

**El eclipse del profesionalismo en la era de la Rendición de Cuentas –  
Modelando Docentes en el Contexto del Nuevo Management Público<sup>1</sup>**

Vicente Sisto

Carla Fardella

**Resumen**

El objetivo del artículo es analizar las últimas reformas educativas emprendidas en Chile como una expresión concreta de cómo se puede reestructurar el campo de la educación pública a partir de la mirada del Nuevo Management Público (NMP,) el que instala al mercado y a la empresa como modelos, conminando a los profesores a asumir nuevas identidades laborales afines. Para ello se abordan los grandes principios orientadores de la política educativa chilena, profundizando en la política de evaluación e incentivos al desempeño docente. Esto permite dar cuenta de cómo el NMP interpela las identidades laborales de los docentes, ofreciéndoles nuevos referentes identitarios basados en la noción de que el trabajo docente es constitutivamente individual, codificable en estándares, y que el profesor debe orientarse a mejoras en resultados, impulsado por estímulos económicos individuales, buscando un desarrollo profesional emprendedor. Lo que desafía las identidades construidas históricamente.

**Palabras Clave:** Reforma Educativa; Políticas Públicas; Identidad; Profesionalismo; Gerencialismo

**The eclipse of professionalism in times of Accountability – Modeling Teachers in the Context of the New Public Management**

**Abstract**

The purpose of this article is to analyze current educational reform in Chile as a concrete expression of how New Public Management (NMP) is restructuring the field of public education. Through an analysis of the teacher evaluation and incentives policy, we exemplify new models of identity based on the notion that teacher's work is constitutively individual, encoded in standards, teachers should be oriented to improvements in results, driven by individual economic incentives that use an entrepreneurial prototype for career development. This new version challenges how Chilean teachers have historically constructed the profession and themselves as professionals

**Keywords:** Education Reform, Public Policy, Identity, Teachers, Chile

---

<sup>1</sup> Este trabajo cuenta con el apoyo del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico del Estado de Chile a través del Proyecto Fondecyt Regular N° 1151209 y el Proyecto Fondecyt de Postdoctorado N° 3150374.

*“Si bien Chile ha logrado aumentar el acceso a la educación básica para una gran mayoría de sus niños, la calidad de la educación sigue siendo muy baja. En un mundo cada vez más globalizado en el cual las competencias y conocimientos de los trabajadores cumplen un rol crucial, los países cuyos estudiantes reciben una educación de inferior calidad corren el riesgo de quedarse atrás, con ciudadanos que continuarán percibiendo bajos salarios y perdiendo oportunidades de salir de la pobreza y disfrutar de una vida mejor” (Vegas, 2008; p. 48).*

Hoy la calidad de la educación está en el centro del debate público. Analistas y políticos coinciden en describir a la sociedad contemporánea como una sociedad del conocimiento, “una forma de organización de las sociedades donde la productividad y la competitividad de las partes integrantes—trátase de naciones, sistemas o empresas—dependen crecientemente de su capacidad para crear, procesar y aplicar eficientemente información basada en conocimientos” (Brunner, 2000; s/p). En este panorama la educación emerge como protagonista responsable del desarrollo de cada país. Esto servirá como telón de fondo para el impulso de una serie de reformas, en diversos países, orientadas a la mejora de la educación bajo los criterios de calidad, equidad y eficacia propios de las democracias liberales contemporáneas. Así, por una parte, se buscará ampliar la cobertura de los servicios educativos hacia los sectores de mayor vulnerabilidad, transformando el currículo, con el objetivo de desarrollar competencias que faciliten el ascenso social individual en un mercado laboral de creciente flexibilidad, alineándose con las estrategias vigentes de aumento de la productividad (Donoso, 2005; Oxhorn, 2004). Pero, además, estas reformas intervendrán fuertemente el campo de la gestión, ya que es lo que le daría sustentabilidad, eficacia y eficiencia a esta transformación. Para ello se aplicará el mismo enfoque que ha estado moldeando y dominando la modificación del conjunto de la administración pública desde hace ya más de dos décadas en gran parte de los países occidentales: el llamado *Nuevo Management Público* (NMP) (Levy, 2010). Éste es un enfoque administrativo que impulsa la adopción de las estrategias y modelos de gestión propios del sector privado en lo público, sosteniendo que, de este modo, el Estado puede ser más eficaz y eficiente en su función (Thomas y Daviles, 2005). Auspiciado por organismos internacionales tales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, el NMP se ha transformado en el principal paradigma para la construcción políticas públicas (Levy, 2010). En el campo educativo la transformación de la calidad de la educación, pasa por una transformación en los estilos de gestión, lo que necesariamente incluye cambios significativos en la organización del trabajo. Por

lo anterior, no es de extrañar que parte importante de las reformas desarrolladas durante los últimos años hayan puesto a los profesores, como un objetivo estratégico a intervenir (Gunter, 2008; Warren y Bartlett, 2010, Wittman, 2008).

Diversos autores han planteado que Chile es un ejemplo emblemático de reforma neoliberal en políticas educativas (Carnoy, 2003; Donoso, 2005; López, 2010; Matear, 2007; Montecinos, Sisto y Ahumada, 2010). En este artículo se revisan estas transformaciones como una expresión concreta de cómo opera el NMP reorganizando a la educación pública e interpelando a los profesores, su principal fuerza de trabajo. En efecto, los estudios sociales en NMP muestran que la identidad de los trabajadores constituye uno de los objetivos fundamentales a transformar (du Gay, 2007; Healy, 2009; Meyer y Hammerschmid, 2006; Thomas y Davies, 2005). La reorganización de lo público bajo modelos administrativos inspirados en la empresa privada, trae consigo nuevos referentes identitarios. Por ello, el impacto de las políticas públicas que buscan transformar el Estado y sus servicios mediante reformas de gestión debe ser analizando abordando las demandas y transformaciones identitarias que estas reformas demandan a sus trabajadores (Healy, 2009; Meyer y Hammerschmid, 2006; Thomas y Davies, 2005). Mediante este artículo se busca contribuir en esto.

En la primera se da cuenta en términos generales del proceso de reformas educativas desarrolladas en este país desde 1980, primero bajo la dictadura de Augusto Pinochet y luego continuadas por el gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia (coalición de socialdemócratas y demócrata cristianos que gobernó entre 1990 y 2010). En estas podemos contemplar cómo se articula y configura el campo de la educación pública en Chile teniendo como principales referentes, al mercado, la competencia, y la privatización. En una segunda el texto se centrará en aquellas modificaciones dirigidas a fortalecer la profesión docente, las que serán consideradas como fundamentales, ya que sustentarían el éxito de la reforma. Sin embargo, como veremos, la profesionalización impulsada asumirá, durante la última década, una clara orientación hacia el desempeño, bajo lógicas administrativas propias de la empresa privada. Es por ello que en una tercera parte abordaremos una política particular: la de evaluación e incentivos al desempeño docente. Ésta es la que mejor caracteriza la interpelación al trabajador propia del NMP. Utilizando la noción de identidad laboral desarrollada por los estudios sociales del trabajo, se busca dar cuenta cómo esta política, a través de sus dispositivos, podría interpelar las identidades laborales de los docentes. Este análisis, hoy parece especialmente relevante. Chile

ha sido señalado como un modelo a considerar por el resto de los países latinoamericanos (UNESCO, 2006). Además, en la actualidad se están discutiendo nuevas reformas legales, orientadas, entre otras cosas, a profundizar el impacto de esta política de evaluación e incentivo al desempeño docente para los profesores. Por ello es necesario estudiar cuáles son los mapas que ofrecen estas nuevas versiones de profesionalismo, en los cuales hoy los docentes están impelidos a construir sus identidades laborales. Esto puede permitir una discusión en torno a los efectos y tensiones posibles que podrían desplegarse en el terreno local y cotidiano en el cual se despliega la educación día a día.

### **La estructuración del campo de la educación pública en Chile y Nuevo Management Público**

Con la implementación de la Ley General de Educación (LEGE) en 1980, Chile comenzó a desarrollar un modelo de mercado para la entrega de servicios educacionales. Se traspasó la administración de las escuelas desde el Ministerio de Educación a las municipalidades –unidades mínimas de gobierno local-, incorporando además prestadores privados de servicios educativos, todos los cuales comienzan a competir entre sí por los recursos públicos bajo un modelo de financiamiento basado en el subsidio a la demanda. La competencia se realiza en la captación de matrículas y en el aseguramiento de la asistencia, concretando un sistema Voucher de financiamiento. Es necesario recordar que el modelo Voucher fue conceptualizado por Milton Friedman hace ya más de 50 años, como una estrategia para incrementar la calidad educativa, y mejorar el control del gasto público (Carnoy, 1998). Esto, en el contexto de su recomendación para que los estados privaticen los servicios educativos y establezcan a la competencia como el principal estímulo para mejorar la calidad (Carnoy y McEwan, 2003).

En Chile esta competencia no se da en condiciones de igualdad entre prestadores públicos (todos municipalizados) y privados, ya que los primeros están sujetos a una serie de restricciones de las cuales los privados son libres. Por ejemplo, la ley prohíbe a la mayor parte de los establecimientos municipales seleccionar estudiantes, por lo que suelen recibir a la población más vulnerable. Además, están sujetos al Estatuto Docente que restringe la movilidad y flexibilidad laboral para los profesores. Los privados, en cambio se rigen por la Ley Laboral nacional que permite una alta flexibilidad en la contratación y desvinculación de trabajadores. En

este contexto, en el cual se discrimina a los estudiantes en su ingreso y predominan diversas formas flexibles de contratación, no es de extrañar que los establecimientos privados aparezcan como más eficientes en el uso de los recursos públicos, generando utilidades para sus propietarios, y presentando mejores resultados que los municipales en la prueba nacional de medición de calidad de la educación (SIMCE, que se aplica a 4° y 8° grado de la Educación Básica y a 2° grado de la Educación Media). Cabe destacar que, en esta comparación, suele tomarse por alto los distintos niveles de vulnerabilidad a los que atiende cada escuela. Es así que se ha desarrollado una percepción generalizada de que la educación municipal es de baja calidad y que la gestión privada es la más eficaz y eficiente, coincidiendo esto con una progresiva pérdida de matrícula en los establecimientos municipales, en beneficio de los privados (García-Huidobro, 2007).

En 1990, al asumir la Concertación de Partidos por la Democracia el gobierno de Chile, se inicia una reforma educativa orientada a desarrollar una educación de calidad con equidad, centrándose en los aprendizajes de los estudiantes. Se mantuvo y fortaleció el modelo de financiamiento, aumentando cada vez más los prestadores privados, en competencia con los públicos. La reforma incluyó cuatro líneas de acción fundamentales: (1) Los programas de mejoramiento de las condiciones materiales y de medios didácticos con los que trabaja la escuela (P-900, MECE, Enlaces, Montegrande, entre otros); (2) La jornada escolar completa diurna orientada a aumentar el tiempo de aprendizaje de los alumnos en las escuelas y liceos; (3) La Reforma del Curriculum que actualizó objetivos de formación en función de las competencias, habilidades y conocimientos que requiere la sociedad contemporánea; y (4) El Fortalecimiento de la Profesión Docente para “profesionalizar la labor docente a fin de asegurar su compromiso con los cambios promovidos”, a la vez que generar niveles altos de desempeño en su trabajo pedagógico (Bellei, 2001;p. 2). Esto sería la clave para el éxito de la reforma.

Esta transformación se ha realizado con el soporte técnico y monetario de organismos internacionales tales como UNESCO, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, coincidiendo con su creciente recomendación de transformar las formas de gestión pública adoptando modelos propios de la administración privada (al respecto ver Martínez, 2004). En esto es emblemático el informe del Banco Mundial (1996) denominado “Prioridades y Estrategias para la Educación”. Éste señala que la intervención en el campo de la gestión es clave para lograr una mayor calidad educativa. Para ello, promueve medidas tales como la

transformación del sistema de financiamiento a uno basado en subvenciones a la demanda, incorporando prestadores privados, y sugiriendo una mayor dependencia de la estabilidad laboral de los profesores a evaluaciones y resultados; como vemos, varias de estas recomendación ya habían sido implementadas en Chile.

Esta reforma comenzada tempranamente, en Chile, se gestó articulándose con el desarrollo de un movimiento que tomará gran fuerza desde fines de la misma década en el campo de la administración pública: el Nuevo Management Público (NMP). Éste emergerá particularmente en los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico), a partir de la crítica al lento movimiento del estado burocrático en comparación con la velocidad con que las empresas privadas se adaptarían a un entorno demandante y de cambio acelerado (Bordogna, 2008). Éste instala al *accountability* en el centro de la gestión pública, desarrollando un rango de medidas de eficacia por las cuales individuos, unidades y organizaciones pueden ser juzgados. Transforma los vínculos entre proveedores de servicios, organismos públicos, e incluso al interior de cada institución, promoviendo emprendimiento interno, competencia y marketización del vínculo. Con ello la relación con los ciudadanos muta, convirtiéndolos en clientes que seleccionan los servicios que tomarán (Thomas y Daviles, 2005). Esta reforma se realizará de modo paulatino en la mayor parte de los países, por lo que su expresión puede no ser tan radical como es en el caso chileno, particularmente de la educación pública. Sin embargo, puede resultar útil considerar la actual literatura en estudios sociales en torno a la implementación y efectos de políticas de NMP (Healy, 2009; Levy, 2010; Meyer y Hammerschmid, 2006; Thomas y Davies, 2005; Wittman, 2008, entre otros).

Wittman (2008) desarrolla una lista con los principales rasgos del NPM, cada uno de éstos encuentra su correlato en la política educativa en Chile: (1) la *implicación de proveedores privados* en el sistema de educación pública, *exentos de regulaciones propias de la administración pública*, como lo son, en el caso chileno, las escuelas privadas subvencionadas. Así por ejemplo, el estatuto docente que ofrece protección y seguridad laboral, sólo se aplica a los docentes de escuelas municipales pero no a quienes laboran en el sistema privado. Esto extrema una situación de (2) *alta competencia* en condiciones desiguales para las escuelas del sistema público municipalizado. Esta competencia se desarrolla especialmente en el (3) *campo de los resultados en los instrumentos estandarizados de evaluación de calidad* (particularmente el SIMCE), los que funcionan como *herramientas de cuenta pública* que sirven como *insumo*

*para las decisiones que toman los apoderados acerca de la matrícula de estudiantes en una u otra escuela, con lo que (4) la población es clientelizada. Son los apoderados los que deciden dónde inscriben a los estudiantes, lo que en el contexto de un sistema de financiamiento por demanda, hace que sea la libre elección del cliente lo que determina la viabilidad financiera de cada escuela. En esta misma línea se generan indicadores de satisfacción de las familias y estudiantes. A lo anterior, se suman procedimientos de evaluación y rendición de cuentas dirigidos a (5) captar resultados, más que procesos, generando medidas de desempeño y enfatizando el control y la responsabilización por los resultados.*

Sin embargo, esto, por sí mismo, no basta. Es necesario comprometer a la fuerza de trabajo en este proceso. He aquí la relevancia que asumen las políticas de profesionalización para el NMP. Para sustentar las reformas, es necesario incorporar nuevas imágenes y nuevos referentes para las identidades de los trabajadores (Meyer y Hammerschmid, 2006; Thomas y Davies, 2005). En el caso chileno, esto se ha concretado mediante las políticas de *fortalecimiento de la profesión docente*.

### **La profesionalización docente en Chile**

Desde 1990, el fortalecimiento de la profesión docente en Chile ha tenido en términos gruesos dos momentos fundamentales. El primero guiado por una *lógica de recuperación* de condiciones laborales, y el segundo caracterizado por una *lógica de desempeño* (Área de Acreditación y Evaluación Docente MINEDUC, 2005). Durante la primera etapa se dicta el Estatuto de Profesionales de la Educación (Ley 19.070) en 1991, con el cual se buscó revertir las medidas desreguladoras del mercado laboral docente de los años 80, estableciendo una regulación nacional de las condiciones de empleo de los profesores que trabajan en el sistema municipal.

Los aspectos incluidos regulaban las jornadas de trabajo, horarios máximos y régimen de vacaciones). Junto a esto abordaron aspectos remunerativos fijando un valor mínimo común de la hora de trabajo; y una estructura común y mejorada de remuneraciones para los docentes del sector municipal, que incluyó bonificaciones al perfeccionamiento, la experiencia profesional y al desempeño en condiciones difíciles. Junto a lo anterior, se generaron condiciones de alta estabilidad en el cargo. Con este estatuto se buscó asegurar el apoyo político de los profesores y

de su organización gremial para el resto de las transformaciones de la reforma (Bellei, 2001). Sin embargo paulatinamente las siguientes reformas orientadas al trabajo docente fueron tomando una orientación cada vez más clara hacia el desempeño. La Reforma al Estatuto de 1995 (Ley 19.410) hizo más flexibles las normas sobre movilidad de la planta docente, en el marco de los nuevos Planes Anuales de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM) que permitían su reducción; a la vez que se comenzó a ligar remuneraciones con desempeños colectivos del establecimiento a través del SNED (Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño) que entrega incentivos colectivos a los equipos de docentes que mejoran sus resultados de aprendizaje considerando las condiciones de vulnerabilidad de los estudiantes. Paralelamente a esto, esta reforma continuó desarrollando la lógica de la recuperación, a través la asignación de reajustes anuales ordinarios, y un nuevo aumento en las remuneraciones de los profesores a través de bonificaciones adicionales.

Serán las reformas de los años 2001 (Ley 19.715) y 2004 (Leyes 19.933 y 19.961) las que se orientarán más claramente a la lógica del desempeño. Su principal característica será la de instalar una carrera docente sujeta a evaluaciones individuales del desempeño, para lo cual se montará un sistema obligatorio de evaluación de los docentes del sector municipal. Aquellos profesores que resulten positivamente evaluados podrán optar a una asignación económica por *excelencia pedagógica* y a una acreditación que le permitirá al docente desarrollar proyectos de formación dirigidos a sus pares, integrando la llamada Red de Maestros de Maestros, con lo que el desarrollo de carrera profesional queda supeditado a desempeños individuales.

Tal como se aprecia, si bien al comienzo se buscó recuperar ciertas condiciones laborales perdidas durante el régimen militar, prontamente se iniciará un proceso orientado a ligar las remuneraciones al desempeño, primero colectivo pero luego al individual. Esta individualización del trabajo docente será un componente fundamental de esta *profesionalización*, en el contexto del desarrollo de “una carrera docente propiamente profesional, centrada en el mérito docente, en reemplazo de la carrera docente más tradicional centrada en la antigüedad” (Área de Acreditación y Evaluación Docente MINEDUC, 2005; p. 5). Es ilustrativo que si bien se reconoce una utilidad política a la primera etapa de recuperación, se afirma que fue un error, pues dificultó la administración eficiente del sistema, al rigidizar un factor clave de la gestión (ver Área de Acreditación y Evaluación Docente MINEDUC, 2005).

Esta profesionalización adoptará los principios de profesionalización docente propuestos por el Banco Mundial (1996), el que recomendará: (a) Un sistema de remuneración docente e incentivos en función de productividad; (b) Evaluación del rendimiento de los docentes con cuenta pública (como un sistema de retroalimentación para que ‘usuarios puedan demandar’ que se eleve la calidad de la enseñanza, los establecimientos mejoren su desempeño y las autoridades puedan centrar su acción donde los rendimientos sean más bajos), y (c) priorizar la capacitación en servicio, generando posibilidades para un aprendizaje continuo de carácter profesional orientado a “crear o reforzar la autonomía del docente para aprender permanentemente, así como para el desempeño mismo de su ocupación” (Núñez en Martínez, 2004; p. 387). Esta profesionalización, siguiendo a Martínez (2004) se inscribe en la lógica de flexibilización que atraviesa el mercado. “La profesionalización hoy, más que un enunciado del discurso sobre la reforma, constituye un imperativo estratégico que se incorpora progresivamente a las formas de pensar y de hablar sobre los maestros y es, además uno de los elementos fuertes en la legislación educativa actual en América Latina” (Martínez, 2004; p. 380).

### **La política de evaluación e incentivo al desempeño docente como un Proyecto de Identidad**

En Chile este esfuerzo orientado a la profesionalización docente tendrá su concreción más cabal en la política de evaluación e incentivos al desempeño docente, considerado como el principal mecanismo dirigido a los profesores del sector municipalizado para mejorar la educación (Bellei, Contreras y Valenzuela, 2008; Vegas, 2008). Actualmente está regulada por las leyes 19.933 y 19.961 y comenzó a operar el año 2003, siendo obligatoria para todos los docentes de aula de establecimientos municipales. Hasta el año 2009 han sido evaluados más de 60 mil docentes a lo largo de todo el país. Los instrumentos mediante los cuales la evaluación es realizada son los siguientes:

1. *Autoevaluación*. Un cuestionario en el que el docente evalúa su desempeño según el marco de actuación diseñado por el Ministerio de Educación (Marco de la Buena Enseñanza, MBE). Su ponderación es del 10%.
2. *Informes de Referencias de Terceros*. Un cuestionario completado por los “superiores jerárquicos”: Director y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica del establecimiento. Su ponderación es de 10%.

3. *Entrevista por un Evaluador Par*. Entrevista estructurada, basada en dominios, criterios y descriptores del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) aplicada por un Docente seleccionado y capacitado por CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas). Su ponderación es del 20%.
4. *Portafolio*. Este es el instrumento más importante de la evaluación. Con un 60% de ponderación exige al docente presentar “evidencia que dé cuenta de su mejor práctica pedagógica”. Se estructura en dos módulos que solicitan distinto tipo de evidencia. En el Módulo 1, el docente debe diseñar e implementar una unidad pedagógica de 8 horas y una evaluación de término de esa unidad. Además, debe completar preguntas referidas a su quehacer docente en el último año y al área de conocimiento en que realiza el módulo. Cabe destacar que lo que se presenta, no son evidencias de un proceso, sino que *productos y subproductos*, son éstos los que evidencian lo que se hizo. Estos productos y subproductos se elaboran respondiendo a una *Hoja de Respuestas*. “Cualquier información adicional –a la Hoja de Respuestas- que usted envíe no será considerada en su evaluación” (MINEDUC, 2008; p. 8). El Módulo 2 se compone de la filmación de una clase realizada por un camarógrafo acreditado.

Las respuestas a los tres primeros instrumentos son clasificadas mediante un sistema estandarizado que asigna puntajes según respuesta. Los portafolios, en cambio, son corregidos por instituciones universitarias. Todos estos resultados son procesados computacionalmente, generándose un *reporte de resultados* que es analizado por la Comisión Comunal de Evaluación que emite una decisión final, clasificando al profesor en una de las cuatro categorías de desempeño: Insatisfactorio, Básico, Competente y Destacado. Esta categorización es relevante, pues a partir de esto se prescriben vías de desarrollo profesional para cada profesor.

Los profesores del sector municipal evaluados como Competentes y Destacados tienen derecho a solicitar la *Asignación Variable por Desempeño Individual*. Para ello deben rendir una prueba referente al sector de conocimiento en el cual ejercen. De obtener el nivel de logro de destacado o competente en esta prueba, el docente podrá obtener un incentivo económico correspondiente a un aumento entre el 25%, el 15% y el 5% sobre la Remuneración Básica Mínima Nacional, lo que se paga mensualmente por un período hasta de 4 años. Por ejemplo, un profesor que obtenga la asignación en el nivel destacado, con jornada de 44 horas, recibirá un

bono mensual de 176 dólares<sup>2</sup> por los próximos 4 años. Lo que es una cifra significativa si consideramos que el 60% de los profesores del sistema público gana menos de 1000 dólares al mes (CIDE, 2008).

Estos profesores, además, pueden acceder a la *Asignación de Excelencia Pedagógica*, diseñada para “reconocer y destacar el mérito de las y los docentes de aula del sistema subvencionado, que manifiesten conocimientos, habilidades y competencias de excelencia” (Área de Acreditación y Evaluación Docente, 2008, s/p). Su postulación es voluntaria e incluye una nueva prueba escrita y la realización de un nuevo portafolio. A través de esto, los docentes podrán acceder voluntariamente a un nuevo incentivo económico anual, durante 10 años, y que varía aproximadamente entre los 1000 y 1350 dólares<sup>3</sup>, dependiendo de sus años de servicio. A lo anterior, se suma la posibilidad de recibir una Acreditación que los habilita para ingresar a la llamada *Red de Maestros de Maestros*.

Tal como lo indica su nombre, los *Maestros de Maestros* “pueden presentar proyectos para trabajar con pares (talleres, tutorías, asesorías). El trabajo lo realizan en horarios alternos a sus clases y reciben por ello una remuneración adicional de acuerdo al número de horas trabajadas que tiene como límite mantener su cantidad de horas de docencia en aula” (Beca, 2005; p. 5). Este es visto como un icono de desarrollo profesional para el docente, asumiendo “roles de liderazgo en el desarrollo profesional entre pares” (Beca, 2005; p. 9).

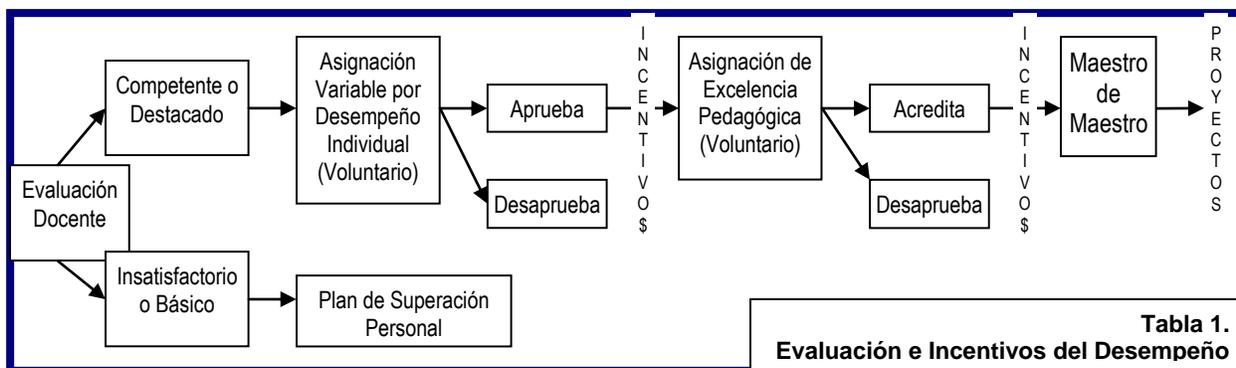
En contraste, los docentes que en la Evaluación Docente fueron calificados como Insatisfactorios o Básicos deberán volver a evaluarse al año siguiente y entran en los llamados *Planes de Superación Profesional*. Se esgrime que éstos “tienen un carácter formativo y se traducen en una acción de aprendizaje y reaprendizaje respecto de las competencias, conocimientos y habilidades, establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza” (Área de Acreditación y Evaluación Docente, 2008, s/p), esto implica tutorías realizadas de preferencia por pares (Maestros de Maestros), capacitaciones, talleres, entre otras actividades. Luego de una tercera mala calificación en la evaluación, el profesor deberá dejar la dotación docente, perdiendo con ello los privilegios del Estatuto y pudiendo ser desvinculados como cualquier otro funcionario municipal.

El siguiente diagrama muestra el funcionamiento del sistema:

---

<sup>2</sup> Aproximadamente 1 dólar equivale a 495 pesos chilenos al 1° de enero de 2011. En este texto se han realizado cálculos aproximados. La cantidad en pesos chilenos es \$87.000.

<sup>3</sup> 504.000 y 672.000 pesos chilenos, respectivamente



Esta forma de organizar el trabajo, se orienta no sólo a los desempeños de los profesores, sino que a sus propias identidades. Si, según Altusser (2003), el sujeto emerge a partir de la interpelación que ejercen los otros, y las instituciones hacia sí, las formas de organización del trabajo pueden y deben ser analizadas en función de cómo constituyen al trabajador y de cómo se vinculan a éste. La teoría social actual tiende a coincidir en describir a la identidad como una conformación construida a partir de una historia social (Bruner, 1990; Giddens, 1995; Hall y du gay, 2003; Íñiguez, 2001; Tajfel, 1984; Turner, 1990; Vygotski, 1979). De modo que podemos considerarla como individual, en tanto podemos distinguir la conformación de una autonarración biográfica que genera unidad y continuidad temporal, lo que implica una reflexividad lógica de un sujeto “que se ve a sí mismo” a lo largo del tiempo (Bruner, 1990; Íñiguez, 2001; Tajfel, 1984; Turner, 1990). Sin embargo se conforma a través de una serie de negociaciones con el contexto, pues emerge en procesos de identificación con unos y diferenciación con otros, aceptando y rechazando atribuciones acerca de lo que somos (Tajfel, 1984; Turner, 1990).

Considerando estas ideas, Claude Dubar (1991; 2002) describe a la *identidad laboral* como un emergente tanto individual como colectivo, estable, a la vez que provisorio, vinculado a los procesos de socialización que constituyen tanto individuos como instituciones a través del trabajo. Según este autor las identidades responden a un contexto social e histórico, dando una gran relevancia a los dispositivos lingüísticos mediante los cuales los sujetos son inscritos en un determinado campo social. Esto incluye las categorías en las cuales son clasificados los trabajadores, cómo éstos son referidos por los otros y por el contexto institucional, así como otros elementos de carácter simbólico. Así, este autor plantea que, si bien podemos hablar de una *identidad para sí*, en tanto autonarración individual que permite una cierta unicidad al sujeto, ésta se constituye en permanente diálogo con la *identidad para otros*, la que incluye las

interpelaciones que son realizadas desde el contexto social hacia el sujeto, es decir cómo éste es construido tanto por los dispositivos como relaciones que caracterizan un determinado espacio laboral (Dubar, 2002).

Los actuales dispositivos que presenta la política de evaluación e incentivos al desempeño se caracterizan por desarrollar ciertas categorías con las que puede ser descrito qué cuenta como trabajo docente, delimitando con ello las acciones y procesos considerados como válidos para ser desarrollados por un profesor. En primer lugar, la política ha definido al desempeño de los docentes del sistema público como una acción constitutivamente individual. La medición del cumplimiento de estándares, la realización de pruebas, el sistema de incentivos, e incluso el ícono de desarrollo profesional ofrecido siempre se refieren a la acción docente como una acción desarrollada individualmente. Es esto lo que justifica y da forma a toda la política. Junto a lo anterior, fija al marco de actuación desarrollado por el Ministerio de Educación, como un estándar que define las acciones que podrán ser valoradas como un adecuado desempeño docente. Estas acciones son abordadas en relación a sus *productos* y *subproductos*. Son éstos los que, de acuerdo al modelo, permiten evidenciar la calidad del trabajo docente. Con ello se define, y se restringe, lo que puede ser considerado como un desempeño valorable. Tal como indica la cita del documento de Evaluación Docente, cualquier otra información distinta a la exigida por los estándares quedará fuera de la evaluación.

El sistema de evaluación, a través de sus pruebas y portafolio, no sólo instala el control en torno al cumplimiento de estándares, con ello además establece una cierta manera de incentivar el trabajo, definiendo al incentivo monetario individual como lo que motiva un buen desempeño. Pero además instala, como parte de los incentivos, un camino de desarrollo profesional que orienta al trabajador a empoderarse y ejercer la iniciativa. He ahí el modelo profesional, la teleología que debe inspirar al profesor.

Así, la competencia profesional queda ligada a estándares de eficiencia que se conectan con recompensas y privilegios, ofreciendo una nueva imagen que pueda constituirse en objetivo del desarrollo profesional de los docentes. La promesa del profesor que comienza a gestarse autónomamente su propia carrera como Maestro de Maestros surge como el prototipo de emprendimiento y liderazgo profesional. El Maestro de Maestros genera planes para formar a otros, los docentes desaventajados (mal evaluados), transformándose en el principal promotor del

cambio individual y desplegándose con una nueva autonomía en este mercado laboral que le ofrece el mundo de los proyectos.

Sturdy y Wright (2008) señalan que el NMP se caracteriza por generar íconos de este tipo, que sirven como un modelo a presentar: el del sujeto envuelto en la propia empresa del sí mismo, activamente administrando sus conocimientos y desplegando sus capacidades para ofrecerlos a posibles clientes, intrínsecamente un emprendedor sumergido en el emocionante mundo del autodespliegue y el emprendimiento (Bauman, 1998a; 1998b y 2002).

Siguiendo a Gunter y Rayner (2007), este tipo de dispositivos intenta generar un cambio en la fuerza de trabajo docente basado en prácticas de gestión de recursos humanos originadas en el sector privado, concernientes con control organizacional y producción. Según estos autores, estas prácticas se fundan en el supuesto de que el trabajo docente puede ser descrito a través de variables aisladas y buenas prácticas condensadas en viñetas de manual. El énfasis está puesto en una necesidad imperativa que es presentada como inclusiva: tenemos que cambiar para crear un mejor futuro, siempre dejando en claro que mientras unos *deben* cambiar, otros que *saben hacia qué* éstos tienen que cambiar, quedando habilitados como sus guías. Parafraseando a Ranson (2008), los Maestros de Maestros surgen como ícono de esta figura que orienta a aquellos que no sintonizan con la nueva melodía con la cual se está construyendo este nuevo profesionalismo docente. Con ello se introducen, nuevos regímenes de desempeño que funcionan hacia afuera actuando según estándares y resultados; sin embargo también actúan hacia adentro “colonizando vidas y produciendo nuevas subjetividades”, generando identidades disciplinadas por objetivos, indicadores medidas y registros del desempeño (Ranson, 2008, p. 207). En definitiva, conllevan códigos clasificatorios que señalan quién es incluido como miembro, quien es excluido, estableciendo límites en el orden social (Ranson, 2008). “Esta gramática va más allá de propiedades formales, interpela las posiciones sociales de los agentes (...). Como tú hablas –el estilo y códigos a los cuales accedes y despliegas- determinará tu capacidad para ganar reconocimiento en el mundo social de la educación” (Ranson, 2008, p. 209).

### **Algunas Conclusiones y Discusiones Provisionales: La construcción histórica y local de la identidad docente.**

A través de este texto, hemos mostrado cómo el proceso de reforma educativa en Chile, va seguir los caminos recomendados por los nuevos modos de administrar lo público, que

instalan al mercado, la privatización y la competencia como referentes esenciales, junto a estándares de calidad y de desempeño. Durante los últimos años se desarrollarán de un modo más directo una serie de estrategias orientadas a intervenir en la principal fuerza de trabajo de la educación. Una expresión concreta de esto, será la política de evaluación e incentivos al desempeño docente, el que instala un modo de comprender el trabajo docente, y el desarrollo de carrera profesional. Tal como hemos revisado, estos dispositivos y regulaciones funcionan instalando, a través de los estándares, evaluaciones e incentivos, un vocabulario en el cual los actores pueden dar cuenta de sus acciones, y ubicarse en las categorías que le ofrece este mapa de reconocimiento y diferenciación (Meyer y Hammerschmid, 2006). Así, a través de esta política, el Nuevo Management Público conmina a los trabajadores a hacerse cada vez más emprendedores en su trabajo, responsables frente a una población puesta como clientes, e involucrados en nuevas políticas de contratación y evaluación centradas en el individuo, propias de las estrategias actuales de gestión de las empresas privadas (Gleadle, Cornelius y Pezet, 2008). Según Ainsworth y Hardy (2008), este tipo de políticas promueven a la empresa como el modelo a imitar, pues denota los ideales emprendedores con los cuales se espera transformar el servicio público, interpellando así a las identidades laborales y profesionales de sus trabajadores.

Sin embargo no todos los docentes parecen interpellados por las nuevas identidades y teleologías que están implícitas. En esta parte, y a modo de discusión, se exponen algunos datos que permiten señalar que los profesores chilenos parecen no estar tan dispuestos a aceptar este tipo de interpelaciones a sus identidades.

El primer indicio de esto, refiere a que un número importante de docentes que obtiene la calificación de competente o destacado no postulan a la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI), esto a pesar del incentivo monetario asociado. Durante el 2009 tenían derecho a postular a la AVDI 18.268 profesores, sin embargo sólo 5.671 rindieron la prueba (el 31,2%). Esto a pesar de que la mayoría de los que postula (85%), obtiene el incentivo (Cortés y Lagos, 2011). Es importante considerar que el Ministerio paga un bono, de una vez, de 100 US\$ a los docentes que pueden participar, sólo por hacerlo, independiente de sus resultados. Aun así la mayoría de los que puede optar a esto no lo hace. Además no todos los docentes que resultan bien evaluados en esta segunda etapa, se disponen a participar en la tercera. Estos datos, debiesen estimular nuevas preguntas acerca de los modelos de incentivo y desarrollo profesional en los

que se inspira la política. Aparentemente hay algo que no calza con cómo los docentes significan su trabajo.

En este sentido, existen algunos estudios aislados que muestran que la noción de trabajo individualizado estimulado por incentivos económicos resulta poco coherente con las imágenes de trabajo docente que siguen guiando la actividad cotidiana de los profesores. Un estudio realizado por Bellei, Elgueta y Milessi (1997) en torno a las percepciones de los docentes respecto de los sistemas de incentivos asociados a desempeño, muestra un rechazo significativo a éstos. A juicio de los docentes, los resultados en educación sólo pueden medirse a largo plazo, y están influidos por una serie de factores institucionales y sociales que están por encima del trabajo individual. Además la asignación de premios individuales es percibida como dañina para la convivencia al distinguir entre docentes, con lo que se impone la competencia entre los miembros de la comunidad educativa. Finalmente, según muestra el estudio, a juicio de los profesores, este tipo de sistemas desconocería la naturaleza misma del trabajo docente, cuyo ejercicio se realiza desde un profundo compromiso ético y social, lo que sería el elemento central de este rechazo.

Núñez ha abordado cómo el docente chileno en la actualidad responde a diversas identidades sociales constituidas históricamente y que demandan formas de ser y de actuar específicas (Núñez, 2002 y 2004). Según este autor, la instalación del proceso educativo en las sociedades cristianas occidentales se ha ligado a las imágenes del pastor, evangelizador y apóstol. La ilustración no se alejó de esto al indicar al maestro como portador de luz ante la oscuridad. Durante la estructuración de los sistemas nacionales de enseñanza, en el siglo XX, el Estado se transforma en el principal referente identitario para los docentes, construyéndose en este contexto como servidores públicos, agentes del estado en el proceso de producir la ciudadanía propia de las sociedades republicanas, asociándose al rasgo de “sacerdocio laico”. Siguiendo a Tedesco y Tenti (2006) “la escuela del Estado tenía por función construir esa nueva subjetividad que se le asignaba al ciudadano de la república moderna. La tarea del maestro era el resultado de una vocación, su tarea se asimila a un ‘sacerdocio’ o ‘apostolado’ y la escuela es ‘el templo del saber’” (p. 62). La enseñanza de este modo se convierte en una ‘misión’ a la que el docente se entrega como vocación social, más allá del ingreso monetario asociado. La masificación de la enseñanza en los años 60 y 70 implicará un giro tanto al perder parte de su reconocimiento social (Núñez, 2004), como al generar un nuevo referente identitario para los

docentes: ahora miembros de la clase trabajadora (Bellei, 2001; Tedesco y Tenti, 2006). Estas identidades hoy están vivas y concurren en el despliegue cotidiano del trabajo docente, sirviendo como marco de sentido en el cual las actuales políticas pueden ser valoradas o resistidas (Bellei, 2001; Núñez, 2002 y 2004; Tedesco y Tenti, 2006; y Tenti, 2006).

Lo anterior ha sido confirmado en algunas investigaciones recientes ligadas a la evaluación de impacto de políticas públicas en educación. Sisto et al (2008) han mostrado que, en el caso de las escuelas que logran generar una cultura de mejora continua, se caracterizan por una gestión de tipo cooperativo y solidario. La observación práctica de cómo se organizan estas escuelas a nivel cotidiano, revelaría que éstas tienden a funcionar organizacionalmente de una manera mucho más semejante a las organizaciones sociales de los años 80 (tales como ollas comunes u otras agrupaciones) que a las empresas privadas. Es así que los referentes para el desempeño de los profesores, se ubican más cerca del acto político orientado a la transformación social que al cumplimiento de estándares, y la búsqueda de incentivos individuales.

Todo lo anterior confirma que lo señalado por Flynn (en Thomas y Daviles, 2005) en el sentido de que la orientación vocacional hacia la ética del servicio público ha proveído de una vía de identificación significativa para los sujetos y esa permanece funcionando a nivel local, guiando el desempeño cotidiano de muchos trabajadores, en este caso, del campo de la educación pública en Chile. Hoy estas vías de identificación precedentes aparecen excluidas de los nuevos mapas propuestos por los diseños políticos, en donde los sujetos deben inscribirse como docentes efectivos. Tal como ha manifestado Ranson, estos nuevos lenguajes en los cuáles los sujetos pueden inscribirse como profesionales válidos y reconocidos “pueden excluir variedades de identidades culturales socialmente producidas. Esto opera críticamente a nivel del lenguaje desempoderando efectivamente a aquellos grupos sociales que no tienen un acceso automático a las formas de conocimiento y códigos promovidos” (Ranson, 2008, p. 209). Por ello, es relevante comprender las vías de identificación precedentes y contingentes que están actuando en el cómo los docentes reciben y significan la política orientada al desempeño.

Parafraseando a Battistini (2004), el trabajo público, cuenta como tal en función de historicidades, culturas y parámetros sociales. En este sentido debemos entender el trabajo a partir de quienes trabajan y cómo estos significan las múltiples tensiones que emergen entre sus entornos socioculturales, su propia realidad, las estructuras económicas y políticas que tratan de enmarcar a la sociedad y los marcos de referencia que devienen de las trayectorias sociales de

cada uno. Por ello, nuestras lecturas sobre el trabajo docente deben situarse en tiempos y espacios reconocibles desde los sujetos que los encarnan, pero también desde los procesos que los conformaron como tales. Por ello, estudiar cómo los docentes se construyen a sí mismos en el contexto de las Políticas de Evaluación e Incentivo Docente, implica abordar cómo este dispositivo se inserta en un entramado de significados que históricamente ha participado de la constitución de la identidad social del docente. “Para pensarnos en lo que seremos no sólo es necesario pensarnos en lo que somos, sino desde lo que fuimos, desde nuestra propia memoria” (Battistini, 2004; p. 26).

## Bibliografía

Ainsworth, Susan, y Hardy, Cynthia (2008): “The Enterprising Self: An Unsuitable Job for an Older Worker”. *Organization* 15 (3): 389-405.

Althusser, Louis (1970) “Ideología y aparatos ideológicos del estado” en Zizek, S. (ed) *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: FCE, 2003

Área de Acreditación y Evaluación Docente Mineduc (2005) “Política Fortalecimiento de la Profesión Docente”. Disponible en [http://www.rmm.cl/index\\_sub.php?id\\_contenido=3214&id\\_portal=204&id\\_seccion=1212](http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_contenido=3214&id_portal=204&id_seccion=1212)

Área de Acreditación y Evaluación Docente Mineduc (2008): “Asignación de Excelencia Pedagógica” Disponible en [http://www.rmm.cl/index\\_sub2.php?id\\_contenido=3210&id\\_seccion=1213&id\\_portal=204](http://www.rmm.cl/index_sub2.php?id_contenido=3210&id_seccion=1213&id_portal=204)

Avalos, Beatrice (2004): “Teacher regulatory forces and accountability policies in Chile: from public servants to accountable professionals”. *Research Papers in Education* 19 (1), 67-85.

Avalos, Beatrice (2006): “El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua”. Buenos Aires: Siglo XXI.

Banco Mundial (1996): “Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial”. Washington: Banco Mundial.

Battistini, Osvaldo (2004): “Las interacciones complejas entre el trabajo, la identidad y la acción colectiva” en Battistini, O. (comp) *El Trabajo frente al Espejo. Continuidades y rupturas en los procesos de construcción identitaria de los trabajadores*. Buenos Aires: Prometeo.

Bauman, Zygmunt (1998a): *Trabajo, Consumo y Nuevos Pobres*. Barcelona: Gedisa 2000.

Bauman, Zygmunt (1998b): *Globalización*. Buenos Aires: FCE, 2000.

Bauman, Zygmunt (2002): *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: FCE.

Bellei, Cristian (2001): “El Talon de Aquiles de la Reforma Educativa” en Martinic, S. y Pardo, M. (eds) *Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina*. Santiago: PREAL-CIDE. Septiembre de 2001

Bellei, Cristian, Contreras, Dante, y Valenzuela, Juan Pablo (2008): “Debate sobre la educación chilena y propuesta de cambio” en Bellei, C.; Contreras, D. y Valenzuela, J. P. (eds): *La agenda pendiente en educación. Profesores, Administradores y Recursos: Propuestas para la Nueva Arquitectura de la Educación Chilena*. Santiago: Programa de Investigación en Educación Universidad de Chile-UNICEF.

Bellei, Cristian; Elgueta, Silvia; y Milessi, Carolina (1997): *Percepción y valoración de los profesores sobre el Premio a la Excelencia Docente*. Santiago: División de Educación General del Ministerio de Educación

Berk, Ronald A. (2005): “Survey of 12 Strategies to Measure Teaching Effectiveness. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education”, 17(1), pp. 48-62.

Bruner, Jerome (1990): *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brunner, José Joaquín (2000): “La Educación Superior Frente a los Desafíos del Futuro”. Discurso de inauguración del año académico, Universidad de Valparaíso, Valparaíso, 16 marzo 1999. Disponible en [http://www.geocities.com/brunner\\_cl/uvalpo.html](http://www.geocities.com/brunner_cl/uvalpo.html)

Carnoy, Martin (1998): “National Voucher Plans in Chile and Sweden: Did Privatization Make for Better Education?” *Comparative Education* 2(3), 309-337.

Carnoy, Martin, y Patrick J. McEwan (2003): “Does privatization improve education? The case of Chile’s national voucher plan. In Choosing choice: School choice in international perspective, ed. David N. Plank and Gary Sykes, 24-44. New York: Teachers College Press.

Cortés, Flavio y Lagos, María José (2011): “Consecuencias de la Evaluación Docente” en Manzi, Jorge; González, Roberto y Sun, Yulang (eds): *La Evaluación Docente en Chile*. Santiago: Facultad de Ciencias Sociales Pontificia Universidad Católica de Chile/MIDE UC.

Donoso, Sebastián (2005): “Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis”. *Estudios Pedagógicos* 31 (1): 113-135

Du Gay, Paul (2007): *Organizing Identities*. London: Sage.

Dubar, Claude (1991): *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Collin

Dubar, Claude (2002): *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ed. Bellaterra.

Gleadle, Pauline, Cornelius, Nelarine y Pezet, Eric (2008): “Enterprising Selves: How Governmentality Meets Agency”. *Organization* 15 (3): 307-313.

Gunter, Helen (2008): “Policy and Workforce Reform in England”. *Educational Management Administration & Leadership*. Vol 36(2): 253-270.

Gunter, Helen y Rayner, Steve (2007): “Modernizing the School Workforce in England: Challenging Transformation and Leadership?” *Leadership*; Vol 3 (1); 47- 64.

Hall, Stephen, y du Gay, Paul (2003): “Cuestiones de Identidad Cultural”. Buenos Aires: Amorrortú.

Íñiguez, Lupicinio (2001): “Identidad: De lo personal a lo social. Un recorrido conceptual” en E. Crespo (Ed.) *La constitución social de la subjetividad*. Madrid: Catarata.

Levy, Roger (2010): “New Public Management: End of an Era?” *Public Policy and Administration* 25 (2): 234-240

López, Verónica (2010): “Liderazgo y mejora educativa”. *Psicoperspectivas* 9(2): 1-8.

Martínez, Alberto (2004): *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Editorial Anthropos, Convenio Andrés Bello.

Matear, Ann (2006): “Equity in education in Chile: The tensions between policy and practice”. *International Journal of Educational Development* 27 (1), 101-113

Matear, Ann (2007): “Tensions between State and Market in Chile: Educational Policy and Culture”. *European Review of Latin American and Caribbean Studies* 83, 61-82

MINEDUC (2007): “Ministra de Educación destaca a profesores que obtuvieron asignación variable de desempeño individual”. Publicado el 4 de mayo de 2007. Disponible en [http://www.mineduc.cl/index.php?id\\_portal=1&id\\_seccion=10&id\\_contenido=5030](http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=1&id_seccion=10&id_contenido=5030)

Núñez, Ivan (2002): “La Formación de Docentes. Notas históricas” en Ávalos, B. (ed.) *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.

Núñez, Ivan (2004): “La Identidad de los Docentes una Mirada Histórica”. Santiago: PIIE.

Ranson, S. (2008): “The Changing Governance of Education”. *Educational Management Administration & Leadership*. Vol 36(2) 201–219.

Sisto, Vicente; Fardella, Carla; Montecinos, Carmen; Ahumada, Luis; Leiva, Pedro; Jaramillo, Mónica, y Fuentes, Ricardo (2008): “Findings From a Qualitative Evaluation of the Impact of the Implementation of the System for Quality Assurance of School Management in Chile’s Municipal Schools”. Annual Meeting American Educational Research Association (AERA). Marzo. Chicago.

Sturdy, Andrew y Wright, Christopher (2008): “A Consulting Diaspora? Enterprising Selves as Agents of Enterprise” *Organization* 15 (3): 427-444.

Tajfel, Henry (1984): *Grupos Humanos y Categorías Sociales*. Ed. Herder, Barcelona.

Taylor, Marcus (2003): “The Reformulation of Social Policy in Chile, 1973-2001: Questioning a Neoliberal Model” *Global Social Policy* 3 (1), 21-44

Tedesco, Juan Carlos, y Tenti, Emilio (2006): “Nuevos tiempos y nuevos docentes”. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación: *Documento de Discusión Tomo II*. México: Editorial Benito Juárez.

Tenti, Emilio (2006): “Profesionalización Docente: Consideraciones Sociológicas” en Tenti, E. (comp.): *El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Thomas, Robyn, y Davies, Annette (2005): “Theorizing the Micro-politics of Resistance: New Public Management and Managerial Identities in the UK Public Services”. *Organization Studies* 26 (5): 683-706.

UNESCO (2006): *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago: UNESCO.

UNESCO (2008): Recursos para la Evaluación. Disponible en <http://lece.unesco.cl/esp/recursos/docente.act>

Vegas, Emiliana (2008): “¿Cómo mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener profesores efectivos?” en Bellei, C.; Contreras, D. y Valenzuela, J. P. (eds): *La agenda pendiente en educación. Profesores, Administradores y Recursos: Propuestas para la Nueva Arquitectura de la Educación Chilena*. Santiago: Programa de Investigación en Educación Universidad de Chile-UNICEF.

Vygotski, Lev (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Critica: Barcelona.

Warren, Judith, y Bartlett, Lora (2010): “The teacher workforce and problems of educational equity”. *Review of Research in Education* 34 (1): 285-328

Wittmann, Eveline (2008): “Align, Don't Necessarily Follow”. *Educational Management Administration & Leadership*, 36 (1): 33-54.

### Informação de autoria

Vicente Sisto académico de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, miembro del Grupo de Estudios Trabajo Subjetividad y Acción Social TRASAS, de la misma universidad. Correo postal: Av. El Bosque 1290, Viña del Mar. Chile. Tels.: (56) 32 227 43 61 y (56) 32 227 43 63. E-mail [vicente.sisto@ucv.cl](mailto:vicente.sisto@ucv.cl)

Carla Fardella es becaria Postdoctoral de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, miembro del Grupo de Estudios Trabajo Subjetividad y Acción Social TRASAS, de la misma universidad. Correo postal: Av. El Bosque 1290, Viña del Mar. Chile. Tels.: (56) 32 227 43 61 y (56) 32 227 43 63. E-mail [fardellacarla@hotmail.com](mailto:fardellacarla@hotmail.com)