

**VI Jornadas Universitarias  
III Congreso Latinoamericano de Psicología del Trabajo**

---

**Nuevo Management Público en Chile e Identidad. El caso de los docentes de educación pública.<sup>1</sup>**

Por Vicente Sisto, Carla Fardella; Luis Ahumada y Carmen Montecinos<sup>2</sup>  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
Centro de Investigación Avanzada en Educación

Área Temática:

**Significado y Valores del trabajo**

**Resumen**

*Las identidades laborales asociadas a la profesión docente tanto en Chile como en el resto de Latinoamérica, se han construido en función de imágenes ligadas al servicio público, al trabajo solidario y cooperativo orientado a la transformación social y a la vinculación con la clase trabajadora. Orientadas por las prescripciones managerialistas, emanadas de diversos organismos internacionales, las nuevas políticas laborales impulsadas por la actual reforma educativa en Chile buscan transformar las identidades laborales de los docentes en pos de su 'profesionalización'. Evaluación de desempeño según estándares, individualización del trabajo y promoción de modelos de emprendimiento individual, son algunas de las formas que ha adoptado esta política. La presente ponencia analiza las versiones de identidad laboral promovidas por la Política de Evaluación e Incentivos al Desempeño Docente, mediante el análisis del discurso de algunos de sus textos fundamentales. Tal como se profundizará, estas versiones contradicen ampliamente las identidades laborales que, según diversos estudios recientes, aun sirven para dar sentido al trabajo de la gran mayoría de los profesores en Chile. El riesgo de llevar a cabo una política de profesionalización que no considere la diversidad de identidades preexistentes está en dejar fuera de este nuevo discurso inclusivo a una parte significativa de los trabajadores, muchos de ellos con desempeños de alta calidad incluso bajo los estándares de la misma política.*

**Breve Referencia Curricular del Autor Principal**

**Vicente Sisto**, Dr. en Psicología Social, Profesor Adjunto de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Su principal línea de investigación apunta a las consecuencias sociales y subjetivas de las transformaciones en el trabajo: cómo están siendo construidas identidades profundamente individualizantes y qué tensiones y fracturas están emergiendo frente a estas formas de identificación fuertemente prescritas por el orden social y laboral contingente.

---

<sup>1</sup> Este trabajo cuenta con el apoyo del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico del Estado de Chile (Proyecto N° 1090739)

<sup>2</sup> Contacto: Vicente Sisto, Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Av. El Bosque 1290, Viña del Mar; Chile. E-mail [vicente.sisto@ucv.cl](mailto:vicente.sisto@ucv.cl)

Durante los últimos años diversos sectores sociales han enarbolado, como una de las principales demandas al Estado, la necesidad de profundizar la reforma al Sistema Público Municipalizado de Educación. Uno de sus elementos claves, según se indica, es la modernización en la gestión de su principal fuerza de trabajo: los profesores (OCDE, 2004; Bellei, Contreras y Valenzuela, 2008; Vega, 2008). 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 (ver Chandler, Barry y Clark, 2002; Court, 2004; Svensson, 2006; Goldspink, 2007; Gunter y Rayner, 2007, Ranson, 2008; Wittmann, 2008). Evaluación del desempeño según estándares, pago dependiente de resultados, diversas formas de contratación flexible y la instalación de prototipos de emprendimiento profesional, son algunas de las expresiones que asume esta política orientada a la modernización de esta fuerza de trabajo, con la que se espera construir para los profesores nuevas versiones de identidad laboral basadas en los discursos contemporáneos del 'profesionalismo' (Bellei, 2001; Núñez, 2004; Svensson, 2006). Estas nuevas versiones se asocian a las imágenes de competencia técnica, autonomía, responsabilización individual por resultados y autogestión del propio desarrollo profesional; ligándose fuertemente a la idea del trabajador como emprendedor, autor y responsable de su propia trayectoria. Esto, en abierta disputa con la identificación de estos trabajadores con el ser empleado público, parte de la clase trabajadora (Bellei, 2001), y con su adscripción a la ética del servicio público desde el oficio del pedagogo comprendido como un transformador social (Núñez, 2004; Martínez, 2004; Gunter y Rayner, 2007). Tal como se aprecia, las demandas identitarias asociadas a las transformaciones contemporáneas del trabajo no se imponen sin resistencias. A nivel de lo subjetivo se encuentran con otras versiones de identidad desarrolladas históricamente, que hacen de la construcción de identidad una arena de disputa (Antunes, 2007; Battistini, 2005 y 2007b). Considerando lo anterior, el texto que aquí se presenta aborda el desarrollo de la Política Pública orientada a la Evaluación e Incentivo al Desempeño Docente, en tanto una política propia de los nuevos modos de abordar el trabajo del sector público, desde los preceptos del llamado Nuevo Management. Este promueve el estilo de gestión propio de las empresas privada como el más adecuado para la gestión de lo público. Sin embargo, como mostraremos acá este tipo de filosofía del desempeño entra en conflicto con los marcos identitarios que habían servido como referentes para los docentes del sector público.

## **Cambios en el Trabajo y la Demanda para una Nueva Identidad Laboral: la ‘profesionalización’ de los docentes en el contexto del Nuevo Management Público.**

*“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 ha sido puesta en el corazón del debate público. Responsable de nuestro devenir como país en el contexto de esta llamada 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).

Es en respuesta a esto que, desde comienzos de la década de los 90, el Estado de Chile ha desarrollado un ambicioso proceso de reforma educativa orientada a desarrollar una educación de calidad con equidad, centrándose en los aprendizajes de los estudiantes, siguiendo los preceptos de organismos internacionales tales como UNESCO, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (al respecto ver Martínez, 2004). La reforma ha incluido 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 actualiza objetivos de formación en función de las competencias, habilidades y conocimientos que requiere la sociedad contemporánea; y (4) El Fortalecimiento de la Profesión Docente cuyo objetivo ha sido “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), lo que sería la clave para el éxito de la reforma.

Esta reforma se ha realizado tomando de un modo cada vez más claro los preceptos del denominado Nuevo Management Público, el que impulsa la adopción de los modelos administrativos del sector privado en lo público. Bajo los auspicios de organismos internacionales tales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, estos modelos administrativos han despertado la simpatía política, instalando en el centro de la gestión pública temas como accountability, el desarrollo de un rango de medidas de eficacia por las cuales los individuos, unidades y organizaciones son juzgadas, marketización entre proveedores de servicios y al interior de organizaciones y el cambio de relación con los beneficiarios transformados ahora en clientes que seleccionan los servicios que tomarán (Thomas y Daviles, 2005).

Wittman (2008) desarrolla una lista con los principales rasgos del Nuevo Management Público. Cada uno de sus puntos 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 son las escuelas privadas subvencionadas. Así por ejemplo, el estatuto docente que ofrece protección y seguridad laboral, sólo se aplica a los docentes de escuela municipales pero no a quienes laboran en el sistema privado. Esto genera una (2) *alta competencia* 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 inscripción de los estudiantes en una u otra escuela, con lo que (4) *la población es clientelizada*. En esta misma línea se generan indicadores de satisfacción de las familias y estudiantes (como lo es la encuesta de satisfacción incluida en el actual Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar). Los procedimientos mediante los cuales las escuelas y los profesores son evaluados se orientan a (5) *captar resultados, más que procesos*, generando *medidas de desempeño y enfatizando el control y la responsabilización por los resultados*.

Este tipo reformas se presentan como diseñadas para rectificar los problemas causados por el lento movimiento de la burocracia, introduciendo los incentivos propios del mercado, y la libertad de elección para lograr mejores resultados y, con ello, una educación de calidad con equidad que sirva como base para el desarrollo económico de los países (Banco Mundial, 1996). El nuevo management requiere generar trabajadores más motivados quienes estén dispuestos a ejercer la iniciativa y el

emprendimiento. Por ello, para la reestructuración del sistema educativo, será fundamental la redefinición de su fuerza de trabajo: los docentes. A esto refiere en parte *El fortalecimiento de la profesión docente*, comprendida como la línea clave de acción de las políticas educativas desde 1990 (Bellei, 2001).

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 (jornadas de trabajo, horarios máximos, régimen de vacaciones), un valor mínimo común de la hora de trabajo; y una estructura común y mejorada de remuneraciones para los docentes del sector municipal, que incluye bonificaciones al perfeccionamiento, la experiencia profesional y al desempeño en condiciones difíciles. Junto a lo anterior, se generan 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. Sin embargo paulatinamente las siguientes reformas 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. Sin embargo 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. En efecto, su principal característica será la de instalar una carrera docente sujeta a evaluaciones individuales del desempeño, para lo cual se montara 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. En efecto, esta individualización del trabajo docente será un componente fundamental de esta *profesionalización* (Area de Acreditación y Evaluación Docente MINEDUC, 2005), 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” (p. 5). Es ilustrativo que actualmente 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 Area de Acreditación y Evaluación Docente MINEDUC, 2005).

Esta política de profesionalización basada en el desempeño no es propia de Chile, siendo característica de los procesos de reforma educativa tanto en Latinoamérica (Tenti, 2006) como en Europa (Gunter y Rayner, 2007), ya que responde a orientaciones en política educativa de carácter más global. En este sentido el informe “Prioridades y Estrategias para la Educación” desarrollado en 1996 por el Banco Mundial recomienda una profesionalización basada en: (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).

Esta 'profesionalización' se corresponde con un modelo contemporáneo de profesión, que dista bastante de aquel promovido por la sociología clásica de las profesiones<sup>3</sup>. Este modelo de profesión, basado en el desempeño y responsabilización individual, que promueve la autonomía e incluso la competencia entre colegas (ver Avalos, 2006), coincide con las transformaciones que se están desplegando a un nivel global en la esfera del trabajo; las que Castells (1997) ha ubicado como el eje de la reestructuración interna del capitalismo. Es en este contexto que los organismos internacionales demandan que las remuneraciones, e incluso la estabilidad laboral de los docentes, queden sujetas a la evaluación de resultados de sus desempeños individuales (Banco Mundial, 1996; OCDE, 2004). Éste énfasis en los desempeños individuales se ilustra en las recomendaciones de Berck (2005) quién indica que, para aumentar la calidad, la evaluación de profesores debe basarse en Rankings, favoreciendo la competencia entre ellos, a nivel nacional, local e incluso al interior de la escuela. UNESCO ha considerado estas recomendaciones como referente para las políticas de evaluación docente (ver UNESCO, 2008).

En síntesis, 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). Como discurso la empresa denota los ideales emprendedores con los cuales se espera transformar la educación pública, generando acciones orientadas necesariamente a cambiar las identidades laborales y profesionales de los sujetos (Ainsworth y Hardy, 2008).

### **Construcción de Identidad y Trabajo**

En efecto, lo que se compromete con estas transformaciones no son sólo desempeños, más o menos efectivos. Si el trabajo ha sido considerado el principal mecanismo de integración social mediante el cual el sujeto logra un *lugar estable en la sociedad*, y una identidad social reconocida, **lo que está en desafío es la identidad** (Gorz, 1991;

---

<sup>3</sup> Al respecto es interesante notar como Durkheim (1902) apuntaba como un hecho constitutivo a la profesión no sólo el uso de la especialidad para el bien de la sociedad completa, sino que el individuo que detentara esta especialidad lo hace en virtud de ser parte de un colectivo (una asociación o gremio profesional). Esto como una solución moral para desarrollar una solidaridad común que impidiese la ley del más fuerte.

Bauman 1998b; Sennett, 1998; Dubar, 2000a y 2000b); al transformarse el modo como el sujeto se vincula al trabajo, también se alteran los modos mediante los cuales, a través del trabajo, nos constituimos en actores sociales. Por ello Dubar (2000a) prefiere describir a esta transformación como una **“crisis social y simbólica”**, pues lo que **está cambiando es el “modo de identificación de los individuos”** (p. 1).

La identidad ha sido comprendida por diversos autores como una conformación que se encuentra entre lo individual y lo social, pues lo *individual* emergería de una historia de interacciones sociales (Vygotski, 1978; Bruner, 1990). A lo largo de ella el sujeto va conformando una autonarración biográfica que genera unidad y continuidad temporal (Dubar, 1991; Íñiguez, 2001; Freytes, 2004); la identidad implica así una reflexividad lógica de un sujeto (individual o colectivo) “que se ve a sí mismo” a lo largo del tiempo. 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; Giddens, 1995; Dubar, 2000a y 2000b), de ahí que tenga sentido hablar de *construcción de la identidad* (Potter y Weatherell, 1987; Íñiguez, 2001). Identidad finalmente refiere a una producción entre un individuo conformándose y su contexto, siendo por lo tanto una producción relacional. Esta identidad en constante proceso de construcción es la base con la que el individuo significa (y valora) los sucesos que le ocurren, siendo un recurso fundamental para la toma de decisiones y para la ejecución de acciones del tipo que sea. Por ello el estudio de la identidad como una producción relacional (entre la construcción biográfica individual y la negociación social, tal como plantea Dubar) resulta fundamental para comprender las acciones y decisiones que están ejecutando los individuos determinando no sólo sus proyectos de vida profesional y social, sino que también las formas de vinculación social actuales.

Diversos autores han planteado que las formas de vinculación laboral que hoy se imponen traen nuevos ejes en torno a los cuales se constituirán las identidades individuales y colectivas (Castells 1997; Medá, 1997; Sennet, 1998; Baumann 1998a y 1998b; Beck, 1999; Bolstanski y Chiapello, 1999; Dubar, 2000; entre otros). El trabajador, para tener un desarrollo de carrera exitoso, está exigido a comprometerse fundamentalmente consigo mismo y con sus resultados, sin necesidad de generar lealtades a largo plazo (Bauman, 1998b; Sennett, 1998), midiendo continuamente sus compromisos y lealtades según cómo generen un provecho para su propia trayectoria laboral. Por ello, autores como Bauman (1998a, 1998b y 2001), Gorz (1991), Sennett



(1998), Beck (1999) y Dubar (2000a y 2000b) coinciden en describir que los nuevos vectores a través de los cuales se están construyendo las relaciones sociales se basan en el individualismo, la falta de compromisos a largo plazo, el inmediatismo y la débil lealtad; coincidiendo esto con la promoción del consumo como espacio de realización individual y colectiva. Una conclusión similar respecto a Chile desarrolló Moulian (1997).

Los clásicos estudios respecto a los procesos de categorización social realizados por Tajfel (1984) han mostrado cómo las actuaciones de los sujetos deben responder a los criterios de diferenciación e identificación que se constituyen como relevantes para las formas de ordenamiento social contingentes con el fin de lograr una identidad social reconocida. Es decir, el sujeto, para hacerse inteligible socialmente, perteneciente a una categoría social, debe ajustar su actuación a estos criterios de inteligibilidad. Según Geertz (1983), las actuaciones de los sujetos son realizadas bajo los auspicios otorgados por las circunstancias contingentes. Estos auspicios son mandatos, constricciones, teleologías, que caracterizan los contextos a los cuales debe responder el sujeto para materializarse como actor social (grupos, instituciones, incluso discursos sociales dominantes). Esto ha aparecido con claridad en estudios empíricos realizados con profesionales adultos/jóvenes en condiciones de vinculación laboral flexible en Chile (Sisto y Fardella, en prensa; Sisto, 2008). Ahí se ha mostrado cómo este grupo social, ante la presión por hacerse inteligibles como actores *incluidos* socialmente en este nuevo escenario, construyen narrativas identitarias fuertemente orientadas a presentarse ante el otro como sujetos emprendedores, autores individuales de su propia trayectoria, que no dependen de nada ni de nadie. Donde la inclusión social se muestra en su capacidad de movimiento individual, de generar nuevos proyectos, buscar nuevos desafíos, más que en el logro de una estabilidad y de una pertenencia a un colectivo. Si bien sus relatos muestran fracturas que podrían cuestionar esta puesta en escena del sí mismo como sujeto emprendedor, éstas son rápidamente reparadas en el mismo relato por el propio sujeto. Estas acciones de control narrativo (Gubrium y Holstein, 1998) logran mantener una coherencia entre estas identidades laborales narradas y las demandas de un mercado laboral flexible, mostrando cómo estos discursos propios del actual contexto laboral y social han sido internalizados.

Sin embargo no todos los grupos sociales están tan aptos para adoptar los nuevos discursos en base a los cuales se constituyen las identidades laborales apropiadas para este mercado laboral flexible. Autores latinoamericanos, tales como Battistini

(2004 y 2007b); Bialakowsky (2004), Antunes (2007) y De la Garza (2007), entre otros, plantean la necesidad de revisar más en detalle este asunto. Las nuevas identidades que son promovidas mediante estas formas de vinculación laboral entran en diálogo con diversas demandas identitarias que responden a diversos ordenes sociales. De estos encuentros surgen nuevas respuestas identitarias, más heterogéneas y contradictorias. Esto se hace especialmente evidente en ciertos grupos sociales. Por ejemplo, Battistini (2004 y 2007) ha mostrado cómo en la transformación del trabajo obrero en algunas industrias argentinas, la presión por producir identidades de tipo individualizada y emprendedora choca con identidades previas, gremiales y/o tradicionales, éstas no son sólo remanentes de un pasado perdido, sino que son utilizadas como herramientas con las cuales el sujeto no sólo resiste a estas nuevas identidades, sino que las moldea y modula. Las nuevas construcciones identitarias resultantes, si bien no calzan con las identidades obreras tradicionales, tampoco coinciden con las esperadas por los managers o por las nuevas políticas laborales orientadas a favorecer la individualización en la relación laboral.

Una de estas posiciones donde las transformaciones del trabajo se encuentran con una compleja resistencia es la de los profesores de educación pública (Freytas, 2002; Bolívar, 2004; Guadarrama y Torres, 2005; Gunter, 2007). Hoy los docentes de las Escuelas Municipalizadas en Chile están fuertemente demandados a reconfigurar sus identidades. Para comprender este proceso, abordaremos las Políticas de Evaluación e Incentivos al Desempeño Docente, en tanto son las que mejor representan la orientación hacia la 'profesionalización'. Estudiando cómo ésta se introduce en las vidas de los docentes nos aproximaremos a cómo opera concretamente este proceso de construcción de una identidad para sí, que sustente las acciones del sujeto, a la vez que responda a las demandas sociales que lo interpelan.

### **Políticas de Evaluación e Incentivo al Desempeño Docente como herramientas para generar nuevas identidades**

Dentro de las políticas de profesionalización orientadas por la llamada *lógica del desempeño*, la implementación de la *Evaluación Docente* y el sistema de incentivos asociado, ha sido lo que mejor representa el llamado al profesor de hacerse responsable individualmente por sus resultados, pero además, a través de los caminos de desarrollo que ofrece como incentivo no económico, invita al profesor a constituirse en un emprendedor no sólo para lograr mejores resultados educativos, sino que para

generar una carrera profesional aceptable bajo los nuevos estándares; ofreciendo nuevas versiones de identidad laboral asociadas a lo profesional. Tal como varios han señalado (Bellei, Contreras y Valenzuela, 2008; Vegas, 2008), la evaluación docente hoy emerge como el principal mecanismo dirigido a los profesores del sector municipalizado para mejorar la educación. Es por su relevancia actual, que la hemos escogido como clave para comprender el cómo, en el contexto de la educación pública, se desarrolla a nivel local y subjetivo un dispositivo que espera transformar la identidad laboral de los docentes para acercarla a los modelos de trabajador que hoy son promovidos como deseables.

La evaluación docente, y el sistema de incentivo asociado, es un programa nacional obligatorio para todos los docentes de aula de establecimientos municipales, regulado por la Ley N° 19.933 y la Ley N° 19.961, de 2004. Su objetivo es mejorar la labor pedagógica de los educadores, con el propósito de contribuir al mejoramiento de los aprendizajes esperados en los estudiantes. Entre el año 2003 y el 2007, más de 40 mil docentes han sido evaluados a lo largo de todo el país. La evaluación se realiza mediante los siguientes instrumentos:

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, 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 una asignación de \$87 mil<sup>4</sup> mensual por los próximos 4 años.

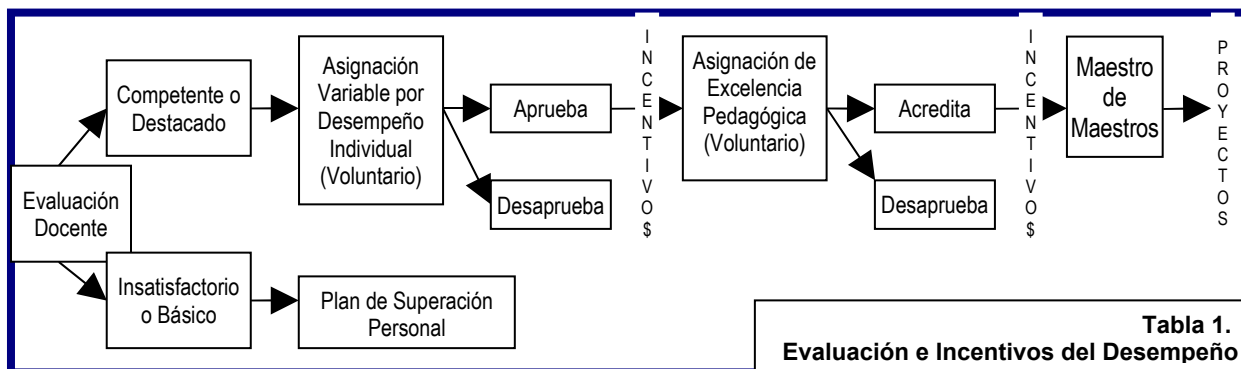
Además, estos profesores pueden acceder a la *Asignación de Excelencia Pedagógica*. Esta busca “reconocer y destacar el mérito de las y los docentes de aula del sistema subvencionado, que manifiesten conocimientos, habilidades y competencias de excelencia” (Área de Acreditación y Evaluación Docente, 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 que varía entre los \$504.000 a los \$672.000 anual, dependiendo de sus años de servicio, durante 10 años. Además reciben una Acreditación que los habilita para ingresar a la llamada *Red de Maestros de Maestros*.

---

<sup>4</sup> Aproximadamente 1 dólar equivale a 565 pesos chilenos al 15 de abril de 2009. Por lo tanto 87.000 equivale aprox. a 154 dólares. El resto de las cifras está puesta en pesos chilenos, sin embargo corresponde hacer la misma conversión.

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 eslabón fundamental en el contexto de la carrera 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.



Tal como se puede apreciar, este sistema se orienta a considerar el desempeño como dependiente de la acción individual del profesor. Se focaliza en productos y subproductos prefijados por el estándar más que en los procesos; son éstos los que, de acuerdo al modelo, permiten evidenciar la calidad del trabajo docente. Tal como indica la cita del documento de Evaluación Docente, cualquier otra información distinta a la exigida por los estándares quedará fuera del proceso. Se destaca que los buenos desempeños no sólo son recompensados mediante un sistema de incentivos económicos individuales, sino que se busca generar un camino de desarrollo

profesional ligado al desempeño, que orienta al trabajador a empoderarse y ejercer la iniciativa. Tal como manifiesta Svensson (2006), la competencia profesional es medida de acuerdo a estándares de eficiencia que se conectan con recompensas y también con 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. Tal como Sturdy y Wright señalan (2008) este tipo de ícono se presenta como modelo ante el resto de sus colegas: 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 2004).

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. Pero siempre se deja en claro que hay algunos que necesitan cambiar y otros que saben hacia qué tienen que cambiar. Los Maestros de Maestros surgen como ícono de esta figura que deben guiar 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 tu 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).

Sin embargo no todos los docentes parecen interpelados por las nuevas identidades y teleologías que están implícitas. Lo anterior se muestra en 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 significativo incentivo monetario asociado. Durante el 2006 tenían derecho a postular a la AVDI 6.326 profesores, sin embargo sólo 3.237 rindieron la prueba (el 51,2%). Esto a pesar de que la mayoría de los que postula (73%), la obtiene (MINEDUC, 2007). Lo anterior se hace más patente si además se considera que el Ministerio remunera a los docentes para que participen de la AVDI, independiente de sus resultados. En el caso de los docentes que resultan bien evaluados en esta segunda etapa, nuevamente no todos se disponen a participar en la tercera etapa. Aparentemente los modelos de emprendimiento no apelan a todos por igual, incluso en aquellos docentes que han obtenido buenos resultados en la evaluación.

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, 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. Lo anterior no es de extrañar. Según Flynn (en Thomas y Daviles, 2005) la orientación vocacional hacia la ética del servicio público ha proveído de una vía de identificación significativa para los sujetos. Hoy estas vías de identificación precedentes aparecen excluidas de los nuevos mapas 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.

### **Algunas Conclusiones Provisionales: La Memoria Social Identitaria en el Caso de los Docentes.**

Parafraseando a Battistini (2004), el trabajo, cuenta como tal en función de historicidades, culturas y parámetros sociales. En este sentido debemos entender 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. Nuestras lecturas sobre el trabajo 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).

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).

Si bien estas identidades suelen aparecer vinculadas a relatos del pasado, deben ser comprendidas en su función de construir una posición sostenible para el sujeto, que responda a su trayectoria social a la vez que le permita enfrentar las demandas del presente, resistiéndolas, modelándolas y modulándolas. Siguiendo a Vázquez (2001) el hacer memoria es un trabajo preferentemente social, que se gesta como parte de secuencias de interacción contingentes, a partir de lo cual construimos una identidad que será fuente de acciones. Las continuas comparaciones entre este presente (despreciado) con un pasado (descrito como mejor), que han notado tanto Bellei, Elgueta y Milessi (1997) como Núñez (2004), no son expresión de un sujeto aferrado a un mundo ya perdido. Esas narraciones deben ser comprendidos como formas de acción con las cuales los sujetos buscan diferenciarse de las marcas identitarias con las cuales están siendo investidos. La implementación de dispositivos de evaluación e incentivos asociados a imágenes de emprendimiento y desempeño individual, aparentemente, no logran calzar completamente con los referentes identitarios existentes, como demuestra la cifra de participación para obtener la AVDI. Las identidades sociales que han servido para caracterizar en el pasado al docente han construido el mapa en el cual el sujeto históricamente ha logrado ubicarse y aún son el principal recurso disponible para hacerse inteligibles como docentes válidos ante su contexto. Las alteraciones a las condiciones de trabajo que hoy enfrentan los profesores y los nuevos modelos de sujeto, lenguajes y teleologías que les son ofrecidos, generan nuevos vectores de identificación. Esto necesariamente desestabiliza la identidad de los docentes, en tanto estructura que sustenta sus acciones, con lo que se generan respuestas heterogéneas que no coinciden con los diseños de la política pública y sus nuevos criterios de inclusión.

## Bibliografía

- Ainsworth, S. y Hardy, C. (2008): "The Enterprising Self: An Unsuitable Job for an Older Worker". *Organization* 15 (3): 389-405.
- Albaigés, B., Sisto, V., y Román, J. (2003): *Crisi del treball i emergència de noves formes de subjectivitat laboral en els joves*. Col.lecció ESTUDIS. Barcelona: Generalitat de Catalunya
- Alvesson, M. y Willmott, H. (2001): "Identity Regulation as Organizational Control: Producing the Appropriate Individual" *Working Paper Series; School of Economics and Management Lund University* Nº 2.
- Antunes, R. (2001): *¿Adios al Trabajo? Ensayo sobre las metamorfosis y la centralidad del mundo del trabajo*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Antunes, R. (2007): "Hipótesis y Desafíos para una Teoría de la Transición en Nueva Epoca". Ponencia presentada en el XXVI Congreso Asociación Latinoamericana de Sociología. 14 de agosto de 2007. Guadalajara.
- Area 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, 2008, s/p 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, B. (2006): "El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua". Buenos Aires: Siglo XXI.
- Battistini, O. (2004) *El Trabajo frente al Espejo. Continuidades y rupturas en los procesos de construcción identitaria de los trabajadores*. Buenos Aires: Prometeo.
- Battistini, O. (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.
- Battistini, O. (2007a): "Identidad y Acción Colectiva. Perspectivas". Ponencia presentada en el XXVI Congreso Asociación Latinoamericana de Sociología. 14 de agosto de 2007. Guadalajara.
- Battistini, O. (2007b): "¿Volver a lo seguro para resguardar la identidad?". Ponencia presentada en el XXVI Congreso Asociación Latinoamericana de Sociología. 15 de agosto de 2007. Guadalajara.
- Bauman, Z. (1998a): *Trabajo, Consumo y Nuevos Pobres*. Barcelona: Gedisa 2000.
- Bauman, Z. (1998b): *Globalización*. Buenos Aires: FCE, 2000.
- Bauman, Z. (2000): *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: FCE, 2002.
- Bauman, Z. (2001): "Consuming Life". *Journal of Consumer* 1:1; 9-29.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós
- Beck, U. (1999): *El Nuevo Mundo Feliz*. Barcelona: Paidós 2000.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós
- Bellei, C. (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, C.; Contreras, D. y Valenzuela, J. P. (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, C.; Elgueta, S.; y Milessi, C. (1997): *Percepción y valoración de los profesores sobre el Premio a la Excelencia Docente*. Santiago: División de Educación General del Ministerio de Educación
- Berk, R.A. (2005): "Survey of 12 Strategies to Measure Teaching Effectiveness. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education", 17(1), pp. 48-62.
- Bialakowsky, A. (2004): "Prólogo: Identidades en el mundo del trabajo. Entre la implicación y la interpelación" en Battistini, O. (comp) *El Trabajo frente al Espejo. Continuidades y rupturas en los procesos de construcción identitaria de los trabajadores*. Buenos Aires: Prometeo.
- Blanch, J.M. (2001). *Empleo y desempleo, ¿viejos conceptos en nuevos contextos?*. En E. Agulló y A. Ovejero, A. (eds.) *Trabajo, individuo y sociedad. Perspectivas psicosociológicas sobre el futuro del trabajo*. Madrid: Pirámide.
- Bolívar, A. (2004): "La Educación Secundaria Obligatoria en España. En la Búsqueda de una Inestable Identidad". *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 2 (1). Disponible en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Bolivar.pdf>

- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J. y Pérez, P. (2005): "Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 13(45). Disponible en <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45/>
- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J. y Pérez, P. (2005): Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(45). Disponible en <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45/>
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (1999): *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Bruner, J. (1990): *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brunner, J. J. (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)
- Castells, M. (1997) *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol.1. La sociedad red*. Madrid: Alianza
- Chandler, J., Barry, J., Clark, H (2002). "Stressing academe: The wear and tear of the New Public Management". *Human Relations* 55(9): 1051-1069.
- Court M, 2004, 'Talking back to New Public Management versions of accountability in education: a co-principalship's practices of mutual responsibility' in *Educational Management Administration and Leadership*, Vol 32 No 2:171-194, London: Sage
- De Gaulejac, V. (1999) "Historias de Vida y Sociología Clínica" *Temas Sociales* N° 23. 1-8.
- De la Garza, E. (2007): "Trabajadores del Nuevo Capitalismo ¿Identidad o Fragmentación?". Ponencia presentada en el XXVI Congreso Asociación Latinoamericana de Sociología. 14 de agosto de 2007. Guadalajara.
- Demanzier, D. y Dubar, C. (1997) *Analyser les entretiens biographiques. L' exemple des récits d'insertion*. Paris: Nathan.
- Dubar, C. (1991): *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Collin
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33 (4), 505-529.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin, 3ª ed. rev.
- Dubar, C. (2000a): "Trajectoires professionnelles, formes identitaires et mondialisation" Ponencia presentada en el III Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo. 17 –20 de mayo. Buenos Aires. Argentina.
- Dubar, C. (2000b) *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ed. Bellaterra.
- Durkheim (1902) *De la División Social del Trabajo*. Barcelona: Planeta-Agostini, 1985
- Edwards, D. y Potter, J (1992): *Discursive Psychology*. London: Sage.
- Estola E. & Syrjälä L. (2002): Whose reform? Teachers' voices from silence. In R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (eds). *Narrative Research. Voices of teachers and philosophers*. Jyväskylä: SoPhi, 177-195.
- Estola, E. (2003): In the language of the mother: re-storying the relational moral in teachers' stories. *Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium* 62.
- Estola, E., Erkkilä, R. & Syrjälä, L. (2003): A moral voice of vocation in teachers' narratives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 9 (3), 239-256.
- Freytes, A. (2002): "Reforma a la gestión educativa e identidad profesional de los docentes en Argentina: Estudio de un caso". *Revista Venezolana de Gerencia*. Año 7; N° 20: 579-607.
- Freytes, A. (2004): "Las dimensiones biográfica y relacional de la identidad profesional, Un estudio de caso con los docentes del 3 ciclo de la EGB" en Battistini, O. (comp) *El Trabajo frente al Espejo. Continuidades y rupturas en los procesos de construcción identitaria de los trabajadores*. Buenos Aires: Prometeo.
- Geertz, C. (1983): *Local Knowledge*. New York: Basic Books
- Geertz, Clifford. 1983. *Local Knowledge* New York: Basic Books.
- Giddens, A. (1991): *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity
- Giddens, A. (1995): *Modernidad e Identidad del Yo*. Barcelona: Península.
- Gleadle, P., Cornelius, N. y Pezet, E. (2008): "Enterprising Selves: How Governmentality Meets Agency". *Organization* Vol 15 (3): 307-313.

- Goldspink C. (2007): "Rethinking Educational Reform – A Loosely Coupled and Complex Systems Perspective". *International Journal of Educational Management, Administration and Leadership*. 35 (1),.
- Gorz, A. (1991): *Metamorfosis del Trabajo. Búsqueda de Sentido. Crítica de la Razón Económica*. Madrid: Ed. Sistema 1997.
- Guadarrama, R. y Torres, J. L. (2005) "Identidades Laborales en Transición. Costureras en Costa Rica y Maestras de Primaria en México". *Revista Centroamericana de Ciencias Sociales*. Vol II, Nº 2: 103-139.
- Gubrium, J y Holstein, J.A. (1998): "Narrative practice and the coherence of personal stories". *The Sociological Quarterly*, Vol 39, Nº1: 163-87
- Gunter, H. (2008): "Policy and Workforce Reform in England". *Educational Management Administration & Leadership*. Vol 36(2): 253–270.
- Gunter, H.M. y Rayner, S. (2007): "Modernizing the School Workforce in England: Challenging Transformation and Leadership?" *Leadership*; Vol 3 (1); 47- 64.
- Hall, S. y du Gay, P. (1996): "Cuestiones de Identidad Cultural". Buenos Aires: Amorrortú, 2003.
- 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.
- López, D. (2004): *Derechos, trabajo y empleo*. Santiago: LOM.
- Martinelli, A. (2008): Sociology in Political Practice and Public Discourse. *Current Sociology*. Vol. 56(3): 361–370.
- Martínez Boom, Alberto. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Editorial Anthropos, Convenio Andrés Bello.
- Medá, D. (1998): *El Trabajo: un Valor en Peligro de Extinción*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- 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)
- Mizala, A. (2008): "La subvención escolar diferenciada por nivel socioeconómico en Chile" 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.
- Moulian, T. (1997): *Chile Actual: Anatomía de un Mito*. Santiago: ARCIS/LOM.
- Neffa, J. C. (1999): "Crisis y emergencia de Nuevos Modelos Productivos" en de la Garza, E. (comp.) *Los retos teóricos de los estudios del trabajo hacia el siglo XXI*. B. Aires: CLACSO
- Núñez, I. (2002): "La Formación de Docentes. Notas históricas" en Ávalos, B. (ed.) *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Núñez, I. (2004): "La Identidad de los Docentes una Mirada Histórica". Santiago: PIIE.
- OCDE (2004): Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Paris: OCDE.
- Offe, C. (1997): "Precariedad y Mercado Laboral. Un análisis a medio plazo de las respuestas disponibles" en ESK CUIS *¿Qué Crisis?*. Donostia: Tercera Prensa – Hirugarren Prentsa S. L.
- Parker, I. (1992): *Discourse Dynamics*. London: Routledge
- Ranson, Stewart (2008): "The Changing Governance of Education". *Educational Management Administration & Leadership*. Vol 36(2) 201–219.
- Recio, A. (1997): *Trabajo, persona, mercados* Icaria Fuhem: Barcelona – Madrid.
- Rifkin, j. (1996): *El Fin del Trabajo*. Paidós: Barcelona.
- Rose, N. (1998) *Inventing our selves. Psychology, power and personhood*. Cambridge: University Press.
- Schvarstein, L. y Leopold, L. (2005) "Trabajo y subjetividad. Entre lo existente y lo necesario". Paidós: Buenos Aires.
- Sisto, V. (2005): "Flexibilización Laboral de la Docencia Universitaria y la Gest(ac)ión de la Universidad sin Órganos: Un análisis desde la Subjetividad Laboral del Docente en Condiciones de Precariedad" en Gentili, P y Levy, B. (eds.) *Espacio público y privatización del conocimiento: Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sisto, V. (2008) "Subjetivación y autogobierno en el Chile actual. La construcción de la incursión social bajo los discursos del emprendimiento" conferencia pronunciada en el Programa de Doctorado en Psicología Social. Universitat Autònoma de Barcelona. 9 de junio de 2008.
- Sisto, V. y Fardella, C. (en prensa): "Control Narrativo y Gubernamentalidad. La producción de coherencia en las narrativas identitarias de profesionales chilenos adultos jóvenes en condiciones de flexibilización laboral" en *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*

- Smith, B. & Sparkes, A. (2008): "Contrasting perspectives on narrating selves and identities". *Qualitative Research* Vol. 8; N°5: 5–35
- Soto, A. (2004): *La participación directa en el trabajo y las transformaciones sociales en la empresa contemporánea. Un estudio monográfico en Codelco-Chile*. Lovaina: Presses universitaires de Louvain.
- Sturdy, A. y Wright, Ch. (2008): "A Consulting Diaspora? Enterprising Selves as Agents of Enterprise" *Organization* 15 (3): 427-444.
- Svensson, L (2006): "New Professionalism, Trust and Competence: Some Conceptual Remarks and Empirical Data". *Current Sociology* Vol. 54 (4): 579-593.
- Tajfel, H.: (1984) *Grupos Humanos y Categorías Sociales*. Ed. Herder, Barcelona.
- Tedesco, J. C. y Tenti, E. (2006): "Nuevos tiempos y nuevos docentes". Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación: *Documento de Discusión Tomo II*. México: Editorial Benito Juárez.
- Tenti, E. (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, R. y Davies, A. (2005): "Theorizing the Micropolitics of Resistance: New Public Management and Managerial Identities in the UK Public Services". *Organization Studies* 26 (5): 683-706.
- UNESCO (2008): Recursos para la Evaluación. Disponible en <http://lece.unesco.cl/esp/recursos/docente.act>
- Vaillant, D. y Rossel, C. (2004). *Construcción de la Profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. GTD-PREAL.
- Vegas, E. (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, L.S. (1978): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Critica: Barcelona, 1979.
- Wittke, T. (2005): "La empresa: nuevos modos de subjetivación en la organización del trabajo" ponencia presentada en *Taller Internacional Trabajo, Identidad y Vínculo Social*. 27 y 28 de abril de 2005. Santiago de Chile.
- Wittmann, E. (2008): "Align, Don't Necessarily Follow". *Educational Management Administration & Leadership*, 36 (1): 33-54