



Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile

Este artículo aborda las transformaciones a las que está siendo sujeta la profesión docente de educación primaria y secundaria, en el marco de los nuevos modelos de profesionalismo que se imponen en el campo de lo público en Chile. Tal como se desarrollará, los modelos de profesionalismo promovidos, inspirados en la gestión de la empresa privada, confrontan los significados con los cuales históricamente ha sido construida la profesión docente. Esto se ilustra con algunos datos provenientes de una investigación cualitativa con 60 profesores, en el contexto de la implementación de la política de evaluación e incentivos al desempeño en Chile. Estos muestran cómo los nuevos modelos de profesionalismo pueden desafiar radicalmente los referentes que guían los desempeños de los profesores.

Palabras clave: Nuevo *management* público, profesionalismo, trabajo docente, identidades laborales.

Descriptores: Formación profesional – Evaluación – Chile, Educación como profesión – Chile, Personal docente – Evaluación – Chile.

Recibido: Abril 29 de 2011

Aceptado: Mayo 31 de 2011

Origen del artículo

Este artículo emerge de la investigación "Identidades en disputa: construcciones de identidad laboral en profesores del sistema municipal a partir de la implementación de las políticas de evaluación e incentivos al desempeño docente en Chile" (Proyecto Fondecyt 1090739). Dicha investigación aborda cómo las nuevas políticas laborales orientadas a profesores del sistema público de educación en Chile apelan a las identidades laborales de los profesores, así como a su propia definición de qué es ser un buen profesor. Para ello, se aborda tanto la construcción de identidad profesional implícita en el discurso oficial que difunde la política, así como en las narrativas identitarias de los propios profesores afectos a estas políticas.

New professionalism and teachers: a reflection from the analysis of current policies of 'professionalism' for education in Chile

This article discusses the changes to the teaching profession in the context of the new models of professionalism that prevail in the public arena in Chile. As it is developed, models of professionalism made, particularly from the private field, facing the meanings with which it has been historically built the teaching profession. This is illustrated with some data from qualitative research with 60 teachers in the context of the implementation of a policy of performance evaluation and incentives in Chile. These shows how new models of professionalism can radically challenge the references that guide the actual performance of

Keywords: New public management, professionalism, teaching job, labor identity.

Search Tags: Professional education – Evaluation – Chile, Education as a profession – Chile, Educators – Evaluation – Chile.

Submission Date: April 29th, 2011

Acceptance Date: May 31st, 2011

Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de ‘profesionalización’ para la educación en Chile

Introducción

En el contexto del desarrollo de las llamadas *sociedades del conocimiento*, las formas de construir las ocupaciones ligadas con el campo educativo hoy aparecen fuertemente desafiadas. Cada día vemos cómo el discurso público indica que la educación tiene un rol central para el desarrollo de las naciones. Según se sostiene, en un mundo cada vez más globalizado, la clave del desarrollo de las naciones radica en la calidad de sus sistemas educativos. Por ello, se interpela directamente a los profesores, su principal fuerza de trabajo, como responsables, ya no de prácticas pedagógicas concretas, sino del desarrollo económico y social de los países (Vegas, 2008).

Así, siguiendo las recomendaciones de diversos organismos internacionales (Banco Mundial, 1996; OCDE, 2004; entre otros), los gobiernos de diversas naciones han iniciado procesos de reforma educativa claramente dirigidos a transformar el ámbito de la gestión de la educación pública primaria y secundaria, al instalar prácticas propias de la empresa privada, en el marco de lo que ha

sido conocido como *nuevo management público* (cfr. Chandler, Barry y Clark, 2002; Court, 2004; Svensson, 2006; Goldspink, 2007; Gunter y Rayner, 2007; Ranson, 2008; Wittmann, 2008).

Estas nuevas prácticas de gestión en el campo de lo público tomarán como uno de sus objetivos principales la reorganización del trabajo docente, en función de los modelos de profesionalismo que se imponen en el campo de la empresa privada. Estos se basan en la comprensión del trabajo como una práctica constitutivamente individual, posible de ser evaluada según estándares objetivos y homogéneos, orientada a la demostración de altos niveles de competencia y al logro de objetivos medibles por medio de indicadores.

El trabajo, según estos modelos, se estimula mediante incentivos económicos individuales, y la promoción de un desarrollo de carrera de tipo emprendedor, propio de los mercados laborales flexibles, en los cuales hoy se despliegan las trayectorias laborales en el campo privado. Bajo esta comprensión de trabajo hoy se están diseñando las políticas de fortalecimiento de la profesión docente en diversos países (Gunter, 2008; Maxcy, 2009; Swann *et al.*, 2009).

.....
* **Vicente Sisto.** Chileno. Dr. en Psicología Social, de la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor adjunto, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, e investigador asociado del Centro de Investigaciones Avanzadas en Educación. Su principal línea de investigación aborda las transformaciones sociales y subjetivas ligadas con los cambios en el trabajo. Actualmente es cocoordinador de la Red Chilena de Estudios en Trabajo Docente (Red ESTRADO-Chile). **Correo electrónico:** vicente.sisto@ucv.cl.

.....
Este trabajo ha sido financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología de Chile (Proyecto FONDECYT 1090739).

Sin embargo, las nociones de profesionalización contenidas en estas políticas difieren de aquellas con las cuales se ha construido históricamente la identidad de los profesores de los sistemas públicos, más cercanas a la ética del servicio público que a la idea de incentivos individuales por resultados (Bellei, 2001; Maxcy, 2009; Swann *et al.*, 2009; entre otros). Por ello, la implementación de estas nuevas políticas, que buscan generar una nueva identidad profesional para los docentes, se encuentra, en el ámbito local, con otros significados de la profesión que aún persisten. Esto se hace evidente en cómo estas políticas son significadas por los actores locales, es decir, por los profesionales de la educación, quienes son objeto de dicha transformaciones. Tal como han mostrado investigaciones recientes, estas políticas, diseñadas a escala central, al implementarse, se refractan en un mosaico de significados; son estas contradicciones, mediaciones y modulaciones, que ocurren en el ámbito local, las que determinan el desempeño efectivo de estas (Brennan, 2009; Gleeson y Knights, 2006; Gunter, 2008; Kurunmäki, Lapsley y Miller, 2011; Maxcy, 2009; Ranson, 2008; Swann *et al.*, 2009).

El texto que aquí se presenta penetra en la tensión que emerge en el espacio concreto de realización del trabajo docente, entre las demandas identitarias de las actuales políticas de fortalecimiento de la profesión docente, guiadas por el *nuevo management público*, y aquellos referentes identitarios construidos históricamente, que aun hoy podrían estar dando sentido al trabajo cotidiano de los profesores de educación primaria y secundaria en Chile.

Este país ha sido considerado precursor en la instalación de las lógicas del *nuevo management público* en el campo de la educación primaria y secundaria (Carnoy y McEwan, 2003). En efecto, según Carnoy y MacEwan (2003), las estrategias de gestión que hoy están siendo recomendadas por organismos internacionales, como el Banco Mundial (1996) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2004), para transformar la educación en todo el orbe, tienen su origen en las propuestas de Milton Friedman; en

Chile se implementaron tempranamente, al amparo del terrorismo de Estado de la dictadura de Pinochet. Si bien la llegada de la democracia, en 1990, implicó una modulación del modelo, este no fue alterado en términos significativos. Por el contrario, fue sofisticado, al incorporar los nuevos desarrollos del *management*, como una inspiración para la reorganización de los servicios públicos y, en particular, de la educación (Osborne y Gaebler, 1993).

Así, en el campo de la educación, desde el 2003, el gobierno de Chile implementa una política de evaluación e incentivos al desempeño docente, que se constituye en el esfuerzo más claro dirigido a orientar a los profesores hacia los nuevos modelos de profesionalismo propios del *nuevo management público*. La implementación de esta política se constituye en el contexto en el cual se sitúan los análisis que se presentan en este escrito.

El artículo se organiza del siguiente modo. En una primera parte se aborda cómo los modelos de profesionalización propios del *nuevo management público* se concretarán en las políticas educativas en Chile desde inicios de los años ochenta, al tomar nuevos bríos en el contexto de las reformas orientadas a la gestión educativa emprendidas durante la última década. He aquí que emerge la política de evaluación e incentivos al desempeño como el principal dispositivo del diseño político, orientado a interpelar las identidades laborales de los profesores. A partir de esto, en la segunda parte se exponen algunos resultados de una investigación cuyo objetivo fue analizar cómo los profesores del sistema público de educación primaria y secundaria en Chile construyen la política de evaluación e incentivos al desempeño docente, y cómo se posicionan frente a esta. Para ello, se entrevistó a 60 profesores, hombres y mujeres, de diversas edades, todos profesores del sistema público municipalizado de educación en Chile. Estas entrevistas fueron analizadas mediante análisis del discurso, siguiendo la propuesta de la *psicología discursiva* (Wetherell, 2007).

Los análisis dan cuenta de que las políticas de evaluación e incentivos son construidas por los profesores como ajenas al trabajo real de estos. Mediante el uso de retóricas ofensivas se ataca la

política, al mostrarla como punitiva, subjetiva y obsoleta. Lo significativo de esto reside en el hecho de que los análisis muestran que este ataque a la política no solo contiene una resistencia pasiva, sino que, por el contrario, reivindica lo local y el control colectivo, frente al estándar diseñado desde afuera, y a una evaluación que opera lejos de la escuela.

Lo local aquí emerge reivindicado como espacio *profesionalizante*, frente a una política que estandariza e instala una lógica de competencia e incentivo individual distante del cómo se construyen las relaciones y el trabajo cotidiano en la escuela. Es así como este texto busca abrir un espacio de reflexión en torno al sentido que están tomando estas transformaciones en el campo de la profesión docente.

Es necesario dar cuenta de esta tensión que emerge entre los modelos de profesionalismo asumidos por los diseñadores de la política pública y los significados con los cuales ha sido construida la profesión docente históricamente, no solo en Chile, sino en toda Latinoamérica (Andrade, 2006; Tenti, 2006). Esta tensión está marcando la experiencia actual de los profesores, interpelados por los nuevos mapas de inclusión que ofrecen las políticas de evaluación e incentivos, que podrían dejar de lado desempeños que tienen resultados efectivos, incluso para los propios estándares de las políticas, simplemente porque no se ajustan a los nuevos moldes identitarios con los cuales hoy se está definiendo la profesión docente (Gunter, 2008; Ranson, 2008; Warren y Bartlett, 2010).

La 'profesionalización' docente en el contexto del nuevo *management* público en Chile

La implementación de las políticas propias del *nuevo management público* en Chile comenzaron desde mediados de los años setenta, cuando, bajo el amparo del terrorismo de Estado, el régimen militar presidido por Augusto Pinochet inició una serie de reformas en ámbitos considerados clave para el desarrollo del país, según el modelo neoliberal, entre los cuales estaba la educación.

Así, mediante diversos decretos, leyes, e incluso mediante la promulgación de la Constitución de 1980, se inició un proceso de descentralización del Estado, que, mediante la posibilidad de lucro, estimulaba la participación de empresarios privados en la prestación de servicios educativos; paralelamente, la responsabilidad de la administración del sistema público de educación fue delegada a los municipios (Oliva, 2008). Desde ese momento, el Estado comenzaría a financiar el sistema mediante subsidios portables, o *vouchers*. Las familias, en cuanto clientes, tienen la libertad de elección entre los proveedores de servicios educativos, de propiedad privada o pública, para escoger la escuela; así, el financiamiento queda sujeto a la matrícula de estudiantes. La competencia entre escuelas, privadas y públicas, para captar estudiantes será considerada como principal impulsora de la calidad. Junto con ello, los docentes dejaron de pertenecer a la planta fiscal, para pasar a ser funcionarios municipales, bajo condiciones laborales y salariales de menor regulación (Cornejo, 2006).

Sin cuestionar las bases del sistema educativo, desde 1990, los gobiernos democráticos iniciarían un proceso de reforma orientada a mejorar la calidad y equidad de la educación, siguiendo los preceptos de organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (cfr. Martínez Boom, 2004; Andrade, 2006). Así se implementaron programas de mejoramiento de las condiciones materiales y de medios didácticos; se amplió la jornada escolar; se actualizaron los objetivos de formación curricular en función de las competencias, habilidades y conocimientos que requieren los trabajadores de la sociedad contemporánea; a la vez que se inició una serie de acciones para fortalecer la profesión docente. Esto se consideró clave para el éxito de la reforma. Es necesario "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).

Las políticas orientadas a fortalecer la profesión docente han tenido, en términos gruesos, dos momentos fundamentales. El primero, guiado por una lógica de recuperación de condiciones laborales, cuyo hito fundamental fue el Estatuto de Profesionales de la Educación (Ley 19.070), en 1991, que establecerá una serie de regulaciones laborales en beneficio de los profesores del sistema municipalizado en diversos ámbitos (jornadas de trabajo, horarios máximos, régimen de vacaciones, estructura común y mejorada de remuneraciones), lo que genera condiciones de alta estabilidad en el cargo. Sin embargo, desde 1995 comienza un viraje paulatino hacia una lógica de desempeño (Área de Acreditación y Evaluación Docente MINEDUC, 2005). Esto, mediante la Reforma al Estatuto de 1995 (Ley 19.410) y la implementación del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED); pero serán las reformas de 2001 (Ley 19.715) y 2004 (leyes 19.933 y 19.961) las que orientarán más claramente la lógica del desempeño.

Su principal característica es instalar una carrera docente sujeta a un sistema obligatorio de evaluación individual del desempeño, según estándares para los profesores del sector municipal. Este sistema será considerado como el principal mecanismo dirigido a los profesores del sector municipalizado para mejorar la educación (Bellei, Contreras y Valenzuela, 2008; Vegas, 2008). Los instrumentos utilizados son la autoevaluación, informes de referencias de terceros (“superiores jerárquicos”: director y jefe técnico pedagógico del establecimiento), una entrevista por un evaluador par (otro profesor) y el desarrollo de un portafolio que exige al docente presentar “evidencia que dé cuenta de su mejor práctica pedagógica”, según una pauta claramente establecida, lo que incluye la filmación de una clase.

El reporte de resultados es analizado por la comisión municipal de evaluación, integrada por evaluadores pares y por el jefe del departamento de educación del municipio, quien dirige la comisión. Es esta comisión la que emite la decisión final, que clasifica 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.

Aquellos evaluados como *competentes* y *destacados* tienen derecho a rendir voluntariamente una prueba referente al sector de conocimiento en el cual ejercen y obtener así la *asignación variable por desempeño individual* (AVDI), que implica un aumento en su remuneración mensual durante cuatro años. Además, estos profesores pueden acceder a la *asignación de excelencia pedagógica*, que incluye una nueva prueba escrita, y la realización de un nuevo portafolio, con lo que acceden a un nuevo incentivo económico de carácter anual durante diez años y con lo cual pueden acreditarse para ingresar a la llamada Red de Maestros de Maestros (RMM). Como miembro de la Red, manteniendo una cantidad de horas de docencia en aula, “pueden presentar proyectos para trabajar con pares (talleres, tutorías, asesorías). El trabajo lo realizan en horarios alternos a sus clases y reciben por ello una remuneración adicional de acuerdo al número de horas trabajadas” (Beca, 2005, p. 5).

El ‘Maestro de maestros’ se constituye en el ícono de desarrollo profesional docente, que asume “roles de liderazgo en el desarrollo profesional entre pares” (Beca, 2005, p. 9). En contraste, los docentes calificados como *insatisfactorios* deberán volver a evaluarse al año siguiente y, además, entran en los llamados *planes de superación profesional* con carácter formativo. 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; además, pueden ser desvinculados, como cualquier otro funcionario municipal. Los docentes calificados *básicos* pueden acceder de manera voluntaria a los *planes de superación profesional*; así, se rescata el carácter formativo en la intención de este sistema.

Por medio de esto se espera incentivar el desarrollo de nuevas prácticas docentes y nuevas identidades profesionales, basadas en competencia

técnica, autonomía, *responsabilización* individual por resultados y autogestión del propio desarrollo profesional; así, se ligan fuertemente con la idea del trabajador como emprendedor, autor y responsable de su propia trayectoria.

Esta política de profesionalización basada en el desempeño no es propia de Chile; es característica de los procesos de reforma educativa, tanto en Latinoamérica (Tenti, 2006; Andrade, 2006) como en Europa (Gunter y Rayner, 2007; Gunter, 2008), lo que responde a orientaciones en política educativa de carácter más global, tal como se puede apreciar en el informe “Prioridades y estrategias para la educación” del Banco Mundial (1996). El centro está en los desempeños individuales, para los cuales se establecen estándares de evaluación; así, se permite que los desempeños de cada docente sean medibles y recompensables. Para ello se instalan además prototipos de emprendimiento profesional, como lo es el ‘Maestro de maestros’, que desafía las identidades profesionales docentes, al establecer una nueva relación del sujeto con su quehacer.

Por una parte, acota el horizonte de qué deben entender como su trabajo. Lo centra en el ámbito del desempeño individual más que colectivo, y, por medio del establecimiento de estándares, no solo prescribe lo que deben hacer, sino que limita su capacidad de dar cuenta por su práctica cotidiana, al hacerla expresable mediante un sistema cuantificado de medición, según categorías preestablecidas. Por otro lado, amplía el horizonte de su trabajo, al abrirle el campo de las recompensas monetarias asociadas con desempeño y cumplimiento de estándares, a la vez que promete un nuevo futuro de desafíos profesionales, mediante la prometedora imagen del emprendedor. Por ello, diversos autores afirman que este tipo de políticas en el ámbito de la gestión pública, y particularmente en el ámbito de la educación, están orientadas a construir nuevas identidades (Thomas y Davies, 2005; Gleeson y Knights, 2006; Gunter, 2008; Ranson, 2008; Battaglio, 2009; Maxcy, 2009; Swann *et al.*, 2009).

Sin embargo, la relación entre una política orientada a generar nuevos modos de ser y hacer, y

las mismas construcciones que hagan de sí los sujetos como docentes no es lineal. Siguiendo a Escobar y Mantilla (2007), para estudiar los procesos de construcción de identidad en el contexto laboral “es importante precisar que los individuos se encuentran en una red de significados construidos en el mundo de la organización, los cuales negocia, revalúa o asume desde su propia historia laboral” (Escobar y Mantilla, 2007, p. 41). Estos significados incluyen procesos histórico-sociales que han dado forma a una profesión y/o institución, y que necesariamente apelan al sujeto. Sin embargo, este reconstruye internamente estos significados a partir de su propia historia social (Vygotski, 1979; Bruner, 1990). De ahí que tenga sentido hablar de *construcción de la identidad* (Potter y Weatherell, 1987; Iñiguez, 2001); una producción relacional, entre la construcción biográfica individual y la negociación social (Dubar, 1991).

Las nuevas concepciones de trabajo docente, en este proceso de apelación al sujeto, dialogan con otras imágenes y modelos de ser, entre las cuales tienen un peso relevante aquellas que han operado históricamente para identificar a los docentes (Ranson, 2008). Según Tedesco y Tenti (2006), en el caso de los profesores latinoamericanos en general, y Núñez (2002 y 2004), en el caso específico de los profesores chilenos, las identidades profesionales se han construido en torno a la ética del servicio público y el compromiso social, en el contexto de un trabajo compartido, encaminado a la transformación social, en cuanto miembros de la clase trabajadora comprometidos políticamente. Así, las ideas de vocación, sacrificio y misión se han condensado en la imagen del sacerdocio laico que inspira e ilumina al otro (Bellei, 2001; Núñez, 2002 y 2004; y Tenti, 2006), en el contexto de una práctica concientizadora orientada a la liberación de las comunidades (Freire, 1970).

Esta tensión entre las identidades construidas históricamente y las nuevas versiones de ser profesional, implícitas en las nuevas políticas orientadas al desempeño, ya ha sido notada por investigaciones previas, que muestran el rechazo a sistemas de evaluación e incentivos centrados en

desempeños individuales, ya que no considerarían la naturaleza de su trabajo (Bellei, Elgueta y Milessi, 1997). Según Flynn (citado en Thomas y Davies, 2005), la orientación vocacional hacia la ética del servicio público ha proveído de una vía de identificación significativa que aparece excluida de los nuevos mapas identitarios, lo cual genera una desconexión entre las identidades precedentes que hoy están funcionando efectivamente y las nuevas versiones de identidad laboral ligadas con las versiones de profesionalismo propias del *nuevo management público*.

Leicht *et al.* (2009), por medio de un estudio en diversos contextos nacionales, han mostrado que la implementación de las versiones de profesionalismo asociadas con el *nuevo management público* es contextualmente dependiente. Políticas de profesionalización similares generan respuestas muy diversas. Los procesos históricos y sociales nacionales, así como locales, desempeñan un rol mediacional crítico, que los grupos de profesionales utilizan para afrontar las presiones para transformar su relación con el trabajo. Esto se confirma en los estudios de Gleeson y Knights (2006), Wittman (2008), Olsen y Sexton (2009), entre otros. Estas reformas que desafían los modos como se ha construido el trabajo docente son mediados por los profesores, de modo individual y colectivo (Olsen y Sexton, 2009). Siguiendo a Gleeson y Knights (2006), la tensión entre lo que prescriben los estándares y lo que creen los profesores que es su trabajo se resuelve de modos no lineales, más bien paradójicos, lo que determina la práctica pedagógica en términos concretos.

Por ello cobra una especial relevancia el proceso local mediante el cual los sujetos son apelados por estas nuevas imágenes de profesionalismo; es decir, las prácticas y significados que rodean la implementación de la política en el contexto de trabajo del sujeto (Gleeson y Knights, 2006).

Tal como apreciamos, los modelos de profesionalismo, a escala local, concretan una disputa de significados, con modos heterogéneos, e incluso opuestos, de comprender 'lo profesional', en este caso en relación con la profesión docente. La nueva

política busca transformar los ejes con los cuales ha sido definida la profesión docente en Chile. Sin embargo, los referentes identitarios que han operado históricamente emergen en lo cotidiano, y en los relatos que realizan los mismos docentes a la hora de dar cuenta de su trabajo y del significado que ellos le asignan, al mostrar cómo "la identidad de los actores, la posibilidad de interacción y los márgenes de maniobra son negociados y delimitados" en la periferia (Callon, 1986, p. 6).

A continuación, utilizando datos de una investigación de carácter cualitativo con narrativas de identidad laboral, ilustramos cómo esta política, diseñada a escala central, se concreta en la periferia, en el terreno local del trabajo de los profesores, confrontándola.

Confrontando los nuevos modelos de profesionalismo a escala local: los profesores chilenos y la política de evaluación e incentivos

Si bien la presentación de estos datos tiene el fin de alimentar una reflexión, más que constituir un reporte de investigación, vale la pena señalar algunos aspectos que contextualizan la producción de los datos que aquí se presentan. Estos emergen de un corpus compuesto por 60 entrevistas individuales a docentes del sistema público municipalizado de las regiones metropolitana y V. La muestra buscó cuidar la representación de la heterogeneidad estructural que constituye cada caso, siguiendo criterios de muestreo teórico (Glasser y Strauss, 1967).

Así, se consideró a hombres y mujeres, de diferentes rangos etarios, pertenecientes a establecimientos de educación primaria y secundaria, todos insertos en la política de evaluación e incentivos, y todos con resultados satisfactorios (evaluados como competentes o destacados). Esto último, debido a que estos sujetos podrían ser más afines a los modelos de profesionalismo promovidos por la política, que aquellos que han tenido malos resultados. Los datos fueron producidos mediante entrevistas activas semiestructuradas (Holstein y

Gubrium, 2004). La pauta guía enfatizó temas como historia laboral, modelos de profesionalismo docente, significados del trabajo e identidad laboral. Las entrevistas fueron registradas mediante dispositivos de grabación digital y transcritas utilizando el sistema Jefferson (Potter, 1998)¹, que permite conservar características activas del habla. Se realizó un análisis cualitativo desde la perspectiva discursiva desarrollada en *psicología social* (Potter y Wetherell, 1987; Edwards y Potter, 1992).

De esta manera se abordó cómo, en las narraciones y descripciones que realizan los informantes, se construye el profesionalismo docente, cuáles son los criterios que emergen para evaluar la acción docente, así como las prescripciones acerca de qué hacer y quiénes deben hacerlo, esto en el contexto de la implementación de la política de evaluación e incentivos al desempeño. La noción de *construcción* señala que los elementos y agentes del mundo social se introducen en las prácticas humanas “por medio de las categorías y descripciones que forman parte de esas prácticas” (Potter, 1998, p. 130). Estas descripciones y categorías no son preexistentes, sino que emergen de las prácticas sociales, teniendo efectos en el cómo son posicionados los actores sociales (Reynolds, Wetherell y Taylor, 2007), en este caso docentes y otros actores relevantes.

Lo que aquí se presenta se corresponde con aquella parte de los análisis que muestran cómo los modelos de profesionalismo docente impulsados por la política aparecen en las narrativas identitarias de los profesores. Con el fin de ilustrar este eje, que emerge del análisis del corpus, se abordarán dos citas representativas. Tal como se apreciará, a pesar de la heterogeneidad del grupo estudiado, los modelos de profesionalismo promovidos por la política emergen como diversos, extraños, respecto a los referentes que actualmente sirven para dar sentido a su quehacer cotidiano, desde los docentes.

Si bien esta distancia puede adoptar formas diferentes, según las diversas historias profesionales y posiciones de los hablantes, todas las narrativas identitarias abordadas se caracterizan por establecer una retórica ofensiva dirigida contra la política profesionalizante promovida por el

Ministerio de Educación; sin embargo, lo que se ataca remite a la instalación de un modelo de desempeño que hace referir las prácticas locales de los profesores a estándares. Esto es descrito como ‘subjetivo’, en cuanto inscribiría la totalidad del quehacer que implica la docencia en las listas de ‘buenas prácticas’ ofrecidas y que establecen lo que evalúa el sistema.

Esto es señalado como una reducción de la práctica docente a un marco que no se corresponde con lo que sería la naturaleza real de esa práctica, y respondería, más bien, a los marcos de comprensión de los diseñadores de la política. Por ello la política es descrita como subjetiva, pues responde a la mirada de los diseñadores y no a la ‘realidad’ del trabajo docente. En efecto, por medio de una retórica ofensiva se busca defender una versión alternativa, que emerge mediante el uso de descripciones presentadas como de mayor validez

.....

1. A continuación se detallan algunos elementos de este sistema (Potter, 1998, pp. 293, 294):

- Subrayar (se largó) indica palabras o partes de palabras que son acentuadas por el hablante.
- Los dos puntos (:) marcan la prolongación del sonido inmediatamente anterior (en:tonces), y cuantos más hayan, más larga es la prolongación (Ah:::).
- Las flechas preceden a subidas y bajadas marcadas de entonación (Muy bi en).
- El interrogante final marca una entonación interrogativa. Cabe señalar que no existe una correspondencia necesaria con expresiones que los participantes tratan como preguntas.
- Un punto final marca una entonación completa, no necesariamente un punto gramatical.
- La coma marca una entonación continua, no necesariamente una como gramatical.
- Un guión (gra-gra:cias) marca una finalización brusca y perceptible de una palabra o sonido.
- Los corchetes marcan el inicio y final de una superposición en el habla ([]).
- Los números entre paréntesis (0,2) reflejan la duración de las pausas en segundos; un simple punto entre paréntesis (.) marca una pausa audible, pero demasiado breve para medirlas.
- Las expresiones más sonoras se escriben en mayúscula.
- Los comentarios clarificadores se ponen entre doble paréntesis ((se levanta)).
- La omisión del material de una cinta por razones de brevedad se indica encerrando tres puntos entre corchetes [...].

(Potter, 1998). Para ello se acude a la acreditación del hablante como poseedor del conocimiento de lo que son las prácticas locales que constituyen en sí el trabajo docente, por oposición a cómo es construida la política, en cuanto responde a posiciones que son mostradas como limitadas.

En las citas que aquí se utilizarán, *A* es el(la) entrevistador(a) y *B* el(la) entrevistado(a). La primera de estas describe la evaluación docente como *punitiva*; se despliega una presentación de la evaluación como subjetiva, que responde a la visión de quienes evalúan, y no a lo objetivo: la experiencia del docente. Así, la evaluación (subjetiva) aparece como peyorativa, respecto al conocimiento del docente (objetivo):

A: ¿Qué le parece a usted después de la experiencia de haberla dado?

B: Ésta me pareció punitiva

A: ¿Sí? ¿En qué aspectos?

B: Esta me pareció punitiva. Porque te::, yo la encuentro subjetiva (.) Porque, en qué sentido (o,2) porque yo:: puedo desarrollar para mis ojos está bien, (.) pero para las personas que te van a fiscalizar (.) a lo mejor no está bien (o,1). A lo mejor las personas que te van a evaluar y que están en la comisión, a pesar de que tienen tiempo de preparación, a lo mejor no han vivido la experiencia del nivel, (o,1) no tienen la realidad del curso, entonces es subjetivo:: (.) de como ellos te pueden evaluar.

A: [Ya]

B: Entonces no:: m:: yo encuentro que es punitivo. Además que:: (o,1) se podría hacer como más práctica, como se llama, hacer como más precisa.

A: ¿Qué significa para usted punitiva?

B: Punitiva es que::, es como peyorativa, que:: te descalifica:: (.) ¿ya? Y es poco objetiva (o,1)

(Entrevista a docente)

Tal como se puede apreciar, en esta cita emergen diversos sujetos: el “yo”, como primera persona singular, y las “personas que te van a fiscalizar”, “que te van a evaluar y que están en la comisión”, como una tercera persona plural. Esta tercera persona emerge como una posición externa, no

concreta, que representa la política en sí misma, en lo que Maingueneau (2009) llama *grupo nominal*. En este, lo que importa es el rol que desempeña.

Así, por una parte, el narrador desplegado en primera persona se muestra manteniendo una relación de cercanía con lo dicho, lo que se muestra en el uso de señadores tales como “me pareció”, “yo encuentro”, “yo puedo”, todas marcas modales que permiten mostrar al hablante como comprometido, en términos subjetivos, con la materia que es hablada. En esta relación de cercanía no solo aparece el hablante, sino que se compromete al interlocutor, por medio de recursos tales como “te van a fiscalizar”, “te van a evaluar”. Si bien estos hacen referencia a los pares en situación de evaluación, el uso del “te”, en cuanto pronombre dativo en segunda persona singular, hace partícipe al interlocutor como objeto de la acción (‘evaluar’, ‘fiscalizar’). Esta forma de habla hace emerger al hablante en la posición de interpelado por la política y como objeto de las acciones de esta; es desde ahí que habla.

El segundo efecto de esta forma de habla tiene que ver con el hecho de que, al desarrollar descripciones relativas a su posición, evita descripciones absolutas, que podrían minar su credibilidad ante el interlocutor. En efecto, las descripciones posicionadas tienden a ser más creíbles que aquellas absolutas que describen las cosas “tal cual son”, esto especialmente cuando las descripciones son realizadas desde posiciones de enunciación con menor poder; en este caso, en relación con la construcción de la política (Reynolds, Wetherell y Taylor, 2007; Parker, 1992).

Es así como se construyen dos posiciones en una relación de oposición: el objeto de la política, como sujeto en primera persona singular, y los que fiscalizan y evalúan, en cuanto grupo nominal, sin cara, solo con un rol. Este grupo, tal como se presenta, aparece como lejos de la práctica docente y en una posición de autoridad respecto al profesor. Es interesante cómo “tiempo de preparación” aparece como algo diferente a haber “vivido la experiencia del nivel” y tener “la realidad del curso”. Esta distinción sirve como argumento para sustentar que la evaluación es

subjetiva (“entonces es subjetivo:: (.) de como ellos te pueden evaluar”).

El enfoque retórico desarrollado en los estudios del discurso en ciencias sociales (Edwards y Potter, 1992; Íñiguez, 2001; Potter, 1998) permite dar cuenta sobre cómo en las narrativas se desarrollan oposiciones entre versiones y posiciones opuestas, donde unas son protegidas y otras, atacadas. En este caso, podemos apreciar que la evaluación docente surge en las descripciones como una acción desarrollada por aquellos que tienen posición de autoridad, por experticia, pero que no conocen la práctica docente. Y es una acción cuyo objeto es la posición hablante, la que sí conoce qué es la docencia. Con base en este despliegue de la evaluación docente, esta es descrita finalmente como una relación “punitiva”, “peyorativa”, que “te descalifica”. ¿Qué descalifica? La experiencia de la posición evaluada, y esto desde una posición basada en un saber narrado como poco pertinente.

Dicho tipo de citas podría estimular al lector a pensar que mediante este tipo de retóricas ofensivas se busca defender la posición del docente ante cualquier tipo de evaluación. Sin embargo, las entrevistas que componen el corpus muestran algo distinto. La siguiente cita es ilustrativa de ello. Este fragmento se continúa de una interacción en la que el sujeto entrevistado señala que la evaluación está “obsoleta”, ante lo cual se le pregunta si debería cambiarse este sistema:

B: Si:: tendría que cambiarse ese tipo de evaluación.

A: Y hay alguna:: algún como dispositivo de evaluación que considere que no está obsoleto?

B: No, es que tendrían que ser (.) tendrían que ser evaluacione::s que estuvieran de acuerdo a las características de lo::s de los establecimientos y del tipo de::l

A: [¿Y se hace algo así?]

B: Nosotros lo hacemos acá de forma particular en nuestro establecimiento, para evaluar a LOS NIÑOS o sino estarían todos repitiendo. Pero después te miden a todos por igual, entonces tu sales con los puntitos ro::jos, verdes, amarillo, entonce::es

(.) te miden igual, entonces no:: y la e:: la evaluación docente:: (.) eh: ponte tú::: yo encuentro que te mide:: te mide el profesor (o,1). Bueno, qué te ve, te ve:: el tipo de enseñanza: (.), te ve:: la convivencia, el clima en el aula:: (o,1) te ve tu práctica pedagógica ¿ya? Te ve el dominio de los conteni::dos (o,2) te ve:: a lo mejor la empatía que tienes con el curso. (.) todas esas cosas te mide, que nosotros las medimos a diario (...) el director está aquí:: y la unidad técnica está aquí, y estamos todos viviendo en la comunidad una misma realidad.

A: Y por eso:: prefiere::

B: Yo prefiero así, es, esto es muy frío, es muy frío, porque ellos tienen un sistema para todos iguales. Y yo pienso que:: (.) al comienzo está bien, pero después se va perdiendo el objetivo de lo que es la evaluación.

(Entrevista a docente)

La cita surge con el uso del verbo indicativo “tendrían que”, de modo tal que aparece de modo imperativo, al demandar un cambio al sistema de evaluación: “tendrían que ser evaluacione::s que estuvieran de acuerdo a las características de lo::s de los establecimientos”. Llama la atención que se hace referencia a *los establecimientos*, en plural, con la *implicatura* de que el actual sistema, por lo tanto, no está *de acuerdo* con sus características. Por ello, debe cambiar. Así, este fragmento participa de las descripciones de la política de evaluación como no pertinente a la realidad de los establecimientos educativos como conjunto.

Frente a la pregunta sobre si se realiza algo de ese tipo, el hablante responde instalando como sujeto de la acción a la primera persona singular, el “nosotros” y a “nuestro establecimiento”. Esto es relevante, ya que sitúa a un actor colectivo (la escuela, el nosotros) como protagonista del tipo de acción que es alternativa a aquella que realizan los otros, aquellos que “te miden a todos por igual”. Cabe destacar que en la descripción, la acción que realiza este nosotros aparece como necesaria, ya que, de lo contrario, los niños estarían reprobando, lo que se utiliza como una muestra de que su práctica tiene resultados. Por oposición a la práctica de evaluación,

que queda asimilada a otros procedimientos que realiza el ministerio para evaluar no directamente a los profesores, sino a los establecimientos.

Los puntitos a los que refiere el hablante tienen que ver con una práctica recientemente implementada por el Ministerio de Educación chileno, que informa los resultados de la prueba estandarizada de medición de resultados educativos (SIMCE), mediante unos mapas comunales en los cuales cada establecimiento aparece con un color según el puntaje obtenido, donde el verde refiere a los mejores puntajes; el rojo, a los peores, y los que tienen puntajes intermedios aparecen señalados por un punto amarillo, en lo que ha sido promovido como el semáforo. Llama la atención que el entrevistado asimila la evaluación docente, que evalúa desempeños individuales según su adecuación a los estándares de actuación para profesores, con los semáforos, que ilustran los puntajes en la prueba SIMCE del establecimiento. La categoría a la cual son asimilados estos procedimientos refiere al “te miden igual”, es decir, sin reconocer las características particulares.

Luego, el hablante describe la evaluación señalando los diversos aspectos que mide del desempeño docente (*“te ve:: el tipo de enseñanza: (.), te ve:: la convivencia, el clima en el aula:: (0,1) te ve tu práctica pedagógica ¿ya? Te ve el dominio de los contenidos::dos...”*). Sin embargo, esta descripción, que por sí misma podría ser de carácter factual, se sigue de la expresión *“todas esas cosas te mide, que nosotros las medimos a diario (...) el director está aquí:: y la unidad técnica está aquí, y estamos todos viviendo en la comunidad una misma realidad”*., Esta expresión tiene el efecto retórico de atacar a la evaluación docente tal cual está constituida, no por los aspectos que evalúa, sino por el lugar desde dónde se hace, validando la posición de los actores locales, como entes activos (*“nosotros las medimos a diario”*), ubicados *“aquí”*. El uso del espacio geográfico en esta descripción sirve para nominar el lugar donde se da la realidad de la práctica educativa. Con esto, se establece una oposición respecto a aquellas evaluaciones en “te miden igual”, lo que aparece como “muy frío”. Lo

frío refiere a lo impersonal, lo que se refuerza con el “para todos iguales”.

Tal como se aprecia, las descripciones son construidas con una orientación retórica, que refuerza ciertas versiones y ataca alternativas. Esto se aprecia en los recursos, metáforas e imágenes utilizadas para construir los diversos objetos que emergen en el relato (políticas locales, sujetos, grupos e interlocutores). En este ejercicio de defensa y ataque emergen los modelos de profesionalismo e identidad laboral que son utilizados como referentes por los sujetos.

Como hemos apreciado, en ambas citas los profesores cuestionan el sistema de evaluación, al describirlo como descontextualizado, diseñado y realizado por personas ‘con formación’, pero que no conocen la realidad del trabajo educativo. Por oposición, emerge el nosotros, como un actor colectivo, en el cual se sitúan en ambos casos los hablantes para referir a aquellos que tienen la experiencia y el conocimiento, incluyendo a directores y jefes técnicos. Todos, en cuanto miembros del nosotros, aparecen como entes activos que incluso son capaces de realizar evaluaciones pertinentes a las realidades educativas locales, que tienen resultados efectivos.

Discusión y conclusiones

Las políticas de evaluación docente se constituyen con base en estándares de desempeño que buscan orientar la acción del docente, a la vez que permiten evaluar su cumplimiento y generar incentivos asociados. Esto se alinea con los modelos de profesionalismo promovidos por las nuevas formas de comprender el servicio público. Según estos modelos, el desempeño es individual, cuyas buenas prácticas pueden traducirse en estándares de desempeño aplicables en los diversos contextos, y que son las responsables de los buenos resultados. Sin embargo, desde la posición de los docentes, estos estándares son vistos como subjetivos, homogeneizantes y basados en un escaso conocimiento del trabajo local y cotidiano que constituye la práctica docente. En oposición a esto, en las narraciones de

los docentes emergen otros referentes de su práctica profesional: el trabajo colectivo de un nosotros, y la realidad local en la cual se desenvuelve este trabajo.

Cabe destacar que esta disputa entre lo local y lo estándar se despliega como una defensa de la posición del docente en el debate, en el que este aparece en una posición de subordinación en relación con los diseñadores y ejecutores, lo que constituye al docente en poseedor de un saber propio que escapa a los estándares. Siguiendo a Gunter (2008), los docentes efectivamente han desaparecido como interlocutores en el debate en torno a las nuevas políticas educativas. Por el contrario, en el diseño de estas, los profesores aparecen como aquellos que están en contra de lo que opinan los expertos, y ello aparece como un riesgo para la ejecución de dichas políticas.

Sin embargo, tal como podemos apreciar, los profesores no se oponen, en este caso, a la evaluación, sino al tipo de evaluación, en el cual no se consideran las características locales, y particularmente la propia experiencia. La defensa de lo local tiene el efecto de posicionar al docente como poseedor de un saber que debe ser tomado en cuenta, en un debate en el cual ha sido deslegitimado.

Los referentes de profesionalismo que surgen en las descripciones de los profesores, sin duda, presentan vestigios de las identidades que habían caracterizado la profesión tradicionalmente, donde el trabajo docente, orientado a la transformación social, era descrito como un trabajo cooperativo, con un fuerte compromiso con las realidades locales en las cuales se desempeñaban. Pero, a la vez, contienen elementos de las nuevas identidades profesionales donde se incluye las *responsabilizaciones* por el desempeño y por el mejoramiento de este, al señalar la necesidad de formas de control, pero por medio de una evaluación realizada localmente, de modo que el control queda en el contexto de la comunidad educativa.

Según Thomas y Davies (2005), este tipo de configuraciones le permite al sujeto mantener distancia respecto a las nuevas adscripciones identitarias que conlleva el *nuevo management público*, y a la vez lograr sostener las categorías, históricamente constituidas, que aún dan sentido a su quehacer. Esto en

un esfuerzo por resistir a los procesos de exclusión que acarrearían los códigos clasificatorios propios del *nuevo management público* (Ranson, 2008).

Según diversas investigaciones contemporáneas, la calidad del trabajo docente debe pensarse más bien como una articulación, que genera efectos “a partir de lo que los profesores hacen individualmente y en conjunto” (Warren y Bartlett, 2010, p. 315). Por ello, esta investigación se suma a una serie de otros trabajos que muestran la necesidad de revisar las lógicas políticas que se encuentran en la base del *nuevo management público*. Resultados empíricos muestran que estas lógicas que promueven un nuevo profesionalismo basado en el mérito individual no están logrando los resultados esperados (Gunter y Rayner 2007; Gunter, 2008; Ranson, 2008; y Maxcy, 2009).

Siguiendo a Gleeson y Knights (2006), las políticas de profesionalización del *nuevo management público* tienden a eclipsar la ética del servicio público, al limitar el horizonte de su trabajo a los estándares de desempeño, y la recompensa al incentivo económico y/o desarrollo de carrera individual. Por ello, a escala internacional crece el cuestionamiento a este tipo de modelos de profesionalismo, pues impone el interés individual por encima del compromiso social, que históricamente ha operado como movilizador de los esfuerzos individuales y colectivos, en el contexto de la administración pública (Gleeson y Knights, 2006; Gunter, 2008; Ranson, 2008; Maxcy, 2009; Grey y Sturdy, 2010).

Es necesario profundizar esta línea investigativa. El *nuevo management público* se impone como un nuevo credo, sin considerar la creciente evidencia empírica que muestra sus falencias y contradicciones. Los modulamientos y resistencias que surgen a escala local buscan dar voz a otras identidades sociales que actualmente están funcionando y se basan en una serie de desempeños que pueden ser vistos como efectivos, incluso para los nuevos estándares. Es necesario relevar estas otras lógicas de acción, ya que, de lo contrario, corren el riesgo de quedar excluidas en el nuevo mapa inclusivo que constituyen estas nuevas políticas.

Referencias

- Andrade, D. (2006), "Nuevas regulaciones. Nuevos sujetos", en Feldfeber, M. y Andrade, D. (eds.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?*, Buenos Aires, Noveduc.
- Área de Acreditación y Evaluación Docente MINEDUC (2005), *Política de fortalecimiento de la profesión docente*, Santiago, MINEDUC, recuperado el 22 de junio de 2009 desde http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_contenido=3214&id_portal=204&id_seccion=1212.
- (2008), *Asignación de excelencia pedagógica*, Santiago, MINEDUC, recuperado el 22 de junio de 2009 desde http://www.rmm.cl/index_sub2.php?id_contenido=3210&id_seccion=1213&id_portal=204.
- Banco Mundial (1996), *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. Washington, Banco Mundial.
- Battaglio, P. (2009), "Privatization and its challenges for human resource management in the Public Sector", *Public Personnel Administration*, vol. 3, núm. 29, pp. 203-206.
- Beca, C. (2005), *Acciones de desarrollo profesional en Chile: su impacto en las prácticas docentes*, Santiago, CPEIP.
- Bellei, C. (2001, septiembre), "El talón 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.
- 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.
- Brennan, M. (2009), "Working to control the feminized profession of education", *Journal of Sociology*, vol. 4, núm. 45, pp. 339-359.
- Bruner, J. (1990), *Acts of Meaning*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Callon, M. (1986), "Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St. Brieuc Bay", en Law, J. (ed.), *Power, Action, and Belief: A New Sociology of Knowledge?*, Londres, R. K. P.
- Carnoy, M. y McEwan, P. (2003), "Does privatization improve education? The case of Chile's national voucher plan", en Plank, D. y Sykes, G. (eds.), *Choosing Choice: School Choice in International Perspective*, New York, Teachers College Press.
- Castells, M. (1997), *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol.1. La sociedad red*, Madrid, Alianza.
- Chandler, J.; Barry, J., y Clark, H (2002), "Stressing academe: The wear and tear of the new public management", *Human Relations*, vol. 9, núm. 55, pp. 1051-1069.
- Cornejo, R. (2006), "El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar", *Reice. Revista electrónica sobre calidad, y eficacia y cambio en educación* [en línea], vol. 1, núm. 4, recuperado el 20 de enero de 2011 desde <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art8.htm>.
- Court, M. (2004), "Talking back to new public management versions of accountability in education: a co-principalship's practices of mutual responsibility", *Educational Management Administration and Leadership*, vol. 2, núm. 32, pp. 171-194.
- Crespo, E.; Revilla, J., y Serrano, A. (2009), "Del gobierno del trabajo al gobierno de las voluntades: el caso de la activación", *Psicoperspectivas*, vol. 2, núm. VIII, pp. 82-101.
- Dubar, C. (1991), *La Socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, París, Armand Collin.
- Edwards, D. y Potter, J (1992), *Discursive Psychology*, Londres, Sage.

- Freire, P. (1970), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- Gleadle, P., Cornelius, N., y Pezet, E. (2008), "Enterprising selves: how governmentality meets agency", *Organization*, vol. 15, núm. 3, pp. 307-313.
- Gleeson, D. y Knights, D. (2006), "Challenging dualism: Public professionalism in 'troubled' times", *Sociology*, vol. 2, núm. 40, pp. 277-295.
- Goldspink, C. (2007), "Rethinking educational reform. A loosely coupled and complex systems perspective", *International Journal of Educational Management, Administration and Leadership*, vol. 1, núm. 35, pp. 27-50.
- Grey, Ch. y Sturdy, A. (2010), "A chaos that worked: Organizing Bletchley Park", *Public Policy and Administration*, vol. 1, núm. 25, pp. 47-66.
- Gunter, H. (2008), "Policy and workforce reform in England", *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 2, núm. 36, pp. 253-270.
- Gunter, H. M. y Rayner, S. (2007), "Modernizing the school workforce in England: challenging transformation and leadership?", *Leadership*, vol. 1, núm. 3, pp. 47-64.
- Íñiguez, L. (2001), "Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual", en Crespo, E. (ed.), *La constitución social de la subjetividad*, Madrid, Catarata.
- Kurunmäki, L., Lapsley, L., y Miller, P. (2011), "Accounting within and beyond the state", *Management Accounting Research*, vol. 1, núm. 22, pp. 1-5.
- Leicht, K. et al. (2009), "New public management and new professionalism across nations and contexts", *Current Sociology*, vol. 4, núm. 57, pp. 581-605.
- Mangueneau, D. (2009), *Análisis de textos de comunicación*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Martínez Boom, A. (2004), *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*, Bogotá, Anthropos, Convenio Andrés Bello.
- Maxcy, B. (2009), "New Public management and district reform: managerialism and deflection of local leadership in a Texas school district", *Urban Education*, vol. 5, núm. 44, pp. 489-521.
- Escobar, H. y Mantilla, F. (2007), "El yo descentrado y situado en la cultura", *Universitas Psychologica*, vol. 1, núm. 6, pp. 39-48.
- Núñez, I. (2002), "La formación de docentes. Notas históricas", en Ávalos, B. (ed.), *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*, Santiago, Ministerio de Educación.
- (2004), *La identidad de los docentes: una mirada histórica*, Santiago, PIIE.
- OCDE (2004), *Revisión de políticas nacionales de educación*, París, OCDE.
- Oliva, M. (2008), "Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile", *Estudios Pedagógicos*, vol. 2, núm. 34, pp. 207-226.
- Olsen, B. y Sexton, D. (2009), "Threat rigidity: School reform and how teachers view their work inside current education policy context", *American Educational Research Journal*, vol. 1, núm. 46, pp. 9-44.
- Osborne, D. y Gaebler, T. (1993), *Reinventing Government. How the Entrepreneurial Spirit is Transforming The Public Sector*, Nueva York, Plume.
- Parker, I. (1992), *Discourse Dynamics*, Londres, Routledge.
- Potter, J. (1998), *La representación de la realidad*, Barcelona, Paidós.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1987), *Discourse and Social Psychology*, Londres, Sage.
- Ranson, S. (2008), "The changing governance of education", *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 2, núm. 36, pp. 201-219.
- Reynolds, J.; Wetherell, M., y Taylor, S. (2007), "Choice and chance: negotiating agency in narratives of singleness", *The Sociological Review*, vol. 2, núm. 55, pp. 331-351.
- Svensson, L. (2006), "New professionalism, trust and competence: Some conceptual remarks and empirical data", *Current Sociology*, vol. 4, núm. 54, pp. 579-593.

- Swann, M. *et al.* (2009), "Teachers' conceptions of teachers professionalism in England in 2003 and 2006", *British Educational Research Journal*, pp. 1-23.
- Tedesco, J. C. y Tenti, E. (2006), *Nuevos tiempos y nuevos docentes*, México, Benito Juárez.
- Tenti, E. (2006), "Profesionalización docente: consideraciones sociológicas", en Tenti, E. (ed.), *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*, vol. 5, núm. 26, pp. 683-706.
- 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. (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.
- Warren, J. y Bartlett, L. (2010), "The teacher workforce and problems of educational equity", *Review of Research in Education*, vol. 1, núm. 34, pp. 285-328.
- Wetherell, M. (2007), "A step too far: Discursive psychology, linguistic ethnography and questions of identity", *Journal of Sociolinguistics*, vol. 11, núm. 5, pp. 661-681.
- Wittmann, E. (2008), "Align, don't necessarily follow", *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 1, núm. 36, pp. 33-54.



GRUPOS DE INVESTIGACIÓN

Grupo	Líneas / Temas	Categ	Contactos
Medición y Evaluación Psicológica (GMEP)	Neurociencias y Neuropsicología Psicología de las Organizaciones Ciclo Vital Humano, Riesgo y Socialización	A	María Cristina Quijano mquijano@javerianacali.edu.co
Salud y Calidad de Vida	Salud y Estilos de Vida Enfermedades Crónicas Salud Sexual y Reproductiva Por un Hospital más Humano Salud y Sociedad Psicología y Violencia	A	Marcela Arrivilaga Quintero marcoq@javerianacali.edu.co
Democracia, Estado e Inclusión Social (DEIS)	Problemas del Estado en Colombia Justicia Restaurativa y Construcción de Paz Justicia y Sociedad	B	Ricardo Zuluaga rzuluaga@javerianacali.edu.co
Teología y Sociedad	Doctrina Social de la Iglesia Formación en Valores	B	Diego Agudelo dagudelo@javerianacali.edu.co
Desarrollo Cognitivo, Aprendizaje y Enseñanza (DCAE)	Metacognición, Lectura y Escritura Cognición Social Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación	C	Lucero Aragón Espinosa ara@javerianacali.edu.co
Estudios en Cultura, Niñez y Familia	Cultura y Convivencia Ciudadana Familia y Resiliencia Niñez y Juventud	C	Martha Cecilia Álvarez H malvarez@javerianacali.edu.co
Filosofía y Cultura	Filosofía y Multiculturalismo	C	Nelson J Cuchumbé njcuchumbe@javerianacali.edu.co
Problemas Políticos Globales	Integración y Seguridad Mundial Gobernabilidad y Políticas Locales Movilización Social: Problemas Locales y Redes Globales DDHH - DIH	C	Lina Fernanda Gerales H linalgh@javerianacali.edu.co
Arte y Paz	Arte y Sociedad	D	Luz Adriana López V lalopez@javerianacali.edu.co
Desarrollo Emocional y Salud Mental (DESAM)	Desarrollo Emocional Salud Mental y Sociedad Teoría Clínica y Psicoterapia	D	Álvaro Roberto Vallejo arvallejo@javerianacali.edu.co dssam@javeriacali.edu.co
Estudios Transdisciplinarios en Desarrollo	Desarrollo Humano y Social Educación Psicología Social	D	Sandra Liliana Londoño slondono@javerianacali.edu.co
Instituciones Jurídicas y Desarrollo	Medios Alternativos de Resolución de Conflictos Arbitramento Derecho Comercial Derecho y Seguridad Social Enseñabilidad del Derecho	D	Carlos Andrés Delvasto P Cdelvasto@javerianacali.edu.co
Procesos y Medios de Comunicación	Comunicación y Ciudad Procesos de Producción y Recepción Cultural Comunicación y Educación Historia de la Comunicación Comunicación y Organizaciones	D	Violeta Molina Natera vmolina@javerianacali.edu.co
Arquitectura y Desarrollo Sostenible	Arquitectura Bioclimática y Sostenible Arquitectura y Sociedad	R. Interno	Martha Isabel Perlaza miperlaza@javerianacali.edu.co