estar ni ahí” se popularizó a mediados de la década de 1990, y se utiliza para indicar una posición de desinterés frente a algún tema.

*La educación chilena tiene desgraciadamente, los que no pueden ir ni a la particular ni a la subvencionada porque, digámoslo así, nosotras que somos mamá, si tú tienes tu hija ¿la vas a poner en un colegio público? Yo veo a mi enano y mi enano tiene seis años, entro a... cinco años, entró a kínder. Yo no lo voy a poner en un colegio público y te apuesto lo que tú quieras que si mis apoderados pudieran pagar no los pondrían en un colegio público. ¿Por qué? Porque el colegio público acepta todos los niños difíciles (Profesora tecnología, liceo secundario urbano)*

Así comienza una descripción extensa de características negativas respecto del sistema de educación público, el estudiante que asiste a este sistema y las familias de este estudiantado.

Respecto de la educación pública, muchos liceos de secundaria en los que trabajaba el profesorado son descritos como “liceos sin futuro” es decir, colegios que no permiten la movilidad social, lo que los determinaría como de mala calidad. En estos colegios, el profesorado construye la significación de que sus estudiantes no le asignan una función social a la educación, considerando que no tendrá impacto en sus trayectorias vitales.

*Entonces igual aquí hay mucha gente que cataloga el liceo de malo, de malo (Profesor de artes liceo secundario urbano)*

*(...) de hecho ellos mismos le dicen a este colegio el “sin futuro”, eso lo dicen ellos, no lo decimos nosotros (Profesor I historia, liceo secundario urbano)*

*(...) que el liceo afuera tiene muy mala reputación. Entonces a ellos les dicen “ah, es que tú vas al ‘Sinfu’” (Profesora de religión, liceo secundario urbano)*

*(...) ellos no quieren ingresar a clases de repente, “señorita pa’ que estudio” o “para que me sirve esto” (Profesora de química, liceo secundario urbano)*

Con base en características consideradas como problemáticas del sistema educativo público, se construye un argumento consistente que sostiene procesos de atribución externa de responsabilidad respecto del origen del comportamiento no deseado en el estudiantado.

*(...) porque uno normalmente tiene problemas en el aula sobre todo en el sector público, problemas de alumnos, problemas disciplinarios, problemas en que uno tiene que abordar (...) alumno que muchas veces está solo acá o tiene problemas más graves de los que nos podemos imaginar, y es difícil (Profesora de tecnología, liceo secundario urbano)*

*(...) son conflictivos, tienen muchos problemas, problemas acá y problemas afuera, incluso problemas delictuales (Profesor de Artes, liceo secundario urbano)*

El origen de la situación de pobreza del estudiantado es utilizado como argumento para explicar muchos desafíos de la práctica docente en el contexto público, evidenciándose altos niveles de atribución externa de responsabilidad por parte del profesorado, pero también por otros actores educativos que trabajan dentro de las escuelas. Además, se alude a la alta segregación de la educación chilena con el fin de confirmar que efectivamente el contexto de pobreza descrito es real.

*(...) la realidad de los colegios municipalizados es distinta, a raíz de que sí atiende a una población vulnerable (Coordinador comunal SEP)*

*(...) yo he estado en colegios particulares, y uno ve la diferencia de, claro, uno prácticamente ahora no ve al niño "pobre - pobre" como lo veía antes pero en el fondo es pobre empíricamente (Profesor 1 escuela primaria urbana)*

*(...) porque hoy sobre todo hoy en día la vulnerabilidad de nuestros alumnos en particular que hacen de un 85%, porcentaje súper alto de una debilidad de nuestros alumnos (Profesor 1 escuela primaria urbana)*

*Porque ellos son los discriminados del sistema, si muchos chiquillos que están acá, y lo dicen abiertamente los apoderados, no han sido aceptados en ningún otro colegio, porque son pobres, porque tienen bajas notas, porque tienen mala conducta, porque han estado preso, porque la niña está embarazada, porque es mamá. Entonces aquí nosotros recibimos a todas esas personas que en el fondo el sistema va despreciando, y eso es lo malo, porque antiguamente, la educación pública en la cual yo estudie, tu encontrabas que había un hijo de un campesino, de un obrero, y al lado de un ingeniero, un médico, y eso como que iba compensando un poco (Profesor 1 de historia, liceo secundario urbano)*

Dentro de las características que se consideran como negativas en este estudiantado, el profesorado identifica carencias afectivas, abandono familiar, consumo problemático de sustancias ilícitas, tráfico de drogas y embarazo adolescente. Estos significados son compartidos por otros actores educativos.

*(...) de repente el niño no quiere, y cuando no quiere, esas son por otras circunstancias que yo te decía, que pueden haber problemas sociales, afectivo, carente de afectividad absoluto, hay una cantidad de niños absolutamente carentes yo no sé lo que pasa; y el otro grave problema, usted lo tiene que haber visto, tiene que haber tenido un ramito de eso, al paso de la droga. Niños pero ya que tú sencillamente te mueres, hay niños que están adictos, y ahí ya yo como profe no está en mis manos (Profesor música e inglés, liceo secundario urbano)*

*(...) porque tenemos un niño de porcentaje alto que vive solamente con la mamá, y la mamá, no sé, sale a trabajar y el niño casi abandonado durante todo el día (Director 1 escuela primaria urbana)*

*(...) el niño pasa más en la escuela que en la casa, de las ocho hasta las cuatro y media, cinco llega a la casa, a la casa llega a veces a las seis, es poco lo que ellos pueden apuntar a eso (Profesor 14 normalista escuela primaria rural)*

*(...) como vienen de familias, no sé, en que a lo mejor el papá los abandono, o la mamá los abandono, que la mamá está pendiente en estos momentos de otra cosa (Profesora de química, liceo secundario urbano)*

*(...) mucha carencia de afecto, los niños muy solos (Encargado de convivencia 1 escuela primaria urbana)*

*(...) ellos deben tener amigos que son traficantes, ya, entonces la ven fácil, como ven que su amigo como es traficante tiene dinero y se puede comprar lo que quiere, entonces como ellos no tienen dinero no pueden comprar y como sus amigos han dejado la escuela (Profesor de matemáticas, liceo secundario urbano)*

*Y más encima se embarazan...Y conversando, les doy casos de niñas, trato de llevar el tema a ver si se dan cuenta de lo que están haciendo, y a veces se enamoran del chiquillo que no sé lo que le encuentran. Algunas llegan hasta acompañarlos en las drogas, con una guagua<sup>14</sup> o dos guaguas (...) hay niños que tienen problemas de drogadicción graves, llegan pasados a marihuana. Entonces qué hago yo con esos niños; cuando estaba la etapa del neoprén años atrás, llegaban pasados a neoprén (Profesora de administración de empresas, liceo secundario urbano)*

*(...) nosotros hemos visto alumnos acá, algunos fallecidos, otros en la cárcel, otras niñas que han quedado esperando guagüita, y allí andan deambulando de casa en casa, de hogar en hogar (Profesora 3 escuela primaria urbana)*

*(...) acá hay muchos niños con problemas. Pero yo creo que lo que más hace falta es el afecto a estos niños (...) lo que más falta, más el afecto. Porque yo creo que tienen mucha carencia de afecto en la casa (Asistente de la educación paradocente 2 escuela primaria urbana)*

Asimismo, el profesorado describe al estudiantado a través de la carencia de valores prosociales, lo que es denominado como “falta de valores”. Dentro de los valores que se definen como en falta en el estudiantado, destacan la sinceridad, honestidad y el respeto. El respeto aparece como uno de los valores más importantes para el profesorado, ya que éste refleja la valoración y validación de su identidad. Como se profundizará más adelante, es por ello que no ser respetado para un docente puede ser interpretado como sinónimo de no ser reconocido como autoridad o como alguien relevante.

*(...) porque para mí los valores hacen a la persona, esa es mi manera de pensar y es una cuestión de formación, o sea, reconozco que no es algo que sea porque no... es que es lo que corresponde porque son niños que tenemos que..., (...) los niños que están acá no los tienen, porque no se los enseñaron, porque los papás no tienen tiempo, porque los papás no los toman*

---

<sup>14</sup> “Guagua” es un chilenismo que significa bebé.

*en cuenta, porque tienen mil problemas, entonces para mí el tema de los valores es fundamental para poder relacionarme con ellos (Profesora 1 lenguaje, liceo secundario urbano)*

*Pero eso muchas veces... el año pasado trabajamos un poquito con la fe y valores, que lo implementó la coordinadora PIE, pero fracasó... te digo fracasó porque todo esto que es un poquito de alimento para el espíritu, no es tomado en cuenta por estos chicos. Cuesta mucho, cuesta mucho (Encargado de convivencia 1, escuela primaria urbana)*

*Bueno todos los valores son importantes a medida que uno va colocándoles en orden por ponerlos, trato de que sean sinceros, honestos, respeten (Profesor 14 normalista, escuela primaria rural)*

*(...) el alumno llega a la casa y no hay nadie ya, eso significa que en alguna medida el alumno tiene poco valor, pocos valores, no hay mucha inculcación de valores sobre todo los valores de respeto (Profesor 11 escuela primaria urbana)*

*(...) entonces yo empiezo con cosas valóricas que veamos cómo es el respeto (Profesora 5, escuela primaria urbana)*

*Mira para mí ser profesor es como entregar y entregar valores, valores, yo lo que le entrego a los cabros son valores (...) el respeto, que sean como respetuosos (Profesor de artes, liceo secundario urbano)*

*(...) se supone que los valores y toda la parte valórica viene desde la casa. Aquí igual se tiene que reforzar, porque tenemos alumnos, sobre todo en primero y segundo que son bastante carentes de valores, entonces hay como que estar inculcándoles siempre. Hay que formarlos, y ya uno en tercero y cuarto como que ve esos logros que uno no vio cuando llegaron acá a primero medio. O sea ver a un alumno que ingresa a primero y ver a ese mismo alumno cuando egresa de cuarto, es una diferencia pero totalmente (Profesora Gestión de compra y ventas, liceo secundario urbano)*

En muchos discursos docentes el origen de la presunta carencia de valores del estudiantado se sitúa en las familias, atribuyéndoles a ellas el origen de las faltas de respeto del estudiantado. Esto lleva a que las familias sean descritas con múltiples carencias, desplegando un discurso que impone una moral como acto de verdad (Assáel, et. al., 1989). Este discurso moral construye determinadas figuras familiares que aparecen estereotipadas en los relatos docentes, las que además aparecen de forma antagonista a las características que el profesorado identifica respecto de sí mismos.

En primer lugar, aparece una familia poco comprometida con la educación de sus hijos. En el relato de una docente en particular se puede evidenciar incluso que se invisibiliza la pobreza económica de las familias, asociando el aporte económico a la escuela con el compromiso familiar.

*(...) nosotros tenemos una variable que es bastante pesada, que es la casa, nosotros tenemos un triunvirato, tenemos la educación, el colegio, tenemos el alumno y tenemos la casa... y nosotros fallamos en la casa, no tenemos ese... ese pedestal, digamos, entonces nosotros cojeamos (...) no es como un colegio particular que dice “ya, señor apoderado venga tal día y con tanta plata” y el apoderado está y va y manda la plata, porque en el fondo está comprometido con la educación de su hijo, en este caso nosotros no tenemos una familia comprometida, las únicas variables son: el alumno y nosotros, nosotros no contamos con la casa (Profesora de tecnología, liceo secundario urbano)*

En segundo lugar, aparece la figura del padre alcohólico y la madre trabajadora como condiciones de carencia. Esta figura familiar contiene estereotipos de género en cuanto el alcoholismo impediría al padre su función de proveedor, y el trabajo en la madre, le impediría a ella cumplir con su rol social de cuidadora.

*(...) pero el problema es que no siempre pasa por ellos mismos, porque a veces el problema está en el hogar, los papás que son alcohólicos, la mamá trabaja, a veces los dos papás toman, se drogan. Entonces uno se pregunta ¡chuta! ¿Qué están aprendiendo, viendo? (Profesora administración de empresas, liceo secundario urbano)*

*(...) los papás son alcohólicos en su mayor parte, las mamás dejan el hogar (Profesor de artes, liceo secundario urbano)*

En tercer lugar, se erige la figura de la familia “mal constituida” o “no constituida” lo que normaliza una sola forma de construir familia. Desde la perspectiva del profesorado, este tipo de familias no funcionarían y no podrían ser consideradas propiamente una familia. En estos discursos, una familia propiamente tal se compondría de una madre y un padre – ambos casados- con hijos. Los roles familiares que se consideran adecuados otorgan a la madre el cuidado de los hijos, y al padre el rol de proveedor.

*(...) a veces la familia también ni funciona, no hay familia, hay muchos niños que hay mamá, hay papá, pero no hay familia (Profesor de música e inglés, liceo secundario urbano)*

*(...) eso es lo que he sabido, ¿ya?, son de familias mal construidas, disfuncionales. (Entrevista profesor de artes, liceo secundario urbano)*

*(...) familias disfuncionales... no todos los niños tienen como el núcleo familiar lo... lo que es como normal: papá, mamá, hijo. La mayoría vive con sus mamás o con sus abuelos. Son pocos los niños que yo te diría que viven con sus dos padres (Profesora de educación infantil, escuela primaria urbana)*

*Espero tantas cosas, sueño tantas cosas, yo siempre le digo a los cursos de mi jefatura, me gustaría verlos a ustedes casados con una familia hermosa, casados que conste, no conviviendo*

*les digo yo, porque para convivir ya han visto mucho de eso, entonces les digo yo casados, con una linda familia (Profesora de religión, liceo secundario urbano)*

Asimismo, se construye una familia incapaz de poner normas, y que solicita consejo sobre la paternidad o maternidad debido a la carencia de habilidades parentales.

*(...) estos niñitos no tienen muy bien desarrollado lo que son normas, normas de convivencia en la casa, o sea, para la mamá es más fácil darle mil pesos y que se dejen de molestar (Profesora 4, escuela primaria urbana)*

*(...) hay un grupo importante, que es como el gran obstáculo nuestro, que, como dirían los niños, “no están ni ahí”. O sea hay problemas de habilidades parentales, son los niños los papás de repente. Nos damos cuenta en, por ejemplo, en las tareas que se les asigna a algunos niños. Están encargados de sus hermanos, por necesidad o no por necesidad, entonces hay un tema de que se, se... hay una confusión de roles en el hogar. Lo otro es que el apoderado llega, y es una constante que te puede decir más de un profesor: “ayúdeme que ya no sé qué hacer”. Quiere que uno resuelva problemas parentales, generalmente vinculada a no poner las normas claras. Es como un no compromiso con las, con ellos. Un relajo de los papás, no sé (Encargada de convivencia 2, escuela primaria urbana)*

A pesar de la gran densidad con la que se presentan estos discursos, existen algunos relatos del profesorado que aunque describen un contexto familiar multiproblemático, valoran lo que denominan como “compromiso” y validan la existencia de familias con una estructura no tradicional, reconociendo como algo positivo que existan por ejemplo abuelas ejerciendo roles parentales.

*Hay un grupo de apoderados que yo creo, no, no, no tengo claridad si es la mitad, o tal vez menos de la mitad, participativos, comprometidos, que ve uno que aunque tengan la realidad más oscura familiar, o la experiencia que le haya tocado a los niños más terrible que uno pueda pensar, generalmente estamos hablando de abuelas y abuelos, sacan a los niños adelante, ya, y asisten a las reuniones, están involucrados cuando hay problemas (Encargada de convivencia 2, escuela primaria urbana)*

En cuarto lugar aparece la asociación pobreza económica con maltrato familiar. Se trata de la figura de familias en condiciones de pobreza extrema en las cuales los padres o cuidadores son caracterizados como agresores.

*Yo aquí hay chicos que salen en la mañana sin desayuno. (...) A veces no tenían gas, no tenían dinero para pagar la luz, para pagar el agua, llegaban sin su desayuno o se levantaban y el apoderado les decía “pero si no sirves para nada”. Entonces recibir un..., de casos, o sea*

*levantarte en la mañana y salir y que tus apoderados te digan si no sirves para nada, ¡qué lástima! (Profesora de química, liceo secundario urbano)*

Finalmente, las familias aparecen caracterizadas bajo la figura de la falta de apoyo. En los relatos del profesorado se espera que la labor pedagógica de la escuela sea complementada con un apoyo del mismo tipo desde las familias, colocando sobre éstas la expectativa de que un trabajo de co-educación o reforzamiento pedagógico.

*(...) yo trato de apoyar un montón a los cabros, pero si los papás no me apoyan en el mismo proceso y yo trato de que el cabro aprenda de lunes a viernes y me sabe hacer una suma, y llega el otro lunes y no me sabe hacer la suma. ¿Dónde está el trabajo que pueden hacer los papás? (Profesora 12 escuela primaria urbana, transversal de apoyo SEP)*

*Y en cuanto al aporte que ellos puedan hacer de ayudarnos a nosotros con el aprendizaje de los niños, ellos podrían pero..., como que ellos piensas que es labor del profesor. Como en todas partes. Ellos como que se desprenden de sus hijos para que nosotros nos hagamos cargo de esa parte (Director 2, escuela primaria rural)*

*(...) falta de apoyo de los papás. Yo le mando tareas, a veces tonteras, y no traen la tarea. O ellos la mayoría de las cosas se las envió con firma para que la mamita lo vea y tampoco me llega con firma. Entonces acá lo que nos falta mucho, mucho, mucho, es el apoyo de la familia (...) Yo les digo a ellos, yo les digo a los apoderados que entren a la sala, “papito”- le digo yo, - “yo soy mitad, soy el 50% de lo que los niños tienen que saber, de lo que los niños tienen que aprender. Lo otro lo tienen que hacer ustedes” (Profesora 13 escuela primaria rural, transversal de apoyo SEP)*

Estos discursos docentes sostienen la construcción de un escenario altamente complejo y lleno de carencias en el cual el profesorado indica que realiza su labor revelando un contexto sociohistórico de precariedad. En este contexto de precariedad, y bajo la construcción carenciada de estudiante y familia, se comienzan a levantar significados altruistas detrás del rol docente, vinculados a la entrega de bienes asistenciales, cariño y a suplir carencias socioafectivas por medio de una actitud de ayuda.

*(...) eso es lo que yo estoy tratando de apoyar dentro de todo lo que se me pidió también, de apoyarlas, de darles mucho afecto, trabajar el tema del afecto dentro de las planificaciones, dentro de la Ley SEP (Profesora 12 escuela primaria urbana, transversal de apoyo SEP)*

*(...) demostrarles a ellos que ellos no tienen para qué, que no están... Tal vez en la casa es así, entonces yo quiero demostrarles a ellos que acá es otra cosa, y que si en la casa a lo mejor no les dan cariño o no los tratan bien, aquí por lo menos va a haber alguien que si los va a tratar bien (...) el hecho de querer ayudarles en todo, el hecho de que quiera conversar, ser amiga, la psicóloga, la todo, me encanta. Me encanta que los niños me necesiten, entonces en ese sentido yo me siento totalmente plena en lo que hago (Profesora 1 lenguaje, liceo secundario urbano)*

*(...) que tu tengai la posibilidad de ofrecerle un plato de comida, que cosa, que juegue, que se relaciones con sus compañeros, a mí me llena porque, él en otro lado no va a tener la posibilidad de hacerlo, en su casa no tiene la posibilidad (Profesora de educación infantil, escuela primaria urbana)*

Estos discursos desafían la función de la escuela de educar, y sobrevaloran el rol social por sobre el rol de la escuela como acreditadora de conocimientos. De este modo, la vocación se asociaría a una función asistencial en la que a través del sacrificio y la entrega personal, se enseñan valores en desmedro de los contenidos curriculares. Así, se erigen figuras maternalistas y paternalistas como la del docente-madre o docente-padre, que ayuda a sus estudiantes-hijos.

*(...) para mí es vocación es enseñar más que mis contenidos, es enseñar valores. Es decirle al niño “yo estoy aquí, no está tu familia, no está tu... pero yo estoy aquí... yo voy a estar ahí”. Es como un respaldo, para mí es una responsabilidad súper grande y uno se lleva los problemas para la casa. Y en la casa tiene más y todo eso, pero yo lo hago con gusto porque son mis niños (Profesora tecnología, liceo secundario urbano)*

*(...) el profesor jefe es más como el papá de los cabros, la profesora jefe es más como la mamá. Está más como interesada en lo que pasa en su núcleo familiar (Profesor de música e inglés, liceo secundario urbano)*

*Cuando ellos tienen problemas me los llevo a la casa yo, y mi nieta me pregunta ¿qué me pasa? Le cuento y se enoja, porque yo no los puedo solucionar. Me dice que ellos tienen asistencia, orientador, y que son ellos los que los tienen que ayudar (Profesora administración de empresas, liceo secundario urbano)*

Además, el asistencialismo junto con la noción de sacrificio, concluyen en algunos casos en la convicción de que el ejercicio docente es una muestra de heroísmo.

*Entonces yo..., la profesión se lleva muy.... yo jamás pensé ser profesor. Me hice profesor por necesidad. Siempre he dicho, los héroes no se forman, nacen por necesidad del momento, o son héroes o cobarde en el momento (Profesor 14 normalista escuela primaria rural)*

Sin embargo, y a pesar de la figura del profesorado como madre o padre, los discursos también expresan una vocación definida como la entrega de tiempos y esfuerzos como recursos extraordinarios que van al servicio de los aprendizajes curriculares del estudiantado, lo que algunos autores definen como compromiso profesional (Fuentealba & Imbarack, 2014; Cardona et. al., 2017). No se trata de docentes que no reconozcan otros ámbitos de la

formación del estudiante, sino que no abandonan el rol pedagógico de su profesión, ni el papel de la escuela en la entrega de condiciones que permitan equidad. Asimismo, las familias comparten la visión de que la vocación implica asegurar los aprendizajes del estudiantado, con independencia del sueldo o de las condiciones laborales del profesorado.

*(...) porque el trabajo docente, sobre todo en estos niveles, te demanda mucho tiempo. Tiempo que se supone que es inherente al cargo, o sea, el profe en particular en este sistema tiene que llegar a trabajar a la casa, tiene que llegar a corregir pruebas, tiene que llegar a preparar planificaciones, tiene que llegar a preparar material ¿ah? Porque estamos hablando de niños que están aprendiendo a leer o tiene que terminar leyendo primer año ¿ya? Lo que te demanda una carga de creatividad enorme. Preparación de material didáctico, etc., y eso por consiguiente te demanda mucho tiempo (Profesor 2 escuela primaria urbana)*

*Generalmente ¿qué quiero?, quiero lograr con esta prueba para saber si el niño leyó el texto. Pero veo si tiene buena letra, buena ortografía, se ciñó a las preguntas, yo le marqué lo que no correspondía. Entonces si yo le revisé eso, tengo vocación. Ponerle nota a esta prueba es re fácil [coge una prueba que estaba corrigiendo]. La tabulo. Con ocho puntos, un cuatro; con nueve puntos, un cuatro coma cinco. Pero mi vocación me dice que no es eso. Una nota no es eso. Es revisar ítem por ítem, corregir el error, revisar la ortografía. Le corrijo por qué no puso el apellido de la mamá [refiriéndose a la sección “nombre” de la prueba] y qué pasó ahí (...) Entonces eso es vocación, cuando uno hace la prueba, cuando uno hace una clase, cuando uno saluda a un niño. Eso es vocación (Profesor 14 normalista escuela primaria rural)*

*(...) Yo por lo menos estoy bastante centrada más en lo pedagógico que en la parte más social (Profesora 7 escuela primaria urbana)*

*Madre 1: (...) yo estoy contenta con lo que le han enseñado hasta ahora a mi hijo en kínder y en pre kínder. Tuvieron una súper buena tía, tienen una súper buena tía, se la juega por los chiquillos, les enseña hasta que aprenden, aprenden, aprenden.*

*Madre 2: Si*

*Madre 3: Y ella dijo que ella quiere que salgan bien, no a medias porque ella puede haber sido otra.*

*Madre 1: Ahí va la vocación de ella, igual que el médico, la vocación de ellos. Si no es ganar la plata no más. (Grupo focal familias de Kinder, escuela primaria urbana)*

A diferencia del proceso anterior, en el cual el asistencialismo, maternalismo o paternalismo requieren de una mirada de alumno y familia carente, la vocación como compromiso profesional implica concepciones positivas del estudiantado, con expectativas de que es posible la transformación de las desigualdades sociales por medio de la labor de la escuela.

*Bueno, como profesora yo espero que ellos descubran que tienen posibilidades de ser mejores, de ser personas, de saber que son valiosos (Profesora de química liceo secundario urbano)*

*(...) en el fondo es la forma en que tú puedes traspasar experiencia, conocimiento, y en cierto modo aportar socialmente para que el país mejore, porque estas capas sociales son las más deprimidas de todas, entonces cualquier cosa que tú les puedas entregar que les sirva a futuro, es un logro no solo para el contexto en el que estamos acá, sino que a nivel general de país (Profesor 1 historia liceo secundario urbano)*

Finalmente, tanto en los discursos que sostienen la vocación como un sacrificio asistencial y aquéllos que la sostienen como un compromiso profesional, es posible evidenciar contenidos altruistas y de trascendencia. El profesorado, a través de la vocación construye una identidad que traspasa el ámbito profesional, y se sitúa en un lugar de admiración social que atañe a la vida pública y privada. De este modo, el profesorado se sitúa a sí mismo como ejemplo, en la búsqueda de “dejar huella” y trascender. Esa trascendencia es definida como “responsabilidad”.

*(...) yo dejo mi clase por una niña llorando, porque tú, además de todo, eres el apoyo de esa niña. Entonces, quizás sí yo hubiera podido hablar con mi alumna que se suicidó antes, no habría muerto, no sé si me entiendes. Entonces, son cosas que te forman y nosotros somos, más que todo, formadores de personas. No sé, ese niño necesitó tu apoyo, tú lo ayudaste y el niño surgió y marcaste su vida, no sé si me entiendes. Es una realidad con más responsabilidad para el profesor (Profesora tecnología, liceo secundario urbano)*

*Yo la educación mía la manejo desde que llego a la escuela y hasta que me voy de la escuela. Y si veo en la micro<sup>15</sup> a un alumno lo saludo y “¿qué te pasó que no fuiste a clases?”, “¿qué tenías?”, “no te voy a castigar porque no fuiste a clase”. Entonces, la vocación no sé si definida está bien, pero la vocación el profesor tiene que usarla cuando entra a la sala, cuando sale de la sala, cuando está en el patio, cuando está en el comedor, cuando conversa con el apoderado o con el niño. No sé, sacarlo de uno hacia el niño, porque esa es mi misión, es decir, no hay otra (Profesor 14 normalista escuela primara rural)*

*(...) por eso uno tiene que ser muy responsable con lo que dice y hace, porque puedes... puedes perjudicar a una persona para toda la vida con algún tipo de comportamiento. Entonces para mí es súper importante el hecho de, de, de trabajar donde estoy, sobre todo con gente que es de, viene un ambiente muy vulnerable, y que tú puedes ayudar mucho si tú estás bien encaminado y realmente quieres tu profesión y quieres sacar lo mejor de las personas y de los niños, y de los apoderados, para orientarlos a generar una mejor sociedad (Profesora 16, escuela primaria urbana)*

*(...) uno es ejemplo en todas partes. Los niños te miran y tú puedes marcarlos, o sea dejarles huellas positivas o negativas a los chiquillos, entonces por eso, para mí cuando yo opté, después dije el ser profesora es una cuestión de responsabilidad (Profesora de química, liceo secundario urbano)*

---

<sup>15</sup> En Chile, una micro es un bus que transita dentro de las ciudades.

De todos modos, existen docentes que cuestionan la posibilidad de “dar el ejemplo”, ya que plantean que la relación que se da con el estudiantado se da en contextos institucionalizados, y que éstos difícilmente verán al profesorado en sus interacciones cotidianas.

*(...) te podría decir que con el ejemplo, pero en realidad los chiquillos el ejemplo que ven es el profesor que está adelante de la sala de clases no más, tampoco ellos me ven compartiendo mayormente en mi vida cotidiana (Profesor 6 escuela primaria urbana)*

Debido a que el sentido de trascendencia con el que se describe la docencia no es considerado en las políticas educativas como parte de las cualidades del docente cuando se le evalúa, el profesorado sostiene que finalmente pareciera ser que la vocación es necesaria para el ejercicio de sus funciones, pero no tiene ningún reconocimiento de parte del Estado, el cual sobrevaloraría competencias vinculadas con las acciones docentes. De este modo, implícitamente se comienza a establecer una distinción respecto de “lo que se hace” y “lo que se es”, denunciando que la docencia no es una acción sino una identidad y debiese ser evaluada como tal.

*En el sistema público tienes que tener la vocación de trabajar con estos niños y la evaluación docente no ve eso, la evaluación docente lo que ve es que tú sepas planificar, sepas hacer una evaluación (Profesora tecnología liceo secundario urbano)*

Así, hechos como recibir el agradecimiento del estudiantado cuando éstos ya son adultos, son significados como un acto de trascendencia que retroalimentan el éxito de la labor docente. Estas formas de trascendencia le permiten al profesorado obtener un reconocimiento social, por lo que lo suelen colocar en contraposición de los procesos de evaluación docente, los cuales se ha visto en la categoría anterior que quedan descritos como burocráticos y ajenos de la realidad escolar.

*(...) igual es chistoso cuando llegan los chiquillos algunos que ya son papás, llegan con sus guaguas y te llegan a ver. De verdad tú te sientes como viejo por un lado, pero también que te vengán a dar las gracias o que te vengán a contar que les esté yendo bien te sirve también como termómetro para evaluarte y para ver dentro de eso cómo lo has ido haciendo. Y para mí por lo menos eso creo que es lejos, aunque suene cliché, mucho más gratificante que un resultado SIMCE que pueda ser bueno o malo (Profesor 6 primaria escuela urbana)*

Finalmente, es posible concluir que en todos los discursos de estas entrevistas la vocación implica la intensificación los tiempos y la magnitud de del trabajo docente, las que parecen ser constitutivas de identidad. Esta vocación en muchos casos requiere de la invalidación de los recursos familiares e individuales del estudiantado, mientras que en otros casos, alude a un compromiso con los aprendizajes de los mismos. De cualquier modo, agrega reconocimiento al trabajo docente, otorgándole valor al mismo como una responsabilidad capaz de trascender.

## **Subcategoría 2. El respeto como valor y acción en el escenario de escaso reconocimiento social del profesorado**

Las entrevistas del profesorado acusan un bajo status social de la profesión docente, lo que denominan como desvaloración. Señalan que una expresión de esta baja valoración son los bajos salarios e indican al Estado como responsable de aquello, e incluso lo definen como un Estado maltratador. Asimismo, señalan que la profesión docente es una carrera universitaria con pocas barreras de ingreso, por lo que suele ser elegida por aspirantes que no pudieron estudiar otra carrera debido a sus bajos puntajes en la prueba de selección universitaria. La baja valoración del profesorado, se entiende además como consecuencia de un conjunto de acciones gubernamentales que invierten poco en educación.

*(...) si nosotros somos víctimas de una cosa no es porque nosotros queramos ser víctimas o hemos aceptado, si no que somos víctimas de este agobio, de este maltrato que nos hace el Estado de Chile (Profesora 15, escuela primaria urbana)*

*Personalmente, pienso que la desvaloración o, bueno, lo que sea, de que desvaloran lo que es en realidad es el ser profesional (Profesora de tecnología liceo secundario urbano)*

*No quieren reconocer que el trabajo administrativo a ellos les importa más que el trabajo de aprendizaje, tampoco quieren reconocer que es importante que haya un gasto de plata del Estado en educación. No quieren reconocer que tienen que pagarnos más a los profesores. Entonces, es re fácil culpar a los profes de que los chiquillos no aprendan, pero parte del gobierno, de no ponerle el acento que corresponde a la educación (Profesora 2 inglés, liceo secundario urbano).*

*(...) es que yo pienso que acá en Chile el tema de los profesores en general está mal planteado, porque muchas veces, y eso todos lo sabemos, los que estudian pedagogía, eran los alumnos que el puntaje no les daba para estudiar otra carrera, y entonces elegían pedagogía como el mal menor, como para sacar un título profesional y tener algo por lo menos (Profesor 1 historia, liceo secundario urbano)*

*Yo recuerdo que habían, lo que yo leía y lo que yo les contaba, a los profesores en escuelas de sectores bravísimos, donde era respetado el cura y el profesor no más. Si entraba el señor cura y el señor profesor, todos lo saludaban y lo acompañaban. Y ahora no (...). Un profesor que muchas veces, tiene muy baja la autoestima, porque tiene un hermano o un primo que es ingeniero, que... o que tiene otra profesión que es mucho más rentable. Y él se siente menoscabado ante aquél, y ese profesor lo está viendo de la parte económica no más, pues probablemente se va a sentir mal. Pero yo creo que eso, vuelve a ser lo principal, que vuelva a ser esa figura central base de nuestra sociedad, en una de las patas de la mesa, de la educación pública, es algo súper importante (...) lógicamente hay una... y lo conversamos acá con los profesores y profesoras, de que hay una campaña de desprestigio (Profesor 1 escuela primaria urbana)*

Esta desvaloración, se evidencia además en condiciones laborales que son descritas por el profesorado con malestar debido al exceso de trabajo, bajos salarios, enfermedades laborales no reconocidas como tales, escasas condiciones materiales para llevar a cabo un buen trabajo y altos niveles de intensificación y agobio. Para el profesorado, estas condiciones de trabajo son expresión de una devaluación de la profesión docente por parte del gobierno, el Estado y las políticas educativas.

*(...) el gobierno dice “ya, más educación física”, pero resulta que no quieren darle más horas a los profesores, que no quieren pagarle más horas al profesor de educación física, sino que quieren que él haga clases de 30 minutos (Profesora de tecnología, liceo secundario urbano)*

*(...) las condiciones laborales, hoy día del profesor son muy complejas en términos de lo que es el tiempo, yo creo que es lo más terrible; como uno trabaja tanto y eso no tiene relación con tu remuneración, por ejemplo, como uno puede trabajar tanto en la casa, es mucho (...) igual tu salud se afecta, o sea, tus condiciones laborales pueden afectar tu salud y hay cosas que tienen que ver con la salud docente que no están validadas, enfermedades a la voz, por ejemplo, el desgaste... (Profesor 2 historia liceo secundario urbano)*

*(...) cuando yo recién empecé a trabajar ni siquiera alcanzaba a ganar doscientos mil pesos, mi primer sueldo, trabajaba treinta horas en Algarrobo y ni siquiera me alcanzaba para poder vivir, por lo tanto tenía que viajar, porque no me alcanzaba para arrendar allá, era súper complicado (Profesora biología y química liceo secundario urbano)*

*(...) de las 40 horas, 44 o 30 en el caso de las que yo tengo, tengo mis 30 horas frente a curso. No tengo ni una sola horita, ni una ventana como para decir “a ver, voy a ver lo que está haciendo la Jose, a ver en qué la puedo ayudar” o que la Jose venga a ver mi clase (Profesora 2 inglés, liceo secundario urbano)*

*Porque aquí también los recursos para trabajar son mínimos, los recursos para trabajar son muy pocos, muy pocos, primero medio puro lápiz de color y hoja de block y estas hojas blancas (Profesor de artes, liceo secundario urbano)*

*(...) yo creo que los temas más sentidos hoy día es el agobio y la desprotección que tenemos los docentes en cada uno de los espacios de trabajo (Profesora 2 lenguaje liceo secundario urbano)*

Dentro de las condiciones que devalúan el trabajo docente, se describe el alto número de estudiantes por curso que puede superar a los 45. Esto es problematizado por las familias, quienes coinciden con el diagnóstico del profesorado de que estas condiciones dificultan los aprendizajes. Además, el profesorado cuestiona el hecho de tener que pagar de forma individual y por sus propios medios muchos de los perfeccionamientos docentes como parte de una carrera docente individual y meritocrática.

*(...) con 45 chiquillos tu no podís estar verificando a los 45 después de cada clase, tú eliges dos, tres... de repente tenis ojo pa' cachar<sup>16</sup> alguien que anda medio perdido (Profesora 2 inglés, liceo secundario urbano)*

*(...) no es lo mismo un profesor de una escuela particular pagada al profesor que se tiene que aguantar 45 niños (Profesora de tecnología, liceo secundario urbano)*

*Madre 1: antes se preocupaban de cada alumno, de todo, y a lo mejor habían 35, pero se preocupaban. Ahora la cuestión es "metamos 6000 niños en una sala, tienen que caber".*

*Madre 2: y tienen que aprender los 6000*

*Madre 3: un profesor para 45, y yo según lo que yo me recuerdo, la norma, de un educador, es una educadora y una técnico por 5 niños, o sea, ¿qué queda para los profesores?*

*Madre 1: con 35, 38, 40 alumnos, todos dentro de una sala, todos así hacinados, no se pueden mover...*

*Madre 2: chiquillos con diferente carácter, diferentes costumbres, que tiene que realizar una clase, que tiene que estar la clase súper muy bien evaluada, que si el curso no rindió, porque van a ser evaluados hasta el ministerio, que los van a... al final no aprenden ni una cosa, y lo que aprendieron, lo aprendieron ayer y el otro día se les va a olvidar, porque no aprendieron, fue como una clase así como temática, así como pasó (Grupo focal familias, escuela primaria urbana).*

*(...) nosotros como profesores del inglés siempre hemos dicho que no podemos trabajar con 45 alumnos, o sea ¿para hacer una clase de inglés optima? (...) yo a mi esposa le digo me gustaría hacer un magíster, no sé, ahora hay tantos magíster, incluso en la misma universidad había un magíster para educación universitaria. Pero un magíster te demanda mucho tiempo, te demanda plata, entonces ¿qué más no quisiera uno? trabajar en un solo lugar no más. Yo sé que con esto no te vai a hacer millonario pero por lo menos un sueldo decente (Profesor 1 inglés, liceo secundario urbano)*

Frente a la pregunta de quién se espera que reconozca y valore al profesorado, aparecen diferentes actores sociales. Sería importante ser reconocidos por el estudiantado, por las

---

<sup>16</sup> "Cachar" es un chilenismo significa comprender

familias, por los pares y por las autoridades educativas. A pesar de que se considera relevante a todos esos actores sociales, es a la escuela y a las autoridades educativas a quienes se acusa de no reconocer los logros del profesorado, lo que se vive con un sentimiento de frustración. Es así como el profesorado constata que ser reconocidos y valorados por la sociedad es relevante en la construcción de su identidad profesional.

*(...) yo creo que el que debiera reconocer al profesor es primero tus alumnos, primero tus alumnos, luego tus apoderados. En esa escala. Luego tus apoderados, que reconozcan tu trabajo y lo valoren y si podai que lo valoren, da lo mismo eso pero que te hagan notar, que te hagan saber, porque es gratificante que tu trabajo esté bien hecho (...) tus colegas tus pares súper importante, y al último, a pesar de que es trascendente, la autoridad porque es tu estabilidad laboral. Depende de ellos, depende de ellos (Profesor 2 escuela primaria urbana)*

*(...) no, entonces al final es como que tú te esforzai tanto por hacer algo, que quizás tú lo haces para ti, pero también quieres que la demás gente sepa que tú también eres bueno en lo que hacís, pero al final no importa. Pero al final si saliste destacado o saliste básico [refiriéndose a su evaluación docente como “destacada”] no importa (...) para mi igual fue penca<sup>17</sup> porque yo llegué aquí como “¡Ah!, súper feliz y todo”, y ahí tú te das cuenta que es una satisfacción como para mí no más porque siguió todo normal (...) yo no te digo que sea un reconocimiento gigante, pero que igual valoren lo que tu hiciste... entonces te das cuenta que es para ti no más (Profesora de educación infantil, escuela primaria urbana)*

*Porque el profesor, adulto, también tiene que ser... necesita, tanto el niño como el adulto, necesitan que de repente te digan así por el hombro “colega, gracias, lo hizo bien. Gracias por ayudarnos, gracias por cooperarnos”. Y eso te incentiva a decir “¡Ya! Entonces lo voy a hacer mejor” (Profesora 3 escuela primaria urbana)*

Por su lado, el bajo reconocimiento social es confirmado por las familias y por el estudiantado, quienes reconocen que el profesorado recibe bajos salarios y que se encuentra sometido a diferentes mecanismos de control y evaluación. Para estos actores, las malas condiciones materiales y simbólicas en que se realiza el trabajo docente impactarían a su vez en un ejercicio profesional de baja calidad que terminaría repercutiendo en los aprendizajes del estudiantado así como en las relaciones entre docentes y estudiantes. En este sentido, las madres entrevistadas señalan que en la actualidad habría una crisis de la autoridad docente que habría llevado a rebajar el status de “maestro” al de “profe”, derivado de la constante evaluación de su desempeño. Esta crisis de autoridad es validada por el estudiantado, quienes describen un fenómeno que denominan como “no tener respeto” y que implica entre otras cosas hacer sentir mal a sus docentes, a quienes no reconocen como autoridad. Estas

---

<sup>17</sup> “Penca” es un chilenismo que refiere a algo negativo o desagradable.

condiciones de precariedad también son advertidas por los fiscalizadores de la Superintendencia, quienes reconocen que hay denuncias por vulneración de derechos laborales en el caso del profesorado.

*Madre 1: Los profesores eran una autoridad, y ahora se le ha quitado la autoridad al docente, ahora el profesor es evaluado, está constantemente...*

*Madre 2: es un trabajador cualquiera dentro del colegio (...)*

*Madre 3: porque es tanto que los califican, y es tanto que ya llegan a un punto que están así como muy presionados, llegan a realizar la clase porque la tienen que hacer. O sea, ahora hay una diferencia entre los antiguos, antes eran los maestros, ahora son profesores*

*Madre 1: yo, ¿sabes cómo lo veo?, en una forma como muy impersonal. Yo pienso que igual el descontento, a lo mejor es que no solamente en este colegio, es generalizado. A los profesores los evalúan mucho, los fiscalizan mucho, aparte de que les pagan poco, y eso también genera un descontento, y eso sí, se quiera o no se quiera, repercute en los alumnos, que ellos están tan concentrados que tienen que pasar la materia, que tienen que estar al día, que tienen que estar aquí, y al final no se trabaja en conjunto (Grupo focal familias, escuela primaria urbana).*

*Nosotros vemos a la profesora, que hasta ella tiene estrés, está cansada, agobiada con los niños. Tiene ganas incluso hasta de gritar, hemos visto profesoras hasta llorar, porque los niños lo... se burlan incluso hasta de ellos. Los niños no tienen respeto por los profesores (Estudiante mujer, grupo focal estudiantes de 8° básico, escuela primaria urbana)*

*(...) para ver el tema de los profesores, que los profesores, lamentablemente hay sostenedores que no les pagan sus cotizaciones, no le pagan el sueldo (Fiscalizador 4 Superintendencia de Educación)*

La pérdida de reconocimiento y de valoración social por parte de la sociedad civil, es descrita por algunos docentes como expresión de las injusticias estructurales a las cuales se ven sometidos. Por ejemplo, una profesora señala que debido a la precariedad del trabajo docente, el gremio debe ir a huelga, y por lo tanto, dejar de hacer clases por un tiempo como mecanismo de presión. Sin embargo, describe que el costo de estas luchas sociales ha sido la construcción social de un estereotipo de “profesor flojo”, es decir, de un docente perezoso. Esto desconocería un exhaustivo trabajo de aula y la vocación del profesorado que trabaja en el sistema público.

*(...) la visión de, de que el profe, el profe flojo, eso también... ¿Por qué?, porque pasan en paro<sup>18</sup>. Y todos los comentarios que la gente hace a mí igual me duelen, porque no es así, porque un, uno en la sala trabaja harto. Tú..., los que trabajamos de corazón, y trabajamos en las escuelas municipales por vocación, nos duele que digan esas cosas (...) no es que me, me estén regalando algo. Es mi derecho, porque yo también soy profesional. Entonces los profesores fuimos mal vistos, o se ha hablado muy mal de nosotros por mucho tiempo, y*

---

<sup>18</sup> Popularmente en Chile se le denomina “paro de actividades” a las huelgas.

*nosotros sí hacemos un trabajo muy exhaustivo, y es muy de, agotador, de mucho corazón, de mucho terreno. Entonces me duele cuando hacen este tipo de comentarios (Profesora 16 escuela primaria urbana)*

El respeto y su pérdida, dan cuenta de significados asociados a la idea de que existiría una situación de crisis de reconocimiento y validación del rol docente como autoridad creíble. En diferentes discursos aparece mencionado un estado actual de la educación en contextos públicos y de pobreza que describe a un profesorado que no es obedecido, que es desafiado y que carece de admiración por la comunidad educativa. Para el profesorado, estas características son una “pérdida” de algo que antiguamente sí existía y que se perdió a partir de la dictadura. A este conjunto de características perdidas se le suele denominar además como “pérdida de respeto”, y algunas personas entrevistadas se refieren a ella simplemente por su falta (“falta de respeto”).

*Creo que antes el profesor era, era respetado, bueno se dice antes el profe se respetaba, era como un personaje de los pueblos, pensando este pueblo chico, el profesor tenía como un rol, era importante tenía palabra y la gente la creía (Profesora biología y química liceo secundario urbano)*

*El respeto ahí como que se pierde un poco. Yo he entrada a salas donde los niños están acostados en las... como se llama... en las salas, sentados. Y no debiera ser así. Y los profesores dando instrucciones, entonces uno no se puede meter más allá (Asistente de la educación paradocente 1, escuela primaria urbana)*

*(...) el profesor para que tenga éxito en su quehacer, tiene que ser un profesor que tenga apoyo, respeto, respeto en todo sentido, por parte de sus alumnos, de sus apoderados y de sus pares. Hoy en día yo encuentro que eso no pasa (Profesor 1 inglés, escuela primaria urbana)*

*(...) los chiquillos hoy en día no entienden esa diferencia, te faltan el respeto (Profesora 2 inglés, liceo secundario urbano)*

*Por ejemplo hay niños que fuman droga, que se arrancan por los cercos, que no respetan a los profesores, eso yo lo veo (Madre, entrevista individual, escuela primaria y secundaria urbana)*

*Mira de repente algún cabro<sup>19</sup> que es falto de respeto, que te insulta, y te dice “pucha”, porque acá los cabros insultan, acá te dicen garabatos ¿ya? y de repente “oh estos cabros, como se portan”, eso conversamos de repente con algunos profes (Profesor de artes, liceo secundario urbano)*

Una estrategia que muchas veces utiliza el profesorado para recuperar el respeto, autoridad y reconocimientos perdidos en la relación con el estudiantado, es recurrir a la imagen

---

<sup>19</sup> “Cabro” es un chilenismo que significa niño o joven.

autoritaria de sí mismos (Martínez, 2004) a través de lo que algunos docentes definen como “imponerse”, como si se tratara de una lucha de poder. Lo que se impone sería la disciplina, que el profesorado señala como necesaria para llevar a cabo sus clases. Sin embargo, la acción de imponerse conlleva muchas veces costos psicológicos para el profesorado, quienes señalan vivir un desgaste emocional derivado de esta estrategia.

*(...) hay que tener un carácter, de repente acá hay que tener un carácter no agresivo, no de entrar a pelear, pero de imponerse por último. Y si el cabro quiere salir de la sala, no, no puede salir, y no puede salir no más, entonces eso te lleva un desgaste psicológico muchas veces. Pero para este medio es necesario porque o si no, no hay ningún respeto y te van a pasar a llevar los chiquillos y no” (Profesor 1 historia, liceo secundario urbano)*

*Que no le guste o le guste no, si no que yo tengo que imponerme como profesor ahí (Profesor de artes, liceo secundario urbano)*

*Claro, o sea, imponer disciplina en una sala de clases cuesta mucho (Profesor de matemáticas, liceo secundario urbano)*

La estrategia de la imposición es analizada por otros actores educativos como un acto de autoritarismo que incluso a veces llega a agresión. Además, es significada como una estrategia de enseñanza y propuesta de relación en el aula que permite que haya silencio en la sala, aludiendo a concepciones de aprendizaje orientadas por la transmisión del conocimiento. En este sentido, la imposición de la disciplina a través de castigos o agresiones, así como la imposición de sí mismo como docente, queda definida como un mecanismo de control docente.

*(...) actúan de una manera muy autoritaria, y muy, discriminando aquellos alumnos que les cuesta, o con problemas, no sé social quizás en algunos aspectos también puede caer, porque ellos siempre se han formado en una escuela en que ellos siempre han sido los amos y señores que tienen la verdad absoluta, tal como son los curas, en el sector rural los alcaldes, el cura era el alcalde en el sector rural, el patrón de todo, y el profesor también, la autoridad máxima (Asistente de la educación paradocente 3, escuela primaria urbana)*

*Estudiante hombre 5° básico: A mí a veces el profesor me hace Bullying.*

*Entrevistadora: El profesor ¿qué?*

*Estudiante hombre 5° básico: El profesor González de educación física, es que molesta a todo el curso porque algunos se cansan. Y los molesta, es bullying psicológicamente.*

*Estudiante hombre 4° básico: Algunas veces trata mal a algunos si...*

*Estudiante hombre 5° básico: mm, porque les anda diciendo que son tontos, que son estúpidos, porque les cuesta hacer algo. Entonces les dice: “llegaste tarde a la repartición de cerebros”.*

*Estudiante hombre 4° básico: Así como la palabra que dice, “huevón”, y lo dice callado y cree que nosotros no lo escuchamos*

*Estudiante hombre 5° básico: la profesora Meli nos dice animales, pavos, no entienden na'*  
*Estudiante hombre 4° básico: Si nos dice.*

*Estudiante hombre 5° básico: Los profesores también, ¡qué dirán en la sala de profesores!*

*Estudiante hombre 4° básico: La profesora Meli siempre saca de ejemplo a sus nietos, o a ella... como que muestra que sus nietos son mejores que nosotros (Grupo focal 2 estudiantes segundo ciclo básico, escuela primaria urbana)*

*(...) [Refiriéndose a una profesora] a ella le gusta hacer clases y que no haya ni una bulla, que no vuele ni una moca en la sala, o sea que haya un silencio. Para ella ese es uno de los aspectos más valorados, que haya silencio es lo mejor, es un ambiente propicio para el aprendizaje, y si yo por ejemplo, como psicóloga, estoy en un curso haciendo como una actividad, y está la embarrada porque están hablando, obviamente entre ellos trabajando, qué sé yo, es como que tú no tienes el control, o sea, tu no teni manejo de grupo. “Fue la psicóloga y no se la pudo con el curso”, claro, se fijan mucho en el dominio del curso, claro, como que lo disfruta, el dominio de curso. Es como que jura que si los mantiene en silencio esa profesora que tiene dominio, como que se la puede con el trabajo, persona que los mantiene haciendo ruido no, eso no” (Psicóloga, Equipo PIE, escuela primaria urbana).*

*(...) yo veo a la pedagogía como una estrategia, porque tú tratas de imponer los conocimientos que quieres que aprendan (Profesora de tecnología, liceo secundario urbano)*

Por su parte, tanto el estudiantado como las familias y algunos docentes, reconocen que existen estas “faltas de respeto” desde el estudiantado hacia el profesorado, aunque señalan que se dan en interacción. Es decir, que aunque incluso cobren la forma de agresiones hacia el profesorado las explican en el contexto de interacciones de oposición frente a la imposición autoritaria del docente.

*(...) de repente el profesor me mandaba a buscar, por cualquier motivo, o sea, yo me... decir, “¿yo tengo que creerle?”... “tengo que escuchar su versión y la de mi hijo”. Obviamente como mamá, yo le voy a creer más a mi hijo, porque es lo normal, me pasaría de tonta. Pero también hay que saber equilibrar (...) yo esta cuestión, yo la aprendí a través de mis tres hijos, que se llevan diferente edad. Con mi hija me la he sufrido toda, o sea yo este año creo que es el primer año que estoy tranquila. Cuando ella pasó con toda las etapas, a mí la psicóloga me mandó a buscar. Primero me la vio un psicólogo dentro ahí mismo del lugar, y después la psicóloga. Me di el trabajo de ir a la sala cuna, donde ella había estado desde los tres meses hasta el año, después me fui al otro jardín, por que pasó por tres jardines, pidiendo el informe de mi hija, para que ellos vieran que mi hija nunca había tenido problemas, que mi hija nunca había tenido problemas, ni de mal comportamiento, ni de agresividad, de nada. Después cuando a ella le hicieron una evaluación, el típico dibujo que expresara sus sentimientos y todo eso, en uno de los dibujos salía una profesora, con su delantal verde enojada, agrediéndola. Ante eso, ¿qué podía hacer yo?, o sea mi hija nunca me mintió, mi hija tenía mucha rabia guardada. Cuando me vinieron a decir, “su hija quiso pegarle a la profesora o no sé a quién con un palo de escoba”, ¿por qué quiso hacerlo? (Madre, grupo focal familias escuela primaria urbana)*

*Estudiante mujer 1: Si te das cuenta, para un profesor es falta de respeto que un niño le grite, pero si un niño le grita a un profesor, ¡cacha! Si el profesor le grita a un niño, para él no es falta de respeto.*

*Estudiante hombre 1: Pero supuestamente los profesores tienen...*

*Estudiante mujer 1: El profesor no te puede gritarte a ti ni tú tampoco podí gritarle al profesor (Grupo focal estudiantes 8° básico, escuela primaria urbana)*

*Entrevistadora: Entonces si ustedes tuvieran que explicar con sus palabras por qué los estudiantes molestan a los profesores, ¿cómo lo explicarían?*

*Estudiante hombre 4° básico: que los profesores molestan a los alumnos*

*Estudiante hombre 5° básico: porque molestan a los niños, lo provocan, lo hacen provocar a los niños, los provocan. Cuando quieren que les hagan algo hablan despacito y cuando queremos que haga algo por nosotros ella se enoja.*

*Estudiante hombre 4° básico: es que la profesora Juana cuando llegó y estábamos cantando la canción que era pa' septiembre y dijo pa' callao, porque habíamos cantado mal, "niños saco de huevas"*

*Estudiante hombre 5° básico: sí, y la otra vez yo estaba estudiando esa misma cuestión y me subí al frente de todo el curso a hacer leer, y me decían que yo cantaba mal y todo y me hizo cantar (Grupo focal 2 estudiantes segundo ciclo básico, escuela primaria urbana)*

*Una vez una profesora de un tercero básico llegó y los trataba hasta a garabatos e inmediatamente el curso de tercero básico reaccionaron frente a la profesora en mala, reaccionaron violentamente, no reaccionaron de la mejor manera pero denunciaron el tema, porque ellos ya no aguantan que los traten mal (Profesora 6 escuela primaria urbana)*

Así, para algunos profesores las escuelas públicas chilenas se caracterizarían por climas de agresiones, lo que finalmente terminaría por perjudicar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

*(...) colegio que es municipal en donde los casos son total, o sea el doble, lo que yo veía allá no era nada. O sea, que un niño a mí me pegara en otro colegio, para mí no es nada viendo lo que pasa acá ¿ya? Entonces ver otras cosas, otra forma de trato hacia los profesores, entre los mismos compañeros, ver cómo se insultan, cómo se agreden, hace un cambio y eso también perjudica los contenidos (Profesora 12 escuela primaria urbana, transversal de apoyo SEP)*

*Y todos casi literalmente apuntan a la misma situación, a una agresión hacia los profesores, de profesores a los alumnos, agresiones de apoderados a profesores, de profesores a los apoderados, de agresiones aquí mismo en el departamento de educación (Director Departamento Municipal de Educación)*

*(...) un ambiente de violencia extremo para todos lados, o sea los adultos con los niños, los niños con los adultos, los adultos entre los adultos, los niños entre los niños (Profesor 6 escuela primaria urbana)*

Por su lado, otros profesores explican que la propia estructura y organización del sistema educativo, así como de los roles y los tiempos escolares, tiene responsabilidad en las percepciones negativas que el estudiantado tendría sobre el profesorado.

*Y de repente yo digo “con razón los chiquillos nos odian”. Porque de repente uno se pone tan pesao’ como profesor y no entiende todo lo que ellos sufren el estar dentro de una sala de clases. Porque tienen que estar todo un día sentados y uno los reta porque se paran. Y uno está una hora y media ahí, y ya no hallamos qué hacer. Entonces es bueno uno pensar como ellos también, ponerse en el lugar de ellos porque es verdad. Si uno sentado una hora y media, uno dice “Uy, no doy más” y los pobres están nueve horas aquí (Profesora de religión, liceo urbano secundario)*

Algunos profesores son bastante críticos respecto de la imposición autoritaria como mecanismo de restitución del respeto y plantean resistirse a esas estrategias bajo la definición de que el respeto implica el cuidado colectivo y debe darse bajo el aseguramiento de la educación como un derecho social.

*(...) estaban en clases y mañana, al otro día, expulsados porque le habían faltado el respeto a un profe y a ese profe no le gustaba que le faltaran el respeto. Y lo expulsaban no más. Y después tú te encontrabas a ese cabro chico robando en la calle, de lanza. Entonces eso también me impactó, porque ibas viendo cómo los chiquillos iban saliendo a la calle, y saliendo a la calle, y abandonando el sistema. Y en realidad era porque a los profes más antiguos no les gustaba. Como “a este cabro chico no, es una falta de respeto y chao no más y se acabó el tema”, y eso me lo intentaron inculcar y yo me negué a asumir esa lógica. Pese a que me costó mucho llegar a tener una clase tranquila, a lograr que los chiquillos me escucharan y me respetaran dentro de la sala de clases. Pero debo decir que no me arrepiento en haber seguido insistiendo en que me respetaran por un tema de respeto y no porque había maltrato o había castigo de por medio (Profesor 6 escuela primaria urbana)*

Así es como existen algunos discursos docentes y de algunas familias que señalan no estar de acuerdo con que la recuperación del respeto deba llevarse a cabo a través de la imposición, y proponen que si ellos como docentes instalan una relación de respeto con el estudiantado, recibirán de vuelta el mismo respeto.

*(...) yo me encuentro con los chicos en la calle, y los chicos a mí me dicen “señorita como esta, profesora como esta” entonces, y yo voy con familiares o amigos y me dicen “oye te saludan bien los niños” me dicen, entonces “si” les digo yo, “porque yo los respeto”. Yo creo que los respeto, el respeto no..., parto de esa base, que el respeto se gana, no se impone. Pero hay gente que sí cree que el respeto se impone, hay colegas que creen así, entonces esas cosas son las que, yo me acuerdo y digo “no, o sea voy a tratar de no hacer esto con los niños” (Profesora de química, liceo secundario urbano)*

*(...) el respeto también, de pedir por favor no tratar de imponer, yo creo que eso logra también que tú tengas un clima en el aula mucho más agradable a que si te vas a la confrontación. Ahí estamos mal porque ellos gritas más porque ellos están acostumbrados a vivir en un ambiente que se grite, en que se pelea, en que hay violencia entonces si tú te vas a la confrontación vas a recibir parte de ellos lo que ellos están acostumbrados entonces a veces uno tiene que no dejar*

*pasar las cosas pero si contar hasta más de diez, decir ya, conversamos después o conversamos a fuera y de esa manera tratar de llegar a ellos (Profesora 10, escuela primaria urbana)*

*Entonces la relación con ellos es una relación de respeto, yo te respeto y tú me respetas (Profesor 11 escuela primaria urbana)*

*(...) soy la profesora, aquí me merezco respeto así como yo los respeto. Ah, los respeto y tengo un cuidado único con los alumnos de ser muy respetuosa con ellos y con sus espacios. Yo exijo el mismo respeto como persona (Profesora 9 escuela primaria urbana)*

*(...) ellos son profesores, ellos tienen que darle el ejemplo a los alumnos y después piden respeto, entonces ¿con qué cara uno va a pedir respeto, si el profesor o el inspector no respeta al alumno?, el respeto tiene que venir de arriba hacia abajo, o sea así lo miro yo (Madre, entrevista individual, escuela primaria y secundaria urbana)*

De este modo, el respeto aparece definido como algo que debe ganarse, en oposición a la imposición y que resulta una expresión de la capacidad de liderazgo. El respeto así resulta definido como la valoración y reconocimiento por parte del estudiante.

*(...) uno tiene que mostrar que es líder dentro de la sala y tiene que ganarse el respeto de los niños, yo no saco nada con ser estricto si mis niños me van a odiar y no van a querer tener clases conmigo (Profesora de tecnología, liceo secundario urbano)*

*(...) camino por el patio recibo hartos besos, abrazos, saludos, de todo. O sea yo sé que no a todo el mundo le puede caer bien y hay minutos que cae mejor o peor a uno que a otro, pero en general bien. O sea tampoco he tenido grandes problemas con apoderados, ni aquí ni en todos los años que llevo trabajando y creo que mucho radica también en el respeto con que tú tratas a las personas (Profesora 10 primaria urbana)*

*(...) a parte que el respeto se gana, yo creo que eso, eso es lo primero, y yo creo que de repente cuando ven cosas, los niños ven (Madre, Grupo focal familias escuela primaria urbana)*

El respeto como una actitud de validación y cuidado del otro, aparece en algunos contextos como parte de una cultura escolar que así lo promueve y valora. Por lo tanto, en algunos discursos se deja entrever que el respeto es algo que debiese trascender la relación entre el docente y el estudiante, y que debiese constituir una base cultural de relaciones sociales, y un valor institucional en las escuelas que forma parte de un proyecto colectivo.

En una escuela en particular, aparece el respeto como valor colectivo y transversal, el que se acompaña de reconocimiento y valoración tanto del estudiantado como del profesorado y de las familias. Si bien estos discursos también se encuentran presentes en otros profesores (como por ejemplo el profesor 11 de la escuela primaria urbana), la activa presencia de estos

significados en el profesorado de una escuela, lleva a esta tesis a profundizar en la segunda fase de análisis, en los elementos culturales de la misma, ya que la aceptación y valoración de los diferentes miembros de la comunidad educativa aparece como una estrategia que permitiría devolver el reconocimiento social al profesorado, resignificando lo que se entiende por respeto. Esta escuela consigue hacerse cargo de parte de las consecuencias que las políticas de *accountability* tienen sobre la identidad profesional docente.

Cinco de los seis extractos de entrevistas que se presentan a continuación, corresponden a docentes que trabajan en la misma escuela.

*(...) cuando explico yo quiero que tú no solo me respetes a mí, ni te respetes a ti, que respetes a todos tus compañeros, porque todos quieren aprender, esa es como la relación (Profesor 11 escuela primaria urbana)*

*Y tenemos colegas que vienen de [nombra ciudades lejanas] y no se quieren cambiar de colegio porque se sienten acogidos. Generalmente son jóvenes que han empezado a trabajar acá, y la importancia de sentirse que uno pertenece a un grupo laboral, profesional, donde uno va creciendo y donde todos son escuchados... Hay re harto respeto, se ha logrado un respeto que no hay en todos lados (...) Nosotros somos pares y a mí me toca cortar el queque<sup>20</sup> en algunas cosas y proponer cosas, pero no es mi escuela solamente ni es mi sueño, este es un sueño compartido, hay un respeto mutuo (Director 4 escuela primaria urbana)*

*(...) si hay algún chico con un problema en particular, que suele pasar, sobre todo con los octavos, que siempre hay problemas de que el pololo, la polola y diferentes situaciones, lo tratamos de resolver antes de seguir con la clase. Pero el ambiente por lo general es de respeto y de harto cuidado entre ellos mismos, entre ellos y conmigo en este caso, o sea yo tengo la suerte que los chiquillos acá en la escuela por lo menos son súper cómplices conmigo (...) el clima hoy día es súper agradable, o sea podís trabajar, podí hacer una clase, hay mucho respeto (...) Como énfasis el respeto entre ellos, o sea el tema de tratarse mal, de discriminarse todo ese cuento por lo menos en mi sala no (...) no permitimos que un profe trate mal a un niño (Profesor 6 escuela primaria urbana)*

*(...) me di cuenta de que con los chicos de quinto a octavo me iba súper bien. Tenía todo un cuento con ellos, una llegada, porque como soy músico, que toco guitarra, que tengo una banda, soy deportista y claro, entonces esa potencialidad (silencio breve). El director ha potencializado mucho eso, que ya, té eres bueno para esto, por ejemplo, como, aunque no seas profesor de arte, pero dibujas súper bien, bueno, entonces hagamos un taller de arte, ¿me entiende? (Profesor 8 escuela primaria urbana)*

*No se trata de ser amigo pero si ser... el... que él sepa que tú puedes... en cualquier momento, a pesar de que tú le llames la atención, pueda contar con... contigo (Profesora 9 escuela primaria urbana)*

---

<sup>20</sup> “Cortar el queque” es una expresión en Chile que significa tomar decisiones, aludiendo a la persona que distribuye las porciones de bizcocho.

*(...) se fueron motivando, fueron participando los apoderados, se empezaron... y uno empezó a hacer parte a los apoderados, principalmente a sentirlos responsables y darle labores acá. Y ahí van... asimismo se sienten responsables y se sienten parte de la escuela y la empiezan a cuidar, o a tratar de contactarse. Y ahí yo creo que vinieron solos los resultados académicos. Los alumnos venían solos, más motivados a estudiar. Y el profe también se motivaba para poder realizar las clases (...) uno es persona también y tiene que ponerse en el lugar de un profesor (Encargado de convivencia 3 escuela primaria urbana)*

### **5.2.3.- Categoría 3. Neoliberalismo y educación: entre la validación y el rechazo**

Esta categoría describe los significados sobre sociedad y educación, que a su vez arrojan la tensión entre el desarrollo de una identidad técnica basada en la estandarización y la construcción de la autonomía docente. Estas formas identitarias son resultado de las propias tensiones de las políticas educativas, pero también son resultado de las historias docentes y de los aprendizajes acumulados por el gremio. En estas tensiones se juega un aspecto central en la profesión docente, que es la pregunta por el proyecto social a la base de su quehacer y de la educación en general.

Esta categoría se presenta por medio de dos subcategorías: (i) Entre la autonomía y la tecnificación docente frente a las políticas de estandarización y (ii) la función social de la escuela pública.

#### **Subcategoría 1. Entre la autonomía y la tecnificación docente frente a las políticas de estandarización**

En primer lugar, tanto las familias como otros profesionales de la educación, identifican políticas educativas orientadas a la estandarización y rutinización del trabajo docente. Estas políticas, desde la perspectiva de las personas entrevistadas, estarían colocando al profesorado en un rol técnico ya que lo llevarían a implementar acciones orientadas a la enseñanza que no son diseñadas por el propio docente. En este conjunto de políticas, el Programa de Apoyo Compartido (PAC) aparece indicado como una de las iniciativas gubernamentales que más habría tecnificado al profesorado. Este programa entregaba a cada docente un libro de clases completamente planificadas, con material de apoyo para las actividades que se realizaban con el estudiantado.

Las familias señalan que ese tipo de políticas además impacta en los aprendizajes del estudiantado, ya que al estandarizar la práctica docente, no reconoce ritmos ni estilos de aprendizaje, cuestionando la estandarización y la cuantificación.

*Madre 1: Cuando trabajaba en el libro del año pasado, cuando trabajaban con clases un libro, que era complicado. Porque ellos, los profesores no se podían saltar clases, y si se saltaban la clase, se descompaginaba el libro, y tenían que tener fechas para terminar ese libro, que eran unos cuadernillos, no muy gruesos.*

*Madre 2: Le llaman el PAC*

*Madre 1: El PAC, el famoso PAC. ¿Me va a creer que ese famoso PAC, a mí no me entró nunca? Nunca. Si lo único que yo quería era que mi hijo pasara de cuarto a quinto, cosa de no tener que ver nunca más ese famoso libro, ¡porque era un estrés tan grande!, tanto para los niños, desde el profesor para abajo. Porque los profesores, tampoco de repente entendían. Entonces, era una cosa desesperante ese libro, y los niños de repente quedaban volando bajo y nunca les fue excelente (Grupo focal familias escuela primaria urbana)*

*(...) están con el PAC, son varios programas de apoyo y que les exigen resultados a nivel de logro. No sé, ponte tú, ¿cuántas palabras leía el niño? y esas cuestiones cuantificadas (Psicóloga, escuela primaria urbana)*

Es así como paulatinamente va dibujándose la planificación docente como un instrumento de control sobre el trabajo del profesorado de parte de las políticas educativas y sus respectivas agencias. La planificación se convierte en una herramienta que debe ser controlada y vigilada, a través de diferentes mecanismos de castigo y premio: evaluaciones institucionales de la Agencia de Calidad, evaluación docente, entre otros; todos los cuales representan al Estado.

*(...) llega la Agencia de Calidad en marzo y no va a venir a ver si están presentes los niños, la Agencia de Calidad va a venir a ver la planificación del profesor y que cumpla con los tres momentos de la clase. Entonces si no está cumpliendo con el rol que le ha dado el Estado, para responsabilizarse de la educación de sus niños, si no cumple con ese tema, en la escuela pasa a ser categorizada con menos subvención. Entonces el profesor tiene que estar en marzo preparado con sus planificaciones (Director Departamento Municipal de Educación)*

*Entrevistadora: ¿Qué es lo que más, qué es lo que más recuerda de ese proceso de evaluación docente? Si le digo 'evaluación docente' y se le viene a la mente...*

*Profesor: Las planificaciones*

*Entrevistadora: Ya...*

*Profesor: Las planificaciones de cada clase, el tiempo, el tiempo, el tiempo para, para entregarlo (Profesor 2 escuela primaria urbana)*

Las planificaciones que se deben entregar junto al portafolio de la evaluación docente, también constituyen instrumentos estandarizados. El modelo de planificación es único, y puede o no coincidir con los modelos de planificación que utilizan los colegios. Además, a través de la evaluación docente, el Estado tiene la oportunidad de controlar que efectivamente las escuelas se encuentren implementando el curriculum nacional.

*(...) creo que ellos deberían tener ciertas características y esas características que la evaluación apuntara directamente a la realidad de ese profesor con su escuela, con su entorno. Una... y no que a uno le diga. Que le pregunten a uno, usted formule, planifique, según las*

*características de su curso. Pero si tú veís tal portafolio, están todas diseñadas igual, desde las... a uno lo limitan: "siéntese aquí y haga una planificación" (Profesor 1 escuela primaria urbana)*

*La planificación que te piden, es distinta a la que nosotros hacíamos. Yo hacía por unidad, siempre trabajamos planificaciones por unidad. Entonces, en este momento te pedían una planificación de ocho horas, clase a clase. En donde marcabas el inicio, el desarrollo y el cierre, que antiguamente se llamaba motivación, proceso, ¿ya? Y finalización (Profesora 3, escuela primaria urbana)*

*(...) una tenía que dar cuenta de cómo planificaba, para qué planificaba, por qué planificaba, así. Porque además tenían que guiarse por los planes y programas actuales, y había profesores que habían estado treinta, veinte años, enseñando lo mismo, de la misma manera (Profesora 5, escuela primaria urbana)*

La articulación entre la evaluación docente y los planes y programas (curriculum) diseñados por el Ministerio de Educación, se evidencia también en el papel que el Marco para la Buena Enseñanza tiene en la evaluación docente. Este marco representa los estándares esperados sobre la docencia, y en ellos se basa la evaluación. De este modo, la efectividad del trabajo docente se mide por la enseñanza y adecuación a los objetivos del Estado, por medio de la estandarización.

*A ver, la evaluación docente toca. O más bien dicho, le da mucha importancia al manual de la buena enseñanza, que está relacionado con lo que manda el Ministerio y con los planes y programas, el currículo, y todo eso (Profesor 1 escuela primaria urbana)*

*¡El Marco para la Buena Enseñanza! Si tú te sabes el Marco de la Buena Enseñanza al revés y al derecho tenís aprobado el portafolio, porque el Marco para la Buena Enseñanza se basa en conocimientos ¿me entendís? Entonces es como que yo creo que eso falta igual, fijarse más en las necesidades de los niños, en las necesidades de tipo más, no tanto de tipo teórico, más como del niño (Profesora de educación infantil, escuela primaria urbana)*

Con el objetivo de obtener buenos resultados en la evaluación docente, el rol de los Jefes de UTP aparece señalado como de especial relevancia. El jefe de UTP se define como un experto en el curriculum nacional, y por lo tanto, un experto en la planificación como instrumento técnico. Como se ha mencionado previamente, estos docentes en particular definen su función en concordancia con los objetivos que se diseñan desde el Estado, y su experticia respecto de las planificaciones viene a confirmar esta función. De este modo, a través de la exigencia de las planificaciones, se puede reprimir posibles formas de oposición o resistencia del profesorado hacia la rutinización de su trabajo, y muchos docentes adhieren a su uso como una forma de conformismo.

*(...) busqué ayuda de todos lados (risas) Me orienté acá, el director en ese entonces era UTP entonces él igual trabajó cuando trabajaba en la Corporación. Él veía el ámbito de educación parvularia, era como el jefe del área de educación de allá. Entonces a él le pedí que me ayudara. Entonces del aprendizaje esperado, desmenuzar todo así como súper preciso, para ir viendo qué iba a utilizar de ese aprendizaje esperado. Pero al final igual como que después, como que yo lo iba haciendo y él me iba diciendo “no, esto no está muy bien” y cada vez que se lo mostraba: “No, sabes que no. Otra vez, ármalo otra vez”. Y al final después así (Profesora de educación infantil, escuela primaria urbana)*

*(...) incluso con don Joaquín tenemos muy buen contacto, porque cuando uno se equivoca él te lo explica, y te lo explica de tal forma que tú le entiendes, ¿ya? Porque yo he conocido otros Jefes de UTP que te dicen: “¿sabes? que esto está malo”; y no te explican, no te dicen nada. En cambio, con don Joaquín nos pone atrás una notita, que hay que corregir esto, que hay que ver lo otro, te da ideas, te dice “trate de hacerlo así, si no le funciona, así”. En ese lado trabajamos súper bien con él, por lo menos con el jefe de UTP (Profesora de religión, liceo secundario urbano)*

Es así como los Jefes de UTP entrevistados en esta tesis, reconocen la relevancia de la planificación, y valoran su rol de resguardar las mismas, convirtiéndose en aliados de la estandarización.

*(...) cualquier pequeño problema de tiempo o de material es suficiente para no hacer lo que tiene que hacer. Nunca en mi vida yo había enviado un memo, porque el departamento de matemáticas, hasta la fecha no ha entregado ninguna planificación. Entonces ¿qué pasa?, si en parte, también es parte del profesional, sobre todo del pedagogo (Jefe de UTP liceo secundario urbano)*

*(...) revisar la documentación, los planes y programas, llevarlos a cabo a través de una planificación anual y clase a clase (Jefe de UTP, escuela primaria urbana)*

Diferentes profesores plantean que el ejercicio de planificar bajo los cánones que establece el Ministerio de Educación, no siempre resulta útil en el diseño de la enseñanza, debido a que éstas deben obedecer sin mayores modificaciones a los contenidos planteados en el curriculum nacional, los cuales serían considerados como muy extensos y poco pertinentes. El hecho de tener que planificar obedeciendo de forma literal a los contenidos de los planes y programas, es criticado no sólo por el excesivo tiempo que requiere, sino que además, es significado como la imposición de la tecnificación docente, que finalmente lleva a que este instrumento carezca de sentido.

*Entrevistadora: ¿Pero esa otra planificación la tienes que hacer igual? ¿Poner en el libro, o no? ¿Te manejas más con la tuya?*

*Profesora: Sí, debiese ser igual*

*Entrevista: De acuerdo*

*Profesora: Pero me cuesta, o sea yo no, de hecho no las tengo ni en el libro, las tengo en mi computador porque ni siquiera las he impreso, no me son prácticas (Profesora 1 lenguaje liceo secundario urbano)*

*(...) el contenido de primero y de segundo medio, tú no lo alcanzas a ver completamente. Imposible. Yo no sé cómo el Ministerio tiene esos programas. Imposible. Segundo medio es modelo, enlaces, la tabla periódica, química orgánica, es demasiado. Y en Primero, lo mismo (Profesora química liceo secundario urbano)*

*(...) tiene que tener cierto tiempo pa' poder planificar sus clases (Encargado de convivencia 3, escuela primaria urbana)*

*(...) o sea, la diferencia es que nosotras planificamos con las bases curriculares, que es distinto a como planifican los profesores de básica. Quizás son como, ponte tú para mí los aprendizajes esperados comienzan desde que el niño parte, desde que el niño nace hasta que se va desarrollando. Entonces en los planes y programas de primero básico es un continuo, pero es diferente porque ellos planifican con contenidos, indicadores y nosotros no. Planificamos con aprendizajes esperados, núcleos y ejes de aprendizaje, entonces ahí se hace la diferencia, pero al final si tú tienes o vas viendo, ponte tú las bases curriculares de educación parvularia y los planes, vas viendo que los aprendizajes que tienes acá son como lo mismo que está acá [señala un libro de educación infantil y uno de primero básico, para hacer diferencia], que está en un nivel más elevado (Profesora de educación infantil, escuela primaria urbana)*

De este modo, comienza un largo cuestionamiento a lo que para el profesorado sería la expresión de tecnificación del rol docente. Lo que más se cuestiona en esta línea, es el material de apoyo a la docencia, que es diseñado de forma centralizada por el MINEDUC y distribuido a todos los establecimientos educativos del país que reciben subvención estatal. Este material consiste en libros de trabajo para el estudiantado además de un libro de apoyo para el docente. El material es entregado a cada colegio y profesor con el fin de que planifique de acuerdo a los contenidos, pero además, lleve a cabo las metodologías de enseñanza y aprendizaje que se encuentran contenidas en ellos.

En este cuestionamiento, lo primero que el profesorado critica es el tipo de actividades dirigidas al estudiantado y el exceso de contenidos.

*(...) el libro es muy expositivo, es mucha lectura. Y resulta que tiene poco espacio para desarrollar. A lo mejor podría reducirse en menos ejercicios, pero con más espacio para desarrollar y es más secuencia. Entonces le falta mucho, le falta mucho. Ahora los libros... es una dificultad que hay. Sobre todo en matemática que es..., no sé en las otras asignaturas, es que no es lo mismo enseñar lenguaje que matemática (Profesora 7, escuela primaria urbana)*

*Es que resulta que ahora en séptimo y octavo los planes cambiaron. Entonces este año ha sido un poco más complejo el trabajo porque hemos tenido que cambiar todo nuestro formato de planificación, sobre todo en séptimo y octavo. Porque hay mucho contenido de séptimo que se está pasando nuevo, que antes se pasaban en octavo y se están pasando ahora en séptimo. Yo por lo menos tengo una dificultad con el tema de los libros de clase, los libros los texto que mandan del MINEDUC (Profesora 7 escuela primaria urbana)*

En segundo lugar, se cuestiona el hecho de que en el sistema público el libro de apoyo a la docencia constituya un estándar necesario de ser implementado, evidenciando la tecnificación a la que se sienten sometidos y la poca valoración de su función como profesionales.

*(...) [Comparando su experiencia laboral previa en una escuela particular-subvencionada con la actual, en una escuela municipal] Por ejemplo hay un cambio que a mí me parece fuerte en ese sentido, donde yo antes tomaba el libro de clases. Pero para mí, el libro que mandaba el Ministerio, porque como éramos subvencionado nos llegan los mismos libros que los municipales, para mí era solamente un libro de apoyo, en donde yo veía la clase. Pero yo buscaba distintas maneras de hacer la clase, y después esa lectura o ese trabajo del libro era de apoyo a todo lo que se había visto antes. En este..., acá en el caso del municipal es totalmente al revés. Se trabaja a partir del libro. Entonces uno escribe el objetivo en la pizarra de lo que va a trabajar en el día y después se guía en el libro solamente. Se lee la lectura, se hacen las... se hacen las consultas, y yo lo he visto en lenguaje, lo he visto en historia, lo he visto en matemáticas (Profesora 12 escuela primaria urbana, transversal de apoyo SEP)*

*(...) pero aquí hay muchas profesoras que me lo han dicho en mi cara. “¿qué tanto te preocupai? Si total da lo mismo”. Y una vez, no sé qué, por alguna razón fue una discusión pequeña, y me dicen: “¿Y qué? Yo gano tres veces más que tú, y no hago todas esas tonteras”. Es que yo estaba planificando, y no planifican. Según como esté el tiempo, las planificaciones que presentan son sacadas de una revista, pero nunca trabajaron en ella ¿entiendes? Entonces yo me digo, “es verdad, ellas tienen 30 años de servicio, 35 y nunca han sido evaluadas”. Ganan como un millón de pesos y están estupendas, y son dictadoras. Yo les digo “dictadoras”, porque dictan de un libro al cuaderno, cero preocupación de qué saben las niñas del tema (Profesora 5 escuela primaria urbana)*

*Ahora te manda el Ministerio los libros de clase con todo hecho. Te digo, ¿es pasarlo! Respeto tu profesión, pero te puedo decir “mira, hazme esta clase, aquí está el libro, están los contenidos, las actividades. Tú con eso me haces la clase. Me la haces”. Puedo decirle a un apoderado que me venga a hacer la clase (Profesor 14 normalista, escuela rural primaria)*

Pese a este sentimiento de devaluación y tecnificación, existen discursos docentes que validan la existencia de los libros de apoyo así como de las actividades sugeridas que vienen en su interior. En este análisis, se plantea que si se sigue la planificación de clases según se estructura en estos libros, se podrá alcanzar la cobertura curricular.

*(...) yo lo hago coincidir, (risas) lo hago coincidir. ¿Por qué?, porque tengo que unir y conectar lo que no entendieron con lo que se entendió. Y escribo, o voy escribiendo ¿ya? Y si no*

*se pudo lograr tal cosa, pasamos a tal cosa, ¿ya? Pero está estipulado en los libros (Profesor de artes liceo secundario urbano)*

*(...) ahora en los libros de estudio, en los textos que envían para los alumnos, traen un manual para el profesor. Que yo se lo mostré el otro día a la Rosa, donde viene más o menos planificada la unidad. Entonces yo me guio también por eso, para tratar de abarcar los contenidos mínimos, porque eso debería ser una cosa obligatoria (Profesor 1 historia liceo secundario urbano)*

Pese a la crítica de una parte del profesorado sobre la tecnificación que ofrecen los libros de apoyo a la docencia, diferentes docentes señalan que en el actual sistema educativo municipal, es muy difícil adecuar la enseñanza a las características del estudiantado, y que por ello muchas veces el profesorado asume sin cuestionamiento las planificaciones que contiene el material entregado por el MINEDUC. Esta dificultad se vincularía, entre otras cosas, con la inexistencia de espacios de reflexión que posibiliten que el profesorado pueda construir un rol más profesional y creativo en los establecimientos educativos.

*(...) como que no existe como una..., empoderamiento de esos espacios que nos permitan reflexionar sobre nuestro quehacer de la..., ya sea desde la misma planificación, de formar nuevos instrumentos o de buscar estrategias pa', pa' mejorar la educación (Profesora biología y química liceo secundario urbano)*

*(...) las metodologías que usamos no son más allá de las tradicionales. Y manejamos el mismo currículum. O sea tampoco estamos haciendo una innovación mayor, más allá de que en algunas asignaturas se pueda trabajar algunos conceptos un poquito más críticos o cuestionar un poquito el currículum nacional (Profesora 6 escuela primaria urbana)*

Sin embargo, y aunque muchas políticas educativas se orientan hacia la estandarización o hacia la homogenización de la educación, existen discursos de resistencia a estas lógicas de imposición en quienes implementan las políticas. Los discursos de los fiscalizadores de la Superintendencia muestran cómo a pesar de que los rige una Ley igual para todos, y de que ellos son los encargados de aplicar multas-sanciones a los colegios, buscan que las escuelas puedan resolver sus conflictos por sí mismas, apostando por el desarrollo de la autonomía y de las decisiones al interior de la propia escuela. A través de la negociación como estrategia de apoyo a los colegios, la Superintendencia buscaría devolverle a las escuelas el poder de tomar sus propias decisiones, lo que para ellos es sinónimo de educar.

*Lo que pasa es que no estamos respaldados por la ley a lo mejor, para hacer eso [refiriéndose a la acción de asesorar a los establecimientos]. Pero sí hay una labor de nosotros, de todo el*

*equipo, de educar también a los distintos actores del sistema educacional. No sólo a los sostenedores, a los directores, a los profesores, sino que también a los apoderados que llegan acá. También se les educa en ese sentido (...) Cuando no se ha cumplido la norma le decimos “ahí tiene la negociación”; usted subsana la falta y usted reintegra al alumno (Fiscalizadora 1 Superintendencia).*

*Y la segunda arista, la que prima como Superintendencia, es la de fiscalizar y aplicar sanciones. Pero esta oficina en particular tiene como esa plusvalía de que nosotros intencionamos la negociación como medida de resolución de conflictos, antes de pasar a sancionar a un colegio (Fiscalizador 4 Superintendencia).*

*(...) se detecta una infracción, si hay una irregularidad también es la única instancia ésta de la unidad de denuncia que el colegio puede subsanar la irregularidad. Esto es negociable con el apoderado, una salida a su situación, de manera que si el establecimiento puede subsanar la denuncia (Fiscalizador 2 Superintendencia)*

*(...) unas de las primera etapas del denunciante es preguntarle “usted, esta situación que me acaba de contar es dramática, ¿usted fue al colegio? ¿Lo conversó con alguien?” Cuando el usuario dice “no, no lo he hablado con nadie en el colegio” tratamos de no ingresar denuncia. Tratamos de hacerlo ir al colegio: “vamos al colegio”. O sea, tratamos de que el procedimiento sea en un orden escalonado, ¿te fijas? (...) Un orden escalonado. Porque claro, el denunciante muchas veces llega acá de enojado, de prepotente, pero nunca vio el tema ni con el profesor, ni con el inspector, ni con el director ¿te fijas? Nunca se informó. Entonces siempre intentamos que cuando una persona viene con eso y le preguntamos “¿usted no ha agotado todas las instancias en el colegio?”, lo hacemos volver al colegio “si le va mal en el colegio, vuelva para acá”. Porque a nosotros como Superintendencia nos interesa que el primer resorte en la resolución del problema sea o la sala de clases, o el inspector, o el colegio mismo. Para que aprendan a solucionar sus temas. No es que nosotros recibamos todas las denuncias de la gente, porque hay muchas cosas que se pueden resolver en el colegio, intentamos al menos eso (Fiscalizador 5 Superintendencia)*

En esta misma línea y pese a la tecnificación que denuncian desde las políticas, una parte del profesorado reconoce que en la sala de clases tiene el espacio para desarrollar procesos de autonomía, en los cuales ellos son los encargados de la didáctica y de cumplir los objetivos de aprendizaje. Para ello, las entrevistas destacan la libertad de implementar estrategias didácticas, la experiencia de los años en el ejercicio de la docencia, e incluso cuestionan que la planificación sea un instrumento homogeneizador, señalando que ésta puede ser una herramienta flexible.

*Y casi siempre es el profe que te enseña a leer, que te da los primeros los primeros pasos en la lectura, en cálculo. De sus estrategias, de su, de su, de sus métodos para enseñar. Del espacio de los colores, de cómo era, de cómo era la sala, cómo son tus compañeros, cómo llevai a cabo los aprendizajes, y eso es todo un desafío. O sea, porque aquí podís ser tú mismo [mostrando su sala de clases]. Utilizar tus propios medios, tus propias estrategias para cumplir un objetivo que en mi caso particular, es que el cabro en primero básico termine leyendo ¿ya? Y en*

*segundo básico, sepa calcular hasta el mil ¿ya? Entonces tenís un mundo de posibilidades pa' llegar a ese fin (Profesor 2 escuela primaria urbana)*

*Mira, uno inconscientemente, los profes viejos de repente, digo yo los profes viejos porque yo tengo 50 años ¿ya? Llevo hartos años trabajando. Pero los profes viejos de repente desarrollamos una mecánica de hacer cosas, uno sabe lo que tiene que enseñar. Tú llegas, y tienes como el patrón de tu forma de enseñar aquí. Entonces tú llegas, te sabís tu materia de memoria, entonces aunque tengai o no tengai libro, tú vas a saber qué enseñarle (Profesor 2 inglés liceo secundario urbano)*

*Nosotros planificamos pero de repente es como súper flexible (Profesora de educación infantil, escuela primaria urbana)*

Dentro de las prácticas docentes que se describen como estrategias para enfrentar la estandarización de las políticas dirigidas a la enseñanza, destaca la contextualización del currículum. Para ello, el profesorado vincula las experiencias cotidianas e informales del estudiantado con el currículum nacional, buscando que la realidad actual se relacione con los contenidos mínimos obligatorios. Además, buscan situar los contenidos en el contexto sociohistórico actual, promoviendo que el estudiantado construya los aprendizajes a partir de sus propios significados. Una parte del profesorado espera que esos contenidos sirvan para que el estudiantado cuestione diferentes situaciones de injusticia social que estarían corriendo en la actualidad, lo que denominan como “perspectiva crítica” o “ser críticos del sistema”.

*(...) ahí también muchas de esas cosas que trato de yéndome por las ramas, aterrizarlo siempre con la materia. Van saliendo cosas del contenido, pero en la conversa. Entonces se van haciendo conversaciones más coloquiales o cotidianas, y dudas que tienen los chiquillos de cosas que escuchan y que ven, y tratando de como adecuarlas al contenido que estamos pasando que a veces es una lata pasarlos para ellos y para mí. Tratamos de acomodarlo para que quede clara la relación que hay ahí. El caso de que ahora yo hago historia con la cotidianidad, que no vean que los romanos, los griegos, eran una tema que “ay, que lata estudiar gente que ya está muerta”, si no que ojalá tratar de entender la realidad y la relación que tiene con su quehacer de todos los días (Profesor 6 escuela primaria urbana)*

*(...) enganchar, digamos, con las mismas situaciones que les pasan a ellos, las típicas. Las no sé, las didácticas que existen acá. Mucho documental, mucha noticia, mucha actualidad en cuanto a la ciencia, la tecnología. Tratar de sacarlos también al entorno, hablar de la región, porque hay que contextualizar y eso es lo más..., lo que tiene el currículum, que es tan, tan descontextualizado (Profesora 9 escuela primaria urbana)*

*(...) tú puedes decir que el aula es mi reino y aquí yo hago y deshago. Y aquí yo formo como quiero a mis estudiantes, o hago que ellos construyan la educación, hago que ellos construyan los aprendizajes y además, hago que ellos reconstruyan la historia. Y que ya me cuenten la conquista de América como ellos la entienden o como realmente pasó, con una perspectiva crítica. Ya no es Colón que vino acá a evangelizar, a colonizar. Sino que vino una empresa*

*terrible a devastarnos, a someternos, qué sé yo. Entonces, ahí hay un foco distinto (Profesor 2 historia liceo secundario urbano)*

*(...) nosotros como profesores debemos ser críticos, debemos críticos del sistema. Debemos poder potenciar y favorecer espacios críticos con nuestros estudiantes: usando un libro que les permita ver más allá, usando un video, las diferentes metodologías que podemos usar dentro del aula (Profesora 2 lenguaje liceo secundario urbano)*

Con el fin de llevar a cabo esta contextualización del curriculum, el profesorado debe basar sus planificaciones en el diseño de material de trabajo propio, que provenga de sus conocimientos sobre didáctica, el dominio de su disciplina teórica y las características propias del estudiantado. De este modo, el profesorado construye guías de trabajo que se adecúan a cada realidad en particular, y diseña estrategias de adecuación curricular que considere las diferentes necesidades educativas del estudiantado.

Por lo general, estas estrategias son consideradas como más efectivas para el profesorado, quienes esperan con ellas poder desarrollar mayor autonomía y participación en el estudiantado.

*La planificación la tengo que adecuar mucho, adecuar digamos a las necesidades del curso, a las debilidades que van presentando, a reforzar algunos conceptos previos que necesito para abordar una unidad. Entonces la adecuación, tanto del material también, para que ellos puedan trabajar como te digo son algunas páginas de los libros lo trabajo. Lo otro generalmente desarrollo de guías, guías de trabajo, presentaciones en power point también, como para que puedo... que ellos puedan ver el material. Pero durante el año se adecúa demasiado, bastante. Si bien es cierto hay una planificación anual que va correlativa con los planes de estudio ¿ya? Una planificación por unidad, esas, es la que tengo que adecuarla. Secuenciar la red de contenidos que viene dentro de la unidad, hacer las secuencias, de ahí preparar el material para que los... para que sea fácil para los niños también (Profesora 7 escuela primaria urbana)*

*(...) para el segundo semestre tienen que haber otras planificaciones y ahí tienen que ir las adecuaciones curriculares. Uno en el fondo las hace porque la adecuación curricular consiste en tratar al niño de forma diferencial, explicarle de diferente forma, acercarse a él ¿cierto? (Profesor 8 escuela primaria urbana)*

*Teórico práctico. Tú tratas de que los niños te participen ¿ya? De primero básico tú tratas que los niños sean participativos, que participen, tengan la personalidad, salgan adelante, trabajen en grupo ¿ya? Material concreto ¿ya? Autonomía al trabajar, que sean como más asertivos y por lo menos creo que hasta el momento lo he logrado (Profesora 3 escuela primaria urbana)*

## **Subcategoría 2. La función social de la escuela pública**

En primer lugar, las características negativas con las que se define a la educación pública, y que fueron descritas en la primera subcategoría de la segunda categoría de esta fase de estudio, describen un sistema educativo altamente segregado y que recibe sobre todo a un estudiantado de sectores de pobreza. En ese sentido, el profesorado describe a los centros educativos en los cuales trabaja como si estuvieran en una situación de desprecio y marginalidad. Frente a esto, se enaltece el rol educativo de los colegios públicos, aludiendo a que éstos entregarían educación a un grupo social que se encuentra marginado, y que a su vez, esto no es reconocido por las políticas educativas ni por las autoridades de gobierno.

*Este colegio hace la labor más importante dentro de la sociedad: entregar educación a estos chiquillos que en el fondo son los despreciados del sistema. Pero eso las autoridades y los análisis globales que se hacen de la educación generalmente no tocan ese punto. Porque tal vez no sea políticamente correcto hacer eso, o nadie quiere asumir la realidad tal y como es, y todos queremos tapar los ojos y esconder la cabeza como la avestruz (Profesor 1 historia liceo secundario urbano)*

En este escenario, si bien el profesorado asume que la función principal de la escuela es el aseguramiento de los aprendizajes del estudiantado, cuestiona que esto pueda representar un verdadero foco para su trabajo ya que existen demasiadas demandas de tipo social hacia la escuela por parte de las familias y la sociedad en general, y que no responden a este objetivo. Con este cuestionamiento, el profesorado critica el rol asistencial de la escuela.

*(...) el rol de la escuela principal es procurar que el niño aprenda, no estar pendiente de las demandas sociales del núcleo familiar ¿ya? Nosotros tratamos de cubrir todo, su alimentación, su vestuario, su implementación, cuando... cuando es grave. Pero no podemos estar pendientes de que si el niño no lo vienen a buscar, no lo vienen a buscar o que la mamá no está o que “no tengo con quien dejarlo”. No podemos estar pendientes a lo mejor de, de si el chico no lo lleva... no lo llevan al doctor, si tienen al chico enfermo en la mañana hay que estar llamando “que no, que tengo que trabajar”. El chico viene enfermo y está enfermo acá. Entonces demandan mucho socialmente a la escuela en todo, en todo tipo de orden (Encargado de convivencia 1, escuela primaria urbana)*

*(...) aquí en esta ciudad los cabros, los más chicos por lo menos, en primero y segundo me dicen tío. Yo no les digo ni que sí ni que no. Lo que a mí me interesa es que aprendan, no quiero tener relación con los niños en otro sentido (Profesor de música e inglés, liceo secundario urbano)*

*Para la familia la escuela no es el lugar donde el alumno viene a aprender, en que se va a formar como mejor persona. Si no que es el espacio donde el niño va a estar protegido, es donde el niño viene a comer, el espacio donde se le van a dar los útiles. “Si no tengo zapatos, la escuela me los va a dar” (Profesora 7 escuela primaria urbana)*

Esta función social de la escuela como institución encargada de acreditar aprendizajes curriculares a través de la enseñanza, es traspasada al profesorado desde la óptica del estudiantado y sus familias, para quienes “un buen profesor” es aquél que se encargue de enseñar y de velar porque el estudiantado aprenda.

*O sea, este colegio no es malo. O sea, enseñan bien, aprendís igual (Estudiante mujer, grupo focal estudiantes de 8° básico escuela primaria urbana)*

*(...) bueno pa’ enseñar, bueno, bueno, bueno. Igual que la tía Ana, también buena profesora. Y todas las profesoras, se ve, porque el niño aprende, enseña, le enseñan las tablas (Madre, entrevista individual escuela primaria urbana)*

*Porque si yo no sé pero la tía igual, ella tiene buen buena disposición con los niños o sea tiene buenos métodos de aprendizaje, los niños han aprendido (Madre, grupo focal familias de kinder, escuela primaria urbana)*

*Entrevistadora: ¿Qué esperan ustedes de un profesor?*

*Estudiante 2: No sé, que sea buena persona, que pueda enseñar. Pero sin... no sé po’, sin hacer sufrir a los alumnos y que él tampoco pase rabia. Siendo un profesor buena onda, pero que también sea un buen profesor que enseñe cosas, yo creo (Grupo focal 2 estudiantes segundo ciclo básico, escuela primaria urbana)*

*(...) me enseñaba un profesor de matemáticas que tuvimos hasta cuarto básico y él siempre fue bueno para enseñar, nunca fue malo. Si uno no entendía él iba y explicaba, era súper bueno explicando (Grupo focal 1 estudiantes segundo ciclo básico, escuela primaria urbana)*

En oposición, para las familias un mal profesor sería aquél que no consigue que sus estudiantes aprendan a través de sus estrategias de enseñanza, e intensifica los tiempos de dedicación del estudiantado.

*(...) cuando salen muy nuevecitos, algunos vienen con toda la ímpetu de empezar a hacer clases, pero otros llegan como muy agrandados. O sea, no tienen feeling con los niños, y piensan que hay que darles tarea, tarea, tarea, todo el día. Materia, materia, materia, pero al final ¿Qué sacan con cumplir una meta pedagógica, pasar materia, cuando el niño no aprendió? Y la clase en vez de ser entretenida se empieza a poner aburrida (Madre, grupo focal familias escuela primaria urbana)*

Sin embargo, en los discursos del profesorado se puede evidenciar un sistema complejo de construcción identitaria respecto de lo que debería determinar su rol en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El profesorado se pregunta por la función social de su rol más allá de la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, llegando a algunas conclusiones al respecto.

En primer lugar, el profesorado que participa de espacios de organización docente defiende la idea de que el pensamiento crítico que define las acciones a la base de la organización, debería traer consigo un sentido revolucionario, radical y emancipador en el aula.

*(...) una serie de otros autores que plantean que uno debe ser radical fuera del aula, que nosotros como dirigentes podemos decir “claro yo estoy en la calle”, ¿cierto?, “estoy ahí en la marcha, estoy ahí peleando en la estructura del Colegio de Profesores”. Pero ¡no po’!, también hay que ser revolucionario y radical en la sala, o sea, generar el sentido emancipador en los estudiantes (Profesor 3 lenguaje liceo secundario urbano)*

*(...) el rol del profesor no solamente es hacer clases de química en mi caso sino que también tiene un rol social importante, en cómo enseñar a todos los cabros que tengan opinión, que entiendan (Profesora de biología y química, liceo secundario urbano)*

*Nosotros igual compartimos que hay que ser críticos al interior del aula, pero no sólo es eso, es mucho más que eso (Profesora 4 historia liceo secundario urbano)*

Por otro lado, el profesorado visualiza significados de movilidad social como función de la educación, por lo que define que su rol en los procesos de enseñanza y aprendizaje debiese ser el de alguien capaz de motivar a sus estudiantes hacia una situación de mejor estatus social. En estos sentidos, existe diversidad de expectativas. Algunas se vinculan con el deseo de que el estudiantado abandone su situación de pobreza, lo que lleva al profesorado a ubicarse a sí mismo en un rol salvador. Otras expectativas se vinculan con el deseo de que las trayectorias de vida del estudiantado se encuentren motivadas hacia el logro de éxitos académicos y laborales, alcanzando carreras universitarias de tipo profesional.

*Entrevistado: Yo enseño para que tengan un mejor estatus social y económico. Para que este niño, verdad, cumpla su enseñanza media, o científico-humanista o técnico profesional, y con eso pueda él a los 20, 22 años, partamos con el sueldo mínimo, valerse a sí mismo, sobre todo por las circunstancias que se vive aquí (...) Entonces, a mí lo que yo me lleva a trabajar aquí, es que el niño entienda. Es que en estos momentos, en los tiempos en que vivimos, la única manera de salvar esta situación de por vida, es estudiando. Si es un técnico profesional mejor.*

*Entrevistadora: ¿Una situación de qué, qué situación quiere salvar?*

*Entrevistado: La situación de pobreza que él pueda tener (Profesor de música e inglés, liceo secundario urbano)*

*Y ojala que sean profesionales. Yo tengo muchas ex alumnas que son profesionales y cuando hablan conmigo se acuerdan de cosas que uno dice “pucha, no tenía importancia”, pero ellas me decían “¿se acuerda profesor cuando usted nos sacó por la ventana para mirar el mar?”, o “salíamos a un paseo a una caminata”. Ellas no se olvidan (Profesor normalista escuela primaria rural)*

*(...) la satisfacción de que a veces esos niños, cuando salen de esta escuela, la satisfacción más grande es que ahora muchos de ellos son profesionales (...) Esa es como la satisfacción más grande, que no lo estamos haciendo por hacerlo, porque los niños estudien no más, sino que igual hay un seguimiento para que después muchos sean profesionales (Encargado de convivencia escolar 3 escuela primaria urbana)*

*(...) sólo a través de la educación los niños pueden tener movilidad social (Profesora 7 escuela primaria urbana)*

Para alcanzar el ideal de movilidad social del estudiantado, el profesorado destaca el papel de la educación, definiéndola como un mundo que se encuentra a disposición del estudiantado.

*(...) la educación es una invitación a vivir el mundo. Es un... es un... es como un par de ojos gigantes que se van abriendo de a poco, que tú tenés la obligación de ir abriendo, y es partir y entregar el mundo a disposición de los, de tus alumnos (Profesor 2 escuela primaria urbana)*

Como la educación es este mundo que permite abrir los ojos del estudiantado, la labor del profesorado es colocarlo a disposición de los mismos, pero para ellos son los estudiantes quienes finalmente decidirán de forma individual, y mediatizados por su propia iniciativa, si quieren o no hacer uso del mundo de oportunidades que les brindaría la escuela. De este modo, se individualiza la responsabilidad del éxito educativo y de la movilidad social de las personas, en cuanto se atribuye a la voluntad individual su consecución.

El discurso que aparece con mayor fuerza en esta construcción es aquél que defiende el esfuerzo como el motor de la movilidad social. Se trata de un esfuerzo individual inserto en la escuela como estructura de oportunidades. Con esto, se invisibiliza los efectos de la segregación escolar a la que el propio profesorado acusa en parte de la dificultad de conseguir resultados académicos exitosos en el sistema educativo público, y se responsabiliza al individuo de sus propios logros.

La condición más recurrente para caracterizar al estudiantado que no se esforzaría por aprender, y por lo tanto, es señalado como responsable de su propio fracaso, es la pereza u holgazanería que se representa en la figura del estudiante “flojo”. Este discurso opera como

evidencia de una ideología meritocrática, y como se verá más adelante, se entrecruza con el valor del individualismo y la competencia.

*Si no salió, si el joven no salió es por flojo, por flojo, nada más que por eso. Porque no cumplió, porque no vino a clases, porque no cumplió. (...) ¡Que se esfuerzen!, y harto. Yo eso lo valoro mucho, me gusta mucho eso (Profesor de artes liceo urbano secundario)*

*(...) lo único que ellos tienen que poner de parte de ellos es la disposición para aprender y para portarse bien, nada más. Para mí eso es lo único que necesito (Profesora 1 lenguaje liceo secundario urbano)*

*(...) solamente esfuerzo, nada más que esfuerzo. Tienen que querer, si querer es poder. Cuando uno quiere, no lo mueve nadie (...) Si querían un seis y se sacaron un cuatro, no es un castigo. Es la demostración de que les faltó más trabajo para eso. Si quiere más, tiene que esforzarse más (Profesora administración de empresas liceo secundario urbano)*

Como el éxito o fracaso escolar, que se acompaña del éxito o fracaso en la posibilidad de moverse socialmente, se atribuye a características individuales (esfuerzo), el profesorado señala que ellos pueden tener ciertas flexibilidades con el estudiantado cuyas condiciones, también individuales, no les permitan triunfar en el desarrollo de aprendizajes sobre la base de su esfuerzo.

*Es súper esforzado, pero él no alcanza. Entonces, por ejemplo en la última prueba no alcanzó a terminar. Entonces yo después de que se van todos le digo “quédate acá y me pasas la prueba”. Porque yo sé que tiene un problema. Pero hay otros chicos de repente, que son flojos y entonces no, no. O hacen... y si no alcanzan se quedan en el recreo, y si no alcanzan siguen en la casa (...) tienen que terminarla. Yo soy súper cuadrado en ese sentido (Profesor 8 escuela primaria urbana)*

De alguna manera, ciertos docentes reconocen el hecho de que por venir de sectores de pobreza, este estudiantado deberá esforzarse aún más que otros estudiantes que se encuentran en colegios de alto rendimiento, reconociendo de forma implícita que para ellos la meritocracia no niega la reproducción estructural de las clases sociales.

*¿Quiénes tienen los mejores puntajes nacionales? Los mejores colegios. Y ¿quiénes llegan a la universidad? Los niños que tienen los mejores rendimientos y han estado en los mejores colegios. Entonces si uno no trabaja con ellos el tema de la responsabilidad y que gracias a sus notas, el esfuerzo los va a ayudar a ser... a tener, a seguir estudiando después... Eso yo creo que es importante recalcarlo a los chicos. Reforzarles el tema de que una nota igual es importante para su futuro. Porque ellos lo ven ahora, lo ven como “ya, una nota más, una nota*

*menos”. Como que les da lo mismo, pero eso uno tiene que proyectarle a los niños (Profesora 7 escuela primaria urbana)*

Esta línea argumentativa lleva al profesorado a concluir que si tuvieran en su sala de clases a un estudiantado altamente motivado y dispuestos a esforzarse de sobremanera, ellos podrían llevar a cabo su rol pedagógico, y garantizar así altos resultados de aprendizaje. En este sentido, el profesorado manifiesta con frustración que como trabajan en colegios municipales y en sectores de alto riesgo social, que no pueden seleccionar, y deben recibir a todos los niños que se encuentren en edad escolar. De este modo, se acusa al Estado de haber creado un sistema educativo tan segregado que el estudiantado que presenta más problemas psicosociales se encuentra homogéneamente presente en las mismas escuelas, por lo cual las familias no quieren que sus hijos estudien en ellas. Bajo este argumento, se va construyendo una retórica en la cual estos colegios se vuelven poco atractivos en la ley de la oferta y la demanda, lo que va generando “un círculo vicioso” de exclusión social.

*(...) la educación pública desgraciadamente, como hay educación para todos y todos tienen que tener educación, desgraciadamente no podemos controlar el ingreso de alumnos a nuestro colegio (Profesora de tecnología, liceo secundario urbano)*

*(...) tú no te imaginas cómo enfrentar a un alumno o a un curso. Y no te digo yo no más, sino que estoy hablando en general de profesores, porque los colegios prioritarios tienen la capacidad de no cernir, de no elegir alumnos (Profesor de música e inglés, liceo secundario urbano)*

*(...) el Estado aporta, discrimina a los chiquillos que nosotros tenemos acá. Porque ellos son los discriminados del sistema, si muchos chiquillos que están acá, y lo dicen abiertamente los apoderados, no han sido aceptados en ningún otro colegio, porque son pobres (...) ¿Por qué se van los alumnos?, porque tú en los colegios que tú administras, tienes alumnos que tienen mala disciplina, que han sido delincuentes, que han estado presos muchas veces, que están ahí por rehabilitación. Entonces ningún papá, o la mayoría de los papás no quieren tener a su hijo con esos niños. Entonces ¿qué hace el papá?, lo saca y se los lleva. Pero tú tienes un colegio que se llama [ nombra un liceo municipal exitoso en términos de rendimiento y matrícula], que es el menos municipal, que selecciona a sus alumnos por nota, y sin embargo en ese colegio hay mayor demanda que vacantes. Y también es municipal. ¿Y por qué ese colegio tiene mayor demanda que vacantes? Porque selecciona. Entonces es un problema, es como un círculo vicioso. Por un lado el Estado te obliga a recibir a todos los chiquillos con todos los problemas habidos y por haber, y por otro lado el mismo Estado te está alegando porque se van los alumnos [hace un gesto para encerrar la siguiente palabra entre comillas] buenos (Profesor 1 historia liceo secundario urbano)*

Los discursos del profesorado evidencian la asociación entre la posibilidad de elegir y la motivación intrínseca, y establecen que ésta es requisito para el éxito de los aprendizajes del

estudiantado, realizando muchas veces procesos de atribución externa de responsabilidad. En este sentido, se trata de la posibilidad de elegir no sólo un colegio en particular, sino de elegir el hecho de estudiar. La educación escolar en Chile es obligatoria hasta los 18 años de edad, lo que parece ser un problema desde la perspectiva docente para el éxito académico del estudiantado. El hecho de que se deba asegurar el acceso universal a la educación, se ve muchas veces como un desperdicio de oportunidades, las que para algunos docentes deberían estar al servicio de quienes efectivamente las desean, lo que se demuestra a través del esfuerzo y la meritocracia. Así, la escuela sobre todo secundaria, queda construida como un espacio carcelario y de enfrentamientos entre docentes y estudiantes, ya que en esta metáfora, el estudiantado querría obtener su libertad fuera de la escuela.

*Ellos están como en una situación carcelaria, porque están obligados a estar aquí, y tú eres el carcelero, tú eres el que les va a prohibir (Profesor 1 historia liceo secundario urbano)*

*Todos tienen la oportunidad. Pero sí. Yo tengo que dársela a aquél que quiera, no a aquél que se le obligue. Entonces ahí es donde está el problema, porque hay muchos niños obligados por diferentes circunstancias a estudiar (Profesor de música e inglés, liceo secundario urbano)*

*(...) depende del desarrollo de los niños cuánto aprendieron, pero no depende del profesor. Del profesor depende que uno enseñe, pero si ellos no aprenden uno no puede abrirles la cabeza y meterles los conocimientos adentro desgraciadamente (Profesora 3 inglés liceo secundario urbano)*

*(...) dependemos de lo que quiera el alumno y si el alumno no quiere, no podemos hacer la clase aunque nosotros queramos. A ver, cómo te explico. Es como, es difícil porque uno lleva... uno lleva, tú puedes planificar muy bien tus clases, y puedes ser magíster en planificación como mi colega, pero si no sabes llegar a los niños y si no tienes la intención de los niños de aprender, estás perdida (Profesora tecnología escuela primaria urbana)*

A partir de la convicción de que la motivación intrínseca es requisito para que el profesorado pueda promover procesos de enseñanza y aprendizaje con éxito, y frente a la imposibilidad de la selección, en algunos colegios se generan distintos sistemas de incentivo que buscan desarrollar el valor del esfuerzo en el estudiantado por medio de motivaciones extrínsecas y así fortalecer la meritocracia.

*Pero los chiquillos, así volviendo a las salidas por nivel, como que ya están, ya saben que a fin de año va a haber un salida, que todo está pagado, como que ya se está instalado un poco el tema (...) se parte diciendo “ya chicos, en dos meses más se va a elegir”, y se les comenta a los estudiantes el perfil que queremos es esto. Si encontramos al estudiante que tenga, se hace con una rúbrica, bien formal. Si encontramos al estudiante que cumpla con este, con este perfil van*

*a ser designados. Y de hecho, los chiquillos que se esfuerzan por ganarse el cupo, si es como, como que se la juegan (Encargada de convivencia escolar 2 escuela primaria urbana)*

Estas prácticas generan un sistema de competencia, que para muchos docentes es altamente valorado. Algunos profesores caracterizan a la sociedad de forma competitiva e individualista, naturalizando ambos valores.

*(...) hay otros que estudian y estudian, tratan de llegar a competir por llegar a lograr un promedio más alto, y ahí digo yo “ya, les entró el bichito”. Ya, entonces vamos pensando que hay que luchar y competir, porque este mundo es competencia (Profesora administración de empresas liceo secundario urbano)*

*El Chile mejor, yo considero que es cuando yo estoy bien. Ahora, el otro se las tendrá que arreglar él. El Chile mejor suyo va a ser que usted esté muy bien, y siga sacando un master, un doctorado ¿verdad? Ese va a ser un Chile mejor, partiendo de su persona (Profesor de música e inglés, liceo secundario urbano)*

Sin embargo, existen otros discursos docentes en los cuales se puede evidenciar que la competencia es considerada un anti-valor en términos sociales, y se apuesta por el desarrollo de procesos colectivos. Así, una educación competitiva queda definida en contraposición a una educación humana o humanista, lo que se refleja en la valoración del trabajo docente en equipo que además es atravesado por la reflexión pedagógica y un sentido de una sociedad mejor.

*(...) había como calor de hogar, no existían en ese entonces esa competencia de los colegios. Ponte tú que yo considero que la educación antes era, que antes era humana, porque se trabaja con seres humanos, no con números (Profesora 3 escuela primaria urbana)*

*(...) ha habido más trabajo en grupo también, o sea, ya no estamos tan solos. Porque por ejemplo, yo en religión vivía en mi isla, y ahora nos están ayudando a ver que hay otra gente a tu alrededor y que esa gente también te puede servir para lo que tú haces (...) un poco más de ayuda también para planificar, porque hay profesores que son brillantes en ideas, pero no la saben llevar al papel, entonces así uno pone una cosa, y el otro pone la otra. Entonces así nos vamos complementando (...) son cosas que hacemos siempre ahora, porque no se notaba porque trabajábamos en solitario, o sea, unos disparados pa' un lado y otros para otro (Profesora de religión, liceo secundario urbano)*

*(...) enfocamos mucho el trabajo de equipo, de colaboración, de la reflexión pedagógica (Profesora 7 escuela primaria urbana)*

*(...) hacemos trabajos grupales, y cuesta hartito organizar a los niños, porque los niños sobretodo en edades más pequeñas son muy individualistas (...) enseñarles a trabajar en equipo, que en vez de, de pisotear al compañero hay que tomarle el brazo y seguir adelante. Lo*

*hemos hecho, bueno yo lo he hecho siempre, pero es súper difícil (...) me representa esa visión, de la educación como un beneficio a la sociedad, es una visión más humanista, tal vez no tan administrativa ni tan... contable tal vez, pero sí desde el ámbito de, de, de la socialización, de humanizar, educar, de, de dejar este mundo mejor como lo encontramos (Profesora 16 escuela primaria urbana)*

Si bien la mayor parte de los discursos que promueven o valoran el trabajo colectivo por sobre la competencia o el individualismo aluden al gremio docente más que al estudiantado, su existencia es señal de un discurso tensionado entre el valor del bien común y la meritocracia individual. Por ejemplo, una manera de enfrentar las consecuencias de las políticas de evaluación docente, sería el trabajo en el colectivo.

*(...) incluso, ahora que vamos... tenemos que ser evaluados, estamos siendo más compañeros. Y cómo lo hiciste y qué vas a hacer, o sea, no soy yo la que va a ser evaluada, somos todo el equipo el que va a ser evaluado. Entonces andamos todos pendientes y preocupados del otro, de avanzar, nos vamos dando ideas, en ninguna ocasión he sentido egoísmo. Incluso los que ya han sido evaluados dan consejos, hagan esto, esto otro, se siente el apoyo, y es muy rico con lo que sientes de tus colegas (Profesora de religión, liceo secundario urbano)*

*(...) ese año las educadoras de párvulo se reunieron en un comité acá en el colegio de profesores y ese año todas las reuniones nos juntamos cada quince días y todas las reuniones eran de la evaluación cuando supimos que nos iban a evaluar (Profesora de educación infantil, escuela primaria urbana)*

Las formas de organización colectiva, y el poder que éstas tendrían para el desarrollo de una profesión docente definida como “crítica” políticamente, es lo que lleva a algunos docentes a organizarse. Para este profesorado, la criticidad debe estar presente dentro y fuera del aula para que tenga un impacto político, y para ello, toman el protagonismo de la transformación educativa. Según este profesorado, la organización colectiva puede llevar a transformar la sociedad, que a su vez es donde nacen las condiciones sociales y políticas que envuelven al gremio docente actual. En términos simples, para este grupo de docentes ni las políticas ni las condiciones estructurales en las que se da el trabajo educativo podrían llegar a cambiar sin la organización del profesorado, la que podría darse incluso con otros grupos sociales. Estos discursos comparten la perspectiva de que lo humano o humanista, estaría en oposición al capitalismo neoliberal.

*(...) entonces yo siento que la organización nos ha mantenido vivos, nos mantiene conectados y tenemos un patrón común. Queremos un mundo mejor y eso solamente se logra a través de la organización (Profesora 15 escuela primaria urbana)*

*Es como de, de la sangre así, entonces... desde ahí siempre han habido y siempre... El espíritu que me impregné desde que era estudiante, es de que había que luchar por tus derechos y por cambiar. Porque si tú no haces nada, tampoco las cosas van a cambiar por arte de magia. Entonces tienes que producir un... para producir un cambio tienes que hacer algo, algo que remezca (Profesora 16 escuela primaria urbana)*

*(...) hagamos una charla, que nosotros hagamos una huelga, o aunque nosotros vayamos y hagamos una movilización gigantesca y podamos convocar a esa gente o aunque realmente no sea así, saber que es como un paso más atrás que se va moviendo el capitalismo, en todo su sentido "antihumano" hoy en día, contrario a todo lo que nosotros pudiéramos pensar como "humano" en términos de lo que significa o es sinónimo de vida, en términos generales, amplios (Profesor 2 historia liceo secundario urbano)*

*(...) somos anticapitalistas, anti neoliberalistas, pero además somos pedagogos críticos transformadores, o sea, alguien que está en el MUD sí o sí no sólo tiene que transformar dentro del aula, sino también, fuera (Profesor 3 historia liceo secundario urbano)*

De esta manera, el profesorado organizado cuestiona que la función principal de la escuela sea el aseguramiento de los aprendizajes del estudiantado. Sin desconocer el valor de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de aula, este profesorado en particular cree que es necesario generar procesos de transformación de un sistema social mayor. Así, le atribuyen al capitalismo neoliberal el origen de las actuales características de la educación chilena, como la segregación, el individualismo, la competencia y la precariedad del trabajo docente.

*(...) no nos podemos quedar íntegramente ahí y encerrarnos, que nuestra sala es nuestro espacio y ahí somos sumamente críticos, porque hasta ahí es pedagogía crítica. Porque apelamos a una pedagogía que el profesor, como un pedagogo crítico revolucionario transformador, es porque si no cambian las realidades o condiciones sistémicas, ese profesor no es íntegramente crítico, porque siempre va tener las trabas el mismo sistema le impone, entonces para poder hacer esas transformaciones más profundas el profesor se tiene que organizar (Profesora 2 lenguaje liceo secundario urbano)*

*(...) tenemos la certeza de que el capitalismo puede tener una forma de transformación, o sea, abolir el capitalismo en nuestro principio. Ahora sabemos que para eso como movimiento, somos una hormiga frente a un elefante, sin embargo sabemos, que así se parten las luchas. Yo creo que es fundamental que nosotros creemos que tiene que hacerse una pelea revolucionaria. Si bien apoyamos las reformas estructurales del sistema, nuestro objetivo es un objetivo revolucionario, que es cambiar la sociedad entera, es cambiar la constitución, transformar el sistema neoliberal (Profesor 3 lenguaje liceo secundario urbano)*

*(...) cuando uno estudia pedagogía sale con todo el ideal de que uno va a transformar la sociedad. A uno le dicen que es difícil, que digamos, como le llaman... el mercado laboral, o bien las condiciones. Pero uno no se da cuenta de esa brutalidad hasta que ingresa. Ahí se dan cuenta de la enorme carga laboral que ahí existe hoy día, tanto fuera del aula como dentro del*

*aula, como el trabajo que se lleva a la casa, con las deficiencias, con las normas laborales (Profesor 3 historia liceo secundario urbano)*

*(...) se genera tanto temor que la gente no quiere unirse. Pero si nos uniéramos todos, yo creo que sería otra cosa y este sería un país distinto, pero como vivimos en un ambiente capitalista tan individualista es difícil también unirse y tener..., y arriesgarse a perder tus propios beneficios (Profesora 16 escuela primaria urbana)*

La vinculación entre los discursos pedagógicos y políticos aparece especialmente en el profesorado organizado, lo que lleva a sostener el supuesto de que este grupo de profesores en particular tendría una identidad con características especiales, que de alguna manera se entrecruzan con la identidad del profesor del sistema municipal. Si bien se trata de profesores del sistema público de educación, su adscripción a un determinado colectivo docente aparece constantemente en las entrevistas como determinante en sus visiones sobre educación, lo que hace pensar que haya elementos identitarios propios de este grupo social en particular. Esto lleva a la segunda fase del estudio.

Para analizar la identidad profesional del profesorado del sector público en Chile, no sólo basta con reconocer que ésta se da en un contexto de políticas de rendición de cuentas, ni es suficiente con describir y analizar sus núcleos identitarios. Es necesario identificar y analizar aspectos subjetivos y socioculturales que posibilitan un contraste con los núcleos identitarios encontrados en esta fase, y que muestren cómo se expresa la variabilidad de los discursos sobre la identidad docente.

La siguiente fase de análisis presenta dos ejes temáticos que engloban aspectos subjetivos y socioculturales de docentes que enfrentan de algún modo las tensiones identitarias descubiertas en la primera fase, y que ofrecen nuevas miradas y configuraciones para comprender la identidad docente y su interacción con las políticas educativas. Si bien los sistemas de contabilidad interna que describen Assáel et. al. (2014) muestran el profundo impacto que las políticas de *accountability* están teniendo sobre la cotidianidad del profesorado, existen dos ejes de análisis que permiten mediar de alguna manera, los efectos de estas políticas, permitiendo que se levanten discursos que en alguna medida contrastan con los núcleos identitarios mostrados, y que ofrecen caminos posibles de resistencia. Uno de ellos se relaciona con la cultura escolar de cada establecimiento educativo, y el otro, con la organización docente. En estos dos ejes se erigen discursos de posibilidad que tienen o a hacer

frente a las consecuencias del *accountability* y la lucha por el reconocimiento docente, o ayudan a problematizar el contexto neoliberal en el cual se dan estas consecuencias.

Para ello, la Fase 2 se divide a su vez en dos apartados. Uno que busca mostrar cómo funciona una escuela en particular que hace frente a la pérdida de valoración social del profesorado, y luego, un apartado que muestra los sentidos de la organización sindical del profesorado organizado.

### **5.3.- Resultados de la segunda fase. Identidades desafiadas. Aspectos psicosociales del profesorado cuyos discursos desafían los principales núcleos identitarios**

Para analizar la identidad profesional del profesorado del sector público en el contexto de las políticas educativas de rendición de cuentas en Chile, es necesario identificar y caracterizar los aspectos psicosociales del profesorado cuyos discursos desafían los principales núcleos identitarios analizados en la fase anterior (objetivo 2).

Los resultados de la primera fase mostraron que los núcleos identitarios del profesorado del sistema público se encuentran expresados como tensiones, que si bien derivan del contexto de rendición de cuentas, no existirían de esta manera de no ser por la conjunción de diferentes aspectos históricos, subjetivos y socioculturales. Así, en la primera fase aparecen tres núcleos de tensiones: entre el miedo y el deseo por las políticas educativas – y sus consecuencias-; entre el reconocimiento social, su pérdida y búsqueda; y entre la validación y rechazo al contexto neoliberal en educación. Los hallazgos muestran que las formas de adherir o rechazar a las imposiciones ideológicas que se desprenden de estas tensiones dependen de la relación que el profesorado tenga con la cultura escolar y con la propia historia tanto laboral, vocacional como de organización docente.

Los discursos del profesorado que pertenece a una escuela primaria urbana (escuela N°9) y los discursos del profesorado que participa de movimientos de organización reivindicativo – Colegio de Profesores y MUD-, tienen elementos que responden de un modo diferente a los núcleos identitarios, y permiten el necesario contraste que esta tesis busca con el fin de dar cuenta de ciertas matrices analíticas para evidenciar procesos de resistencia a la ideología dominante. Esto no significa que sólo este profesorado muestre formas de resistencia u oposición (Giroux, 1985) ya que el sólo hecho de que los núcleos identitarios se expresen en tensión es evidencia de que los discursos de dominación nunca se reproducen de forma absoluta. Pero un análisis focalizado sobre ambos casos (escuela n° 9 y profesorado organizado), permitió identificar elementos claves que aportan a la comprensión de estos procesos y espacios de resistencia.

A continuación se presenta un análisis sobre ambos escenarios analíticos a modo de casos particulares. Se analiza cada grupo de docentes por separado, seleccionando sólo las entrevistas de estos actores educativos. Se realizaron entrevistas en profundidad y entrevistas

como narraciones biográficas acotadas al objeto de estudio de esta tesis, destacando los contextos escolares y sociales.

En ambos casos se realizó un análisis de contenido con categorías emergentes que constituyen nudos interpretativos de sentido sustentados en un relato polifónico. Con el fin de resguardar la correcta saturación de la información a lo largo de los análisis de esta tesis, se utilizaron citas textuales diferentes de las ya utilizadas en la fase de análisis anterior. El nombre de las personas entrevistadas fue modificado con el fin de resguardar los aspectos éticos relativos a la confidencialidad de la información. En ambos estudios, y antes de presentar los resultados, se muestra con detalle las características de cada persona entrevistada, y en el caso de la Escuela Vuela Alto, se presenta su historia personal en vinculación con la escuela. Esto se realiza de esta manera para permitir que la persona que lea ingrese al mundo simbólico de las personas entrevistadas y recorra los significados que ellos y ellas construyen respecto de sus experiencias comunes. Así, esta fase tiene una aproximación más real, reconociendo que las personas somos contadoras de historias que se erigen sobre la base de nuestras propias historias, personales, colectivas, sociales, escolares, etc. Para ello, cada docente tiene un nombre falso, por el cual será identificado e identificada durante la presentación de resultados.

### **5.3.1.- Estudio de caso: Escuela Vuela Alto**

*“Devolver al profesor la autoridad que se había perdido”*

*(Director Escuela Vuela Alto)*

El caso que se presenta a continuación corresponde al grupo de docentes que trabaja en una escuela municipal primaria urbana de la zona central de Chile. Esta escuela destacó en el análisis de la fase anterior, debido a que el profesorado entrevistado que trabaja en ella presenta significados que enfrentan las consecuencias de la pérdida de reconocimiento social. Este enfrentamiento a las lógicas de devaluación de la profesión docente se da a través del reconocimiento de la labor y del quehacer del profesorado, instalando una cultura del reconocimiento con foco en los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiantado que se demuestra en altos resultados en las pruebas nacionales estandarizadas.

En esta escuela, el mito fundacional de un proyecto educativo común basado en la afectividad le otorga un sentido colectivo al relato polifónico. Sin embargo, estos discursos no están carentes de contradicciones y reproducciones de discursos de dominación. La sola búsqueda de reconocimiento en este caso implica adherencia con muchas políticas de estandarización, ya que aunque cuestionan explícitamente la prueba SIMCE, se sienten especialmente orgullosos de sus altos resultados, y validan la función social de la escuela como acreditadora del curriculum oficial, sin cuestionar ni los conocimientos de alto status ni la política del conocimiento oficial. De todos modos, buscan resistir el discurso por los resultados a través del discurso de la afectividad, y bajo la estrategia de la contextualización de la enseñanza, reconocen los capitales culturales del estudiantado como válidos.

A continuación se presenta la descripción de los participantes, contextualización de la escuela, y posteriormente se da inicio a la presentación de resultados con las respectivas categorías: (i) Un proyecto compartido, (ii) La función social de la escuela como encargada de acreditar aprendizajes curriculares, (iii) Un buen clima en la escuela, (iv) El valor de la participación y organización, (v) Sobre el respeto y reconocimiento.

## **Descripción de las personas participantes**

**Director del establecimiento.** El director es un hombre de 60 años de edad. Mide alrededor de 1.85 cm., tiene el cabello liso y cano que le llega hasta el cuello. De contextura gruesa, usa pantalones de tela y camisa con corbata. Su escritorio está lleno de papeles e informes, los que se encuentran debajo de cuadernos y un portalápiz. Su despacho siempre huele a café aunque la máquina es pequeña. Es profesor de Educación General Básica, y luego estudió Pedagogía en Educación Física. Ambas carreras las cursó en una universidad pública de la V Región. Entró a trabajar a esta escuela el año 1996 como profesor de Ed. Física y luego estudió una especialización en Educación Diferencial además de diversos cursos y diplomaturas sobre gestión educativa. Además de trabajar en la escuela, se desarrollaba como voluntario en un proyecto de radio comunitaria que se encontraba en un centro comunitario de una de las poblaciones que está frente a la escuela, la cual se levantó hace más de 35 años sobre un terreno en toma por pobladores de forma ilegal. El año 2010 se presenta por concurso público al cargo de Director, el cual gana. Si bien podría haber elegido cualquier escuela, decide quedarse en ésta. Seis años después, vuelve a concursar el cargo siendo ratificado en el mismo. Tiene la intención de jubilarse a penas cumpla la edad para ello.

**Encargado de convivencia escolar.** El encargado de convivencia es además el Inspector General del establecimiento. Es profesor de Educación Física, estudió su carrera en una universidad privada de la V Región y tiene 32 años de edad. Entró a trabajar en esta escuela el año 2010, cuando el actual director ya había comenzado a ejercer su cargo. Este colegio ha sido su primer trabajo, y cuando comenzó se encargaba de unos talleres extra programáticos los días sábado por la mañana, con grupos de 30 estudiantes que de forma voluntaria asistían a la escuela a realizar deportes. Luego de un año en esa actividad, fue contratado como profesor de la escuela. Hace dos años fue nombrado Inspector General, y hace un año fue nombrado Encargado de Convivencia Escolar, debiendo gestionar los tiempos y roles para llevar a cabo los dos cargos con la misma carga horaria.

**Ramón, Profesor jefe de 5° Básico.** Es un hombre cuya edad fluctúa entre los 40 y 50 años. Estudió Pedagogía en Educación General Básica y una especialización en Historia y Geografía en una universidad tradicional de la V Región. Actualmente es el profesor jefe de

5° año básico, y hace clases de historia al resto de los cursos en la escuela. Trabaja en esta escuela desde el año 2007, y antes de eso trabajaba en una escuela particular-subsuvenionada de la cual fue desvinculado debido a que junto con otros colegas, organizaron un sindicato de profesores. Aunque demandó al colegio, aún no ha tenido resultados. Empezó a trabajar en esta escuela reemplazando a un colega que estaba de baja médica, y al cabo de un año fue contratado. Cuando llegó a esta escuela, sólo había tres profesores jóvenes menores de 50 años. Comenzó a trabajar en primer ciclo básico (1° a 4° básico) hasta que un día le permitieron avanzar con su curso de 4° básico a 5° básico, y desde entonces comenzó a trabajar en segundo ciclo.

**Laura, Profesora jefe de 6° Básico.** Es una mujer cuya edad fluctúa entre los 40 y 50 años. Actualmente es la Laura, Profesora jefe de 6° Básico. Estudió Pedagogía en Educación General Básica en una universidad pública de la V Región que tiene una larga trayectoria en la formación de profesores y profesoras. Posteriormente, estudió la especialidad en Ciencias en una universidad tradicional de la misma región. Si bien le hubiera gustado acceder a un postgrado en Ciencias, eligió cursar un Magister en Evaluación en la misma universidad pública en la que estudió EGB, ya que considera que esto le puede abrir más oportunidades a futuro. Actualmente se encuentra cursando este programa que tiene una duración de dos años. Trabaja en la escuela desde el año 2010, luego de haber trabajado en algunas escuelas de diferentes dependencias administrativas. Cuando ingresó al colegio, el actual director ya se encontraba en ejercicio. A su ingreso, se dedicó a hacer clases en el 4° año básico, y en la actualidad además de la jefatura de curso, hace clases de Ciencias Naturales en todos los cursos.

**Rocío, Profesora jefe de 7° Básico.** Mujer cuya edad fluctúa entre 40 y 50 años. Actualmente es Rocío, Profesora jefe de 7° Básico. Estudió Pedagogía en Educación General Básica y la especialización en Matemáticas en las mismas universidades en las que estudió ambos programas la Laura, Profesora jefe de 6° Básico. El año 2009 ingresó a trabajar en diferentes escuelas que dependían administrativamente del Municipio del cual depende esta escuela. Se desempeñó como profesora durante tres años en una escuela de primaria que se encuentra ubicada en la parte alta de la ciudad y luego fue trasladada por el Municipio a otra escuela de una zona aún más alejada. Esta última escuela estuvo a punto de ser cerrada debido a su baja

matrícula, y la profesora presencié la activa organización de las familias y de sus colegas para que ello no ocurriera. Ese mismo año (2012) decidió ingresar a estudiar la especialización en matemáticas, y al año siguiente solicitó ser trasladada, con éxito, a esta escuela (2013). Debido a que tiene estudios en Artes, hasta el día de hoy se encarga de dos horas de esta asignatura en 5° y 6° año, además de la asignatura de Matemática en el segundo ciclo básico (5° a 8°). Hace poco finalizó un Diplomado para la Formación de Mentores y recientemente ha finalizado un Magister en Currículum y Evaluación en una universidad privada de la Región Metropolitana. Le gustaría poder dedicar unas horas el próximo año en el Programa de Mentorías del Ministerio de Educación, y así poder acompañar a profesores de diferentes escuelas que se incorporan a las mismas durante el primer año de servicio.

**Ricardo, Profesor jefe de 8° Básico.** Es hombre y su edad fluctúa entre los 30 y 35 años. Actualmente es el Ricardo, Profesor jefe de 8° Básico. Estudió guitarra clásica en el Conservatorio de Música, aunque su intención era aprender sobre guitarra eléctrica. Luego inició estudios que dejó inconclusos en Pedagogía de Educación Musical, cursando dos años en una universidad tradicional, y un año en una universidad pública. Posteriormente, se da cuenta que él quería enseñarle a estudiantes pequeños y por eso ingresó a estudiar Pedagogía en Educación General Básica en una universidad privada de la región. Luego, estudió una especialización en Lenguaje y Comunicación para segundo ciclo básico en una universidad tradicional de la misma región. Al iniciar la entrevista se presenta a sí mismo aclarando que antes de todo “él es músico”. Actualmente hace clases de lenguaje en todos los cursos del segundo ciclo (5° a 8°) y tiene a su cargo unas horas de música. Desde que ingresó al Conservatorio de Música tiene una banda de rock, y además se desempeñó por un breve tiempo como jugador de fútbol de uno de los equipos más conocidos en la región.

## **Contextualización del establecimiento**

La escuela Vuela Alto es una escuela de educación infantil y primaria (básica) que tiene desde educación inicial hasta 8° año básico. Cuenta con una matrícula de 204 estudiantes distribuidos en un solo curso por nivel, y cada clase tiene entre 20 y 25 estudiantes. Existe un total de 18 docentes de aula y tres docentes directivos. 13 docentes son profesoras y cinco son profesores. Todos los docentes directivos son varones.

La escuela se encuentra emplazada en la V Región, en una ciudad con acceso directo al mar y en una zona alta de la misma. Está rodeada de una población que se formó a partir de una ocupación ilegal de terreno y que desde el año 1984 no ha sido regularizada. En la población, más de 300 familias no cuentan con suministro eléctrico (y otras muchas tienen “enganche” a la red eléctrica). Cerca de 200 familias no cuentan con suministro de agua potable ni conexión a la red de saneamiento. Más de la mitad de la matrícula de la escuela se compone de niños y niñas de este sector. La mayoría de las calles no se encuentran pavimentadas.

Frente a la escuela pasan diferentes buses y locomoción colectiva que le dan al sector una buena conectividad con la zona más central de la ciudad. En el barrio existen diferentes comercios pequeños como verdulerías y panaderías que llevan más de 15 años allí.

La escuela es un edificio de color verde, de seis pisos de altura, con un pequeño patio en su interior que no supera los 20 metros cuadrados. El edificio cuenta con un comedor, una sala de profesores y tres oficinas para el director, encargado de convivencia escolar que a la vez es el inspector general, y el jefe de UTP. En cada oficina hay una pequeña estantería, un escritorio y tres sillas. La oficina del inspector general, es compartida con una asistente de la educación con funciones paracentes que lo apoya en las funciones de atención de apoderados. En esa oficina hay dos escritorios. Además, la escuela tiene una biblioteca, un pequeño laboratorio de ciencias, una sala multiuso simple que se encuentra adaptada como sala de tecnología, una sala de computación con internet, una sala audiovisual con proyector, telón y computador. Cuenta con patio de pequeñas dimensiones por lo que los recreos son en horarios diferidos entre primer y segundo ciclo básico. Si bien no cuentan con pista polideportiva, utilizan una cercana al colegio que alquilan para estos efectos.

La misión, visión y objetivos del establecimiento se señalan en los Cuadros 1, 2 y 3.

Cuadro 1

*Misión de la Escuela Vuela Alto*

**MISIÓN**

La escuela *Vuela Alto* generará estudiantes cuyo perfil corresponda a personas con un alto desarrollo personal, intelectual y física con una sólida base social, valórica y afectiva, cuyos rasgos principales correspondan a un alto nivel de disciplina y compromiso con sus estudios, la capacidad de saber enfrentar problemas y resolverlos en forma colaborativa, desarrollar una conciencia científica y tecnológica, que permitan su uso adecuado, la participación en diferentes aspectos deportivos, artísticos, culturales y la opción de mejorar su calidad de vida. Del mismo modo, nuestra escuela deberá marcar presencia cultural y social en el sector circundante, transformándose en un centro cultural abierto a toda la comunidad, promoviendo su acercamiento al deporte, las artes, la tecnología, la cultura y a todos los recursos que podamos poner a su disposición, motivando a la vez a las familias a comprometerse activamente en la educación de sus hijos. Integración plena de la visión y conciencia de mantención, mejoramiento del medio ambiente.

Cuadro 2

*Visión de la Escuela Vuela Ato*

**VISIÓN**

Ser un establecimiento educacional cuyas políticas propenderán al desarrollo intelectual, físico y valórico, en un clima acogedor y afectivo para todos los estudiantes, favoreciendo la construcción colectiva del conocimiento, y al mismo tiempo; el desarrollo de la resiliencia para enfrentar los desafíos planteados en la sociedad, impartiendo una educación integral que genere una cultura de estudio, esfuerzo, visión de futuro y sana convivencia. Con una propuesta de aprendizajes significativos y pertinentes, en un marco de libertad, diversidad, interculturalidad, compromiso y disciplina, con herramientas que permitan desarrollar la capacidad de comprender, de transformar la realidad, logro de competencias, pensamiento crítico y creatividad, internalizando valores y principios éticos como: lealtad, solidaridad, honradez, amistad, respeto y valoración por la naturaleza, el Medio Ambiente y la diversidad cultural, logrando participar activa y positivamente en la sociedad.

Cuadro 3

*Objetivos estratégicos de la Escuela Vuela Alto*

- a) Potenciar nuestra escuela en una comunidad educativa Afectiva, Inclusiva y Participativa, basada en los principios de lealtad, solidaridad, honradez, amistad, respeto y valoración por la naturaleza, el medio ambiente y la diversidad cultural, donde todos nuestros estudiantes aprendan en forma significativa. Considerando el desarrollo personal, social y valórico.
- b) Implementar estrategias y metodologías orientadas hacia la motivación, la participación y la internalización, comprensión y la aplicación del conocimiento, para mejorar la Matrícula, Asistencia y la Retención que permitan a nuestros alumnos poder enfrentar problemas, resolverlos en forma colaborativa con conciencia crítica y creativa.
- c) Implementar acciones que favorezcan el desarrollo integral de los alumnos(as) a partir de las artes, el deporte, la cultura y la conciencia científica y tecnológica. Elevando los resultados de la prueba SIMCE.
- d) Generar un cambio paradigmático y actitudinal en el cuerpo docente hacia una educación más afectiva y valórica y fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo a los estándares de calidad establecidos
- e) Propender al estilo organizacional democrático y participativo, orientado a la generación de equipos de trabajo, al cumplimiento de metas claras y apoyo a los docentes en el Proceso de Evaluación Docente en forma periódica.
- f) Potenciar a la escuela para convertirla en un centro cultural abierto a toda la comunidad, promoviendo el acercamiento al deporte, las artes, la tecnología, la cultura y poniendo al servicio de ella y las familias del sector todos los recursos que se disponen, motivando a estas a comprometerse activamente en la educación de los niños y niñas del sector [*nombra el sector*] y otros.

Por su parte, el Reglamento de Convivencia Escolar de la escuela declara explícitamente un “Enfoque de Afectividad” que “rige las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa del Establecimiento” (Reglamento de CE, p. 4). El Reglamento es denominado

“Manual de Convivencia” como en gran parte de los centros educativos chilenos, y éste en particular establece que su fin es “apoyar el desarrollo integral de los estudiantes” (Reglamento de CE, p. 4). En la misma página, el Reglamento señala lo siguiente:

Nuestro Manual de Convivencia Escolar con enfoque de afectividad para ser efectivo, que basa su convivencia en los principios de lealtad, solidaridad, honradez, amistad, respeto y valoración de la naturaleza, el medio ambiente y la diversidad, donde todos nuestros estudiantes aprenden en forma significativa, desarrollando sus capacidades intelectuales, física, sociales, valóricas y afectivas, propendiendo que sus rasgos principales correspondan a un alto nivel de disciplina y compromiso con sus estudiantes. Los alumnos deberán adquirir la capacidad de saber enfrentar problemas y resolverlos en forma colaborativa, desarrollando una conciencia ambiental, científica y tecnológica que permitan sus uso adecuado, logrando que sean colaboradores positivos en su entorno y con su familia (Reglamento de CE, p. 4).

Finalmente, cabe mencionar que el enfoque de la afectividad aparece descrito como uno de los pilares de la identidad de este establecimiento, y se define como una labor colectiva que coloca a toda la comunidad educativa como responsable de asegurarla.

La Convivencia Escolar tiene como norte la afectividad y la inclusión para el ejercicio de una ciudadanía respetuosa, tolerante, participativa y solidaria. Todos los integrantes de la comunidad educativa deberán promover y asegurar una buena convivencia escolar y realizar sus actividades bajo el máximo respeto mutuo y la tolerancia (Reglamento de CE, p. 5).

Así, esta escuela define un sello en particular y un conjunto de valores que se asocian a este sello:

El sello educativos con lo que está comprometido la Escuela Vuela Alto es: “Ser Afectivo para ser Efectivo”. Por lo tanto, nuestros principios y valores establecidos en el Proyecto Educativo del Establecimiento, deben orientar todo el quehacer escolar y de las familias. Padres y/o apoderados están obligados a conocerlos y fomentarlos:

- Respeto por sí mismo y los demás.
- Solidaridad con sus semejantes.
- Honestidad en su actuar privado y público.
- Tolerancia hacia la diversidad.
- Responsabilidad y laboriosidad en sus quehaceres.
- Rigurosidad y orden en su trabajo escolar.
- Ejercicio de su autonomía en forma responsable y respetuosa.
- Cuidado en su presentación personal.
- Interés frente a las motivaciones que le proporciona el medio educativo con el fin de mejorar sus áreas cognitivas, afectivas y valóricas.
- Crítico, participativo y activo en las funciones escolares propias.
- Conocimiento y comprensión de la Misión de la Escuela
- Respeto y compromiso con los principios y valores del Proyecto Educativo.

Respeto por la normativa explicitada en el Manual de convivencia escolar (Reglamento de CE, p. 5-6).

En relación con la historia del establecimiento, éste se funda el año 1978 y desde comienzos de la década de 1980 depende completamente del respectivo Municipio. Siempre ha atendido los niveles de educación primaria y posteriormente, se suma la educación inicial. El año 2009 la escuela sufre una crisis de matrícula que la lleva al límite de su gestión, por lo el municipio había decidido cerrarla. Sin embargo, antes de hacerlo, se llevó a cabo una auditoría que finaliza con la desvinculación de la Directora, y un proceso de rediseño institucional. Ese es el año en que el actual director comienza a ejercer en su cargo, y es definido por el profesorado como un hito. Este hito, así como otros aspectos que se relacionan con esta historia, serán abordados en el siguiente análisis de resultados.

## **Categoría 1. Un proyecto compartido**

Esta categoría da cuenta del origen de un proyecto que se define como compartido por diferentes actores educativos. Se presenta un hito que deviene en un mito fundacional, y que se encarga de definir como valores transversales de la gestión de la escuela, la participación y la colaboración. Aun así, estos valores no están exentos de algunas tensiones respecto de los roles que le competen a cada uno dentro del establecimiento educativo, así como a la conducción del centro, y a la circulación del poder.

En primer lugar, existe un hito en la historia del establecimiento educativo que muchos docentes reconocen como un momento histórico determinante en el futuro de la escuela. Como si se tratara de un mito fundacional, el profesorado lo describe para diferenciar un antes y un después en la historia de la escuela, y que define las políticas internas de funcionamiento hoy. El director de la escuela señala que llevaba algo más de 10 años trabajando como profesor de educación física en la escuela, cuando cada vez se hacían más evidentes los problemas de clima laboral. Sumado a los bajos resultados académicos y a una decreciente matrícula, la escuela se encontraba próxima a ser cerrada. Fue entonces cuando se destituye a la directora y motivado por sus colegas, el actual director decide presentarse al cargo.

*Llegué porque soy profesor antiguo de este establecimiento. Llevo 19, casi 20 años y siete de director. Pero hasta el año 2009 había problemas graves aquí de clima laboral y la escuela estaba a punto de cerrarse. Hubo muchos trámites, problemáticas entre la dirección, profesores, asistentes, denuncias a la inspección del trabajo, artículo 17, pre sumario y cosas por el estilo. Y eso se reflejaba mucho en el quehacer de la escuela. Se había perdido matrícula. La capacidad de esta escuela es de 200 alumnos, son 10 cursos por 20 niños por sala. Y en un momento eran 114 alumnos. Bueno, se dio un corte de ese asunto. Después de una tramitación separaron a los directivos del cargo, se llamó a concurso. Fue concurso público, el año 2010, y a instancias de mis colegas yo postulé (Juan, Director de la Escuela)*

Los significados que sostienen la idea de que hubo un “antes y un después” que determinan un cambio general sobre la escuela, son compartidos por diferentes profesores que coinciden en señalar que la escuela fue intervenida producto de una mala gestión directiva. A esto le agregan la idea de una anterior baja identidad institucional y un bajo apoyo de los directivos hacia el profesorado, lo que habría impactado en la motivación de muchos de ellos generando un mal ambiente de trabajo. Resulta interesante en este punto el hecho de que este discurso es

compartido tanto por profesores que se encontraban trabajando en el establecimiento en esa época, como por otros que no estaban allí.

Debido a que se instala como un discurso colectivo que impacta en las creencias compartidas al interior de la escuela, es que es posible concluir que este mito fundacional constituye parte importante de la cultura escolar de este establecimiento.

*(...) esta escuela había sido intervenida porque tenía muy mala gestión y había una situación muy complicada en la parte directiva y los docentes de la escuela. Y como que cada uno andaba pa' su lado eso. Era lo que contaban ellos, que cada uno... Y no había un respaldo de la parte directiva hacia los docentes en el establecimiento, y como que no había una identidad, o sea que al final el profesor se sentía súper desmotivado y prácticamente venía a hacer su clase de forma súper seria. Venía a hacer su clase, luego terminaba y se iba, y no había mayor relación (Carlos, Encargado de convivencia escolar e Inspector General)*

*(...) esta escuela era..., cuando yo llegué acá era otra cosa, era bastante complicado el ambiente (Ricardo, Profesor jefe de 8° Básico)*

Si bien la investigación sumaria que se llevó a cabo en la época fue liderada por el propio municipio, y las medidas destinadas a desvincular al equipo directivo de la escuela también fueron tomadas por el municipio, algunos docentes se atribuyen a su gestión el hecho de haber desvinculado a estos profesionales, a la vez que se señala que el ambiente de la escuela era “violento”.

*(...) todo eso partió después de que echamos a un director de la escuela que generaba ese ambiente de violencia. O sea, la violencia en esta escuela era institucionalizada desde la dirección hacia abajo, y se replicaba (Ramón, Profesor jefe de 5° Básico)*

*No, mira, lo que pasa es que cuando el director anterior se (silencio). Bueno, tuvimos un problema aquí con la escuela súper importante con el director y la verdad es que logramos sacar al director anterior (Ricardo, Profesor jefe de 8° Básico)*

El hecho de que el actual director haya ganado el concurso público ha sido significado en el tiempo como un triunfo colectivo, ya que habría tenido consecuencias positivas para todo el profesorado y el establecimiento educativo en general. Tanto para el propio director como para el encargado de convivencia escolar, este hito determina el inicio de un proyecto educativo en el cual comenzaba el trabajo colectivo entre el profesorado, pero también con las familias, así como con la mejora escolar, lo cual fue posible sobretodo porque el actual director ya conocía la escuela desde hace bastantes años como profesor de aula.

*Él se ganó y hubo una línea muy directa con los profesores porque él ya venía de esta realidad. Conocía esta realidad de escuela y sabía por dónde iban los problemas y cómo se podían solucionar. Y ahí hubo principalmente un trabajo en equipo, o sea de la parte directiva directo con los docentes para poder sacar adelante este proyecto e ir mejorando un poco la situación que estaba pasando el establecimiento. Más que de SIMCE, de que los niños se sintieran parte de la escuela y los apoderados se incorporaran bien a esta situación, y en base a eso se empezó a trabajar (Carlos, Encargado de convivencia escolar e Inspector General)*

*Avanzamos bastante, involucramos al apoderado, lo metimos a participar en el proyecto, a revisar el proyecto que teníamos (Juan, Director de la Escuela)*

Así, comienza a desarrollarse una gestión directiva orientada a mejorar los resultados académicos para alcanzar la excelencia académica, actualizar el Proyecto Educativo Institucional, profesionalizar el trabajo del profesorado a través de la promoción del perfeccionamiento y formación continua. Para ello, el director relata que fue necesario generar un proceso de selectividad de aquellas políticas y programas que resultaban pertinentes para la realidad de la escuela y los objetivos propuestos, debiendo muchas veces enfrentar incluso las iniciativas impulsadas desde el municipio y desde el propio Ministerio de Educación.

*(...) parte de la propuesta inicial era subir un 15% anual de rendimiento. Había que tener metas para poder avanzar, optimizar el PEI, el reglamento de convivencia, profesionalizar el trabajo académico. Y eso lo hicimos, vamos avanzando. Yo había propuesto el cuarto año para la excelencia académica y lo lograron el tercero con un 60 % (...) Nosotros partimos el 2010 levantando, por decirte, un referente al SIMCE dentro de otras evaluaciones a las que nos hemos también, de alguna manera, presentado en forma voluntaria (...) De hecho para avanzar en nuestra propuesta educacional, muchas veces tenemos que pasar por el hombro la propuesta de la Corporación y del Ministerio. Nos quedamos con lo atingente a nuestro establecimiento (Juan, Director de la Escuela).*

Las metas de gestión, así como el trabajo necesario para llevarlo a cabo es definido como un trabajo colectivo, como parte de un proyecto compartido por el profesorado. En este sentido, un factor que aparece como facilitador de un poder que circula, es el hecho de que el actual profesor haya sido profesor de aula, y que haya llegado al cargo luego de haber sido un colega más. Es así como el director plantea que la dirección es colectiva y que a diferencia de otros directores de otras escuelas, él nunca se ha sentido solo en el cargo.

*(...) llegó el director que hay ahora, que era un colega nuestro, ¿ya? Y ahí hicimos un proyecto en común con él y de ahí empezó el proceso de mejora (Ricardo, Profesor jefe de 8° Básico)*

*(...) viene nuestra dirección. Digo “nuestra dirección” porque es una dirección compartida, acá bien por competencias. Es diferente a lo que hubo. Es nuestra dirección (...) Estábamos como destinados a cambiar el juego nosotros. Éramos un grupo que estábamos trabajando acá. Nosotros estábamos todos los funcionarios, y yo les propuse un proyecto. Que lo trabajamos, lo mejoraron algunas cosas, y en base a eso me presenté al concurso (...) Yo no me siento solo, no tengo el sentimiento de muchos colegas que hablan de la soledad del cargo, no me siento así. Yo puedo discutir un día más tarde en una reunión con un colega, de cualquier tendencia, derecha, centro, izquierda, en la política y estamos tratando de imponer nuestros criterios, sale una tercera posición por ahí y nos regulamos un poco y salimos abrazados, hay respeto (Juan, Director de la Escuela)*

En este sentido, y si bien los ejes del proyecto de la escuela se basaban en la profesionalización docente entendida como formación continua, y el mejoramiento escolar; el clima y ambiente de trabajo se volvieron centrales, así como un buen ambiente en las relaciones entre todos los actores educativos. Al conjunto de relaciones positivas como parte de un mejoramiento continuo integral, le comenzaron a denominar como “afectividad”. Así, el proyecto de afectividad fue entendido como un proyecto colectivo, y algunos docentes señalan que fue una idea de ellos mientras que el director indica que fue su idea, y que él lo convirtió en una propuesta.

*Cuando se inició el proyecto con Juan, que es el director, nosotros le dijimos que necesitábamos una escuela afectiva porque sabíamos que no había tanta afectividad. A pesar de que sí se enfocaba mucho, los resultados eran muy malos. Pero los profesores aquí de lo que se preocupaban era de que los niños vinieran a clase, porque el papá era traficante y había todo un cuento mucho más denso que ahora. Claro, y la escuela afectiva es todo un tema para nosotros, todo un tema de, de al niño entregarle ciertas cosas, pero con ciertos parámetros (Ricardo, Profesor jefe de 8° Básico)*

*Les propuse una escuela afectiva para ser efectiva. Porque si no pasábamos por ahí, no íbamos a ir a ninguna parte. Y con eso echamos a andar la maquinita, y fui a concurso y salí primer lugar (Juan, Director de la Escuela)*

En este contexto de una dirección compartida y colectiva, un proyecto común, y un poder que busca circular, en la escuela se fueron creando estructuras de funcionamiento que permitieron que efectivamente se socializara el poder de toma de decisiones. Las decisiones que fueron compartidas, son aquellas vinculadas con el ámbito pedagógico, y por ello se crea la figura del Departamento disciplinario. Ésta suele ser una figura habitual en los liceos que brindan educación secundaria en Chile, pero poco común en escuelas de primaria, debido a lo generalista del conocimiento en ese nivel. Sin embargo, como parte de la política de

mejoramiento impulsada por la escuela, estaba la profesionalización docente (formación continua) fue paulatinamente aumentando el número de profesores de educación básica con menciones o especialidades, por lo que en segundo ciclo básico (5° a 8° básico) se fueron dedicando a ciertas asignaturas en particular. Esto llevó a la necesidad de organizar departamentos disciplinarios, y así, planificar y articular el trabajo de los diferentes niveles.

*(...) el trabajo de articulación es súper importante. No sólo articulamos por niveles, por ejemplo, yo me junto una vez por semana, o dos veces por semana con el profesor de matemática, de historia y de ciencia (Ricardo, Profesor jefe de 8° Básico)*

*Hay muchas reuniones de coordinación acá, de departamento (...) algunos profesores aparte de ser profesores de aula son jefes de departamento y tienen que ir viendo también a los otros profesores también, para bajarle un poco el peso al jefe de UTP, y conversando entre ellos, entre los profesores situaciones problemáticas o distintas estrategias para que los niños vayan aprendiendo (...) lo importante es que hay un dialogo entre ellos (...) por asignatura y que el trabajo sea constante, o sea que siga una línea tanto a nivel de párvulo de primero, segundo, tercero, cuarto hasta llegar a octavo (Carlos, Encargado de convivencia escolar e Inspector General)*

Si bien este poder que circula permite socializar la toma de decisiones, y compartir responsabilidades en las mismas, es evaluado por algunos docentes como un trabajo necesario de hacer debido a que la conducción del establecimiento en materia pedagógica no es la mejor. De este modo, se señala al Jefe de UTP como incapaz de ofrecer buenos lineamientos y orientaciones, lo que lleva a sobrecargar el trabajo del profesorado; y se señala a la dirección como responsable del escaso apoyo percibido. En este sentido, la coordinación entre el profesorado es significada como una manera profesional y autónoma de hacerse cargo del aseguramiento de los aprendizajes de sus estudiantes.

*(...) pero en la parte de gestión, digamos, igual tenemos nuestras debilidades. Como te digo, hay mucha debilidad en la parte técnico pedagógica. Entonces resulta que el profe, si tú no te dedicas a hacer una planificación y adecuar y analizar bien la evaluación de tus alumnos, y cómo suplir eso, realmente no hay un apoyo directo desde la gestión, desde la dirección. Somos los mismos profesores los que hacemos un trabajo fuerte, nosotros aquí trabajamos por coordinaciones (Profesor jefe de 7° básico)*

## **Categoría 2. La función social de la escuela como encargada de acreditar aprendizajes curriculares**

Esta categoría muestra cómo el profesorado coloca en el centro de su quehacer, las acciones de tipo pedagógicas. Aparecen significados implícitos de una función social de la educación asociada a la acreditación de aprendizajes curriculares en el estudiantado, y el profesorado responde a través de una identidad que enfrenta algunas tensiones al interior de sus características: si bien ajustan creativa y autónomamente la docencia gracias a la profesionalización derivada de su alta especialización, concentran su trabajo en ser buenos didactas que gestionan el curriculum nacional para ser implementado en clases. Esta sería una tensión derivada de una identidad de profesional como práctico reflexivo (Porlán, 1997; Stenhouse, 1987). En esta tensión, si bien existe un reconocimiento al estudiante como una persona capaz de aprender, motivado intrínsecamente y con valor por sí mismo, no existe un cuestionamiento al curriculum como tal más allá de su distancia respecto de la realidad cotidiana del estudiantado. De todos modos, la inclusión de los capitales culturales del estudiantado opera como un curriculum oculto que parcialmente enfrenta la ideología y política del conocimiento oficial (Apple, 1994; Bourdieu, 2003; Jackson, 2001).

En primer lugar, existe desde la gestión, un reconocimiento de la necesidad de desarrollar cada vez mayores y mejores conocimientos disciplinarios en el profesorado, y estrategias de enseñanza acordes con estos conocimientos, para asegurar una docencia efectiva. Esto llevó a la dirección a generar un proyecto que convirtiera a las salas de clases tradicionales en salas temáticas, razón por la cual en todos los cursos de segundo ciclo básico son los estudiantes los que se deben trasladar de salas de clases entre una lección y otra, ya que éstas se encuentran adaptadas con material de estimulación y de apoyo, a la enseñanza de las diferentes disciplinas.

*Ahora la propuesta mía de un comienzo es partir por disciplinarnos nosotros los adultos (...) se separaron lo que es matemáticas, lo que es ciencia, lo que es lenguaje e historia, y desde primero básico hay profesores especialistas y desde quinto para arriba está la sala temática donde los chiquillos se cambian. Si hoy tienen matemáticas, se van a matemáticas; al periodo siguiente están en lenguaje y se cambian a la sala de lenguaje y van rotando, eso significa que se pueden optimizar los espacios de la sala, mejorar y ocupar mejor el material. (Juan, Director de la Escuela)*

*(...) es que los chicos se cambian acá de sala. Hasta hace un tiempo, ésta era su sala [muestra con su mano la sala en la que estamos haciendo la entrevista], pero eh... hace dos, tres años estamos con el cambio de sala de ellos, no cambiarse de sala el profesor. Entonces es sala de lenguaje. Como ves, ellos tienen sus cosas ahí, sus libros ahí (...) aquí hay varios profesores que tienen magister, que ahora están estudiando, entonces se preparan. Creemos nosotros que tienen buenos profesores, una buena profesora de matemática, una buena profesora de ciencia, que se nota que se manejan en lo que ellos hacen. Mucho más, un profe que estudió básica y que tu cachai que el profe tiene cierta experticia en eso, el profesor de historia en historia, ¿entiende? (Ricardo, Profesor jefe de 8° Básico)*

Asimismo, el encargado de convivencia indica que como parte de la profesionalización del profesorado, se mejoraron condiciones de trabajo, como por ejemplo, el aumento de las horas para planificar. Este aumento de horas se llevó a cabo con el fin de mejorar los resultados académicos, bajo el supuesto de que un mayor tiempo de dedicación al diseño instruccional permitiría una docencia más efectiva. Pero también existe una auténtica preocupación por las condiciones de intensificación en las que trabaja el profesorado en Chile, y se buscaba que en esta escuela, esas condiciones fueran de mejor calidad.

*(...) les dimos más horas de planificación a los profesores. Yo creo que va por ahí esta situación, o sea tener un profesor 44 [horas] de contrato, de 44 horas, y de esas 44, prácticamente 40 horas en aula, es matar a un profesor (...) el rendimiento académico se dio principalmente yo creo porque uno le da el tiempo a los profesores para que puedan realizar y planificar su clase como corresponde (...). Si el profesor está reventado, está trabajando de las ocho de la mañana en una sala de clases, tampoco hay que ser tan, tan, ¿cómo se llama?, hay que ser tan mago para darse cuenta de esta situación (...) Nuestro proyecto educativo va basado en eso, o sea, tratar de que el profesor haga la clase lo mejor posible, motivado. Pero para eso tiene que tener un tiempo para poder preparar (Carlos, Encargado de convivencia escolar e Inspector General).*

De este modo, se va visualizando un rol mayoritariamente pedagógico en el profesorado, para quienes su función es clave, en la línea de la consideración de que el trabajo profesional se acerca a la figura del práctico reflexivo. Según estos profesores, algunos estudiantes tienen motivación intrínseca para aprender, y si bien no todo el estudiantado llega a la escuela con esta motivación hacia el aprendizaje, ellos tienen el poder de generarla y despertar nuevas inquietudes en ellos, buscando establecer interacciones que no sean de enfrentamiento entre profesores y estudiantes. Asimismo, señalan que el estudiante representa más que sólo una cifra para ellos, ya que cuando un niño o niña en la escuela comienza a bajar su rendimiento académico o corre el riesgo de repetir el año, a ellos les preocupa que no consiga aprender y despliegan acciones en apoyo para ello. En este sentido, son enfáticos en desvincularse de las

presiones que genera la política pública de rendición de cuentas, destacando que su preocupación es auténtica y no tiene que ver con estas presiones por mejorar indicadores como repitencia o rendimiento académico.

Debido a esta preocupación por los aprendizajes del estudiantado, el profesorado busca diferentes estrategias que sean pertinentes. Algunas son de tipo institucional, como el trabajo interdisciplinario de apoyo y la articulación entre diferentes niveles, y otras son estrategias de aula, como la permanente retroalimentación y la relación de nuevos conocimientos con experiencias previas que muchas veces pueden ser espontáneas. Estas estrategias dan cuenta del reconocimiento que el profesorado hace respecto de la capacidad de aprender de sus estudiantes, del barrio y del entorno, y de cómo desarrollan procesos de atribución interna de responsabilidad que no niegan el lugar ni el papel del estudiante en sus propios aprendizajes, pero que buscan situar en ellos una buena parte de la responsabilidad por los mismos.

A través de estrategias como éstas, y apoyados en una definición del quehacer docente como fundamentalmente pedagógico, el profesorado toma distancia de un rol de tipo social-asistencial, validando la función social de la educación y de la escuela como el lugar en el que se acreditan los conocimientos y aprendizajes curriculares, y su identidad como prácticos reflexivos.

*(...) si un chico tiene muy malas notas en matemática, articulamos qué pasa con ese chico en matemática. Vemos qué pasa al hacer una evaluación de nivel, llamamos a la profesora diferencial, estamos todos juntos con él. Si necesita psicólogo, llamamos al psicólogo y hacemos todo el trabajo completo, completo con él. Entonces el chico, bueno, por un lado se motiva y se ve obligado a trabajar (Ricardo, Profesor jefe de 8° Básico)*

*(...) se va trabajando las áreas, se van conversando y se conversa también con los profesores que van a tomar a los alumnos al año siguiente, eh ¿Cuál es la mejor forma para que el niño pueda aprender? (Carlos, Encargado de convivencia escolar e Inspector General)*

*(...) los chiquillos quieren aprender les interesa (...) hay algunos que de verdad no les interesa mucho, pero si cuando tú los motivas con algo y eres asertivo en la motivación enganchan contigo. Y de repente jugando o conversando sobre algún tema no se dan cuenta y van aprendiendo. Y no tienen ese rechazo, o sea tú dejaste de ser el enemigo (...) Hoy día como no eres el enemigo, los chiquillos están dispuestos a aprender, a conocer, y se van despertando también inquietudes (...) Muchas veces cuando se preocupan de un niño porque le está yendo mal, es porque le está yendo mal no más. Está bajando las notas, entonces no, “mira los índices de repitencia”, porque cuando nos vienen a evaluar los índices de repitencia dicen que estamos mal. Porque esa es como la lógica tradicional con la que te evalúan, o sea, cuando vienen las instituciones externas se preocupan de los números “¿cuántos repitentes hay?”, y si tienes muchos repitentes es porque hay un mal trabajo. Hoy día si a un niño le está yendo mal, la preocupación en general no tiene que ver con el resultado, porque va a venir la*

*Superintendencia a fiscalizarte cuántos repitentes tienes, sino que tiene que ver con que tú quieres que el niño aprenda y como escuela, como comunidad queremos que aprendan (Ramón, Profesor jefe de 5° Básico)*

*(...) sus experiencias y dentro de eso ir metiendo contenido, ir aplicando, ir eh, si yo soy profesora de ciencias siempre ellos cuentan “ya hice esto”, “ay tengo ganas de hablar de esto” (...) y ¿por qué la capa de ozono? ¿qué está pasando?, “no, es que los gases no están...”. Ya, entonces ahí empezamos todo un refuerzo de conceptos que es del mismo diálogo que ellos provocaron (...). Aquí [señalando hacia afuera de la ventana] es el lugar que ellos pasan la mayor parte del tiempo y que conocen al revés y al derecho. Y es aquí donde yo tengo que tratar. ¿Qué pasa acá? salimos, vamos a salir por el borde, por los alrededores (...) La actividad era salir, estar parado aquí en la avenida, estar parados aquí y ver todos los autos, todos los vehículos, las micros. Todo para verle los gases, el tubo de escape, cuánto es lo que contaminan, cuántos autos. Entonces tenían que estar chequeando, tenían una tabla donde había automóviles, micro, camiones, motos. Entonces tenían que estar chequeando y todos estaban muy pendientes (Laura, Profesora jefe de 6° Básico)*

*(...) mira los niños en general aquí en la escuela tienen como buena disposición de trabajar en matemática, tienen como buena disposición. Los que tienen mala disposición o que les desmotiva es porque tienen una dificultad para aprenderla, porque no entienden. Les cuesta, como que a ellos les cuesta más y son como más reticentes porque saben que les cuesta, pero igual tratamos de cómo motivarlos (...) Generalmente enfocado más a lo que es lo pedagógico, a través de los diagnósticos, las pruebas, la retroalimentación constante también en clase, revisión de los ejercicios o de los problemas y el contacto directo. Yo creo que es lo más importante, la retroalimentación con ellos. Entonces voy corrigiendo inmediatamente, vamos corrigiendo y reforzando eso como en clase (...) Ese es mi primer enfoque. Uno es profesor, tiene un rol pedagógico ¿ya? Y en eso soy súper como, incluso hay colegas que se me enojan de repente conmigo, dicen “pero Carmen, igual hay que preocuparse de si el niño tomó leche o no”. “Pero claro” le digo yo, pero si no tomó, ya lo mando a tomar leche (Rocío, Profesora jefe de 7° Básico.)*

### **Categoría 3. Un buen clima en la escuela**

Esta categoría muestra cómo los diferentes actores educativos valoran el clima de trabajo dentro de la escuela, y el clima dentro de la sala clases. Estas valoraciones destacan valores como la confianza, y aluden a un ambiente agradable en el que se sienten cuidados y se preocupan por el cuidado de los demás. Para el profesorado, esto atraviesa las relaciones entre ellos, las relaciones con sus estudiantes, y las relaciones de pares entre el propio estudiantado.

En primer lugar, el encargado de convivencia señala que cuando él llegó a trabajar a esta escuela sentía miedo por el cargo y porque se trataba de su primer trabajo formal. En ese escenario, relata que no tuvo miedo en decirle tanto al director como al Jefe de UTP, e incluso al resto de los colegas que si se equivocaba en algo él sentía confianza suficiente para

contarles. En este sentido, el encargado de convivencia describe que la edad y experiencia del resto de los docentes constituían autoridad, y que él valoraba esa autoridad. Esta misma dinámica es la que se busca mantener con el profesorado frente a los problemas que pudieran aparecer, ya que frente a éstos, la estrategia siempre es conversar con el profesor primero y tratar que la gente se lleve bien, lo que sería determinante en la consecución de un buen ambiente de trabajo.

*(...) es como el peso de la historia, los años de experiencia que tiene el director, el jefe de UTP y los profesores. Ellos trabajan años y años, y yo les decía que yo estaba recién empezando y que si yo podía mandarme alguna embarrada o cualquier cosa, no iba a tener filtro con ellos en el sentido que cualquier cosa que estuviese pasando yo se las iba a contar (...) Si hay molestias entre profesores tratar de conversar con ellos y ver la problemática y cuál es la solución que se puede dar. Porque no significa que uno se lleve bien con compañeros de trabajo, que sea su amigo, hay muchos que son compañeros de trabajo, pero no son amigos entre ellos, pero no necesariamente se van a llevar mal, o se van a llevar bien, pero tiene que ser bastante profesionales para poder trabajar. Y en base a eso nosotros también trabajamos con ellos, con los profesores, para mejorar el ambiente de trabajo (Carlos, Encargado de convivencia escolar e Inspector General)*

La valoración de la confianza en la generación de un buen ambiente de trabajo, aparece como algo compartido por otros docentes, lo que a su vez se reproduciría en la interacción que el profesorado sostiene con el estudiantado. La confianza con la dirección se encuentra determinada por el hecho de que el director fue anteriormente profesor de aula de la misma escuela, lo que permite que sea llamado “colega”, es decir, como un par. Por su lado, la confianza del estudiantado hacia el profesorado de parte del estudiantado, es significada como algo característico de esta escuela, y que no necesariamente es propio del rol de un profesor.

Así, el profesorado coincide en que el clima de trabajo es agradable y que en la sala de clases es posible trabajar, dejando claro que antes de la llegada del actual director y de la instalación del actual proyecto, existían dinámicas de violencia que hoy no se dan. Este clima de aula es llamado por algunos docentes como un clima de respeto.

*(...) tenemos un buen equipo de trabajo yo creo. Lo otro es que hay un buen ambiente, como el director era colega nuestro, de algunos de nosotros, tenemos una confianza (...) Entonces de repente ven en ti o en mí, en todos, o en ciertas personas, ven algo más que un profesor. Alguien en quien pueden confiar (Ricardo, Profesor jefe de 8° Básico)*

*(...) acá se trabaja tranquilo. Se trabaja y todo el mundo sonríe y si se discute en un consejo se sale abrazado del mismo, o sea se terminó el cuento ahí. Y no hay presiones de que, lo que nos ocurría antes, que no estaban de acuerdo con el director y al otro día hay una supervisión de*

*aula (...) Aquí se da un clima de confianza, hemos mejorado la comunicación y hay respeto, esas son las bases entre otros detalles para entablar un clima positivo (Juan, Director de la Escuela).*

*(...) el clima es súper agradable para trabajar. O sea como te contaba en la época que yo llegué a la escuela, era terrible. Era súper complejo estar dentro de la sala. Mucha violencia. Hoy día una pelea en la escuela es un tema que pasa en el año, o sea es un dato casi como la anécdota del año, que hubo una pelea, hubo un problema. El clima hoy día es súper agradable, o sea podís trabajar, podís hacer una clase, hay mucho respeto (Ramón, Profesor jefe de 5° Básico)*

*(...) ellos cuentan que cuando ellos llegaron les costaba mucho hacer clases, porque el clima de, que había acá con los alumnos, era como... (breve silencio), tanto alumnos como apoderados.. (...) en general el clima es bueno, los niños trabajan y están motivados (Profesor jefe de 7° básico)*

Este clima se ve fortalecido con actividades en las cuales participa el profesorado y que no tienen una finalidad pedagógica sino recreativa. La intención de estas actividades es simplemente generar bienestar dentro del espacio laboral, con el fin de que el profesorado y el personal que trabaja en la escuela, esté contento. La responsabilidad económica de estas actividades recae en la propia escuela ya que desde la perspectiva del director, mantener un clima agradable de trabajo es parte de las actividades de la gestión escolar.

*(...) hay muy buena relación. Ya tenemos programado a fin de año, lo primero que vimos en el calendario que actualizamos ayer en el tarde es que el 29 de Diciembre nos vamos todos, auxiliares, profesores, directivos a un lugar que vamos a arrendar en [nombra un sector], con piscina. Y ya estamos todos trabajando, mentalizados con que nos vamos a pegar una buena relajada. Entonces a mí y al jefe técnico nos toca el trabajo de ver de dónde sacamos las lucas<sup>21</sup>. Entonces la gente va, y la idea es que no tengan que sacar plata del bolsillo (Juan, Director de la Escuela)*

*Tratamos de hacer salidas, almorzar entre todos, o aquí a veces. Tenemos instauradas actividades, ¿cómo se llama? ¡Un curanto! Que lleva como 20 años acá. Que los profesores más antiguos lo hacen. Cuando se estaban haciendo las actividades del mes del mar, se realiza, se junta todos, desde los docentes y paradocentes, los directivos, se juntan y hacemos un almuerzo con el mes del mar, con productos del mar, donde se conversa (Carlos, Encargado de convivencia escolar e Inspector General)*

No sólo este tipo de actividades son las que generan un buen clima dentro de la escuela. Para el profesorado, hay otros factores que influyen en la generación del clima, como el trato igualitario, el vínculo con la comunidad, un reencantamiento de la comunidad educativa con la escuela y la rápida y pertinente búsqueda de soluciones a los problemas cotidianos, todo lo

---

<sup>21</sup> “Lucas” es un chilenismo que alude al dinero.

cual terminaría impactando en la cultura escolar. Nuevamente se establece la diferencia entre el “antes y después”, aunque también entre este colegio y otros colegios, indicando que esta cultura escolar del cuidado habría aparecido luego de que asumiera el actual director. Así, la cultura del cuidado sería parte de un clima laboral positivo, habría estado impulsada desde el cambio de mentalidad del profesorado, y además, tendría un correlato en las interacciones que se generan al interior del estudiantado, quienes habrían aprendido a cuidarse entre sí al igual que los docentes.

El profesorado se refiere a esta característica de su cultura escolar como un sello distintivo del cual se sienten orgullosos, reafirmando al compararse con otros colegios para concluir que existe una determinada particularidad que haría especial o único a este establecimiento educativo. Este reconocimiento que destaca en los discursos docentes se vincula con el sello de la escuela, y con la confirmación de un reconocimiento externo de parte de instituciones como el Ministerio de Educación. El reconocimiento significa éxito profesional.

*(...) las relaciones interpersonales y el clima que aquí es bueno comparado con lo que yo conocía en otros colegios y aquí mismo, es una gran diferencia. El trato igualitario que tenemos toda la comunidad educativa, no importa el rol que desempeñemos, también es otra diferencia importante. El grado de reencantamiento que hemos logrado con la comunidad también es otra diferencia (...) Y bueno el sello nuestro, ser una escuela afectiva para ser efectiva. Eso marcó harto, eso pegó. Nos creemos el cuento y estamos felices cuando han venido del Ministerio a ofrecernos una especie de reconocimiento. El apoderado se siente importante y nosotros también, obvio. No significa más plata ni más descanso, pero significa que estamos dando... Estamos siendo exitosos en lo que nosotros nos planteamos como profesionales (Juan, Director de la Escuela)*

*(...) se han planteado varias prácticas. El mismo tema del concepto cuando se empezó a utilizar el lema de la escuela “para ser una escuela efectiva primero hay que ser una escuela afectiva”. Pero todo eso que está hoy día en el proyecto partió antes de que estuviera en el proyecto. Entonces yo insisto, para mí por lo menos, la evaluación de muchas cosas que se han ido naturalizando como el cuidado, como la afectividad, tiene que ver con un cambio de chip de los adultos del establecimiento respecto al trato dentro del establecimiento (...) Cuando saben que un compañero está pasando hambre se preocupan, avisan, o sea el tema del cuidarse se ha transformado en algo súper natural (...) la preocupación, el cuidado entre ellos y entre la comunidad se ha transformado en algo súper natural, súper cotidiano, que no está escrito en ninguna parte, que no es algo que se trabaje de manera sistemática e institucional yo creo que ha sido una consecuencia del cambio de las relaciones entre nosotros (...) por lo general si hay una pelea se le pone el freno al tiro<sup>22</sup> (Ramón, Profesor jefe de 5° Básico)*

*(...) nosotros cuando hay una situación más complicada, nosotros tratamos de solucionarla lo más rápido posible (...) Generalmente cuando hay un problema, solucionarlo de inmediato (Carlos, Encargado de convivencia escolar e Inspector General)*

---

<sup>22</sup> “Al tiro” es un chilenismo que significa de inmediato.

*Si hay problemas, de alguna índole, hay que solucionarlos al tiro (Laura, Profesora jefe de 6° Básico)*

Este clima escolar, que atraviesa todas las relaciones dentro de la escuela, tendría diferentes impactos como una creciente cercanía en las relaciones entre el profesorado y el estudiantado, y un aumento en la motivación del profesorado para hacer clases entretenidas y del estudiantado para asistir a la escuela.

Para el profesorado, habría una relación estrecha entre un buen clima escolar y los resultados de aprendizaje, aunque las explicaciones son diferentes. Para el Ricardo, Profesor jefe de 8° Básico, al mejorar el clima escolar, el profesorado habría comenzado a realizar procesos de atribución interna de responsabilidad frente al fracaso escolar del estudiantado, atreviéndose a mirar sus propias prácticas y a innovar para la mejora continua. Para el profesor jefe de 5° y la Rocío, Profesora jefe de 7° Básico., la relación entre la mejora del clima y de los resultados académicos sería directa, sin que medie necesariamente un cambio en las prácticas pedagógicas.

*(...) nos dimos cuenta de que lo que hacíamos antes era muy malo, que era muy malo... Si era la última, la última escuela en resultados de acá. Y de hecho empezó a mejorar el proyecto (...). Los chicos se entretienen. Porque lenguaje es denso, es aburrido, imagínate en la tarde, en invierno, medio oscuro. Porque estamos hasta las cinco de la tarde con los niños a veces, entonces claro, trato de hacer la clase súper entretenida. (...) Los chicos estaban preparando mi cumpleaños. Yo sabía porque estaban juntando plata y era una risa. Me tenían regalos, me tenían una torta y un cóctel, y son chicos con problemas de dinero ¿me entiendes? Entonces todo lo que significa para ellos hacer eso eh.. tú igual lo valoras (...) Cuando tú entras a clase y te saludan, 30 niños te vienen a saludar, es porque alguna afectividad hay, algún acercamiento hay (Ricardo, Profesor jefe de 8° Básico)*

*(...) se ha dado un ambiente distinto, pero principalmente porque el interés está en, el foco de interés de los chiquillos está en estar en la escuela, les gusta estar en la escuela (...) Yo creo que si nosotros hemos mejorados los resultados acá en la escuela es exclusivamente porque el ambiente cambió. O sea, no creo que sea porque los profes sean mejores, ni que estén usando metodologías innovadoras, ni nada por el estilo (...) el ambiente es el que ha permitido que los chiquillos puedan aprender (Ramón, Profesor jefe de 5° Básico)*

*(...) una buena convivencia entre ellos y con el profesor, se logra con mayor facilidad el aprendizaje (Rocío, Profesora jefe de 7° Básico.)*

*(...) como escuela afectiva que se le llama, afectivo para ser efectivo. Yo creo que por ahí va. O sea la persona que le gusta venir a trabajar o que venir a estudiar es grato, viene con más ganas de aprender, es más fácil aprender (Carlos, Encargado de convivencia escolar e Inspector General)*

En cualquier caso, pareciera ser que la dimensión motivacional de la afectividad sería aquella considerada como más relevante para el logro de los aprendizajes y para el buen desempeño laboral. En general profesorado es claro en señalar que ellos no trabajan para preparar la prueba SIMCE, y que el buen resultado de la misma es una consecuencia de la mejora en la afectividad, el clima y la convivencia, destacando además el valor del respeto entre el estudiantado como principio orientador para la conducción de una clase. Este respeto se define como un componente de la afectividad, y se describe como el reconocimiento y la aceptación tanto de las normas escolares como de la dignidad de sus compañeros de curso.

En el caso del profesorado, el director espera que la escuela no constituya sólo un espacio laboral, sino que además, se genere cierto nivel de trascendencia vinculado con la identificación en un proyecto común, y que allí radique el origen de la motivación.

*(...) le damos importancia nosotros a la vida. No queremos pasar por aquí como que la escuela es venir a hacer la pega<sup>23</sup> y llegar a fin de mes para ganar plata. En la medida que nos sintamos todos participando de un proyecto compartido (Juan, Director de la Escuela)*

*(...) la escuela que teníamos hace siete años atrás, tú podías traer al mejor doctor en educación y no iba a poder hacer una clase, era imposible hacer una clase. Hoy día tú puedes traer a cualquier persona y hacer el taller que quieras hacer. Si tú logras compenetrarte con los chiquillos te va a resultar, porque los chiquillos quieren aprender se interesan y van a poner atención, van a estar dispuestos a trabajar, antes no se podía, porque no querían, estaban cerrados, entonces podías llegar con juegos, con lo que quisieras, pero como ellos no querían no te lo iban a permitir. Entonces el cambio del ambiente yo creo que ha sido fundamental para que hoy día hayan ciertas mejoras (Ramón, Profesor jefe de 5° Básico)*

*(...) los chiquillos en realidad en la parte afectiva, con la parte afectiva se fue ganando. Y claro, el tratar..., ahí había que trabajar mucho lo que era el respeto a las normas establecidas, el respeto al compañero, porque habían muchos niños en que eh, no tenían, el hábito de respetar al compañero (Laura, Profesora jefe de 6° Básico)*

*Ese lazo yo creo, es la clave de los resultados. Después, por lo menos cuando hablamos el otro día e hicimos el análisis SIMCE como escuela, hicimos todo y fue a la conclusión que llegamos. Que nosotros no trabajamos para eso, sino que toda esa afectividad hace que al niño le vaya bien (Ricardo, Profesor jefe de 8° Básico)*

---

<sup>23</sup> La pega es un chilenismo que alude al trabajo.

#### **Categoría 4. El valor de la participación y organización**

Esta categoría da cuenta de la valoración general que existe hacia la participación y la organización para conseguir la misma. Se valoran instancias de organización formal, vinculadas con la democracia representativa como la constitución de centros de alumnos, de madres, padres y apoderados y sindicatos docentes. En el caso del estudiantado, el profesorado valora una participación tutelada, ya que si bien se espera que formen parte de algunos procesos de toma de decisiones, los límites de esas decisiones así como la definición de la organización bajo la cual pueden participar, viene definida desde los adultos.

En primer lugar, existe una valoración positiva de los espacios de reflexión conjunta entre el profesorado, aunque éstos no se encuentren del todo institucionalizados. Asimismo, se valora la participación estudiantil definida como “dar la opinión” para “ser escuchados” por el profesorado, dando cuenta de un nivel tutelado de la misma. Para el encargado de convivencia escolar, la disposición de las salas de clases es una expresión de la promoción que haría la escuela para la participación. Esta forma de participación que se espera del estudiantado, sería reafirmada por la promoción del centro de alumnos como estructura y conducto para hacer llegar formalmente las opiniones de los mismos hacia los adultos de la escuela.

*(...) es la dinámica, la tónica aquí, de trabajar comprometidos, de compartir las ideas, de hacer mucha reflexión, y no tan sistemática sino que en la necesidad inmediata, diaria (...) Hemos venido elaborando la participación de ellos en los centros de alumnos. Y este año como que recién se han tomado criterios de participación más maduros ya. Incluso en las elecciones, que no porque es el mejor amigo, el que me convida pan, sino porque podemos hacer cosas en común y los chiquillos han detectado liderazgos y saben que necesitan organizarse más (Juan, Director de la Escuela).*

*(...) los chicos tienen aquí libertad de opinar. Hace poco en octavo se hizo el centro de alumnos, ellos proponen cosas (Ricardo, Profesor jefe de 8° Básico)*

*(...) hacemos participar a todo el establecimiento para que sepan de qué se trata, qué es lo que es, que sea más práctica igual la sala y no tan sentados en línea y que el profesor hable y el niño escribe y escucha, sino que también a ellos darle que participen más en las actividades y que den su opinión (Carlos, Encargado de convivencia escolar e Inspector General)*

Vinculado con otras formas de organización para la participación, el director destaca como algo positivo en su propia historia la adherencia a organizaciones sindicales de profesores, así como la existencia de diferentes movimientos sociales dentro del colegio. Como ejemplo de

esto, el profesor de 5° año señala que él mismo comenzó a trabajar en esta escuela después de haber sido desvinculado del colegio en el que trabajaba antes precisamente por haber formado parte de la construcción de un sindicato. En este sentido, el director señala que las huelgas de profesores y profesoras, denominadas “paro” en Chile, son necesarias para conseguir mejores condiciones de trabajo a nivel nacional, y que él debe procurar que puedan articularse con el adecuado trabajo en la escuela sin que afecte el rendimiento ni los aprendizajes del estudiantado. Pero además, señala que es su deber gestionar los espacios y relaciones sociales en la escuela con el fin de evitar enfrentamientos entre las diferentes agrupaciones docentes representadas dentro de la escuela.

*(...) aquí tenemos movimientos sindicales (...) Todos los diferentes movimientos sociales que existen en el colegio comparten, conviven (...) ahora hay unos que fueron a paro, otro fue a una movilización y hay que tratar de ordenar el pastel que se produjo ahí para que no se produzcan roces entre los diferentes grupos sociales que hay dentro de la escuela. A mí me habría gustado estar en el paro abajo gritando pero no puedo porque tengo que atender a los niños que llegan acá, pero también tengo que ser consecuente con eso y no permitir que a mis colegas les vayan a cortar el día porque están peleando por el justo derecho de todos nosotros, que es nuestro reajuste de sueldo. Nos sacamos la mugre trabajando (...) Yo soy bien crítico con la Corporación, soy parte igual de la directiva del consejo de directores de la asociación gremial (Juan, Director de la Escuela)*

*Yo llegué el 2007 parece, si no me equivoco. Y llegué a reemplazar a una profe que se fue. Yo venía saliendo de un colegio particular subvencionado porque habíamos parado un sindicato y nos echaron a todos (Ramón, Profesor jefe de 5° Básico)*

Así, la participación en esta escuela forma parte del proceso de reconocimiento y respeto, ya que se trataría de valorar la dignidad humana. El director le llama a esto “dignificación” y se puede evidenciar en el discurso del Ramón, Profesor jefe de 5° Básico, quien deja en evidencia que la participación en el colectivo se basa en valores de solidaridad y bien común. Desde la óptica del director y del encargado de convivencia escolar, esta forma de concebir la participación dentro del colectivo generaría mayor identidad institucional y un sentido de pertenencia a la escuela, que se visualizaría en el estudiantado y profesorado a través de actividades como el diseño colectivo del uniforme escolar y la pintura a cargo del estudiantado, de algunas paredes de la escuela. Al ingresar a la escuela por la puerta principal, es posible ver una pared completa que tiene marcada con pintura las manos de niños y niñas.

*Hoy día el trabajo es colaborativo, o sea son 20 niños, vienen ocho mamás a la, al curso, bueno ocho mamás se preocupan por los 20 niños. Porque no es culpa de los niños que las*

*mamás no estén participando dentro del cuento, entonces eso también se ha extendido hacia los apoderados (Ramón, Profesor jefe de 5° Básico)*

*Entonces la participación, el dignificar a los chiquillos, a las familias, aporta y ayuda a que se sientan parte. Para nosotros ha sido importantísimo el sentido de la pertenencia. A través de los proyectos, les tenemos uniforme de invierno y verano. Nosotros les decimos a los chiquillos “ni los colegios particulares tienen de invierno y verano, ustedes tienen una parka [chaqueta] con polar forradita, y después ya en septiembre se les entrega la cortaviento y de buena calidad (...) diseñamos el uniforme, fue con dedicación, no fue tirarles cualquier cuestión para ponerlos a todos iguales”<sup>24</sup> (...) con profesores de arte, con alumnos, con todo el que quiso opinar opinó. La participación da para muchas ideas (Juan, Director de la Escuela)*

*(...) los mismos niños pintaron la escuela, les gustó, hacían murales, y ellos mismos las van cuidando, la van limpiando. Y eso es lo bueno, toda la comunidad educativa es parte de acá (Carlos, Encargado de convivencia escolar e Inspector General)*

El sentido de pertenencia del que habla el profesorado se vería reforzado por un reconocimiento interno hacia la propia escuela. Esto se podría evidenciar al menos a través de la matrícula de estudiantes que son hijos e hijas de profesores y asistentes de la educación de la escuela, y la alta asistencia de estudiantes y ex estudiantes a las actividades deportivas.

*(...) el colegio es municipal, y no se da mucho que los docentes tienen a sus hijos estudiando aquí en la escuela, que no se da generalmente en otras escuelas. Aquí se da, se tiene confianza con los colegas y se ve que se está haciendo un buen trabajo, y los mismos profesores o paradocentes tienen sus hijos acá estudiando (Carlos, Encargado de convivencia escolar e Inspector General)*

*(...) y el chico se va, se va identificando con su escuela. Yo hago un taller de fútbol también, anexo, y con el taller de fútbol van 10, 20, 30 niños de otros años. Van igual a jugar con nosotros, entonces se nota que la identificación con la escuela es, que echan de menos la escuela (...) Yo he ido a otras escuelas a hacer alguna clase, qué sé yo, me han ofrecido cosas pero no. No me iría la verdad (Ricardo, Profesor jefe de 8° Básico)*

## **Categoría 5. Sobre el respeto y reconocimiento**

Esta categoría muestra cómo la identidad institucional y la cultura escolar de este establecimiento educativo se sostienen en la búsqueda del reconocimiento y respeto, que en el caso del profesorado, se trata de la recuperación de la autoridad. La afectividad como valor

---

<sup>24</sup> En Chile, la mayoría de los centros educativos exigen uniforme escolar. En el sector público, y en los establecimientos particulares subvencionados [concertados], el estudiantado de sectores de pobreza suele recibir o el dinero para comprarlo, o directamente el uniforme. Esto dependerá de las gestiones que realice el director o directora de cada escuela y el respectivo administrador educacional (sostenedor).

fundante permite que no sólo la motivación destaque, sino también el respeto, definido como el reconocimiento intrínseco de la dignidad humana.

Así, en esta escuela el respeto convive con otras formas de reconocimiento como el de la autoridad docente y de su rol como capaces de garantizar la igualdad de oportunidades, conviviendo a la vez con una alta estima social, tanto en términos individuales como colectivos. El reconocimiento que busca/desarrolla esta escuela tendría al menos tres niveles: la dignidad del ser humano, la identidad docente y la identidad institucional. En este sentido, el proyecto educativo que lidera el director busca instalar el reconocimiento en estos tres niveles, aunque para ello se desarrolle un alto personalismo, es decir, una conducción fundamentalmente centrada en su figura, debilitando la circulación del poder.

En primer lugar, el director señala que él fue quien le devolvió la autoridad al profesorado en la escuela, aludiendo con esto al reconocimiento de la credibilidad pública del docente, así como a la generación de un proceso social de reconocimiento de su experticia. Sin embargo, esto traería consigo un desafío para el profesorado: demostrar suficiente dominio conceptual para respaldar la credibilidad. Para el director éste fue un desafío personal.

*(...) una de las cosas que yo sí me propuse en la personal, fue paralelo al proyecto compartido y todo el asunto: devolver al profesor la autoridad que se había perdido. Y aquí, ya no lo dijo la tele ni salió en whatsapp, sino que lo dijo el profesor. Y lo dijo el profesor; que es la autoridad, y para el apoderado igual. El profesor lo dijo y eso es lo que manda. Entonces el profesor antes de decirlo tiene que estar muy seguro de lo que está diciendo, recuperar esa autoridad y autonomía de profesional más allá de las noticias (Juan, Director de la Escuela).*

Para la confirmación de esta autoridad se vuelve necesario generar un conjunto de reconocimientos dentro de la escuela cuya función es lograr que el profesorado y el personal de apoyo, sientan que son importantes dentro del centro educativo. Con este fin, se instala un discurso de valoración colectiva donde todas las personas serían igual de importantes dentro de la escuela. Para esto, el director llevó a cabo algunas iniciativas como por ejemplo, no diferenciar los cuartos de baño en virtud de la función dentro del colegio – como se acostumbra hacer en la mayoría de los colegios chilenos- y dejar un cuarto de baño para hombres y otro para mujeres adultas y adultos, independiente de la función que ejerzan dentro de la escuela. Así también, adecuó lugares de descanso, tanto para el personal de la escuela. De este modo, se pretende enviar el mensaje de que en esta escuela todos son importantes y

que son un grupo cohesionado. Esta apreciación es compartida por el encargado de convivencia escolar.

*Aquí se inculcan valores, ideales comunes también. Y una de las cosas más importantes fue modificar el nivel de la importancia de las funciones. Aquí vale tanto la dirección como el profesor o el asistente. De hecho se modificaron algunas cosas en el funcionamiento cotidiano, doméstico. No tenemos baño de auxiliares y profesores. Tenemos baño de hombres y mujeres. Se usan indistintamente si hay una necesidad. Se hizo un comedor y una sala de reposo para los auxiliares. Se han creado espacios para el beneficio tanto de quienes trabajamos acá como de los niños que estudian (...) es un grupo cohesionado, donde todos son importantes (Juan, Director de la Escuela)*

*(...) la persona que abre la puerta hasta el director siempre es importante en esta escuela, o sea, aquí no hay personas una más importante que la otra y ellos lo saben (...) aquí todos, todos son importantes, no hay ninguna persona que diga no yo soy más importante que otro, no. Son todos importantes, porque todos cumplen un rol en la escuela y eso todos lo tienen claro. No hay uno sobre otro, de los docentes y los paradocentes y la parte directiva (Carlos, Encargado de convivencia escolar e Inspector General)*

Este reconocimiento de la importancia de todas las personas por igual, se vincula con el respeto a la dignidad humana. Asimismo, existe un respeto que se demuestra en la consideración hacia el estudiantado. Para el profesorado de la escuela, es importante conocer las razones detrás de la desmotivación del estudiantado, así como de sus dificultades para aprender. En los discursos de las entrevistas, se dejan ver significados que rechazan la idea de que el estudiantado es el responsable de lo negativo debido a su propia voluntad. De esta manera, se valora conocer al estudiante, saludarlo y saber cómo está, además de averiguar las causas detrás de su rendimiento y disposición hacia el aprendizaje.

*A veces hay que parar un poco, y si el niño no está aprendiendo debe haber un motivo, no decirle “que eres flojo”, es que no, ¿le paso algo? (...) A veces uno antes debe ver la situación que esté ocurriendo, por qué el niño no está rindiendo, lo que corresponde es averiguar por qué (Carlos, Encargado de convivencia escolar e Inspector General)*

*(...) siempre tratamos de partir con el tema del saludo. Como escuela le hemos dado mucho tema al tratar de no saludar así como el saludo obligatorio, sino que de verdad saludar a los chiquillos, preguntarles como están, saber cómo les ha ido (Ramón, Profesor jefe de 5° Básico)*

*Tengo alumnos y alumnas que son conflictivos, que hay que tener un poco más de..., como no de tolerancia, pero sí comprender la situación de ellos, de toda índole. Me refiero a que vienen algunos chiquillos, llegan desmotivados, llegan con mala disposición, entonces ahí hay que tratar de comprender de dónde viene esa mala disposición (Laura, Profesora jefe de 6° Básico)*

En este sentido, algunos profesores y el director, señalan que existe un ambiente de respeto mutuo en la escuela. Para el profesorado, existe un respeto desde ellos hacia el estudiantado, y vice versa, que se genera tanto dentro como fuera de la sala de clases. De esta manera, este respeto se vincula con la dignidad humana en cuanto se trata de la aceptación del otro como ser humano por el solo hecho de ser una persona, incluso si se trata de estudiantes desmotivados o sin ganas de trabajar en clases. Asimismo, se diferencia del paternalismo, en cuanto el profesor jefe de 5° año especifica que las ayudas que se dan a quienes lo necesiten no tienen que ver con pena o lástima, sino con el sólo hecho de que alguien lo necesite, y que ellos como docentes también reciben ayuda de parte de sus estudiantes. Finalmente, el director señala que eso es parte del respeto colectivo, y que no tiene que ver con un “respeto a la autoridad” del poder o del cargo, sino con una cultura de respetos colectivos que además, le permite al profesorado sentirse cada vez más auténticos.

*Lo que no acepto es la falta de respeto bajo ningún punto de vista, eso. Yo puedo tolerar o yo puedo aceptar un niño que no esté motivado dentro de mi sala o dentro de mi clase. Aceptar un niño que no quiera hacer nada. Pero faltas de respeto yo no acepto. Puedo aceptar cualquier cosa, pero la falta de respeto no: Una cosa es que el chiquillo no quiera, tenga un mal día como yo llamo, todos lo tenemos, que no quiera ese día, que no quiera trabajar, ya esté con flojera, tenga sueño, tenga todo lo que quiera, pero que venga con falta de respeto hacia mí y hacia sus compañeros, eso no lo tolero (...) Mi trato es muy respetuoso, yo soy muy respetuosa con ellas, con ellos, entonces es por eso que ellos tal vez actúan de la misma forma (...) Yo creo que es en la medida como tú los trates independiente de que tú seas la profesora o no, es el trato. Yo creo que va en eso, es el trato que tú tienes con los niños, porque ellos también son personas, ellos también opinan, ellos también tienen sus, sus criterios, ellos también son críticos, ellos también se fijan en todo. Entonces en la medida que yo sea respetuosa, que yo actúe de una forma que les sirva de modelo a ellos, yo creo que por ahí va el asunto (Laura, Profesora jefe de 6° Básico)*

*No es la lógica paternalista, si no que en el apoyo. Que te ayudan, te ayudan por ser no más [refiriéndose al estudiantado]. No porque les des pena, sino porque nos interesa. Y ellos también nos ayudan. O sea, hay un tema ahí súper en común (...) yo creo que el hecho de que cambiara la institución de a poco, eh... yo he podido ser más yo (Ramón, Profesor jefe de 5° Básico)*

*Y no es respeto de mí al profesor, sino que es compartido, es mutuo (Juan, Director de la Escuela)*

La cultura del cuidado y del respeto, a través del reconocimiento del valor de las personas como algo intrínseco, cobra un significado particular cuando se trata del estudiantado. En la reflexión que realiza el Ramón, Profesor jefe de 5° Básico, desarrolla la idea de que el estudiantado que asiste a esta escuela provendría de un sistema estructural que los maltrata en

diferentes niveles. Si bien con esto dejan en evidencia concepciones de estudiante y familia carente, y mantienen el estereotipo de las familias pobres como vulneradoras de derechos, a diferencia del análisis de la fase anterior, en este discurso esto tiene una función social distinta. En la Fase 1 del análisis, el profesorado confirmaba una identidad apostólica y asistencia por medio de estos argumentos, sosteniendo procesos de atribución externa de responsabilidad para explicar el fracaso escolar. En este caso, estos discursos, aunque siguen siendo estereotipados, pretenden generar en la escuela un espacio de contención que resguarde al estudiantado de la violencia estructural.

Por un lado esto brinda la oportunidad de que el profesorado esté atento a las prácticas de violencia estructural y simbólica dentro del establecimiento, como la discriminación u otras formas de maltrato, pero a la vez, confirma una mirada estereotipada y estigmatizada de la pobreza.

*(...) nos ven como un amigo, como un aliado, no como la continuidad de los papás, ni la continuidad del sistema. O sea, por lo menos en esta escuela creo que dejamos de ser una representación del sistema hacia los niños. Me refiero a sistema porque aquí la mayoría de los chicos de la escuela están hacinados en sus casas, están vulnerados en sus casas, están hacinados en la población, principalmente por la violencia, por la droga. Entonces no tienen ningún espacio donde liberarse, donde sentirse queridos, donde sentirse ellos mismos, porque en todos lados están siendo reprimidos (...) El sentirte protegido y querido dentro de un sistema que los maltrata permanentemente (...), eso ha hecho que la escuela no es una reproducción del sistema de violencia en la que viven todos los días (Ramón, Profesor jefe de 5° Básico)*

A pesar de la mirada estigmatizadora de la pobreza, discursos como éste pretenden instalar la idea de que esta escuela es diferente a las escuelas que reciben estudiantes en situación de vulnerabilidad social. A pesar de compartir el mismo perfil de estudiante que otras escuelas de zonas marginales de la región, esta escuela busca generar reconocimiento de sus logros en el barrio y en la comunidad en general. Resulta interesante este hecho, ya que el barrio que rodea a la escuela es el barrio en el que vive este estudiantado, que si bien se caracteriza de forma negativa – con tráfico de drogas, delincuencia, con familias vulneradoras, etc.- al mismo tiempo se convierte en un público objetivo del cual se espera un reconocimiento positivo y estimación social hacia la escuela y el profesorado.

De esta manera, el Ricardo, Profesor jefe de 8° Básico cuenta con orgullo que ahora la escuela tiene una imagen positiva en el entorno social, mientras que el director comenta cómo

fueron cambiando la visión que el barrio tenía sobre la escuela y la manera en que ganaron prestigio dentro de la comunidad.

*Era muy mal mirada, salías a comprar y escuchabas que la señora del lado estaba diciendo “Ah que el niño de esa escuela...”, y ahora no, todo lo contrario. El cambio de imagen como te digo, y todo eso ha confluído en cambios estadísticos también, que para nosotros no son lo más importante, pero igual es bueno (Ricardo, Profesor jefe de 8° Básico)*

*Nosotros cambiamos la visión de la escuela acá en el barrio (...) si no logras que la gente capte algo seguimos siendo la escuela de los atorrantes, como nos decían (...) empezamos a hacer cosas, nos jugamos la personal. Fuimos prácticamente casa por casa buscando a los chiquillos pa’ elevar la matrícula, a mostrarles nuestro proyecto también y empezamos a recuperar los niños, a recuperar la escuela, a hacerla más atractiva, a hacer un lugar, no sé po’, reencantar más con nuestro cuento acá, limar asperezas, lamer heridas y potenciarse en la afectividad (...). La gente de la panadería por ejemplo, la gente de la panadería en un sector como acá son más acomodadas, tienen mejor casa, mejor autito, ocupan un lugar específico. En un momento fueron como indiferentes con la escuela y después que nos fueron conociendo, después que apoderados de aquí iban a trabajar allá en el mostrador, fueron conociendo la escuela y terminaron trayendo al nieto para acá. Empezó a hacer oído, escuchar y vino a conversar con nosotros y quería conocer la escuela, le mostramos la escuela (Juan, Director de la Escuela)*

Finalmente, es posible concluir que este reconocimiento y estima social en el profesorado, permiten que a pesar de las condiciones negativas que tiene el trabajo en la escuela, el profesorado mantenga alta su motivación para trabajar. Algunos docentes, incluido el director, reconocen diferentes obstáculos para desarrollar óptimamente su trabajo, como la infraestructura física del colegio, el exceso de burocracia del sistema público para llevar a cabo salidas pedagógicas y determinadas innovaciones, y la intensificación del trabajo que se expresa en la coexistencia de múltiples roles incluso con cierto enfoque asistencial. Pero a la vez señalan que el clima laboral, y los reconocimientos que acá se dan, facilitan hacer frente a tal adversidad, a lo que se suma un compromiso docente que se expresa en la satisfacción de estar trabajando en lo que les gusta.

*(...) la verdad es que la escuela es pequeña, y bueno, los tres alumnos viven hacinados, juegan hacinados, es un mundo muy pequeño para ellos. Todo apretadito (...) Ni siquiera tenemos bodega pa’ dejar las cosas (...) Nuestra escuela es un rincón donde a uno le gusta trabajar. Acá tú ves que están en clases, no hay bulla, no hay desorden, nos cachiporreamos<sup>25</sup> de ver que la gente mira pa’ acá y están las manitos de los chiquillos en las murallas, y están las manos de todos los alumnos. Incluso los nuevos que llegan se les pintan las manos y se les pone por ahí para que participen (Juan, Director de la Escuela)*

---

<sup>25</sup> Cachiporrear es un chilenismo que significa enorgullecerse

*(...) por el espacio físico que tiene la escuela tú te darás cuenta que no es grande, por lo tanto la capacidad que tienen las salas es para veinte alumnos como máximo (...). Me encantaría hacer un millón de cosas con ellos [refiriéndose al estudiantado] y sacarlos, y que todas las clases fueran afuera. Porque la asimilación, sería más, más fuerte ¿entiende? (...) lamentablemente los trámites burocráticos también que hay que hacer son..., la verdad es que te desmotivan porque permiso, que tienen que llegar allá a las Corporaciones, una serie de trámites cada vez que ellos salen con el curso, tienes que recurrir a una serie..., entonces eso te desmotiva un poco (...). Ciencias naturales me encanta, es lo que me gusta hacer, me gusta lo que hago, lo disfruto aquí haciendo clases, es lo que no me imagino haciendo otra cosa. Yo les digo a mis colegas, eh creo... no quiero desmerecer a los demás, pero creo ser de aquí una de las profes que viene así pero con hartas ganas a trabajar, independiente de los malos ratos, independiente de la saturación de trabajo, independiente de todo eso y de lo que se esté viviendo como a nivel, digamos del gremio de profesores y todo eso. Me gusta, me apasiona lo que hago y sobre todo lo que enseño que son las ciencias naturales que es lo que más me gusta (...) Yo creo que ellos se dan cuenta [refiriéndose al estudiantado], ellos se dan cuenta que a la profesora le gusta lo que hace, le gusta lo que entrega, le gusta estar en contacto con ellos y yo se los digo, se los hago saber (Laura, Profesora jefe de 6° Básico)*

*Entrevistadora: ¿Y por qué estudió pedagogía?*

*Entrevistado: Me gusta, siempre me ha gustado (...) lo que a mí me gusta son los niños chicos, enseñarle a los niños no tan grandes (...). Es parte del apasionamiento también. Es que el director igual es apasionado de su trabajo, aquí somos súper apasionados, al menos la mayoría (Ricardo, Profesor jefe de 8° Básico)*

*(...) uno cuando va a ser profesor, es una aventura ser profesor. El profesor no es como otras profesiones u otras situaciones, otros trabajos. O sea, uno al ser profesor, uno hace de todo, en la escuela uno lamentablemente es así. Si uno quiere ser profesor y dice “no, si es que yo voy a hacer esto y nada más” hay que buscarse otro trabajo. O sea, aquí uno como profesor tiene que hacer de todo, de papá, de mamá, de amigo, confidente, de todo (Carlos, Encargado de convivencia escolar e Inspector General)*

### **5.3.2.- Desde el reconocimiento hacia la trascendencia en la identidad docente: relatos del profesorado organizado**

*“Obviamente no quieren cambiar el sistema neoliberal que es el que gatilla y el que condiciona nuestra realidad laboral, pero creo que hemos ido avanzando en ese despertar de los profesores”*  
*(Cristina, profesora de lenguaje)*

El análisis que se presenta a continuación corresponde a un grupo de ocho docentes que participan de dos organizaciones en Chile: el Colegio de Profesores de Chile (COPROCHI) y el Movimiento por la Unidad Docente (MUD). En el análisis de la Fase 1, este grupo de profesoras y profesores destacó debido a que presentan discursos que dejan entrever significados que enfrentan las consecuencias de la pérdida de reconocimiento social, a la vez que cuestionan el origen de la misma. Este enfrentamiento a las lógicas de devaluación de la profesión docente se da a través de la lucha organizada por la mejora de las condiciones laborales y de mayor participación en la toma de decisiones políticas en materia de educación.

El profesorado organizado tiene historias individuales y colectivas de lucha por injusticias sociales o de organización, desde antes de ejercer como docentes, las que se originan en sus familias, infancia y/o adolescencia. A partir de estas historias se va conformando un discurso en el que muchos incluso señalan que lo evidente era organizarse en el mundo laboral.

Las formas de organizar las reivindicaciones, tienen una estructura peticionista, bajo la cual le exigen al Estado y a su gobernabilidad que respondan a las demandas docentes. Si bien se cuestiona el carácter neoliberal del Estado, se le exige a éste que se transforme en una nueva estructura, lo que *per se* es paradójal. Esta paradoja se origina en la propia paradoja histórica de la organización docente, la que por un lado responde a reivindicaciones laborales históricas, pero por otro lado, debe ser recuperada en plena dictadura. Finalmente, la organización y una lucha altruista, permiten la recuperación del reconocimiento perdido del que se habla en la primera fase, a través de la trascendencia. Este profesorado buscaría trascender a través del logro de sus objetivos, o incluso por medio de la propia condición de lucha por las injusticias sociales.

Se llegó a un total de cinco categorías: (i) Peticionismo al Estado como consecuencia histórica, (ii) El reconocimiento desde los sentidos históricos de la organización. (iii) La

organización como resistencia política: tensiones en sus principios, (iv) La lucha contra la devaluación y la toma de conciencia: motivos para la organización docente y (v) La organización docente como forma de reconocimiento y trascendencia.

## **Descripción de las personas participantes**

A continuación se muestran narraciones con el fin de presentar a las personas entrevistadas. Algunas narraciones son más extensas que otras, ya que en las entrevistas, algunas personas quisieron ofrecer más información de tipo histórico personal que otras.

**Almudena, Colegio de Profesores de Chile (COPROCHI).** Almudena tiene 54 años de edad y lleva 30 años haciendo clases. Ha trabajado en el ámbito rural, en los sectores periféricos de la gran capital, y como asesora en programas externos de la universidad. En la entrevista cuenta que se define a sí misma como dirigente a partir de los diez años cuando debió hacerse cargo de la llave de la sala de clases en su curso. Almudena es profesora de Estado en Educación General Básica. Estudió en una universidad de la zona central, muy conocida por su formación docente. Ella estudió pedagogía cuando la universidad era una Academia y le tocó vivir como estudiante el cambio de academia a universidad.

Almudena proviene de una familia pobre. Su padre fue carpintero y llegó a ser jefe de obra. Su madre fue ama de casa. Almudena comenta que desde pequeña sintió un gran placer por la cultura y las artes. A pesar de que señala que como familia no tuvieron un amplio acceso a la cultura, recuerda haber visitado de niña el teatro chino en el Gobierno de la Unidad Popular entre los años 1970 y 1973. También recuerda haber leído diferentes tipos de revistas en su casa y haber escuchado mucha radio, aunque finalmente sostiene que fue a través de sus profesores que se le abrió un campo de conocimiento en las artes. Recuerda un profesor en particular que le enseñó lo que era el teatro y la poesía, y que profesores como él resultaron especialmente significativos en su vida y en su desarrollo profesional. Por ejemplo, cuenta que estos docentes hacían sus clases con las puertas abiertas y que es por esto que ella lo hace así también.

Almudena fue presidenta de su clase en la enseñanza secundaria, delegada en la universidad, y actualmente participa de organizaciones sociales y del comité que administra el edificio en que vive. Sostiene que su adherencia y participación en organizaciones sociales y de profesores, se debe a su “*naturaleza de persona, de pensamiento, de fundamentos filosóficos y valóricos*”, ya que la organización estaría en su esencia humana. Cuenta que hasta los 23 años había decidido no ser madre porque consideraba que “*este mundo tenía muy poco que ofrecer sobre todo considerando esta carga disvalórica que había en el mundo*”, y

que luego cambió de opinión al casarse. A partir de esas reflexiones, la idea de organizarse aparece como una forma de luchar por un mundo mejor.

**Rosa, Colegio de Profesores de Chile (COPROCHI).** Rosa es Profesora de Educación General Básica y lleva 20 años trabajando. Cuenta que sólo una vez, y durante un año, trabajó en el sector particular subvencionado, mientras que los 19 años restantes ha trabajado en la misma escuela en el sistema municipal. Se hace cargo de enseñar en todas las asignaturas de 1° a 8° básico en su colegio, e incluso ha debido hacer clases en educación infantil cuando ha sido necesario. En este momento ejerce el rol de Coordinadora del Departamento de Matemáticas y participa del Equipo de gestión de su escuela. Además, se encuentra curando un Magíster en Administración Educacional con Mención en Sistema Educativo en una universidad pública de la V Región. Rosa señala que siempre quiso ser profesora y que se dio cuenta alrededor de los cinco o seis años cuando jugaba a serlo. Siente placer al ser docente y a pesar de las adversidades *“si tú me preguntas qué estudiaría de nuevo yo creo que estudiaría lo mismo, y hubiera hecho lo mismo de nuevo”*.

Rosa señala que le gusta mucho estar haciendo cosas de forma permanente y que por ello ha estudiado previamente un Postítulo en Evaluación. Comenta que tiene un gran placer por la música y que por ello durante varios años estuvo a cargo de un taller de música, específicamente enseñando guitarra. Ese taller terminó cuando llegó a la escuela un profesor que tenía la especialidad en música.

Comenta que desde su época como estudiante universitaria que siempre tuvo la convicción que era necesario luchar por los derechos y por cambiar las situaciones de injusticia social. Con una historia de participación en scouts como dirigente, sus convicciones sociales la llevaron a participar de diferentes movimientos en esa época, lo que habría fortalecido su intención de continuar en una lucha social una vez que egresara de la universidad. Así, decide que al comenzar a trabajar buscaría alguna organización que le permitiera participar, pero que le permitiera obtener algún beneficio. Por ello, se colegió en cuanto ingresó a trabajar en la escuela municipal, lo que se vio fortalecido ya que varias personas que trabajaban en la escuela le sugirieron que se colegiara. De todos modos, cuenta que el ambiente de hace 20 años – cuando se colegió- era bastante diferente al de hoy.

Para Rosa, la organización:

*(...) es súper importante, y sigo perteneciendo a distintas organizaciones. Tanto así que ahora yo dirijo un departamento de matemática, y también participo en el equipo de gestión de la escuela, o sea el liderar y organizar siempre ha sido parte como de mi espacio, desde que era chica (Rosa, profesora de educación básica, COPROCHI)*

En este sentido, su participación en el Colegio de Profesores es significada como una forma de trabajo en equipo, sentirse unida a otras personas con intereses comunes y hacer cosas en conjunto.

**Carla, Colegio de Profesores de Chile (COPROCHI).** Carla es profesora de Ciencias y Biología, titulada por una universidad pública conocida por formar profesores en la zona central del país. Lleva 16 años trabajando en el Liceo actual, y aunque es profesora de biología, en el liceo hace clases de química. El liceo se ubica en una pequeña ciudad urbana con muchos sectores rurales que se encuentra en un sector periférico de la región. Carla es presidenta del Colegio de Profesores en la ciudad, y al interior del centro educativo es la profesora representante del Consejo escolar. El Consejo Escolar es una organización de características asambleístas que se crea por Ley el año 2002 como parte de un conjunto de iniciativas asociadas a la Jornada Escolar Completa. Su función es reunirse cuatro veces al año y asesorar al equipo de gestión de los establecimientos educativos en la conducción del Proyecto Educativo Institucional. Por ley, debe estar conformado por representantes del equipo de gestión, el profesorado, el estudiantado, las familias y otros actores educativos.

Tanto la educación primaria como la secundaria las cursó en la misma ciudad en la que actualmente da clases, y en la que vive. La educación secundaria la cursó en el mismo liceo en que trabaja. Cuando Carla se tituló de profesora, comenzó a buscar trabajo en los colegios de la comuna y a pesar de su breve paso por un colegio particular subvencionado, al segundo año consigue ingresar a este liceo municipal. Carla cuenta que su sueño era dar clases en el mismo liceo en que había estudiado y que siempre quiso ser profesora aunque no tenía claro a qué área específica quería dedicarse.

Para Carla, el COPROCHI opera como un sindicato que ayuda a resolver las demandas propias del gremio, pero también, demandas educacionales más amplias. Carla no concebía que siendo profesora, se mantuviera al margen de esta agrupación y por eso, sus inicios en el Colegio de Profesores, los narra como algo natural a la profesión docente:

*(...) cuando yo asumí que yo era una profesora titulada, asumí que era como inherente que inmediatamente yo me tenía que colegiar. Tenía que ser parte de una organización que agrupara profesionalmente a los profesores, que es el Colegio de Profesores (Carla, profesora de biología y química, COPROCHI)*

En la decisión de colegiarse, además influyeron factores familiares. Carla cuenta que su padre siempre “*ha participado en todo, junta de vecinos, club deportivo*”, y que su hermana es igual de entusiasta ante la organización. Carla cuenta que “*familiarmente uno siempre fuimos activos, siempre entender que si algo uno quiere tiene que trabajar para eso*”, y señala que ser dirigente y estar organizada significa también que siempre va a haber gente que construya chismes y hable mal a sus espaldas. Actualmente cuenta que lo más difícil de participar en el COPROCHI es la falta de tiempo y la vida familiar, ya que tiene dos hijos – de 9 y 6 años-. Aunque su marido apoya su adherencia al COPROCHI, y tienen buenas redes familiares de apoyo, muchas veces ha debido llevar a sus hijos a las diferentes actividades políticas vinculadas con esta organización.

**Mariano, Movimiento por la Unidad Docente (MUD).** Mariano es uno de los miembros fundadores del MUD, aunque prefiere ser llamado “*miembro de la etapa fundacional*”. Estudió Pedagogía en Historia y Geografía en una universidad privada de la V Región y lleva titulado siete años. Su familia vive en una comuna cuya actividad laboral fundamental es la minería, y que se ubica a más de dos horas de distancia de la ciudad en la que actualmente trabaja. Comenzó trabajando en un Centro de Educación de Adultos en una zona alta de la V Región, el cual es un centro de educación municipal. En ese centro conoció a una joven profesora, quien luego se trasladó a un liceo de educación superior y se encargó de que Mariano pudiera ingresar al mismo liceo primero como reemplazo de un docente, y luego como profesor titular. Es en este liceo donde conoce a un profesor que estaba trabajando políticamente en una universidad popular, proyecto que antecedió al actual MUD. Mariano señala que “*estaba recién titulado, tenía ciertas inquietudes también en términos políticos y pedagógicos*” lo que lo llevó a dedicarse a diferentes proyectos similares en los cuales participaba el mismo grupo de jóvenes docentes.

Antes de conseguir la titularidad en el liceo municipal, Mariano trabajó intermitentemente en un colegio particular subvencionado y señala que allí el profesorado tiene mucha inestabilidad laboral, lo que los lleva a trabajar con mucho miedo:

*Vivían con mucho miedo, miedo de que te echen, miedo de que hagas algo que te pueda reemplazar fácilmente y en el fondo, es el miedo a la miseria, a la inestabilidad, a la flexibilidad laboral, a no tener algo seguro (Mariano, profesor de historia MUD)*

Sus inquietudes políticas y ser testigo del miedo en que se desenvolvían sus colegas en ese colegio, lo lleva a tomar conciencia de la precariedad de las condiciones laborales de muchos profesores, y lo motiva a busca y fundar una organización que pueda luchar al respecto. Sin embargo, expresa cierta desilusión a la manera en la que actúa el COPROCHI, lo que lo lleva a buscar una forma paralela de orgánica.

**Jesús, Movimiento por la Unidad Docente (MUD).** Jesús es profesor de Historia y Geografía, y lleva titulado 6 años. Actualmente trabaja en un liceo municipal, pero concentra la mayor cantidad de horas en un colegio particular subvencionado. Comenta que cuando estudió pedagogía pensaba que iba a transformar la sociedad. Mariano dice que siempre supo que *“es difícil, que digamos, como le llaman “el mercado laboral” o bien las condiciones, pero uno no se da cuenta de esa brutalidad hasta que ingresa”*. Luego de egresar, se demoró dos años en terminar su tesis de grado ya que mucho tiempo de su vida personal lo ocupaba en diferentes actividades políticas. Unos meses después de haberse titulado y empezar a trabajar él tenía la fuerte convicción que *“dentro del aula yo iba a poder cambiar la sociedad”*, pero se va dando cuenta paulatinamente que *“es un trabajo como súper aislado, que en verdad los equipos directivos en ningún caso tiene un modelo educativo que busque una mejora sustancial de la sociedad”*. Este descontento y desilusión lo llevaron a buscar espacios de participación en los que sintiera que podría llevar a cabo un cambio efectivo.

Jesús cuenta que al grupo de profesores jóvenes que habían fundado recientemente el MUD los conocía desde la universidad aunque no habían sido compañeros de carrera, ya que se habrían conocido en el contexto de diferentes movilizaciones estudiantiles. Jesús señala que *“ahí yo me acerco, comienzo a ir a sus foros, a ir a sus charlas, comienzo a comprar la Revista Educación y manifiesto mi interés en ingresar al MUD”*. El año 2013 ingresa oficialmente, luego de unos meses trabajo con ellos sin adherir formalmente a la agrupación.

**Francisco, Movimiento por la Unidad Docente (MUD).** Francisco estudió Pedagogía en Lenguaje en una universidad privada tradicional de la V Región. En esa universidad,

Francisco fue dirigente estudiantil. Según señala: *“siempre tuve ese interés desde chico de participar políticamente de manera activa”*. Se demoró más años de lo esperado en terminar su tesis de grado, así es que comenzó a buscar trabajo como profesor antes de estar titulado. A través de una ex compañera de carrera busca trabajo en un liceo municipal de educación secundaria en el que además, había mucha gente del MUD trabajando que según Francisco *“le gustaría conocerme”*. Sin embargo, no queda seleccionado debido a que no posee el título aún a pesar de haber llegado hasta la entrevista de selección. Una vez que obtuvo su título entra a trabajar a un liceo municipal secundario de la zona alta de la región, en el cual se desempeña hasta el día de hoy. Se trata de un liceo politécnico con especialidades (carreras) como Refrigeración, Construcciones Metálicas, Instalaciones Sanitarias y Terminaciones de Construcción.

Si vinculación con el MUD comienza a través de internet, específicamente, a través de Facebook. Como sugerencia de amistad le aparece la página del MUD y lo que le llamó la atención e hizo que lo agregara como amigo fue *“un poco por la forma de plantear una propaganda que es como amigable, no tiene como los típicos colores rojo y negro o con el discurso, digamos tal como ultrón”* – es decir, demasiado extremo-. De a poco fue averiguando, pero sin mayor interés hasta que le llega una invitación para asistir a una asamblea en la que se presentarían interesados en ser nuevos integrantes en el MUD. En la asamblea se presenta el plan estratégico que consiste en un plan político que explica los principios y objetivos que promueve la organización. Como comenta Francisco *“básicamente me llamó la atención su crítica radical al capitalismo, desde un punto de vista ideológico claramente izquierda”*, en lo que a él le pareció un plan estratégico razonable.

Lo que finalmente convenció a Francisco de sumarse a esta organización fue el hecho de que se trataba de *“un grupo de profesores que eran muy estudiosos de la ley, de cómo funciona el sistema político”*, lo que sintió que se conectaba con su historia como dirigente estudiantil en la universidad. Desde ese momento *“ya me sentí como parte ya del grupo y empecé a adquirir cada vez más como confianza y cada vez más como compromiso y participación con la organización”*. Al ingresar al MUD, Francisco se inscribe en el COPROCHI, ya que es un requisito para formar parte del MUD. Un año después, decide formar parte de la dirigencia de su Liceo como representante del COPROCHI y *“actualmente soy presidente del consejo gremial del Liceo”*.

**Juana, Movimiento por la Unidad Docente (MUD).** Juana es profesora de Historia y Geografía. Estudió en una universidad privada tradicional de la V Región. En su época de estudiante universitaria participó conformando tanto el Centro de estudiantes de su carrera como la Federación de estudiantes de la universidad, así como en diferentes proyectos de preuniversitarios populares y una universidad popular. Fue a través de este último proyecto que conoció a las personas que luego fundaron el MUD. Este grupo de personas fundó en primer lugar el Grupo de profesores de Valparaíso, pero ella debió restarse de esa instancia porque aún no se encontraba titulada de profesora. En su paso por estas organizaciones destaca que *“nos vinculamos con organizaciones sociales, con juntas de vecinos y hacíamos cursos. Era volcar el conocimiento hacia los trabajadores”*.

Juana señala que le hubiera gustado participar de la fundación del MUD: *“Yo fui a la primera reunión pero como todavía no estaba trabajando de profe, dije ‘no, voy a esperar a más adelante’”*. Cuando se tituló se acercó de inmediato a la organización, motivada fundamentalmente porque *“había confianza, conocía a las chiquillas en su mayoría que estaban ahí”*. De forma paralela, se inscribe en el Colegio de Profesores y es electa dirigente gremial de su colegio. Para Juana, su decisión de adscribir al MUD pasa por diferentes razones. Por un lado, dice que *“siempre me ha gustado estar organizada, no podría no estarlo”* ya que forma parte de las definiciones que ha asumido en su vida. Por otro lado, si bien señala que podría haberse sumado a otras organizaciones de docentes, *“el MUD yo creo que responde a varios principios que en su momento a mí me parecen que son importantes”*. Estos principios se vinculan con una lo siguiente:

*(...) es una organización que viene a revitalizar la organización de los profes. La mirada que tenía es que los profes estaban en una situación muy estática, desde cómo se desplegaban en las marchas, que era aburrido verlos, nadie quería marchar con los profes; desde cómo se resignaban en las condiciones de trabajo, y yo veía que el MUD buscaba instalar un discurso que era distinto, que era un discurso fresco, que lograba ir más allá de lo gremial y eso a mí me gustó (Juana, profesora historia MUD)*

**Cristina, Movimiento por la Unidad Docente (MUD).** Cristina estudió Pedagogía en Lenguaje en una universidad privada tradicional de la V Región. Como estudiante universitaria fue parte del centro de estudiantes de su carrera aunque señala que *“sin embargo, tuve una mala experiencia política en la universidad, quedándome sola en el centro de estudiantes en una carrera que aún no estaba muy movilizada”*. Esta experiencia fue para ella

un desencantamiento de la organización política. Sin embargo, decidió no rendirse en la lucha por la organización social, y cuando se titula de profesora y entra a trabajar a un colegio particular subvencionado adhiere a un recientemente creado sindicato de trabajadores en su colegio: *“por la inocencia política también, en marzo yo estaba sindicalizada”*. Esta experiencia se viene a sumar al desencanto previo ya que *“fue un año horrible porque me persiguieron”* por estar sindicalizada. Actualmente sigue trabajando en ese colegio en el que concentra la mayoría de sus horas de trabajo, y tiene unas pocas horas en un liceo municipal.

A pesar del desencanto con estas experiencias, para Cristina *“hay quienes nos organizamos en la universidad y sentimos la necesidad de seguir organizados”* por lo que su búsqueda y confianza en la organización no se acaba. Cristina se suma al grupo que entonces comienza llamándose Grupo de profesores de Valparaíso – antesala del MUD- en su primer año de ejercicio profesional. Ingresa debido a que conocía a sus fundadores desde la época universitaria por lo que es parte del grupo que forma directamente el MUD un año después. Para Cristina *“fue como re-encantarme de lo que era el estar organizado”* aunque reconoce que se trataba de *“en un contexto completamente distinto”*. En su lamentable inicio como profesora sindicalizada, el MUD constituyó un apoyo esencial.

Paulatinamente va adquiriendo más funciones al interior del MUD llegando a ser la encargada de la primera escuela de derecho laboral para profesores. Si bien ella reconoce en este espacio la posibilidad de darle continuidad a una historia de organización docente, también señala que hay docentes que forman parte del MUD y por primera vez se encuentran organizados:

*(...) y ahí obviamente es complejo porque ya con una vida formada, algunos con hijos, matrimonios, trabajando es sumamente distinto el organizarse al nivel universitario donde tienes todas las facilidades, el tiempo está a tu favor- si quieres faltas a un ramo- a estar organizado como trabajadores. Yo en particular siempre valoro mucho a los colegas que nunca se organizaron y que toman la valiente decisión de organizarse ya cuando son trabajadores porque es más difícil tomar la decisión, uno ya traía un camino ya hecho (Cristina, profesora historia MUD)*

### **Categoría 1. Peticionismo al Estado como consecuencia histórica**

Esta categoría muestra cómo el profesorado sitúa en la Dictadura el origen de las transformaciones sociales contra las cuales hoy lucha de forma organizada. En este sentido señalan a la Dictadura militar de Augusto Pinochet, como responsable de la instauración de un sistema capitalista neoliberal que quiebra las formas de participación y organización social del país. Esto trae como consecuencia el quiebre de las propias concepciones de democracia, conviviendo supuestos de democracia participativa y representativa. Finalmente se muestra cómo la crítica hacia el Estado, es una crítica de tipo peticionista, que sitúa en el Estado la responsabilidad del cambio social, político y cultural del país.

En primer lugar, profesores como Almudena señalan que fue en la Dictadura de Pinochet en la cual se comienza a liberalizar la educación, a través de la privatización y la pérdida de injerencia del Estado sobre las políticas educativas. Ella se autodenomina como “sobreviviente de la Dictadura” en términos generacionales, aludiendo a que antes de la Dictadura era común la organización como forma de vida social y la educación cívica en los colegios.

*(...) he podido observar lo nefasto que fue que Pinochet antes de irse firmara esta ley en la cual le quita responsabilidad al Estado en la formación de los profesionales que el Estado requiere (...) y todo el comercio que hemos vivenciado durante todo el este tiempo en la educación. (...) yo soy de una de las generaciones que tuvimos educación cívica, entonces, y también somos sobrevivientes de la Dictadura (...) todos juntos y no éramos familia, éramos vecinos y todos juntos, y eso en mi memoria yo lo tengo súper claro, la organización (Almudena)*

Dentro de los quiebres que habría generado la Dictadura se encuentra la pérdida del sistema de profesores contestatarios, los cuales fueron expulsados de los colegios, o fueron separados de estos con el inicio de la municipalización educativa a comienzos de la década de 1980. Asimismo, con la creación del Colegio de Profesores en la misma década, se separa al profesorado del resto de los trabajadores por medio de una asociación gremial. Para Juana, esto impacta en la identidad del profesorado, ya que se habrían perdido las reivindicaciones laborales en general en favor de reivindicaciones exclusivamente gremiales.

*(...) en el año 80', a propósito de la desmunicipalización, nos quitan a profesores que teníamos que eran maravillosos. Pero luego nos dimos cuenta que eran contestatarios. De hecho, todavía me encuentro algunos en las marchas y eso me llena de orgullo (Almudena)*

*Aquí hay una diferencia que se instala justo en Dictadura, que separa a los profesores del mundo del trabajo en general, y de alguna manera circunscribirlos a una organización que es gremial y que por lo tanto, sólo tiene reivindicaciones gremiales y se separa del movimiento de trabajadores (Juana)*

El conjunto de ganancias históricas que los sindicatos de profesores habían conseguido hasta 1973 se perdieron durante la Dictadura. Esta pérdida es señalada como una deuda histórica que los posteriores gobiernos no habrían reparado. A esto se le suman significados en torno a la Dictadura como responsable de la despolitización y desánimo en el profesorado, fortalecidos por estatutos y normativas que persisten hasta el día de hoy. Así, se identifica una dificultad en la unión del profesorado y un paulatino avance del individualismo desde la Dictadura.

*(...) en la Dictadura se quitaron todos las ganancias que se habían logrado, de hecho todavía existe la deuda histórica que el Estado de Chile no ha querido cancelar (...). Pinochet está presente en todas las cosas, o el fascismo, la Dictadura, los intereses económicos están presentes, y la herencia más brutal que nos ha dejado esta Dictadura es el individualismo (Almudena)*

*Entonces, los profes están desanimados, están muchos despolitizados, está instalado en ellos el sentido común que se instala después de la Dictadura. Y si ese sujeto no cambia y no comprende las necesidades de la organización, da lo mismo la organización que tenga, puede tener el nombre que sea, si la organización la hacen las personas, los seres humanos (Juana)*

*(...) la Nueva Mayoría<sup>26</sup> está sembrando desunión, está habilitando a los profesores, y lo hace amparado en estatutos que son hechos en Dictadura. Y en vez de que los Magisterios avanzaran como un solo cuerpo, como un solo puño como se dice, golpeará fuertemente la mesa y pusiera sus demandas históricas, no lo hace (Mariano)*

El profesorado comparte ampliamente la idea de que en la Dictadura se instala el supuesto de la lucha individual por los derechos y beneficios, atentando así contra las diferentes formas de organización. A esto se le suma la sensación de miedo que se habría instalado desde entonces: miedo a participar, miedo a exigir y miedo a organizarse. La lógica mercantil y la competencia, fortalecerían estos miedos y pérdida de sentido de la organización, a lo que se le

---

<sup>26</sup> La Nueva Mayoría es la coalición de gobierno que gobernó en Chile durante los años 2013 y 2017, liderados por la presidenta de la República Dra. Michelle Bachelett. Agrupó partidos políticos de centro izquierda e izquierda, junto con la democracia Cristiana.

sumarían ciertas condiciones estructurales como el hecho de que no existe obligación en Chile de que los diferentes profesionales se asocien a los colegios respectivos.

*Porque la experiencia dictatorial lo que hizo fue instalar la idea de que la persona tiene que luchar por su propia condición individualmente y no organizarse. Entonces, nosotros hablamos de la unidad desde la organización (Juana)*

*(...) ya no estamos hablando en voz baja como si estuviéramos en Dictadura todavía (Mariano)*

*(...) entonces después, lamentablemente un contexto histórico de la Dictadura, se pierde esa, esa participación del docente (Carla)*

*Nosotros creemos que un sistema educativo actual heredero de la Dictadura, tiene una lógica mercantil y competitiva y no puede mantenerse, no debe mantenerse (Jesús)*

*(...) en este gremio, muy difícil porque no tienen una obligatoriedad. Hubo un periodo de la historia en el cual era tu deber. Antes de la Dictadura era tu deber estar, participar de tu colegio, de tu orden. Los arquitectos, los médicos, los abogados, toda la gente, los maquinistas tenían su colegio, todo el mundo tenía su organización, era parte del Estado. Pero la Dictadura acabó con todo eso, y nosotros a pesar de todo hemos resistido, a pesar de todo (Almudena)*

Estos quiebres se pueden evidenciar con diferentes consecuencias. Un ejemplo interesante aparece de forma implícita en los discursos del profesorado organizado. En ellos, conviven nociones de democracia participativa con democracia representativa, implicando proyectos sociales diferentes. En este sentido, Almudena cuestiona explícitamente el modelo de democracia en el cual se eligen personas que detentan el poder en nombre de otras y a esto le llama democracia representativa, en contraposición de un estilo democrático en el cual el poder es asumido por los miembros de la comunidad detentando valores como el respeto y la participación.

*(...) la democracia es la única forma, pero no es la democracia representativa, sino que la democracia participativa es la forma que nosotros tenemos que tener permanentemente. Es la única que te fomenta absolutamente el respeto, pero la participativa, no la representativa. La democracia participativa es la que efectivamente hace que la gente se sienta partícipe y miembro de una comunidad (Almudena)*

Por su lado, Rosa valida el sistema de elecciones como sistema democrático apostando porque la persona elegida sea un fiel representante de las opiniones del gremio. De este modo, la figura del dirigente queda enaltecida por sobre el resto de los miembros de la organización. Esta persona para Mariano debe poseer experiencia, ya que sería la experiencia lo que lo

validaría en su calidad de representante, aunque reconoce el poder participativo de las asambleas en la toma de decisiones como espacios burocráticos. Para Mariano, creer en la horizontalidad en los procesos de toma de decisiones es ingenuo, y por ello se requiere de la representación.

*(...) después de lo que ocurrió con el asunto de la carrera docente, tuvimos que esperar que hubiera elecciones para sacarlo. Ahora no sé si la persona que quedó va a ser idónea y realmente nos va a representar como esperamos, pero las organizaciones son así, tienen dirigentes, y nosotros ponemos nuestra fe en ellos (Rosa)*

*Por un lado, obviamente todos los análisis son cosas que se discuten en la orgánica del MUD a través de asambleas. Esas asambleas generan también representaciones que pueden ser parte de una coordinación de distintos espacios totalmente desburocratizados, sin tampoco caer en el asambleísmo ni esas cosas, ni caer en la ingenuidad de esa horizontalidad (...) En términos de operatividad, confiamos y sabemos que las representaciones que nosotros tenemos están ahí porque tienen la experiencia, es una cuestión de experiencia (Mariano)*

La idea de la representación no sólo se refiere a la elección de personas que representen la voz del profesorado organizado, sino también a que las políticas educativas cuenten con el acuerdo del profesorado.

*(...) queremos una carrera profesional docente que sea representativa de los profesores, queremos un sistema educativo que sea representativo (Jesús)*

De este modo, la representatividad se vuelve importante porque existe un interlocutor con el cual negociar o al cual exigir las transformaciones que anhela el profesorado. Ese interlocutor es el Estado, el que es interpelado para que se haga responsable de la educación pública. Si las transformaciones deben ser lideradas por el Estado, el rol del profesorado se vuelve peticionista. Este peticionismo se evidencia en discursos como el de Cristina, para quien el rol del profesorado es exigirle al Estado que priorice ciertos temas relevantes para ellos, así como en la frustración que expone Rosa cuando señala que es poco probable conseguir algo pidiéndoselo al Estado ya que los gobiernos serían “indolentes” producto de sus intereses particulares.

*(...) los profesores en particular, pueden también marcar pautas y exigir a nivel gubernamental, de Estado, que se prioricen ciertos temas (Cristina)*

*(...) por más que tú pelees o pidas cosas, los gobiernos son sumamente indolentes. Ellos tienen sus planes, y tienen sus metas, y las tienen que cumplir a toda costa, indistintamente si el pueblo está o no de acuerdo. Entonces, a veces las figuras de hacer movilizaciones y marchas eh le, eh dicen “ya marchen, y pataleen todo lo que quieran” pero en el fondo está todo cocinado (Rosa)*

Aunque profesores como Juana señala que no está del todo claro si el concepto de público remite exclusivamente al hecho de que el Estado se haga cargo, concluye que debe ser así, aunque no necesariamente esto se debe dar de forma centralizada, apostando por el valor de las comunidades locales en la dirección de las políticas educativas. En esta misma línea, Almudena cuestiona el ingreso de las empresas privadas en la administración educativa en general.

*“¿La educación pública pasa exclusivamente por quién financia la educación? Es decir, ¿si reciben fondos del Estado, es público? ¿La educación pública pasa por quien la administra? ¿La educación pública pasa por el curriculum que posees? Son nuestras preguntas. Entonces, tendemos a tener algunas respuestas, la educación pública tiene que ser una educación que se provee de parte del Estado tanto en su financiamiento como en su administración, y el Estado no tiene por qué administrarla de manera centralizada, sino que puede concentrarse en el territorio a lo largo y ancho del país con organismos locales que ahora existe, que están hoy día prácticamente anulados como la SECREDUC o DEPROV<sup>27</sup>. Entonces, nosotros pensamos que en la medida en que esas instituciones se fortalezcan, como que se retorne a la importancia de los organismos estatales en la administración, en el acompañamiento técnico y pedagógico en los establecimientos, se está fortaleciendo la educación pública. (Juana)*

*Creo en la educación pública, creo que el Estado tiene que estar presente siempre (...) ¿Qué es lo que pedimos siempre los profesores? Mayor participación del Estado. No que se le entregara a una institución privada (Almudena)*

En este escenario, el profesorado organizado construye una cadena de relaciones en la cual el Estado queda definido como sinónimo del Gobierno, y éste queda definido a su vez como un grupo de personas que se encuentra supeditado a los intereses económicos del empresariado. De todos modos, esta asociación no implica un rechazo al mismo, ya que se sostiene que el proyecto educacional del país se debe disputar con el Estado.

*El gobierno está tan cohesionado ahí también (...) prima mucho el, el capitalismo, los empresarios más que el gobierno mismo diría yo, los que tienen el dinero son los que más hieren (Rosa)*

---

<sup>27</sup> SECREDUC es la Secretaría Regional de Educación y DEPROV es el Departamento Provincial de Educación. Ambos son organismos que representan al MINEDUC en diferentes niveles: regional y provincial.

*(...) en la medida de poder organizar a los profesores, de ahí a través de sindicatos que después se unan a los profesores municipales para poder crear el Frente Nacional de los Trabajadores de la Educación que dispute con el Estado, ¿cierto? el proyecto educacional que nosotros queremos. Que sea representativo del gremio (Jesús)*

## **Categoría 2. El reconocimiento desde los sentidos históricos de la organización**

Esta categoría da cuenta de cómo el COPROCHI ha sido construido en los discursos del profesorado organizado, como una organización histórica de alta relevancia pública. Su capacidad de negociación con los diferentes gobiernos le ha dado un reconocimiento social importante al interior del profesorado que busca organizarse y por ello ha quedado construido como un símbolo de lucha docente. A lo largo de esta categoría se muestra cuáles son los nuevos y viejos principios relevantes para la actual organización de profesores y cómo se vinculan con la existencia del COPROCHI, y además, se presentan las limitaciones que identifica el profesorado para el éxito de la organización gremial.

En primer lugar, el profesorado reconoce que el papel de la organización docente radica en la capacidad de conseguir reivindicaciones, a lo que Carla denomina “lucha docente”. Esta lucha deja en evidencia que aquello que se ha obtenido en la historia no ha sido fácilmente entregado desde quienes detentan el poder.

*(...) todos los avances que hemos tenido como profes han sido por la lucha del profesorado. Nunca han sido porque alguien “ohh que soy tan bueno y vamos a darle esto a los profes”, todo ha sido lucha (Carla)*

Esta lucha ha sido organizada por diferentes grupos en el país, pero aquél que es reconocido como el grupo más relevante es el COPROCHI. Sin embargo, el profesorado señala que esta organización fue creada por y para la Dictadura, con el objetivo de desarmar la organización de trabajadores de la educación a través de un carácter gremial de la organización. Esto impacta en que para muchas personas el COPROCHI no sea representativo.

*Hay limitaciones legales, burocracias... Bueno hay que tener en cuenta que el Colegio de Profesores fue creado en Dictadura y por lo tanto, el objetivo de esto es atomizar a los*

*trabajadores de la educación, haciendo una organización como íntegramente gremial. Por lo tanto, en el colegio sólo pueden estar profesores y no otros trabajadores de la educación (Cristina)*

*(...) el Colegio de Profesores fue creado durante la Dictadura, por lo tanto, muchos profesores dicen “no es representativo para nosotros”, como los que están organizados en el SUTE (Jesús)*

A pesar de esta crítica histórica, el COPROCHI es descrito como una organización estratégica debido a que tiene presencia en todo el país, agrupa a la mayor cantidad de profesores en una sola organización, y ha conseguido negociar condiciones laborales con todos los gobiernos luego de la vuelta a la democracia, como si se tratara de un gran sindicato de profesores. Por eso algunos docentes, como Rosa, señalan que a pesar de haber intentado participar de otras agrupaciones, finalmente deciden quedarse sólo al interior del COPROCHI. Para Rosa y Almudena, ambas profesoras mayores de 40 años, el COPROCHI es una organización “menos radical” que otras, lo que les hace sentir más cómodas. Esta radicalidad por ejemplo dentro del MUD es compartida por algunos de sus integrantes.

*(...) mira, yo he tenido discrepancias con las distintas direcciones del Colegio de Profesores en muchos momentos, pero es la única organización que está a lo largo de todo Chile, que aglutina a la mayor cantidad de profesores, y el gobierno que esté de turno, el que esté, cuando quiere un interlocutor válido o quiere utilizarnos, llama al Colegio de Profesores. No llama a la gente del del MUD, a los profes “jibaritas”, los profes, no sé, a los ¿cómo se llaman? Hay un montón de gente organizada, los profes de izquierda, los profes ¿cómo se llaman? Son súper contestatarios, me encantan, pero (breve silencio). Hay grupos más radicales en términos políticos. Los profes que hacen análisis yo lo encuentro ¡maravilloso! ¿ya? Eh... Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (...) El SUTE, el sindicato, o sea yo encuentro, yo lo encuentro maravilloso, yo lo encuentro maravilloso, pero en términos estratégicos la organización que más nos permite influir en algún nivel de opinión es el Colegio de Profesores (Almudena)*

*Mira, estuve en el Colegio de Profesores siempre. Hubo un tiempo que me interesó un poco el SUTE pero me salí porque me di cuenta que uno no puede estar a dos bandas. Tuve que elegir y no me gustó mucho el área sindical porque la encontré muy radical para mi estilo. Hay gente que es más radical que otra, y yo no soy tan radical, y encontraba que era como, eh... había que prácticamente poner el pecho a las balas y yo no soy, soy más de bajo perfil. Si bien voy a las marchas y todo pero no, encontré que era muy radical para mí, mi forma de ser, y... entonces por eso opté por continuar en el Colegio de Profesores (Rosa)*

*(...) yo creo que el Colegio de Profesores es la organización más grande que existe en el país de profesores históricamente. Entonces, yo creo que debemos consolidar este gremio. Lamentablemente hoy día estamos ahí pero medios guateando<sup>28</sup>, pero creo que hay que consolidar. Yo creo que una de las características que eso de los gremios o de la colegiatura*

---

<sup>28</sup> Guatear es un chilenismo que significa mostrar debilidad.

*más grande que existe de profesionales en Chile y que han logrado una serie de demandas y que seguimos actuando (Carla)*

*(...) así veo yo a nivel ideológico, no hay como medias tintas, la postura del MUD es como radical (Francisco)*

A pesar de que el COPROCHI es la organización docente que más profesores tiene en sus listas, Mariano y Jesús identifican en ésta una crisis de legitimidad que de alguna manera impactaría además en una crisis de representatividad. Para Mariano, el COPROCHI no constituiría una organización docente que representa la unidad debido a la pérdida de legitimidad derivada de la falta de confianza en los dirigentes. En este caso, para Mariano y Jesús era necesario crear una alternativa de organización para el profesorado desconecto con el COPROCHI.

*(...) hoy día el Colegio de Profesores lo que menos tiene es unidad, ¿cachay? Y al contrario, está deslegitimado en términos de discurso. Yo creo que no el Colegio de Profesores en sí, sino que muchas de sus representaciones y aun así, es contradictorio. Yo no te puedo decir que el Colegio de Profesores tiene poca representatividad, es como ambiguo porque finalmente igual al Colegio de Profesores últimamente se han colegiado caleta<sup>29</sup> de profesores, ha crecido caleta. Entonces igual es como raro decir eso siendo que objetivamente está creciendo (...) Surge este espacio [refiriéndose al MUD] también como una crítica a la representatividad que tenía el colegio de profes, y es un análisis que está en uno de los primeros documentos, que dice que en términos electorales, imagínate tú que hay 180.000 profesores hoy día, ¿cierto? de esos 180.000, pongámosle que 90.000 que son la mitad, así como agrandando más o menos como el margen de error, hoy día están en el municipal, que es donde están principalmente la fuerza del colegio de profes. De esos 90.000, 40.000 están colegiados y de esos 40.000 podríamos decir que a todo reventar, 25.000 van a votar. Entonces, de esos 25.000 con mucha suerte, eran los que votaban y por lo tanto, el presidente nacional era uno que salía, ponte tú, con 5.000 votos. ¿Qué son 5.000 votos de 180.000 profes? Nada (Mariano)*

*(...) tenemos que crear una organización político-social que sea representativa de estos profesores que están con un descontento y que no se sienten representados hoy en el Colegio de Profesores y en otras organizaciones, para dar una disputa (Jesús)*

Sin embargo, estas críticas hacia el COPROCHI y la intención de construir un movimiento paralelo que dé respuesta de organización a otros docentes, no busca crear una organización que se enfrente al COPROCHI. El profesorado organizado en el MUD busca explícitamente recuperar la fuerza que la organización docente tuvo en Chile antes de la Dictadura para lo que esperan reconstruir, fortalecer, rearticular, democratizar, transformar y finalmente, disputar el Colegio de Profesores, disputando su dirigencia.

---

<sup>29</sup> Caleta es un chilenismo que significa “muchos” o “mucho”

*(...) recuperar quizás la fuerza que alguna vez tuvo el movimiento de trabajadores de la educación. Obviamente hoy está en un contexto sumamente distinto, con condiciones sumamente diferentes, una realidad y condiciones materiales muy distintas (...) Hay que reconstruir el Colegio de Profesores por ejemplo, tú sabes que para que se reconstruya el Colegio de Profesores no es una cosa que va a salir de la noche a la mañana, ni que va a salir solamente por la buena onda de un grupo de amigos que se juntaron y que sacaron adelante el proyecto (Mariano)*

*(...) fortalecer el Colegio de Profesores, no quebrarlo, no romperlo, sino tratar de rearticular, ¿cierto? Reformarlo a nivel estatutario, hacer que siguieran sumando gente al Colegio de Profesores (Francisco)*

*Entonces lo primero era ganar presidencia en consejos comunales de sus escuelas, ser dirigente de sus escuelas, y a partir de eso poder insertarse con una voz distinta dentro del Colegio de Profesores. Así nace el MUD (...) lo que tenemos que hacer es disputar el Colegio de Profesores, tenemos que transformarlo (Jesús)*

*(...) fortalecer y democratizar la organización docente en el sector municipal. El Colegio de Profesores tiene su base principalmente en ese sector y por eso una parte importante de los compañeros del MUD trabajan en el área municipal y trabajan fortaleciendo la organización de ese tipo de establecimientos siendo dirigentes gremiales, participando en sus consejos gremiales, siendo incluso, miembro de los directorios comunales (...) Porque es acorde a nuestra apuesta estratégica, nosotros queremos disputar el Colegio de Profesores (Cristina)*

De este modo, es en el COPROCHI que se consigue el reconocimiento de la legitimidad para negociar con el Estado, y es por ello que ésta debe ser la organización que se someta a disputa por su dirigencia.

### **Categoría 3. La organización como resistencia política: tensiones en sus principios**

Esta categoría da cuenta de los principios que se defienden y que se tensionan a partir de la organización docente. Para ello se aborda el individualismo, el trabajo colectivo, las dinámicas y estructuras internas de las organizaciones de profesores y las vinculaciones que existen entre resistir desde dentro y desde fuera del aula en términos de Giroux (1985), McLaren y Farahmadpur (2001); y Santiago, Parra y Murillo (2012).

En primer lugar, tanto para Rosa como para Carla, pertenecer al COPROCHI implica tener beneficios individuales y la posibilidad de contar con protección legal frente a eventuales hechos en los que lo requieran. En este sentido para una parte del profesorado organizado el

COPROCHI no sólo es un espacio de lucha por reivindicaciones en el que se participa y discuten temas de interés docente.

*(...) beneficios, me protege en caso de..., no solamente es porque yo vaya a marchar con ellos, sino que también, yo también tengo un beneficio directo como por ejemplo hay servicios de abogado. Si yo tuviera algún problema se supone que me defienden (...) Igual hay beneficios chicos, por ejemplo hacen un colectivo de lentes, tú podís ir así, y te, te hacen un descuento (Rosa)*

*(...) la organización te invita a ti a participar, discutir y a lo más te puede proteger en temas o se po', laborales. Por ejemplo un sumario, o no te están pagando como corresponde, hacer las gestiones, asesorías jurídicas, en ese ámbito entre comillas te va a proteger. Eso es lo que te podría dar y una cuota mortuoria, o sea si querís algo ya cuando te mueras te van a dar (Carla)*

Sin embargo, no son los beneficios individuales lo que moviliza principalmente a estos profesores hacia la organización, sino la convicción de que los cambios no se pueden hacer de forma individual. Esta convicción surge además en un contexto descrito como crítico debido al trabajo atomizado que declaran que se da en los contextos escolares, a pesar del agrado que les genera poder trabajar en equipo.

*(...) siento que cuando estamos organizados claro que es mejor, como te dije en un principio, estar en forma individual ¿qué efecto tiene? Si tú no..., aquí las masas son las que pueden hacer los cambios, no de forma individual, entonces... (...) si estás en una organización se nota más un movimiento, se nota que hay una fuerza que puede generar cambios (Rosa)*

*(...) el liceo cuenta con psicólogo, con asistente social. Pero al final terminan trabajando todos aislados, entonces no existe un trabajo que uno dijera “oye fulano X pasó por ahí y ¿qué significó eso?, ¿qué hicimos?”. De hecho ayer conversábamos con la profe y decíamos, deberíamos organizarnos (...) Trabajar en equipo y trabajar en grupo. Yo creo que todo el que tenga ganas de hacer cosas es bienvenido, y solamente necesita ganas, compromiso y que, que sea un aporte (Carla)*

A partir de estos principios para la organización, aparece el deseo de organizarse como parte de un anhelo común. Asimismo, la organización se convierte en un principio que debiese estar presente en todas las acciones y el quehacer del profesorado. A esto se refiere Cristina cuando señala que la organización no sólo es relevante en el contexto de la lucha por las reivindicaciones educativas a nivel nacional, sino en todo orden de cosas. En este sentido, declara que organizarse con los colegas, construir sindicatos en los colegios particulares subvencionados – concertados-, adherir al Colegio de Profesores, etc., constituyen formas de

resistencia que se articulan para una resistencia mayor a nivel macrosocial. Al principio de la organización y a sus crecientes consecuencias, Cristina lo llama “el despertar de los profesores”.

*(...) pa' mi organizarse es como compartir, compartir un, un anhelo en común, algo que nos mueve, nos moviliza un grupo (...) La organización va a poder generar estos espacios culturales o generar estos espacios de inclusión, entonces yo creo que eso, compartir con otro (Carla)*

*(...) entonces como en la escuela también, al organizarte con tus colegas, al pensar en sentir que tenemos la misma realidad, también va generando un discurso y un sentir de “esto no puede continuar así, algo tenemos que hacer”. Hay que organizarse, hay que estar en el Colegio de Profesores, hay que constituir sindicatos y a través de esas resistencias también hay que generar una resistencia más macro a nivel sistémico, y como la escuela y las organizaciones de los trabajadores de la educación (...). Que se tomen medidas y que se legislen a favor de nosotros. Obviamente tenemos todo en contra en cuanto al aparato de Estado. Obviamente no quieren cambiar el sistema neoliberal que es el que gatilla y el que condiciona nuestra realidad laboral, pero creo que hemos ido avanzando en ese despertar de los profesores (Cristina)*

Las formas de organizarse reflejan las tensiones que existen en términos de concepciones democráticas que se mostraron en la primera categoría. En primer lugar, el voto aparece como la principal forma de participación tanto en el COPROCHI como en el MUD. Almudena narra que en la escuela en la que ella trabaja y dentro de la cual ella es dirigente y representa al COPROCHI, todo el profesorado vota cuando hay que tomar una decisión importante, aunque luego se distingue entre dos listas: una de quienes integran el COPROCHI y una de quienes no. Esta distinción sólo guarda relación con el orden interno, ya que no afecta los resultados de la votación.

Sin embargo, cuando se trata de decisiones que le competen a la orgánica de profesores, es decir, a la elección de dirigentes del COPROCHI o decisiones sobre la estructura de la organización, sólo vota el profesorado organizado. En este contexto, Rosa señala que como dirigente e integrante del COPROCHI ella siempre ha asistido a todas las reuniones y ha participado en todas las votaciones a pesar de no ser obligatorio ya que para ella las decisiones que allí se toman determinarán su futuro.

Así es como la decisión de la mayoría resulta definitiva para las acciones en ambas organizaciones. Mariano, quien pertenece al MUD y Rosa, quien pertenece al COPROCHI, concuerdan en que la mayoría numérica es quien debe definir las acciones a seguir.

*(...) la última votación que tuvimos se vota por la carrera docente, por ejemplo, se hace un listado en el cual votan los colegiados y otro listado donde votan los no colegiados (...). Cuando tenemos que elegir a los dirigentes internos o a nivel comunal, sólo votan los colegiados, y en algunas actividades sólo pueden opinar los colegiados, aquéllos que participan de la orgánica. Y ahí la gente reclama, y yo les digo “si tú quieres opinar, quieres participar, quieres ser tomado en cuenta, participa también de la organización, pero no solamente cuando me conviene participo”, “cuando no me conviene dejo de participar”. Y el participar tiene sus pro y sus contra (Almudena)*

*(...) el año pasado cuando hicimos paralización respecto a la carrera docente, no sé si el año pasado o antepasado, como había paralización llamaban a reuniones generales y eras libre de asistir. Pero como es un tema tan importante y era, nos atañe directamente a nosotros, sí íbamos a las reuniones. Y yo participé de todas las reuniones que pude ir. No me quedé en mi casa, y escuché, también voté, también opiné, porque me atañe pues, es parte, es mi futuro (...) Cuando uno, se elige y tú puedes no estar de acuerdo, pero tienes que asumir las consecuencias. Entonces yo he votado a veces por sí, o por no, pero si mi moción no ha ganado yo igualmente me sumo, porque ganó la mayoría, y eso es respeto también a la organización (Rosa)*

*Ahora, si un compañero va a tirar un desacuerdo sobre algunos elementos básicos de la construcción que nosotros estamos levantando, es como contradictorio, y el debate va a terminar afianzándose en lo que va a pensar la mayoría, que está consciente del proyecto. Tampoco vas a tirar por la borda un proyecto porque una persona no está de acuerdo (Mariano)*

Respecto de los mecanismos de organización interna, si bien el profesorado organizado en el MUD es el que más cuestiona la legitimidad y representatividad del COPROCHI, han definido una estructura organizativa interna que vincula elementos jerárquicos con elementos comunitaristas para la toma de decisiones en su propia organización. Jesús le llama a esto “vertical en su organización, pero horizontal en la práctica”. Con esto quiere decir que existe un centralismo democrático al interior del MUD, es decir, la existencia de asambleas horizontales y con enfoque comunitario en las cuales se debaten política e ideológicamente los temas centrales y allí se decide a través del voto, pero dirigidas y organizadas por un grupo de profesores líderes que definen las directrices y temas a desarrollar. Esto divide al profesorado entre dirigentes y no dirigentes.

El cuestionamiento del profesorado del MUD hacia la dirigencia del COPROCHI tiene que ver con que estos últimos no poseen verdaderos mecanismos de monitoreo que les permitan conducir decisiones efectivamente representativas de la mayoría del profesorado. Sin embargo, en el MUD tampoco existen claros procedimientos para esto, y Francisco relata que

no es posible que todas las decisiones se tomen de forma horizontal ya que no podrían avanzar en éstas a la velocidad que se lo han propuesto.

*(...) es, digamos, vertical en torno a su organización, pero horizontal en la práctica en torno a su discusión. Por eso hablamos de un centralismo democrático dentro del MUD. Esa es la forma orgánica de (...), la forma político-social de funcionar más simple que nos ha resultado. Es también la menos engorrosa<sup>30</sup>, ya que si fuese una organización horizontal, somos tantos a nivel país que ¿en qué momento podríamos confluir todos para dar una práctica política horizontal? No se podría, seríamos muchos (...). Entonces ahí también te digo, se da un centralismo democrático. Hay un equipo, ¿cierto? que ve las directrices de lo que se debe discutir, las formas en que se debe discutir, pero lo resolutivo está en las bases (Jesús)*

*Yo personalmente, mi visión es tratar de que haya la menor jerarquía de poder posible, pero sabemos que abolir la jerarquía de poder es súper difícil, pero sí plantearlo como un objetivo a largo plazo es necesario (...). Entonces la idea es generar la mayor horizontalidad posible, pero siempre teniendo en cuenta que hay decisiones que tiene que operativizarse un poco, sobre todo la urgencia de alguna peleas. No vamos a estar preguntado por todo, porque al final se transforma en una asamblea que no nos permite avanzar a la velocidad que se requiere en algunos conflictos (Francisco)*

En la lucha por una sociedad que enfrente el capitalismo neoliberal, algunos principios que sustentan la organización se trasladan hacia los principios que sustentan la docencia, es decir, las prácticas de aula. Sin embargo, en este punto hay diversidad. Por ejemplo, Rosa señala que les transmite a sus estudiantes el valor de la organización al mismo tiempo que dice que no existe ninguna relación entre el hecho de adherir al COPROCHI y sus prácticas de aula. Asimismo, para Carla la docencia de quien está organizado y quien no lo está no se diferencia en nada, y si hubiera diferencias, éstas se vincularían con aspectos individuales.

*(...) yo trato de transmitir eso a los alumnos también, que los ambientes organizados funcionan mejor que cuando uno está solo. Cuando hacemos las cosas juntos, tiene mejor efecto que si lo hacemos por separado (...). Por el hecho de ser colegiada no sé si... no, no, no le veo ninguna asociación en mi trabajo en el aula, más que beneficios más laborales que educativos, en este momento (Rosa)*

*(...) cumplo con la misma normativa que te piden (...) y la impronta que va a tener cada profe no más. Yo no digo que sea mejor o peor que la del, del profe no dirigente, pero en esencia es lo mismo (Carla)*

Sin embargo, el discurso del profesorado organizado en el MUD es diferente en este sentido. Este profesorado defiende el supuesto de que un profesor organizado es un docente

---

<sup>30</sup> Engorrosa es un chilenismo que significa “enredada”

crítico. La criticidad del profesorado se refiere a las nociones de resistencia revisadas en el marco teórico de esta tesis, las que tendrían al menos dos aristas: el trabajo pedagógico de develamiento del curriculum oculto, y la organización colectiva del profesorado organizado. Visto así, por un lado parece algo evidente para ellos y ellas que el profesorado que tenga participación política sea un “pedagogo crítico” en el aula, es decir, genere procesos de toma de conciencia en el estudiantado respecto de las condiciones de dominación en las cuales éstos se ven envueltos. Para Francisco, esto es especialmente complejo en colegios como el suyo, donde la formación que se ofrece es para el trabajo. Este alumnado está siendo preparado para formar parte de lo que él llama “el proletariado” y precisamente con ellos habría que proponerse un enfrentamiento a las prácticas de autoritarismo pedagógico.

Por su lado, para profesores como Mariano, la transformación que se lleva a cabo dentro de la sala de clases en estos procesos de concientización del alumnado deben ser el “eco de la transformación de la sociedad”.

*(...) tiene que tener participación política, y aparte de la participación política fuera, también tiene que ser pedagogo crítico dentro del aula (Jesús)*

*Yo soy profesor en un liceo técnico, entonces los cabros de los liceos técnicos necesariamente van a ser proletarios. Entonces ellos por ejemplo, necesitan tener una idea de cuál es la importancia de un Sindicato, que hagan un ejercicio reflexivo, crítico. Que imaginen ellos qué harían si un patrón, un empresario, su empleador comete algún tipo de injusticia, o de qué manera ellos pelearían contra la explotación, contra el sueldo mínimo (...). Estar planteando constantemente, que reflexionen (...). Interrogantes a los estudiantes de manera que ellos pueden ir interrogando desde ya su realidad futura. También buscar prácticas pedagógicas que vayan en contra de la forma tradicional de entender la pedagogía, que en el fondo como muy autoritario, ¿cierto? nosotros estamos como en contra de eso. Como lo más elemental, o sea, no es que no exista ningún tipo de autoridad, sino que ir desarticulando un poco el autoritarismo que está como enquistado en la sala de clases, e ir como en contra de eso (Francisco)*

*(...) es que el profesor es crítico en el aula pero tiene que ser crítico afuera del aula también, y para serlo no basta con hacer la crítica sino que tiene que ir más allá y tiene que avanzar un paso hacia la organización (...). Tú tienes que hacer política necesariamente para que esa transformación que tú estás haciendo en el aula sea también el eco de una transformación que tú estás haciendo de una sociedad (...). A los estudiantes los estás haciendo participar porque tú quieres que ellos, así como tú te formaste y tú te criticaste y tú te sacaste la venda de los ojos, ellos puedan hacerlo. Sin embargo, nosotros también sabemos que eso es una patita, pero la otra patita está en la calle, está en el trabajo del análisis, en la discusión política, en la formación, en la organización (Mariano)*

En general, el profesorado del MUD se refiere a la relación entre el aula y la organización como “ir más allá”. Se trataría de ir más allá del aula e ir más allá de lo gremial, asumiendo

que ya en el aula se está actuando políticamente. En este sentido, la figura del “pedagogo crítico” se daría solamente en una práctica dialéctica entre el aula y el contexto macrosocial de la organización.

Para este profesorado, “ir más allá de lo gremial” significa asumir que las reivindicaciones por las cuales lucha y se organiza el profesorado son condiciones estructurales que afectan al sistema educativo completo y por lo tanto, impactan tanto en el aula como a otros trabajadores. En este sentido, la identidad y el rol del profesorado crítico no podría reducirse al aula, y si bien la debe considerar, es necesario que se organice con sus colegas, trabajadores y la comunidad en su conjunto, con el fin de impactar en el diseño e implementación de políticas educativas.

Carla, quien no participa del MUD sino solamente del COPROCHI, comparte el análisis de este profesorado, aunque no usa para ello la figura del “pedagogo crítico” y se refiere más bien al “rol del profesor” en general, convirtiéndolo en una noción identitaria propia de la profesión docente.

*Ir más allá de lo gremial es entender que nosotros no sólo estamos luchando por las condiciones exclusivamente de los profesores, sino que en la medida que luchamos por una mejora laboral o salarial, estamos también luchando contra un sistema educativo que está instalado. Estamos pidiendo que se mejoren las condiciones de enseñanza. Entonces, nosotros decíamos mejoras laborales o demandas laborales para mejoras pedagógicas (...). La pedagogía crítica no es una metodología que yo ocupo dentro del aula, y que solamente desnaturalizo el conocimiento, y que mis estudiantes desarrollen un pensamiento crítico. Eso es un ámbito. La pedagogía crítica pasa por empoderarse como sujeto o actores que transforman la sociedad. En eso, ¿cuál es el rol que le cabe a los maestros? Un rol que va más allá del aula. Que es un rol de organización, con sus estudiantes, con sus trabajadores, con la comunidad (...) Para mí eso es ir más allá de lo gremial; es entender que los trabajadores tenemos una misma realidad independientemente el área en el mundo educativo en la que nos desempeñemos. (Juana)*

*Pero que no nos podemos quedar íntegramente ahí y encerrarnos, que nuestra sala es nuestro espacio y ahí somos sumamente críticos (...). Y nosotros siempre somos bien tajantes en decir “no es pedagogo crítico quien no se organiza”. Porque hay una contradicción. Finalmente te quedas en tu esfera ínfima, pero finalmente no estás transformando absolutamente nada. Quizás estás creando conciencia, que es sumamente importante, e igualmente lo vamos a hacer (Cristina)*

*(...) la educación no se va a transformar por sí misma, la educación también se va a transformar de acuerdo a las condiciones políticas, sociales, económicas que están alrededor de ella. Y tú desde el aula no vas a modificar, por ejemplo, las condiciones laborales. O sea, ¿las vas a hacer cuando tus estudiantes que son críticos trabajen y ellos se movilizan por ti? ¡No! Es el profesor mismo que desde su práctica política está al mismo tiempo transformando a la*

*sociedad, o sea, tú no estás haciendo que ellos transformen la sociedad, tú mismo estás haciendo la transformación (Mariano)*

*Porque yo creo que el profesor no solamente tiene que ojalá hacer clases, también tiene que ser partícipe de las políticas educacionales. Tiene que tener una opinión con respecto a cómo se piensa la educación a nivel país, y en eso los profesores tenemos que participar. No podemos quedarnos solamente con la mera transmisión de contenido curricularmente en lo que, que te dicen que tienes que hacer, si no yo creo que el rol del profesor es mucho más importante que eso. Si bien es cierto, están las demandas y clases, pero también el profesor tiene que participar de la discusión que se da a nivel país, temas culturales, en temas educacionales, política. Tiene que estar parte, tiene que ser parte de (Carla)*

Finalmente, el profesorado organizado acusa determinadas limitaciones que atentarían contra la organización docente. Por un lado, señalan que existen muchos docentes que no están organizados y que le restan fuerza al movimiento y que esta dificultad para organizarse se debe a un miedo generalizado hacia la organización, así como a una baja motivación. El profesorado organizado identifica un conjunto de factores que explicaría la baja motivación hacia la organización: exceso de cansancio en el profesorado de más edad, desinterés en el profesorado más joven, una cultura individualista y que se preocupa sólo de los beneficios personales, y el agobio laboral producto de la intensificación del trabajo, lo que Jesús describe como “un mundo de profesores dormidos”.

*(...) tenemos todo este universo de profesores que no es tan organizado y ellos a nosotros nos quitan fuerza (Almudena)*

*(...) hay como un miedo que todavía está a organizarse, como que los profes a lo mejor todavía pensarán muchos que tienen mucho más que perder que ganar (Mariano)*

*(...) por ejemplo el profe más de edad está cansado y ¿qué te dice? Yo te lo digo desde el punto de vista como presidenta. Te van a dar explicaciones: “yo no voy a ir porque estoy cansada”, “ya he luchado mucho”, y como que ya, como que le da el pase a otro. Y los más jóvenes te dicen “pucha” o “no están ni ahí”. Porque en lo general quieren trabajar e irse pa’ la casa, y por último ganar plata. Hay una gran cantidad de profesores así (...) Se ha dado esa diferencia, como más individualista, así como que yo me preocupo de mí y chao (...) por ejemplo un día le puedo decir “oye colégiate”, y ¿qué me van a dar? y yo como “¿por qué te vamos a dar algo?, no te vamos a dar nada po’ si no es una caja de compensación, no es una financiera, no es un banco”. Para estar en el Colegio de Profesores significa organizarse, no esperar que yo te traiga un premio o un regalo (Carla)*

*(...) el mundo de los profesores está absolutamente dormido, está dormido, está agobiado. Para ellos es prácticamente habitual, una naturalidad estas condiciones de agobio laboral, de agobio legal también (Jesús)*

Las dificultades no sólo se vinculan con la escasa organización docente que acusa este profesorado, sino con momentos de quiebre y dificultad de seguir participando en profesores que ya forman parte de alguna organización. En este sentido, se reconoce a la intensificación del trabajo, y la desmotivación producto de la frustración de la lucha, como factores determinantes.

*(...) cuando entré a trabajar, yo creo que fue, entré en un proceso muy depresivo de ver la cruda realidad. Realmente de ver que yo no podía ir como ellos mismos lo habían testimoniado hace un año atrás, no podía ir a la asamblea de la UPV porque estaba cansada, tenía que planificar clases, tenía que revisar pruebas y la vida política que yo tenía antes como universitaria organizada se vio sumamente frustrada y ya no lo podía hacer (Juana)*

*(...) no pierdo algo de idealismo, aunque de repente me desmotivo y digo “para qué si al final está todo cocinado”. Porque esa es la impresión que da ahora, que ya está todo hecho, está todo preparado y que cuesta más revertir las situaciones (Rosa)*

#### **Categoría 4. La lucha contra la devaluación y la toma de conciencia: motivos para la organización docente**

Esta categoría agrupa dos grandes motivaciones para la organización docente, las que son descritas con detalle a lo largo de las siguientes páginas. Por un lado, la organización política del profesorado pretende luchar contra las condiciones estructurales, laborales y subjetivas que sostienen la devaluación del quehacer profesional. Por otro lado, se lucha con el fin de transformar un amplio sistema estructural. El primer motivo es material, e impacta en reivindicaciones históricas del profesorado. El segundo motivo tiene un alcance mayor y valida el principal supuesto de este grupo de profesores: la organización colectiva es la estrategia para revertir el capitalismo neoliberal.

En primer lugar, y tal como se puede apreciar en la descripción de las personas entrevistadas, es posible apreciar que las historias de vida de las personas entrevistadas narran episodios importantes de sus vidas de organización social en diferentes niveles: participación en movimientos estudiantiles, familias que forman parte de diversas organizaciones, adherencia a organizaciones sociales, entre otros. Es por ello que resulta posible concluir que

existen sentidos vitales respecto de la organización, que le dan sustento a una organización gremial como la actual. Las siguientes citas ayudan a ejemplificar esto.

*Eh claro, ahí me ocurrió un evento, que me hicieron una broma y se perdió la llave y entendí que yo tenía que ser dirigente, o sea, que un dirigente tiene que ser responsable (...) desde quinto básico era la encargada de la llave, que fue una tremenda responsabilidad (...) Durante los cuatro años del liceo yo fui presidenta de mi curso y en periodos breves no fui presidenta, pero finalizado el año terminaba siendo la presidenta (risas) eh digamos eh del curso, y hacíamos muchas actividades, éramos muy organizados. Paralelamente en mi barrio había mucha organización, entonces para mí no se concibe la vida sin participar de una organización, y el conocernos dentro de la organización. Ahora, en la universidad vivimos en Dictadura, por lo tanto nosotros teníamos que participar necesariamente, además que el primer año éramos dos cursos como de 58 compañeros, y alguien tenía que ser delegado de curso, entonces bueno... fui delegada (...) Entonces cuando yo me titulo, mi primer acto, cuando tengo el certificado de título, es ir a la sede del Colegio de Profesores de Valparaíso e inscribirme en el Colegio de Profesores que era ya el frente que me correspondía por digamos por situación inicial (...) Actualmente también soy dirigente comunal, y bueno, también participo en organizaciones sociales como las juntas de vecinos, el comité de administración de mi condominio (se ríe), en todas esas cosas (Almudena)*

*(...) yo marchó en las calles desde que estoy en la universidad. El otro día sacaba la cuenta, hace 24 años que yo salgo a las calles a marchas (Rosa)*

*(...) aparte del colegio de profes también participo en otras organizaciones fuera del colegio de profes. Junta de vecinos, ahí estoy como... no tengo un cargo relevante pero estoy dentro de los delegados. También estoy en un colectivo cultural que se llama [ nombra al colectivo] acá en la comuna, que ahí trabajamos cultura con los chiquillos y entonces a veces me presentan y soy la profesora, la presidenta colegio profesores, la del colectivo [lo nombra], la de la ehh... como yo misma (Carla)*

Es así como el componente histórico se vuelve central en los procesos de organización, que articulan historias personales con historias sociales. Como se ha mostrado previamente, el COPROCHI es una organización que data de la década de 1980, y no es sólo su antigüedad la que le da legitimidad – ya que el SUTE es aún más antiguo- sino su relevancia en la historia ya que siendo una organización creada en Dictadura, consigue dentro de su propia constitución, revertir la función para la cual fue creada.

En el caso del MUD, la organización se afianza en la historia de organización estudiantil de sus fundadores, la que se transmite como mito fundacional tanto por quienes estuvieron en ese momento como por quienes no.

*(...) eso viene del oficio y de la experiencia del movimiento estudiantil, de locos que estaba estudiando pedagogía el 2011 (Mariano)*

*En cuanto a la historia te comento. El MUD parte, bueno el MUD nace el 2012. Sin embargo, tiene una precuela anterior de desarrollo, que nace a partir de compañeros de la [Nombra tres universidades] que eran estudiantes de pedagogía en distintas áreas, pero principalmente de Pedagogía en Historia, que cuando salen al mundo laboral (silencio). Que cuando uno estudia pedagogía sale con todo el ideal de que uno va a transformar la sociedad (Jesús)*

*Bueno, yo no formo parte del MUD desde sus inicios, pero conozco todo el proceso porque el MUD surge primero como un grupo de profes que se llamaba así “Grupo de profesores de Valparaíso”, y el grupo de profes surge al interior de una organización en la que yo participaba que se llamaba “la Universidad Popular de Valparaíso”, que fue como un esfuerzo de varios, se podría decir profesionales (hace un gesto de comillas son los dedos) que estamos ya por salir de la carrera. Habíamos participado en centro de estudiantes, federaciones, habíamos participado en preuniversitarios populares (...) Estamos hablando del 2009-2011 como experiencia (Juana)*

Una historia de organización parece un componente central de los procesos de organización docente, y el reconocimiento de esta historia en las organizaciones de profesores pareciera ser que le da viabilidad a una proyección en el tiempo. Sin embargo, esta historia no constituye un motivo para la organización. Dentro de los motivos para organizarse, el profesorado comparte que es necesario unirse para enfrentar la devaluación de su trabajo. Esta devaluación se evidenciaría en precarias condiciones laborales y estructurales que afectan a profesores y estudiantes, como bajos salarios, flexibilidad laboral, escasa participación en los procesos de toma de decisiones al interior de los colegios e intensificación del tiempo. Lamentablemente, profesores como Mariano constatan que algunos docentes no cuestionan estas condiciones.

*(...) nosotros tenemos un norte, un objetivo, y ese objetivo es que los profesores tengamos mejores condiciones laborales, es que este país crezca (Almudena)*

*(...) y fíjate que era un ambiente distinto porque en esa época los colegiados tenían una manera distinta de trabajar. Los movimientos sociales con respecto a la mejora en la educación, eran otros los intereses también, más bien era un interés más económico por la precariedad que se trabajaba. Ahora más que eso también se pide, por ahora se está luchando por otras cosas, no sólo por lo económico (...) Pero las luchas siempre son como similares. Antes eran también mucho más por lo económico pero siempre había un fondo de mejorar las condiciones tanto para los alumnos como los profesores, y sí se han cambiado algunas cosas pero otras no tanto (Rosa)*

*(...) pensar que pudiéramos nosotros ser los suficientemente fuertes como profesores, suficientemente unidos, suficientemente cohesionados, como para poder hacer la presión necesaria para que nuestras condiciones de vida y de trabajo sean mejor. Es una cuestión que puede ir desde que te den más horas para trabajar, hasta que te paguen mejor, hasta que se democratice tu liceo, tu escuela. Puede ir desde el plano más local al más general (...) Las condiciones laborales de los profesores son una cosa que está en el día a día. Yo creo que*

*muchos profesores por hábito lo han naturalizado (...) Por ejemplo, yo tengo prueba esta semana. Revisé puras pruebas todos los días, todos los días me acosté a la una (de la madrugada) revisando pruebas. O sea, cuando llego a casa estoy con el Pedro (su hijo), y después tipo 10 y media (de la noche) me pongo a trabajar para el liceo. Trabajo entre las 10 y media y la una todos los días y eso nadie te la paga (Mariano)*

Rosa agrega a lo anterior que los procesos de participación que se les ha dado al profesorado de parte del gobierno y del propio Colegio de Profesores en el cual ella participa pueden llegar a ser una estafa, y para evitar estas situaciones, para ella la participación del profesorado debiese ser activa y protagonista dentro de la organización y sus luchas.

*Una de las primeras luchas, y que yo me sentí engañada por el Colegio de Profesores (...) fue a los inicios de la evaluación docente. A mí me hicieron votar, si quería evaluación o calificación, y el dirigente de la época de mi escuela me dijo “vota por evaluación y no por calificación”, pero yo en el fondo no entendí muy bien porqué. Y después, pasados los años, se vino la famosa evaluación docente, que tú sabes toda la repercusión que ha traído, y yo digo “mira, y pensar que no tuve la oportunidad de informarme y de ver y de haber a lo mejor votado una manera distinta” (Rosa)*

Por su lado, profesores como Cristina y Mariano interpelan al profesorado en general a problematizar sus condiciones de trabajo, ya que señalan que la retórica de la profesión docente ha llevado a que muchos profesores consideren que su trabajo tiene un mayor status que el trabajo de otras personas a pesar de contar con condiciones precarias. En este sentido, cuestionan el hecho de que existan profesores que sientan que pertenecen una categoría de mayor nivel por el hecho de ser profesionales toda vez que las condiciones estructurales en las que desarrollan su trabajo son de bajo status, cuestionando así al profesorado que no comparte la idea de un rol devaluado.

*Hay muchos colegas que dicen “yo soy profesional” y se miran por sobre un trabajador por ejemplo, de la construcción. Somos igualmente trabajadores que tenemos niveles de estudios distintos y otras características, pero igualmente, trabajadores asalariados. Precarizados, con las mismas realidades sistémicas (Cristina)*

*Antiguamente, si tú lees cómo eran los profes en el año 50 o 60, los profes eran parados y se sentían ellos trabajadores. Hoy día los profesores se sienten profesores, se sienten profesionales, a pesar de que te va a dar un poquito más que un técnico o que otras personas de otras profesiones. Los profes son medios arribistas y piensan que tienen cierto estatus cuando realmente no es así, y tienen condiciones laborales que son contractuales, que son pésimas y ganan poco (Mariano)*

El cuestionamiento a “arribismo”, como lo llama Mariano, busca que el profesorado reconstruya su identidad enfrentando la devaluación social, política y económica que describen. Para ello, las entrevistas exponen que el profesorado debe dejar reproducir pautas diseñadas por otras personas, acriticamente y despojado de su creatividad, ya que esto contribuiría a la devaluación de su quehacer.

En estos discursos se enfrentan dos extremos identitarios: la figura del técnico/peón y la figura del pedagogo transformador revolucionario. Dentro del continuum entre estos extremos aparece la superación del rol técnico como motivo de lucha y organización docente.

*Nos transformamos en en una máquina y tú eres un peón más. Y tiene que funcionar. Si quieres producir un cambio, tienes que hacer algo. Y ese algo es el que ha ido cambiando a través del tiempo (Rosa)*

*(...) entonces el profesor quedó como recluido. “Usted haga clases, tome, aquí tiene el libro, traspase eso pa’ allá” (Carla)*

*(...) yendo a la identidad docente, el profesor debe dejar de ser un técnico que reproduzca lo que el mismo sistema nos está imponiendo, y nos está obligando a reproducir. Y en ese sentido nosotros compartimos y nos apegamos a la lo que es la pedagogía crítica transformadora o revolucionaria (Cristina)*

De este modo, el profesorado organizado estaría sosteniendo que el rol técnico contribuye a la devaluación del quehacer docente, y que el enfrentamiento de estas lógicas debe ser colectivo. Asimismo, señalan que los gobiernos buscan interrumpir la organización colectiva, por lo que la lucha debe ser fortalecida. La acción de los gobiernos se evidencia fundamentalmente en el diseño e implementación de políticas, por lo que una gran motivación de la lucha organizada consiste en incidir sobre ellas.

*(...) no hay que bajar los brazos. Hay que seguir luchando por los beneficios de todos, porque cuando nos volvemos personas individuales cada uno tira para su lado y no se tiene. O sea, yo creo que eso en el fondo es lo que quieren los gobiernos, que la gente esté tan desunida que no puedan generar cambios. Pero si la gente se une y todos luchan por un mismo ideal para poder mejorar las cosas, debiera haber un efecto (Rosa)*

*(...) queremos seguir para que los profesores tengan un pensamiento crítico respecto a sus condiciones, pero también queremos poder incidir en la política para mejorar todo ese agobio y esas condiciones nefastas que hoy día vive el profesorado (Jesús)*

Para el profesorado organizado, no sólo los gobiernos atentarían contra la organización colectiva. Carla señala que al interior de los colegios también es difícil la organización colectiva, debido a que la dirección de los centros no la promueve y a que existe escaso tiempo para ello. Sin embargo, señala que pese a estas dificultades, la organización colectiva, es necesaria para poder asegurar la participación del profesorado en diferentes niveles. Para Carla, organizarse constituye un acto político que le devuelve protagonismo al profesorado respecto de los asuntos que le atañen directamente, y para ello distingue la política partidista de la política como acto de empoderamiento.

*No es lo cotidiano, no es lo que, ni tampoco es la (breve silencio), la dirección lo promueve. Es como ojalá que los profes no se junten, porque quizás qué se les va a ocurrir (...). El profe siempre reclama porque tenemos poco tiempo, porque de verdad tenemos poco tiempo (...) entonces uno dirá a veces “pucha, ojalá que fuera un día 50 y 50” (refiriéndose a la proporción de 50% de horas lectivas y 50% de horas no lectivas) y en ese 50 que tú tienes la preparación de la clase, también tuviera espacio y tiempo para propiciar los espacios democráticos dentro de la escuela (...). Una cosa es pertenecer a un partido político, otra cosa es hablar de política. Y política es organizarse, tener opiniones. Entonces, yo decía “¿cómo el profesor no va a opinar con respecto a políticas educacionales que te digan que te van a cambiar el currículum?, ¿cómo tú no vas a opinar? ¡Si están opinando de lo que tú vas a hacer! Te están diciendo “mira, desde aquí usted tiene que hacer esto”. Entonces ¿cómo uno no se va a...? Distinto es que uno diga “oh, mira, el partido político no”. Entonces todavía existe mucha gente todavía, como que “no, mejor que nooo. Es político. Se van a enojar,... y mejor que no sea de derecha”. Y yo les digo “profe, los profes tienen que hablar de política, políticas educacionales y sin temor, sin temor” (Carla)*

Los motivos para organizarse no sólo se vinculan con las reivindicaciones sobre la devaluación del quehacer profesional. Esta devaluación es interpretada como consecuencia de un modelo económico nacional basado en el capitalismo neoliberal y el cuasi-mercado educativo. Para ello, Cristina y Mariano asumen que es necesario concientizar al profesorado para que cuestione los diferentes aspectos del ejercicio docente.

*(...) hay que transformar el sistema y es por eso que esta organización apuesta a fomentar y a formar a nuestros compañeros de trabajo en que es importante la organización y que vaya más allá del aula. Que nos haga cuestionarnos el currículum, que nos haga cuestionarnos la forma en que nos tenemos que relacionar con nuestros estudiantes, que nos haga cuestionar nuestras condiciones laborales y cómo eso afecta en nuestro desempeño profesional (Cristina)*

*Yo creo que hoy el MUD dentro de la inserción que tiene que es como el ámbito de profesores obviamente, lo que yo veo ahí como catalizado por decirlo en alguna palabra, es que se puedan saber, comprender en el profesorado su rol, el rol de cada profesor. En el fondo, avanzar con la concientización del profesorado (...). Es interesante pensar que una organización como el*

*MUD hoy día se mueva entre los profesores y busque entregarle todos los insumos posibles para que ellos puedan formarse y comprender lo más profundamente posible qué es lo que están haciendo día a día y por qué, y en qué condiciones (Mariano)*

El proceso de concientización al que se refiere es respecto de la convicción de que el capitalismo es el responsable de las condiciones que devalúan el quehacer profesional docente, así como de las injusticias sociales en diferentes niveles. Es por ello que un meta-objetivo del profesorado del MUD es abolir este modelo socioeconómico.

*(...) nuestro fin primero es la transformación del sistema educativo. Un sistema educativo que sea colaborativo, que sea igual para todos, que sea transversal, que no se vea reflejado en clases sociales, ese es nuestro primer paso (...) el MUD tiene un línea clara, el MUD se define a sí mismo anticapitalista (Jesús)*

*(...) tiene que ver con un plano mayor, que es un plano de vida que a nosotros nos gustaría y, que a mí personalmente, me gustaría. Que el sistema capitalista se acabara. Te podría decir eso, así de grande (Mariano)*

*(...) nuestra crítica radical al sistema capitalista y toda su estructura mercantil neoliberal en la educación. Nosotros estamos por cambiar eso. Y eso no solamente implica cambiar el sistema educativo, sino cambiar la sociedad como conjunto. O sea, nosotros, creo que la mayoría de las personas que trabajamos en el movimiento por la unidad, estamos convencidos, tenemos la certeza de que el capitalismo puede tener una forma de transformación. O sea, abolir el capitalismo en nuestro principio (Francisco)*

*Hoy día nuestro desafío es transformar el capitalismo, es superarlo como sistema económico, político, social (Juana)*

Para conseguir la abolición del modelo capitalista, el profesorado organizado sostiene que es necesaria la articulación con otras organizaciones y/o con otros sectores sociales como otros trabajadores, estudiantes

*(...) Cómo nosotros como profesores ayudamos también, y estamos al hombro con hombro con otros muchos trabajadores que están en la misma tarea, tratando de empujar para atrás este animal monstruoso que está encima de nosotros y que está aplastando. Y nos está pisoteando y hace lo que quiere sobre nosotros, sobre nuestros hijos, nuestros hermanos (Mariano)*

*(...) si tú te fijas las marchas, los (estudiantes) secundarios, los universitarios por otro lado, los profesores (...). Todos en común, todos tienen intereses distintos, pero podría generarse algo, algo mayor, mientras sigamos separados difícil generar un cambio (Rosa)*

*Pero nosotros sabemos que la transformación del sistema educativo por sí sola en este país es imposible. Por lo tanto, nosotros sabemos que tenemos que apostar en términos de transformaciones estructurales completas, del sistema completo. Y eso implica que nosotros en algún momento tenemos que también..., y hemos hecho el trabajo muy incipiente, pero tenemos*

*que unimos a trabajadores de otros sectores, a trabajadores de sectores estratégicos, como los trabajadores de la minería, trabajadores forestales, con los estudiantes también, con todos los sectores sociales que apunten a la transformación del sistema político nacional (...) Lo que buscamos en algún momento, es confluir todos juntos en torno a esas demandas, para transformar la sociedad (Jesús)*

### **Categoría 5. La organización docente como forma de reconocimiento y trascendencia**

Esta categoría ofrece el centro del análisis de esta fase. En esta categoría se presenta la función social que la organización docente tendría para el profesorado. Para esto, se analiza aquello que sostienen los discursos narrados, como acto de narración en sí mismos y que construyen una posición política y social en particular.

Para profesores del MUD como Francisco y Mariano, la función última de la organización docente es la revolución absoluta del sistema educativo, y del sistema social en su conjunto. Para ello, se esperan cambios de Constitución Política de la República, y la instalación de lo que denominan como un “socialismo radical”. La crítica aparece como la vía para conseguir aquello, siempre que se acompañe de una autocrítica, procesos de autoformación, el rechazo a la identidad apostólica, y un conjunto de valores asociados a la transformación social. Por su parte, para docentes del COPROCHI como Carla, si bien comparten la idea de la transformación hacia mayores niveles de justicia social, la educación aparece como el medio para ello.

*Si bien apoyamos las reformas estructurales del sistema, nuestro objetivo es un objetivo revolucionario, que es cambiar la sociedad entera. Es cambiar la constitución, transformar el sistema neoliberal y acercarnos a principios cercanos a no sé, una visión más socialista. No socialista de un punto de vista más partidista, sino un socialismo radical (Francisco)*

*(...) como una crítica que va a transformar la sociedad, que va de la mano de la organización y de la política (...). Hay tanto que estudiar, hay tanto que conocer y hay tanta autocrítica que hacer, que es reconocer siempre qué es lo que te falta, en qué te estás equivocando (...). Tiene que ver con nuestra responsabilidad. Si tú dices “ya, yo voy a ser profesor” no es un apostolado. En el fondo tú lo haces porque tú amas la profesión. Pero cuando tú la amas, también tú ves que eso está relacionado a una serie de valores. Obviamente debe haber profesores que no tienen esos valores, no te voy a decir que eso no existe, pero esos valores, pero a lo mejor se materializan también en procesos más grandes de transformación, de cambio (Mariano)*

*(...) que la educación vuelva a ser la base de la construcción de un país más justo. Para mí eso es la educación, por eso me motiva la educación. Yo creo que desde ahí nosotros podemos contribuir, la nueva generación del cambio (Carla)*

El cuasi-mercado educativo se cuestiona a partir de una crítica hacia los sistemas de selección universitaria, la asignación de recursos vía voucher, las altas consecuencias de las pruebas estandarizadas, las políticas de inyección de recursos por la vía del mérito educativo, entre otros. A partir de esta crítica, la lucha organizada contra estas políticas de cuasi-mercado aparece como el deseo de un mundo mejor como anhelo compartido para la organización.

*Estamos en contra del sistema de selección que hace la PSU, con el sistema de selección que hace el SIMCE. Que no sé, cuántos fondos va a recibir el liceo municipal dependiendo del logro que tengan los estudiantes en una prueba cuando debería ser todo lo contrario. O sea, los liceos que peores resultados tienen serían los que deberían recibir más fondos. Y es al revés, al que tiene mejores resultados le damos más plata. Los que tienen peores resultados son los que no tienen recursos, los que no tienen el data en la sala, los que no tienen internet en la sala, los que no tienen un computador en la sala, que tiene computadores que son antiguos, que no tienen las herramientas (...). Como yo trabajo en un liceo técnico, ellos necesitan las herramientas, o sea montones de herramientas, montones, herramientas que son carísimas y no hay (Francisco)*

*Creo que es fundamental en la vida organizarse para tener un mejor espacio, en todo sentido (...). La organización nos ha mantenido vivos, nos mantiene conectados y tenemos un patrón común: queremos un mundo mejor, y eso solamente se logra a través de la organización (Almudena)*

La construcción de significados asociados a la idea de un “mundo mejor” dejan entrever un sentido altruista de la organización social, como si se tratara de una posición social privilegiada con grandes ganancias y grandes sacrificios.

*(...) es una responsabilidad histórica, social, económica, política. Estar organizados es un tremendo acto de generosidad por la humanidad porque hay muchos que pierden la vida (Almudena)*

Considerando que parte de esta lucha se relaciona con reivindicaciones en torno a un rol docente devaluado, definir de forma altruista y mesiánica la organización docente podría estar operando con la función social del reconocimiento. Esto se ve fortalecido con discursos en los cuales el profesorado organizado enfatiza la importancia de su quehacer en la construcción de la sociedad. Así también, se enfatizan sentidos de trascendencia derivados de la lucha organizada, bajo el supuesto de que el “mundo mejor” será aprovechado por futuras

generaciones. La búsqueda de reconocimiento se puede evidenciar en el énfasis de Almudena al contar que ha sido entrevistada por la televisión y radio, y es explicitado por Carla, quien significa su rol como dirigente como un reconocimiento de sus colegas. En este mismo sentido, Mariano agrega que salir a marchar no es lo más relevante de la lucha organizada, sino el tiempo, dedicación y sacrificios personales que implican la organización. Por su lado, Rosa expresa significados de trascendencia al explicitar que la lucha organizada implica una motivación social de ayuda al prójimo, concordando con Almudena en que “el mundo mejor” lo aprovecharán las futuras generaciones.

*(...)somos las bases que estamos contribuyendo a la construcción de la patria, mejores ciudadanos, más valóricos, que tienen mayor desarrollo intelectual (...) Soy mamá y quizás el fin último de mi lucha es que mis tataranietos o mis tataratataratataratataranietos tengan un mundo mejor que el que vivimos nosotros hoy en día. Que haya más justicia, que haya más igualdad, que los seres humanos nos respetemos (...). Si algo de lo que yo digo puede trascender a través de ti creo que esto hace un efecto multiplicador, y que alguien se interese en esta orgánica y que sienta que nosotros sí tenemos algo que decir lo encuentro espectacular, lo encuentro espectacular. Entonces, yo la verdad es que te agradezco el espacio, de verdad te lo agradezco porque muchas veces nos han entrevistado en la televisión, a mí me han entrevistado en la radio, y uno busca (Almudena)*

*(...) ellos esperan eso, valoran, te reconocen. Hay un reconocimiento de tu labor y esperan uno que lo haga bien. Aunque yo no he cedido, yo soy bien honesta, no todas te van a resultar pero uno, por lo menos notan que uno está tratando de hacer cosas. ¿Hay un trabajo y no resultó?, bueno ya. Pero no fue porque no hiciste la, no hiciste lo que tenías que hacer. Hay mucho respeto, reconocimiento. Por ejemplo el hecho de que ya nosotros como primer periodo, después votaron de nuevo, yo salí electa por segunda vez, eso por mi cuenta. “Ah, chuta, no lo he hecho tan mal”, hay un reconocimiento acá y comunalmente también (Carla)*

*(...) no es solamente salir a marchar, que yo en ningún momento le quito valor, pero que efectivamente hay mucho del tiempo que nosotros o que uno entrega diariamente. O sea, una persona que tiene una vida orgánica es una persona que ya, está con su familia obviamente, no puede dejar de estar con su familia, no puede dejar de hacer las cosas que le gustan, pero, sin embargo, poco a poco, dentro de las cosas que le gustan empieza a haber un espacio para dedicar tiempo para empezar a construir de forma objetiva lo que tú te proyectaste o donde tú te insertaste (...). Yo sé que si hemos avanzado todo lo que hemos avanzado es porque no yo, sino que muchos otros compañeros han comprendido esa forma de organización y han hecho parte de su vida a la organización (Mariano)*

*(...) es como una motivación social. Primero que todo, una vocación social de ayudar al otro, de ayudar al prójimo. Y es una manera de contribuir a este mundo, dejarlo mejor como lo encontraste. O sea lo que yo haga tiene mucha incidencia en el futuro de muchas personas (Rosa)*

En esta búsqueda de reconocimiento, la sociedad en su conjunto se vuelve importante ya que es por ella por quienes el profesorado organizado espera ser reconocido. Muestra de esto

es que se asume que las movilizaciones en las calles impactan en la opinión pública ya que tienen una finalidad estratégica que les permite visibilizar las demandas del profesorado organizado. La calle como espacio público es significada como una forma de intervención social y por lo mismo, como eje estratégico de acción, debe ser efectiva. En este sentido, algunos docentes señalan que es importante buscar siempre nuevas formas de llamar la atención de las personas a través de expresiones creativas.

El profesorado identifica a la sociedad en general como frente a quienes buscan validarse, fundamentalmente porque señalan que los gobiernos no lo hacen, y porque así pueden conseguir el apoyo masivo que necesitan para llevar a cabo sus objetivos. Esto confirma la función estratégica de las movilizaciones públicas.

*(...) el carácter político que tienen las movilizaciones es determinante para impactar en la opinión pública e impactar en la gente a través de la calle, a través de la acción, a través de la alegría (Mariano)*

*Desde que entré a la universidad hasta el día de hoy sigo en las calles marchando, y... resulta que ahora las marchas no sirven de nada (...) porque el gobierno ya nos dimos cuenta que va a hacer lo que quiera igual (...). Los profesores en este momento, en esta etapa se tienen que reinventar y buscar nuevas formas de poder llamar la atención que no sea una paralización (...) no sé, hay que reinventarse (Rosa)*

*(...) toda movilización tiene un carácter estratégico en tanto se traduce en una demostración de fuerza de quienes la están encabezando, y en tanto también permite instalar y visibilizar demandas que buscamos que sean compartidas por todos y todas. Entonces, yo creo que va más allá incluso de la movilización que puedan tener los profesores. Yo creo que hay una concepción comprendida por todos quienes se han movilizado alguna vez por los sectores, de que la calle es un espacio de protesta, de reclamo frente a algo que nos parezca injusto y que se hace público. No sé ¿protestar adentro de un colegio? la calle tiene ese sentido, que yo lo hago visible, lo hago público, espero que el otro entienda cuál es la demanda (...). Nosotros aprendimos el año pasado que la marcha del profe no tiene por qué ser fome<sup>31</sup>. Antes siempre decíamos “¡qué fome!, vamos a ir a marchar con los profes”, porque en realidad los gritos son fomes. “¡Oye, pero hagamos gritos nuevos!, si vamos a pelear por los cinco puntos en la agenda corta, hagamos un grito para cada uno de los puntos. Entonces, en ese ejercicio de refrescar la propaganda callejera, los colegas se van formando y van instalando ideas (Juana)*

Aunque para este profesorado las movilizaciones constituyen un conjunto de acciones más grande que sólo las marchas, éstas deben ser públicas para generar el impacto deseado. Así por ejemplo, otras actividades como la organización de escuelas de derecho laboral, la publicación de declaraciones, la intervención en los espacios colectivos de cada colegio, son

---

<sup>31</sup> Tanto en Chile como en Argentina “fome” es un adjetivo que significa “aburrido”.

consideradas movilizaciones si es que efectivamente tienen un impacto público. Lo que busca el profesorado es que sus demandas sean conocidas por grandes cantidades de personas, para que así la sociedad genere empatía y adhiera a las luchas, cambiando el sentido común.

*La movilización no es solamente una marcha. Por ejemplo, una escuela de derecho laboral para nosotros también es movilización porque está formando y está generando esa conciencia. El sacar una declaración es una movilización, el tener un discurso, instalar en el consejo de profesores temas que vayan más allá de los impuestos por la dirección del colegio, ahí se está generando esa movilización, que se ve reflejado después en otras expresiones de movilización como son las marchas (Cristina)*

*(...) significa que están hablando. El hecho de hacer unas movilizaciones, llaman la atención de la manera que sea. ¿Para qué? para que la gente hable y se entienda de qué es lo que nosotros estamos demandando (...). Si hay más movimiento del tema, por último estén a favor o en contra tuyo, pero hay un movimiento y eso. Que la gente sepa y se informe hace una diferencia (...). Entonces, ¿qué hacer? para que la, primero la sociedad se fije en que lo que nosotros queremos no es sólo beneficio nuestro sino que también va a beneficiar a todos, a los niños, por ende a la familia y por ende a la sociedad entera. Y nosotros, yo creo que todos queremos lo mismo, que la sociedad sea mejor, queremos entregar niños que tengan mejores valores, y también que estén mejor educados, porque si están bien educados no van a ser fácilmente engañados después (Rosa)*

*Tratar como de transformar el sentido común, pero ir con el sentido común. No atrasarse, no adelantarse, sino ir como al ritmo del sentido común. Pero también ir transformando el sentido común de la gente, de los apoderados, de los alumnos, de los mismos profesores, de todo el entorno (Francisco)*

Finalmente, Rosa concluye explícitamente que el sentido de estas movilizaciones es la recuperación tanto del reconocimiento social como de la dignidad y valor del quehacer docente.

*(...) no quiero que me paguen, ni siquiera yo pido que me paguen más plata, pero sí un poco más de dignidad. Que sea el profesor bien valorado por su trabajo, porque el esfuerzo que hacemos por sacar adelante una sociedad es grande (Rosa)*

En el caso del profesorado organizado en el MUD, se da una situación particular. En el proceso de las entrevistas, todos y todas hicieron mención a supuestos teóricos. Éstos fueron acompañados con la referencia de un autor en particular en el cual señalaban basar los principios de la lucha organizada como una lucha política que debe ir “más allá de la escuela”. De este modo, se citó recurrentemente a Peter McLaren como inspiración teórica de su organización.

Al usar esta referencia teórica, se evidencia un sentido performativo de la conversación. Por un lado, se busca otorgar mayor consistencia a los argumentos de la idea de que la lucha por una educación más justa es la lucha por una sociedad más justa, y que esto se debe hacer a través de la organización como trabajadores y trabajadoras, pero además, al ofrecer argumentos teóricos con autores en entrevistas que serán utilizadas para una tesis académica, se intenta mostrar conocimientos académicos. Implícitamente, esta podría ser una manera de búsqueda de validación y reconocimiento en la posición en que los deja la propia entrevista.

*(...) nuestras inquietudes sobre la pedagogía crítica están ahí, por qué Peter McLaren, también está ahí. Peter McLaren es afín con el MUD, que plantea la pedagogía sino como una crítica que va a transformar la sociedad, que va de la mano de la organización y de la política (Mariano)*

*McLaren supera eso, McLaren. Y de hecho lo que estoy planteando para nosotros es nuestro gran teórico (Jesús)*

*Entonces estamos como en esa dialéctica, y en esa dialéctica hay un montón de teóricos que han llevado prácticas pedagógicas con las que nosotros concordamos en muchos sentidos, no sé por decirte el caso de McLaren (Francisco)*

*(...) nosotros vamos por la línea de la pedagogía crítica transformadora, que es la que ha trabajado McLaren, Peter McLaren (Juana)*

*(...) ha sido también un proceso de estudio, un proceso de lectura dentro de la organización, donde leímos a Freire, a Giroux, hicimos discusiones en cada una de las secciones que en ese momento había. Y apareció un nuevo referente que era McLaren y empezamos a ver y dijimos "sí, por aquí va nuestra línea" (Cristina)*

#### **5.4.- Resultados de la tercera fase. El profesorado en los modelos de responsabilidad educativa: contraste de la identidad docente en Chile, Italia y Suecia**

Esta tercera y última fase, busca dar cuenta del último objetivo de esta tesis, es decir, contrastar los núcleos identitarios del profesorado chileno con discursos de docentes que se desempeñan en otros modelos de rendición de cuentas, en dos países diferentes. Para ello, se contrastan las categorías de la primera fase de esta tesis con discursos de profesores que trabajan en sistemas educativos de dos países cuyos modelos de responsabilización son diferentes al modelo chileno. Para ello, se seleccionó un país con un modelo de *accountability* estatal (Italia) y un país con un modelo de *accountability* de mercado pero que a diferencia del caso chileno, se encuentra descentralizado en la rendición de cuentas y no sólo en la gestión (Suecia).

Desde la perspectiva de Falabella & De la Vega (2016) Italia es un país que representa la responsabilización estatal, es decir, poseería un modelo de *accountability* en el cual se rinde cuentas al Estado, pero sin altas consecuencias por los resultados como en el caso chileno. Así, aunque sus escuelas son autónomas y con un alto poder local de la gestión, la rendición de cuentas está centralizada, a través de sistemas de evaluación de escuelas y directivos únicos y estatales.

Por su lado, Verger, Zancajo y Fontdevila (2016) destacan a Suecia como el país nórdico que mejor representa la privatización de la educación. Lo curioso de esto es que países como Dinamarca, Noruega, Finlandia y Suecia se caracterizan por contar con un Estado de bienestar fuerte, con una marcada orientación redistributiva y una firme intervención del sector público en materia económica y social. En el marco de dicho régimen de bienestar, los países nórdicos han dado lugar a un sistema altamente comprensivo y equitativo, orientado a garantizar oportunidades a los grupos más desfavorecidos y fundamentado en la participación directa del Estado en materia de provisión educativa. Esto ocurrió también en países como Italia, que luego del fin al régimen fascista, el Estado también se propuso una educación comprensiva ubicándose como garante de la integración social.

Sin embargo, desde la década de 1990 se comenzó una reforma neoliberal en gran parte de Europa, que afectó especialmente las definiciones de Estado de bienestar de los países nórdicos. Al modernizar la oferta de servicios educativos, se impulsó una política de municipalización educativa y de autonomía escolar (Verger, Zancajo & Fontdevila, 2016),

que de todos modos ha ido incorporando mecanismos de control centralizados sobre el trabajo docente. Por ejemplo, en Europa sólo Italia y Suecia tienen una normativa central que indica que la fase de iniciación es obligatoria (Eurydice, 2015), lo que convive con la casi completa libertad sueca de contratación de personal, y el restringido proceso de oposiciones al que se presenta el profesorado italiano.

Italia y Suecia tienen elementos comunes y divergentes. Ambos países poseen autonomía escolar, aunque Italia es considerada el país con menos autonomía en Europa. Así también, es necesario considerar que hay muchos elementos de la realidad europea que se diferencian de la realidad chilena y latinoamericana. Si bien los sistemas de evaluación docente, y la carrera docente, han sido impulsados por organismos supranacionales como la OCDE, Europa posee regulaciones propias como bloque socioeconómico que ayudan a materializar estas iniciativas. En Europa, la situación laboral parece tener poca influencia en la satisfacción por el trabajo del profesorado, ya que al año 2013, cerca del 90% del profesorado se siente satisfecho con su profesión sin importar cuál era su situación laboral. Respecto de cómo creen que la sociedad valora su profesión, no existen datos suficientes que permitan sugerir que ésta podría estar condicionada por la situación laboral, ya que muchos docentes señalan estar satisfechos con el centro en el que trabajan (Eurydice, 2015). Si bien en Chile no existen estudios objetivos al respecto, esta tesis hace pensar que existe una relación entre condiciones laborales y valoración social del profesorado.

Suecia e Italia comienzan la instalación de sus políticas impulsados por la OCDE, y Chile, impulsado por el FMI y el Banco Mundial, como gran parte de Latinoamérica. Las políticas liberales de entonces afectan a Chile desde comienzos de la década de 1980, mientras que en Europa sólo se esbozan a fines de 1989 y se comienzan a implementar en la década de 1990. En los tres casos la educación es reformada por motivos económicos, y se acusa al Estado de su gestión, flexibilizándolo y modificando su presencia en el sistema educativo. En los tres casos la gestión escolar está descentralizada, aunque el diseño de políticas es diferente en los tres países. Suecia y Chile cuentan con educación privada de financiamiento público, aunque hasta hace poco sólo en Chile se podía exigir un copago a las familias. Suecia permite que las escuelas tengan posibilidad de lucrar, lo que hasta hace dos años también se permitía en Chile.

El inicio de las políticas de libre mercado se implementaron en Suecia a partir de gobiernos socialdemócratas, aunque fueron resultado de tensas negociaciones con el sector más conservador, y luego fueron profundizadas cuando éstos llegaron al poder. En Chile en

cambio, las reformas de mercado en educación, salud, y otros servicios sociales, ingresan a la mitad de la dictadura militar, y considerando que ésta es la dictadura más sangrienta de Latinoamérica, la resistencia a estas políticas no tuvo mayores efectos. En los tres países, estas políticas fueron ingresadas como forma de resolver crisis económicas nacionales, siendo Suecia el primer país nórdico en hacerlo, y Finlandia el último. De hecho, Finlandia consiguió un repunte importante en la Prueba PISA, lo que llevó a que el país reconsiderara estas políticas antes de implementarlas, y finalmente rechazara gran parte de las mismas.

En el contexto de la reestructuración neoliberal del capitalismo global:

(...) se produjo una sucesión de cambios en los sistemas educativos europeos en las últimas décadas del siglo XX. En muchos casos, como España, se llevaron a cabo reformas educativas de mayor o menor alcance bajo gobiernos “de modernización de la izquierda”. Estas reformas intentaron explorar las posibilidades del modelo económico posfordista mediante la reactivación del debate sobre educación en términos de equidad versus eficiencia. En otros casos, los preceptos de lo que comúnmente se conoce como el “Nuevo Derecho” podrían detectarse en la “creación de un cuasi-mercado dentro del cual las escuelas competirían” (Pereyra et. al., 2009, p. 223)<sup>32</sup>

A pesar de que los modelos de rendición de cuentas son diferentes en los tres países, y que sólo Chile tiene un enfoque de responsabilización de resultados, los tres países utilizan los resultados de la prueba PISA para dar cuenta de su evolución y avances en materia de educación frente a la OCDE, y paulatinamente en mayor o menor medida, todos los países europeos se encuentran avanzando hacia un modelo de cuasi-mercado educativo que considera los resultados de pruebas estandarizadas para promover la competencia.

Los contextos sociohistóricos de cada país establecen diferencias que son relevantes de considerar para lo cual lo primero es conocer en profundidad cómo surgen las actuales políticas y cómo aparece el profesorado en la historia y diseño político de Italia y Suecia. Por

---

<sup>32</sup> La traducción es propia. El texto en inglés señala lo siguiente: “In the context of the neoliberal restructuring of global capitalism, a succession of changes took place in European educational systems in the last decades of the twentieth century. In many cases, such as Spain, more or less far-reaching educational reforms were carried out under “modernizing left-wing” governments. These reforms attempted to explore the possibilities of the post-fordist economic model by reactivating the debate on education in terms of equity versus efficiency. In other cases, the precepts of what is commonly known as the “New Right” could be detected in the “creation of a quasi-market within which schools would compete”.

ello, en primer lugar se presenta el contexto sociohistórico de la educación en Italia y en Suecia, y luego, se presenta el análisis de educación comparada de significados docentes en el cual se contrastan las categorías emergentes de la primera fase de este estudio con los discursos del profesorado italiano y sueco entrevistado. Como se detalla en la metodología de esta tesis, se entrevistó a un total de tres profesoras en Italia – dos de primaria y una profesora que además de ser maestra de primaria, es profesora de francés - y dos profesoras de primaria en Suecia, país en el cual además se realizaron observaciones en un colegio a través del método de *teacher shadowing*.

#### **5.4.1.- Análisis del contexto sociohistórico de la educación en Italia**

El sistema escolar estatal italiano data de 1859, a partir de la Ley Casati que define una educación nacional en la unificación de Italia (Meregalli, 1943). Posteriormente, la ley Orlando del año 1904 amplió la escolaridad obligatoria desde los nueve hasta los doce años, disminuyendo el porcentaje de analfabetismo en el país, y el año 1911 la ley Credaro obligó al Estado a administrar las escuelas primarias. Estas iniciativas fueron resultado de la acción de organizaciones docentes a través de asociaciones y sindicatos como la Unión Magistral Nacional (*Unione Magistrale Nazionale*), la Asociación Católica de Maestros (*Associazione Cattolica Magistrale*) y la Federación Nacional de Profesores de Escuela Media (*Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media*). Esta última agrupaba a la mayoría del profesorado italiano y fue en la época, el interlocutor más importante del Ministerio (Gavari, 2003).

Entre 1922 y 1925, Giovanni Gentile fue Ministro de Instrucción Pública impulsando una importante reforma de la educación (Gavari, 2003; Meregalli, 1943). La literatura especializada presenta una discusión respecto de si es posible denominar o no a esta reforma como una iniciativa propiamente fascista. Algunos autores señalan que el propio Benito Mussolini la declaró como tal (Canestri & Ricuperati, 1976) y que esta reforma avanza hacia la *fascistación (fascistazione)* de la educación (Baia-Horta, 2008), mientras que otros, defienden la idea de que a pesar de compartir con el fascismo la definición de Estado, las iniciativas de Gentile no pueden ser llamadas propiamente fascistas debido al principio de meritocracia que se encontraba a la base y al sentido de equidad del mismo (Gavari, 2003; Meregalli, 1943).

Para Gentile, el Estado:

(...) era una sustancia ética en la que la conciencia misma del individuo y la síntesis de las conciencias individuales debían coincidir. Mussolini coincidía con Gentile en esta visión del Estado, y especialmente en el reconocimiento de la autoridad del Estado de Mussolini para la posibilidad de la liberación y la completa realización del individuo (Gavari, 2003, p. 251).

La herencia del pensamiento político de Gentile sobre educación y sociedad, define al Estado como un ente que da sustento, niega o afirma los derechos personales, e incluso es

capaz de sacrificar al individuo en función de los intereses de la sociedad. Así, tanto individuo como familia quedan absorbidos por el Estado, y las libertades individuales desaparecen en virtud del poder del Estado (Guicciardini, 2006).

A partir de 1924 se produjeron importantes cambios históricos, en lo que se comenzó a llamar “política de retoques” y que buscaba utilizar la educación para la inculcación de los valores fascistas (Baia-Horta, 2008). El ministro Gentile dimite y paulatinamente van flexibilizándose algunas iniciativas que resguardaban la meritocracia en educación. Es así como en el año 1938 comienza propiamente tal, una reforma fascista (Gavari, 2003).

El entonces Ministro de Educación Nacional Giuseppe Bottai, publica la *Carta della Scuola* que lleva finalmente a la consolidación del fascismo en las escuelas, considerándolas como instituciones al servicio de la nación. Bottai “subraya el enlace entre la educación escolar y la vida social y política de la nación” (Meregalli, 1943, p. 72), por lo que la *Carta della Scuola* establece no sólo una nueva estructura educativa, sino que define “(...) los ideales de la escuela-nación y los principios de la patria, la raza, y las leyes de los judíos” (Gavari, 2003, p. 253). El estallido de la Segunda Guerra Mundial impidió que se implantara la totalidad de la reforma (Gavari, 2003).

En el año 1948, y con el término del fascismo, se aprobó la Constitución Italiana, la que introdujo temas educativos por un lado orientados a mantener principios heredados del fascismo como la libertad de enseñanza y la religión en la escuela, y por otro lado, garantizó una educación gratuita y obligatoria, aunque con elementos meritocráticos que sólo aseguraban el acceso durante los primeros ocho años de vida (Guicciardini, 2006). Luego de eso, sólo podrían proseguir estudios quienes poseyeran ciertas aptitudes y méritos, para lo cual, la Constitución menciona la creación de sistemas de becas y subsidios concursables (Gavari, 2003).

Sin embargo, las diferencias ideológicas de los partidos políticos posteriores a la creación de la Constitución, dificultaron una verdadera política educativa hasta 1962, año en que “(...) se aprobó la reforma comprensiva inspirada en el principio de igualdad de oportunidades que situó a Italia a la cabeza de los países europeos en lo que a reformas comprensivas se refiere” (Gavari, 2003, p. 257). En palabras de Gavari (2003), ni siquiera Suecia, que destacaba por sus afanes democratizadores, había conseguido una reforma de este tipo.

Esta Reforma, entre los años 1962 y 1966 garantizó la educación para el estudiantado entre 11 y 14 años de edad; unificó la enseñanza media; aumentó las atribuciones al consejo de

curso – órgano encargado de garantizar la unidad de la enseñanza-; creó las actividades extraescolares (*doposcuola*) y un sistema de educación especial; aumentó las escuelas medias en el país; y determinó el número de estudiantes por clase (25 a 30). En 1973 la acción de los sindicatos de maestras y maestros concluyó en la creación por parte del gobierno de órganos colegiados; nuevas normas del status jurídico del personal docente, directivo, de inspección y, no docente; y nuevas normas acerca de la experimentación, la investigación educativa y la actualización. El año 1974 se crearon distintos órganos de gestión escolar para una “autonomía participada”, además del Consejo Superior de Educación. Posteriormente, un Decreto Ministerial en el año 1979 seguía insistiendo en la importancia de la unidad de la educación y la interdisciplinariedad (Gavari, 2003). A mediados de la década de 1980 se impulsan medidas destinadas a la descentralización del sistema; la participación social; la concesión de autonomía a los centros educativos; y la política de derecho al estudio, la que se materializa el año 1989 con reformas a la educación superior (Oria, 2009; Pavone, 2007). En 1998 se vuelve obligatoria la educación escolar hasta los 15 años, y la educación formativa, hasta los 18 con salidas profesionales, laborales u orientadas a la universidad (Gavari, 2003).

En el año 1997 se aprueba la ley de descentralización del sistema educativo, aunque los programas escolares, la organización de la instrucción escolar y el establecimiento del status jurídico del personal, se siguen administrando de forma centralizada por el Estado. La mencionada ley ofrece a las escuelas de tres tipos de autonomía: didáctica, organizativa, y en la investigación; y las obliga a crear un Plan de Oferta Formativa (POF) (Gavari, 2003; Oria, 2009). En esta autonomía, el director de la escuela se convierte en el máximo responsable de los objetivos escolares, y queda definido como el coordinador de la oferta formativa y encargado de establecer redes de relaciones con personas dentro y fuera de la escuela. Así, las funciones del director trascienden las competencias pedagógicas del perfil anterior (Jefe del Instituto - *Capo d'istituto*) y tanto el liderazgo como la cultura organizativa adquieren particular relevancia (Gavari, 2003; Pavone, 2007; Grimaldi, Serpieri & Taglietti, 2015). De este modo, la Ley 59/1997 sobre la autonomía, hizo que los directores pasaran de ser una figura docente a ser parte del sistema administrativo público. Esta ley además incorpora un cambio en la organización de la dirección de los centros educativos. Hasta 1997, las funciones directivas en las escuelas se dividía en dos roles: el presidente (*preside*), encargado de dirigir las escuelas secundarias, y el director didáctico, encargado de dirigir las escuelas primarias.

Posterior a 1997, ambas figuras se unieron en la del dirigente escolar (*dirigente scolastico*) (Oria, 2009).

Pese a los avances de las reformas desde 1997, la educación italiana sigue mostrando en los años siguientes disparidad territorial -especialmente entre el norte y sur del país-, altos niveles de fracaso escolar y un reducido número de estudiantes que continúan y culminan un itinerario de especialización o universitario (Pavone, 2007). Es por ello que en el año 2001 y 2003 se inicia una nueva reforma orgánica del sistema educativo, a través del Decreto Legislativo 165/2001 que planificó la unión de los distintos roles de la dirección en las etapas de educación primaria y secundaria. Los directores pasaron a ser un cuerpo unificado de Dirigencia Escolar (*Dirigenza Scolastica*) y las escuelas tuvieron personalidad jurídica (Gavari, 2003).

El decreto 165/2001 le otorga más autonomía aún a las escuelas, pero centrándose principalmente en la figura del director, permitiéndole elegir docentes que colaboren en tareas del servicio administrativo y de gestión del personal. Además, le asigna el rol de ser interlocutor con los órganos sindicales, y lo deja como representante legal de la escuela (Oria, 2009). En el año 2003, la Ley 53 avanza aún más en la autonomía de las escuelas, y en la concepción de la dirección estatal del rol del director (Pavone, 2007). Esta ley se basa en el principio de la educación y formación a lo largo de la vida, y desplaza al principio de igualdad de oportunidades por la atención a las habilidades y diversidad del estudiantado (Gavari, 2003).

A partir de estas modificaciones legales, los directores de las escuelas están sujetos a los principios de eficiencia, eficacia y racionalidad económica, se les pide la elaboración de programas operativos y se les asignan recursos de los cuales deben dar cuenta periódicamente. Su cargo no es automático ya que está sujeto a evaluación y puede rotar a otras posiciones en función de sus resultados. Asimismo, la autonomía de la escuela también es evaluada en función de ciertas condiciones como la formación del personal escolar, la realidad territorial, social y económica; y las capacidades de iniciativa. La autonomía de los centros italianos le permite al director decidir sobre la formación continua del profesorado, definir complementos económicos para el personal e instalar modelos pedagógicos específicos en las aulas. Desde el año 2005, el POF de las escuelas se somete a evaluación y monitoreo por parte de la Dirección General de Ordenación Escolar del Ministerio (Oria, 2009).

A pesar de la descentralización y de la mayor autonomía escolar otorgada a nivel local, el Ministro de Educación mantiene el control de la gobernanza general del sistema, dando cuenta de su centralidad, por lo que Grimaldi y Serpieri (2014) lo han llamado “descentralización blanda”, que además, consiste en uno de los procesos de descentralización europeo más limitados en comparación con el resto del continente (Eurydice, 2007).

Es así como entre el año 1994 y 2011, la agenda política en educación fue una verdadera paradoja que incluyó acuerdos de diferentes grupos de interés como neoconservadores, partidos políticos de izquierda, burócratas y sindicatos. Estos últimos, estaban preocupados por los riesgos de la mercantilización de la educación (Grimaldi et., al. 2015), y abogaban por la autonomía escolar. Como ejemplo de esto, en febrero del año 2009, sindicatos italianos como *CISL-Scuola* reivindicaron la autonomía de cada escuela para decidir el modo de asignar el personal docente (Oria, 2009).

De todas las iniciativas paradójales, el enfoque de gestión directiva bajo un sistema de rendición de cuentas muestra un *accountability* educativo entremezclado con un enfoque centralizado y una tradición de descentralización y de participación de las comunidades locales (Verger & Normand, 2015).

A pesar de que para algunos autores, Italia representa un caso de educación de responsabilización estatal (Falabella & De la Vega, 2016), otros autores describen el modelo educativo del país como un ejemplo del creciente aumento de la educación basada en la Nueva Gestión Pública (NGP) (Grimaldi et. al., 2015; Verger & Normand, 2015). En Italia, la NGP ha sido adoptado por “(...) economistas y políticos con vínculos al Banco Central Europeo y a la OCDE. En su momento, este país fue también sacudido por el informe PISA, el cual definía el sistema educativo italiano como inefectivo y de bajo rendimiento” (Verger & Normand, 2015, p. 611).

En este sentido, si bien inicialmente el enfoque de autonomía escolar fue asumido para valorizar y potenciar un sentido democrático de lo local, el neoliberalismo, neogerencialismo y neoconservadurismo han ido convirtiéndose en discursos cada vez más influyentes en el actual proyecto de modernización del sistema educacional italiano (Grimaldi et. al., 2015). Para Verger y Normand (2015) el caso italiano es expresión de una versión híbrida del modelo de la NGP, con efectos tangibles debido a la creciente apertura a la mercantilización de este sistema educativo. Estas son políticas que han sido incorporadas con el fin de mejorar en los resultados de las pruebas estandarizadas internacionales. Autores como Ongaro y

Valotti (2008) reportan una importante brecha entre el diseño de las políticas con perspectiva de NGP y su implementación, señalando que además existe una brecha entre la forma de implementarlas en diferentes sectores geográficos del país – con grandes diferencias sobre todo entre norte y sur-. Para este autor, desde 1990 el paradigma administrativo como paradigma cultural, ha llevado a las escuelas a convertirse en centros corporativizados.

Esta brecha puede explicarse en el marco de dos grandes tensiones derivadas de las políticas de descentralización blandas. Por un lado, se genera una tensión al coexistir ciertas formas descentralizadas de gobernanza, promoción del empoderamiento, y lazos jerárquicos de diferente orden; y por otro lado, parece incompatible exigir que de forma simultánea se cumpla con responsabilidad gerencialistas y se deba lidiar con diferentes formas jerárquicas de control (Grimaldi & Serpieri, 2014).

Por todo lo anterior, Grimaldi et. al. (2015) sitúan el inicio de la implementación del modelo de NGP en Italia en las reformas de fines de la década de 1990. Desde entonces, las políticas habrían sido paulatinamente intervenidas en tres ámbitos: Gobernanza (autonomía y descentralización, combinado con *accountability* y un foco en la mejora, eficiencia y eficacia); Profesión (gestión del desempeño profesional a través de la evaluación del profesorado directivo y de aula) y Evaluación (controles por resultados a nivel nacional y gestión del desempeño). De estos ámbitos, el que más impacto ha tenido hasta la fecha ha sido el último.

El sistema nacional de evaluación italiano se inicia como consecuencia de los resultados en la prueba PISA a comienzos de la década del 2000, que colocan la calidad educativa en el centro de las reformas a través del control sobre los resultados. Fue entonces que se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de Escuelas (*Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione* [INVALSI]) (MIUR, 2018). Siguiendo la tendencia europea, Italia le encarga la elaboración de pruebas nacionales a INVALSI, una agencia especializada distinta del Ministerio de Educación. La aparición de este tipo de agencias en Europa comienza en la década de 1990, y su función principal suele ser la evaluación del sistema educativo (Eurydice, 2010). Así, el año 2008 se volvió obligatoria la rendición del estudiantado de una prueba estandarizada a nivel nacional sobre matemáticas y lengua conocida como “Prueba INVALSI” (MIU, 2018). Al año 2010, en la educación primaria y en el primer curso de educación secundaria inferior, el estudiantado con necesidades educativas especiales no participa en las pruebas nacionales. En el tercer curso de

educación secundaria inferior, el profesorado decide si el estudiantado participa (Eurydice, 2010).

Entre los años 2000 y 2013 se inició una serie de tentativas experimentales para introducir nuevos dispositivos de evaluación de directores, escuelas y profesores. El año 2013 hubo una gran controversia derivada de iniciativas reformistas que buscaban combinar pruebas nacionales estandarizadas, fortalecer los procesos de inspección educativa a través de una agencia vinculada al Ministerio de Educación denominada Instituto Nacional de Documentación Innovación e Investigación Educativa<sup>33</sup> [INDIRE] (*Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa*) (MIUR, 2018)

En palabras del Ministerio de Educación italiano, el actual Sistema Nacional de Evaluación (SNV) (*Sistema Nazionale di Valutazione*) constituye un conjunto de iniciativas para orientar las políticas educativas y formativas hacia el crecimiento cultural, económico y cultural del país, y así favorecer la plena autonomía de los centros educativos. Este sistema fue creado para mejorar la calidad de la oferta formativa de los aprendizajes, y para ello el SNV evalúa la eficiencia y eficacia del sistema educativo a través del INVALSI, del INDIRE, y de un contingente de inspección escolar. Con este fin, se han creado núcleos de evaluación externa, el examen de Estado de primer y segundo ciclo (MIUR, 2018 [Ministerio de Educación, de la Universidad y de la Investigación - *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*]).

Para ello, este SNV contempla tres ejes de evaluación: (i) La institución educativa, (ii) La dirección del centro y (iii) El profesorado. El Decreto 80/2013 regula que el primer eje debe estar compuesto de una autoevaluación del centro, una evaluación externa, un plan de mejoramiento escolar y una rendición de cuentas público-social. El segundo eje se encuentra regulado por la Ley 107/2015 y el art. 10 de la Directiva 36/2016. En primer lugar, cada Oficina regional de educación [USR] (*Ufficio scolastico regionale*) – oficinas dependientes del Ministerio de Educación- debe diseñar un Plan regional de evaluación que contenga objetivos regionales, estrategias de evaluación a nivel regional y núcleos de evaluación para la dirección escolar. El proceso de evaluación de la dirección escolar, se compone de un portafolio como instrumento de mejoramiento y desarrollo profesional regulado por el Decreto 80/2013, que debe contar con la historia profesional, autoevaluación, documentación de respaldo para dar

---

<sup>33</sup> El año 2007, con la Ley 296/2006, el Instituto Indire se convirtió en Anas (*Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica*) pero el 1º de septiembre del 2012 vuelve a denominarse Indire (Decreto 98/2011 que modifica la Ley 111/2011).

cuenta de las dimensiones profesionales de su acción. Allí quedará además el registro de evaluación externa del director de la USR. Finalmente, la Ley 107/2015 incorpora un sistema de valorización al mérito del profesorado, por medio del cual todos los años el director de la escuela asigna al profesorado una suma de dinero a modo de incentivo como consecuencia de un sistema de evaluación docente que debe ser diseñado por cada centro (SNV, 2018).

A estos tres ejes se le suma la Prueba INVALSI, que como se describió anteriormente, consiste en una prueba estandarizada dirigida al estudiantado a modo de test. Esta prueba no se encuentra exenta de críticas. En abril del presente año 2018, el sindicato Cobas-Scuola sostuvo que esta prueba representa un obstáculo para las actividades didácticas cotidianas de las escuelas debido al escaso número de docentes con que se cuenta para aplicarla y la extensión horaria que implica, lo que según denuncian, habría llevado a los directores a alargar arbitrariamente las horas de trabajo del profesorado y estudiantado, además de restar tiempo valioso para la enseñanza del curriculum. Por su lado, el Sindicato General de Base (SGB) ha hecho un llamado a una huelga docente, dirigida a boicotear la aplicación de la prueba renunciando a una hora de salario (SGB, 2018). Para entender estas críticas, es necesario señalar que los responsables de administrar las pruebas son profesores del propio centro que no imparten docencia al estudiantado que está siendo evaluado, o profesores de otros centros (Eurydice, 2010).

No sólo el mundo sindical ha cuestionado estas formas de presión por los resultados como política educativa de *accountability*. Desde la academia e investigación, Domenici y Lucisano (2011) cuestionan la lógica del sistema de recompensa/castigo a la base de estas formas de evaluación, señalando que el SNV estaría sometido a las reglas del mercado liberal instalando una “cultura de la evaluación”. Grimaldi y Serpieri (2014) coinciden con estos autores asegurando que esta “cultura de la evaluación” no es más que un control por desempeño. Así, sostienen que el sistema estandarizado de evaluación del desempeño del estudiantado impulsado por la Agencia Nacional de Evaluación INVALSI, habría llevado a que diferentes ministros, fundaciones privadas y otros grupos de expertos, hayan propuesto publicar las tablas de clasificación de escuelas nacionales, con el fin de usar esos datos para evaluar escuelas o asignar fondos avanzando así hacia el cuasi-mercado.

Las pruebas INVALSI buscan evaluar el desarrollo de capital humano, y como efecto impactarían en la exclusión y castigo del estudiantado cuyos resultados se ubiquen bajo el

umbral, además de un entrenamiento de la prueba que no permite diseñar acciones de mejoramiento reales (Domenici & Lucisano, 2011).

Para Domenici y Lucisano (2011), un verdadero sistema de mejoramiento escolar no puede partir del supuesto de que el director es omnipresente, ya que muchas veces está a cargo de más de un centro educativo a la vez. Es necesario considerar las limitaciones actuales del sistema educativo como la ausencia de profesores que deben ser cubiertos por sus colegas, las contradictorias directrices pedagógicas del nivel central, la escasez de recursos de los territorios, la composición de un estudiantado que proviene de entornos en dificultad, la ausencia de recursos para que los POF puedan profundizar en las artes y la geografía, y una sensación de descuido de la escuela pública vinculada con la sensación compartida de que si la prueba INVALSI obtiene bajos resultados, la escuela será penalizada. Por todo ello, los autores sugieren que un proceso de mejoramiento continuo en Italia debiese reconocer la diversidad, y avanzar así hacia una escuela comprensiva como en los inicios de la Constitución del país, para abandonar la lógica del enjuiciamiento.

La escuela comprensiva constituye un modelo educativo que atiende a la diversidad, se orienta hacia la igualdad de condiciones, y ofrece alta calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este modelo suele exponerse en contraposición a la escuela selectiva o tradicional, la cual destaca las capacidades y méritos de unos pocos para marginar a la gran mayoría del estudiantado (Muntaner, 2000).

Sin embargo, es necesario señalar que en Italia, los centros tienen plena libertad para determinar el nivel de publicidad que quieren dar a los resultados que han obtenido en las pruebas nacionales (Eurydice, 2010).

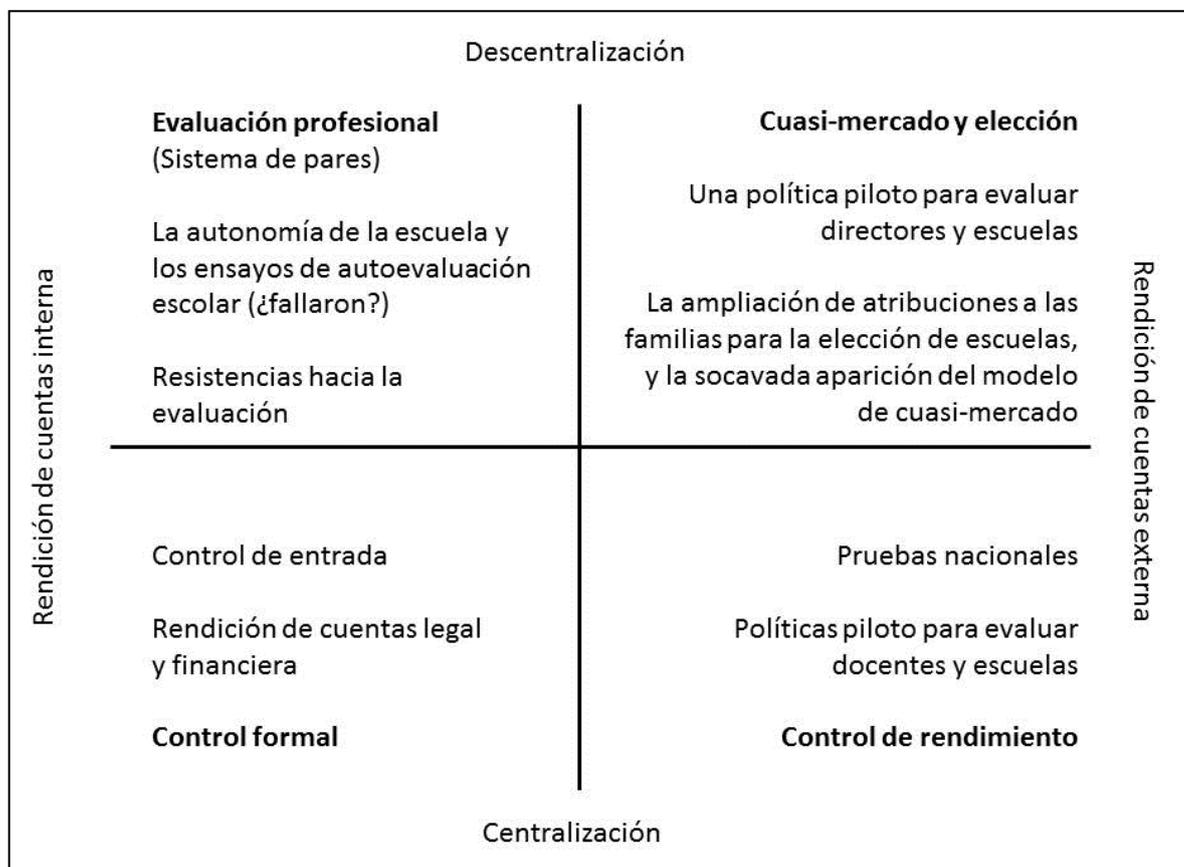
A estas críticas sobre el sistema de evaluación italiano, Lucisano (2014) agrega que la prueba INVALSI contiene diferentes limitaciones psicométricas que no permiten que se genere una comparación diacrónica con pruebas de años anteriores, por lo que la referencia al porcentaje de ítems resueltos un año en comparación con el anterior, podría depender únicamente de los diferentes niveles de dificultad de la prueba. Asimismo, cuestiona que finalmente esta prueba sea el instrumento base para construir planes de mejoramiento, ya que no sólo sería poco confiable, sino que además, ofrece información exclusivamente sobre aprendizajes y no sobre la enseñanza.

En síntesis, y siguiendo a Grimaldi y Sepieri (2014), el sistema evaluativo italiano se enfrentaría a dos grades tensiones: centralismo v/s descentralismo, y *accountability* interno v/s

*accountability* externo. La Figura 5 resume la manera de interacción de estas tensiones en el actual sistema de evaluación educativa italiana:

Figura 5

*La evaluación educativa en Italia*



**Fuente:** Traducción propia de Grimaldi y Sepieri (2014) “Figure 5. Evaluation” p. 133

Finalmente, y con la intención de ofrecer información sobre las condiciones laborales y algunos aspectos sobre la composición sociológica del profesorado italiano, a continuación se presentan datos recopilados por la Unión Europea, actualizados al año 2015 sobre la profesión docente (Eurydice, 2015).

Italia lidera la cantidad de profesores mayores en Europa, donde al menos el 90% del profesorado tiene más de 40 años y en este país es requisito contar con un Master para poder dictar clases en secundaria. Respecto del profesorado nuevo, los procesos de mentoría o iniciación sólo son accesibles para docentes nuevos que tienen un contrato fijo, aunque en sus casos esta iniciación es obligatoria. Asimismo éste es el país de la Unión Europea (UE) cuyo profesorado expresa la tasa más alta de necesidades de formación o desarrollo profesional para hacer frente a su trabajo, lo que además se refleja de forma simétrica en todos los grupos

etarios. Si bien las necesidades de formación las determinan las propias escuelas, las autoridades al más alto nivel intervienen cuando la formación está relacionada con reformas o innovación. El estudio europeo concluye que en Italia, el alto grado y la diversidad de las necesidades son alarmantes en comparación con el resto de la UE a pesar de que se invierte mucho más tiempo en programas de desarrollo profesional que en otros países, e incluso se le permite al profesorado tomarse un permiso pagado de hasta 150 horas para estudiar un grado superior o cualquier otra cualificación académica.

Respecto de las condiciones laborales, si bien en la mayoría de los países europeos los contratos laborales especifican el número de horas lectivas y no lectivas, sólo Bélgica e Italia regulan exclusivamente el tiempo lectivo, aunque en Italia se señale además que 80 horas anuales deben dedicarse a reuniones y atención de las familias. Siguiendo la tendencia europea, las condiciones laborales no son determinantes en la percepción del prestigio social del profesorado. A partir del análisis de encuestas contestadas por la población en general, es posible determinar que en Italia, este prestigio está próximo al de los empresarios y gerentes de empresas medianas, aunque los resultados del estudio llevado a cabo por una fundación para la investigación señala que el 70% del profesorado indica que uno de los motivos de insatisfacción con su trabajo era la creencia de que la sociedad no valoraba su profesión.

#### **5.4.2.- Análisis del contexto sociohistórico de la educación en Suecia**

Dinamarca, Noruega, Suecia y Finlandia, constituyen los países llamados “escandinavos”, y comparten algunos elementos comunes mientras que en otros aspectos son muy diferentes. De todos estos, Suecia ha sido el más osado en la adquisición de políticas neoliberales en los últimos 20 años (Wiborg, 2013). Suecia lleva alrededor de dos siglos en paz, y al año 1842 la mayoría de sus habitantes eran agricultores de religión protestante, quienes sabían leer incluso desde antes que el resto de Europa (Enkvist, 2010):

La práctica de que el sacerdote visitara todos los hogares de la parroquia para asegurarse de que todos supieran leer y recitar los fundamentos de la doctrina cristiana, hizo que ya antes de que la escuela obligatoria se introdujera en 1842 la mayoría de los suecos supiera leer (p. 230)

En la década de 1940, las concepciones pedagógicas del país sostenían que el ejercicio pleno de la ciudadanía en las sociedades modernas requería un tipo de conocimiento escolar que excedía al brindado en la escuela primaria. Noruega y Suecia fueron los primeros países que intentaron convertir en obligatoria a la escuela secundaria (Ruiz, Marzoa, Mauceri, Molinari & Schmidt, 2008). Entre 1940 y fines de 1970, los países escandinavos se encontraban gobernados por partidos socialdemócratas que establecieron el Estado de Bienestar. Esta definición concibe al sector público como el encargado de buscar la igualdad social proveyendo servicios sociales como atención médica, atención para niños, niñas y ancianos, así como educación obligatoria y gratuita (Wiborg, 2013). De este grupo de países, Suecia destacó por su modelo de Estado social en oposición a un modelo de mercado y de privados, especialmente dentro del sector de salud y educación (Sanz, 2006). Esto se debió fundamentalmente a que durante todos esos años, Suecia estuvo gobernada por partidos socialdemócratas. A medida que el país se desarrolla industrialmente, aumenta la cantidad de escuelas, mejoran las condiciones y formación del profesorado, se amplía la gratuidad y obligatoriedad de la educación escolar, entre otros avances (Enkvist, 2010). Sólo para hacerse una idea de la apuesta sueca en educación, en este país, la escuela primaria obligatoria se puso en marcha mucho antes que la industrializada Gran Bretaña (González, 2013).

Desde finales de la década de 1960, en Suecia domina la ideología de la escuela de la igualdad bajo conceptos como la escuela comprensiva y de clase cohesionada, agrupando la primaria con el bachillerato en un mismo tipo de colegio. Esta decisión se toma bajo el supuesto de que en el futuro, se encontrarán métodos de individualización de la enseñanza y se abrió la posibilidad de tener grupos relativamente pequeños (Enkvist, 2010). En 1962, Suecia establece el primer currículo nacional a través del sistema escolar (*Grundskola*) (Instituto Sueco, 2011). El mismo año, se introdujeron pruebas nacionales con el objetivo de ayudar al profesorado a comparar los resultados de su estudiantado con un estándar nacional (Eurydice, 2010). En 1966, el Ministerio de Educación asume la responsabilidad de los centros preescolares, y dos años después, se aplica la Ley de servicio especial, que garantiza el derecho de todo el estudiantado a la educación, incluyendo a quienes posean discapacidad intelectual (Instituto Sueco, 2011).

Para la década de 1970, las escuelas privadas fueron desalentadas y estuvieron sujetas al control del Estado a través de mecanismos de financiación hasta volverse no elitistas (Wiborg, 2013). En ese periodo, Suecia era uno de los tres países más ricos del mundo a pesar de haber sido de los más pobres en la década de 1930. El sistema escolar proclamó los principios de igualdad y libertad, que brindaron al estudiantado iguales oportunidades. La idea de la igualdad obedecía a un principio unificador de la educación, lo que reducía las posibilidades de las elecciones personales en la escuela (Enkvist, 2010). En 1974 se adopta una ley que introduce una materia de libre elección (como baile o pesca), pero al mismo tiempo “(...) se prohibió seguir estudiando después de terminar los estudios con el ánimo de obtener mejores notas para poder ingresar en una carrera interesante, lo cual, supuestamente, debía aumentar la igualdad entre los alumnos” (Enkvist, 2010, p. 239). Las clases de libre elección podían ser dictadas por personas sin formación docente (Enkvist, 2010).

En términos estructurales, el sistema educativo sueco destacó hasta comienzos de la década de 1980 por defender el modelo de una escuela pública integral y centralizada, con un papel marginal desempeñado por alternativas privadas (Klitgaard, 2007). En 1980 la proporción de estudiantes en escuelas privadas en Suecia había disminuido al 0,2% (Wiborg, 2013). La política escolar fue considerada como un elemento central del partido social demócrata sueco para construir una sociedad con un alto grado de igualdad social (Klitgaard, 2007).

Sin embargo, a fines de la década de 1980 y comienzos de la década de 1990 una fuerte recesión golpeó al país y esto provocó un rápido cambio de política a favor de soluciones orientadas al mercado (Verger, Zancajo & Fontdevila, 2016). Siguiendo a Klitgaard, (2008):

Durante la década de 1980, el gobierno socialdemócrata participó en una intensa discusión política sobre el futuro del Estado de Bienestar sueco, en el que un sistema de escuelas públicas dominado por el Estado, uniforme y centralmente regulado, se convirtió en un tema destacado (p. 489)<sup>34</sup>

Se comenzó a cuestionar fuertemente la escasa flexibilidad y alta burocracia del Estado de Bienestar, lo que se vio fortalecido debido a una ruptura en el consenso político general. El Partido Conservador, con un enfoque político neoliberal, afirmó que el sector público causaba déficit presupuestarios, altos impuestos, ineficiencia y falta de libertad para elegir los servicios (Klitgaard, 2007). La primera iniciativa reformista fue la municipalización de la gestión y financiación de la educación entre 1988 y 1991 (Klitgaard, 2007; Verger, Zancajo & Fontdevila, 2016), con el fin de que las escuelas públicas respondieran más precisamente a las preferencias individuales, permitieran la participación ciudadana directa (Klitgaard, 2007). En 1989, el Ministro Göran Persson lideró la municipalización de las escuelas, y desde ese momento, los ayuntamientos comenzaron a tener la responsabilidad sobre las escuelas. Simultáneamente se implementa una ley para que las escuelas dejen de ser dirigidas por reglas y pasen a dirigirse por objetivos (Enkvist, 2010). Respecto de la formación del profesorado, la reforma de 1988 la integró en el nivel superior a través de universidades, colegios universitarios o escuelas de educación diferenciada (Cantón, 1997).

En el año 1992, comenzó la implantación de un ambicioso sistema de *voucher* educativo similar al que Chile había adoptado diez años antes y que permitía a las escuelas privadas - incluso a aquellas con fines de lucro- recibir financiamiento público (Verger, Zancajo & Fontdevila, 2016). El sistema de *voucher* introduce la libre elección entre “escuelas públicas” y “escuelas independientes” (privadas con financiamiento público). Antes de esta reforma, las escuelas públicas eran monopolistas locales y las pocas escuelas privadas que existían no se

---

<sup>34</sup> Esta es una traducción propia. La cita dice: “During the 1980s, the Social Democratic government engaged in an intense political discussion over the future of the Swedish welfare state, in which a state-dominated, uniform, and centrally regulated public school system became a salient issue”.

financiaban a través de *voucher* y, por lo tanto, no competían por estudiantes con escuelas públicas. Debido a esta reforma, se creó un sector completamente nuevo de escuelas financiadas con fondos públicos pero administradas por privados denominadas “escuelas independientes” (Böhlmark & Lindahl, 2012). Anteriormente, las escuelas privadas en Suecia se denominaban “escuelas libres”, y estaban conectadas a una estrategia política de desregulación y descentralización en lugar de privatización. Las nuevas “escuelas independientes” son legalmente independientes del Estado, pero operan bajo un plan de estudios nacional y dependen en gran medida del financiamiento público (Klitgaard, 2007).

En 1991 se rediseñó el sistema de pruebas nacionales, lo que fortaleció tanto el cambio en el reparto de competencias entre el gobierno central y los municipios, como la transición de un sistema escolar regulado a una gestión basada en los resultados. Suecia sigue la tendencia de países como Italia, y le encarga el diseño de estas pruebas a una agencia especializada distinta del Ministerio de Educación, en este caso, la Agencia Nacional de Educación (Eurydice, 2010). Desde entonces, se implementan pruebas nacionales de matemáticas y sueco (a los 12 años) y de matemáticas, sueco e inglés (a los 16 años). Estas pruebas son usadas para elaborar estadísticas, y pueden ser publicadas en internet con el fin de informar a las familias (Ekholm, 2005). A pesar del consenso internacional del año 2010 que consideraba que estas pruebas tenían un fin formativo, Rottenberg y Francia (2016) señalan que en la actualidad, las pruebas nacionales de matemáticas, sueco e inglés, aparecen en las listas de medición que se publican, y que de sus resultados depende la reputación de una escuela. Asimismo, Eurydice (2010) indica que la Agencia Nacional de Educación publica los resultados de las escuelas como datos brutos. A pesar del riesgo del entrenamiento de estas pruebas, la mayoría del profesorado que participó en un estudio realizado por la Agencia Nacional de Educación en 2004 manifestó que no adaptaban la enseñanza en función del contenido de las pruebas. Asimismo, a diferencia de la corriente de *High-stake testing* (Hursh, 2008), las pruebas nacionales en Suecia tendrían la función de que las autoridades locales evalúen la calidad de su propio servicio (Eurydice, 2010).

En Suecia, el profesorado corrige las pruebas nacionales sin que se realicen comprobaciones externas aunque la Agencia Nacional de Educación llevaría unos años diseñando métodos más seguros de administración y corrección de las pruebas (Eurydice, 2010).

En 1993 se aplicó una nueva reforma a la enseñanza superior que descentralizó aún más la formación del profesorado, aunque el gobierno es quien sigue concediendo los títulos y autorizando la estructura básica de los programas para estos cursos (Cantón, 1997). En el año 1994 se reforma la educación secundaria, lo que trae consigo algunas nuevas iniciativas. Se refunde la Dirección General de Escuelas, adoptando la nueva función de apoyar a los municipios. Los inspectores de secundaria se suprimieron, y se aumentó considerablemente la inversión en tecnologías de la información (Enkvist, 2010). En el año 1997, todo el estudiantado de educación obligatoria recibe el almuerzo sin coste alguno, y un año después se le asigna a los centros preescolares, su propio currículo nacional. El mismo año, a los niños y niñas de seis años se les ofrece la oportunidad de asistir a una clase preescolar en un colegio (Instituto Sueco, 2011).

Durante la década de 1990, se introdujo la libertad de elección entre escuelas – tanto públicas como privadas- incluso a pesar de la resistencia de los sindicatos de docentes (Wiborg, 2013). En palabras de Klitgaard, (2008):

La descentralización se guió por el principio de que las escuelas deberían tener la oportunidad de desarrollar sus propios perfiles académicos o pedagógicos únicos, y de conducir la educación de acuerdo con las necesidades y demandas del entorno local (p. 490)<sup>35</sup>

El Estado redujo su autoridad educativa a la formulación de objetivos generales, entrega de recursos para la financiación, y la garantía de la calidad educativa a través de evaluaciones (Klitgaard, 2007). Así, las políticas de mercado y descentralización implementadas entre 1988 y 1994 transformaron al sistema escolar sueco desde uno de los más regulados y centralmente dirigidos de todo occidente, a uno de los más desregulados (Rottenberg & Francia, 2016).

Desde entonces, siguiendo a Enkvist, (2010) el estudiantado comienza a cambiar su relación con las escuelas y con el conocimiento. La autora cita estudios de Jonas Frykman para señalar que el estudiantado cuenta con una alta libertad corporal para moverse en el aula, salir al baño, hablar en clases, etc.

---

<sup>35</sup> La cita textual dice: “Decentralization was guided by the principle that schools should have an opportunity to develop their own unique academic or pedagogical profiles and to conduct education according to the needs and demands of the local environment”

Después de que los municipios se constituyeron como empleadores del profesorado, se decidió asignar recursos a modo de subvención escolar, aumentando así la libertad de los municipios para organizar la educación pública. Debido al nuevo sistema de financiación, las escuelas privadas tuvieron la posibilidad de obtener financiación pública en igualdad de condiciones con las escuelas públicas. En todo caso, las escuelas privadas con financiación pública no podían cobrar a las familias una tarifa adicional (Klitgaard, 2007). La máxima autoridad municipal pasó a ser el Consejo Municipal de Educación, y con motivos de educación el municipio se subdivide en zonas llamadas Consejos de Distritos. El encargado a nivel municipal de la educación se denomina Director General de Escuelas, quien está subordinado al Consejo. Luego, cada escuela pública está dirigida por un Director o Rector (Cantón, 1994).

Para autores como Enkvist (2010), la municipalización marca el inicio de un camino de privatización de la educación sueca, aunque para autores como Verger, Zancajo y Fontdevila, (2016) la privatización sueca es más bien un efecto del sistema de financiamiento vía *voucher*. En cualquier caso, al año 2002, las escuelas privadas habían aumentado a más del doble, y la participación de matrícula en ellas aumentó a 4% (Klitgaard, 2007). En el año 2006, y con el fin de proteger al estudiantado que se encontraba para entonces distribuido en diferentes tipos de centros escolares, se dictamina una Ley de prohibición de la discriminación y otros tratamientos degradantes de niñas y niños y escolares (Instituto Sueco, 2011).

En una entrevista para la prensa, Ekholm (2005) señala que la autonomía de los centros educativos debe ser la clave para la mejora escolar y para aumentar el poder de decisiones descentralizado. Para ello, comenta que el Estado exige a cada uno de los 290 municipios suecos, que presente un plan escolar articulado con el plan local que debe formular cada colegio. El fin de eso es construir los objetivos del Estado en materia de educación, sobre la base de estos planes. Además, cada escuela debe hacer un plan individual de aprendizaje para cada estudiante, y cada seis meses, el profesorado, estudiantado y las familias, debiesen discutir ese plan. El encargado de liderar esos planes son los rectores o directores de las escuelas, quienes son definidos como una especie de gerente encargado de evaluar esfuerzos, determinar resultados – del estudiantado y profesorado -, y distribuir los recursos financieros. Al director de cada centro lo elige el municipio a través de un concurso (Cantón, 1994), y una vez electo, durante los tres primeros años debe atravesar un programa de capacitación para líderes escolares (Ekholm, 2005).

A partir de estas iniciativas, es posible concluir que Suecia ha sido el país escandinavo que le ha dado mayor credibilidad a las fuerzas del mercado (Wiborg, 2013). El estudio de caso llevado a cabo por Klitgaard (2007) muestra cómo Suecia al institucionalizar el principio de libre elección en educación, y al promover el masivo ingreso del sector privado, se convierte en un Estado con una conformación particularmente contradictoria que pone al mismo nivel diferentes políticas socialdemócratas con abundantes características liberales en educación. En este sentido, estas reformas neoliberales han implicado en Suecia “un cambio discursivo, lo que trajo consigo que en todos los documentos oficiales la palabra igualdad fuera reemplazada por equidad” (Rottenberg & Francia, 2016, p. 370).

Un año después, Klitgaard (2008) es explícito en derribar el mito de que Estados Unidos y Suecia son dos extremos del Estado de Bienestar. Para el autor, la política de bienestar central sueca, históricamente dirigida a aumentar la igualdad social y económica, “se ha transformado en una política en la que las fuerzas del mercado desempeñan un papel importante en la asignación de recursos educativos” (p. 480)<sup>36</sup>. Actualmente, el número de proveedores privados se ha multiplicado por diez, y la gran mayoría de ellos tiene fines lucrativos (Verger, Zancajo & Fontdevila, 2016). De todos modos, para que puedan comenzar a funcionar deben ser aprobadas por la Inspección de Centros Escolares (*Statens skolinspektion*) y registrarse por los currículos y los planes de estudios nacionales (Instituto Sueco, 2011).

Rottenberg y Francia, (2016) resumen estas políticas sueca bajo el nombre de “marketización” externa e interna. La primera se refiere al proceso de privatización de escuelas y a la competencia entre éstas para captar estudiantes bajo el principio de la libre elección. La segunda, viene a confirmar que Suecia estaría guiada por un modelo de NGP, lo que se expresaría en la continua evaluación nacional e internacional de resultados, técnicas de control de calidad y el aumento de la responsabilidad de gestión de los rectores o directores de las escuelas. Esto último incluye además, el pago del salario del profesorado en función de su rendimiento individual.

El año 2011 se implementa una nueva reforma tendiente a establecer un nuevo currículum, cambios en la organización de la enseñanza, una nueva escala de cualificación y un nuevo sistema de formación de docentes. Desde el año 2011, en el tercero, sexto y noveno año escolar obligatorio se convocan pruebas nacionales obligatorias de determinadas asignaturas

---

<sup>36</sup> La cita textual en inglés es: “(...) has been transformed into a policy in which the market forces play a significant role in the allocation of educational resources”.

(Instituto Sueco, 2011 [*Swedish Institute*]), aumentando los cursos en los cuales se aplicaba la prueba. La educación se organiza en Educación Infantil (0-6 años<sup>37</sup>); Educación obligatoria (7-16 años<sup>38</sup>); Secundaria Superior (17-19 años) y Educación Superior (20 años y más<sup>39</sup>) (Ministerio de Educación e Investigación, 2018 [*Utbildningsdepartementet*])

En términos de asistencia social y ayuda a las familias trabajadoras, al estudiantado de 6 a 13 años se les proporciona atención extraescolar, antes y después de las horas de clase, ya sea en un centro de recreación, un hogar familiar de atención diurna, o un programa extraescolar de acceso libre (Instituto Sueco, 2011). Además, tanto la formación, como el material didáctico y el comedor en la educación obligatoria, son gratuitos. Asimismo, los colegios brindan servicios gratuitos médicos, de salud mental y de asistencia social (Ministerio de Educación e Investigación, 2018).

En este sentido, las condiciones del trabajo docente quedan también definidas con base en la autonomía y descentralización escolar. El Ministerio de Educación e Investigación, (2018) calcula que el profesorado sueco recibe un salario que va desde los 31.090 € a los 36.130 € anuales, pero en cada colegio, el director es responsable de contratar y asignar el salario de cada docente de forma personalizada (Ekholm, 2005). Si bien el profesorado sueco tiene un nivel de formación escalonado en cuatro grados según se dedique a educación infantil, primaria, secundaria o secundaria superior (Ministerio de Educación e Investigación, 2018), y aunque desde el año 2013 se debiera exigir la certificación de profesores y maestros de colegio y preescolar, bajo contrato permanente con el fin de elevar el prestigio social de la profesión docente (Instituto Sueco, 2011); la realidad muestra que en las escuelas existen bastantes irregularidades vinculadas con la contratación del personal docente y su idoneidad.

Si bien muchas decisiones dependen de las comunas, éstas deben ser ratificadas por las escuelas, las que finalmente ejercen su autonomía y toman las decisiones más importantes. Cada escuela puede “decidir sobre la implementación de los contenidos curriculares nacionales, los objetivos, las horas de enseñanza y los métodos pedagógicos” (Rottenberg & Francia, 2016, p. 372), como también, sobre los mecanismos para contratar al profesorado. Es así como a pesar de la normativa vigente, actualmente existe una sobrerrepresentación de profesores sin título habilitante en diferentes materias.

---

<sup>37</sup> *Förskola Lågstadiet* (1-3 años); *Mellanstadiet* (4-6 años)

<sup>38</sup> *Högstadiet* (7-9 años); *Gymnasium* (STUBETYG - título de Bachillerato)

<sup>39</sup> Formación Profesional (YH - Ed. Politécnica; KY - Ed. Prof. Superior); Formación Universitaria (*Högskola Universitet*)

Un ejemplo de este fenómeno se puede apreciar en la enseñanza de otras lenguas. El estudio de Rottenberg y Francia, (2016) muestra que menos del 25% del profesorado que enseña español en el país posee la instrucción suficiente, lo que sería consecuencia del hecho de que las reglas sobre los requisitos para considerar que el título de un profesor es habilitante, no son claras. Como el director o rector de escuela tiene libertad para seleccionar y contratar al profesorado, a nivel nacional no se implementan muchos mecanismos de monitoreo; y aunque la Ley Nacional de Educación (*Skollagen*) prohíbe a las escuelas contratar docentes sin calificaciones formales mientras haya profesores calificados a los que se puede emplear, nada dice respecto del tiempo o esfuerzos que se deben hacer para encontrar al docente calificado antes de decidir que éste no existe. Si bien actualmente existe un programa de capacitación docente (*Lärarlyftet*) para que el profesorado se forme en las asignaturas en que efectivamente está dictando, la demanda de cursos por parte de las comunas es bastante más baja que la necesidad de formación del profesorado en ejercicio.

Finalmente, y con la intención de ofrecer información sobre las condiciones laborales y algunos aspectos sobre la composición sociológica del profesorado sueco, a continuación se presentan datos recopilados por la Unión Europea, actualizados al año 2015 sobre la profesión docente (Eurydice, 2015).

Como se señaló en el apartado sobre Italia, y respecto de las condiciones laborales, en la mayoría de los países europeos los contratos laborales del profesorado especifican el número de horas lectivas. Solo en cinco sistemas educativos - Estonia, Suecia, Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte-, no se especifica en el contrato el número de horas lectivas. En Suecia el profesorado puede seguir trabajando luego de alcanzada la edad de jubilación, aunque hay una edad flexible entre 61 y 67 años. La jubilación a los 61 años es un derecho universal, pero no permite jubilarse con la pensión completa como ocurre si se jubilan con 65 años, y quienes trabajan hasta los 67 años tienen derecho a una pensión aún mayor.

Suecia tiene uno de los porcentajes más altos de docentes con titulación inferior a la educación terciaria en Europa, lo que se puede deber a la escasez de docentes o a que algunos estudiantes ya trabajen como docentes mientras están en proceso de obtener el título. De hecho, las encuestas nacionales realizadas por sindicatos de profesores y la televisión pública sueca en 2011 y 2012 resaltaban el problema del desplome de alumnos de formación inicial del profesorado. Para resolver este problema, se han impulsado diferentes campañas. La campaña Pásalo (*För det vidare*) se ha diseñado en forma de página web hospedada en el sitio

de la Agencia Nacional de Educación y contiene información general sobre la profesión docente. A través de varios vídeos presentan a famosos jóvenes contando historias sobre docentes que tuvieron un especial significado para ellos, además de docentes en formación explicando por qué han elegido dedicarse a esta carrera.

Las necesidades de desarrollo profesional se establecen de manera local o por cada escuela, aunque suelen consultar al profesorado. Dentro de estas necesidades, el profesorado sueco tiende a expresar un nivel de necesidad de conocimiento curricular y de estrategias de evaluación de estudiantes mayor que el resto de la UE, mientras que la orientación y asesoramiento profesional al estudiante ocupa una posición mucho menos importante que en los otros países.

El desarrollo profesional continuo no es una obligación, pero está directamente relacionado con mecanismos de promoción o mejora salarial. En Suecia, las evaluaciones individuales del profesorado y su nivel de responsabilidad se tienen en cuenta cuando el director o la directora del centro y los representantes del sindicato – en los casos que hubiere- negocian sus sueldos. Asimismo, la fase de iniciación está limitada a la mentoría y se organiza a nivel local o de centro, sin que deba terminar necesariamente con una evaluación para confirmar la contratación del profesorado.

Con base en la encuesta TALIS 2013, Suecia es el país de la UE con el menor porcentaje de docentes que creen que su profesión se ve de manera positiva (5%). A pesar de que perciben que la sociedad no los valora mucho, la gran mayoría del profesorado está muy satisfecho con su trabajo y su centro escolar. Estas tensiones lleva a que una encuesta realizada en 2012 por la Universidad de Estocolmo haya mostrado que los niveles altos de estrés y el riesgo de agotamiento que sufría el profesorado sueco se debía, en parte, a una percepción baja de su profesión.

### **5.4.3.- Análisis de educación comparada: el profesorado en Chile, Italia y Suecia**

A continuación se contrastan las categorías encontradas en la primera fase de este estudio (Caso de Chile) con los discursos del profesorado italiano y sueco, con el fin de generar un análisis transversal de las tres realidades, y de los elementos identitarios emergentes en contextos diferentes de responsabilización educativa. Para ello, se presentará el análisis a través de las categorías manteniendo el nombre que originalmente se les dio en la primera fase, pero sin considerar las subcategorías, ya que éstas obedecen a temas emergentes que si bien son pertinentes para el caso chileno, no necesariamente lo son para los casos italianos y suecos. Las categorías utilizadas, así como una breve descripción de las mismas, se pueden apreciar en la Tabla 18.

Respecto del contraste de las tres categorías de la fase 1, es posible concluir que mientras que en Chile, los discursos del profesorado exhiben un estado de malestar y desacuerdo con el diseño e implementación de las políticas educativas, acusando distancia entre éstas y la cotidianidad escolar, en Italia las profesoras señalan que el Estado estaría ausente en la tutela sobre el profesorado, describiendo un sistema educativo que no premia, no castiga y no exige. Al igual que en Chile, se identifica una distancia entre la cotidianidad de la escuela y el diseño e implementación de políticas educativas. Por su lado en Suecia, y a pesar de que la literatura define a este país nórdico como altamente descentralizado en educación, se señala que el Estado sí tiene poder respecto de los centros educativos aunque éste pueda aparecer solapado.

En materia de evaluación docente el profesorado chileno cuestiona los mecanismos de estandarización y rendición de cuentas, caracterizándolos como burocráticos y conformando el sistema más grande de cuestionamiento del conjunto de políticas educativas que emergieron en las entrevistas. En Italia, se evalúa a la escuela y a los directores, mientras que al profesorado lo debiese evaluar cada director, asociado a un sistema de incentivo individual. Las profesoras expresan un anhelo por premiar el mérito, vinculado a una carrera docente que los diferencie y jerarquice, y cuestionan que ningún director de sus escuelas haya podido crear un sistema objetivo que permita entregar recompensas. Así, cuestionan la ausencia de reconocimientos vinculados con el mérito y desarrollo profesional. Por su lado, en Suecia las profesoras señalan que, a diferencia de Italia, el director sí lleva a cabo procesos de monitoreo del trabajo del profesorado, aunque caracterizan el sistema de evaluación docente como informal, y ajustado a los procedimientos que se definan en cada escuela.

A diferencia de Chile, donde el profesorado significa que las ventajas de la evaluación del desempeño docente son mínimas, y a diferencia de Italia donde se significa que el sistema de evaluación docente es casi inexistente y el sistema de premio al mérito no funciona, las profesoras suecas señalan que producto de sus evaluaciones sí existen consecuencias. Se describe un sistema de incentivos económicos basados en desempeños individuales que impactan de forma permanente en el aumento del salario, y que es asignado y negociado de forma individual.

En Chile, el profesorado tiende a cuestionar los mecanismos de estandarización y rendición de cuentas, caracterizándolos como burocráticos. Sin embargo, algunos discursos valoran las evaluaciones estandarizadas cuando han obtenido altos resultados, validando los sistemas de incentivo y rechazando los castigos. Destaca en estos discursos el rechazo al estado de amenaza y miedo a las consecuencias de la prueba nacional SIMCE, lo que convive con un estado de éxito y deseo por obtener altos resultados. A pesar de esta tensión, en todos los casos expresan rechazo a la intensificación, exceso de preparación, agobio y malestar. En Italia, las profesoras entrevistadas comparten con el profesorado chileno la experiencia de excesiva burocratización, describiendo a las escuelas como empresas y a los directores, como emprendedores que finalmente no consiguen informar ni evaluar respecto de aspectos vinculados con la didáctica.

En Chile, el ranking de escuelas que se deriva de la publicación de los resultados de la prueba SIMCE, determina un sistema de competencia entre escuelas que genera un miedo colectivo por la pérdida de matrícula debido a la pérdida de status que esto produce muchas veces cuando los resultados son negativos. En Italia, los centros educativos son libres de determinar si los resultados de la prueba INVALSI son o no públicos. Al menos en el caso de las profesoras entrevistadas, se señala que los resultados no se hacen públicos para las familias aunque sí son trabajados y analizados dentro de cada colegio, por el profesorado. En Italia, el entrenamiento de la prueba es promovido por el Ministerio de Educación, el que envía a los centros educativos material para simularla y que de este modo el profesorado prepare la prueba real. Por su parte en Suecia, las pruebas nacionales estandarizadas son significadas como un instrumento que permite que de forma objetiva y externa, se pueda evaluar los aprendizajes del estudiantado, como una manera de contrastar las evaluaciones que realiza el profesorado. La prueba nacional es entendida como una guía, una orientación para apoyar los procesos de planificación docente y las prácticas del profesorado, aunque

existe la sensación de que su preparación y rendimiento son burocráticos, lo que resta tiempo y energía.

En Chile, el profesorado construye una identidad atravesada por la vocación como muestra de sacrificio que convierte a la pedagogía en un apostolado reflejando la tensión de sacrificio asistencial y compromiso profesional. El análisis de las entrevistas chilenas muestra que este profesorado enfrenta una devaluación de su rol en términos sociales con una crisis de la autoridad y reconocimiento docente que en parte se origina por el deterioro de las condiciones laborales y la escasa satisfacción que existiría en el ejercicio de su función. En el caso de Chile, la intensificación del tiempo del trabajo y la rendición de cuentas de políticas centralizadas, dificultad que haya espacios para el desarrollo de la autonomía profesional, lo que impacta en la devaluación del rol docente. En Italia, una profesora señala que aunque existe autonomía de los centros escolares, esta autonomía es significada como falsa, debido a que los programas escolares son ministeriales y que deben aplicar sin cuestionar todas las circulares derivadas del Ministerio.

Aun así, en Italia las profesoras significan sus condiciones laborales de forma positiva con una elevada satisfacción respecto de la escuela, aunque una de ellas señala que el sueldo es bajo para poder mantener sola a una familia. Por su parte en Suecia, se considera que el sueldo es bajo, considerando las remuneraciones promedio que recibe el trabajador en ese país. En relación con esto último, aparece un significado asociado a vocación, al igual que en Chile, como mecanismo simbólico que compensa el bajo salario. Además, en las entrevistas de las profesoras italianas existen significados sobre el estudiantado que lo construyen de forma negativa y al igual que en el caso chileno, se define la autoridad docente como una relación de poder a través del respeto. En los tres países, el profesorado entrevistado describe una relación tensa con las familias.

En Italia, de forma similar que en Chile, la sindicalización docente es una expresión de la lucha que refleja los valores de la organización del profesorado, mientras que en el caso sueco, sólo una de las dos profesoras hace mención al tema, mientras que la otra señala saber poco sobre los sindicatos.

Finalmente, mientras que en el análisis del caso chileno, existe una tensión importante a la base de la identidad del profesorado que se basa en los sentidos de la profesión docente, en el caso italiano, la calidad educativa es definida en función del razonamiento crítico, hacia la figura de un docente como práctico reflexivo con una finalidad educativa centrada en el

desarrollo de la ciudadanía. En Suecia, las profesoras refieren que la función esencial de su quehacer se basa en el aprendizaje del estudiantado.

Tabla 18

*Categorías primera fase*

Categoría	Descripción
Categoría 1. Políticas educativas: el sistema doble de miedo y deseo	El profesorado identifica un distanciamiento entre la política pública- diseño e implementación- y la realidad cotidiana de la escuela, considerando que ésta se encuentra descontextualizada. Asimismo, la prueba SIMCE se vuelve reguladora del quehacer educativo en el <i>accountability</i> y la comunidad educativa en su conjunto describe diferentes consecuencias de ésta sobre la cotidianidad escolar y sobre la identidad del profesorado.
Categoría 2. Reconocimiento social: entre la vocación y el respeto	Se reconoce la pérdida de reconocimiento y valoración social como un resultado de las políticas educativas. El profesorado busca recuperar el poder perdido en la interacción con el estudiantado y sus familias, sobrerrepresentando en sus discursos las diferentes debilidades del estudiantado como si éstas se trataran mayoritariamente de carencias. Asimismo, aparecen prácticas de autointensificación laboral, las que son definidas como vocación docente. En este escenario de escaso reconocimiento social, el profesorado realza el valor del respeto como fórmula para recuperar el reconocimiento, aunque existe variabilidad en torno a su significado.
Categoría 3. Neoliberalismo y educación: entre la validación y el rechazo	Existen discursos de rechazo y de validación de las consecuencias del capitalismo neoliberal en educación, y de los valores que lo sustentan. El profesorado enfrenta la tensión entre ser autónomos y creadores, y entre implementar estrategias diseñadas de forma externa - tecnificación docente. El nivel de autonomía y tecnificación dependerá en gran parte del proyecto social que esté a la base de sus concepciones, y de lo que consideren que es la función social de la escuela pública

Fuente: Elaboración propia

### **Categoría 1. Políticas educativas: el sistema doble de miedo y deseo**

En Chile, los discursos del profesorado exhiben un estado de malestar y desacuerdo con el diseño e implementación de las políticas educativas. El profesorado acusa distancia entre éstas y la cotidianidad escolar. Además, consideran que son iniciativas impuestas, al margen del profesorado.

Por su lado, en Italia las profesoras entrevistadas señalan que el Estado estaría ausente en la tutela sobre el profesorado, describiendo un sistema educativo que no premia, no castiga y no exige. El Estado es significado como un ente alejado de la educación, con una baja inversión económica, y escasa intervención sobre el desempeño del trabajo docente.

*Pero el Estado italiano no invierte en nada. Eso es lo que tienes que entender. Para mí es un equilibrio, porque el Estado italiano no te premia por tu desempeño, pero no te exige, no te controla (Profesora de primaria, y secundaria francés. Caso Italia)*

La distancia entre la cotidianidad de la escuela y el diseño e implementación de políticas educativas es compartida por una de las profesoras entrevistadas, quien señala que existe una escasa contextualización de éstas. Para la profesora no se puede hablar propiamente de una sola política educativa, ya que ella identifica que no existe continuidad entre las iniciativas impulsadas por los diferentes ministros de educación en la historia de los últimos diez años, y que la velocidad con la que cambian las normas macro educativas no permitiría que el profesorado se pueda ajustar a ellas de forma oportuna. Asimismo, se refiere a la distancia entre políticas y cotidianidad escolar, del mismo modo que el profesorado chileno, indicando que quienes diseñan políticas no se encuentran en las escuelas y tampoco acuden a ellas a conocer la realidad cotidiana.

*La política educativa me da pena, porque para mí no existe una política educativa. Han desfilado varios ministros, pero para mí ninguno ha entendido cómo trabajan los profesores. Jamás ha venido alguien a ver cómo trabajan los profesores. Han hecho siempre leyes abstractas, separadas de la realidad (...) todas las leyes que han aprobado después han creado un verdadero caos. Estos ministros no han entendido cómo trabaja un profesor, no puedes hacer cambios todos los años, que siempre haya nuevas regulaciones, nuevas leyes, que envíes nuevas circulares regularmente (Profesora de primaria 2. Caso Italia)*

Por su lado en Suecia, y a pesar de que la literatura define a este país nórdico como altamente descentralizado en educación, se señala que el Estado sí tiene poder respecto de los

centros educativos aunque éste pueda aparecer solapado. En este sentido, y si bien se reconoce la autonomía final de la dirección para liderar la evaluación docente, se reconoce al Consejo Municipal de Educación, y a los Inspectores de Primaria como agentes claves en el monitoreo de escuelas. Si bien estas no son figuras que dependen directamente de una administración central estatal, son significadas como figuras de control público de las escuelas.

*Mira, la administración igual viene de lo que es el Estado. Suecia es un país en el prácticamente todo es dirigido por el Estado, entonces (...) viene todo de ahí y es todo política también, pero no pasa nada como al azar, todo pasa a través del Estado. También, por ejemplo, en general es un país como bien controlado de ese modo (Profesora de primaria 1. Caso Suecia)*

*Bueno, tenemos un Departamento en Suecia y ellos vienen a la escuela de vez en cuando, y luego revisan todo en la escuela, no particularmente a mí como profesora, sino todo lo que sucede en la escuela y al (breve silencio). Supongo que será evaluada como profesora por mi jefe, el director (Profesora de primaria 2. Caso Suecia)*

En materia de evaluación docente el profesorado chileno cuestiona los mecanismos de estandarización y rendición de cuentas, caracterizándolos como burocráticos y conformando el sistema más grande de cuestionamiento del conjunto de políticas educativas que emergieron en las entrevistas. El Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente chileno, es significado como un fraude, y como un mecanismo que busca controlar al profesorado al margen del contexto social. Sólo en contados casos, una alta evaluación es significada como un resultado al mérito, generando satisfacción, ya que en general se significa como un sistema de administración de castigos y control estatal.

En Italia, la evaluación de la escuela y de los directores se encuentra en funcionamiento actualmente, mientras que al profesorado lo debiese evaluar cada director, asociado a un sistema de incentivo individual. Una profesora señala que los sindicatos han sido los responsables de que no exista un sistema centralizado y objetivo de evaluación docente.

En estos discursos, aparece un anhelo por premiar el mérito, vinculado a una carrera docente que los diferencie y jerarquice. Si bien la normativa vigente establece un sistema de reconocimiento económico asociado a una evaluación positiva del profesorado, la profesora señala que en su caso ningún director habría conseguido crear un sistema objetivo para la escuela que permitiera entregar el incentivo como recompensa de una buena evaluación.

*Yo estoy totalmente a favor de la evaluación de los profesores, el sistema actual no me gusta porque creo que penaliza a los que trabajan bien. Y la valoración de los profesores estaría hecha no sólo por una persona, porque es muy difícil que sea objetiva, sino que debería ser un equipo que evalúe a los profesores en 360 grados. Se podría hacer un control y en base a sus resultados hacer un avance en la carrera, porque ahora somos todos iguales, lo que es algo que ha sido muy publicitado por los sindicatos, pero a mí no me gusta (...) En los últimos años se buscó dar incentivos por el mérito, pero en la realidad, si bien desde el Ministerio hicieron las tentativas para dar este bono que los directores del colegio tenían que usar para premiar a los buenos profesores, la plata era muy poca y ningún director del colegio tuvo el valor de decir quién para él era un buen profesor (Profesora de primaria, y secundaria francés. Caso Italia)*

Si bien es la dirección quien evalúa al profesorado a través de mecanismos que cada establecimiento educativo define, en los discursos de las profesoras italianas el director queda construido como una persona sin mucho poder, ya que los sindicatos se habrían encargado de fortalecer un sistema jurídico que resguarda las condiciones laborales y de seguridad del puesto de trabajo del profesorado. Las profesoras señalan que no existirían sistemas efectivos de control sobre la calidad de la enseñanza, y que eso a ellas no les parece adecuado. En todos los casos, destaca el deseo de un sistema objetivo de evaluación docente orientado al control de la calidad.

*Ahora, desde hace muchísimo tiempo que se habla en Italia de una evaluación para los profesores, y el primero que lo habló fue el ex ministro Tullio de Mauro<sup>40</sup>. Él fue uno de los más grandes lingüistas italianos, y murió hace poco tiempo. Era una persona muy inteligente que fue nominado ministro cerca de 15 o 16 años atrás. Él tenía la ideal de ligar el sueldo al mérito y de evaluar la capacidad que tenía el profesor para enseñar. Pero se hicieron muchas huelgas en contra de esta idea, y nunca llegó a puerto. Yo creo que esto fue por una razón, por ejemplo, yo estaba a favor de la evaluación de los profesores, pero estaba perpleja sobre cómo se podía hacer, porque es muy difícil evaluar de manera objetiva, porque este tipo de evaluación tiene que ser objetiva. Creo que nunca se llegó a concretar una idea justa sobre la evaluación objetiva porque en realidad no existe. Pero debes considerar que acá en Italia los sindicatos son muy fuertes, y ellos se oponen lo que no es un hecho positivo porque se produce un achatamiento (Profesora de primaria, y secundaria francés. Caso Italia)*

*(...) la ley consiente una tutela muy fuerte. Entonces el director del colegio nunca hace nada cuando tiene profesores que no sirven. Por ejemplo, en mi colegio yo he conocido profesores que tienen crisis nerviosas, van a la clase llorando, no saben gestionar una clase, los alumnos hacen de todo y ellos no logran hacer el curso, no se saben las materias: el director del colegio eso lo sabe, pero no hace nada. Es así, hace unos pocos días tuve una discusión con la directora de mi colegio por las cosas que pasan y no hace nada, y estaba tan enojada que le dije que a ella la didáctica no le interesaba nada, porque como te dije los directores del colegio siempre están ocupados en otra cosa. Que después los jóvenes logren un nivel de 6 o de 8 eso cambia poco. Esa es mi sensación. Si eres bueno o no como profesor está sólo ligado a tu*

---

<sup>40</sup> En referencia al ex ministro de educación fallecido el año 2017 con 84 años de edad. De Mauro era una de las figuras de mayor relevancia de la cultura en Italia, conocido por ser un reputado lingüista, profesor universitario y ensayista, además de ministro de educación del 2000 al 2001.

*personalidad, a tu sentido de la moral, a cuánto te gusta el trabajo, a cuánto deseas que los estudiantes sean buenos. Pero si se dejara de lado que los estudiantes fueran buenos y se hiciera lo menos posible, sólo lo indispensable, nada cambiaría, y mucho menos el sueldo (Profesora de primaria, y secundaria francés. Caso Italia)*

*Por ejemplo, si un profesor se pone a leer el diario en clases, como hacen algunos profesores de las escuelas superiores, se ponen cómodos en clases a leer el diario, contestan el celular y se distraen en vez de hacer bien la clase, nadie les dice nada. Mi hijo me ha contado que es muy común y me parece muy terrible que no se haga nada (Profesora de primaria 2. Caso Italia)*

*Al profesor que está aislado nadie lo critica, nadie lo controla y yo creo que es un problema porque no es evaluado su trabajo y no se sabe si es bueno o si está equivocado en lo que está haciendo (Profesora de primaria 1. Caso Italia)*

En este sentido, las profesoras italianas cuestionan la ausencia de reconocimientos vinculados con el mérito y desarrollo profesional docente, criticando el hecho de que el dinero que administra cada escuela para premiar al profesorado con alto desempeño, finalmente se entrega a profesores innovadores, sin que necesariamente esas innovaciones sean evaluadas.

*Se había hecho una propuesta de ley para considerar todos los títulos y cursos, el currículum del profesor. Esta propuesta fue rechazada porque tenían miedo de que los sindicatos reivindicaran un salario más alto. Fue por miedo, porque mucha gente ha hecho cursos de perfeccionamiento y el gobierno no tiene dinero para mejorar los sueldos, así que astutamente el gobierno cortó esta propuesta de ley. Son tantos los cursos de actualización y perfeccionamiento que se realizan, que los sueldos habrían aumentado al doble, así que el gobierno no se quiso arriesgar (Profesora de primaria 2. Caso Italia)*

*[Respecto de los incentivos al mérito] fueron dados, por ejemplo, en base a quienes hicieron un proyecto particular, por ejemplo, hice el proyecto de “evaluación objetiva de los alumnos” junto a una colega, donde se hacía una tarea con 30 preguntas de elección múltiple. Era para una clase de Tercero, en una enseñaba yo y en la otra ella, y queríamos evaluar a los alumnos, entonces por este trabajo recibí algún dinero, alrededor de 200 euros, pero creo que este reconocimiento no tenía que ver con la idea inicial, que era premiar el mérito (Profesora de primaria, y secundaria francés. Caso Italia)*

Pero no sólo el mérito es considerado un factor relevante en las propuestas de evaluación docente que harían las profesoras italianas entrevistadas. También se destaca la idea de un proceso situado y contextualizado, en el que se pudiera vivir una evaluación docente centrada en la realidad cotidiana del aula. En concordancia con lo que cuestiona el profesorado chileno, el cual es evaluado en parte a través de la visita de pares externos en el aula, las profesoras italianas señalan que en estas eventuales visitas, los evaluadores externos debiesen considerar el contexto en el cual ocurre la enseñanza. El profesorado chileno cuestiona que el contexto y la composición sociológica del estudiantado no se consideran en la puntuación que se asigna a

la clase observada, y la profesora italiana señala que el objetivo de que una persona eterna al colegio ingrese al aula como parte de la evaluación pretende precisamente que conozca la realidad desde adentro del propio colegio.

*Por ejemplo, se podría crear una comisión que viniera a observar lo que hacemos, cómo trabajamos. Así la persona puede ver con sus propios ojos cómo trabajan los profesores, en condiciones que son muchas veces difíciles (Profesora de primaria 2. Caso Italia)*

Por su lado, en Suecia las profesoras señalan que, a diferencia de Italia, el director sí lleva a cabo procesos de monitoreo del trabajo del profesorado, aunque éstos sean escasos debido a los ajustados tiempos de la dirección.

*Ellos son personas muy ocupadas, nuestros directores, por lo que no pueden asistir a las clases tanto como les gustaría. Pero cuando lo hacen, vienen y sólo escuchan, y tal vez te dicen algo que podría ser mejor o “¿has pensado en esto?”, y cosas así, pero creo que no es todo lo frecuente que debería ser (Profesora de primaria 2. Caso Suecia)*

Las profesoras suecas caracterizan el sistema de evaluación docente como informal, y ajustado a los procedimientos que se definan en cada escuela. Una de las profesoras comenta que en su colegio el monitoreo del director no ocurre dentro aula, pero que al menos una vez por semestre existe una retroalimentación sobre el quehacer basada en la iniciativa profesional, cumplimiento de normas formales en la escuela, participación en reuniones, dentro de otros factores.

*La evaluación docente igual está y eso se hace como una vez por semestre. Tú vas a hablar con tu jefe, pero la diferencia es esa, que no entran directamente al aula sino que es (breve silencio), puede tener mucho que ver cómo te destacas en algo. No siempre tiene que ser un proyecto, pero yo creo que tiene que ver con como tú tomas la iniciativa, como tú participas de modo general en reuniones. Ellos miran todo, si uno cumple con los horarios, ellos son bien rigurosos con esas cosas (Profesora de primaria 1. Caso Suecia)*

A diferencia de Chile, donde el profesorado significa que las ventajas de la evaluación del desempeño docente son mínimas, y a diferencia de Italia donde se significa que el sistema de evaluación docente es casi inexistente y el sistema de premio al mérito no funciona, las profesoras suecas señalan que producto de sus evaluaciones sí existen consecuencias. Si bien se identifican escasas consecuencias negativas, reservadas sólo para casos extremos, se describe un sistema de incentivos económicos basados en desempeños individuales que

impactan de forma permanente en el aumento del salario, y que es asignado de forma individual. Si bien dentro de la escuela el profesorado se identifica con el mismo status, el salario y sus aumentos se negocian de forma individual.

*Entrevistadora: ¿Hay alguna consecuencia después de la evaluación?*

*Entrevistada: Sí, pero nunca he, nunca he estado allí. Creo que debería ser muy serio o algo así. Deberías ser, ya sabes, evaluado y, ya sabes, podrías perder tu trabajo. Te pueden hacer una observación formal, pero nunca escuché que alguien haya sido evaluado así (Profesora de primaria 2. Caso Suecia)*

*(...) después, dependiendo de cómo tú te vas destacando, el Estado le dice [al director de una escuela]: “ya, ahí tienen, por decir por ejemplo, 10.000 coronas y tienen que dividirlo en todos los profesores”. El profesor que por ejemplo tú ves que, hay de todo, el que no participa en nada, si puede hacer el mínimo hace el mínimo, siempre hay un mínimo (...) un ejemplo, 200 coronas, entonces a ese profe le dieron esas 200 coronas cuando están hablando de tu evaluación y yo por ejemplo me destaqué mucho y ya mí me ofrecen 500 coronas y a ti te ofrecieron 1500. Entonces (...) entramos con el mismo sueldo pero nos hemos destacado distinto e hicimos distintas cosas y los jefes vieron otras cosas, ahí sucesivamente van cambiando los sueldos (...) Si bien uno tiene jefe y está el respeto por él, uno siente que estamos todos en el mismo nivel. Entonces uno puede entrar a una negociación con el jefe (...) ellos te preguntan y yo por ejemplo digo: “ya, este proyecto, estas reuniones, hago esto y esto otro” y él me dice: “sí, estoy completamente de acuerdo y por todas esas cosas yo estaba pensando que te voy a subir el sueldo, por ejemplo, 500 coronas”. Entonces yo le puedo argumentar y decir: “no, es que yo no estoy de acuerdo con que me suban solamente 500 coronas porque se te olvidó esta cosa y se te olvidó esto otro”, entonces puede ser que si a lo mejor él me decía 500 coronas (...) entonces depende mucho de negociación (Profesora de primaria 1. Caso Suecia)*

Los aumentos de sueldos, como mecanismos de incentivos, se negocian individualmente debido a que forma parte de una cultura de la negociación individual. Una profesora comenta que al ingresar a trabajar al colegio ella debió negociar su sueldo averiguando cuánto gana en promedio el profesorado en su nivel, e incluso se puso de acuerdo con una colega que también estaba postulando al mismo colegio.

*(...) cuando tú postulas al trabajo, tú ahí tienes tu primera negociación que depende mucho de ti, de cómo tú entres al colegio (...) una saca más o menos el promedio de cuál es el mínimo que están ganando y por ejemplo, no sé, yo cuando recién salí [de la universidad], yo entré al colegio con un sueldo más o menos alto porque había dos puestos al que estábamos postulando, y yo postulé con una amiga con la que salí al mismo tiempo de la universidad y las dos nos pusimos de acuerdo antes de decir la misma suma. Calculábamos que siempre cuando uno hace esa negociación con los jefes, te la bajan como unas 2000 coronas, más o menos. Entonces ahí tú pones como tu primer pie de como tú entras (Profesora de primaria 1. Caso Suecia)*

De este modo queda en evidencia que no existe un sistema centralizado de evaluación del profesorado, ni criterios predefinidos que se orienten a retroalimentar el trabajo docente. Para las profesoras suecas, el único criterio propiamente objetivo son las pruebas nacionales de aprendizajes del estudiantado, e indican que esta prueba y sus resultados pueden ser utilizada como una manera de retroalimentar o evaluar el trabajo del docente.

*(...) mis niños tuvieron muchos profesores que venían y se iban, y cuando dieron las pruebas al final del tercero, habían tenido alto rendimiento como curso. Entonces igual mi jefe me mandó un correo diciéndome que..., viendo como el año había estado, diciéndome que habían tenido una base buena. Entonces de esa forma como que te evalúan porque hay un proceso (Profesora de primaria 1. Caso Suecia)*

En Italia, se cuestiona que el único instrumento objetivo, universal, y conocido por toda la comunidad, sea un instrumento orientado a evaluar los aprendizajes del estudiantado. La prueba INVALSI aparece mencionada como el único instrumento que realmente evalúa objetivamente en la escuela. De este modo, las profesoras señalan que lo que hoy existiría en las escuelas no puede ser considerado una evaluación verdadera para el profesorado, y describen el antiguo – e inexistente ya- sistema de inspección como un modelo de evaluación docente mucho más riguroso y sistemático que el actual. La inspección implicaba visitas en la sala de clases, las que son valoradas por las entrevistadas, con lo que de nuevo aparece de forma implícita el significado del distanciamiento entre las políticas y el aula. En este contexto, la crítica se dirige hacia una eventual ausencia de capacidad del sistema educativo formal para discriminar a profesores preparados de los no preparados para ejercer la docencia, lo que se argumenta como consecuencia de un sistema legal-educativo tutelado.

*La evaluación por el momento es solamente para los niños, del aprendizaje, en Italia no hay una evaluación verdadera para los profesores. Hace muchos años existía una evaluación, por ejemplo, mi mamá era profesora de básica y hace muchísimos años existía una figura que se llamaba Inspector del Ministerio que sobre todo después del primer año de enseñanza, cuando necesitabas ser confirmado o no confirmado para seguir enseñando, el inspector iba a las clases, se sentaba, asistía a las lecciones una o dos clases y elaboraba un informe sobre el profesor. Después se hizo un cambio y este tipo de evaluación se eliminó. Así que el profesor cuando se gana un concurso tiene un año de prueba, y al final de ese año se hace un informe elaborado por un tutor que es otro profesor del mismo colegio. Y el profesor para ser confirmado en el puesto debe seguir un curso y después se le contrata para todos los efectos. Salvo casos gravísimos, por ejemplo, personas que no están equilibradas mentalmente, que han tenido comportamientos extremadamente graves, todos pasan el año de prueba (...) Los directores no son capaces de levantar un procedimiento disciplinario contra un profesor porque al final pierden siempre, porque el sistema de tutela de los profesores en Italia es muy*

*fuerte, no llegas jamás al despido. Yo he visto casos gravísimos y jamás han llegado al despido (Profesora de primaria, y secundaria francés. Caso Italia)*

*Solo hay una evaluación del instituto a través de las pruebas INVALSI. Todo es a través de las pruebas INVALSI, no hay otro sistema por ahora. Es lo único que es evaluado (Profesora de primaria 2. Caso Italia)*

En Chile, el profesorado tiende a cuestionar los mecanismos de estandarización y rendición de cuentas, caracterizándolos como burocráticos. Sin embargo, algunos discursos valoran las evaluaciones estandarizadas cuando han obtenido altos resultados, validando los sistemas de incentivo y rechazando los castigos. Destaca en estos discursos el rechazo al estado de amenaza y miedo a las consecuencias de la prueba nacional SIMCE, lo que convive con un estado de éxito y deseo por obtener altos resultados. A pesar de esta tensión, en todos los casos expresan rechazo a la intensificación, exceso de preparación, agobio y malestar.

En Italia, las profesoras entrevistadas comparten con el profesorado chileno la experiencia de excesiva burocratización, describiendo a las escuelas como empresas y a los directores, como emprendedores que finalmente no consiguen informar ni evaluar respecto de aspectos vinculados con la didáctica.

*Los directores hoy en Italia son muy emprendedores, la escuela se considera casi como una empresa. Entonces hay tareas muy burocráticas, se debe hacer cuadrar el presupuesto, adquirir el financiamiento europeo para poder hacer proyectos, se ocupan de todo aquello que es la organización y la economía. A mi juicio se preocupan casi cero de la didáctica. Están muy poco interesados en si un profesor es bueno o no (Profesora de primaria, y secundaria francés. Caso Italia)*

Una de las profesoras italianas señala que se tiene la percepción de que implícitamente la prueba INVALSI se usa para evaluar al profesorado, lo que es considerado algo negativo, y otra profesora cuestiona que efectivamente la calidad educativa pueda ser evaluada con una prueba focalizada en los aprendizajes del estudiantado, ya que para que se pudiera evaluar la calidad propiamente tal, desde su perspectiva sería necesario evaluar también el trabajo del profesorado.

*Te tengo que decir también que las pruebas INVALSI nacen para evaluar a los alumnos, pero hasta cierto punto también estaba claro que el Ministerio quería, a través de la evaluación de los alumnos, poder evaluar a los profesores. Ahora, esto es peligroso, porque estás evaluando a los profesores sin considerar el nivel de base que tenían los alumnos (...) Hace algunos años atrás el Ministerio le pidió al INVALSI la nómina de los profesores relacionados a cada clase.*

*Esto nos contaron los operadores del INVALSI cuando fuimos a una reunión para poder saber qué pensábamos con respecto a las pruebas, así que hablamos con un grupo de operadores. Ellos nos dijeron que el Ministerio, cuando la Gelmini era la ministra de Instrucción Pública<sup>41</sup>, querían el resultado de cada clase y saber los profesores, y que el director de INVALSI se había negado porque no estaba dentro de lo que habían acordado inicialmente (Profesora de primaria, y secundaria francés. Caso Italia)*

*(...) las pruebas INVALSI no son válidas para medir la calidad de la educación. La calidad del colegio se mide primero por la calidad de los profesores, por cómo trabajan, por lo que evaluar su trabajo me parecía que era una cosa justa (Profesora de primaria 2. Caso Italia)*

Sin embargo, al menos por ahora, la prueba INVALSI no tiene la finalidad de evaluar al profesorado. Los resultados de la prueba no tienen consecuencias negativas directas ni sobre el profesorado ni sobre las escuelas, lo que no significa que no tengan ninguna consecuencia o no se usen de alguna manera. Para una profesora, los resultados son un mecanismo de monitorear los procesos de aprendizaje de su estudiantado, además de ser necesarios para la formulación del Plan de Mejoramiento Escolar orientado a superar los bajos resultados, por lo que es utilizado como un instrumento que retroalimenta los procesos de mejoramiento escolar.

*Yo siempre la prueba Invalsi la he visto como una verificación, para ver cómo está el nivel de los niños si se hace seriamente (Profesora de primaria, y secundaria francés. Caso Italia)*

*(...) por ejemplo, si a los alumnos les fue mal en Matemáticas, se debe hacer un plan de mejoramiento en esa materia. Este plan lo hace cada escuela a la que le fue mal en los resultados (Profesora de primaria 1. Caso Italia)*

*Entrevistadora: ¿Y si tiene una mala evaluación de INVALSI?*

*Entrevistada: Se debe hacer el plan de mejoramiento (Profesora de primaria 2. Caso Italia)*

En Chile, el ranking de escuelas que se deriva de la publicación de los resultados de la prueba SIMCE, determina un sistema de competencia entre escuelas que genera un miedo colectivo por la pérdida de matrícula debido a la pérdida de status que esto produce muchas veces cuando los resultados son negativos. En Italia, los centros educativos son libres de determinar si los resultados de la prueba INVALSI son o no públicos. Al menos en el caso de las profesoras entrevistadas, se señala que los resultados no se hacen públicos para las familias aunque sí son trabajados y analizados dentro de cada colegio, por el profesorado.

Una profesora señala que los resultados se dan a conocer al profesorado en una reunión en la cual se muestran gráficos comparados del estudiantado a partir de diferentes variables como

---

<sup>41</sup> Se refiere a Mariastella Gelmini, quien fue Ministra de Educación en Italia entre el año 2008 y 2011.

procedencia, territorio, etc. Asimismo, otra profesora señala que aunque el Estado debiese asignar fondos para las acciones de mejoramiento dirigidas a mejorar los procesos de aprendizaje del estudiantado que derivan del análisis realizado sobre la prueba, este dinero no siempre llega, lo que recarga posteriormente el trabajo docente. Finalmente, una profesora señala que esta prueba es resistida por gran parte del profesorado italiano, debido a que aunque haya quedado claro que no hay manera de evaluar directamente al profesorado a partir de los resultados de la prueba INVALSI, el hecho de que eventualmente la comunidad pueda percibir que esa escuela tiene un mal nivel de rendimiento académico, genera un estado de miedo, lo que es percibido como un mecanismo implícito de evaluación del trabajo docente. Esto llevaría al entrenamiento de la prueba en algunos casos.

*(...) Se dan a conocer en el colegio, a los profesores y al Colegio Docente. Por ejemplo, tuvimos reunión y nos dieron a conocer los resultados del año pasado con toda la información ya que se elaboraron los datos durante el verano, con gráficos comparando los resultados de alumnos extranjeros, alumnos de la misma región y los alumnos a nivel nacional. A los padres casi nunca se les dan los resultados (Profesora de primaria 2. Caso Italia)*

*Para el mejoramiento deberían dar fondos para los cursos de recuperación para poder mejorar el desempeño de los alumnos. Pero estos fondos no siempre se entregan. Y como no entregan los recursos, la responsabilidad recae sobre los profesores. Digamos sobre la buena voluntad de los profesores. (Profesora de primaria 1. Caso Italia)*

*La prueba Invalsi los profesores italianos la odian. El trabajo para esta prueba se hace en Segundo y Quinto Básico, en Tercero Medio y en el Segundo año de la escuela Superior. Yo lo hice varias veces en la escuela Básica y lo hice siempre seriamente, nunca les sugerí las respuestas a mis alumnos. Pero en Italia más de la mitad de los profesores les dan las respuestas a los alumnos. Esto porque hay miedo de ser evaluados a través de la prueba Invalsi, que se vea un mal nivel. (Profesora de primaria, y secundaria francés. Caso Italia)*

El entrenamiento de la prueba es promovido por el Ministerio de Educación, el que envía a los centros educativos material para simularla y que de este modo el profesorado prepare la prueba real.

*Estos son los libros de simulación de las pruebas INVALSI, o que fueron dadas en el pasado, entonces los niños se preparan para la prueba final, porque en Quinto solamente se hace al final del año (Profesora de primaria 1. Caso Italia)*

Como se señaló al inicio del análisis y utilizando como respaldo un extracto de la entrevista de la profesora de primaria 2, se significa una cierta distancia entre la cotidianidad de la escuela y el diseño e implementación de políticas educativas. Esto vuelve a aparecer

como eje central de la crítica hacia la prueba INVALSI, la que es descrita como descontextualizada y ajena tanto al programa que desarrollan las profesoras, como a las metodologías de enseñanza y aprendizaje. La prueba es significada como distante del nivel de desarrollo del estudiantado y construida por personas que no conocen la realidad escolar. Incluso cuestionan su confección, aludiendo a que tendrían escasa validez de constructo.

*Entrevistada: Estas pruebas INVALSI no siempre respetan el programa que nosotros desarrollamos (...) la metodología que nosotros usamos para enseñar no siempre se respeta en este tipo de pruebas. Y las preguntas que se hacen a veces son muy difíciles para un niño. ¿Cómo lo puedo decir? A veces hay preguntas con trampa, que tienen doble significado. Por ejemplo, hoy hice una simulación de una prueba INVALSI y había una pregunta en que la frase decía “Il leone si mise in moto”, trata de traducir eso.*

*Entrevistadora: ¿”Si mise in moto” en el sentido de que empezó a moverse? Comienza el movimiento sería lo literal ¿no?*

*Entrevistada: Claro, y una niña puso la cruz en “El león tomó la bicicleta”. ¿Se entiende? Hay muchas preguntas con doble significado, con doble sentido, y muchos niños no entienden eso, no entienden el doble significado porque ellos son muy pequeños (Profesora de primaria 1. Caso Italia)*

*(...) esta prueba tiene un problema gravísimo, está hecha por personas que están alejadas de la realidad. Entonces les piden a los niños capacidades de análisis, de lógica, de conocimientos, que no son posibles que niños italianos del 2017 posean. No las tienen (Profesora de primaria, y secundaria francés. Caso Italia)*

Como se presentó en el análisis sociohistórico de la educación sueca, en Suecia también existen pruebas nacionales estandarizadas que se aplican a diferentes niveles. A diferencia de Chile, donde la prueba SIMCE es aplicada por personas completamente externas al establecimiento, y a diferencia de Italia, donde quien aplica no es el profesorado que tiene relación directa con el estudiantado evaluado, en Suecia cada profesor aplica la prueba a su propio curso y luego debe corregirla. Esas correcciones son entregadas a organismos superiores que se encargan de hacer análisis de las mismas. Estas pruebas son significadas como un instrumento que permite que de forma objetiva y externa, se pueda evaluar los aprendizajes del estudiantado, como una manera de contrastar las evaluaciones que realiza el profesorado.

*Las pruebas nacionales igual tienen que ver cómo generar, bueno, parecido a como la del SIMCE<sup>42</sup>. Hay ciertos días en que tienen las pruebas, son ciertas horas que lo tiene que hacer, después uno tiene que revisar, te meten a un sistema (Profesora de primaria 1. Caso Suecia)*

---

<sup>42</sup> En referencia a la prueba estandarizada chilena

*(...) hay exámenes de ese tipo y en tercer grado, soy docente en segundo y tercer grado, tenemos los exámenes durante la primavera y tenemos tres meses, marzo, abril y mayo, y tienes alrededor de ocho pruebas de matemática y ocho pruebas en lectura y escritura y cosas por el estilo (...) Tengo que corregir, sí, y hoy en día se quiere hacer colegiadamente. Hace años tuve que hacer todo yo sola, pero ahora se quiere, ya sabes, saber de qué estás hablando. Porque tú evalúas a tus alumnos de cierta manera y se quiere con estas pruebas, que otras personas evalúen y vean si evalúan de la misma manera. Entonces cuando haya hecho la evaluación debo tener muchos formularios y luego tenemos que dárselos a nuestro jefe, ahora ponerlos en el departamento, el departamento escolar en Suecia, para que tengan los resultados, nosotros lo hacemos la corrección (Profesora de primaria 2. Caso Suecia)*

En el caso de las pruebas nacionales, si los resultados no son positivos puede que un inspector del consejo de educación visite el colegio para revisar qué está pasando y ofrecer cierta asesoría, pero sin que exista temor a las consecuencias. La prueba nacional es entendida como una guía, una orientación para apoyar los procesos de planificación docente y las prácticas del profesorado. En este sentido, una de las profesoras señala que si bien es posible que tal vez en el futuro las pruebas nacionales tengan mayores consecuencias, hoy día se entiende que tal vez un mal resultado es producto de muchas circunstancias.

*Así que eso es serio, pero no pasa nada si, ya sabes, si todos los niños de nuestra escuela deben, ya sabes, reprobado la prueba. Tal vez vendrá un inspector y verán qué estamos haciendo aquí, pero no se cierra una escuela porque se sabe que las circunstancias pueden ser diferentes. Tal vez tú tienes chicos que no han podido venir a la escuela, chicos con problemas serios, ya sabes, y si tienes muchos de ellos en una clase, tus resultados pueden ser "quéeeeeeeee???" (cara de asombro). No se trata de vida o muerte, ya sabes, son orientaciones (...) Hoy en día puedes decir que sé que esta alumna lo hizo bien durante todo el año en todas mis clases, ha estado hablando, ha estado leyendo, lo comprende todo, pero solo para la prueba, ¡oh chico! (hace un gesto de "no" con la cabeza). Pero sé que esta es una buena alumna. Sin embargo, creo que la prueba significará más en el futuro, por lo que incluso si tiene un mal día, ésta podría (breve silencio) (Profesora de primaria 2. Caso Suecia)*

De todos modos, y aunque no se perciba a las pruebas bajo un sistema de amenaza, existe la sensación de que su preparación y rendimiento son en sí mismos burocráticos, lo que resta tiempo y energía.

*Creo que las pruebas en tercer grado son muy buenas y se puede, se puede ver mucho, pero hay demasiadas y yo no quiero tener, ya sabes, exámenes durante un período tan largo y necesitas tener de todo. Tienes que hacer exactamente lo que dice el libro, ya sabes, decir esto. Y toma demasiada energía (Profesora de primaria 2. Caso Suecia)*

## **Categoría 2. Reconocimiento social: entre la vocación y el respeto**

En Chile, el profesorado construye una identidad atravesada por la vocación como muestra de sacrificio que convierte a la pedagogía en un apostolado reflejando la tensión de sacrificio asistencial y compromiso profesional. El análisis de las entrevistas chilenas muestra que este profesorado enfrenta una devaluación de su rol en términos sociales con una crisis de la autoridad y reconocimiento docente que en parte se origina por el deterioro de las condiciones laborales y la escasa satisfacción que existiría en el ejercicio de su función.

En el caso de Chile, la intensificación del tiempo del trabajo y la rendición de cuentas de políticas centralizadas, dificultad que haya espacios para el desarrollo de la autonomía profesional, lo que impacta en la devaluación del rol docente. En Italia, una profesora señala que aunque existe autonomía de los centros escolares, esta autonomía es significada como falsa, debido a que los programas escolares son ministeriales y que deben aplicar sin cuestionar todas las circulares derivadas del Ministerio.

*Hay una autonomía de los institutos, cada instituto tiene una autonomía escolar. Entonces hay un presidente, o sea los programas escolares son ministeriales pero cada colegio es autónomo, pero de todas maneras al final debemos aplicar las circulares ministeriales. Es una autonomía falsa, porque después todas las circulares que vienen del Ministerio hay que ponerlas en práctica (...) No es que haya sanciones, pero nosotros debemos realizar las cosas que nos dicen. La directora nos dice que nosotros debemos hacer eso, lo que nos indica el Ministerio, pero a veces la carga laboral es muy pesada porque siempre están haciendo cambios. Continuamente están llegando circulares del Ministerio, lo que a veces provoca muchas confusiones. (Profesora de primaria 1. Caso Italia)*

Aun así, en Italia las profesoras significan sus condiciones laborales de forma positiva con una elevada satisfacción respecto de la escuela, aunque una de ellas señala que el sueldo es bajo para poder mantener sola a una familia. Por su parte en Suecia, se considera que el sueldo es bajo, considerando las remuneraciones promedio que recibe el trabajador en ese país. En relación con esto último, aparece un significado asociado a vocación, al igual que en Chile, como mecanismo simbólico que compensa el bajo salario.

*Es que yo soy una mujer separada con una hija de 21 años, y con este sueldo de profesora yo no logro sacar adelante una casa y una hija, entonces en las tardes yo trabajo, trabajo “en*

*negro” entonces no tengo que pagar los impuestos. (Profesora de primaria, y secundaria francés. Caso Italia)*

*(...) si uno se compara dentro del mismo país, siempre han sido mal pagados, siempre, y en realidad yo creo que el profe es de vocación, no es por un sueldo fabuloso (Profesora de primaria 1. Caso Suecia)*

En Chile, la vocación tiene una función mucho más compleja que la sola compensación de un bajo salario. El discurso de la vocación sostiene las precarias condiciones laborales, pero además, restituye la pérdida de valoración social. Esta pérdida es restituida también en la relación que el profesorado chileno establece con las familias. La crisis de autoridad docente, que se expresa a través de su pérdida, se resuelve recuperándola en la relación con la familia y el estudiantado a través de la reconstrucción de visiones positivas de sí mismos con el fin de no fragmentar su identidad. Para ello, el profesorado chileno construye discursivamente un estudiantado y unas familias marcado y marcadas por carencias.

En las entrevistas de las profesoras italianas existen significados sobre el estudiantado que lo construyen de forma negativa. Una profesora señala que existen contextos familiares con altos niveles de deprivación cultural y escasez de estímulos, con familias que tienen poco que aportar; mientras que otra profesora considera que el rol educativo de las familias debiese ser de tipo extra-escolar, cuestionando el hecho de que opinen respecto de la didáctica.

*Después está en contexto familiar, hay niños que son deprivados culturalmente, que tienen una vida familiar sin estímulos, sin conocimientos, sin dar importancia a la cultura. La sociedad italiana está cada vez más difícil, y ellos cada vez piden objetivos cada vez más alto que para mí simplemente no son posibles (...) En base a la ley, sabes que en 1977 o 74 se crearon los Decretos Delegados de la escuela, gracias a los que los padres tienen su representante ya sea en el consejo de clases, en el consejo de instituto. Para mí esta participación es poco importante, depende mucho de la personalidad del padre, de cuánto se hace respetar. Porque la escuela tiende a aglomerar. Yo no la veo como una presencia importante, determinante o que enriquezca. Sí, están ahí, pero pueden poco. Aunque siempre están los padres voluntariosos que hacen propuestas, tratan de activarse. (Profesora de primaria, y secundaria francés. Caso Italia)*

*Entrevistadora: ¿Y cuál es el rol de los padres en la escuela?*

*Entrevistada: Debería ser solo propositivo, por ejemplo, en el caso de actividades extra escolares, giras escolares, propuestas de giras, actividades como laboratorios, que hemos hecho varias veces. Un rol solo propositivo. Pero los padres han tomado un rol invasivo y se han entrometido en nuestra didáctica (Profesora de primaria 1. Caso Italia)*

Continuando con estos discursos, una profesora señala que la autoridad docente debe definirse como una relación de poder a través del respeto. Esta relación de poder implicaría

una mayor fuerza de parte del profesorado en relación con el estudiantado, y una actitud contraria en los y las estudiantes es significada como reflejo de una familia que no es capaz de poner reglas. Esta profesora termina su discurso aludiendo a que la escuela no puede contar con las familias debido a la ausencia de valores de éstas, construyendo una visión de familia carente en el mismo sentido del caso chileno.

*Los jóvenes de hoy en día no tienen una familia que los eduque, se ponen al mismo nivel de los adultos, al mismo nivel de los padres, al mismo nivel de los profesores, ellos se sienten como pares y con los mismos derechos. Por eso son tan mal educados. Acá los profesores tienen que tener dos características, te tienes que hacer respetar sin ser mal educado ni ofensivo, y cuando se den cuenta que son menos fuertes que tú, porque ellos deben entender que eres su profesor, ahí les puedes ayudar. Porque tienen una marea de problemas, necesitan hablar. Cuando un alumno se siente a la par de uno es porque tiene una familia que no está cumpliendo ningún rol educativo, los padres son amigos de los hijos, no les saben decir que no, no saben enderezarlos. Ellos al mismo tiempo no se sienten protegidos, no tienen el respaldo de la familia (...) Nosotros estamos en una sociedad que se está cayendo a pedazos, en las familias no se reconocen los valores, la escuela no puede contar con la colaboración de la familia. (Profesora de primaria, y secundaria francés. Caso Italia)*

Para una de las profesoras de primaria, en la relación con la familia aparece la pérdida de reconocimiento del profesorado. Así como para la profesora de primaria y secundaria de francés, la familia no representa un aporte real, una de las profesoras de primaria indica que las familias intentan opinar de aspectos que no les compete, al punto que incluso pueden denunciar al profesorado frente a organismos externos a la escuela, lo que lleva a que esta profesora signifique estas experiencias como una forma de descalificación. Fundamentalmente, y de forma muy similar al caso chileno, el rechazo a la familia y la construcción de estudiante carente, se vinculan con la recuperación de un poder del reconocimiento perdido, que se asocia con prácticas de tipo autoritarias.

*Entrevistada: Yo llevo 40 años de trabajo, y los padres de hoy aquí en Italia no aceptan que tú castigues a sus hijos. Esto es muy grave (...) Hace algunos años lo podías hacer, ahora no se puede castigar a los niños.*

*Entrevistadora: ¿Y qué cosa hacen los padres?*

*Entrevistada: Recurren al TAR, que es un tribunal de justicia que defiende a los padres. No puedes hacerles nada a sus hijos, si llegas a tocar por casualidad o rozar a un niño, de inmediato hacen una denuncia en este tribunal. Si los tocas siempre va a ser un problema y arriesgas una denuncia seria. Y también tienes que estar muy atenta con los castigos, porque si los castigas ellos pueden recurrir al TAR. Los padres también pueden reclamar por las notas que le pones a sus hijos.*

*Entrevistadora: ¿Y los colegios no tienen reglas propias?*

*Entrevistada: Sí, hay un reglamento por cada colegio y está todo escrito, incluso las sanciones, pero los padres tienen igual la facultad de recurrir al TAR y siempre ganan. Esto es algo muy grave.*

*Entrevistadora: ¿Y desde hace cuánto tiempo existe esto?*

*Entrevistada: Desde hace un tiempo atrás, no te sé decir exactamente en qué fecha empezó, pero es de al menos 10 años. No puedes castigar a los niños, lo que para mí es muy grave (...) Es muy grave porque no existe consideración con el trabajo de enseñar, porque al final el profesor está mal y el que tiene la razón es el padre (...) Nosotros los profesores estamos enojados porque esto se ha traducido es una descalificación de los profesores y de su trabajo. Porque si un niño se equivoca de alguna manera se lo tienes que hacer entender, sobre todo en el comportamiento, pero si no le puedes poner una mala nota, no lo puedes castigar, no puedes hacer nada, el niño se siente autorizado a continuar con este comportamiento desadaptado e incorrecto. Y el profesor es descalificado. Para nosotros esto es algo muy grave (Profesora de primaria 1. Caso Italia)*

Sin embargo, en el discurso de una de las profesoras italianas, existen significados positivos a la incorporación de la familia a los procesos educativos. Sin embargo, esto se asume como una responsabilidad de las políticas educativas y no como parte de la autonomía escolar, por lo que su eventual fracaso es atribuido como un fracaso externo.

*Cuando yo empecé a trabajar en educación en la escuela básica, cuando participé en el concurso, esto estaba escrito. Se hablaba de Agencia Educativa en el territorio, colegio, la iglesia, las actividades deportivas y recreativas, la familia. Todo lo que debería intervenir en el proceso educativo. Pero en la realidad esto no sucede, acá eso no se da (Profesora de primaria, y secundaria francés. Caso Italia)*

Por su lado, en el caso de las profesoras suecas, si bien no aparecen significados relacionados con la eventual pérdida de reconocimiento o con la descalificación del profesorado, la relación con las familias es descrita como una relación tensa que muchas veces es considerada como un obstáculo para el trabajo docente. Existe en estos discursos cierto temor a que eventualmente las familias puedan reportar al profesorado por considerar que algo han hecho mal. Así, la relación familia-escuela se narra como una relación de rendición de cuentas que exige tiempo, y burocratiza e intensifica el trabajo docente sin mayor sentido.

*(...) hay personas que sólo quieren interferir y hablar sobre otros alumnos, ir por el camino equivocado. Y a veces nos decimos “si sólo tuviéramos a los alumnos y no los padres, podríamos hacer mucho más” (...) Ellos pueden reportarte, denunciarte. Ellos podrían denunciarte y denunciar a la escuela. Si ellos creen que estás haciendo algo mal, podrían denunciarte. Cuando te reportan puede ser sólo porque estén enojados, ya sabes, como una venganza o algo así. No entienden que eso lleva tiempo, incluso meses, porque tenemos que*

*responder muchas preguntas y eso lleva tiempo, escribir informes a..., y tienen que venir e inspeccionarnos de nuevo. Y ese es tiempo de los alumnos. Y esta práctica de denunciar no creo que lleve mucho tiempo, cuando empecé a trabajar como maestra esto no existía, esto no era así, los padres no decían mucho. Ahora tenemos que tener conversaciones y reuniones con los padres durante el trimestre de otoño y primavera, y luego, ya sabes, deberíamos hablar mucho sobre todo tipo de tema y lleva mucho tiempo. Cuando yo comencé como maestra, sólo teníamos diez minutos para conversar con los padres, en una tarde les decíamos “da-da-da-da” (hace un gesto con la mano como indicando puntos específicos), “esto es lo que su hijo sabe y esto es lo que él ha hecho”. Era información bien básica, y yo creo que de alguna manera era mejor, porque ahora ¡debes hablar tanto y escribir tanto! Eso es lo peor, poner todo en la computadora, todo debe estar documentado y eso toma mucho tiempo (Profesora de primaria 2. Caso Suecia)*

Finalmente, y como ocurre en el caso chileno, la sindicalización docente es una expresión de la lucha que refleja los valores de la organización del profesorado. Si bien este es un hallazgo más propio de la segunda que de la primera fase del análisis de las entrevistas chilenas, debido a que se vincula de forma sustantiva con los hallazgos de las narraciones de una de las profesoras italianas – fundamentalmente- se ha considerado pertinente su inclusión en este apartado.

Si bien la organización docente en Chile vivió una transformación considerable desde el año 1973, la historia sindical chilena muestra que las principales reivindicaciones fueron fundamentalmente laborales, aunque existe una historia de organización política para la mayor participación en temas educativos. En el caso chileno, la organización docente transita desde la reivindicación salarial y laboral, hacia la visibilización del profesorado como un agente de cambio. En el caso italiano, una de las profesoras de secundaria narra la historia de la organización sindical como una historia de lucha por la justicia social, buscando mayores niveles de equidad y acceso para el estudiantado. El rol histórico de los sindicatos es significado como una lucha colectiva por un proyecto determinado de sociedad, en la cual más que la búsqueda de reivindicaciones salariales o laborales, había un foco en la función social de la educación y en la construcción de una Italia integrada.

*Antiguamente era un verdadero sindicato que defendía a los trabajadores y había tres sindicatos, la CGIL era de izquierda, la CSIL de centro y UIL de derecha. Se hacían muchas luchas sindicales, por ejemplo, dar acceso a la escuela pública a todos, a los trabajadores, a los operarios, a los campesinos y a sus hijos. O sea que fuera realmente una escuela pública para todos. Es que antiguamente la escuela era muy clasista, solamente eran aprobados hijos de doctores y abogados, y los demás eran rechazados. No se tenía en cuenta que venían de familias analfabetas, lo que era muy fuerte en ese tiempo (...) Ya en el 68' había encuentros muy violentos con la policía para poder tener una escuela para todos, yo hablo de los 80'*

*porque en esos años entré a trabajar. Nosotros luchamos mucho porque la escuela fuera pública para todos, fueron muchas las huelgas que hicimos y ahora pueden ir los hijos de los trabajadores. (Profesora de primaria 2. Caso Italia)*

Sin embargo, existe actualmente una sensación de decepción del rol de la lucha sindical. Desde el discurso de esta profesora, esta sensación tendría que ver con la corrupción de los sindicatos, pero también con la transformación respecto de las reivindicaciones. Mientras que se valora la lucha por una sociedad más igualitaria en el pasado, actualmente aparece un deseo de luchar por reivindicaciones laborales. La metáfora bélica de la “necesaria defensa” del profesorado emerge con fuerza cuando se habla del sindicato, y la decepción sentida se relaciona con la percepción de que el sindicato no es capaz de defender al profesorado frente a políticas como la evaluación docente. De este modo, de forma implícita se ha construido una política educativa que ataca al profesorado y un sindicato que fracasa en su función de defensa.

*Las luchas sindicales vienen de los años 80', ahí se iniciaron y había muchos adherentes en esa época. En esa época los sindicatos no eran como ahora, no eran corruptos. Porque ahora el sindicato es corrupto, se vendió a los partidos. Incluso el Papa Francisco lo ha dicho (...) Yo por años pagué mi cuota del sindicato, pero ahora me retiré. Para qué seguir pagando si ya no nos defienden, no hacen nada con el tema de la evaluación, han cancelado todo, no nos ayudan en nada. Yo quedé muy desilusionada del sindicato, son todos corruptos (...) Se han creado muchas, como los partidos. ¿Cuántos partidos serán? No los he contado. Son partidos menores, y así han nacido sindicatos menores. Ellos también nos decían que nos iban a defender, que dejáramos los otros tres sindicatos. Pero tampoco hacen nada (Profesora de primaria 2. Caso Italia)*

En el caso sueco, sólo una de las dos profesoras hace mención al tema, mientras que la otra señala saber poco sobre los sindicatos. La profesora de primaria que se refiere al tema indica que si bien el sindicato es popular, es decir, posee una alta adherencia, ella personalmente no se inscribió jamás debido a que su capacidad de negociación de su sueldo y de sus condiciones laborales era suficiente. Desde acá, se aprecia un sentido individual de los beneficios del sindicato en desmedro de una lucha organizada.

*La verdad es que los sindicatos son... es popular el sindicato. Yo personalmente, es chistoso, es que personalmente nunca me metí a un sindicato porque sentía que era pérdida de plata para mí porque yo sentía que yo podía negociar de mucha mejor forma que al estar pagando una mensualidad que en realidad no servía de mucho (Profesora de primaria 1. Caso Suecia)*

### **Categoría 3. Neoliberalismo y educación: entre la validación y el rechazo**

En el análisis del caso chileno, existe una tensión importante a la base de la identidad del profesorado que se basa en los sentidos de la profesión docente. Los discursos construyen una sociedad que estandariza y tecnifica al profesorado a través de los sistemas de control, derivando en significados e identidades heterogéneas: tecnificadas, profesionalizadas centradas en el aula, intelectualizadas y organizadas. Las formas de interactuar con la estandarización, dependen de las concepciones respecto de la función social de la educación, en las que se valida o rechaza el enfoque neoliberal. De forma implícita, estos significados van definiendo lo que se entenderá por calidad de la educación.

En el caso italiano, la calidad educativa es definida en función del razonamiento crítico. Es por ello que para estas profesoras resulta muy relevante la formación continua, con el fin de poder enseñar mejor a sus estudiantes. Estos significados se aproximan hacia la figura de un docente como práctico reflexivo, que a través de la reflexión sobre la didáctica, es capaz de reorientar sus prácticas de enseñanza. Debido a la inversión de tiempo y esfuerzo que señalan las maestras, les parece poco pertinente un potencial sistema de evaluación estandarizado que no sea capaz de considerar *in situ* la realidad cotidiana del aula.

Además, la finalidad de la educación aparece construida como el desarrollo de la ciudadanía, cuestionando el individualismo, y reconociendo como valor esencial al bien común.

*Para mí el objetivo principal es tener alumnos que salgan del colegio y sepan razonar, que tengan lo que nosotros llamamos espíritu crítico. Saber usar la cabeza, porque lo que a mí me parece es que los jóvenes de hoy no tienen espíritu crítico, no saben razonar. Y para mí esto es lo primero más importante. Después deberían ser buenos ciudadanos, y este es otro problema que tenemos porque no existe el sentido cívico, hay solamente derechos y no deberes, no existe el concepto de bien común, de respeto por los demás. Estamos en una fase extremadamente egoísta. (Profesora de primaria, y secundaria francés. Caso Italia)*

*No estoy hablando solamente de mí, todas mis colegas han hecho muchísimos cursos, siempre para el método, no tanto para los contenidos, porque los programas los puedes leer, están escritos, son los del Ministerio. El problema es cómo enseñar, cómo llegar a los niños para poderlos interesar y motivar con los argumentos que usas (...) Por eso creo que para medir la calidad del colegio es necesario que vengan a ver cómo trabajamos y con todas las dificultades que tenemos que trabajar (Profesora de primaria 2. Caso Italia)*

Por su parte, para una de las profesoras suecas, la función esencial de su quehacer se basa en el aprendizaje del estudiantado. Este se trata de un objetivo profesional de su trabajo, para el cual ella considera que el desafío debe ser personal. La definición de la enseñanza como un desafío personal, se vincula con las nociones de NGP, ya que el profesorado aparece como gestor no sólo de los aprendizajes del estudiantado, sino como gestor del éxito académico, y de los espacios del aula y de la cotidianidad escolar. El registro de notas de campo de *teacher shadowing* muestra cómo la profesora sueca se encargada del total control de la sala de clases, así como de los espacios de recreo y de almuerzo, confirmando la noción de una responsabilidad individual.

*(...) que yo tengo que buscar si los niños no entiende con 3 estrategias con las que yo les expliqué las cosas... tengo que buscar bien hasta que los tenga a todos conmigo. Entonces de esa forma es como un desafío más puesto en ti como docente, no sé si se me entiende (Profesora de primaria 1. Caso Suecia)*

*Siendo las 7.40 de la mañana y con tres grados bajo cero, ingreso a la sala de clases. Saludo a la profesora, quien me explica por qué la sala de clases está ubicada de esa manera. Se trata de 12 bancos con sus respectivas sillas organizados en U, los que miran hacia la pizarra. La banca de la maestra está en una esquina fuera del foco de la escena donde se ubican los asientos del estudiantado (...) Ingresan a clases luego de que la maestra se asomara a la ventana y tocara una pequeña campana con sus mano. Ingresan uno a uno, y la maestra los saluda por su nombre con un apretón de manos (...). John hace una pregunta, mientras hay dos chicas con sus manos levantadas. La maestra les dice que deben esperar a que ella le responda a John primero. Hay un gran silencio generalizado en el aula, nadie habla. Una chica se levanta y coge un vaso con agua del bebedero que hay dentro de la sala (...) Siendo las 11.30 hrs. la maestra dice que debemos ir a almorzar. Cada estudiante hace una fila, y la maestra por delante de la fila, y yo por detrás, vamos caminando hacia el salón de almuerzo, que se encuentra a unos 300 metros de distancia. Cada niño coge una bandeja y se sirve comida, mientras la profesora los observa cuidadosamente. Comen todos juntos en la misma mesa hasta que la maestra dice que ya deben volver. Todos vuelven a hacer la misma fila y repiten sus nombres en voz alta. Los 11 niños [había faltado uno a clases] caminan con la profesora delante y conmigo atrás al patio del colegio, donde la maestra les dice que tienen 10 minutos de descanso. Volvemos a clases a través del sonido de la campana que la maestra hace sonar por la ventana de la sala. Entran de a uno al aula y luego de sentarse la maestra les dice que leeremos un cuento. Nos sentamos todos en el suelo. Un chico se levanta a coger un libro, y la maestra le dice que se sienta. Se sienta y los chicos y chicas se miran alternando miradas entre ellos y miradas hacia el suelo, con sonrisas varias (Extracto notas de campo, observación 2 y 3)*

### **5.5.- Análisis integrativo**

En primer lugar, el análisis de la primera fase muestra cómo se expresa la identidad del profesorado en un sistema complejo de tensiones que definen sus nudos identitarios. La primera categoría, denominada “Políticas educativas: el sistema doble de miedo y deseo” describe los significados del profesorado y de parte de la comunidad educativa, respecto de las políticas públicas en educación, así como de los programas e intervenciones derivadas de ellas. Las personas entrevistadas describen cómo se vinculan con estas políticas de forma cotidiana.

En general, aparece un estado de malestar y un desacuerdo tanto con el diseño como con la implementación de las mismas, lo que se refleja en críticas vinculadas con una sensación de distancia entre las políticas y la cotidianidad del aula, así como con el significado de que éstas son impuestas y carecen de la consideración del estamento docente para llevarse a cabo. Al cuestionar las políticas no sólo cuestionan el lugar en el que queda el profesorado dentro de ellas, sino que cuestionan además los mecanismos de estandarización y de rendición de cuentas del sistema educativo, acusándolos de ser obstaculizadores del quehacer profesional. Este es un cuestionamiento compartido por varios actores educativos, y expresa un lugar común entre docentes y estudiantes quienes señalan a las pruebas estandarizadas como responsables de estados de sometimiento y agobio. Sin embargo, y aunque estos discursos son los que predominan, también es posible ver en esta categoría la satisfacción que genera en el profesorado el hecho de obtener altos resultados en las evaluaciones estandarizadas. Asimismo, se puede evidenciar que existe una mayor valoración de las políticas de incentivo cuando los resultados han sido positivos, lo que se evidencia en el análisis de sus dos subcategorías (“Distanciamiento entre la política y la escuela” y “La prueba SIMCE como reguladora del quehacer educativo en el *accountability*”).

Por su parte, la segunda categoría denominada “Reconocimiento social: entre la vocación y el respeto” describe otra tensión importante a la base de la identidad del profesorado del sistema municipal chileno. En éste se puede apreciar cómo el profesorado construye una identidad atravesada por la vocación, la que es entendida como expresión de profesionalismo y compromiso, a la vez que se entiende como muestra de sacrificio que convierte a la pedagogía en un apostolado (Núñez, 2004). Esta característica identitaria, altamente reportada en la literatura, tendría un sentido particular en el contexto chileno de rendición de cuentas y

en la evolución de las políticas y conformación identitaria docente. Si bien se trata de una identidad presente en gran parte del profesorado de diferentes países debido a la influencia de la Iglesia Católica (Larrosa, 2010; Vieira & Tavares da Silveira, 2009), en el actual contexto de rendición de cuentas chileno cobra un sentido y función social que le son propios a un modelo educativo que hipervigila y opera por medio de sistemas de premios y castigos. Por ello, las definiciones implícitas de vocación se expresan en la tensión de sacrificio asistencial y compromiso profesional.

El análisis de las entrevistas muestra que el profesorado enfrenta una devaluación de su rol en términos sociales, lo que es confirmado por las familias y el estudiantado. La autoridad docente y el reconocimiento de la misma estarían en crisis lo que es interpretado como una consecuencia del lugar en el cual ha quedado el profesorado producto de su interacción con cambios sociales importantes y las políticas educativas en los últimos 30 años. Frente a este fenómeno, los docentes necesitan encontrar formas de reconstruir visiones positivas de sí mismos con el fin de no fragmentar su identidad. Para ello, la construcción discursiva de un estudiantado marcado por carencias permitiría organizar una identidad de salvador de esas carencias tal como muestra el estudio de Assáel et. al., (1989) en la década de 1980 en Chile.

En esta categoría se evidencia que 30 años después, este fenómeno sigue vigente aunque cobra particularidades diferentes, y que se trata de una manera de recuperar un poder perdido. El poder de la autoridad que se habría desvanecido en la relación con la sociedad, busca ser recuperado en micro espacios políticos como el aula, y en la relación con el estudiantado y su familia. Así, la vocación va definiendo la profesión docente por medio de la tensión entre dos componentes: el compromiso profesional y el asistencialismo. El primero, implicaría comprender al estudiantado a partir de las situaciones de desventaja social pero con el compromiso de fortalecer sus aprendizajes y condiciones necesarias para ello. El segundo, implica el abandono del rol docente en sustitución de una posición salvadora que busca completar carencias sociales y afectivas, en desmedro de los aprendizajes del estudiantado.

Ambas expresiones de la vocación, le permiten al docente construir y reconstruir su propia identidad y enfrentar el hecho de que el reconocimiento social dependa del desempeño en mediciones estandarizadas (evaluación docente, prueba SIMCE, etc.). Como se mostró en análisis de la primera categoría, el profesorado es juzgado y valorado positiva o negativamente a partir de diferentes estándares. Sin embargo, la vocación les permite auto-reconocerse como profesionales con valor social, aunque los dos polos de la tensión tengan

consecuencias diferentes ya que uno permite al estudiantado contar con oportunidades de ascenso social y pensamiento crítico, y el segundo lo deja a una condición de desventaja académica.

En esta tensión aparece además el respeto como mecanismo de recuperación del reconocimiento social perdido, el que es asociado tanto al reconocimiento de las personas como valiosas en sí mismas por poseer dignidad humana, como al autoritarismo del profesorado. Aparece siempre como un valor crucial de la educación.

Este análisis se organiza en torno a las dos subcategorías de esta categoría (“La vocación como motor identitario” y “El respeto como valor y acción en el escenario de escaso reconocimiento social del profesorado”).

Finalmente, la tercera categoría, denominada “Neoliberalismo y educación: entre la validación y el rechazo” describe una última tensión importante a la base de la identidad del profesorado del sistema municipal chileno, y que se relaciona con aspectos fundamentales de los sentidos de la profesión docente. Los discursos tanto del profesorado como de otros actores educativos – familias y estudiantes- describen una sociedad que estandariza, homogeneiza y tecnifica al profesorado a través de diferentes sistemas de control e instrumentos de presión. Esto permitiría mantener el control del Estado sobre la educación, lo que resulta interesante en un contexto de rendición de cuentas performativo y cuasi-mercado, ya que viene a confirmar la idea de que aunque la gestión educativa esté descentralizada en Chile, el Estado mantiene su control omnipresente por medio de los mecanismos de rendición de cuentas frente a las leyes, normativas y políticas centralizadas.

El profesorado responde a estos intentos de tecnificación de su quehacer a través de todas las formas posibles, es decir, por medio de prácticas de conformismo, oposición y resistencia (Giroux, 1985), quedando en evidencia las diferentes posiciones que ocupa el profesorado del sistema municipal. En esta categoría se puede apreciar con claridad que las posiciones de poder dentro de la escuela, ubican a ese profesorado en un particular sistema de alianzas con las políticas de estandarización lo que se evidencia a través de la imposición de procedimientos derivados del Estado.

Por su parte, el profesorado se vuelca sobre los espacios y escenarios en los que es más difícil arrebatarle el poder, destacando la sala de clases y la didáctica. Esto es cuestionado por otros docentes que, participando de organizaciones de carácter sindical y político, han

decidido ampliar su poder de acción fuera de la sala de clases, y organizar una lucha que se dirija directamente contra un sistema social que es catalogado como opresivo y abusivo.

Las decisiones respecto de cómo organizar prácticas de oposición y resistencia a estas políticas de estandarización y tecnificación, dependerá fundamentalmente de las concepciones que tenga el profesorado respecto de la función social de la educación, así como de las concepciones que tengan sobre sociedad. En estas concepciones, el profesorado valida o rechaza el enfoque neoliberal, de forma parcial o total, a través de la valoración o del rechazo a los valores neoliberales y la ideología meritocrática. Las formas más claras de rechazo a la sociedad neoliberal, a sus valores, y a la competencia entre escuelas se da en el profesorado organizado, el cual atribuye al neoliberalismo y a una sociedad de libre mercado, el origen de la intensificación y precariedad de las condiciones del trabajo docente.

Esta categoría resume finalmente cómo opera el contexto y evolución histórica, así como el proyecto de sociedad, en la conformación de la identidad docente, lo que se realiza por medio de dos subcategorías (“Entre la autonomía y la tecnificación docente frente a las políticas de estandarización” y “La función social de la escuela pública”).

Con el fin de esquematizar la compleja red de tensiones que se derivan de estos tres núcleos identitarios, y que se pueden observar a lo largo del análisis de las seis subcategorías en las que se presenta la primera fase del estudio, se han sintetizado un total de seis tablas (Tablas 19, 20, 21, 22, 23 y 24).

Tabla 19

*Tensiones Categoría 1 Subcategoría 1 Fase 1*

		Tensiones	
		Reproducción de una situación de simulacro exigida por el profesorado al estudiantado	Crítica a la situación de simulacro exigida por el MINEDUC
Subcategoría	1.	Consideración de una pérdida de objetividad y favoritismos de los niveles intermedios de gestión	Valoración de los niveles intermedios de gestión para el diseño e implementación de políticas
Distanciamiento entre la política y la escuela	la	Actitud favorable en docentes directivos	Docentes de aula rechazan las políticas
		Imposición hacia el aula	Libertad en el aula
		Cumplir las leyes	No cumplir las leyes

Fuente: Elaboración propia

Tabla 20

*Tensiones Categoría 1 Subcategoría 2 Fase 1*

Tensiones											
Subcategoría 2. La prueba SIMCE como reguladora del quehacer educativo en el <i>accountability</i>	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;">                     Valoración de una evaluación común a todos los colegios                 </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;">                     Rechazo a la estandarización de la prueba                 </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;">                     Iniciativas destinadas a la mejora continua gracias al SIMCE                 </td> <td style="vertical-align: top;">                     Acusaciones de segmentación y segregación escolar                 </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;">                     Estado de éxito y deseo por altos resultados                 </td> <td style="vertical-align: top;">                     Estado de amenaza y miedo a las consecuencias de la prueba                 </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;">                     Atribución interna de responsabilidad frente a altos resultados                 </td> <td style="vertical-align: top;">                     Atribuciones compartidas frente a altos y bajos resultados                      Atribución externa de responsabilidad frente a bajos resultados                 </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;">                     Deseo de recibir la atención de los profesores con asignaturas evaluadas                 </td> <td style="vertical-align: top;">                     Intensificación, exceso de preparación, agobio y malestar.                 </td> </tr> </table>	Valoración de una evaluación común a todos los colegios	Rechazo a la estandarización de la prueba	Iniciativas destinadas a la mejora continua gracias al SIMCE	Acusaciones de segmentación y segregación escolar	Estado de éxito y deseo por altos resultados	Estado de amenaza y miedo a las consecuencias de la prueba	Atribución interna de responsabilidad frente a altos resultados	Atribuciones compartidas frente a altos y bajos resultados Atribución externa de responsabilidad frente a bajos resultados	Deseo de recibir la atención de los profesores con asignaturas evaluadas	Intensificación, exceso de preparación, agobio y malestar.
Valoración de una evaluación común a todos los colegios	Rechazo a la estandarización de la prueba										
Iniciativas destinadas a la mejora continua gracias al SIMCE	Acusaciones de segmentación y segregación escolar										
Estado de éxito y deseo por altos resultados	Estado de amenaza y miedo a las consecuencias de la prueba										
Atribución interna de responsabilidad frente a altos resultados	Atribuciones compartidas frente a altos y bajos resultados Atribución externa de responsabilidad frente a bajos resultados										
Deseo de recibir la atención de los profesores con asignaturas evaluadas	Intensificación, exceso de preparación, agobio y malestar.										

Fuente: Elaboración propia

Tabla 21

*Tensiones Categoría 2 Subcategoría 1 Fase 1*

Tensiones									
	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; border-bottom: 1px solid black;">Sacrificio asistencial</td> <td style="width: 50%; border-bottom: 1px solid black;">Compromiso profesional</td> </tr> <tr> <td style="border-bottom: 1px solid black;">Devaluación profesional y condiciones laborales precarias e intensificadas</td> <td style="border-bottom: 1px solid black;">Reconocimiento del rol docente</td> </tr> <tr> <td style="border-bottom: 1px solid black;">Concepción de alumno y familia carente</td> <td style="border-bottom: 1px solid black;">Altas expectativas sobre estudiantado</td> </tr> <tr> <td style="border-bottom: 1px solid black;">Función asistencial del profesorado</td> <td style="border-bottom: 1px solid black;">Función pedagógica y deseo de trascendencia a través de la formación del estudiantado</td> </tr> </table>	Sacrificio asistencial	Compromiso profesional	Devaluación profesional y condiciones laborales precarias e intensificadas	Reconocimiento del rol docente	Concepción de alumno y familia carente	Altas expectativas sobre estudiantado	Función asistencial del profesorado	Función pedagógica y deseo de trascendencia a través de la formación del estudiantado
Sacrificio asistencial	Compromiso profesional								
Devaluación profesional y condiciones laborales precarias e intensificadas	Reconocimiento del rol docente								
Concepción de alumno y familia carente	Altas expectativas sobre estudiantado								
Función asistencial del profesorado	Función pedagógica y deseo de trascendencia a través de la formación del estudiantado								
Subcategoría 1. La vocación como motor identitario									

Fuente: Elaboración propia

Tabla 22

*Tensiones Categoría 2 Subcategoría 2 Fase 1*

Tensiones		
<p>Subcategoría 2. El respeto como valor y acción en el escenario de escaso reconocimiento social del profesorado</p>	<p>Imponer disciplina en clases para recuperar el respeto perdido (imposición como autoritarismo y agresión)</p> <p>Pérdida de reconocimiento como pérdida de autoridad y respeto</p> <p>El respeto se impone</p> <p>Sistema social que ha despojado de respeto al profesorado</p>	<p>Respeto como cuidado colectivo, aseguramiento de la educación como un derecho social</p> <p>Agresiones de estudiantes a profesores motivadas por agresiones docentes</p> <p>El respeto se gana</p> <p>Cultura escolar de reconocimiento que devuelve el respeto al profesorado</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 23

*Tensiones Categoría 3 Subcategoría 1 Fase 1*

Tensiones		
Subcategoría 1. Entre la autonomía y la tecnificación docente frente a las políticas de estandarización	Validación de la existencia de libros de apoyo y actividades sugeridas	Cuestionamiento a las políticas educativas de estandarización y rutinización del trabajo docente que colocan al profesorado en un rol técnico
	Planificaciones estandarizadas por MINEDUC e inexistencia de espacios de reflexión colectiva para crear las propias. Planificación docente como instrumento de control de las políticas con la complicidad del jefe de UTP como experto en el currículum nacional y validación de contenidos curriculares (política del conocimiento oficial)	Libertad para la didáctica. Planificación como instrumento flexible.
	Superintendencia encargada de multas y sanciones	Superintendencia promueve autonomía y decisiones de la escuela, a través de la negociación
	Un único currículum nacional	Contextualización del currículum y perspectiva crítica

Fuente: Elaboración propia

Tabla 24

*Tensiones Categoría 3 Subcategoría 1 Fase 1*

Tensiones		
	Escuelas públicas como marginadas y rol social asistencial de la escuela	Valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje
	Sobrevaloración del esfuerzo individual e ideología meritocrática para explicar el fracaso escolar en contextos de pobreza	Movilidad social como función de la escuela
Subcategoría 2.		
La función social de la escuela pública	Anhelos de poder seleccionar y rechazo a la obligatoriedad de la educación secundaria	Críticas a la segmentación de clases sociales en educación
	Instalación de sistemas de incentivo para motivar al estudiantado	Convicción de que existe motivación intrínseca para aprender
	Competencia como definición social	Valoración de procesos colectivos
	Criticidad en el aula	Criticidad fuera del aula
	Función de la escuela pública: asegurar aprendizajes	Función de la escuela pública: transformación del sistema social

Fuente: Elaboración propia

Aunque los discursos identitarios del profesorado se presentan de forma tensionada, la densidad de información es mayoritaria respecto de los mecanismos de oposición y conformismos en términos de Giroux (1985). Por ejemplo, el rechazo a la estandarización de la prueba SIMCE se contrarresta con una valoración de la misma si los resultados son positivos, y las acusaciones de segmentación y segregación escolar, son validadas por el propio profesorado que reconoce en la selección de estudiantes un mecanismo de mejoramiento escolar. Así, el Estado de amenaza y miedo a las consecuencias de las políticas educativas convive con un estado de deseo de las consecuencias de las mismas. Los procesos de atribución externa de responsabilidad, conviven con una visión de estudiante y familia carente, lo que en muchos casos, resta al docente de su rol pedagógico. Incluso validar la movilidad social como función de la escuela conlleva el reconocimiento y acuerdo con la ideología meritocrática (Car y Kemmis, 1988), ya que no se trata de una apuesta por la transformación de las inequidades del sistema educativo, sino por la movilidad individual dentro de un sistema que se define como si debiera ser escalado.

Sin embargo, y como se ha venido señalando a lo largo de esta tesis, los discursos no son absolutos, y se van tensionando. Ejemplos de esto lo constituye el profesorado que pertenece a la Escuela Vuela Alto y el profesorado organizado, quienes construyen significados que tienen una carga simbólica diferente. Este profesorado podría estar ofreciendo elementos de conformación identitaria orientados a desafiar los discursos dominantes.

El profesorado de la Escuela Vuela Alto insiste en la idea de que ellos no entrenan la prueba SIMCE, y que sus altos resultados son una consecuencia de trabajar con metas claras y de desarrollar la afectividad de forma transversal en la escuela. Así definida, la afectividad tendría características de aceptación de las personas (docentes, estudiantes, personal de apoyo, familias, etc.), valoración del contexto sociocultural del estudiantado y del entorno en el cual se sitúa la escuela, vinculándose a la vez con esfuerzos colectivos por mantener un clima agradable de trabajo. Esta afectividad se daría en la actualidad como resultado de una historia de organización docente, en la cual es el profesorado el que lidera los procesos de cambio de un centro que estuvo a punto de ser cerrado por la corporación municipal que la administra.

Los resultados muestran que existe un discurso colectivo que busca fortalecer una identidad institucional altamente cohesionada por medio de un proyecto educativo que se basa en un mensaje simple, claro y compartido: “una escuela afectiva es una escuela efectiva”. Los pilares del ideario de la escuela se erigen sobre los valores de la afectividad, inclusión y

participación, destacando por metas que buscan convertirse en una escuela eficiente. Este proyecto educativo genera altos niveles de identificación en el profesorado, quienes además señalan estar convencidos de que esto es así también con el estudiantado. Esta identificación es el resultado de una gestión del discurso que se erige sobre el reconocimiento y valoración de la vocación, pasión, cariño y dedicación del profesorado entre ellos mismos, y desde sus autoridades directas. Además, se reconoce al estudiantado, el barrio y los capitales culturales, como valiosos, aunque esto conviva con un cierto rechazo a las familias y a sus composiciones, coincidiendo con los discursos analizados de la Fase 1 de esta tesis.

En esta escuela, el reconocimiento del profesorado se acompaña del mejoramiento de sus condiciones laborales, ofreciendo una organización de los tiempos y de la infraestructura que permite que puedan ejercer su labor sin recurrir a la intensificación y precarización del trabajo. Asimismo, el profesorado posee altos niveles de especialización y formación que lo llevan a desarrollar diferentes elementos identitarios del profesional como práctico reflexivo (Galaz, 2011; Porlán, 1997; Stenhouse, 1987).

El mito fundacional de este proyecto permite la continuidad del “lema” que instala un núcleo identitario respecto del cual giran todos los discursos: la valoración de la afectividad como cariño, respeto, reconocimiento; y la valoración de la efectividad como resultados académicos (aprendizajes) y reconocimiento público por los mismos. Las personas entrevistadas hacen un esfuerzo por no establecer una relación causal entre ambos aspectos, aunque a veces les resulta inevitable.

Al mismo tiempo es una escuela que tiende a individualizar y personalizar la conducción del colegio, apostando mucho de su identidad en la figura del director. La gestión de un discurso de identificación con el proyecto educativo es mucho más evidente en los líderes escolares como el director y el encargado de convivencia escolar que en el profesorado, lo que podría ser evidencia de ciertas limitaciones en la circulación del poder.

Así, es posible concluir que las acciones en esta escuela se orientan hacia la búsqueda del reconocimiento y respeto docente, entendido éste como la recuperación de la autoridad. A partir de un proyecto educativo que se asume como compartido, el profesorado valida principalmente la acreditación de aprendizajes curriculares como la función social de la educación, construyendo a partir de allí un rol centrado en lo pedagógico que destaca como práctico reflexivo (Stenhouse, 1987). Los cuestionamientos al curriculum como conocimiento

oficial son escasos, aunque existen aproximaciones hacia la contextualización de la enseñanza.

Si bien el proyecto compartido destaca la afectividad como marco de acción para conseguir la efectividad, también lo hace como un valor en sí misma. La afectividad estaría constituida por la motivación y el respeto, siendo señalada como el origen del clima positivo que tendría la escuela y que se puede evidenciar en todos los niveles del trabajo educativo. Este clima positivo se evidencia además en la valoración de la participación y de la organización tanto docente como estudiantil, que permitirían una alta identificación con la escuela y un marcado sentido de pertenencia.

¿Cómo se llega a este escenario en un contexto político como el que se devela en esta tesis? Si se retoma el principio de la intersubjetividad comunicativa (Habermas, 1999; 2003), el hecho de formar parte de una comunidad llevaría a las personas a reconocer su dignidad humana. En esta escuela, el sentimiento de pertenencia e identificación permite la generación de un sentido de colectividad, que a su vez permite el reconocimiento básico del respeto (Fernández-Tresguerres, 2008). Pero este no es el único nivel del reconocimiento que esta escuela estaría garantizando. Debido a que la escuela tiene una matrícula de estudiantes que mayoritariamente provienen de sectores de pobreza, a la vez que ha conseguido altos resultados académicos, este profesorado se reconoce a sí mismo como capaz de garantizar la igualdad de oportunidades (Guerrero, 2017), por lo que su rol no se encontraría desvalorizado (Gavilán, 1999). Asimismo, el profesorado ha construido una retórica común en la que tanto las familias como las autoridades ministeriales reconocen su desempeño, contando además con condiciones laborales que permiten un trabajo con altos niveles de estima social (Fernández, 2001; Gavilán, 1999; Guerrero, 2017). Sin embargo, el orgullo que sienten respecto de la valoración externa por sus resultados académicos, es muestra de que forman parte activa de un sistema de rendición de cuentas performativo, que finalmente lleva a que sus identidades positivas dependan de los logros alcanzados.

En los discursos docentes existe la intención de cuestionar el modelo de cuasi-mercado que se rige a través de los méritos, lo que se expresa en el énfasis que le otorgan a la afectividad por sobre la efectividad. Este cuestionamiento se encuentra tensionado ya que el profesorado valora la afectividad en sí misma, al mismo tiempo que la valoran por su efecto sobre los resultados académicos.

A pesar de que la búsqueda del reconocimiento social en esta escuela trae consigo la valoración de los sistemas de incentivos morales y sociales (Honnet, 2006), no se concibe como una tarea individual. Además, el compromiso profesional docente queda definido como un trabajo exitoso basado en la didáctica pero también basado en el nivel de adhesión e identificación del profesorado con algunos aspectos de su quehacer (Fuentealba & Imbarack, 2014), aunque la vocación no constituya un discurso abundante. Esto posiblemente se deba a que en la escuela existen ciertas condiciones materiales positivas, aunque de todos modos aparecen algunos discursos que denuncian carencias materiales que dificultan el desempeño profesional.

En el inicio de este proyecto el profesorado destaca su propia organización, señalando que fueron ellos quienes consiguieron la destitución de la antigua directora y la incorporación del actual director. Muchos profesores tienen historias de organización sindical, y el propio director señala que apoya estas actividades. Así, aparece la organización social reivindicativa como una acción a observar en las identidades que desafían el sistema de dominación.

En el análisis de las entrevistas del profesorado organizado, la dictadura de Augusto Pinochet marca un hito histórico respecto de su participación y de sus formas de organización, hasta entonces, sindicales. El cambio de rol del Estado es reconocido por las distintas personas entrevistadas y se vuelve central en sus discursos, en los que se cuestiona la manera en la que el Estado chileno ha conducido la educación, mostrando juicios explícitos contra la privatización y estandarización derivada del Estado Subsidiario. Asimismo, se ubica en la Dictadura el inicio de la devaluación de las condiciones laborales del trabajo docente, tal como reportan algunos autores en la literatura sobre el tema (Biscarra et. al., 2015; Castro-Paredes, 2012; Gentili & Suárez, 2005).

El profesorado entrevistado coincide con Oliva (2010) en que la Dictadura marca un paso político-económico que hasta el día de hoy se mantiene, e incluso se ha visto fortalecido a partir de un modelo y proyecto educativo neoliberal. Como conclusión, y tal como plantean Gentili y Suárez (2005) el profesorado organizado debate las formas de construir ciudadanía, aludiendo a que éste debería ser su rol y que se fue debilitando abruptamente a partir de la dictadura. En el mismo sentido, el profesorado entrevistado exige mayores niveles de participación, y denuncia lo que caracterizan como una “estafa” cuando describen los espacios de participación que hasta ahora se les ha dado. Nuevamente, el origen de este fenómeno lo ubican en la dictadura, coincidiendo en ello con autores como Biscarra et. al., (2015). De este

modo, muchas demandas docentes se pueden reducir a una sola: se le exige al Estado que cambie su definición de subsidiario a docente, como era “antes de la dictadura”. Esta exigencia opera a través de peticionismos (Salazar, 2012), es decir, colocando al Estado en el centro de las demandas y como protagonista de los cambios nacionales.

Al acusar a la dictadura del quiebre de la participación no sólo del profesorado, sino de la sociedad en general, se le responsabiliza de dar inicio a las políticas neoliberales en educación, y se le cuestiona su función meramente reguladora. Así, las políticas de intensificación docente son definidas implícitamente como transmisoras de la ideología del Estado, el cual además, es utilizado como sinónimo de gobierno en una relación que deja en evidencia que la gobernanza se encuentra asegurada. El Estado queda construido de ese modo como una estructura, al mismo tiempo que un espacio de luchas de poder. Para el profesorado organizado, el Estado sería un conjunto de relaciones sociales que se encontrarían ligadas históricamente a las condiciones de la producción capitalista, resultado de una alianza entre las clases gobernantes y el empresariado.

En este sentido, y como estrategia para desarrollar la lucha con el Estado, el profesorado destaca el lugar de la organización docente como única vía para las reivindicaciones, aunque éstas validan al Estado como estructura y asocian lo público solamente a lo estatal. Esta lógica peticionista dificulta el auténtico poder colectivo de una organización social democrática con un diseño participativo, ya que corren el riesgo de terminar sosteniendo organizaciones democráticas consultivas o representativas, como estaría siendo el Colegio de Profesores (COPROCHI).

De todas maneras, si bien el profesorado entrevistado sabe que el COPROCHI fue una organización creada por y para la dictadura, reconocen el poder de negociación de tal organismo, incluso lamentando que hoy no sea obligatoria la afiliación. Así es como las diferentes organizaciones paralelas al COPROCHI en la década de 1980 ni siquiera aparecen en los discursos docentes, lo que implica que habrían quedado separadas de la memoria histórica de la organización del profesorado. Por ello coinciden con Assáel e Insunza, (2008) al validar al COPROCHI como organización única de carácter nacional, y éste se vuelve un lugar de disputa, ya sea por directa afiliación, ya sea por la búsqueda de su reestructura. El COPROCHI así queda definido como un metarrelato único que permitiría para el profesorado, la reconstrucción del poder de negociación, y el aumento en los niveles de participación en la toma de decisiones políticas del país. El COPROCHI es visto como una oportunidad para

obtener poder tanto en el diseño como en la implementación de políticas educativas, contrarrestando el poder del Estado (Gramsci, 1981).

Sin embargo, el objetivo de intervención del profesorado organizado va más allá de las políticas educativas. Este profesorado, si bien identifica motivos personales y vitales para organizarse - como una historia personal y familiar de adherencia a diferentes grupos y organizaciones sociales-, reconoce al menos dos grandes grupos de motivaciones para la organización: reivindicaciones en materia de condiciones laborales y la transformación del sistema social actual del país.

En el primer caso, aparece la constatación de la devaluación del rol docente, y una búsqueda por el respeto y reconocimiento perdido. En el segundo caso, aparece una evidente tensión. Por un lado, se muestran concepciones mesiánicas a través de una participación política que conlleva algunos sacrificios personales y que ubica al profesorado en un lugar de superioridad político-moral respecto de otros profesores; y por otro lado, se muestran concepciones de organización horizontal, bajo el supuesto de que sin la adherencia de otras organizaciones – de trabajadores, estudiantes, etc.- la transformación del sistema y estructura social actual será imposible. En cualquier caso, esta lucha expresa un claro abandono por la lucha por el curriculum, dejando el diseño de los contenidos curriculares a merced de la ideología del conocimiento oficial (Apple, 1994).

La función social que tendría ambos grupos de motivaciones para la organización, se vincula con la búsqueda de reconocimiento. Por medio de las acciones derivadas de la organización – movilizaciones y marchas- se espera conseguir reconocimiento social y estatal. En el primer caso, se trata de impactar en la opinión pública y generar conciencia crítica respecto de las condiciones de injusticia social que se derivarían del actual sistema sociopolítico; pero además, se busca que la ciudadanía conozca lo que hace el profesorado y comprenda la lucha del mismo. En el segundo caso, aunque más débil y con menos esperanza de conseguirlo, se apuesta a que el Estado atienda a las demandas desde un enfoque peticionista.

En ambos casos, se genera un deseo de trascendencia en el que se espera conseguir cambios a largo plazo y en grandes transformaciones sociopolíticas, recuperando un valor social que le permite al profesorado hacer material una función de alta relevancia pública. Visto así, el profesorado queda construido como un protagonista de los cambios en la historia,

y como responsable de las grandes transformaciones del país, recuperando valor social incluso si tan solo quedan en un lugar de mártires.

Los grandes cambios a los que se refiere el profesorado guardan relación con la crítica que defienden contra el capitalismo neoliberal y el mercado como principio rector de la educación (Giroux, 2005; Torres-Santomé, 2002; Walkerdine, 2002). Para ello, presentan fuertes cuestionamientos a valores como el individualismo y la competencia, señalando que éstos son herencia de la dictadura y que se encuentran a la base de los sistemas neoliberales de gobierno. El profesorado organizado coincide con Apple (2001) respecto del triunfalismo del neoliberalismo, cuya consecuencia directa en el Magisterio serían las precarias condiciones laborales y el bajo estatus, pero comparten fundamentalmente las ideas de McLaren y Farahmadpur (2001) respecto de que el profesorado debe organizarse para enfrentar el capitalismo neoliberal. Esto es reconocido explícitamente por el profesorado del MUD, quienes sostienen las ideas de la organización sindical y la autoformación. La lucha de la que hablan estos autores implica la organización con otros trabajadores, y la definición identitaria del profesorado como un trabajador más de la fuerza neoliberal. El gran riesgo de este argumento es el abandono del curriculum como objeto de lucha educativa, y el respaldo entonces a una política del conocimiento oficial (Apple, 1994).

De este modo, el profesorado organizado deja entrever una identidad con ciertos elementos del intelectual transformador (Giroux, 1997), pero sobretodo, de un pedagogo revolucionario de la clase obrera (McLaren & Farahmadpur, 2001), a la vez que presenta concepciones que evidencian tanto la ideología del reconocimiento como la búsqueda de un reconocimiento moralmente justificado. En todos los casos, se cuestiona el rol técnico bajo el supuesto de que éste estaría sosteniendo la devaluación del quehacer docente, y se rechazan las nociones identitarias asociadas al práctico reflexivo.

Así, vemos que las políticas de rendición de cuentas performativas en Chile han dejado al profesorado definido como un ejecutor de estándares creados de forma externa, impactando en una baja valoración social. Esta valoración busca ser recuperada por medio del reconocimiento social, y las luchas identitarias que el profesorado debe enfrentar para resolver las maneras por medio de las cuales recupera un papel de intelectual creador expresan tanto el rechazo a la estandarización como su validación. Es así como es posible ver entonces a un profesorado técnico y autónomo, asistencial y pedagógico, gestor e intelectual, entre muchas otras figuras que demuestran tanto su rechazo como adherencia al orden social.

Lo que muestra la segunda fase de esta tesis a través de los dos estudios es que el reconocimiento y trascendencia son los motores detrás de la búsqueda por la transformación del sistema educativo, lo que en sí mismo opera bajo las lógicas contradictorias que se generan al intentar resistir en un contexto de opresión.

Cuando se intenta contrastar estas tensiones y núcleos identitarios con los discursos de profesoras italianas y suecas, buscando cómo el contexto macropolítico puede influir, encontramos que la categoría más débil es aquella vinculada con la discusión sobre la adherencia o rechazo al modelo neoliberal, posiblemente porque por el momento éste no ha implicado el aumento de la segregación en sus países.

Tanto Italia como Suecia son países con una amplia trayectoria en justicia social educativa, con Estados de bienestar que por muchos años fueron rectores de las políticas sociales, pero ambos países impulsaron políticas de privatización y autonomía de los centros escolares dirigidas a promover y fortalecer un modelo de privatización. El sistema de *voucher* sueco además parece garantizar que el modelo se convierta en un cuasi-mercado. Sin embargo, a pesar de compartir un marco social de mercantilización educativa, existen diferencias importantes con el caso chileno. Por ejemplo, para el profesorado italiano y sueco parece ser que la equidad es evidente como función social de la educación, y no cuestionan el hecho de que la escuela deba integrar. Los altos niveles de segregación que acusan las entrevistas chilenas no se aprecia en las entrevistas de las profesoras suecas e italianas, lo que nos lleva a la pregunta sobre las diferencias entre los modelos de rendición de cuenta y de gestión del sistema educativo. El profesorado sueco e italiano rechaza la selección, y se sienten orgullosos de los altos niveles de integración en sus escuelas. Sin embargo, y al igual que en el caso chileno, sentencian el aumento de la burocracia como parte de sus funciones en los últimos diez años.

Las pruebas nacionales parecen ser un problema en Italia pero no en Suecia, donde las profesoras señalan más bien entender que éstas buscan conocer el estado actual de la educación sueca, cuyas consecuencias no representan una amenaza. Por otro lado, las profesoras italianas temen por las eventuales consecuencias que pudiera llegar a tener la prueba INVALSI, imaginándolas en distinto orden de cosas. Ni Suecia ni Italia tienen sistemas centralizados de evaluación docente, pero sólo en Italia temen que éstas sean usadas de este modo. En Chile, si bien existe un sistema nacional de evaluación docente, se podría decir que el sistema doble de miedo y deseo frente al SIMCE es reflejo del impacto de la

prueba, la que es utilizada mediática y socialmente como mecanismo para evaluar y juzgar públicamente al profesorado.

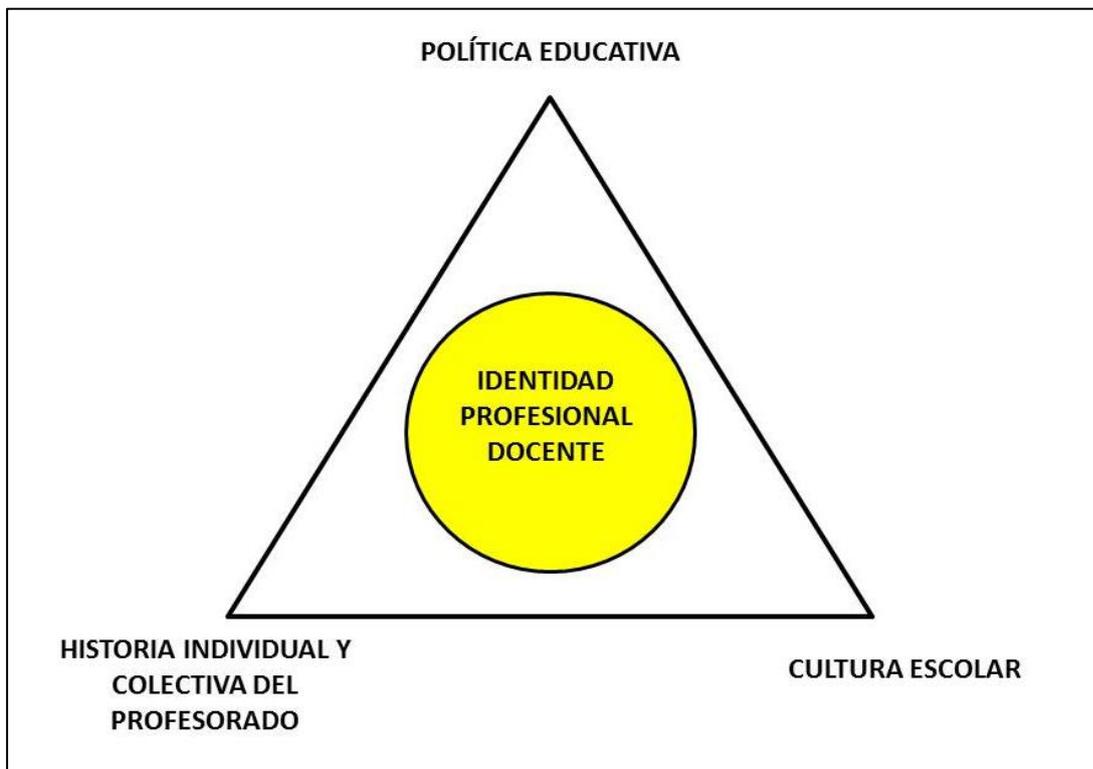
Si este es el temor que expresan las profesoras italianas pero no las profesoras suecas, habría que analizar los elementos comunes entre Italia y Chile, y que los diferencia de Suecia. Si bien los datos no permiten hacer conclusiones al respecto, ya que se trata de muy pocas entrevistas, permiten comenzar a imaginar explicaciones posibles, que a su vez abran nuevas preguntas de investigación. Chile e Italia tienen dos sistemas educativos descentralizados en su gestión, pero centralizados en su rendición de cuentas, mientras que Suecia posee un sistema completamente descentralizado. Para esto último, la lógica de la NGP ha permitido que esta autonomía sea el reflejo del poder del director, lo que si bien le otorga libertad al centro también lo lleva a rendir cuentas de forma local, en una especie de *accountability* interno. Sin embargo, y a pesar de la valoración por la equidad en Suecia, otros estudios advierten que al tratarse de un sistema tan descentralizado en el cual el Estado parece no existir, todos y nadie son garantes de la equidad. Suecia apuesta por la regulación civil para continuar manteniendo los valores del Estado de bienestar y de una educación comprehensiva que le da origen a la educación sueca, pero el estudio de Rottenberg y Francia (2016) muestra que esta descentralización y libertad no siempre garantizará el piso mínimo para todos y todas, y que podría llegar a originar en el tiempo, tanto segregación escolar como abuso laboral hacia el profesorado.

A partir de todo lo anterior, y a modo de cierre, es posible concluir que la identidad profesional docente en Chile se comprende tanto en la evolución histórica como en el desarrollo de las políticas educativas, pero requiere del poder agenciamiento (*human agency*) (Giroux, 1985) del docente para que sea o no constitutivo de subjetividad (Foucault, 1982). Los ejercicios de clasificación de la identidad docente no son más que una reproducción del poder de la dominación, ya que no es posible clasificar al profesorado chileno ni en funcionario técnico, ni apostólico, ni profesional, etc., debido a que su identidad es mucho más compleja que un señalamiento de la misma. En la actualidad el profesorado vive con un sistema subjetivo doble de miedo y deseo, lucha por recuperar reconocimiento social, y actúa de forma contradictoria con el neoliberalismo y el cuasi-mercado. Las formas de construir identidad se vincularán con sus historias de vida – por ejemplo el profesorado organizado tenía una historia antigua de organización previa a trabajar en el sistema – pero estas formas de vida no operan sólo en espacios familiares y privados, sino que se dan como resultado de la

gestación de un sistema social en particular. Visto así, esta tesis muestra cómo la identidad profesional docente es el resultado de las maneras intersubjetivas de resolver un triángulo de interacciones entre las políticas educativas, el recorrido de la historia individual y colectiva, y la cultura escolar (Figura 6).

Figura 6

*Triángulo de la identidad profesional docente*



Fuente: Elaboración propia

## **CAPÍTULO 6: DISCUSSIONI E CONCLUSIONI - DISCUSIONES Y CONCLUSIONES**

*Eccole le bambole  
tutte in fila sul letto  
a tutte quante la bambina cattiva  
ha tolto gli occhi  
al loro posto due fori neri  
come pozzi senza fondo  
Le bambole però sono contente  
di non poter più vedere  
l'orco cattivo che le spoglia nude  
fino alla pelle gelata di paura*

*(“Le bambole cieche”  
Cinzia Marulli)*

*Helas aquí las muñecas  
todas en fila sobre la cama  
a todas la niña mala  
les ha quitado los ojos  
en su lugar dos agujeros negros  
como pozos sin fondo  
Pero las muñecas están contentas  
porque ya no podrán ver  
al ogro malo que las desnuda  
hasta la piel helada de miedo*

*(“Las muñecas ciegas”  
Cinzia Marulli)*

## **6.1.- Discussioni su risultati e conclusioni**

Per iniziare le discussioni di questa tesi, è necessario risaltare un fatto che, anche se è evidente per chi vive in Cile, non lo è per il resto delle persone. In Cile il sistema educativo è altamente segregato, cosa che è stata definita come urgente da correggere al meno in due occasioni per la OCDE (2014; 2017). In questo paese, l'educazione è ancora più segregata che i quartieri (Elacqua & Santos, 2013a), e per diversi ricercatori questa è una conseguenza del modello di quasi-mercato basato in diverse standardizzazioni (Assaél & Pavez, 2008; Mizala, et. al., 2000).

Questo porta a che in Cile le scuole pubbliche – municipali –, ricevano in maggior parte a studenti provenienti da contesti di povertà, aparte di essere un settore che si è ridotto con il tempo. La OCDE (2017) riporta che, nell'anno 2015, il 38,5% degli studenti cileni andava alle scuole pubbliche municipali, il 51% a stabilimenti particolari sovvenzionati, e il 10,5% a stabilimenti privati.

Preso in conto quello detto prima, è possibile dire che studiare al personale docente del settore municipale cileno è studiare a un gruppo particolare degli insegnanti, i cui allievi provengono, maggiormente, da settori poveri. In questo senso, intervistare professori di scuole municipali è intervistare professori che non possono scappare dalla povertà come scenario di performance. Per questo, tutto quello che si discute e si conclude in questa tesi dev'essere capito alla luce di questo contesto particolare: la associazione educazione pubblica-municipale con educazione in contesto di povertà.

Questa tesi coincide con diversi autori quando studia l'identità degli insegnanti come una costruzione complessa che si collega con l'organizzazione del magistero, le politiche educative e la quotidianità del loro lavoro (Biscarra, Giacconi & Assaél, 2015; Cornejo, et al, 2015; Inzunza, Assaél & Scherping, 2011). Cile impulsa, negli inizi del XX secolo, un'educazione amministrata in modo centralizzato e un sistema di benessere sociale, però, a differenza di paesi come Svezia e Italia, in Cile non si cercava tanto l'integrazione sociale come la soppressione del conflitto di classi (Carimán, 2012). Nel primo decennio del XX secolo diventa obbligatoria l'educazione primaria, anche se, a differenza della Svezia e l'Italia, l'educazione cilena obbligatoria si è fondata come un sistema educativo segmentato in strati medi, alti e bassi (Reyes, 2010). Pertanto, la segregazione socioeconomica ha un'origine storico, e non è solo una conseguenza delle politiche di libero mercato, cosa che potrebbe

aiutare a capire come in paesi come Svezia, altamente privatizzati e decentralizzati, l'educazione non mostra queste differenze sociali.

Proprio come in Italia e Svezia, l'educazione cilena si è poco a poco regolata con leggi, anche con la struttura centralizzata e complessa di queste, così come la chiarezza delle regolazioni che le reggono assomigliano di più con l'Italia che con la Svezia. Rispetto di questo è interessante menzionare che il sistema educativo italiano e quello cileno sono stati intervenuti da dittature. In Cile, la storia delle dittature data praticamente dagli inizi della nazione, con grandi trasformazioni nel sistema educativo, come quella accaduta fra 1927 e 1929 con il processo di riforma che gli è costata la vita a tanti insegnanti (Carimán, 2012; Castro-Paredes, 2012), e la devastazione del sistema pubblico, dello Stato-Insegnante e di tutto il gruppo di strutture orientate al benessere sociale, iniziata con la dittatura di Augusto Pinochet nel 1973.

La perdita dello status di funzionario pubblico del personale docente da 1973 e la alta segregazione che lascia un gruppo di studenti dei settori di povertà a carico del sistema pubblico, sono gli elementi sociostorici che aiutano a capire come gli insegnanti intervistati in questa tesi sono arrivati a definire l'educazione pubblica come l'educazione della povertà. Le interviste evidenziano che per gli insegnanti non solo si associa pubblico con povertà, ma che il ruolo pubblico dello Stato è confuso, evidenziando la tensione implicita fra definire allo Stato come Insegnante o di Benessere – come prima di 1973 – o come Stato Sussidiario (Bizcarra, et. al., 2015). A questo bisogna aggiungere che l'istallazione di politiche di quasi-mercato nell'educazione si è vista rafforzata per il mediatico e promosso respingimento al sistema socialista di benessere, il quale fu socializzato dalla dittatura. Nel periodo dittatoriale di Pinochet in Cile, le iniziative impulsive da Salvador Allende, orientate al protezionismo sociale, sono stati accusati da essere responsabili della crisi sociale, economica e politica del paese (Oliva, 2010; Slachevsky, 2015).

Un'altra crisi storica derivata dal colpo di Stato, che si evidenzia nei discorsi del personale docente intervistato in questa tesi, è la tensione fra una lotta sindacale o manifestante e l'effettività dei processi di insegnamento e apprendimento. È una specie di dissociazione, con alcune eccezioni, fra un ruolo di lotta sociale come lavoratori dell'educazione, e il loro ruolo come insegnanti. In un'analisi sociostorica, questo si può capire come una conseguenza della rottura provocata dal colpo di Stato del Cile, quando smantellò il SUTE e altri gruppi degli insegnanti, che avevano una funzione non solo protestante, ma anche pedagogica; per

esempio, attraverso iniziative come i Laboratori di educatori (*Talleres de Educadores*) e il Progetto di Scuola Nazionale Unificata (Castro-Paredes, 2012; Oliva, 2010; Rubilar, 2004; Vera, 2010). A differenza di quello che propongono i discorsi del personale docente del *COPROCHI*, del *MUD* e, salvo un paio di eccezioni, questi insegnanti concentrava la sua lotta in compensazioni politiche e salariali, indipendenti dalla funzione docente, come se l'ambito politico e pedagogico fossero separati. Il grande rischio di questo è che finalmente sembra che nessuno stia organizzandosi per affrontare la politica del conoscenza ufficiale (Apple, 1994), lasciandogli il disegno curricolare alle classi dominanti (Giroux, 1985).

La decadenza delle condizioni del lavoro degli insegnanti, la sussidiarietà statale nell'educazione, così come l'introduzione del settore privato (Castro-Paredes, 2012), insieme alla fondazione per la dittatura dell'Organo collegiale degli insegnanti del Cile (*Colegio de profesores de Chile COPROCHI* – in spagnolo), rassicurò un contesto per la ridefinizione della professione docente come si trattasse di un esercizio liberale (Gentili & Suárez, 2005). Questo esercizio liberale si trasforma in un meccanismo per muoversi verso una pedagogia basata nella gestione (Giroux, 1985) e nel approccio del *New Public Management* (NPM) nell'educazione (Verger et. al. 2016), che lascia agli insegnanti cileni intrappolati fra un'identità basata nella memoria storica e nella loro organizzazione, e un'identità di gestore, tecnicata, intensificata e burocratizzata; basata nel sistema attuale di *accountability* performativo.

Le forme identitarie multipli, di cui parla Galaz (2015) quando si riferisce agli insegnanti, si possono notare in questi modelli di professionalismi promossi dalle attuali politiche educative, e si vedono riflesse in questa tesi. Non esiste un'identità, ma diversi nuclei identitari che anche si mostrano come tensioni particolari, e che tendono ad evidenziare che parte degli effetti delle politiche di *accountability* performativo, in un contesto altamente segregato e di povertà, con sistemi di riconoscimento inefficaci; è la costruzione di un'aderenza crescente al ordine sociale. Il corpo docente mette in questione la situazione di simulazione che dicono che esige il MINEDUC nella loro valutazione, ma allo stesso tempo affermano che, al essere sottomessi a questa simulazione, mettono ai loro studenti nella stessa situazione. Il personale docente ha paura delle conseguenze della loro valutazione, cosa che mette in evidenza l'atmosfera punitiva della politica educativa (López, 2014) ma, allo stesso tempo, desiderano di ottenere buoni risultati, al punto che non si sa se la motivazione alla base

della manipolazione degli studenti, di fronte alla valutazione degli insegnanti, sia risultato della paura o del desiderio.

Anche così, è necessario riconoscere che con la difficoltà che significa capire l'identità degli insegnanti, il corpo docente del sistema municipale non è un gruppo omogeneo. Gli insegnanti, con funzioni direttive come il dirigente, che ha partecipato in questa tesi – dirigenti scolastici, direttore didattico, ispettori, orientatori e incaricati della convivenza scolastica -, ha un miglior approccio con le politiche e più identificazione con la figura del *New Public Management* (NPM) (Maxcy, 2009; Sisto & Fardella, 2011), cosa che porta a costruire discorsi validati con il modello della NPM (Verger, et. al, 2016). In questo senso, gli insegnanti di aula si dedicano alla ricerca di una posizione di gestione, dove possa avere il ruolo di gestore nella NPM, e finisce difendendo l'aula come spazio di libertà per gestire, dove si confronta alle logiche di standardizzazione come la pianificazione settimanale, con l'argomento della perdita della libertà di gestione dei contenuti e la forma d'insegnarli. Questo modo di percepire il loro lavoro richiede di una razionalità strumentale, e sposta al corpo docente dalla sua funzione di programmazione scolastica. Gli insegnanti di questa tesi conferma e valida un modello educativo che separa il territorio della scuola e l'aula di classe, del programma scolastico, e lo sostituisce con la didattica (Pinto, 2005; Zeichner, 2005).

Anche così, i risultati di questa tesi mostrano come il test SIMCE e il suo set di conseguenze starebbe regolando le interazioni nella scuola, le visioni su famiglia e studente, e sopra tutto, le visioni che gli insegnanti hanno costruito rispetto alla sua identità (Corvalán & Román, 2012; Madero & Madero, 2012). Il SIMCE viene questionato e validato, amato e odiato allo stesso tempo, per cui finisce per essere una conferma del suo grande potere come regolatore del modello di mercato dell'educazione cilena (Alves, et. al., 2015). Da una parte il corpo docente valida la standardizzazione della prova, confrontando l'assenza di una contestualizzazione, ma allo stesso tempo riconosce la necessità di avere un indicatore esterno che permetta paragonare scuole e stabilire un meccanismo di monitoraggio sul compimento o no di un progetto nazionale. Questo è il modo di validare la politica del conoscenza ufficiale (Apple, 1994) e il ruolo della riproduzione ideologica dello Stato (Giroux, 1985), perchè validando un test come misurazione universale, nella quale solo si aggiustano i risultati per il paragone, ma non ci sono cambiamenti nel test, si valida la visione di un modello unico nazionale. Questo modello unico è necessario solo in quelle nazioni dove i cittadini non hanno interiorizzato i valori sociali dello Stato, e per questo funziona come meccanismo di controllo

leve (Riella, 1999). Perché è così importante che tutti gli studenti imparino esattamente lo stesso in tutto il paese? Al punto che esiste una prova nazionale con altissime conseguenze incaricate di assicurare, con qualsiasi mezzo, questi conoscenze universali? Si potrebbe pensare che questo segue criteri di giustizia sociale e uguaglianza, come se si cercasse di stabilire un livello base dal quale tutti gli studenti partissero. Tuttavia, se si trattasse di costruire politiche di uguaglianza, Cile non sarebbe il paese della OCSE più segregato, ne sarebbe l'unico paese latinoamericano nel quale la segregazione socioeconomica e di genere è gigantesca (OCDE, 2017).

Lo stato di minaccia e paura rispetto alle conseguenze del test convive con uno stato di desiderio per buoni risultati, che porta agli insegnanti a costruire attribuzioni esterne della responsabilità di fronte al fallimento degli studenti nella prova SIMCE, e attribuzioni interne di fronte al successo. I processi attribuzionali, in Cile, continuano a essere molto simili a quelli registrati nella letteratura di tre decenni fa (López, et. al. 1984). Solo pochi insegnanti analizzano il ruolo del contesto o della loro pratica, nei risultati del test, senza un senso stigmatizzante degli studenti di settori poveri. In tutti i casi, insegnare per il SIMCE sembra essere l'obiettivo dell'educazione, con conseguenze come intensificazione, eccesso di preparazione, sconforto e disagio-malessere. Queste conseguenze sono già state segnalate nella letteratura, rispetto alla valutazione degli insegnanti in Cile, per autori come Reyes, Varas e Zelaya, (2015). Le ricerche sopra valutazione degli insegnanti accusano anche una svalutazione del lavoro professionale del corpo docente, che finisce per fingere di essere d'accordo con le politiche standardizzate, con il proposito di non frantumare l'identità e storia (Bravo, Castillo & Rubiño, 2011).

Questa tesi evidenzia che tutto il modello del quasi-mercato educativo (Almonacid, Luzón & Torres, 2008; Almonacid, 2001) è quello che porta alla frantumazione dell'identità degli insegnanti, e il corpo docente risponde trasformando questa frantumazione in tensioni. La devalorizzazione professionale, derivata dalle condizioni lavorative e dallo scarso valore sociale, cerca di essere recuperata costantemente attraverso diversi meccanismi. Il personale docente lotta per il riconoscimento sociale, attraverso un'ideologia del riconoscimento (Honnet, 2006) o per mezzo di un riconoscimento sociale e moralmente giusto. Nel primo caso, si tratta degli insegnanti che, costruendo negativamente agli studenti e le loro famiglie, validano il sistema del quasi-mercato. Detto in termini semplici, quando il corpo docente rifiuta il suo lavoro nel settore pubblico, non mette in questione il modello che lo porta a

dividere i suoi studenti fra bravi o insufficienti, in funzione del SIMCE, se no che costruisce un reclamo permanente sulle ragioni – maggiormente esterne – che non gli permettono ottenere il successo che gli serve per arrivare “meritocraticamente” al riconoscimento. La negazione all’educazione pubblica e all’insegnamento in contesti di povertà, è la validazione del quasi-mercato e delle sue conseguenze di segregazione.

Con la finalità di non frantumare la sua identità, e purchè insegnare in un contesto di povertà implica sentimenti come la frustrazione e pratiche come l’improvvisazione, per la alta complessità dei problemi che si presentano, il personale docente molte volte rende più importante la sua vocazione che il suo impegno professionale, legando la vocazione a un discorso di assistenzialismo. La vocazione come apostolato e l’assistenzialismo, in questi insegnanti, non sono più che diversi modi di agire di fronte alla iniquità strutturale (Araújo & Galeão-Silva, 2015). Così come il *accountability* performativo porta all’insegnante a guardare carentemente i suoi studenti, la segregazione porta all’assistenzialismo.

Da un’altra parte, alcuni discorsi degli insegnanti mostrano una caratteristica nuova e comune. Essi dimostrano un desiderio di trascendere. Sembra che l’identità professionale degli insegnanti porta con sè la necessità di mantenersi nel tempo, come se la sua funzione sociale fosse trascendentale. Per questo, si cerca di avere un impatto nella vita degli studenti, cosa che per non pochi insegnanti è un sinonimo di costruire processi crescenti di imparamento curricolare. Si tratta di un’esperienza que sembra di dare un valore speciale alla loro professione e che genera orgoglio quando si ottiene. Questa trascendenza si evidenzia, sia nei discorsi degli insegnanti della scuola Vuela Alto, che nei discorsi degli insegnanti organizzati, anche se nel primo caso deriva da supposizioni e desideri di mobilità sociale nei loro studenti, mentre che nel secondo, cercano la trascendenza attraverso azioni messianiche orientate a grandi criteri di giustizia sociale.

Un’altra tensione che si genera con la finalità di non frantumare l’identità degli insegnanti, si esprime attraverso quello che, storicamente, è più comune nelle ricerche dell’identità degli insegnanti: “l’immagine autoritaria di una funzione sociale riproduttiva all’interno dell’istituzione scolastica” (Martínez, 2004, p. 68). L’autoritarismo si evidenzia in questa tesi, per mezzo del discorso sul rispetto. Questo viene descritto nelle interviste come un significativo dibattito, perchè non sembra esserci un accordo sulla definizione. Questo disaccordo si nota in quello che dice il corpo docente e quello che dicono le famiglie, gli studenti, ma anche altre persone. Il rispetto è paura, obbedienza, approvazione e affetto allo

stesso tempo. Il rispetto si guadagna e s'impone contemporaneamente, richiede disciplina ed è un'espressione di benessere collettivo e un diritto sociale. Questo modo polifonico di definire il rispetto nelle interviste mette in evidenza una cosa in comune: il rispetto si perde se si perde l'autorità. Per gli insegnanti e le famiglie, l'autorità docente è in crisi. Se percepiamo l'autorità docente come un insieme di caratteristiche di sviluppo professionale (Freire, 2008), questa dovrebbe avere rispetto per i conocimientos degli studenti, un lavoro etico e critico, capacità di lotta per la difesa dei diritti degli studenti, autonomia, speranza, curiosità, impegno, libertà, disponibilità per il dialogo, ecc. Sebbene per alcune persone intervistate l'autorità si guadagna attraverso il rispetto, coincidendo con Freire (2008) in molte di queste condizioni, una parte importante delle persone intervistate indicano che questa autorità si recupera attraverso l'autoritarismo e, come dice Martínez (2004), questa è una condizione identitaria difficile da affrontare.

Anche se l'autoritarismo si mostra nella letteratura come una pratica comune negli insegnanti, il senso che prende questa tesi è di ricupero di un potere perso, di fronte ad un sistema sociale e politico che lo ha svalutato. Questa svalutazione si evidenzia nella perdita di autonomia degli insegnanti, e si manifesta nella routinizzazione del lavoro docente che conferisce un ruolo tecnico al corpo docente. Gli insegnanti affrontano queste dinamiche attraverso il contesto del curriculum e la difesa della libertà di aula, anche se, come è stato detto prima, questo conferma il suo ruolo di gestore.

Finalmente, il personale docente diventa reso nella sua funzione sociale. Da una parte rifiuta la povertà e marginalità sociale, prendendo una posizione assistenziale, ma da un'altra parte sostiene valori e principi meritocratici della società, riproducendo pratiche educative bancarie, verticali e gerarchizzate con gli studenti (Cornejo & Insunza, 2013; Freire, 1997). La sopravvalutazione dello sforzo individuale e la ideologia meritocratica per spiegare il fallimento scolastico in contesti di povertà, hanno la stessa logica implicita della mobilità sociale come funzione della scuola – al contrario dell'integrazione sociale – (Araújo & Galeão- Silva, 2015; Nilo, 1999). Gli insegnanti mettono in questione la segregazione, riconoscendo che il modello educativo ha diviso le scuole per classi sociali, e che il sistema pubblico nel quale lavorano riguardano i settori poveri. Tuttavia, allo stesso tempo che riconoscono la segregazione scolastica come un fenomeno strutturale, negano l'arbitrarietà della meritocrazia nello spazio scolastico, perchè associano il fallimento alla mancanza di sforzo ed interesse (Bolton, 2006; Ortiz, 2014). Anche, sostengono valori e principi

neoliberali come l'individualismo, la concorrenza, l'esclusione e la delusione (Bolton, 2006). In questo modo validano e ricostruiscono l'ideologia meritocratica (Carr & Kemmis, 1988). Comunque, si alzano alcuni discorsi che rifiutano gli effetti del neoliberalismo nell'educazione e che riconoscono nella funzione della scuola pubblica la trasformazione del sistema sociale.

L'identità degli insegnanti non dipende esclusivamente delle politiche e riforme o strutture sociali di un paese. Le prescrizioni politiche e normative che condizionano il modo di essere degli insegnanti (Cornejo et. al., 2015; Tena-Sánchez & Güell-Sans, 2011) vengono sfidate da due variabili. Tanto la storia – individuale, collettiva e di organizzazione – come la cultura scolastica, hanno un effetto mediatico sull'identità degli insegnanti. Così come si mostra nella loro storia in Cile – che è una storia di organizzazione – è, attraverso dell'organizzazione, che gli insegnanti hanno resistito storicamente le forme di opressione e dominazione. Sebbene anche se non tutte le azioni collettive costituiscono un processo di resistenza che costruisca antagonismo nell'ordine sociale egemonico, sempre hanno una conseguenza politica (Retamozo, 2009), che permette vedere un'esperienza comune: l'identità professionale degli insegnanti.

Attraverso i processi di organizzazione, nascono da nuove relazioni sociali, anche se paradossalmente, i processi collettivi di organizzazione, e costituenti, in parte, della loro identità sociale, sono costruiti in una interazione fra la capacità organizzativa del corpo docente e lo sviluppo delle politiche di Stato (Barbosa & Dos Santos, 2013). Per questo, nel caso delle interviste degli insegnanti del MUD e COPROCHI, le forme di petizione della lotta sociale erano evidenti, stabilendo così il paradosso più difficile di risolvere: si esige un aumento di diritti allo stesso Stato a cui si chiede di cambiare. Nonostante questo paradosso, lo Stato viene definito agli occhi degli insegnanti organizzati come un insieme di relazioni sociali legate storicamente alla produzione capitalista, anche se fanno un'analisi molto debole su come le scuole retroalimentano il loro potere, perdendo la visione della scuola come un luogo dove si resistono le ideologie (Apple, 1986; Apple & Beane, 1997; Giroux, 1985; Gramsci, 1983; Marx, 1995).

Nella scuola Vuela Alto, neanche si avvicinano a fare un processo di resistenza propriamente alla ideologia dello Stato, anche se appaiono altre forme di organizzazione e lotta collettiva. Non solo l'organizzazione degli insegnanti permette la resistenza alle logiche di dominazione. Una cultura scolastica del riconoscimento, che permetta effettivamente il

cambio delle condizioni materiali del lavoro e non solo si manifesti in una ideologia del riconoscimento, potrebbe agire come meccanismo di un riconoscimento sociale razionale e moralmente giustificato (Honnet, 2006). È giusto che gli insegnanti vogliano rispetto e riconoscimento, e il caso della scuola Vuela Alto dimostra che è possibile che questo possa accadere in un contesto di *accountability*, senza dover entrare in un giro di autosfruttamento di lavoro, travestito come vocazione (Larrosa, 2010).

Comunque questa è una scuola di alto rendimento, anche se si incaricano sistematicamente di dire che non gli interessa ottenere i migliori risultati SIMCE della regione. Allora, bisogna chiedersi se la cultura del riconoscimento della scuola, è un racconto costruito per dargli coerenza interna a una politica di riconoscimento al merito, o se effettivamente il discorso della sopravvalutazione della affettività è quello che ha dato origine al riconoscimento e rispetto.

Questa tesi dimostra alla fine che l'identità professionale degli insegnanti si costruisce in tensione, attraverso tre nuclei identitari che sfidano la sua capacità di azione. Gli standard di efficacia, le ricompense e privilegi, la concorrenza e individualismo, il modello neoliberale e la regolazione sociale del mercato (Svensson, 2006), spingono a questi insegnanti a riconoscere, nella responsabilità formativa, una eterogeneità di funzioni e azioni che esigono intensificazione e standardizzazione del tempo, fragilità del lavoro pedagogico, colpevolezza e decadenza/precarietà del ambiente di lavoro (Reyes, Cornejo, Arévalo & Sánchez, 2010; Sisto, 2012), il quale affronta una cultura di riconoscimento, e la crescente coscienza di un mondo diverso a quello attuale.

Il malcontento sociale del corpo docente evidenzia il fallimento della trasmissione della ideologia dello Stato (Gramsci, 1981), cosa che spiega l'aumento crescente di meccanismi di controllo, attraverso un sistema di *accountability* ogni volta più performativo, che si basa in test standardizzati con grandi conseguenze, e in valutazioni di ognuno dei processi e risultati educativi. È necessario ricordare che, secondo Gramsci (1981), lo Stato utilizza i quadri legali per garantire l'effettività del suo potere, quando questo viene messo in questione. In Cile, il corpo docente allude permanentemente al potere legale della Sovrintendenza dell'Educazione, del SAC, della Legge SEP, della Legge di Violenza Scolastica, ecc.; cosa che conferma che questi discorsi legali generano catene di controllo per l'imposizione egemonica (Giroux, 1985; Tena-Sánchez & Güell-Sans, 2011).

Cornejo et. al. (2015) lo aveva già introdotto quando ha descritto come le riforme in Cile sono prescrizioni legali, in un senso vicino a Giroux (1985), quando afferma che le leggi sono strategie repressive di azione statale (Giroux, 1985). In Cile, non solo si tratta di un dispositivo di azioni legali, se no di un dispositivo di leggi e normative orientate a trasformare il sistema di *accountability* in qualcosa impossibile da mettere in questione e inevitabile. Se ogni resoconto è legalmente assicurato, gli si toglie autonomia alle scuole, cosa che paradossalmente conferma il potere dello Stato. Non è che lo Stato si ritira nel modello del quasi-mercato, come vuole far vedere. Lo Stato solo si ritira dalla gestione e provvista dell'educazione, ma il suo controllo aumenta di più, quando assume un ruolo di monitoraggio e sorveglianza sull'educazione, ma attraverso di pressione per ottenere i risultati. Questo significa ottenere più potere che se avesse le scuole a carico suo. Nel quasi-mercato educativo, e per mezzo di un *accountability* performativo e legale, lo Stato non scompare, non si restringe, ne perde potere. Piuttosto possiede ancora molto di più potere che uno Stato di Benessere ma sotto l'illusione che le normative sono sociali e cittadine.

In questo contesto è che gli insegnanti costruiscono la loro identità. Con la finalità di mantenere al corpo docente sottomesso a queste logiche del quasi-mercato, lo Stato sottomette agli insegnanti a costanti processi di valutazione e resoconto, che, nel caso cileno, sono centralizzati – al contrario della Svezia, per esempio, dove si fa un resoconto locale e il o la preside ha un'importante potere di decisione rispetto a quello che accade nella sua scuola -. La aspirazione di una normativa legale di controllo ideologico sarà sempre l'internalizzazione di questa (Tena-Sánchez & Güell-Sans, 2011), ma gli insegnanti hanno dimostrato che il potere di soggettivizzazione (Foucault, 1982) non potrà mai essere assoluto. Gli insegnanti affrontano queste offerte identitarie attraverso di pratiche e discorsi che vanno in senso contrario.

Di fronte alle diverse forme di resistenza degli insegnanti, i sistemi di resoconto configurano meccanismi quasi penali che gli permettono alla politica agire a favore della legge (Koretz, 2002; Ravitch, 2010; Wayman et. al., 2013), cosa che allo stesso tempo gli esige al corpo docente meccanismi ogni volta più completi di resistenza e riconfigurazione identitaria. Identità tecniche parlano con identità intellettuali, la vocazione come base di una identità apostolica parla con l'identità del pratico riflessivo, e così tutte le espressioni identitarie si confrontano, convergono, e si riconfigurano verso un modo particolare di essere insegnante in Cile, in un contesto di molta segregazione, povertà e resoconto.

Anche se gli insegnanti desiderano gli incentivi associati a un sistema di valutazione in 360 gradi, la paura che deriva dall'ambiente punitivo è un'espressione della messa in questione del *accountability* performativo, e si contrarresta con diverse pratiche collettive, come preparare insieme la valutazione. La perdita di riconoscimento sociale può costargli agli studenti il riconoscimento del loro valore, ma allo stesso tempo è un modo di notare la sfida di educare un gruppo altamente omogeneo. Non è facile lavorare in contesti di povertà, e questa è una cosa che dovrebbe essere riconosciuta agli insegnanti. La vocazione è anche un impegno con il lavoro accademico, e il rispetto è contemporaneamente una dimostrazione di autoritarismo come riconoscimento della dignità umana. Finalmente, le identità tese che si descrivono in questa tesi, affrontano la funzione sociale dell'educazione con i significati che gli insegnanti hanno su questa: si danno in un continuo fra la convalida e la opposizione al neoliberismo.

In tutta questa discussione sull'identità degli insegnanti, questa tesi concorda con González-Faraco (2002) su come gli insegnanti sono "sulla bocca di tutti". Nelle interviste, colpendo il livello di informazione gestita da studenti e famiglie per quanto riguarda la valutazione in itinere e la responsabilità degli insegnanti e dei programmi di governo specifici volti a insegnare come il piano di supporto condivisa. Ci sarebbero sovrapposizione tra le diverse persone intervistate in questa tesi riguardanti un nuovo ruolo di insegnamento come lo chiama l'autore, che rimane come vaga e il risultato della combinazione di intra e extra educativi modifiche, come quella riportata fa quasi dieci anni fa per González-Faraco (2009) nel contesto spagnolo.

Questo studio ha varie limitazioni. Prima di tutto, mostra un corpo docente dell' area centrale del paese, essendo il Cile un paese con molta diversità territoriale e con grandi differenze associate alla segregazione nel nord e sud (OCDE, 2017). Oltre questo, la produzione di informazione è disuguale in termini di quantità degli insegnanti intervistati per scuola, rappresentatività di scuole rurali, e non si include un'analisi che faccia differenza fra educazione basica – elementare- e media – secondaria-. Per esempio, gli'analisi permettono di intravedere che il desiderio di selezione degli studenti è più presente negli insegnanti della scuola media, ma i dati non sono conclusivi su questo. Neanche c'è un'analisi di genere che permetta identificare se la femminizzazione del profilo del corpo docente è qualcosa che possa avere un impatto nei discorsi o no.

La quantità d'informazione ottenuta nei casi di altre persone intervistate è poca in confronto alle interviste del personale docente, cosa che non permette di avere risultati conclusivi sugli aspetti centrali dell'identità degli insegnanti come, per esempio, la valorizzazione sociale. Così, la limitazione più grande dello studio si presenta nell'ultima fase, e solo ha una forma di ricerca così iniziale, che diventa quasi inesistente in queste discussioni. Il fatto di aver intervistato un numero così basso degli insegnanti in Italia e Svezia non permette di analizzare in forma concreta la loro identità, ma almeno rende possibile un'avvicinamento iniziale di confronto sulla relazione fra l'identità degli insegnanti e i contesti nel quale si svolgono.

Partendo da queste limitazioni si aprono nuove interroganti di ricerca orientate, per esempio, a indagare sugli effetti delle politiche di *accountability* più che sull'identità in questo contesto. L'ambiente in cui si presenta l'identità degli insegnanti può anche essere oggetto di studio, specialmente se viene osservato da una prospettiva di educazione comparata.

Oltre questo, esistono scuole di settori privati-sovvenzionati che anche hanno studenti di settori di povertà, per cui sarebbe interessante studiare le dinamiche e identità che si svolgono all'interno. Anche sarebbe interessante studiare scuole municipali che non hanno studenti di settori poveri, con l'obiettivo di rivedere qual'è il ruolo del contesto scolastico di *accountability* nell'identità degli insegnanti, in confronto con il fatto di lavorare con studenti che provengono da settori poveri.

## **6.2.- Apprendimento professionale e tensioni della ricerca**

Concludere una tesi non è solo mostrare i risultati di questa. Questa è la mia terza tesi, e mi piacerebbe scrivere in prima persona. Però, una parte delle mie limitazioni per questo è che la mia formazione accademica non sempre mi permette di spiegarmi facilmente, per cui è possibile che, per momenti, scriva in maniera passiva.

Questa sezione ha la finalità di sistematizzare apprendimenti, tensioni, proprie contraddizioni di aver fatto questa ricerca e, per questo, collego elementi di revisioni teoriche con la mia esperienza personale. Prima di tutto, cercherò di descrivere il contesto generale nel quale mi svolgo, in un paese che dimostra la sua aderenza al quasi-mercato da diversi luoghi. Dopo, spero di riuscire a esporre come ricercatrice in formazione.

### **6.2.1.- La ricerca educativa in Cile: un modo di vivere l'*accountability***

Questa tesi prende il Cile come un caso, cosa che significa che per analizzare un fenomeno in particolare – l'identità degli insegnanti nel contesto del *accountability* – si approfondisce nel analisi completo di un caso. Il Cile è un paese sudamericano e, come tale, affronta tensioni che sono proprie delle politiche di governo, che determinano certe priorità e linee di ricerca più rilevanti, con l'obiettivo di dare una risposta alle esigenze di produzione di conoscenza che determini la nazione. È necessario ricordare che quello che si studia molte volte dipende dagli ambiti che il governo corrispondente vuole valutare o legittimare (Garretón, Cruz & Espinoza, 2010).

Sebbene, nei suoi inizi, la ricerca educativa svolta in Sudamerica ha seguito le tendenze nordamericane ed europee, il suo proprio contesto ha determinato certe priorità. Per esempio, nel decennio di 1930 si fece soprattutto ricerca sulla didattica e psicologia dell'imparamento, risultato della recente masificazione dell'educazione. Negli anni 60' iniziano ad apparire agenzie di governo e strategie di incentivo, orientate a impulsare la ricerca dalle università e i recentemente creati centri di ricerca. Si aprono linee di ricerca partecipative dai contributi di Paulo Freire, anche se le ricerche delle scienze sociali si bloccano nel decennio successivo, per le diverse dittature apparse nel continente. Attualmente, in Brasile, Messico e Cile la capacità statale si manifesta con la produzione e domanda di conoscenza dei organismi pubblici o delle università e centri di ricerca. Da un'altra parte, sebbene paesi come Argentina, Uruguay

e Paraguay hanno una istituzionalizzazione minore dei vincoli fra gli ambiti accademici e di governo, sono andati avanti gradualmente su questa linea (Palamidessi, Gorostiaga & Suasnábar, 2014).

In particolare il caso del Cile, che è il paese che concentra i motivi di ricerca di questa tesi, ha rafforzato gradualmente un nucleo di ricerca educativa competitivo, con la partecipazione di persone esperte in economia e sociologia, cosa che evidenzia il modo di funzionare nella gestione della ricerca, coerente con il modello educativo del paese. A differenza del resto del continente sudamericano, il Ministero di Educazione in Cile ha trasferito a istituzioni esterne la maggior parte delle ricerche, creando un sistema competitivo di concorsi ed incentivi. L'appoggio alla iniziazione nella ricerca è recente, così come l'esigenza a che certe ricerche si orientino alla retroalimentazione o svolgimento di politiche educative. Sebbene il Cile possiede un campo di studio e contributi economici di piccole dimensioni paragonato con il Brasile o Messico, e così insufficiente, ha aumentato il suo volume di ricerca iniziando politiche di finanziamento via concorsi e incentivi statali, trasformando la ricerca educativa in una risorsa meritocratica, competitiva e individuale. La relazione fra ricerca sociale e prendere decisioni a livello di gestione è ancora scarsa. Il neoliberismo è il modello che spiega il modo in cui si applica il conocimiento delle scienze sociali alla formulazione delle politiche pubbliche cilene (Garretón, et. al., 2010; Palamidessi, et. al., 2014).

Seguendo a Garretón et. al. (2010), la ricerca che si fa da e per lo Stato viene caratterizzata da:

[...] la transdisciplinarietà, la eterogeneità e la diversità organizzativa, il rinforzo dell'*accountability*, sistemi ampi di controllo di qualità, e poi, come principale caratteristica distintiva, questa forma di produzione di conocimiento si genera in un contesto di uso, che descrive l'ambiente completo in cui sorgono i problemi scientifici, si svolgono metodologie, si difondono i risultati e si definiscono i tipi di uso (p. 95).

## **6.2.2.- Il contesto di studio da una prospettiva situata: la posizione della ricercatrice di questa tesi in prima persona**

Questa sezione viene scritta in prima persona singolare e corrisponde alla posizione situata di chi scrive questa tesi, cercando di mostrare alle persone che leggono, due tensioni che sono apparse in diverse forme durante questa ricerca: (i) le crocevie e paradossi di indagare l'identità degli insegnanti in un contesto di *accountability*, quando è lo stesso contesto nel quale si analizza quello che potrebbe essere chiamato *accountability* investigativo; e (ii) le trappole nel bosco di indagare l'identità degli insegnanti dalla posizione di una psicologa.

### **Indagando nel *accountability* investigativo**

Dalla mia posizione in particolare, l'*accountability* investigativo che si visualizza nel paese si è manifestato in diversi momenti della mia traiettoria indagatoria. Le università in cui ho lavorato come accademica e investigatrice fanno una forte pressione per la produzione di articoli scientifici e per l'assegnazione di progetti a concorso con fondi esterni all'università. Le diverse case di studio hanno sistemi ogni volta più complessi di incentivi economici e diminuzione della carica di lavoro per chi dimostra di avere una carriera investigativa altamente produttiva e competitiva. Questo ha provocato che colleghi dimentichino il vero senso della ricerca, trasformandosi, in vari casi, in creatori di prodotti scientifici più che scopritori di risposte e nuove domande. In alcune università, addirittura la metà del salario mensile può dipendere dal livello di produttività, e non sempre si rende nota la rilevanza dei risultati per la presa di decisioni nel paese.

Nonostante, si è aperta gradualmente una nuova linea di ricerca in politiche educative, finanziata dallo Stato attraverso appalti pubblici di organismi del governo, come l'Agenzia di Qualità dell'Educazione, la Sovrintendenza di Educazione e il Ministero di Educazione. Negli ultimi tre anni, ho avuto l'opportunità di portare avanti due progetti di ricerca incaricati dal MINEDUC e la Sovrintendenza di Educazione, sulla convivenza scolastica e discriminazione. In entrambe le ricerche il contesto di *accountability* ha filtrato i risultati, evidenziando che questo quadro politico aveva un impatto importante nelle forme particolari che prende l'identità e ruolo degli insegnanti in Cile.

Realizzare questa tesi di dottorato ha significato affrontare un paradosso cruciale nella mia carriera di ricercatrice: indagare sull'*accountability* in un contesto di ricerca che mi obbliga a fare resoconto. Non posso smettere di farmi domande sull'identità di quelli che indagiamo in questo ambiente, che siamo preoccupati costantemente della ricerca di nuovi congressi e riviste di alto impatto. Tempo fa ho deciso di non pubblicare in riviste che non fossero di libero accesso, perchè mi sembra eticamente inaccettabile che la gente debba pagare per accedere a un conoscenza che dev'essere diffuso dall'Accademia. Nonostante, mi sono vista incapace di farlo, perchè le pressioni istituzionali di pubblicare in riviste ogni volta più importanti sono troppe. Nell'università dove lavoro, un professore di giornata intera deve lavorare 44 ore effettive, firmando all'entrata e uscita dell'università. Quando ci sono riunioni o lavoro pratico, dev'essere previamente giustificato con diversi protocolli specializzati. Poi, un professore di giornata intera deve dedicare 15 ore cronologiche all'insegnamento direttamente, sia di grado o post grado, lasciando solo 29 ore per lo svolgimento di attività di vincolo con il mezzo, preparazione di lezioni, funzioni amministrative, revisioni di prove e lavori, ecc. Comunque l'università invita ad ogni docente a essere gestore del proprio tempo, perchè è possibile ridurre la carica di docenza diretta se il professore vince un progetto di ricerca con fondi soggetti a concorso. In questo modo si installa la meritocrazia come meccanismo di miglioramento delle condizioni di lavoro. Oltre questo, il salario che paga la mia università è quello più basso del paese, ma offre gli incentivi economici alla pubblicazione più alti della regione. Allora, per ogni articolo pubblicato in una rivista indicizzata, si accede a un premio in soldi che può aumentare considerevolmente il salario di quel mese. Questo premio in denaro si struttura in un ranking, dipendendo del tipo di indicizzazione della rivista. Per cui, mentre più alto sia il grado di indicizzazione, più alto è l'incentivo alla pubblicazione

Queste pratiche di quasi-mercato nell'educazione superiore ci portano, come accademici e accademiche a metterci in questione il vero contributo di quello che scriviamo e dell'impatto sociale che potrebbero avere. Cos'è veramente impotante nella produzione attuale di conoscenza scientifico? Questa domanda non smette di girarmi in testa da quando ho iniziato questa tesi. È per questo che, anche se ho inviato quattro articoli derivati da questa tesi a diverse riviste e aver pubblicato due prima della consegna di questa (uno Scopus e uno Latindex), credo che questo è assolutamente insufficiente come meccanismo di socializzazione di risultati se veramente mi interessa mettere in questione il sistema sociale nel quale sto

facendo la mia ricerca. Per chi ricerchiamo? A chi gli possono essere utili i risultati sull'identità degli insegnanti in Cile? Sebbene è possibile che questa informazione sia utile per i disegnatori di politiche educative, evidentemente sono i gruppi degli insegnanti organizzati che devono accedere a questi risultati, per prenderli e problematizzarli, e fare con loro quello che credano conveniente per la loro lotta e organizzazione, però, anche gli insegnanti delle scuole.

Questa tesi ha l'impegno di essere discussa con insegnanti del MUD della Quinta Regione in Cile, con l'obiettivo di aprire una via che permetta a un'Accademia assorbita nella gara delle pubblicazioni, di essere pertinente, critica, contestualizzata e situata, ma soprattutto, politicamente rilevante.

Nell'analisi dell'identità degli insegnanti, nel contesto di un modello di *accountability*, mi sono vista a me stessa riflessa. Questa tesi non è solo un progresso cognitivo nella mia carriera professionale, ma anche significa un questionamento profondo alla mia propria identità professionale. Così è come questa tesi non pretende di essere neutrale, anche se è scientifica. La scienza storico ermeneutica esige che l'interprete si faccia presente e che metta in questione i suoi contesti di riferimento quando entra al campo di studio. Questa tesi ha inevitabilmente la mia visione, che è una visione di una ricercatrice con un vero impegno etico e politico con l'educazione, gli insegnanti e la quotidianità dell'aula. Una ricercatrice che crede nei processi di trasformazione sociale e che si aspetta di poterli aiutare da diversi fronti.

### **Le trappole nel bosco di indagare l'identità degli insegnanti dalla posizione di una psicologa**

Non sono sicura se "trappola" è il modo migliore di riferirmi a questo, ma per adesso mi sembra il miglior termine possibile. Uno dei grandi apprendimenti del mio tempo di ricerca in Italia l'ho avuto quando mi sono andata a esporre il progresso dei risultati della tesi a un gruppo di 50 studenti di primo anno di pedagogia. Dopo che mi guardassero con certa sfiducia ma con un rispetto che manteneva un silenzio sepolcrale nell'aula, il professore Benvenuto, il mio precettore nella Sapienza, mi guarda e mi chiede qual'è il problema dell'apostolato e della vocazione degli insegnanti. Io non capisco la sua domanda. A me sembra così evidente

che gli insegnanti dovrebbero essere considerati professionisti, e che i loro sacrifici non sono giusti, che non sono riuscita a capire la sua domanda.

Ci ho messo a collegare questa domanda con il questionamento che Alejandra Falabella, come parte delle mie attività dello stage di dottorato, mi ha fatto in Cile. Lei mi ha indicato che la mia forma di scrivere è dura. Neanche avevo capito molto bene di cosa mi parla.

E mentre leggevo il modo in cui ho scritto la prima versione della mia tesi, mi sono resa conto di qualcosa che non avevo mai notato prima. Guido e Alejandra sono insegnanti. Io sono psicologa. In quel momento ho capito che anche se facessi un profondo esercizio di empatia, anche se ho passato la mia vita in aule di classe e scuole, anche se il mio ragazzo è un'insegnante e lo ascolti e accoglio tutti i giorni; anche se mia sorella sia professoressa e sia una vita che la ascolto, io non capirò mai quello che significa effettivamente essere insegnante di scuola. E la peggior parte è che, anche se volessi studiare pedagogia solo per passare per la loro formazione, non lo capirò mai completamente, perchè sono psicologa. Certo che questo non significa che non mi possa avvicinare al fenomeno di ricerca della loro identità da una prospettiva scientifica, nemmeno che non possa analizzare i miei risultati in maniera seria e rigorosa. Significa piuttosto che l'esperienza soggettiva, quotidiana e trascendentale della loro identità, semplicemente non è trasferibile.

La durezza delle mie parole, della quale parlava la professoressa Falabella, agisce come un insieme di giudizi su quello che fanno gli insegnanti, e la critica ai miei questionamenti sulla vocazione da parte del professore Benvenuto, è la critica alla mia necessità di classificare ciò che è impossibile classificare. Più in là della teoria e della letteratura specializzata su identità, questa tesi mi ha insegnato qualcosa di più prezioso. La letteratura su identità e identità degli insegnanti dice splicitamente che l'identità è un costrutto dinamico, complesso e multidimensionale. Che si costruisce attraverso interazioni con il resto delle persone, e che ha diversi livelli che aiutano a spiegare la sua emergenza. Però, la letteratura anche ci dice che esiste una certa unicità che ci allontana dalla schizofrenia. Che sappiamo qual'è la nostra identità. E se a questo sommiamo che altri autori caratterizzano "le identità degli insegnanti", risulta facile che una psicologa cerchi di classificare l'identità degli insegnanti come si classificano le strutture di personalità o le patologie psichiatriche. Però l'identità degli insegnanti è delle identità professionali, è più complessa. È un'identità che emerge dalla storia, che è mediata dal collettivo, e per ognuno dei contesti sociopolitici che la circondano.

L'identità degli insegnanti è un'identità pubblica, sommersa a un giudizio permanente, sul quale tutti credono di poter dare la loro opinione.

E quello stavo facendo io. Il mio primo avvicinamento a questa tesi è stato dalla posizione della psicologia che classifica, e della cittadina che, attraverso del senso comune, anche crede che ha il diritto di giudicare il loro lavoro. È questo un risultato che rompe il mio ego? Certo. Ho sempre creduto che ero una psicologa “diversa”. Una psicologa capace di vedere ciò che gli altri non vedono. L'unica psicologa in questa università indagando su temi propri dell'educazione o la sociologia. Nonostante, per poter effettivamente diventare ricercatori scientifici, dobbiamo ricuperare la capacità di sorprenderci del mondo. Come potrei sorprendermi di qualcosa che io assumo che conosco? Non si può.

La cosa più difficile di questa tesi è stata cercare di abbandonare i miei pregiudizi, i miei conoscimenti precedenti, e sorprendermi grazie agli insegnanti intervistati. Loro mi hanno insegnato che non posso classificare la loro identità professionale, e che cercare di capirla significa accettare che le persone possono vivere affrontando le loro tensioni tutti i giorni. Classificare risulta in un esercizio opposto alla comprensione delle tensioni, perchè per classificare bisogna tagliare qualcosa di rigido, e una tensione è movimento permanente. L'identità del personale docente è una tensione costante, impossibile di classificare e controllare. E la cosa più meravigliosa di questo è che precisamente lì è dove si trova il potenziale di trasformazione che hanno gli insegnanti, e del quale questa psicologa spera di aver imparato.

## **6.1.- Discusiones de los resultados y conclusiones**

Para comenzar las discusiones de esta tesis, es necesario destacar un hecho que aunque es evidente para quienes viven en Chile, no lo es para el resto de las personas. En Chile, el sistema educativo está altamente segregado, lo que ha sido señalado como algo urgente de abordar al menos en dos ocasiones por la OCDE (2004; 2017). En este país, la educación está aún más segregada que los barrios (Elacqua & Santos, 2013a), y para diferentes investigadores ésta es una consecuencia del modelo de cuasi-mercado basado en diferentes estandarizaciones (Assáel & Pavez, 2008; Mizala et. al., 2000).

Esto lleva a que en Chile las escuelas públicas – municipales-, atiendan mayoritariamente a estudiantes provenientes de contextos de pobreza, además de ser un sector que se ha ido reduciendo en el tiempo. La OCDE (2017) reporta que en el año 2015, el 38,5% del estudiantado chileno asistía a escuelas públicas municipales, el 51% a establecimientos particulares subvencionados y el 10,5% a establecimientos privados.

A partir de lo anterior, es posible decir que estudiar al profesorado del sector municipal chileno es estudiar un particular grupo de docentes cuyos estudiantes, en su mayoría, provienen de sectores de pobreza. En este sentido, entrevistar a profesores de escuelas municipales, es entrevistar a profesores que no pueden escapar de la pobreza como escenario de actuación. Por ello, todo lo que se discute y concluye en esta tesis debe ser comprendido a la luz de este contexto particular.

Esta tesis coincide con diferentes autores al estudiar la identidad docente como una construcción compleja que se vincula con la organización del magisterio, las políticas educativas y la cotidianidad del trabajo docente (Biscarra et. al., 2015; Cornejo, et al, 2015; Insunza et. al., 2011). Chile impulsa a inicios del siglo XX una educación administrada de forma centralizada y un sistema de bienestar social pero a diferencia de países como Suecia e Italia, en Chile no se buscaba tanto la integración social como la supresión del conflicto de clases (Carimán, 2012). En la primera década del siglo XX se vuelve obligatoria la educación primaria, aunque a diferencia de Suecia e Italia, la educación chilena obligatoria se fundó como un sistema educativo segmentado por capas medias, altas y bajas (Reyes, 2010). Por lo tanto, la segregación socioeconómica tiene un origen histórico, y no sólo es consecuencia de las políticas de libre mercado, lo que podría ayudar a comprender cómo en países como

Suecia, altamente privatizados y descentralizados, la educación no presenta estas diferencias sociales.

Al igual que en Italia y Suecia, la educación chilena ha ido regulándose por leyes, aunque la estructura centralizada y compleja de las mismas, así como la claridad de las regulaciones que las rigen tiene mayor similitud con Italia que con Suecia. Al respecto es interesante señalar que tanto el sistema educativo italiano y chileno han sido intervenidos por dictaduras. En Chile, la historia de dictaduras se asienta prácticamente en los inicios de la nación, con grandes transformaciones para el sistema educativo como la ocurrida entre 1927 y 1929 con el proceso de reforma que le terminó costando la vida a muchos docentes (Carimán, 2012; Castro-Paredes, 2012), y la devastación del sistema público, del Estado Docente y de todo un conjunto de estructuras orientadas hacia el bienestar social, a partir de la dictadura de Augusto Pinochet en el año 1973.

La pérdida del estatus de funcionario público del profesorado a partir de 1973 y la alta segregación que deja al sistema público atendiendo a un grupo de estudiantes de sectores de pobreza, son los elementos sociohistóricos que ayudan a comprender cómo el profesorado entrevistado en esta tesis ha llegado a definir educación pública como educación de pobreza. Las entrevistas muestran que para el profesorado, no sólo se asocia lo público con pobreza, sino que el rol público del Estado es confuso, evidenciando la tensión implícita entre definir al Estado como Docente o de Bienestar – como antes de 1973- o como Subsidiario (Biscarra et. al., 2015). A esto se le debe agregar que la instalación de políticas de cuasi-mercado en educación se vio fortalecida por el mediático y promovido rechazo al sistema socialista de bienestar que la dictadura se encargó de socializar. Para el periodo dictatorial de Pinochet en Chile, las iniciativas impulsadas por Salvador Allende orientadas al proteccionismo social, eran responsables de la crisis social, económica y política del país (Oliva, 2010; Slachevsky, 2015).

Otra crisis histórica derivada del golpe militar que se evidencia en los discursos del profesorado entrevistado en esta tesis, es la tensión entre una lucha sindical o reivindicativa y la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En muchos casos pareciera ser que la lucha sindical no implica una preocupación por el ámbito pedagógico ni necesariamente, por los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de una especie de disociación, con algunas excepciones, entre un rol de lucha social como trabajadores de la educación, y su rol como docentes. En un análisis sociohistórico, esto se puede entender a la luz del quiebre que

produjo el Golpe de Estado en Chile, al desarmar al SUTE y a otras agrupaciones de profesores, las que tenían una preocupación no sólo reivindicativa sino también pedagógica por ejemplo a través de iniciativas como los Talleres de Educadores y el Proyecto de Escuela Nacional Unificada (Castro-Paredes, 2012; Oliva, 2010; Rubilar, 2004; Vera, 2010). A diferencia de lo que plantean los discursos del profesorado del COPROCHI y del MUD, y salvo un par de excepciones, este profesorado concentraría su lucha en reivindicaciones políticas y salariales, con independencia de su papel como docentes, como si el ámbito político y el pedagógico se encontraran separados. El gran riesgo de esto es que finalmente pareciera que nadie está organizándose por enfrentar la política del conocimiento oficial (Apple, 1994), dejándole el diseño curricular a las clases dominantes (Giroux, 1985).

El deterioro de las condiciones del trabajo docente, la subsidiariedad estatal en educación, así como la introducción del sector privado (Castro-Paredes, 2012), junto con la fundación del Colegio de Profesores por la dictadura, aseguró un escenario para una redefinición de la profesión docente como si ésta se tratase de un ejercicio liberal (Gentili & Suárez, 2005). Este ejercicio liberal, se convierte entonces en un mecanismo para avanzar hacia una pedagogía basada en la gestión (Giroux, 1985) y el enfoque de la NGP en educación (Verger et. al. 2016), que deja al profesorado chileno atrapado entre una identidad basada en la memoria histórica y en la organización docente, y una identidad de gestor, tecnificada, intensificada y burocratizada, basada en el actual sistema de rendición de cuentas performativo.

Las formas identitarias múltiples de las que habla Galaz (2015) cuando se refiere al profesorado se puede evidenciar en estos modelos de profesionalismos promovidos desde las actuales políticas educativas, y que aparecen reflejadas en las tensiones de esta tesis. No existe una identidad, sino diferentes núcleos identitarios que además se expresan como tensiones particulares y que tienden a evidenciar que parte de los efectos de las políticas de rendición de cuentas performativas en un contexto altamente segregado y de pobreza, con débiles sistemas de reconocimiento que no estén sometidos al mérito, es la construcción de una creciente adherencia al orden social. El profesorado cuestiona la situación de simulacro que señala es exigida por el MINEDUC en la evaluación docente, pero al mismo tiempo que señalan estar sometidos por medio de este simulacro, colocan a su estudiantado en la misma posición. El profesorado teme de las consecuencias de la evaluación docente, lo que reflejaría el clima punitivo de la política educativa (López, 2014) pero al mismo tiempo, anhela la

obtención de buenos resultados, al punto que no queda claro si la motivación a la base de la manipulación del estudiantado ante la evaluación docente sea resultado del miedo o del deseo.

Asimismo, es necesario reconocer que en la complejidad que significa comprender la identidad docente, el profesorado del sistema municipal no es un ente homogéneo. El profesorado con funciones directivas que participó en esta tesis – directores, jefes de U.T.P., inspectores, orientadores y encargados de convivencia escolar-, tiene mayores niveles de proximidad con las políticas y una identificación mayor con la figura del *new public management* (Maxcy, 2009; Sisto & Fardella, 2011), lo que lo lleva a construir discursos de mayor validación con el modelo de la NGP (Verger, et. al, 2016). En este mismo sentido, el profesorado de aula se tensiona en la búsqueda de un lugar de gestión en el cual pueda ejercer el rol de gestor en la NGP y termina defendiendo el aula como espacio de libertad para gestionar, enfrentando lógicas de estandarización como la planificación semanal bajo el argumento de la pérdida de la libertad de gestión de los contenidos y la forma de enseñarlos. Esta manera de mirar el trabajo docente conlleva una racionalidad instrumental, y desplaza al profesorado de su lugar como curriculista. El profesorado de esta tesis confirma y valida un modelo educativo que separa el territorio de la escuela y de la sala de clases, del currículo, y lo reemplaza por la didáctica (Zeichner, 2005).

Asimismo, los resultados de esta tesis muestran cómo la prueba SIMCE y su conjunto de consecuencias estaría regulando las interacciones en la escuela, las visiones sobre familia y estudiante, y sobre todo, las visiones que el profesorado ha construido respecto de su propio quehacer (Corvalán & Román, 2012; Madero & Madero, 2012). Hace unos años, y a propósito de la prueba PISA, Pereyra et. al. (2013) advertían sobre cómo las pruebas estandarizadas sirven para legitimar y justificar todo tipo de reformas, usándose como una forma de triunfalismo cultural. Este triunfalismo cultural se puede apreciar en los efectos identitarios de la prueba SIMCE en el profesorado.

El SIMCE es cuestionado y validado, amado y odiado al mismo tiempo, lo que termina por ser una confirmación de su tremendo poder como regulador del modelo de mercado de la educación chilena (Alves et. al., 2015). Por un lado el profesorado valida la estandarización de la prueba, enfrentando la ausencia de una contextualización, pero al mismo tiempo reconoce la necesidad de contar con un indicador externo que permita comparar colegios y establecer un mecanismo de monitoreo sobre el cumplimiento o no de un proyecto nacional. Esta es una manera de validar la política del conocimiento oficial (Apple, 1994) y el papel de

la reproducción ideológica del Estado (Giroux, 1985) ya que al validar un test como medición universal, en la que sólo se ajusta los resultados para la comparación, pero no hay cambio de la prueba misma, se valida la visión de un modelo único nacional. Este modelo único es necesario sólo en aquellas naciones en las que la ciudadanía no tiene interiorizado los valores sociales del Estado, y por lo tanto, actúa como mecanismo de control sutil (Riella, 2001). ¿Por qué es tan importante que todo el estudiantado aprenda exactamente lo mismo a lo largo del país? ¿Al punto que exista una prueba nacional con altísimas consecuencias encargada de asegurar por los medios que sea, estos aprendizajes universales? Se podría pensar que esto obedece a criterios de justicia social y de equidad, como si se buscara establecer un piso mínimo del cual todo el estudiantado partiera. Sin embargo, si se tratara de construir políticas de equidad, Chile no sería el país de la OCDE más segregado, ni sería en único país latinoamericano en el que la segregación socioeconómica y de género es abismante (OCDE, 2016; OCDE, 2017).

El estado de amenaza y miedo respecto de las consecuencias de la prueba convive con un estado de éxito y deseo por altos resultados, que lleva al profesorado a construir atribuciones externas de responsabilidad frente al fracaso del estudiantado en la prueba SIMCE, y atribuciones internas frente al éxito. Los procesos atribucionales en Chile, siguen siendo muy parecidos a aquellos reportados en la literatura de hace tres décadas (López, et. al., 1984). Sólo unos pocos profesores analizan el papel del contexto o de su propia práctica como profesores en los resultados de la prueba, sin un sentido estigmatizador del estudiantado de sectores de pobreza. En todos los casos, enseñar para el SIMCE parece ser la meta de la educación, con consecuencias como intensificación, exceso de preparación, agobio y malestar. Estas consecuencias ya han sido reportadas en la literatura respecto de la evaluación docente en Chile por autores como Reyes, Varas y Zelaya, (2015). Los estudios de evaluación docente acusan también una devaluación del quehacer profesional del profesorado, que termina fingiendo estar de acuerdo con las políticas estandarizadas con el fin de no fragmentar su identidad e historia (Bravo, Castillo & Rubiño, 2011).

Esta tesis muestra que es todo el modelo del cuasi-mercado educativo (Almonacid et. al., 2009; Almonacid, 2001) el que lleva a la fragmentación de la identidad docente, y que el profesorado responde convirtiendo esta fragmentación en tensiones. La devaluación profesional derivada de las condiciones laborales y de la escasa valoración social busca ser recuperada una y otra vez por medio de diferentes mecanismos. El profesorado lucha por el

reconocimiento social, lo que hace a través de la validación de una ideología del reconocimiento (Honnnet, 2006) o por medio de un reconocimiento racional y moralmente justo. En el primer caso, se trata del profesorado que por medio de la construcción negativa del estudiantado y de su familia valida el sistema del cuasi-mercado. En términos simples, cuando el profesorado rechaza su trabajo en el sector público, no cuestiona el modelo que lo lleva a valorar a sus estudiantes en buenos o malos en función del SIMCE, sino que construye una permanente queja sobre las razones – mayoritariamente externas – que no le permiten alcanzar el éxito que necesita para acceder meritocráticamente al reconocimiento. El rechazo a la educación pública, y a la enseñanza en contextos de pobreza, es la validación del cuasi-mercado y de sus consecuencias de segregación.

Con el fin de no fragmentar su identidad, y porque enseñar en un contexto de pobreza conlleva sentimientos como la frustración y prácticas como la improvisación debido a la alta complejidad de problemas que se enfrentan, el profesorado sobrevalora muchas veces su vocación por sobre su compromiso profesional, dejando relegada la vocación a un discurso de asistencialismo. La vocación como apostolado, y el asistencialismo en este profesorado, no son más que diferentes formas de actuación frente a la inequidad estructural (Araújo & Galeão-Silva, 2015). Así como la rendición de cuentas performativa lleva al docente a construir miradas carentes de sus estudiantes, la segregación lleva al asistencialismo.

Sin embargo, los discursos del profesorado muestran una característica novedosa y común en gran parte de ellos. El profesorado de esta tesis muestra un deseo por trascender. Pareciera ser que la identidad profesional docente trae consigo la necesidad de mantenerse en el tiempo, como si su función social fuese trascendental. Por ello, se busca impactar en las vidas del estudiantado, lo que para no pocos profesores es sinónimo de generar procesos crecientes de aprendizaje curricular. Se trata de una experiencia que parece otorgarle un valor especial a la profesión docente y que genera orgullo cuando se consigue. Esta trascendencia se evidencia tanto en los discursos del profesorado de la escuela Vuela Alto como en los discursos del profesorado organizado, aunque en el primer caso tiene que ver con supuestos y anhelos de movilidad social en su estudiantado, mientras que en el segundo se busca trascender a través de acciones mesiánicas orientadas a grandes criterios de justicia social.

Otra tensión que se genera con el fin de no fragmentar la identidad del profesorado, se expresa a través de aquello que históricamente ha sido más común en el estudio sobre la identidad docente: “la imagen autoritaria de una función social reproductora en el interior de

la institución escolar” (Martínez, 2004, p. 68). El autoritarismo se evidencia en esta tesis a través del discurso sobre el respeto. Éste aparece descrito en las entrevistas como un significativo debatido, ya que pareciera ser que no hay acuerdo en su definición. Este desacuerdo se evidencia entre lo que dice el profesorado y lo que dice las familias, el estudiantado, pero incluso otros colegas. Respeto es temor, obediencia, valoración y afecto al mismo tiempo. El respeto se gana y se impone a la vez, requiere de disciplina y es expresión de un cuidado colectivo y un derecho social. Esta polifónica forma de definir respeto en las entrevistas deja de manifiesto una cosa en común: el respeto se pierde si se pierde la autoridad. Para el profesorado y las familias, la autoridad docente estaría en crisis. Si entendemos la autoridad docente como un conjunto de características de desarrollo profesional (Freire, 2008) ésta debería contener respeto por los conocimientos del estudiantado, un quehacer ético y crítico, capacidad de lucha en defensa de los derechos del estudiantado, autonomía, esperanza, curiosidad, compromiso, libertad, disponibilidad para el diálogo, entre otras. Si bien para algunas personas entrevistadas la autoridad se gana a través del respeto, y coinciden con Freire (2008) en muchas de estas condiciones, una parte importante de las personas entrevistadas señalan que esta autoridad se recupera por medio del autoritarismo, y en palabras de Martínez (2004) esta es una condición identitaria difícil de enfrentar.

Si bien el autoritarismo aparece reportado en la literatura como una práctica recurrente en el profesorado, el sentido que adquiere en esta tesis es de recuperación de un poder perdido, frente a un sistema social y político que lo ha devaluado. Esta devaluación aparece además expresada en la pérdida de autonomía del profesorado, y se manifiesta en la rutinización del trabajo docente que coloca al profesorado en un rol técnico. El profesorado se enfrenta a estas dinámicas a través de la contextualización del curriculum y la defensa de la libertad del aula, aunque como se dijo previamente esto confirme su rol como docente gestor.

Finalmente, el profesorado se tensiona en su rol social. Por un lado rechaza la pobreza y marginalidad social, asumiendo un rol asistencial, pero por otro lado, sostiene valores y principios meritocráticos de la sociedad reproduciendo prácticas educativas bancarias, de tipo vertical y jerárquica con el estudiantado (Cornejo & Insunza, 2013; Freire 1997). La sobrevaloración del esfuerzo individual y la ideología meritocrática para explicar el fracaso escolar en contextos de pobreza, tienen la misma lógica implícita de la movilidad social como función de la escuela – en contraposición con la integración social- (Araújo & Galeão-Silva,

2015; Nilo, 1999). El profesorado cuestiona la segregación, reconoce que el modelo educativo ha dividido a las escuelas por clases sociales, y que el sistema público en el cual trabajan atiende al sector de pobreza. Sin embargo, al mismo tiempo que reconocen la segregación escolar como fenómeno estructural, niegan la arbitrariedad de la meritocracia en el espacio escolar ya que asocian el fracaso a falta de esfuerzo e interés (Bolton, 2006; Ortiz, 2014). Además, sostienen valores y principios neoliberales como el individualismo, la competencia, la exclusión y la desesperanza (Bolton, 2006). De este modo, terminan validando y reconstruyendo la ideología meritocrática (Carr & Kemmis, 1988). Sin embargo, se erigen algunos discursos que rechazan los efectos del neoliberalismo en educación y que reconocen en la función de la escuela pública la transformación del sistema social.

La identidad del profesorado no depende exclusivamente de las políticas y reformas o estructuras sociales de un país. Las prescripciones políticas y normativas que condicionan las formas de ser del profesorado (Cornejo et. al., 2015; Tena-Sánchez & Güell-Sans, 2011) son desafiadas por dos variables. Tanto la historia – individual, colectiva y de organización docente- como la cultura escolar, tienen un efecto mediador sobre la identidad del profesorado. Tal como muestra la historia del profesorado en Chile – que es una historia de organización- es a través de la organización que el profesorado ha resistido históricamente las formas de opresión y dominación. Si bien aunque toda acción colectiva no siempre constituye un proceso de resistencia que construya antagonismo en el orden social hegemónico, siempre tiene una consecuencia política (Retamozo, 2009), que permite visibilizar una experiencia común: la identidad profesional del profesorado.

A través de los procesos de organización docente emergen de nuevas relaciones sociales, aunque paradójicamente, los procesos colectivos de organización, y constitutivos en parte de su identidad social, son construidos en interacción entre la capacidad organizativa del profesorado y el desarrollo de las políticas de Estado (Barbosa & Dos Santos, 2013). Por ello en el caso de las entrevistas del profesorado del MUD y COPROCHI, las formas peticionistas de lucha social eran evidentes, estableciendo así su paradoja más compleja de resolver: se le exige un aumento de derechos al mismo Estado al que se le pide cambiar su definición. A pesar de esta paradoja, el Estado queda definido ante los ojos del profesorado organizado como un conjunto de relaciones sociales ligadas históricamente a la producción capitalista, aunque realizan un muy débil análisis de cómo las escuelas retroalimentan su poder,

perdiendo el foco de la escuela como un lugar en donde se resisten las ideologías (Apple, 1986; Apple & Beane, 1997; Giroux, 1985; Gramsci, 1981; Marx, 1995).

En la escuela Vuela Alto, tampoco se alcanza a dar un proceso de resistencia propiamente a la ideología del Estado, aunque sí aparecen otras formas de organización y lucha colectiva. No sólo la organización docente permite la resistencia a las lógicas de dominación del profesorado. Una cultura escolar del reconocimiento, que permita efectivamente el cambio de las condiciones materiales del trabajo docente y no sólo se refleje en una ideología del reconocimiento, podría estar actuando como mecanismo de un reconocimiento social racional y moralmente justificado (Honnet, 2006). Es justo que el profesorado busque respeto y reconocimiento, y el caso de la escuela Vuela Alto muestra que es posible que esto se de en un contexto de rendición de cuentas sin tener que acudir a la autoexplotación laboral disfrazada de vocación (Larrosa, 2010).

De todos modos esta es una escuela de alto rendimiento, aunque sistemáticamente se encarguen de expresar que no les interesa tener los mejores resultados SIMCE de la región. Entonces, cabe preguntarse si la cultura del reconocimiento de la escuela, es una narración construida para darle coherencia interna a una política de reconocimiento al mérito, o si efectivamente el discurso de la sobrevaloración de la afectividad es aquél que dio origen al reconocimiento y respeto.

A pesar del potencial de transformación de muchos docentes, el curriculum, referido a los contenidos que se reproducen, ha quedado abandonado como espacio a ser debatido. Algunas entrevistas reflejan formas novedosas de administrar la didáctica a través de la contextualización de la enseñanza, pero no cuestionan aquello que es enseñado. No sólo esto significa dejar la educación a merced de la ideología o política del conocimiento oficial (Apple, 1994) como se señaló en el análisis integrativo, sino que además, implica la pérdida de un aspecto central de la identidad profesional docente, y que se vincula con la producción de conocimientos y el necesario enfrentamiento a la razón instrumental (Popkewitz, 1988). La excesiva concentración del profesorado organizado en una lucha social por las condiciones de trabajo bajo un modelo de mercado, ha dejado de lado el análisis sobre cómo la propia educación y la escuela como institución social reproducen ese modelo en la cotidianidad del aula, y cómo no cuestionar los contenidos curriculares enseñados, es una forma particular de adhesión al orden social que cuestionan.

Esta tesis muestra en síntesis que la identidad profesional docente se construye en tensión, a través de tres núcleos identitarios que desafían su capacidad de acción. Los estándares de eficiencia, las recompensas y privilegios, la competencia e individualismo, el modelo neoliberal y la regulación social del mercado (Svensson, 2006), llevan a este profesorado a reconocer en la rendición de cuentas performativa una heterogeneidad de funciones y acciones que exigen intensificación y estandarización del tiempo, fragilidad de la labor pedagógica, culpabilización del profesorado y deterioro del ambiente de trabajo (Reyes et. al., 2010; Sisto, 2012), el que se enfrenta por medio de una cultura de reconocimiento, y la creciente conciencia de un mundo diferente al actual.

El descontento social del profesorado refleja el fracaso de la transmisión de la ideología del Estado (Gramsci, 1981), lo que explica el creciente aumento de mecanismos de control a través de un sistema de rendición de cuentas cada vez más performativo que se basa en pruebas estandarizadas con altas consecuencias, y en evaluaciones de cada uno de los procesos y resultados educativos. Es necesario recordar que según Gramsci (1981) el Estados utiliza los marcos jurídicos para garantizar la efectividad de su poder cuando éste ha sido cuestionado. En Chile, permanentemente el profesorado alude al poder legal de la Superintendencia de Educación, del SAC, de la Ley SEP; de la Ley de Violencia Escolar, etc., lo que confirma que estos discursos legales generan cadenas de control para la imposición hegemónica (Giroux, 1985; Tena-Sánchez & Güell-Sans, 2011).

Cornejo et. al. (2015) ya lo había introducido al describir cómo las reformas en Chile son prescripciones legales, en un sentido cercano a Giroux (1985) cuando señala que las leyes son estrategias represivas de acción estatal (Giroux, 1985). En Chile, no sólo se trata de un dispositivo de acciones legales, sino de un dispositivo de leyes y normas orientadas a convertir el sistema de rendición de cuentas en algo imposible de cuestionar e imposible de evitar. Si cada rendición de cuentas está legalmente asegurada, se le resta autonomía a las escuelas, lo que paradójicamente confirma al Estado en su poder. No es que el estado se reitre en el modelo el cuasi-mercado, como pretende hacer ver. El Estado sólo se retira de la administración y provisión de la educación, pero su control aumenta mucho más a través de asumir un rol de monitoreo y vigilancia sobre la educación pero por medio de presiones por los resultados. Esto implica obtener mucho más poder que si tuviese a las escuelas a su cargo. En el cuasi-mercado educativo, y a través de una rendición de cuentas performativa y legal, el Estado no desaparece, no se achica, ni pierde poder. Más bien posee aún mucho más poder

que en un Estado de bienestar, pero bajo la ilusión de que las regulaciones son sociales y ciudadanas.

En este escenario es en el que se constituyen las identidades docentes. Con el fin de mantener al profesorado sometido a estas lógicas del cuasi-mercado, el Estado somete al profesorado a constantes procesos de evaluación y rendición de cuentas, que en el caso chileno son centralizados – a diferencia de Suecia por ejemplo, donde se rinde cuentas de forma local y el director o directora tiene un importante poder de decisión respecto de lo que ocurre en su escuela- La aspiración de una norma legal de control ideológico siempre será la internalización de la misma (Tena-Sánchez & Güell-Sans, 2011), pero el profesorado de esta tesis ha mostrado que el poder de subjetivación (Foucault, 1982) nunca podrá ser absoluto. El profesorado se enfrenta a estas ofertas identitarias por medio de prácticas y discursos que van en un sentido contrario.

Frente a las diferentes formas de resistencia del profesorado, los sistemas de rendición de cuentas configuran mecanismos cuasi penales que le permiten a la política actuar en favor de la ley (Koretz, 2002; Ravitch, 2010; Wayman et. al., 2013), lo que a su vez le va exigiendo al profesorado mecanismos cada vez más completos de resistencia y de reconfiguración identitaria. Identidades técnicas conversan con identidades intelectuales, la vocación como base de una identidad apostólica conversa con la identidad de práctico reflexivo, y así todas las expresiones identitarias se enfrentan, convergen, y se van reconfigurando hacia una forma particular de ser docente en Chile en un contexto de alta segregación, pobreza y rendición de cuentas.

Aunque el profesorado desee los incentivos asociados con un sistema de evaluación en 360 grados, el miedo que se deriva del ambiente punitivo es en sí mismo una expresión del cuestionamiento al *accountability* performativo, y se contrarresta con diferentes prácticas colectivas como la preparación conjunta de la evaluación docente. La pérdida de reconocimiento social puede costarle al estudiantado el reconocimiento de su valía, pero al mismo tiempo, es una forma de constatar los desafíos de educar a un grupo altamente homogéneo y desafiante. No es fácil trabajar en contextos de pobreza, y eso es algo que a este profesorado debiésemos reconocerle. La vocación es también compromiso con el trabajo académico, y el respeto es a la vez demostración de autoritarismo como reconocimiento de la dignidad humana. Finalmente, las identidades tensionadas que se describen en esta tesis, se enfrentan con la función social de la educación y con los significados que el profesorado

tenga sobre ella: estas se dan en un continuo entre la validación y el rechazo al neoliberalismo.

En toda esta discusión sobre la identidad del profesorado, esta tesis coincide con González-Faraco (2002) respecto de cómo el profesorado “anda en boca de todos”. En las entrevistas, llama la atención el nivel de información que manejan estudiantes y familias respecto de la permanente evaluación y rendición de cuentas del profesorado, así como de programas gubernamentales específicos dirigidos a la docencia como el Plan de Apoyo Compartido. Habría coincidencia entre las diferentes personas entrevistadas en esta tesis respecto de un nuevo rol docente, como lo llama el autor, el que sigue tan impreciso y fruto de la conjunción de cambios intra y extraeducativos, como la que reportó González-Fraco (2009) hace casi diez años atrás para el contexto español. Si bien el modelo educativo español guarda una gran distancia con el modelo chileno, los resultados de esta tesis muestran que lo reportado por el autor para la España del 2009, se asemeja al Chile del 2015-2018 respecto del papel del profesorado para el desarrollo de reformas escolares, en el cual éste se encuentra buscando una conformación identitaria que le haga sentido y le permita la integración de su historia colectiva.

Este estudio tiene varias limitaciones. En primer lugar, da cuenta de un profesorado de la zona centro del país, siendo Chile un país con mucha diversidad territorial y con grandes diferencias asociadas a segregación en el norte y sur del país (OCDE, 2017). Además, la producción de información es dispar en términos de cantidad de profesores entrevistados por escuelas, representatividad de escuelas rurales, y no se incluye un análisis que diferencia a educación básica de media. Por ejemplo, los análisis dejan entrever que el deseo de selección de estudiantes está presente más bien en el profesorado de secundaria pero los datos no permiten ser concluyentes al respecto. Tampoco hay un análisis de género que permita identificar si la feminización del perfil del profesorado es algo que puede impactar en los discursos o no.

La cantidad de información producida en el caso de otras personas entrevistadas es poca en comparación a las entrevistas del profesorado, lo que no permite tener resultados concluyentes sobre aspectos centrales de la identidad docente como por ejemplo, la valoración social. Así, la mayor limitación del estudio se da en la última fase, la que sólo alcanza a tener un carácter exploratorio tan inicial, que se vuelve casi inexistente en estas discusiones. Haber entrevistado

a un número tan bajo de profesores en Italia y Suecia no permite analizar de forma considerable su identidad, pero al menos permite una aproximación inicial de contraste hacia la relación entre la identidad del profesorado y los contextos en los cuales ésta se desarrolla.

A partir de estas limitaciones se abren nuevas preguntas de investigación orientadas por ejemplo a indagar en los efectos de las políticas de rendición de cuentas más que en la identidad con este contexto. El escenario en que se da la identidad docente puede ser también objeto de estudio, sobre todo si es que esto se aborda desde una perspectiva de educación comparada.

Además, existen colegios de sectores particulares subvencionados que también atienden a sectores de pobreza por lo que sería interesante indagar en las dinámicas e identidades que se dan en su interior. Asimismo, sería interesante indagar en escuelas municipales que no atiendan a sectores de pobreza, con el fin de revisar cuál es el papel del contexto escolar de la rendición de cuentas en la identidad docente en comparación o contraste con el hecho de trabajar con un estudiantado que proviene de sectores de pobreza.

## **6.2.- Aprendizajes profesionales y tensiones de la investigación**

Finalizar una tesis no es sólo mostrar los hallazgos de la misma. Esta es mi tercera tesis y quiero permitirme redactar en primera persona. Sin embargo, una parte de mis limitaciones para esto es que tengo una formación académica que no siempre me hace fácil poder exponerme por lo que es posible que a ratos, redacte en forma pasiva.

Este apartado tiene la finalidad de sistematizar aprendizajes, tensiones, contradicciones propias de haber realizado esta investigación, y para ello, vinculo elementos de revisiones teóricas con mi propia experiencia personal. Primero que todo, intentaré describir el contexto general en el cual me desempeño en un país que evidencia su adherencia al cuasi-mercado desde diferentes frentes. Luego, espero conseguir exponerme como investigadora en formación.

### **6.2.1.- La investigación educativa en Chile: una forma de vivir el *accountability***

Esta tesis toma a Chile como un caso, lo que significa que para analizar un fenómeno en particular – la identidad docente en el marco de la rendición de cuentas – se profundiza en el análisis exhaustivo de un caso. Chile es un país sudamericano, y como tal, enfrenta tensiones que le son propias a las políticas gubernamentales que determinan ciertas prioridades y líneas de investigación más relevantes, con el fin de dar respuesta a las necesidades de producción de conocimiento que determine la nación. Es necesario recordar que aquello que se investigue muchas veces dependerá de los ámbitos en que el gobierno correspondiente desee peritaje o legitimación (Garretón, Cruz & Espinoza, 2010).

Si bien en sus inicios, la investigación educativa desarrollada en Sudamérica siguió las tendencias norteamericanas y europeas, su propio contexto fue determinando prioridades. Por ejemplo, en la década de 1930 se investigó sobretodo en didáctica y psicología del aprendizaje, producto de la reciente masificación de la educación. En la década de 1960 se comienzan a crear agencias de gobierno y estrategias de incentivo orientados a impulsar la investigación desde las universidades y los recientemente creados centros de investigación. Se abren líneas de investigación participativas a partir de los aportes de Paulo Freire, aunque la investigación en ciencias sociales sufre un estancamiento en la década siguiente a partir de las diversas dictaduras que atravesaba el continente. En la actualidad, en Brasil, México y Chile

la capacidad estatal se pone de manifiesto al producir y demandar conocimiento hacia los organismos públicos especializados o hacia las universidades y centros de investigación. Por su lado, si bien países como Argentina, Uruguay y Paraguay tienen una menor institucionalización de vínculos entre los ámbitos académicos y gubernamentales, han avanzado paulatinamente en esta línea (Palamidessi, Gorostiaga & Suasnábar, 2014).

Particularmente el caso de Chile, que es el país que concentra los esfuerzos de investigación de esta tesis, ha ido paulatinamente fortaleciendo un núcleo de investigación educativa competitivo con participación de personas expertas en economía y sociología, que expresa una manera de actuar en la gestión de la investigación, coherente con el modelo educativo del país. A diferencia del resto del continente sudamericano, el Ministerio de Educación en Chile ha transferido a instituciones externas la mayor parte de los estudios e investigaciones, generando un sistema competitivo de concursos e incentivos. El apoyo a la iniciación en la investigación es reciente, así como la exigencia a que ciertas investigaciones se orienten a la retroalimentación o desarrollo de políticas educativas. Si bien Chile posee un campo de estudio y aportes económicos de dimensiones pequeñas en comparación con Brasil o México, y aún insuficiente, ha aumentado su volumen de investigación a partir de políticas de financiamiento vía concursos e incentivos estatales, convirtiendo a la investigación educativa en un bien meritocrático, competitivo e individual. La relación entre investigación social y la toma de decisiones a nivel de la gestión es aún escasa. El neoliberalismo es el modelo detrás de la manera en que se aplica el conocimiento de las ciencias sociales a la formulación de las políticas públicas chilenas (Garretón et. al., 2010; Palamidessi et. al., 2014).

Siguiendo a Garretón et. al. (2010) la investigación que se hace desde y para el Estado se caracteriza por:

[...] la transdisciplinariedad, la heterogeneidad y diversidad organizacional, el reforzamiento de la *accountability*, sistemas amplios de control de calidad, y además, como principal rasgo distintivo, este modo de producción de conocimiento se genera en un contexto de uso, el que describe el ambiente completo en el que surgen los problemas científicos, se desarrollan las metodologías, se difunden los resultados y se definen los tipos de usos (p. 95).

## **6.2.2.- El contexto de estudio desde una perspectiva situada: la posición de la autora de esta tesis en primera persona**

Este apartado se redacta en primera persona singular y corresponde a la posición situada de quien escribe esta tesis tratando de mostrar a las personas que leen dos tensiones que aparecieron de distintas maneras a lo largo de este estudio: (i) las encrucijadas y paradojas de investigar la identidad del profesorado en un contexto de *accountability*, cuando éste es el mismo contexto en el cual se investiga el que podría ser denominado como *accountability* investigativo; y (ii) las trampas en el bosque de investigar la identidad docente desde la posición de una psicóloga.

### **Investigando en el *accountability* investigativo**

Desde mi posición particular, el *accountability* investigativo que se visualiza en el país se ha expresado en diferentes momentos de mi trayectoria investigativa. Las universidades en las que he trabajado como académica e investigadora ejercen una fuerte presión por la producción de artículos científicos y por la adjudicación de proyectos concursables con fondos generados por fuera de la propia universidad. Las diferentes casas de estudios tienen sistemas cada vez más complejos de incentivos económicos y disminución de la carga laboral para quienes demuestren una carrera investigadora altamente productiva y competitiva. Esto ha llevado a colegas a olvidar el sentido último de la investigación, convirtiéndose en varios casos, en creadores de productos científicos más que en descubridores de respuestas y nuevas preguntas. En algunas universidades, hasta la mitad del salario mensual puede depender de los niveles de productividad, y no siempre se destaca la relevancia de los resultados para la toma de decisiones en el país.

Sin embargo, paulatinamente se ha ido abriendo una nueva línea de investigación en políticas educativas financiada por el Estado a través de licitaciones públicas desde órganos gubernamentales como la Agencia de Calidad de la Educación, la Superintendencia de Educación y el Ministerio de Educación. En los últimos tres años, he tenido la oportunidad de liderar dos proyectos de investigación encargados por el MINEDUC y por la Superintendencia de Educación, sobre convivencia escolar y discriminación. En ambas investigaciones el contexto de rendición de cuentas permeó los hallazgos, mostrando que este

marco político tenía un impacto importante en las formas particulares que asume la identidad y roles del profesorado en Chile.

Realizar esta tesis doctoral ha implicado enfrentar una paradoja crucial en mi carrera de investigadora: investigar sobre *accountability* en un contexto investigativo que me obliga a rendir cuentas. No dejo de preguntarme por la identidad de quienes investigamos bajo este escenario, quienes estamos permanentemente preocupados por la búsqueda de nuevos congresos y revistas de alto impacto. Hace tiempo, decidí no publicar en revistas que no fueran de acceso abierto, ya que éticamente me parece impresentable que las personas deban pagar para acceder a un conocimiento que es menester de la Academia que sea difundido. Sin embargo, me vi a mí misma imposibilitada de hacerlo ya que las presiones institucionales por publicar en revistas de cada vez más alto quintil, son demasiadas. En la universidad en que trabajo, un docente de jornada completa debe trabajar 44 horas efectivas firmando en la entrada y salida de la universidad. Cuando existen reuniones o trabajo de campo, debe ser justificado previamente con diferentes protocolos disponibles especialmente para ello. Además, un docente de jornada completa debe dedicar 15 horas cronológicas a la docencia directa, ya sea de grado o de post grado, dejando tan sólo 29 horas para el desarrollo de actividades de vinculación con el medio, preparación de clases, tareas administrativas, revisión de pruebas y trabajos, etc. Sin embargo, la universidad invita a que cada docente se convierta en un gerente de sus propios tiempos, ya que es posible reducir la carga de docencia directa si el profesor se adjudica un proyecto de investigación con fondos concursables. De esta manera, se instala la meritocracia como mecanismo de mejora de las condiciones laborales. Además, el salario que paga mi universidad es el más bajo del país, pero ofrece los incentivos económicos a la publicación más altos de la región. Entonces, por cada artículo publicado en una revista indexada, se accede a un premio en dinero que puede llegar a aumentar considerablemente el salario de ese mes. Este premio en dinero se estructura en un ranking dependiendo del tipo de indexación de la revista. Es decir, a mayor grado de indexación, mayor es el incentivo a la publicación.

Estas prácticas de cuasi-mercado en educación superior, nos lleva como académicos y académicas a cuestionarnos respecto de la real contribución de los escritos que realizamos, y del impacto social que estos pueden llegar a tener. ¿Qué es lo realmente importante en la actual producción de conocimiento científico? Esa pregunta no deja de rondar en mi cabeza desde que comencé esta tesis. Es por ello que a pesar de haber enviado cuatro artículos

derivados de esta tesis a diferentes revistas y haber publicado dos de ellos a la fecha de entrega de esta tesis (uno Scopus y uno Latindex), creo que esto es completamente insuficiente como mecanismo de socialización de resultados si es que en realidad me interesa cuestionar el sistema social en el cual estoy investigando. ¿Para quién investigamos? ¿A quién le pueden ser útil los resultados sobre la identidad del profesorado en Chile? Si bien es posible que esta información sea útil para diseñadores de políticas educativas, evidentemente son los grupos de profesores organizados quienes deben acceder a estos resultados, para tomarlos y problematizarlos, y hacer con ellos lo que estimen conveniente en pos de su lucha y organización. Pero también, para profesorado de aula.

Esta tesis tiene el compromiso de ser discutida con docentes del MUD de la Quinta Región en Chile, con el objetivo de comenzar un camino que permita que una Academia enfrascada en la carrera de las publicaciones, sea pertinente, crítica, contextual y situada, pero sobretodo, políticamente relevante.

Al analizar la identidad del profesorado en el contexto de un modelo de rendición de cuentas, me he visto a mí misma reflejada. Esta tesis no sólo es un avance cognitivo en mi carrera profesional, sino que significa además, un profundo cuestionamiento a mi propia identidad profesional. Es así como esta tesis no pretende ser neutral, aunque sí es científica. La ciencia histórico hermenéutica exige que el intérprete se haga presente y que cuestione sus marcos de referencia al ingresar al campo de estudio. Esta tesis tiene inevitablemente mi mirada, que es la mirada de una investigadora con un compromiso ético y político verdadero con la educación, el profesorado y la cotidianidad del aula. Una investigadora que cree en los procesos de transformación social, y que espera poder apoyarlos desde diferentes frentes.

### **Las trampas en el bosque de investigar la identidad docente desde la posición de una psicóloga**

No estoy segura que “trampa” sea la mejor forma de referirme a esto, pero por ahora me resulta el mejor término posible. Uno de los grades aprendizajes de mi estancia de investigación en Italia lo tuve cuando me tocó exponer los avances de los resultados de la tesis a un grupo de 50 estudiantes de primer año de pedagogía. Luego de que me miraran con cierta desconfianza pero con un respeto que mantenía un silencio sepulcral en el aula, el profesor Benvenuto, mi tutor en La Sapienza me mira y me pregunta cuál es el problema del

apostolado y de la vocación en el profesorado. Yo no entiendo su pregunta. A mí me parece tan evidente que el profesorado debiese ser considerado como profesionales, y que sus sacrificios no son justos, que no logré entender la pregunta.

Me tomó tiempo conectar esta pregunta con el cuestionamiento que Alejandra Falabella, como parte de mis actividades de estancia doctoral, me hizo en Chile. Ella me señala que la forma en la que escribo es dura. Yo tampoco entiendo bien de qué me está hablando.

Y a medida que fui leyendo la manera en que escribí la primera versión de mi tesis, me di cuenta de algo que no había logrado identificar antes. Guido y Alejandra son profesores. Yo soy psicóloga. En ese momento entendí que aunque haga un profundo ejercicio de empatía, aunque pase mi vida dentro de salas de clases y escuelas, aunque mi pareja sea profesor y lo escuche y acoja todos los días, aunque mi hermana sea profesora y lleve una vida escuchándola, yo no entenderé jamás lo que significa efectivamente ser docente. Y lo peor es que aunque estudie pedagogía sólo para atravesar su formación docente, jamás lo comprenderé del todo, porque soy psicóloga. Por supuesto esto no significa que no me pueda aproximar al fenómeno de estudio de su identidad desde una perspectiva científica, ni significa que no pueda analizar mis hallazgos de forma seria y rigurosa. Significa más bien que la experiencia subjetiva, cotidiana y trascendental de su identidad, simplemente no es transferible.

La dureza de mis palabras, de la que hablaba la profesora Falabella opera como un conjunto de juicios sobre lo que hace el profesorado, y la crítica a mis cuestionamientos sobre la vocación de parte del profesor Benvenuto, es la crítica a mi necesidad de encasillar lo que es imposible encasillar. Más allá de la teoría, y de la literatura especializada sobre identidad, esta tesis me ha enseñado algo valioso. La literatura sobre identidad e identidad docente dice explícitamente que la identidad es un constructo dinámico, complejo y multidimensional. Que se construye en interacción con el resto de las personas, y que tiene diferentes niveles que ayudan a explicar su emergencia. Pero también, la literatura nos dice que existe cierta unicidad que nos aleja de la esquizofrenia. Que sabemos cuál es nuestra identidad. Y si a esto le sumamos que otros autores caracterizan “las identidades docentes”, resulta fácil que una psicóloga busque clasificar la identidad del profesorado como se clasifican las estructuras de personalidad o las patologías psiquiátricas. Pero la identidad docente es de las identidades profesionales más complejas. Es una identidad que emerge de la historia, que está mediada por el colectivo, y por cada uno de los contextos sociopolíticos que la rodean. La identidad

docente es una identidad pública, sometida a permanente juicio, sobre la cual todos creen que pueden opinar.

Y eso estaba haciendo yo. Mi primera aproximación a esta tesis fue desde el lugar de la psicóloga que clasifica, y de la ciudadana que, a través del sentido común, también cree que tiene el derecho de enjuiciar el trabajo de las profesoras y profesores. ¿Es este un hallazgo que quiebra mi ego? Por supuesto. Siempre creí que era una psicóloga “diferente”. Una psicóloga capaz de ver lo que otros no veían. La única psicóloga en esta universidad investigando temas propios de la educación o la sociología. Sin embargo, para que efectivamente podamos convertirnos en investigadores científicos, debemos recuperar la capacidad de sorprendernos del mundo. ¿Cómo podría yo sorprenderme de algo que asumo que conozco? No se puede.

Lo más difícil de esta tesis fue intentar abandonar mis prejuicios, mis conocimientos previos, y sorprenderme gracias al profesorado entrevistado. Ellas y ellos me enseñaron que no puedo clasificar su identidad profesional, y que tratar de comprenderla implica aceptar que las personas pueden vivir enfrentando sus tensiones todos los días. Clasificar resulta un ejercicio opuesto a la comprensión de las tensiones, porque para clasificar debes cortar algo rígido, y una tensión es permanente movimiento. La identidad del profesorado es una constante tensión, imposible de ser clasificada y controlada. Y lo más maravilloso de eso es que es precisamente allí donde radica el potencial de transformación que tiene el profesorado, y del cual esta psicóloga espera haber aprendido.

## **Bibliografía**

- Acuña, F. (2015) Incentivos al trabajo profesional docente y su relación con las políticas de evaluación e incentivo económico individual. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 7-26
- Aedo, C. & Sapelli, C. (2001) El sistema de vouchers en educación, una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile. *Revista Estudios Públicos*, 82(1), 35-82
- Agencia de Calidad (2015) *Los indicadores de desarrollo personal y social en los establecimientos educacionales chilenos: Una primera mirada*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Agencia de Calidad (2016) *Desarrollo personal y social: otros indicadores de calidad educativa*. Santiago: Agencia de Calidad de la Educación, Gobierno de Chile.
- Agencia de Calidad (2017) Página web de la Agencia de Calidad de la Educación, Chile. Acceso directo a la publicación en <http://www.agenciaeducacion.cl/orientacion/sac/>
- Ahumada, L. (2010) Liderazgo Distribuido y Aprendizaje Organizacional: Tensiones y Contradicciones de la Ley de Subvención Escolar Preferencial en un Contexto Rural. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 9(1), 111-123
- Alarcón, M. (2011) Aproximaciones al concepto de Discurso Profesional Docente. *Literatura y lingüística*, (23), 141-165
- Alarcón-Leiva, J.; Frites, C. & Gajardo, C. (2015) El devenir de la utopía economicista en el sistema escolar chileno. *Educación e Investigación*, 41(4), 947-960
- Alarcón-Leiva, J., Donoso, S. y Frites, C. (2015) ¿Un subsidio escolar para “nivelar la cancha” en el cuasi-mercado chileno? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 72-87.
- Alfonso, A. (2016) El campo de las políticas de evaluación y accountability en educación: para una reflexión más densa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20 (3) 1-12
- Almonacid, C. (2001) La creación de mercados educacionales en Chile. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 65-70.
- Almonacid, C; Luzón, A. & Torres, M. (2009) Cuasi mercado educacional en Chile: el discurso de los tomadores de decisión. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16(8) 1-47
- Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.

- Alves, F.; Elacqua, G.; Koslinki, M.; Martínez, M.; Santos, H.; Urbina, D. & Aguilera, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41(spe), 1473-1486.
- García-Alves, M., Hypolito-Moreira, A. & Vieira-Santos, J. (2005). As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, 31(1), 45-56.
- Andrade, D. (2008). *Políticas educativas y trabajo docente en América Latina*. Lima: Fondo Editorial UCH.
- Antúnez, S. (1999) El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Revista Educar*, 24, 89-110
- Apple, M. & Beane J. (1997) *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Apple, M. (1986) *Ideología y currículum*. Madrid: Akal
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (1994). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (2001). ¿Podemos luchar contra el neoliberalismo y el neoconservadurismo en la educación? *Revista Docencia*, (13), 4-10.
- Araos, C. & Correa, V. (2004). *La escuela hace diferencia: Aproximación sociológica a la violencia escolar*. Santiago: Fundación Paz Ciudadana – Instituto de Sociología P.U.C.
- Araújo, M. & Galeão-Silva, L. (2015). A atuação do psicólogo no Centro de Referência de Assistência Social: desafios e possibilidades. In A. Accorssi et al. (Orgs), *Distintas faces da questão social: desafios para a Psicologia* (pp. 242-270). Florianópolis: ABRAPSO-Edições do Bosque/CFH/UFSC.
- Arévalo, A. & Hidalgo, F. (2015). Corporalidad docente: un abordaje para aproximarse a la subjetividad del profesorado del sistema escolar chileno. *Revista Corpografías: Estudios críticos de y desde los cuerpos*, 2(2), 162-179.
- Assaél, J.; Acuña, F.; Contreras, P. & Corbalán, F. (2014) Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile: Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 07-26
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. & Sobrazo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação e Sociedade*, 32(115), 305-322.

- Assáel, J., Edwards, V., López, G. & Adduard, A. (1989). *Alumnos, Padres y Maestros: La representación de la escuela*. Santiago: PIIIE
- Assáel, J.; Guzmán, I. & Contreras, M. (1993) Editorial ¿Qué entendemos por calidad de la educación? Momento Informativo. *Boletín N° 18, T.E.D. - P.I.I.E.* (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación)
- Assáel, J. & Insunza, J. (2008). *La actuación de los sindicatos docentes. La actuación del Colegio de Profesores en Chile*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.
- Assáel, J. & Pavez, J. (2008) La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 42-55
- Ávalos, B. (2000) El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro. Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO (Santiago, 23/25 de agosto)
- Ávalos, B.; Cavada, P.; Pardo, M. & Sotomayor, C. (2010) La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), p. 253-263
- Ávalos, B., & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 51 (1), 57-86.
- Bachelet, M. (2014) *Chile de todos. Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018*. Recuperado en 28 noviembre 2014 desde [http://www.subdere.gov.cl/sites/default/files/programamb\\_1.pdf](http://www.subdere.gov.cl/sites/default/files/programamb_1.pdf)
- Baia-Horta, J. (2008) A educação na Itália fascista: as reformas Gentile (1922-1923). *Revista História da Educação*, 12 (24), 179-223
- Balderas, I. (2014). Propuesta de guión de entrevista para el estudio de la identidad docente. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 6(3), 73-87.
- Baltar, M.J. (2003). El sentido del diagnóstico psicológico escolar. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 2(1), 7-34.
- Banco Interamericano de Desarrollo (1973). *Progreso económico y social en América Latina. Informe anual de 1973*. Washington, DC: BID

- Barbosa A. & Dos Santos, A. (2013) Sindicalismo docente e política educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação. *Educar em Revista*, 48, 111-129
- Batallán, G. (2004). El poder y la construcción de la identidad laboral de los docentes de infancia. Limitaciones de la teoría para pensar la transformación escolar. *Cuadernos de Antropología Social*, 19(1), 63-81.
- Bazán, D., López, A. & Yacometti, O. (1995). Una mirada prospectiva de la psicopedagogía. En R. Careaga (Ed), *Desafíos y Dilemas de la Psicopedagogía*. Santiago: Bravo y Allende Editores.
- Bazán, D., & González, L. (2007). Autonomía profesional y reflexión del docente: una resignificación desde la mirada crítica. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (11), 69-90
- Bedacarratx, V.A., (2012). Futuros maestros y construcción de una identidad profesional: una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación en la práctica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 133-149.
- Bellei, C. (2013) El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39(1) 325-345
- Beltrán, J. (2016) Medida y valor de la escuela. Desde la rendición de cuentas hasta la rendición de sentido. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 119-143
- Beltrán, F. (2000). *Hacer pública la escuela*. Santiago: LOM ediciones
- Beltrán, P., Faúndez, J. & Díaz, S., (2014). *Construcción de la identidad profesional docente en el marco de la ejecución del plan de apoyo compartido* (Tesis para optar al grado de Licenciado), Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.
- Berk, R. (2005) Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 17, 48-62.
- Bértola, L. & Ocampo, J.A. (2013). *El desarrollo económico de América Latina desde la Independencia*. México: Fondo de Cultura Económica
- Bernal, D.; Martínez, M.; Parra, A. & Jiménez, J. (2015) Investigación documental sobre calidad de la educación en instituciones educativas del contexto iberoamericano. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 2(2) 107-124

- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: La construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En P. Gentili y F. Gaudencio (Comps.). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (Pp. 221-239). Buenos Aires: CLACSO.
- Biscarra, C., Giaconi, C. & Assáel, J. (2015). El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 14(3), 80-92.
- Blanc, M. (1971). Educación, estructura social y cambio. *Revista de Ciencias Sociales Universidad de Chile (Valparaíso)*, 2, 109-146.
- Böhlmark, A., & Lindahl, M. (2014). Independent schools and longrun educational outcomes: Evidence from Sweden's large scale voucher reform. *Discussion Paper Serie - Institute for the Study of Labor (IZA)*, (6683), 1-46
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Educação e Sociedade*, 26(92), 859-888.
- Bolívar, A. (2008) Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 1(2), 57-74
- Bolívar, A. (2010). La Lógica del Compromiso del Profesorado y la Responsabilidad del Centro Escolar. Una Revisión Actual. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (2), 10-33.
- Bolton, P. (2006) *Educación y vulnerabilidad. Experiencias y prácticas del aula en contextos desfavorables*. Sao Paulo: CELADEC- La crujía Ediciones
- Bourdieu, P. (2003) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bravo, B.; Castillo, J. & Rubiño, A. (2011) *Memorias de la experiencia de evaluación docente: La evaluación como representación teatral*. Tesis para optar al título de Psicólogo. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
- Brooke, N. (2016) High-stakes accountability using teacher salary incentives in Brazil: An update. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3) 207-250
- Brunner, J. (1989) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza
- Burton, G. (2012). Hegemony and frustration: Education policy making in Chile under the Concertación 1990-2010. *Latin American Perspectives, Riverside*, 39(4), 34-52.
- Cabaluz, J (2015). El proyecto curricular de la dictadura cívicomilitar en Chile (1973–1990) *Perspectiva Educativa*, 54(2), 165-180.

- Canales, M (2006). *Metodologías de la investigación social: Introducción a los oficios*. Santiago, Chile: LOM
- Canales, M.; Bellei, C. & Orellana, V. (2016) ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 89-109.
- Canals, C. (2016). Choice System en Chile: Determinantes del cambio de escuela. *Calidad en la educación*, (45), 174-206.
- Canestri, G. & Ricuperati, G. (1976). *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*. Torino: Loescher.
- Cantón, I. (1997) La formación del profesorado de Secundaria en Suecia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1, 1-6
- Cantón, I. (1994). La Educación ante la crisis en Suecia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (20) 137-142.
- Cardona, A., Hernández, J. & Lamas, L. (2017). *La caracterización de la identidad profesional de los maestros en formación de un grupo de primer grado de la licenciatura en educación primaria de la Ibycenech*. Mérida, Yucatán: Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Profr. Luis Urías Belderráin”.
- Cáceres, P. (2003) Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82
- Carimán, B. (2012) El “problema educacional” entre 1920-1937: una historia de reformas y limitaciones. *Universum*, 27(2), 31-44
- Carnoy, M. & McEwan, P. (2003) *Does privatization improve education? The case of Chile’s national voucher plan*. Stanford University School of Education, Stanford.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Buenos Aires: Martínez Roca
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Carrasco, C., López, V. & Estay, C. (2012) Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*. 11(2), 31–55.
- Castiglioni, R. (2014) Chile: Elecciones, conflictos e incertidumbre. *Revista De Ciencia Política*, 34(1), 79–104.
- Castillo, P.; González, A., & Puga, I. (2011). Gestión y efectividad en educación: evidencias comparativas entre establecimientos municipales y particulares subvencionados. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(1)

- Castro-Paredes, M.. (2012). Política, Educación y Territorio en Chile (1950 - 2010): De las acciones colectivas a las acciones del mercado. *Educación y Educadores*, 15(1), 97-114.
- Cavieres-Fernández, E. (2014) La calidad de la educación como parte del problema Educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*. 19(59), 1033-1051
- Cavieres-Fernández, E. & Apple, M. (2016). La ley docente y la clase media: controlando el desarrollo de los profesores chilenos. *Cadernos CEDES*, 36(100), 265-280.
- Cincioglu, O (2012) Shadowing cooperating teachers: a way to explore your own way. Paper presented at 7th International ELT Research Conference Çanakkale University ELT Fierro, 2008 Department, Turkey.
- Claro, T. (2013) Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 347-359.
- CNED (2018) Página web del Consejo Nacional de Educación de Chile. Acceso directo a la publicación en marzo 2018: <https://www.cned.cl/que-hacemos>
- COBAS (2018) Prove Invalsi 2018, più lavoro per il personale e didattica stravolta: la denuncia dei Cobas. Nota de prensa recuperada de: <http://www.tecnicadellascuola.it/prove-invalsi-2018-insegnanti-lavorano-di-piu-e-la-didattica-viene-stravolta-la-denuncia-dei-cobas>
- Cohen, D. K., & Moffitt, S. L. (2009). *The ordeal of equality: Did federal regulation fix the schools?* Cambridge: Harvard University Press.
- COPROCHI [Colegio De Profesores De Chile] (2005a) Propuesta Educacional del Magisterio a la ciudadanía y a los candidatos a la presidencia de la República. *Revista Docencia*, 27, 4-13
- COPROCHI [Colegio de Profesores de Chile], (2005b) Estatuto Docente Colegio De Profesores De Chile A.G. Directorio Nacional Departamento Jurídico
- Contreras, G. & Villalobos, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3), 397-417.
- Contreras, P.; Corbalán, F. & Assaél, J. (2012) El malestar de la libertad vigilada. Gobernanza, accountability y trabajo docente en Chile. Ponencia presentada en el IX Seminario Internacional Red Estrado, Políticas Educativas en América Latina. Praxis Docente y Transformación Social, Santiago, 18-20 julio. <http://www.redeestrado.org>

- Corchuelo, C., Aránzazu, D.M., González-Faraco, J. C., & Morón, A. (2016) Al borde del precipicio: las escuelas de segunda oportunidad, promotoras de inserción social y educativa. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 6, 95-109
- Cornejo, R. & Insunza, J. (2013) El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: Un análisis del discurso docente. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 12(2), 72-82
- Cornejo, R. & Reyes, L. (2008) *La cuestión docente Chile: experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE
- Cornejo, R. (2006) El trabajo docente en la institución educativa: los procesos de apropiación/enajenación en el trabajo en el contexto de las reformas educativas. *Revista de Psicología*, 15(2)
- Cornejo, R. (2007). *Nuevos sentidos del trabajo docente: En análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal*. Tesis para el Optar al grado de Doctor en Psicología, Universidad de Chile.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago. *Educação e Sociedade*, 30(107), 409-426.
- Cornejo, R., Albornoz, N. Castañeda, L., Palacios, D. Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F. y Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 14(2), 72-83.
- Cornejo, R., Castañeda, L. y Acuña, F. (2014). *Trabajo y subjetividad docente en el Chile Neoliberal*. Santiago: Quimantú.,
- Cortán, A. (2013) Investigación-participación e historias de vida, un mismo camino. En A. Lopes, F. Hernández, J.M. Sancho, J.I. Rivas. (coords.) *Histórias de Vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida* (pp. 157-165) Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital.
- Cortez, K., Fuentes, V.; Villablanca, I. & Guzmán, C. (2013) Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 97-113.

- Corvalán, J. & McMeekin, R. W. (2006) *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago: CIDE-PREAL.
- Corvalán, J. & Román, M. (2012). La permanencia de escuelas de bajo rendimiento crónico en el cuasi mercado educativo chileno. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 43-65.
- Corvalán, J. (2013). La narrativa educacional chilena y su proceso de transformación reciente: un análisis sociológico-histórico. *Folios*, (37), 63-81.
- Cox, C. (1997). La reforma de la educación chilena: Contexto, contenidos, implementación. *Colección de estudios CIEPLAN*, (45), 5-32.
- Cox, C. (2001). *Seis equívocos sobre la Reforma Curricular*. Santiago: Documento de apoyo, Unidad de Currículum y Evaluación, MINEDUC.
- Darling-Hammond, L. (2007) Third Annual Brown Lecture in Education Research—The Flat Earth and Education: How America’s Commitment to Equity Will Determine Our Future. *Educational Researcher*, 36(6), 318-332
- De la Vega, L. (2015). Accountabilty y Mejoramiento Educativo: análisis de experiencias internacionales. *Educação & Realidade*, 40(1), 275-298
- Debarbieux, E. (2003). School violence and globalisation. *Journal of educational administration*, 41(6), 582-602.
- Diario El Mostrador (2015) Multitudinaria marcha de profesores en contra de proyecto de Carrera Docente. Noticia de prensa recuperado de <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2015/06/17/multitudinaria-marcha-de-profesores-en-contra-de-proyecto-de-carrera-docente/>
- Directorio Nacional Del Colegio De Profesores (1996). Convocatoria al Primer Congreso Nacional de Educación “Chile educa a Chile”. *Revista Docencia*, (1), 56-57.
- Directorio Nacional Del Colegio De Profesores (1999). Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional. *Revista Docencia*, (8), 4-5.
- Directorio Nacional Del Colegio De Profesores (2010). Propuesta educacional del Magisterio a la ciudadanía y a los candidatos a la presidencia de la República de 2005. *Revista Docencia*, (27), 4-13.
- Domenici, G. & Lucisano, P. (2011) Valutazione, conoscenza, processi decisionali. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 3, 147-167

- Donoso, F. (2013) Memoria, labor e Identidad docente. Apuntes para una historia social de los Profesores de Historia durante la Dictadura. Santiago, 1982-1990. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 12(14), 99-111
- Donoso, S. (2005) Reforma y Política Educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 31(1), 113-135
- Donoso, S. (2008). El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007): ¿Estado versus mercado? *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 437-593.
- Donoso, S. & Alarcón, J. (2012). El lucro en la educación chilena: debate conceptual acerca del sentido de la educación pública y de la privada. *Revista Pro-Posições, Campinas*, 23(2), 33-49
- Dutercq, Y. (2016) Accountability, una caja de herramientas, no una política: El caso del sistema educativo francés. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 145-169
- Dussailant, F. & Guzmán, E. (2014) ¿Por qué Finlandia puede prescindir de accountability formal en educación y Polonia no? *Calidad en la educación*, (41), 137-158
- Ebbutt, D. & J. Elliott (1990). ¿Por qué deben investigar los profesores? En J. Elliott (Ed.), *La investigación-acción en educación* (pp. 176-190). Madrid: Morata.
- Echeverría, R. (1983). Política educacional y transformación del sistema de educación en Chile a partir de 1973. *Revista Mexicana de Sociología, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO*, 1, 181-210
- Editorial Docencia (2000). Criterios fundantes de un sistema de evaluación de profesionales de la Educación. *Revista Docencia*, (10), 59-66.
- Editorial Docencia (2001). Editorial. *Revista Docencia*, (15), 2-3.
- Editorial Docencia (2002). Editorial. *Revista Docencia*, (16), 2-3.
- Editorial Docencia (2006). Editorial. *Revista Docencia*, (28), 2-3
- Ehren, M. & Hatch, T. (2013) Responses of Schools to Accountability Systems Using Multiple Measures: The Case of New York City Elementary Schools. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(4), 341-373
- Ekholm, M. [Diario El País] (2005) Los directores deciden el sueldo de cada profesor. Entrevista a Matts Ekholm. Recuperado de: [https://elpais.com/diario/2005/11/28/educacion/1133132405\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2005/11/28/educacion/1133132405_850215.html)

- Elacqua G., & Santos, H. (2013a). *Los efectos de la elección escolar y las políticas públicas en la segregación escolar*. Santiago: Informe Final de Espacio Público.
- Elacqua, G. & Santos, H. (2013b). Preferencias reveladas de los proveedores de educación privada en Chile: El caso de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. *Gestión y política pública*, 22(1), 85-129.
- Elacqua, G., Martínez, M., Santos, H., & Urbina, D. (2015). Short-run effects of accountability pressures on teacher policies and practices in the voucher system in Santiago, Chile. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 385–405
- Elacqua, G.; Martínez, M., Santos, H. & Urbina, D. (2012a) School closures in Chile: access to quality alternatives in a school choice system. *Revista estudios de economía*, 39(2)
- Elacqua, G.; Martínez, M., Santos, H. & Urbina, D. (2012b) Tensiones público-privado y el diseño de los sistemas educativos: ¿Qué nos dice PISA? *Pro-Posições, Campinas*, 23(2). 105-123
- Elías, M (2015) La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301
- Enkvist, I. (2010) *La educación en peligro*. Pamplona: S.A. EUNSA.
- Esteve, J. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. (2009) La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Vélaz de Medrano & D. Vaillant (Ed.) (pp. 17-27) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Santillana
- Etcheberrigaray, G., Lagos, J., Cornejo, R., Albornoz, N. & Fernández, R. (2017). Concepciones sobre docencia en el nuevo marco regulatorio del sistema escolar chileno. *Revista de psicología*, 26(1), 1-13.
- Eurydice [European Commission/EACEA] (2007) *La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte
- Eurydice [European Commission/EACEA] (2010) *Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Secretaría General Técnica. Ministerio De Educación

- Eurydice [European Commission/EACEA] (2015) *La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas*. Madrid: España [Publicado originalmente en inglés como “The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union”]
- Falabella, A. & de la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)* 42(2), 395-413.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132), 699-722.
- Falabella, A. (2016) ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad?: Un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(1), 107-126
- Fardella, C. & Sisto, V. (2015). Nuevas Regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27(1), 68-79.
- 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, Individuo y Sociedad*, 12(2), 83-92.
- Feldfeber, M., & Saforcada F. (2005). *La Educación en las cumbres de las Américas: Un análisis crítico de las políticas educativas de la última década*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fernández, P. (1997). Habermas y la Teoría Crítica de la Sociedad. Legado y diferencias en teoría de la comunicación. *Cinta de Moebio*, (1), 27-41
- Fernández, M. (2001) A la busca de un modelo profesional para la docencia ¿liberal, burocrático o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), 43- 64
- Fernández-González, N. (2017) La lucha simbólica por la educación en la globalización neoliberal. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-23
- Fernández-Tresguerres, A. (2008) Sobre el respeto. Consideraciones acerca de lo que es y en qué consiste respetar. *El Catoblepas, Revista crítica del presente*, 73(3)
- Ferreira, V. & Ondina, M. (2011) Construção de identidades docentes: entre a vocação, as necessidades objetivas e os processos sociais. *Educação*, 34(1), 106-113.
- Flórez, M.T. (2015) Validity and equity in educational measurement: The case of Simce. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 14(3), 31-44.

- Foucault, M. (1982) The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4) 777-795
- Foucault, M. (2002) *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Fraile, M. (2015) La cultura escolar y el oficio de maestro. *Educación XXI*, 18(1), 147-166
- Freire, P. (1997) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Freire, P. (2003) *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Freire, P. (2004). *Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Freire, P. (2008) *Pedagogía de la autonomía. saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Fuentealba, R. & Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(esp), 257-273.
- Funk, R. (2013) Chile en 2012: La campaña permanente. *Revista De Ciencia Política*, 33(1), 83 – 99
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional. ¿Facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 89-107.
- Galaz, A. (2015). Evaluación e identidad profesional del profesor. ¿Un juego de espejos rotos? *Andamios*, 12(27), 305-333.
- García-Huidobro, J. & Bellei, C (2006). ¿Remedio para la inequidad? La subvención escolar preferencial. *Revista Mensaje*, (547)
- García, M. (2004) *La filosofía de Kant: una introducción a la filosofía*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Garretón, M.; Cruz, M. & Espinoza, F. (2010). Ciencias sociales y políticas públicas en Chile: qué, cómo y para qué se investiga en el Estado. *Sociologías*, 12(24), 76-119.
- Gavari, E. (2003) Los principios rectores de la política educativa italiana contemporánea. *Educación XXI*, 6, 247-271
- Gavilán, M. (1999) La desvaloración del rol docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19), 211-228
- Gentili, P. & Suárez, D. (2005). Síntesis comparativa de los informes nacionales del proyecto. En P. Gentili y D. Suárez (Comp.) *Las reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico*. Buenos Aires: CLACSO.

- Gentili, P. (1998). El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. En F. Álvarez (Comp.) *Neoliberalismo versus democracia* (pp. 102-129), Madrid: La Piqueta.
- Gentili, P. (2011) *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Gentili, P.; Suárez, D.; Stubrin, F. & Gindín, J. (2005) *Reformas educativas y luchas docentes en América Latina*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.
- Gindín, J. (2008). Sindicalismo docente en México, Brasil y Argentina. Una hipótesis explicativa de su estructuración diferenciada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 351-375.
- Gindín, J. (2011) La tradición sindical y la explicación de las prácticas sindicales. Conclusiones de una comparación internacional sobre los docentes del sector público. *Revista Latinoamericana de Estudos do Trabalho*, 26, 119-143
- Giroux, H. & McLaren, P. (1986) Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3), 213-238.
- Giroux, H. (1985) Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la Educación: Un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, (44), 36-65.
- Giroux, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI
- Giroux, H. (1997) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2005) El neoliberalismo y la crisis de la democracia. *Revista Anales de la educación común* (1-2), 72- 91.
- Gobierno de Chile (2012) *Retrato de la desigualdad en Chile*. Santiago: Congreso Nacional.
- González, M. (2013) Teoría social realista y la construcción del sistema educativo estatal en España. Algunas propuestas para el análisis del cambio educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa- RMIE*, 18(59), 1213-1239
- González-Faraco, J.C. (1999) La pedagogía como crítica cultural de la educación. *Revista de Educación XXI*, 1, 289-298
- González-Faraco, J.C. (2002) La construcción de los “otros” en la cultura educativa: análisis de algunos discursos sociales y políticos sobre el docente. *Education in the knowledge society (EKS)*, 3
- González-Faraco, J.C. & Luzón, A. (2009) Éducation et autonomie régionale en Espagne, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 51, 1-8

- González-Faraco, J.C.; Luzón, A. & Torres, M. (2012) La exclusión social en el discurso educativo: un análisis basado en un programa de investigación. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20, 1-20
- Gramigna, A. & González-Faraco J.C. (2010) Las causas de la marginalidad social y las diferencias educativas: repercusiones pedagógicas del debate científico en torno al niño salvaje de Aveyron. *Bordón*, 62 (1), 77-91
- Gramsci, A. (1981). *Escritos políticos (1917-1933) 54 cuadernos de pasado y presente*. Madrid: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (2000) *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Grimaldi, E. & Serpieri, R. (2014) Italian education beyond hierarchy: governance, evaluation and headship. *Educational Management, Administration and Leadership*, 42(4), 120-139.
- Grimaldi, E.; Serpieri, R. & Taglietti, E. (2015) Jogos da verdade. A nova gestão pública e a modernização do sistema educacional italiano. *Educ. Soc., Campinas*, 36(132), 759-778
- Grundy, S. (1991) *Product o praxis del curriculum*. Madrid: Morata
- Gudelevicius, M. (2011) La actuación política de los docentes primarios durante la 'revolución argentina'. Un análisis sobre características y alcances de la protesta gremial entre 1968 y 1972. *Nuevos Mundos. Mundos Nuevos*.
- Guembe, M. (2008) Música situada: un caso de diálogo posible entre identidad y semiótica. *Tópicos del seminario*, (19), 157-175
- Guerrero, P. (2017) Equidad, justicia y reconocimiento en el trabajo de los profesores/as de las escuelas vulnerables chilenas. *Trabalho (En) Cena*, 2(2) 98-113
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1985) *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Guicciardini, F. (2006) *Storia D'italia*. Roma: Garzanti Editore S.P.A
- Habermas, J. (1990) *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (2003) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata
- Hargreaves, A. (2003). *La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro
- Hochschild, H., Díaz, F., Walker, J., Schiappacasse, J. y Medeiros, M. (2014). El plan maestro. Diálogos para la profesión docente. *Calidad En La Educación*, (41), 121-135.
- Hojfman, E. (1991). *1973-1989 Memorial de la dictadura: Cronología de 16 años de pesadilla*. Santiago: Emisión.

- Honneth, A. (1998) Entre Aristóteles y Kant. Esbozo de una moral del reconocimiento. *Anales del Seminario de Metafísica*, 32, 17-38
- Honneth, A. (2006) El reconocimiento como ideología. *Isegoría* (35), 129-150
- Huchim, D. & Reyes, R. (2013) La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (3), 1-27
- Hursh, D. (2008) *High-Stake Testing and the decline of teaching and learning. The real crisis in education*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Hypolito, A., Pizzi, L. & Vieira, J. (2009). Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, 9(2), 100-112.
- Ibáñez, J. (1994) *El Regreso del Sujeto: La Investigación Social de Segundo Orden*. Madrid: Siglo XXI.
- Instituto Sueco (2011) [Swedish Institute] Datos sobre Suecia. Publicación de folletería en español, agosto 2011. Página web del Instituto Sueco, acceso directo en: [www.sweden.se](http://www.sweden.se)  
Página web directa a la publicación: <http://sharingsweden.se/materials/educacion-en-suecia/>
- Insunza, J. (2009) *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile: Antecedentes para una polémica de 200 años*. Santiago: OPECH.
- Insunza, J.; Assáel, J. & Scherping, G. (2011) Formación docente inicial y en servicio en Chile: tensiones de un modelo neoliberal. *RMIE*, 16(48), 267-292.
- Íñiguez, L. (2001). Identidad de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. En E. Crespo, (Ed.) *La constitución social de la subjetividad*. Madrid: Catarata.
- Jackson, P. (2001) *La vida en las aulas*. México: Morata
- Jara, J. (1971). El proceso de transición: Caracterización teórica. *Revista de Ciencias Sociales Universidad de Chile (Valparaíso)*, (2), 81-98.
- Jarauta, B. (2017) La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 103-122
- Jiménez, S.; Evelinda, M.; Victorino, P.; Bernardo, J. & Murillo, M. (2012). Docente intelectual: gestor de la reflexión crítica. *Perfiles educativos*, 34 (137), 164-178.
- Joiko, S. (2012). El cuasi-mercado educativo en Chile: Desarrollo y consecuencias, *Revista electrónica Diálogos Educativos*, 12(23), 148-174.

- Kallo, J. (2009) *OECD Education Policy. A comparative and historical study focusing on the thematic reviews of tertiary education*. Helsinki: FERA.
- Klitgaard, M. (2007). Do welfare State regimes determine public sector reforms? Choice Reforms in American, Swedish and German Schools. *Scandinavian Political Studies*, 30 (4), 444-468.
- Klitgaard, M. (2008). School Vouchers and the New Politics of the Welfare State. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 21(4), 479-498.
- Koretz, D. M. (2002) Limitations in the use of achievement tests as measures of educators' productivity. *Journal of human resources*, 37(4), 752-777.
- Larrosa, F. (2010) Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43-51
- Larrañaga, O. (2010) *El Estado Bienestar en Chile: 1910 – 2010. Documento de trabajo*. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – Chile Área de Reducción de la Pobreza y la Desigualdad
- Larroulet, C. & Montt, P. (2010) Políticas educativas de largo plazo y acuerdo amplio en educación: El caso chileno. En: Elacqua, G.; Martinic, S. (Eds.). *¿Fin de Ciclo?: Cambios en la Gobernanza del Sistema Escolar* (pp. 19-54). Santiago: PUC, UNESCO
- Legarralde, M. (2008) *Alta Conflictividad y Baja Gobernabilidad. ¿Quién gana en ese escenario? Informe sobre conflictividad docente y gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Centro de Estudios En Política Pública.
- Leiras, M. (2007) *Estudio de Caso: la relación entre el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores de Chile, 1990-2006*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Política Educativa.
- Lima, L. (2016) Evaluación Hiperburocrática, *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 20 (3), 87-118
- Lombardi, G. & Abrile, M. (2009) La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional Reflexiones a partir de la experiencia argentina. En C. Vélaz de Medrano & D. Vaillant (Ed.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 59-66). Madrid: Santillana

- López G., Assáel J., Neumann E. (1984). *La cultura escolar ¿Responsable del fracaso?* Santiago: PIIIE
- López, R. & Cárdenas, C. (2015). Una lectura del Movimiento Por La Educación En Chile (2011-2013) A partir de la producción de grafitis lingüísticos. *Última Década*, (43), 53-93.
- López, V. (2014) Convivencia Escolar. Apuntes. Educación y Desarrollo Post-2015-UNESCO. 4, 1-18 Recuperado en 5 octubre 2017 desde <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE04-ESP.pdf>
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M.A., Carrasco, C., Morales, M., Villalobos, B. y Ayala, Á. (2013). Monitorear la Convivencia Escolar para Fortalecer (No Disminuir) las Capacidades de las Escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 201-219.
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, Á., López, J., & Karmy, M. (2011). Individualizando la Violencia Escolar: Análisis de Prácticas Discursivas en una Escuela Municipal de la Región de Valparaíso. *Psykhé (Santiago)*, 20(2), 7-23
- Loyo, A. (2001) Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional. *Revista Iberoamericana en Educación*, 22(3) 1-11
- Loyo, A. (2008). Sindicalismo magisterial. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 345-349.
- Lucisano, P. (2014) INVALSI: Meglio cercare di comprendere che valutare. Che cosa ha prodotto l'attuale sistema di valutazione nazionale? In A. M. Notti (Comp.) *A scuola di valutazione* (pp. 79-104) Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia
- Luzón, A., & Torres, M. (2006). La historia de la educación en los estudios de educación en Europa: una visión comparada. *Perfiles educativos*, 28(114), 7-36.
- Luzón, A. & Torres, M. (2013) Apuntes sobre la internacionalización y la globalización en educación: de la internacionalización de los modelos educativos a un nuevo modelo de gobernanza. *Journal of Supranational Policies of Education*, 1, 53-66
- Madero, C. & Madero, I. (2012). Elección escolar y selección estudiantil en el sistema escolar chileno. ¿Quién elige a quién?: el caso de la educación católica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(55), 1267-1295.
- Magendzo, A. (1986). *Currículum y Cultura en América Latina*. Santiago: P.I.I.E.

- Magendzo, A.; Toledo, I. & Gutiérrez, V. (2012) Descripción y análisis de la ley sobre violencia escolar (N° 20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 377-391
- Marchesi, A. (2009) Preámbulo. En C. Vélaz de Medrano & D. Vaillant (Ed.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 7-9). Madrid: Santillana
- Martín-Baró, I. (2001) *Acción e ideología*. San Salvador: UCA Ed.
- Martínez, D. (2010). Malestar docente. En D. Andrade, A. Cancelli y L. Fraga (Eds.) *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação I CD-ROM.
- Martínez, J. (2004). Acerca de la crisis de la identidad profesional del profesorado. *Revista Docencia*, (22), 66-72
- Martínez, R. & Soto, E. (2012) El Consenso de Washington: La instauración de las políticas neoliberales en América Latina. *Política y Cultura*, (37), 35-64.
- Martínez-Salgado, C. (2012) El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619
- Martinic, S. & Elacqua, G. (2010) Introducción. En S. Martinic y G. Elacqua, (Eds.) *¿Fin de siglo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 11-18). Santiago: ONU.
- Marx, C. (1995) *El Capital*. Madrid: Siglo XXI Editores
- Matus, L. (2013) La construcción de una identidad docente, ¿Un desafío para la política educativa? *Revista EXITUS*, 3(1), 75-87.
- Maxcy, B. (2009) New public management and district reform managerialism and deflection of local leadership in a Texas school district. *Urban Education*, 44(5), 489-521.
- McLaren, P. (2012) *La pedagogía crítica revolucionaria: el socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires: Herramienta.
- McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2001). Teaching against globalization and the new imperialism: Toward a revolutionary pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 52 (2), 136- 150
- McMeekin, R. (2006) Acreditación, accountability y mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas vulnerables. *Rev. Pensamiento Educativo*, 39(2), 237-253
- Mediavilla, M.; Zancajo, A.; Verger, A. & Bonal, X. (2013) Chile y su política de cuasi-mercado para la elección de centro. Un análisis a partir del SIMCE 2011. Ponencia presentada en las XXII Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación en A

- Coruña, España, 4 y 5 de julio de 2013 Disponibles en <http://2013.economicsofeducation.com/user/programa2.php?lang=es>
- Mella, O. (2003). 12 años de reforma educacional en Chile. Algunas consideraciones en torno a sus efectos para reducir la inequidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), 1-12.
- Meregalli, F. (1943) La educación nacional en Italia. *Revista De Educación (España)*, 29, 67-81
- MINEDUC (2000). *Evaluación para todos: Evaluación en el año 2000 Informe Nacional. Chile*. Santiago: Gobierno de Chile.
- MINEDUC (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Gobierno de Chile
- MINEDUC (2004). *La educación Chilena en el cambio de siglo: Políticas, resultados y desafíos. Informe Nacional de Chile de la Oficina Internacional de Educación, Unesco. [En Línea]*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile. Recuperado en 3 de junio 2011 de [http://www.oei.es/quipu/Chile/ibeChile\\_part1.pdf](http://www.oei.es/quipu/Chile/ibeChile_part1.pdf)
- MINEDUC (2005). *Calidad en todas las escuelas y liceos: Sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar*. Santiago: Gobierno de Chile.
- MINEDUC (2007). *Especificaciones técnicas y administrativas. Asesoría a Liceos Prioritarios*. Documento de uso restringido.
- MINEDUC (2008). *Antecedentes del modelo de calidad de la gestión educativa*. Recuperado el 3 de abril 2010 de <http://www.gestionyliderazgoeducativo.cl/gestionescolar/antecedentes.asp>
- MINEDUC (2010). Página Web de inicio Ministerio de Educación de Chile [En Línea]. Disponible en [www.MINEDUC.cl](http://www.MINEDUC.cl) [Consulta 2010, 5 de abril]
- MINEDUC, (2017a) Página web del Ministerio de Educación de Chile. Introducción a la Ley de Inclusión. Acceso directo <https://leyinclusion.MINEDUC.cl/>
- MINEDUC, (2017b) Página web del Ministerio de Educación de Chile, Ayuda MINEDUC. Acceso directo <https://www.ayudaMINEDUC.cl/ficha/que-es-la-reforma-educacional>
- MINEDUC (2018) Página web de Ayuda MINEDUC. Acceso directo: <https://www.ayudaMINEDUC.cl/ficha/clasificacion-de-establecimientos-sep-10>
- Ministerio de Educación e Investigación (2018) [Ministerio de Suecia Utbildningsdepartementet] Página web. Acceso directo <https://www.regeringen.se/sveriges-regering/utbildningsdepartementet/>

- MIUR (2018) Página web del Ministerio de Educación de Italia. Acceso directo en <http://www.miur.gov.it/sistema-nazionale-di-valutazione>
- Mizala, A. & Romaguera, P. (1998) Desempeño Escolar y Elección de Escuelas: La Experiencia Chilena. Serie Economía N° 36. Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas Universidad de Chile.
- Mizala, A., González, P., Romaguera, P. & Guzmán, A. (2000) *Los maestros en Chile: Carreras e incentivos*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo
- Moreno, A. & Gamboa, R. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: A otros dieron de verdad esa cosa llamada educación. *Educación en Revista*, (51), 51-66.
- Moreno, A. & Medina, J. (2012) Editorial: Número Especial Escuela, educación física y transformación social. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 7-11.
- MUD [Movimiento por la Unidad Docente] (2012). Declaración pública del Movimiento Por la Unidad Docente ante la re-activación de la discusión parlamentaria sobre el proyecto de Carrera Profesional Docente. Recuperado el 3 de abril 2015 de: <http://www.unidaddocente.cl/declaracion-publica-del-movimiento-por-la-unidad-docente/>
- MUD [Movimiento por la Unidad Docente] (2013). Los desafíos del profesorado ante reforma educacional de Bachelet. Recuperado el 3 de abril 2015 de <http://www.auna.cl/2014/03/17/los-desafios-del-profesorado-ante-la-reforma-educacional-de-bachelet/>
- Muntaner, J. (2000) La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 4(1), 1-19
- Murillo, J. (2005) Una panorámica de la carrera docente en América Latina, *Revista PRELAC. Proyecto Regional de Educación de América Latina y el Caribe*, 1, 52-60.
- Navarro, L. (2007). Aseguramiento de la calidad de la gestión escolar: ¿De qué estamos hablando? *Revista Docencia*, (31), 30-38.
- Nef, J. (2001). El concepto de Estado subsidiario y la educación como bien de mercado: Un bosquejo de análisis político. *Revista Docencia*, (14), 15- 20.
- Nilo, S. (1999) Análisis de investigaciones recientes sobre la incidencia del mercado en la calidad y equidad de la educación. *Revista Enfoques Educativos* 2(2)
- Ng, P. (2010) The Evolution and Nature of Educational Accountability in Singapore Educational System. *Education Assessment, Evaluation and Accountability*, (22), 275-292
- Núñez, I. (1982) *Desarrollo de la educación Chilena hasta 1973*. Santiago: P.I.I.E.

- Núñez, I. (2000) Lo que nos dice la historia: La evaluación de los profesores en Chile. *Revista Docencia*, (10), 70-79.
- Núñez, I. (2004) *La identidad de los docentes una mirada histórica*. Santiago: PIIIE.
- Núñez, I. (2015) Educación chilena en la República: Promesas de universalismo y realidades de inequidad en su historia. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 14(3), 5 - 16.
- Ocampo, (2014). La crisis latinoamericana de la deuda a la luz de la historia. En J. Ocampo, B. Stallings, I. Bustillo, H. Bellosó y R. Frenkel (Comp.) *La crisis latinoamericana de la deuda desde la perspectiva histórica* (pp.19-52) Santiago: CEPAL
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico UNESCO] (2001) Docentes para las escuelas del mañana: Análisis de los indicadores educativos mundiales. Edición Educación 2001. Instituto de Estadística. Programa de los Indicadores Mundiales de la Educación.
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico UNESCO] (2004). Reviews of national policies for education, Chile. Paris: OECD Publishing.
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico UNESCO] (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Paris: OECD Publishing.
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico UNESCO] (2013). Teacher Evaluation in Chile 2013, Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OECD Publishing.
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico UNESCO] (2015) Education at a Glance 2015: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico UNESCO] (2016). Education at a Glance 2016: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico UNESCO] (2017) Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile (Originalmente publicada por la OCDE en inglés con el título: *Education in Chile, Reviews of National Policies for Education*) Santiago: OCDE.
- Oliva, M.A. (2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 311-410.
- Olmos, O. (2008) La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. Caso venezolano. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9 (1), 155-177.

- Ongaro, E. & Valotti, G. (2008) Public management reform in Italy: explaining the implementation GAP. *International Journal of Public Sector Management*, 21(2), 174-204
- Oria, M. (2009) ¿Es posible la autonomía escolar? El papel de la dirección y de los proyectos de centro en los sistemas educativos francés, italiano y español. *Educación XXI*, (12), 151-180
- Ortí, A. (2005). La Apertura Y el enfoque cualitativo o estructural: La entrevista abierta semidirectiva y La discusión de grupo. En M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (Comp), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social*. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Ortiz, L. (2014). Formas y extensiones de la desigualdad escolar. Acerca del sistema educativo paraguayo. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 10(1), 45-59.
- Ortiz, I (2015). Escuelas inclusivas en el contexto de segregación social del sistema escolar Chileno. *Calidad En La Educación*, (42), 93-122.
- Ortiz, S. & Weinstein, E. (2016) Discursos en tensión acerca de la nueva ley de carrera profesional docente chilena. Trabajo no publicado, presentado en el Magister en Psicología Educacional, Universidad de Chile.
- Ossa, C. (2008) Influencia de la cultura escolar en la percepción de docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar. *Horizontes Educativos*, 13(2), 25-39
- Ossenbach, G. (2010). Las relaciones entre el estado y la educación en América Latina durante los siglos XIX y XX. *Revista Docencia*, (40), 22-31.
- Paime, L. & Fredy, E. (2009). Angustia docente: una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica. *INNOVAR, Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 19(1), 91-110.
- Palacio, J.; Correa, A.; Díaz, M., Jiménez, S. (2003) La búsqueda de la identidad social: un punto de partida para comprender las dinámicas del desplazamiento - restablecimiento forzado en Colombia. *Investigación & Desarrollo*, 11(1), 26-55
- Palamidessi, M; Gorostiaga, J. & Suasnábar, C. (2014). El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. *Perfiles educativos*, 36(143), 49-66

- Parcerisa, L. & Verger, A. (2016) Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 15-51
- Paredes, R. & Pinto, J. (2009) ¿El fin de la educación pública en Chile? *Estudios de economía*, 36(1), 47-66.
- Pavez, J. (Junio, 1996a). Editorial. *Revista Docencia*, (1), 1-2.
- Pavez, J. (Octubre, 1996b). Editorial: Hacia el congreso nacional de educación. *Revista Docencia*, (2) 1-2.
- Pavone, M. (2007) La dirección escolar en Italia. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 53-82
- Pereyra, M. A. (1989) La comparación, un empresa razonada de análisis. Por otros usos de la comparación. *Revista de educación (España)*, 1, 23-76
- Pereyra, M. A. (2002). Cambio en las reformas educativas O problemas sin problemáticas en la nueva sociedad global. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 44-48.
- Pereyra M.A., Faraco-González J.C., Luzón A. & Torres M. (2009) Social Change and Configurations of Rhetoric: Schooling and Social Exclusion–Inclusion in Educational Reform in Contemporary Spain. In R. Cowen & A.M Kazamias A.M. (Eds) *International Handbook of Comparative Education. Springer International Handbooks of Education* (pp. 217-238). Dordrecht: Springer.
- Pereyra, M. A.; Kotthoff, H. & Cowen, R. (2013) PISA a examen: cambiando el conocimiento, cambiando las pruebas y cambiando las escuelas. Introducción al monográfico. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17 (2), 6-14
- Pérez, E. (2001) Enseñanza y Cultura Escolar. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 103-114
- Pérez, G. & Sandoval, G. (2009). *Sindicatos docentes y reformas educativas en América Latina. Chile*. Sao Paulo: Konrad Adenauer
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla
- Pinto, R. (1997). Una mirada crítica a los fundamentos históricos y situacionales de la Educación Chilena, en los años 90'. *Revista Docencia* (3) 5-13

- Pinto, R. (2005) El docente como profesional del curriculum. *Revista Extramuros (UMCE)*, (4), 65-89
- Popkewitz, T. (1988) Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales. *Revista de Educación (España)*, (285), 125-148.
- Popkewitz, T. (1994) Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación (España)*, (305), 1-29
- Popkewitz, T. (1997) La profesionalización, el gobierno del profesor y conocimiento académico. Algunas notas comparativas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (29), 89-109
- Popkewitz, T. (2000) *Sociología política de las reformas educativas: el poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. (2009) *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar: la ciencia, la educación y la construcción de sociedad mediante la construcción de la infancia*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. (2017) Historia transnacional y comparada. Pensando en el yo y en los otros. *Hist. educ.*, 36, 189-205
- Porlán, R. (1997) *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Diada
- PREAL [Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina] (2002) *Carreras, Incentivos y Estructuras Salariales Docentes*. Buenos Aires: PREAL
- PREAL [Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina] (2005) *Cantidad sin Calidad. Un informe del progreso educativo en América Latina*. Buenos Aires: PREAL
- PREAL [Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina] (2011) *Estrategias de Apoyo a Escuelas para Mejorar los Aprendizajes. Experiencias en Inglaterra y Canadá. Serie Mejores Prácticas, año 13, (38)*.
- Prieto, M. (2001a). *Mejorando la Calidad de la Educación: Hacia una Resignificación de la Escuela*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Universidad Católica de Valparaíso.
- Prieto, M. (2001b). *La investigación en el aula ¿una tarea posible?* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Universidad Católica de Valparaíso.
- Prudencio, J. (2016) Propuesta de un modelo de gestión educativa relacional compleja. *Revista Acta Nova*, 7(3), 352-366.

- Puga, I., Polanco, D., & Corvalán, D. (2015). Segregación de la formación y carrera docente y su rol en la reproducción social de la desigualdad. *Calidad en la educación*, (43), 57-102.
- Pujal, M. (1996). La identitat (el self). En M. Botella et. al. (Comp.), *Psicología Social* (pp. 61-109). Barcelona: EDIUOC.
- Quintana, A. (2006) Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En A. Quintana Peña & W. Montgomery, *Psicología: Tópicos de Actualidad*. Lima: UNMSM
- Raczynski, D.; Muñoz, G.; Weinstein, J. & Pascual, J. (2013) Subvención escolar preferencial (SEP) en Chile: un intento por equilibrar la macro y micro política escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 164-193
- Ravitch, D. (2010). The myth of charter schools. The New York Review of Books (Noviembre, 11) Recuperado de <http://www.nybooks.com/articles/2010/11/11/myth-charter-schools/>
- Redón, S. (2011). Escuela e identidad: Un desafío docente para la cohesión social. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 10(30), 447-476.
- Retamozo, M (2009). Orden social, subjetividad y acción colectiva. Notas para el estudio de los movimientos sociales. *Athenea Digital*, 16, 95-123
- Reyes, L. & Pino, M. (2010). Desprofissionalização docente. En D. A. Oliveira, A.M.C. Duarte y L.M.F. Vieira (Comp.), *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação.
- Reyes, L. (2009). Educando en tiempos de crisis. El movimiento de escuelas racionalistas de la federación obrera de Chile, 1921-1926. *Cuadernos De Historia 31 Departamento De Ciencias Históricas Universidad De Chile*, (31) 91–122
- Reyes, L. (2010). Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928. *Revista Docencia*, (40), 40-49.
- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A. & Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: Discursos, prácticas y resistencias. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(27), 269-292.
- Reyes, T.; Varas, Al. & Zelaya, V. (2014) Sobre la construcción de la enfermedad en el discurso del malestar docente, *Revista de Psicología (Universidad de Chile)*, 23(2), 88-100.
- Riella, A. (2001). Violencia y control social: El debilitamiento del orden social de la modernidad. *Papeles de Población*, 7(30), 183-204.

- Robalino M. & Körner, A (2005) *Condiciones de trabajo y salud docente estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago: Unesco.
- Robalino, M. (2006). Carrera y evaluación docente en América Latina: Una mirada desde una perspectiva renovada de la profesión docente. *Revista Docencia*, (29), 69-78.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996) *Metodología De La Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe
- Rodríguez, M. (2015) Representación social de la noción de felicidad en estudiantes y profesionales de educación y salud de Chile e Italia. *Universitas Psychologica* 14(1), 271-286
- Rojas, M. & Leyton, D. (2014) La nueva subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40 (esp), 205-221
- Rojas, P. (2008) Observaciones sobre la teoría del significado de Donald Davidson. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 41, 203-237
- Rottenberg, D. & Francia, G. (2016) El contexto neoliberal en el alcance de la equidad propuesta por las políticas europeas de proficiencia lingüística: el caso del español en el sistema educativo sueco Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2) 366-380
- Ruay, R. (2010) El rol del docente en el contexto actual. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 2(6), 115-123.
- Rubilar, G. (2017) Narrativas y enfoque biográfico. Usos, alcances y desafíos para la investigación interdisciplinaria. *Enfermería (Montevideo)* 6(spe), 69-75.
- Rubilar, L. (2004). La Escuela Nacional Unificada (ENU, febrero de 1973). *Revista Extramuros (UMCE)*, (3), 56-65.
- Ruiz, G., Marzoa, K., Mauceri, M., Molinari, A., & Schmidt, M. (2008). La estructura académica del sistema educativo analizada a partir de los contenidos de la enseñanza: La educación básica durante las primeras décadas del siglo XX. *Anuario de investigaciones*, 15, 237-250
- Salazar, G. (2012) *Movimientos Sociales en Chile: trayectoria histórica y proyección política*. Santiago: Uqbar Editores
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.

- Samaniego, O (2016). Más de lo mismo: medición de la calidad educativa en México. *Cadernos CEDES*, 36(100), 395-397.
- Sánchez, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XXI*, 6, 203- 222
- Santiago, M.; Parra, J. & Murillo, M. (2012). Docente intelectual: gestor de la reflexión crítica. *Perfiles educativos*, 34(137), 164-178
- Santibáñez, L. (2008) Reforma educativa: el papel del SNT, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 419-443.
- Sanz, F. (2006) La mercantilización de la educación como escenario mundial del espacio Europeo de educación superior. *Educación XXI*, 9, 57-76
- Sapelli, C. & Vial, B. (2002). The performance of private and public schools in the Chilean voucher system. *Cuadernos de Economía, Santiago, Chile*, 118(1), 423-452.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Segovia, C. & Gamboa, R. (2012). Chile: El año en que salimos a la calle. *Revista de Ciencia Política*, 32(1), 65–85.
- Seidmann, S. (2015). Identidad personal y subjetividad social: educación y constitución subjetiva. *Cadernos de pesquisa*, 45(156), 344-357.
- Sequeira, J. (2010). Prólogo. En S. Martinic y G. Elacqua (Comp.), *¿Fin de siglo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 9-10). Santiago: ONU.
- SGB (2018) Sciopero prove Invalsi Primaria, SGB: adesione cresciuta rispetto agli anni scorsi. Nota de prensa recuperada de: <https://www.orizzontescuola.it/sciopero-prove-invalsi-primaria-sgb-adesione-cresciuta/>
- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: Una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de ‘profesionalización’ para la educación en Chile. *Revista Signo y Pensamiento*, 31(59), 178-192.
- Sisto, V. (2012) Identidades desafiadas: Individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psykhé*, 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. *Reu, Sorocaba, SP*, 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.

- Slachevsky, N. (2015) Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41(spe), 1473-1486
- SNV (2018) Página web del Ministerio de educación que explica el sistema nacional de evaluación <https://snv.pubblica.istruzione.it/snv-portale-web/public/insegnanti>
- Soto, V. (2006). Profesionalización docente: Desde la visibilidad a la invisibilidad. *Revista Docencia*, (30), 71-83.
- Spínola, Y. & Obradó, E. (2016) Historias de vida: la memoria biográfica-narrativa en la obra de Miguel Romero. *Revista Estúdio*, 7(13), 175-183.
- Stenhouse, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía: Contus, Universidad de Antioquía.
- Supereduc (2017) Página web de la Superintendencia de Educación, Chile. Acceso directo en noviembre 2017, a través de: <https://www.supereduc.cl/intendencia-de-educacion-parvularia/>
- Svensson, L. (2006). New professionalism, trust and competence: Some conceptual remarks and empirical data. *Current Sociology*, 54(4), 579-593.
- Tajfel, H. & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En S. Worchel & W. Austin, (Eds.) *The social psychology of intergroup relations*. Monterey: Brooks-Cole.
- Tan, C. & Ng, P. (2007) Dynamics of Change. Decentralised centralism of education in Singapore. *Journal of Educational Change*, 8, 155-168
- Tedesco, J. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Revista Docencia*, (24), 4-12.
- Tedesco, J. C. & Tenti, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación: Documento de Discusión Tomo II*. México D.F.: Benito Juárez.
- Tello, C. (2013) Las políticas docentes y la perspectiva sindical en Argentina, México y Chile: debates y negociaciones. Los casos de CTERA, SNTE y el Colegio de Profesores en los últimos veinte años. *Educ. Rev, Curitiba*, 48, 1-18
- Tena-Sánchez, J. & Güell-Sans, A. (2011). ¿Qué es una norma social? Una discusión de tres aproximaciones analíticas. *Revista Internacional de Sociología*, 69(3), 561-583.

- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 249-265.
- Tenti, E. (2007) Consideraciones sociológicas sobre Profesionalización Docente. *Educ. Soc., Campinas*, 28(99), 335-353
- Tenti, E. (2009) Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En C. Vélaz de Medrano & D. Vaillant (Ed.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 39-47) Madrid: Santillana
- Torres-Santomé, J. (2001). Educación en tiempos de neoliberalismo. Madrid: Morata
- Torres-Santomé, J. (2002). El mundo visto desde las instituciones escolares: La lucha contra la exclusión. *Monitor educador*, (90), 15-24
- Torres, R. (2005). *Justicia educativa y justicia económica: 12 Tesis para el cambio educativo*. Santo Domingo: Fe y Alegría
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (1999) La gestión: En busca del sujeto. Seminario Internacional “Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa”. Santiago, Chile.
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2015) Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. Santiago: OREALC/UNESCO
- Usher, R. & Bryant, I. (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid: Morata
- Vaillant, D. (2008) Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 7-22
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 27- 41.
- Vásquez, J. & Darling-Hammond, L. (2008) Accountability Texas-Style: The Progress and Learning of Urban Minority Students in a High-Stakes Testing Context. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), 75-110
- Vega, R. (2014). La calidad educativa una noción neoliberal, propia del darwinismo pedagógico. *Revista Integra Educativa*, 7(2), 113-125.
- Venegas, S. & Mora, O. (2003) Los cambios en América Latina, la óptica mercantilista de la banca multilateral. *Revista Docencia*, (20), 4-10.

- Vera, R. (2010) La calidad y equidad de la educación depende de un Ministerio de Educación inteligente, es decir, que aprende de sus docentes. La experiencia de los talleres de educadores (1970-1973). Entrevista a Rodrigo Vera. *Revista Docencia*, (40), 79-84.
- Verger, A. & Normand, R. (2015) Nueva Gestión Pública y Educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622
- Verger, A., Bonal, X., & Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-27.
- Verger, A.; Zancajo, A. & Fontdevila, C. (2016) La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 47-48
- Vidaurre, H. (1959). *Estado docente, libertad de enseñanza y subvenciones: Por una escuela primaria laica, gratuita y obligatoria*. Santiago: HIRAM
- Vidiella, J. & Larrain, V. (2015). El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente: Corporalidades, afectos y saberes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1281-1310.
- Vieira, M. & Tavares da Silveira, P. (2009). Identidade Docente em Tempos de Educação a Distância. *Fundamentos em Humanidades. Universidad Nacional de San Luis*, 10(2), 201-219.
- Vieira, M. (2011). Construção de identidades docentes: entre a vocação, as necessidades objetivas e os processos sociais. *Educação*, 34(1), 106-113.
- Villalobos, C. & Quaresma, M. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 22(69), 63-84.
- Villalta, M.; Assáel, J. & Martinic, S. (2013). Conocimiento escolar y procesos cognitivos en la interacción didáctica en la sala de clase. *Perfiles educativos*, 35(141), 84-96.
- Waissbluth, M. (2013). *Cambio de rumbo. Una nueva vía chilena a la educación*. Santiago: Debate.
- Walkerdine, V. (2002). Psicología crítica y neo-liberalismo. Perspectivas europeas y latinoamericanas en diálogo. En. I. Pipher (Comp.), *Políticas, Sujetos y Resistencias*:

- Debates y Críticas en Psicología Social* (pp. 70-83). Santiago: ARCIS. Cuadernos de Psicología Social.
- Wayman, J. C., Spikes, D. D. & Volonnino, M. R. (2013) Implementation of a Data Initiative in the NCLB Era. En: Schildkamp, K.; Lai, M.; Earl, L. (Eds.). *Data-based Decision Making in Education* (pp. 135-153) Dordrecht: Springer
- West, A.; Mattei, P. & Roberts, J. (2011) Accountability and Sanctions in British Schools. *British Journal of Educational Studies*, 59(1), 41-62
- Wiborg, S. (2013). Neo-liberalism and universal state education: The cases of Denmark, Norway and Sweden 1980-2011. *Comparative Education*, 49 (4), 407-423.
- Williams, L. (2009) Globalisation of Education Policy: Its Effects on Developing Countries. In J. Zajda & V. Rust (Ed.) *Globalisation, Policy and Comparative Research. Discourses of Globalisation*. Melbourne: Springer
- Zancajo, A.; Bonal, X. & Verger, A. (2014) Mercados educativos y segmentación de la oferta escolar: Efectos sobre las desigualdades educativas en Chile. *Revista Tempora*, 17, 11-30
- Zeichner, K. (2005). Los profesores como profesionales reflexivos y democratización de la reforma escolar. *Revista Docencia*, (25), 74-85.