



Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Antropología

**La visión de los docentes sobre los programas de evaluación del  
desempeño e incentivos económicos individuales  
del Ministerio de Educación.**

Análisis antropológico sobre la cultura docente en Chile.

Memoria para optar al título de antropólogo social.

Felipe Andrés Acuña Ruz

Profesora Tutora: Marcela Pardo

Profesor Guía: Manuel Canales

Santiago, julio 2012

## **Agradecimientos**

A Manuela Mendoza, mi compañera en este y otros tantos viajes.

A mi familia. Especialmente a mi padre, Luis, por la lectura y comentarios atentos de más de un borrador que fueron un importante cable a tierra.

A Marcela Pardo. Por el rigor científico, el gusto por la investigación y su imprescindible ayuda para que esta memoria llegara a su fin.

A Manuel Canales por su buena disposición.

Al Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile, por haber confiado en mí brindándome un espacio de trabajo fundamental para construir esta memoria.

Al Grupo de Trabajo y Salud Docente, por hacer colectivo el trabajo de investigación.

A mis amigos, por escuchar y comentar los eternos avances de esta investigación.

Y, especialmente, a los buenos docentes que me he topado en mi trayectoria educacional. Grandes maestros intelectuales y de la vida.

¡Gracias!

## Tabla de contenido

<b>1.</b>	<b>RESUMEN</b> .....	<b>3</b>
<b>2.</b>	<b>LOS DOCENTES COMO FACTOR CLAVE DEL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN</b> .....	<b>4</b>
2.1	La relevancia de los docentes para el aprendizaje.....	4
2.2	Políticas docentes en la reforma educacional chilena.....	8
2.3	Programas de evaluación e incentivo económico a docentes en Chile. ....	19
2.4	Soporte teórico de la política de evaluación e incentivo económico. ....	25
<b>3.</b>	<b>PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS</b> .....	<b>29</b>
3.1	Tensión frente a los programas de evaluación e incentivos económicos....	29
3.2	Pregunta orientadora e hipótesis de trabajo.....	29
3.3	Objetivos .....	31
3.4	Relevancia del problema .....	31
<b>4.</b>	<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>33</b>
4.1	El estudio de la cultura en el campo de la Antropología .....	34
4.2	Cultura docente: una cultura ocupacional con rasgos propios.....	38
<b>5.</b>	<b>METODOLOGÍA</b> .....	<b>50</b>
5.1	Diseño metodológico.....	50
5.2	Plan de análisis .....	55
<b>6.</b>	<b>RESULTADOS</b> .....	<b>58</b>
6.1	Trabajo de campo.....	58
6.2	Primera etapa de análisis: codificación abierta según perfil docente.....	62
6.3	Segunda etapa de análisis: construcción de códigos axiales o ejes.....	83
6.4	Tercera etapa de análisis: presentación de mapas conceptuales.....	90
<b>7.</b>	<b>DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</b> .....	<b>97</b>
7.1	Revisión de las hipótesis.....	97
7.2	Aportes al debate nacional sobre los programas de evaluación del desempeño docente y los incentivos económicos individuales. ....	99
7.3	Aportes al debate nacional sobre cultura docente .....	101
7.4	Pertinencia de un análisis antropológico. ....	108
<b>8.</b>	<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>112</b>
<b>9.</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>115</b>

## 1. RESUMEN

La presente investigación presenta la visión de los docentes sobre los programas de evaluación del desempeño y los programas de incentivo económicos individuales que MINEDUC ha implementado en los últimos 15 años en Chile. Motiva esta investigación la tensión que existe entre, por un lado, la política educativa oficial que apuesta por reforzar los programas de evaluación del desempeño y los incentivos económicos individuales como táctica para fortalecer la profesión docente (Sala de historia, 2010), y por otra parte, el declarado rechazo por parte del Colegio de Profesores a la evaluación docente tal y como se implementa y a los incentivos económicos individuales y competitivos (Colegio de Profesores, 2010).

En esta tensión, no resulta claro qué opinan los docentes de aula sobre el tema, específicamente qué sentidos atribuyen ellos a estos programas. Este tema lo abordé teóricamente postulando que los docentes pueden ser entendidos como un grupo ocupacional que comparte una cultura que se caracteriza por tres rasgos: sus propósitos morales, la relevancia de las emociones y la importancia del trabajo cotidiano en la escuela (Hargreaves, 2005a; Da, 2002; Kelchtermans, 2005). Metodológicamente he realizado una investigación cualitativa de carácter exploratorio considerando docentes con distinto nivel de bienestar y distinto nivel de desempeño, utilizando cuatro grupos focales y seis entrevistas.

Hay dos grandes hallazgos en esta investigación: por un lado, la identificación de cuatro núcleos con los cuales los docentes atribuyen un sentido negativo a los actuales programas de evaluación y de incentivos económicos individuales. Por otro, la identificación de tres nociones de buen desempeño que permiten interpretar la existencia de tres niveles discursivos y distintas subculturas docentes. Estos hallazgos me permiten discutir los supuestos de los programas de evaluación e incentivo económico individual y algunos argumentos que se han construido en Chile para entender la cultura docente.

## 2. LOS DOCENTES COMO FACTOR CLAVE DEL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.

Los antecedentes que presento a continuación exponen las políticas orientadas a los docentes en Chile, con especial atención en las políticas de evaluación del desempeño e incentivo económico. Están divididos en cuatro grandes secciones: en primer lugar, una contextualización sobre el énfasis que a principios de la década de los años 90 toma a nivel de políticas educativas internacional el tema del *aprendizaje* y rol fundamental de los docentes para lograr los mismos. En segundo lugar, una revisión de las políticas educacionales hacia los docentes en Chile desde 1990 a la fecha, enfatizando el rol preponderante que desde la década del 2000 toman los programas de evaluación del desempeño e incentivo económico individual. En tercer lugar, presento una breve caracterización de los tres programas de evaluación e incentivo económico vigentes en el país. Por último, reviso el soporte teórico que ha sustentado la política de evaluación del desempeño e incentivo económico a los docentes. Para la construcción de estos antecedentes he utilizado principalmente fuentes secundarias y para profundizar en ciertos temas, realicé entrevistas a un conjunto de actores nacionales que representan distintos puntos de vista al interior del sistema educativo<sup>1</sup>.

### 2.1 La relevancia de los docentes para el aprendizaje.

La década de 1990 comienza subrayando la importancia que la educación tiene para los seres humanos y la sociedad. El diagnóstico que realiza la

---

<sup>1</sup> Indagué en tres puntos de vista: i) en el de los *docentes*, entrevistando a Jenny Assael en su calidad de asesora del Área de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores, en junio de 2010; ii) en el de *representante de MINEDUC y de una política específica* como la Evaluación Docente, entrevisté a Rodolfo Bonifaz en tanto Coordinador del Área de Acreditación y Evaluación Docente alojada en el CPEIP, en junio de 2010, y a Yulan Sun en su calidad de Gerente del Proyecto *Docentemás* alojado en Mide UC, en julio de 2010; y, iii) en el de los *académicos e investigadores* en el campo educativo, entrevisté a Sergio Martinic, antropólogo y profesor de la Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile, en junio de 2010, a Iván Núñez, historiador de la educación, en octubre de 2010, y a Beatrice Avalos, investigadora del Centro de Investigación Avanzado en Educación de la Universidad de Chile en noviembre del 2010.

*Conferencia Mundial de Educación para Todos*<sup>2</sup>, convocada por UNESCO y realizada en Jomtien precisamente el año 1990, es que aún persisten realidades injustas que no permiten asegurar el derecho a la educación. Las causas de esta persistencia son diversas: deudas de muchos países; crisis económica; aumento de la población; desigualdad social al interior de los países; guerra y violencia, etc. (UNESCO, 1990).

Reafirmando la importancia de la educación en tanto derecho humano capaz de contribuir a un mundo más seguro, al desarrollo personal y al mejoramiento social, en el mencionado encuentro se elabora la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, que tiene por subtítulo: *La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Lo relevante de esta declaración es que entiende que los seres humanos y las sociedades deben garantizar las necesidades básicas de aprendizaje, enfocando la importancia de la educación justamente en el tema de los *aprendizajes*. Se inaugura un nuevo foco en las políticas educativas (UNESCO, 1990).

La emergencia de este nuevo foco en las políticas educativas se ve influenciado en gran medida por los grandes cambios sociales que se producen en el mundo en la segunda mitad del siglo XX y que impactan con fuerza la lógica del sistema educacional: (i) la masificación de la escolaridad con exclusión social (Tedesco y Tenti, 2002; Tenti, 2006); (ii) la especialización y autonomía que obtiene el aparato educativo (Lang, 2006); (iii) los cambios en las relaciones de poder entre las generaciones (Tedesco y Tenti, 2002; Tenti, 2006; Esteve, 2006); y, (iv) las innovaciones en el campo de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) (Tedesco y Tenti, 2002; Tenti, 2006; Esteve, 2006), entre otros.

El primer cambio social, la masificación de la escolaridad, cuestionó fuertemente la idea que aseguraba que la justicia social se lograba por medio del acceso a la educación. Alcanzado, en la mitad de la década de los años 90,

---

<sup>2</sup> Esta reunión es quizás la más emblemática, pero hubo otras reuniones significativas como la de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe celebrada en Quito el año 1991 o la Reunión de Ministros de Economía, CEPAL celebrada en Santiago el año 1992 (donde se resitúa la educación dentro de las prioridades de la economía). (Cassasus, J. 2003)

niveles de cobertura en educación básica en países desarrollados por sobre el 90% (UNESCO, 1996) e incluso en algunos de América Latina, como Uruguay y Chile cercanos al 100% (Casassus, 2003), ha surgido la pregunta por la persistencia de las desigualdades sociales en materia de equidad y calidad. El problema ya no era exclusivamente llevar más estudiantes a la escuela sino revisar qué estaba sucediendo al interior de esta, esto significaba garantizar a todo aquel que asistía y asiste a una escuela el derecho a tener una experiencia de aprendizaje significativa y relevante para su vida, es decir, lograr *aprendizajes de calidad* gracias a una *educación de calidad* (UNESCO, 1996).

Es en este contexto, que en distintos países del mundo comenzaron a tener lugar una serie de reformas educativas con el objetivo de asegurar aprendizajes de calidad, los cuales se caracterizaron por: introducir cambios institucionales; adoptar sistemas de medición de la calidad y evaluación de resultados de aprendizaje; revisar los contenidos curriculares; intentar mejorar la capacidad de gestión; ofrecer incentivos a los docentes; entre otras estrategias para mejorar la equidad y calidad de la enseñanza con cierto éxito (Vaillant, 2004). Estos esfuerzos durante la década de los años 90 no rindieron los frutos esperados, pues continuaron existiendo brechas importantes en la distribución de oportunidades educativas y rendimiento escolar. En la práctica, señala Denise Vaillant (2004), las realidades educativas han demostrado ser difíciles de transformar, pues la meta de *asegurar las necesidades básicas de aprendizaje* resultó ser una tarea mucho más compleja de lo previsto.

En este marco, tuvieron que pasar 10 años para que en los países desarrollados y en América Latina, las políticas educativas relevaran que los aprendizajes requerían de un elemento central: como señala Beatrice Avalos<sup>3</sup>, la década del 2000 comienza con una especificación central: *los aprendizajes requieren de los profesores y su desarrollo profesional*.

Tres investigaciones dan cuenta del énfasis que han cobrado los docentes como elemento central para mejorar los aprendizajes, investigaciones que han

---

<sup>3</sup> En entrevista personal.

sido relevantes, a su vez, para ir consolidando este discurso con mayor fuerza. En primer lugar, el trabajo de Sanders y Rivers (1996), quienes demostraron, gracias a un estudio longitudinal realizado en Estados Unidos, que el profesor es el factor más determinante en el rendimiento escolar de los estudiantes, además de ser un factor de efecto aditivo y acumulativo. Concretamente, al comparar alumnos con igual rendimiento académico en 2° básico, y seguirlos por un período de tres años hasta que estaban en 5° básico, siempre vinculando y diferenciando sus resultados académicos con docentes con distinto nivel de efectividad, estos alumnos se diferenciaron en 50 puntos en función del nivel de efectividad del profesor con el cual trabajaron.

En segundo lugar, el estudio de la OCDE titulado *Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes* (2009), que entre los años 2002 y 2004 compara a los 25 países que componían en ese entonces la OCDE, concluye que mejorar la eficacia y la equidad depende, en gran medida, de que exista una carrera profesional docente con una imagen y condiciones de trabajo atractiva; con diversas trayectorias posibles; con evaluaciones e incentivos que reconozcan a los docentes competentes; y, con capacitaciones y docentes activos en la elaboración de políticas educativas. Así, el informe final detalla los elementos centrales para implementar políticas y reformas educativas conducentes a atraer, desarrollar y retener a los docentes efectivos (OCDE, 2009).

Finalmente, el estudio dirigido por Michael Barber y Mona Mourshed, conocido como el Informe McKinsey (2007), cuyo objetivo era explicar cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos, concluye que: la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes; la única manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción; y, el alto desempeño requiere el éxito de todos los niños. Este estudio se llevó a cabo comparando 25 sistemas educativos de Asia, Europa, Norte América y Oriente Medio (McKinsey, 2007; Barber y Mourshed, 2008).

Convergiendo hacia las tendencias internacionales, durante la década del 2000 aparece con fuerza al interior de la política educativa nacional la idea de *fortalecer el desarrollo profesional de los docentes*, como señala tanto el



historiador de la educación Iván Núñez como la investigadora Beatrice Ávalos<sup>4</sup>, lo que se tradujo en políticas concretas.

## **2.2 Políticas docentes en la reforma educacional chilena.**

La política educativa en el Chile reciente se enmarca en el proceso de transición hacia la democracia que vive el país en la década de 1990. Entre el año 1990 y el año 2010 gobierna la Concertación de Partidos por la Democracia, coalición política de centro izquierda. Desde el 2010 a la fecha gobierna la Coalición por el Cambio, de tendencia de derecha. Teniendo como horizonte histórico las últimas dos décadas, es posible identificar cinco momentos en las políticas educativas orientadas a los docentes que se corresponden con los cinco Presidentes de la República desde 1990 a la fecha.

### **Patricio Aylwin (1990-1994): re-establecer confianzas con los docentes.**

El antecedente de lo que ocurre en este gobierno, es lo ocurrido durante la década de los años 80, que comienza con una transformación profunda del modelo de financiamiento y gestión del sistema escolar impuesto por la dictadura militar (1973 – 1990). Este fue un régimen político autoritario que lleva a cabo una reforma estructural radical que tiene entre sus principales componentes la descentralización de la administración del sistema escolar junto con la introducción de un financiamiento basado en el subsidio a la demanda; la desafiliación del estatuto de funcionarios público al conjunto del cuerpo docente; y el estímulo a la creación de escuelas privadas con financiamiento estatal (Cox, 2003).

Tras esto, con el retorno de la democracia en el año 1990, la principal tensión en materia educacional estaba entre preservar la descentralización privatizante heredada de la reforma de los años ochenta, sostenida por la entonces oposición de derecha al gobierno concertacionista, y revertir esta herencia en un sentido re-centralizador y estatista, esperado por el profesorado. El

---

<sup>4</sup> En entrevistas personales a Iván Núñez y Beatrice Ávalos.

camino que prevaleció fue un camino intermedio, fundado en reconocer el *rol subsidiario* del Estado pero asumiendo su *rol activo y regulador* (Cox, 2003).

Los ejes centrales de la política educativa fueron: (i) dotar con condiciones materiales para el aprendizaje (como textos, bibliotecas, materiales didácticos, computadores en red), (ii) dotar con condiciones institucionales y técnicas para la renovación pedagógica y la gestión (a través de los programas P-900, de Educación Rural y de los Proyectos de Mejoramiento Educativo) y (iii) construir confianzas y acuerdos con el Colegio de Profesores. Es este tercer elemento el que fue prioridad para la política educativa en este momento (Cox, 2003).

En este sentido, las políticas hacia los docentes en este período fueron muy relevantes. La principal medida que se adoptó fue la temprana promulgación, en el año 1991, del Estatuto Docente, por cuanto permitió mitigar las consecuencias negativas derivadas de la falta de regulación de las condiciones de empleo de los docentes. Como ha sido bien documentado, antes de la entrada en vigencia de este Estatuto, muchos docentes fueron contratados por ingresos extremadamente bajos, llegando la remuneración mínima promedio a un monto que los ubicaba bajo la línea de la pobreza. En segundo lugar, existía una enorme y arbitraria heterogeneidad en las remuneraciones de los docentes, con diferencias al interior del sistema particular subvencionado que podían alcanzar un 600%. Por último, no existía ninguna vinculación institucional entre la remuneración de un profesor y su desempeño como docente (Bellei, 2001a; Pavéz, 2003).

El Estatuto Docente, Ley N° 19.070 (Chile, 1991), reguló las condiciones laborales de los docentes al cambiar el Código del Trabajo, que rige las actividades laborales de cualquier trabajador del sector privado, por un Estatuto específico. Este cambio fundamentalmente se expresa en la regulación del salario de los docentes por dos vías, primero, se asegura un salario básico a través de la Remuneración Básica Mínima Nacional (RBMN) por hora y, segundo, se reponen elementos de una carrera burocrática por medio de incentivos regulados por antigüedad, responsabilidades técnicas y directivas, perfeccionamientos y el trabajar en zonas geográficas o condiciones de mayor dificultad. Así, entre 1990 y 1995 se aumenta el salario mínimo en un 71,6% entre los docentes de

establecimientos municipales y en un 247% para aquellos contratados por establecimientos particular subvencionado (Valenzuela, et al. 2010: 5).

Desde la perspectiva del gremio, el Estatuto debía suponer la construcción de una efectiva carrera profesional, lo que no fue acogido por el Ministerio de Educación ni el Congreso. Para el gremio, en el Estatuto finalmente se concretan sólo ciertas regulaciones mínimas, reconociéndose el carácter profesional de la docencia y definiéndose una carrera funcionaria y administrativa (Pavéz, 2003). Pese a las críticas del gremio al Estatuto, este período ha sido caracterizado por algunos investigadores como un período de reencuentro del país con sus profesores en la medida que dio paso a una etapa de recuperación o de regulación de las condiciones de trabajo de los docentes (Bellei, 2001a).

#### **Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000): fortalecer la profesión docente.**

El énfasis que tomó la política educativa en este gobierno se inauguró con la conformación de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994), la que elabora un informe técnico y político sobre los énfasis necesarios para mejorar la educación chilena. El llamado Informe Brunner, en nombre de su coordinador José Joaquín Brunner, es el marco que orienta el diseño de la Reforma Educacional del año 1996, una de las reformas más importantes del último tiempo en materia educacional pese a que, como señala Cristián Cox (2003), se conserven los componentes organizacionales y de financiamiento del sistema fundados en la década de los años 80. La Reforma Educacional implicó el compromiso del Estado con los resultados de aprendizaje que los estudiantes logran a través de la asistencia a la escuela (García Huidobro, 2001).

La Reforma se tradujo en cuatro líneas de acción: la implementación gradual de la Jornada Escolar Completa; una Reforma Curricular; la elaboración de programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE); y, el Fortalecimiento de la Profesión Docente (Cox, 2003; Bellei, 2001; García Huidobro 2001).

La línea relacionada con el *Fortalecimiento de la Profesión Docente* se llevó a cabo a través de tres componentes, (i) el perfeccionamiento, (ii) la formación

inicial y (iii) el mejoramiento de ingresos y salarios. El primer componente refirió a programas de perfeccionamiento entre pares, cursos de perfeccionamiento presenciales (principalmente sobre el nuevo currículo) y pasantías al extranjero. El segundo componente se expresó fundamentalmente en el programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) que incluyó a 17 universidades a lo largo del país que contaban con programas de formación docente, cubriendo aproximadamente el 80% de los estudiantes de pedagogía del país, implementándose proyectos de mejoramiento en las respectivas carreras de pedagogía (Avalos, 2003b). El tercer componente se expresa en la creación del primer programa de evaluación e incentivo económico al desempeño docente denominado **Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED)**, de carácter colectivo, que se detallará más adelante, junto a la creación del Premio de Excelencia Pedagogía, que premiaba a los 50 mejores docentes de Chile (Bellei, 2001a).

Este período transcurrió en medio de un intenso debate entre quienes defendían la necesidad de aumentar el gasto en educación, por un lado, y quienes defendían la necesidad de flexibilizar la gestión de las escuelas, por otro. La primera posición era sostenida por una parte de la Concertación, junto al Colegio de Profesores. La segunda, por la oposición y algunos sectores de la Concertación. En la práctica, el gobierno optó por combinar ambas propuestas. Para el Colegio de Profesores el rumbo que estaba tomando la política educativa en general, pero especialmente en lo que respecta al fortalecimiento de su profesión, no era adecuado, lo que se tradujo en protestas y paros del profesorado. Siendo emblemático por sus dos semanas de duración el paro de 1998, ya que desde 1990 al 2001 en total sólo hubo 26 días de huelga (Bellei, 2001a; Pavéz, 2003).

### **Ricardo Lagos (2000-2006): evaluar el desempeño e incentivar económicamente de forma individual.**

Las políticas educacionales de este período tienen el sello de la frustración de quienes habían diseñado e implementado estas políticas al conocerse los

insatisfactorios resultados de aprendizaje medidos por pruebas tanto nacionales como internacionales. Tanto el SIMCE como la prueba TIMSS dieron cuenta que, luego de cuatro años de iniciada la reforma, los alumnos de 4to básico que habían vivido de forma íntegra estos cambios, presentaban resultados de aprendizaje tanto en matemáticas como en lenguaje muy similares a sus pares que no habían gozado de estos cambios (Cox, 2003).

De esta forma, se implementa una nueva reforma al currículum del primer ciclo básico (1° a 4° básico), se enfatizan las competencias globales (como por ejemplo, el dominio del inglés y el uso de TICs) y se crean instituciones e instrumentos para asegurar la calidad y equidad del sistema escolar y la educación superior. Ejemplos de estas últimas son la estrategia LEM (mejoramiento de los aprendizajes de Lectura y Matemáticas en primer ciclo básico); el Programa Liceo Para Todos, que trabaja en escuelas que atendía a población vulnerable; y, la creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión (SACGE), que busca apoyar el mejoramiento continuo de los procesos de gestión escolar para la obtención de buenos resultados educativos (Mineduc, 2005).

Las políticas educativas hacia los docentes, dada la recuperación de los salarios de los docentes y la estabilidad de los resultados de aprendizaje educativos de los estudiantes, buscarán introducir sistemas de evaluación y de diferenciación salarial. Según Cristian Bellei (2001a), la introducción de diferencias salariales ligadas a la calidad del trabajo que efectivamente realizan los profesores se justificó por parte del gobierno por tres motivos: (i) a juicio del gobierno se habría alcanzado un nivel mínimo y promedio de remuneraciones lo suficiente elevado como para permitir introducir legítimamente diferenciaciones “hacia arriba”; (ii) se genera una alternativa de proyección profesional / salarial para los docentes de aula, que no sea el abandono de la labores de enseñanza hacia cargos directivos; y, (iii) se hace coherente la retribución salarial con la prioridad nacional en educación de vincular esta al desempeño profesional efectivo. El SNED fue el primer programa de evaluación e incentivo, y durante este período se crearon dos más: la **Evaluación Docente** junto a la **Asignación Variable de**

## **Desempeño Individual (AVDI) y la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP).**

La AEP es creada el 2002 y consiste en una acreditación voluntaria de competencias en el aula por medio de una evaluación que redundaba en una retribución económica y la posibilidad de acceder a la Red de maestros de Maestros. Por su parte, tras una intensa negociación entre Colegio de Profesores, MINEDUC y la Asociación de Municipalidades se acuerda el año 2003 realizar una Evaluación Docente de Desempeño Profesional de carácter individual y formativo (Avalos y Assael, 2006). Junto con la Evaluación Docente, el 2004 se crea el AVDI que vincula los resultados obtenidos en la Evaluación Docente con un incentivo económico gracias a la realización de una prueba de conocimiento pedagógicos<sup>5</sup>.

Un elemento central para que estos programas fueran viables y aceptados por el gremio docente, fue la creación en paralelo del Marco de la Buena Enseñanza, que actúa como marco regulador de las buenas prácticas docentes y, al ser ampliamente consultado entre los docentes, goza de una alta legitimidad al interior del profesorado. Este Marco define qué es necesario saber, qué es necesario saber hacer y cuán bien se debe hacer el trabajo docente. Para ello, identifica cuatro grandes dominios que componen el ciclo del proceso de enseñanza y aprendizaje: (i) la preparación de la enseñanza, (ii) la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, (iii) la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, y (iv) las responsabilidades profesionales (Mineduc, 2008; Avalos y Assael, 2006).

La lectura que hacía el gobierno en este período indicaba que con el Estatuto Docente ya se había logrado asegurar cierta “dignidad básica” al garantizar ingresos mínimos para todos los docentes del país, sumado a ello, se habían repuesto elementos de una “carrera burocrática”, asociando los sueldos docentes del sector municipal a estímulos similares a los de la administración pública como la asignación por años de servicio o por desempeño en zonas difícil. Dadas estas garantías, era fundamental avanzar en la instalación de “incentivos

---

<sup>5</sup> En la próxima sección me referiré con más detalle a estos programas

profesionales”. (Belleï, 2001a). Según Rodolfo Bonifaz (2008), estos incentivos profesionales, tanto colectivos (SNED) como individuales (AEP y AVDI), ligados al cumplimiento de metas, la acreditación de competencias y el desempeño profesional, buscan construir paulatinamente una carrera docente profesional, *centrada en el mérito docente* en reemplazo de la carrera docente más tradicional *centrada en la antigüedad*.

Si bien había un consenso relativo entre gobierno y profesorado que podía existir un sistema de evaluación para fortalecer la profesión docente, el magisterio estaba en contra de que este sistema fuera punitivo y que vinculara los resultados del desempeño con incentivos económicos aislados y competitivos (Assaél y Pavez, 2008), mientras que en el gobierno estaba instalada la idea de que junto con un sistema formativo, la profesión docente no iba a mejorar, si no había un sistema que vinculara remuneraciones salariales con desempeño efectivo de los docentes (Belleï, 2001a). Pese a estas diferencias, se lograron protocolos de negociación entre MINEDUC y el Colegio de Profesores (los años 2003 y 2006) para avanzar en la construcción de una nueva carrera profesional, existiendo una voluntad de trabajar en conjunto en la materia (Colegio de Profesores, 2008).

### **Michelle Bachelet (2006-2010): presión por parte del mundo social y continuidad en las políticas educativas hacia los docentes.**

Las principales políticas docentes de este período se originan por una movilización de estudiantes secundarios sin precedentes, que se desencadena al inicio del gobierno de Michelle Bachelet, llamada “Revolución Pingüina”. Las demandas formuladas por los estudiantes eran de dos tipos: (i) propuestas concretas como la gratuidad del pase escolar, establecer criterios más exigentes para optar a ser sostenedor o derogar la LOCE y (ii) la enunciación de principios normativos para orientar políticas educativas como la prohibición de todo tipo de selección en escuelas municipales o la abolición del lucro derivado de la labor educativa (Asamblea Nacional de Estudiantes Secundarios, 2006).

Como respuesta a esta movilización, el gobierno convocó un Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación entre junio y diciembre de

2006, coordinado por Juan Eduardo García-Huidobro, el cual elaboró un conjunto de propuestas de cambios normativos e institucionales al sistema educativo. Entre las principales propuestas se pueden enunciar tres: (i), se propone renovar el marco regulatorio de la educación, lo que implica reemplazar la LOCE por la aprobación de una nueva Ley General de Educación o LGE; (ii) se propone establecer la calidad de la educación como eje central para abordar la problemática educativa, siendo la Subvención Escolar Preferencial uno de los instrumentos propuestos para avanzar en esta dirección; y (iii) se propone un régimen de aseguramiento de la calidad, a través de la creación del Consejo Nacional de Acreditación en el marco de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006).

El Consejo Asesor Presidencial, en materia específica de políticas orientadas a los docentes, establece como consenso que “las evaluaciones de desempeño individual jugarán un rol central en la futura carrera profesional” (2006: 37), e indica que “los resultados de las evaluaciones deben tener implicancias en el avance de los profesores en la Carrera y –por esta vía- en sus remuneraciones y beneficios laborales” (Idem). Esto no redundaría en ninguna iniciativa concreta, sino que se mantienen las evaluaciones y los incentivos económicos al buen desempeño individual como mecanismos para fortalecer la profesión docente.

De las propuestas del Consejo Asesor Presidencial, se plasman en iniciativas legales las propuestas de reemplazar la LOCE por la LGE (Chile, 2009), la promulgación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Chile, 2008) y la promulgación de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Chile, 2006).

Por otro lado, en materia de políticas educativas hacia los docentes, este gobierno elabora la Evaluación Diagnóstica INICIA, una prueba de carácter voluntario para los alumnos egresados de las carreras de pedagogía que mide conocimientos disciplinarios y pedagógicos de las carreras de Pedagógica en Educación Básica y en Educación Parvularia en las distintas instituciones formadoras del país.



Es importante señalar que el Bloque Social por la Educación, que agrupaba al sector movilizad del 2006, estudiantes secundarios, universitarios, co-docentes, profesores, padres y apoderados, en sus respectivas agrupaciones, se marginó del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación a sólo cinco días de que la entidad entregara a la Presidenta Bachelet el informe final, esto pues, en palabras de entonces presidente del Colegio de Profesores, Jorge Pavez, el documento elaborado tras seis meses de trabajos no los representaba (La Nación, 6 de diciembre 2006).

Pese a este desencuentro entre lo que fue el informe final de la Comisión y el bloque social, los docentes, agrupados en el Colegio de Profesores aceptan establecer una mesa de trabajo con el MINEDUC en una comisión de trabajo bipartita sobre la Carrera Profesional Docente. El trabajo comienza en abril de 2008, sesionando más de quince jornadas, y llegando a consensuar aspectos como que la estructura de la carrera considerará la existencia de incentivos remuneracionales y no remuneracionales (Colegio de Profesores, 2008) no así la ponderación de los factores que lleva a recibir uno u otro incentivo. Todo este trabajo queda congelado el 12 de mayo de 2009, dado que la aprobación de la LGE incluye el Art, 46 G, en donde se indica que cualquier profesional con al menos 8 semestres de universidad puede ejercer la docencia en enseñanza media:

En la educación media, se entenderá por docente idóneo al que cuente con el título de profesional de la educación del respectivo nivel y especialidad cuando corresponda, o esté habilitado para ejercer la función docente según las normas legales vigentes, o esté en posesión de un título profesional o licenciatura de al menos 8 semestres, de una universidad acreditada, en un área afín a la especialidad que imparta, para lo cual estará autorizado a ejercer la docencia por un período máximo de tres años renovables por otros dos, de manera continua o discontinua y a la sola petición del director del establecimiento. (Chile, 2009: Ley 20.370, Art. 46 G)

Para el Colegio de Profesores, este artículo “frustra todo intento de Carrera Profesional Docente” (Colegio de Profesores, 2009) pues permite que otros profesionales sin título docente puedan ejercer como profesores en el aula. Junto

con este congelamiento del diálogo, el Colegio de Profesores define su rechazo al proceso de evaluación docente de la forma en que se realiza en la actualidad.<sup>6</sup>

### **Sebastián Piñera (2010-2011): Profundizando los incentivos económicos al mérito.**

El primer hito en términos de política educativa en el gobierno de la Coalición por el Cambio, ocurre en mayo de 2010 cuando el gobierno convoca a un panel de expertos para que elabore una propuesta para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno. Este panel fue coordinado por Harald Beyer, actual ministro de educación<sup>7</sup>. Este panel propone en julio de 2010 actuar en tres áreas para fortalecer la profesión docente: formación inicial docente, carrera docente y docentes directivos.

El segundo gran hito es la protesta social que comienza en mayo de 2011 y dura, en términos generales, hasta diciembre del 2011. El movimiento social, conducido por estudiantes universitarios (agrupados en la CONFECH), secundarios (agrupados en el CONES y la ACES) plantean, fundamentalmente, el fin al lucro en la educación, educación superior y escolar gratuita y la desmunicipalización, además de otras reivindicaciones (CONFECH, 2011). Este es un movimiento en marcha, por lo cual se mantiene incierto sus alcances en materia de política educativa

La forma de orientar las políticas educativas de este gobierno presentan una gran continuidad con los gobiernos anteriores, pues pese a que el 22 de noviembre del 2010 el Presidente anuncia en cadena nacional la Gran Reforma Nacional por la Educación, los pilares de esta reforma son muy similares a lo que desarrolla la Concertación en los 20 años reseñados. Las principales propuestas anunciadas por Piñera son: (i) a los directores se les escogerá por sistema de Alta Dirección Pública Pedagógica, se aumentarán sus sueldos de acuerdo al tamaño de la escuela, podrán gestionar sus equipos directivos y cambiar a profesores mal

---

<sup>6</sup> Forma que será comentada en el apartado 2.3.

<sup>7</sup> Contó con la presencia de Julia Alvarado, José Pablo Arellano, Mariana Aylwin, José Joaquín Brunner, Andrea Kerbs, Patricia Matte, Sergio Molina, Jaime Pavéz, Pilar Romaguera, Pedro Pablo Rosso y Pablo Zalaquet.

evaluados, haciendo eco a lo propuesto en el panel de expertos; (ii) los alumnos tendrán más horas de lectura y matemáticas, nuevas evaluaciones SIMCE (de educación física, inglés y tecnología); y (iii) las familias tendrán más y mejor información sobre los resultados SIMCE y PSU y un aumento de la Subvención Escolar Preferencias para que los padres puedan elegir y exigir más. La Ley de Calidad y Equidad de la Educación ha implementado parte importante de estas medidas (Sala de historia, 2010; Chile, 2011).

En particular, para los profesores, se anuncian iniciativas que son muy coherentes con lo planteado por el panel de expertos: un aumento de la remuneración inicial de los egresados de pedagogía que estén en el 30% mejor evaluado de la prueba INICIA; la Beca Vocación de Profesor que permite a los alumnos con más de 600 puntos estudiar gratis la carrera de pedagogía, con más de 700 recibir un bono de 80 mil pesos mensuales, y con más de 720 financiamiento para cursar un semestre en el extranjero; se triplican los premios de Asignación de Excelencia Pedagógica; y por último, un plan de retiro voluntario con bonos de hasta \$20 millones para cada profesor que se jubila. (Sala de historia, 2010). De estas medidas, todas han sido implementadas a la fecha, y se observa que corresponden a políticas de continuidad y profundización con las anteriores políticas docentes de evaluación e incentivo económico.

En este período, las diferencias entre Colegio de Profesores y MINEDUC se profundizan. Los docentes expresan por primera vez de forma explícita en un documento oficial que:

La Carrera debe poner fin a los estímulos individuales y competitivos que constituyen la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) y la Asignación Voluntaria de Desempeño Individual (AVDI). No debieran existir estímulos económicos fuera de la carrera, tampoco se justifica su permanencia dentro de la Carrera, ya que lo que se ha planteado es que ésta debe ser articulada al sistema de evaluación docente, el que debe ser corregido (...) Los recursos que se están utilizando para financiar AEP y AVDI deben pasar al financiamiento global de la carrera. (Colegio de Profesores, 2010: 4).

La carrera profesional docente, propone el gremio, utiliza la evaluación docente como criterio articulador central. Lo que no da pie para la existencia de incentivos económicos externos ni internos de la carrera. Por ello, las medidas implementadas por el gobierno, como aumentar al triple los premios de la AEP,

van en el sentido opuesto a lo planteado por el gremio docente. La evaluación y los incentivos económicos avanzan por caminos distintos: mientras para los docentes, evaluar su desempeño es viable e importante esta evaluación no se debe vincular a incentivos económicos. Por su parte, el gobierno hace cada vez más fuerte este vínculo.

### **2.3 Programas de evaluación e incentivo económico a docentes en Chile.<sup>8</sup>**

Antes de detallar los tres programas de evaluación e incentivo económico a los docentes en Chile, es importante señalar que la vinculación de programas de evaluación con mecanismos de incentivo económico no es exclusividad de Chile, sino que hay otros países a nivel internacional que poseen este tipo de vínculos. El trabajo de Murillo, González y Rizo (2006) estudia los sistemas de evaluación del desempeño docente en 50 países del mundo, indicando que desde 1990 en adelante en distintas partes del mundo se han implementado sistemas de este tipo, y hoy se sabe que aproximadamente la mitad de los países de Europa y América han implementado este tipo de programas.

Lo interesante del trabajo de estos autores es que elaboran una clasificación de cinco modelos de sistemas de evaluación del desempeño docente según sus propósitos, a saber: la evaluación docente como parte de la evaluación del centro escolar con énfasis en la autoevaluación (caso de Finlandia); la evaluación docente para casos especiales, como concesión de licencias (caso de España e Italia); la evaluación docente como insumo para el desarrollo profesional, pero sin ninguna repercusión en la vida profesional del docente (caso de California); la evaluación docente para la promoción en la carrera docente (caso de Colombia y Reino Unido); y, por último, la evaluación docente como base

---

<sup>8</sup> Excluyo el Premio a la Excelencia Pedagógica creado en 1997 pues finaliza el año 2000. Era un premio simbólico que distinguía a 50 docentes cada año, muy significativo en términos económicos. Para más detalles ver Bellei (2001a).

para un incremento salarial, es decir, conceder estímulos externos para la mejora profesional (caso de Chile, Cuba y Rumania) (Murillo, González y Rizo, 2006).

Esta clasificación internacional permite sostener que Chile es parte de un movimiento internacional de implementación de sistemas de evaluación del desempeño docente, con una peculiaridad propia, pues en el modelo chileno, las evaluaciones al desempeño docente se han vinculado con incentivos salariales. Ejemplo de esto es el SNED, la AEP y el AVDI: todos tienen en común el construir herramientas con el objetivo de fortalecer la profesión docente, específicamente incentivar y reconocer mediante el incentivo monetario el mérito de aquellos docentes que demuestran un buen desempeño. Diferenciándose el SNED del AVDI y la AEP en que el primero es un incentivo económico colectivo y los dos últimos son incentivos económicos individuales.

### **Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED).**

El SNED se implementa el año 1996 y es el primer programa de incentivos asociado indirectamente al desempeño de los docentes (Bravo, et al. 2008) e inaugura los programas de mejoramiento de las remuneraciones de los docentes por vía de incentivos monetarios (Valenzuela, et al. 2010). Este programa entrega una bonificación salarial (la Subvención por Desempeño Docente) a todos los docentes de los establecimientos educativos que presentan mejores resultados en las pruebas SIMCE de alumnos y otros indicadores complementarios<sup>9</sup>, por un período de dos años<sup>10</sup>.

En un comienzo el SNED otorgaba medio sueldo adicional al año a los docentes que se desempeñaban en el 24% de los establecimientos subvencionados con mayores logros; desde el 2000, se duplica el monto del incentivo y se amplía al 35% el porcentaje de colegios beneficiados. El

---

<sup>9</sup> Los resultados SIMCE explican el 65% de cálculo del incentivo, el otro 35% se calcula con indicadores de iniciativa; mejoramiento de condiciones laborales; igualdad de oportunidades; y, integración de padres y apoderados.

<sup>10</sup> Es importante acotar que para escoger a los establecimientos de mayores logros se construyen grupos homogéneos comparables según variables de ubicación geográfica y nivel socioeconómico fundamentalmente. De esta forma, el año 2010 por ejemplo, se construyeron 125 grupos homogéneos de establecimientos (SNED, 2011).

establecimiento beneficiado recibe un premio que distribuye íntegramente a los docentes, el 90% de los recursos se distribuye en proporción a las horas de contrato de los docentes y el 10% restante se otorga como incentivo económico a los docentes destacados de la escuela, en función de los criterios que determine la propia escuela. De esta forma, el año 2010, por ejemplo, cada docente que trabaja en un establecimiento que se adjudicó el 100% del premio, recibió algo menos de \$750.000 de incentivo económico al año (SNED, 2011).

### **Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP).**

El año 2000 se aprueba la Ley 19.715 que crea la AEP (Chile, 2001) siendo el primer programa de evaluación e incentivo económico al desempeño individual. Este programa es de carácter voluntario para todos los docentes que trabajan en establecimientos subvencionados por el Estado, tanto de dependencia municipal como particular. La evaluación consiste en la elaboración de un Portafolio AEP y la realización de una la Prueba de Conocimientos Disciplinarios y Pedagógicos (AEP, 2011). En el primero, los docentes deben presentar evidencia estandarizada sobre planificación de clases, estrategias de evaluación de alumnos y reflexión pedagógica sobre un conjunto de clases, y en particular sobre una clase filmada. La segunda es una prueba de preguntas de selección múltiple y de desarrollo, específicas a la asignatura y nivel de cada postulante (Bravo, et. al, 2009).

Los docentes que salen acreditados del proceso, obtienen la Asignación de Excelencia Pedagógica, consistente en una retribución económica del equivalente a un sueldo al año (\$ 625.000 anuales aproximadamente), dependiendo de la experiencia laboral, y que el año 2011 el actual gobierno ha llamado a triplicar (Sala de historia, 2010). Para mantener la asignación, los acreditados deben ejercer como docentes de aula en establecimientos de sector municipal o particular subvencionado<sup>11</sup>. Junto con ello, los docentes acreditados pueden

---

<sup>11</sup> El número de profesores que participan en la AEP ha ido aumentando cada año. El 2009, de un total de 159.628 docentes que trabajan en el sector municipal o particular subvencionado, el programa contó con 1.815 postulantes, de los cuales, el 18% logró la acreditación. En total, desde 2002 al 2009, han postulado 13.639 docentes, de los cuales han sido acreditados con AEP 3.477, es decir un 25% (AEP, 2011).

postular a la Red de Maestros de Maestros, quienes tienen la tarea de poner su saber y experiencia al servicio del desarrollo de sus pares, coordinando Encuentros Nacionales o Proyectos de Participación Activa (AEP, 2011).

### **Evaluación Docente y Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI).**

El Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Profesional Docente o Evaluación Docente es el sustento del AVDI. La Evaluación Docente fue creada el año 2003 con el objetivo de fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación de los docentes del sector municipal. Consiste en una prueba obligatoria a la cual deben someterse cada cuatro años los docentes que trabajan en el sector municipal. Los instrumentos de evaluación son una Pauta de Autoevaluación, un Portafolios con un conjunto de evidencias de clases, una Entrevista de un Evaluador Par y un Informe de Referencia de Terceros (Director o Jefe Técnico). Hasta la fecha se han evaluado más de 60.000 docentes, lo que equivale a un poco más del 75% del universo (CPEIP, 2011).

El resultado de esta evaluación arroja cuatro posibles niveles de desempeño: insatisfactorio, básico, competente y destacado. A todos se les hace llegar un Informe de Evaluación Individual y según el nivel de desempeño obtenido las consecuencias son distintas. Si se obtuvo un resultado Básico o Insatisfactorio deberá inscribirse en los Planes de Superación Profesional. Los docentes con resultados insatisfactorios deberán repetir su evaluación al año siguiente y la tercera evaluación insatisfactoria implicará que el docente no podrá ejercer en el sector municipal. Los docentes con resultados básicos deberán repetir la prueba al año subsiguiente de su evaluación. Por otro lado, si se obtiene un desempeño destacado o competente los docentes podrán postular voluntariamente al AVDI. (CPEIP, 2011)

La distribución que arrojan los resultados de la evaluación del desempeño docente considerando los datos desde el 2006 al 2009 permite destacar que estos mantienen cierta regularidad, en general existe un bajo porcentaje de docentes evaluado como insatisfactorios (menos del 3%), alrededor de un 30% de los

docentes resulta evaluado en la categoría básico, en torno al 60% es evaluado como competente y alrededor de un 10% de los docentes son evaluados como destacados (CPEIP, 2010).

El AVDI es un beneficio que busca reconocer e incentivar a los docentes del sector municipal que obtienen resultados positivos en la Evaluación Docente. Creado el año 2004 consiste en una Prueba de Conocimientos Pedagógicos y Disciplinarios, idéntica a la que se realiza al postular a la AEP. Los resultados de esta prueba trae como resultados un incentivo económico en función de los resultados obtenidos tanto en esta prueba como en la Evaluación Docente. El AVDI se calcula sobre la Renta Básica Mínima Nacional (RBMN) que el docente esté percibiendo a la fecha de pago y corresponderá a los siguientes valores mensuales (AVDI, 2011):

		Resultado Prueba AVDI		
		Destacado	Competente	Suficiente
Resultado Evaluación Docente	Destacado	25% de la RBMN	15% de la RBMN	5% de la RBMN
	Competente	15% de la RBMN	15% de la RBMN	5% de la RBMN

De aquellos docentes evaluados como competentes y destacados, aquellos que deciden postular al AVDI varían año a año. Estos docentes tienen un período de 36 meses después de la entrega de los resultados de su evaluación para postular. Esto implica que aquellos evaluados el 2009, pueden haber sido evaluados el 2006, 2007 o 2008. Llama la atención que el número de docentes que postula al AVDI entre el 2007 y el 2009 corresponde a 16.873, sobre un universo de posibles postulantes entre 2006 y 2008 de 28.336, esto es, un 59,5% de los docentes que cuentan con el privilegio de postular al AVDI lo hacen (CPEIP, 2010).

En general son muy pocos aquellos docentes que obtienen un resultado destacado en el AVDI, en torno a un 30% se agrupa en la categoría de *competente* y, desde el 2006, la categoría de *suficiente* agrupa alrededor del 50% de los profesores. Mientras que un porcentaje aún significativo (15,1%), pero en paulatino descenso, no logra obtener el incentivo monetario (CPEIP, 2010).



## Impactos de las políticas de evaluación e incentivo económico sobre el aprendizaje

Luego de 15 años desde la puesta en marcha de programas de evaluación del desempeño docente y de incentivos económicos, existe evidencia disponible a partir de tres estudios sobre el impacto que estos tienen en los aprendizajes de los estudiantes, medido a través del SIMCE.

El primero, es realizado por Mizala y Romaguera (2005), quienes estiman el efecto del SNED en la efectividad de los logros académicos de las escuelas después de las primeras tres aplicaciones del premio. Utilizando un modelo estadístico preliminar, y, como las autoras reconocen, con bastantes problemas metodológicos para trabajar el tema de la *endogeneidad* (evaluar efectividad utilizando el SIMCE siendo que el SNED utiliza como principal indicador para otorgar el premio el SIMCE), concluyen que el SNED, tomado como un todo y sin diferenciar sus años de aplicación, tiene un efecto positivo combinado en el logro de las escuelas que lo reciben.

El segundo estudio, realizado por Bravo et al. (2008), entrega los resultados del primer estudio a gran escala que, utilizando bases de datos SIMCE y del Registro de Estudiantes de Chile, analiza la relación entre resultados del conjunto de programas de evaluación docente (Evaluación Docente, AEP y AVDI) y los resultados de aprendizaje de los alumnos de educación básica, vinculando a cada docente directamente con su grupo de alumnos. Los resultados muestran que los tres programas permiten identificar docentes más efectivos.

En este sentido, un profesor que postula a la AEP tiene un efecto de 6.5 puntos SIMCE, efecto que aumenta a 17 puntos SIMCE en los establecimientos con alumnos provenientes de familias de menores recursos. Aunque menor, la Evaluación Docente también demuestra tener efecto sobre el SIMCE, la diferencia que aporta un docente destacado versus uno insatisfactorio es de 10.25 puntos SIMCE. Por último, la magnitud del efecto de un docente destacado versus uno insatisfactorio en el AVDI tiene un efecto de menor magnitud en comparación a los otros modelos (5.7 puntos SIMCE). El estudio concluye que los docentes

certificados o bien evaluados permiten que sus alumnos tengan mejores resultados en las pruebas estandarizadas (Bravo et al., 2008: 18-19).

Un tercer estudio es realizado por Docentemás (2009), quienes correlacionan los resultados SIMCE 2008 de matemáticas de los alumnos de 4° básico y 2° medio y el nivel de desempeño de su profesor, controlando por Grupo Socioeconómico (GSE). En el caso del GSE bajo, la diferencia entre aquellos alumnos que tenían cero profesores bien evaluados (competente y destacado) en comparación a los que tenían tres o cuatro profesores bien evaluados es de 16 puntos, diferencia que en los grupos medio altos se mantiene para los alumnos de cuarto básico pero desaparece para los de segundo medio.

En síntesis, los tres estudios disponibles sugieren que los programas de evaluación del desempeño docente logran identificar a un conjunto de docentes bien evaluados que tienen un impacto positivo en el aprendizaje de sus alumnos en comparación a otro conjunto de docentes mal evaluados. Por tanto, se cumpliría el principio de incentivar, reconocer y mejorar el desempeño docente.

## **2.4 Soporte teórico de la política de evaluación e incentivo económico.**

Para comprender la relevancia que ha cobrado el vínculo entre sistemas de evaluación del desempeño y sistemas de incentivos económicos hay que precisar el sustento teórico que da forma y sentido a tal vínculo. La clave para interpretar este vínculo está en la respuesta que se realizó sobre el problema de la estabilidad de resultados de aprendizajes observados vía SIMCE a comienzo de la década del 2000. A principios de la década del 2000, las economistas Alejandra Mizala y Pilar Romaguera (2002a) articulaban esta respuesta señalando que el problema de la calidad del aprendizaje tenía que ver con el bajo desempeño de los docentes, y a su vez, indicaban que este bajo desempeño era un problema asociado a la falta de conexión de las remuneraciones con el desempeño de los maestros, afirmando que “los salarios docentes son extremadamente parejos

independiente del esfuerzo y el desempeño del profesor” (2002a: 30). De esta forma, una estructura plana de remuneraciones y una significativa dispersión del rendimiento educacional de los alumnos eran los elementos que explicaban la importancia de elaborar un sistema de incentivos en Chile (Mizala y Romaguera, 2002b).

La relación conceptual que se establece con esta respuesta al problema de la calidad educacional es que se precisa de un *mayor esfuerzo* por parte de los docentes para que estos mejoren su magro *desempeño*, y lo que motiva o incentiva este esfuerzo es un *incentivo monetario*. Así, dado que los incentivos monetarios impactan en el esfuerzo y este en el desempeño, si el sueldo es independiente del esfuerzo, es esperable que el desempeño no sea el mejor. El ingeniero comercial Gerardo Jofré el año 1988, en su calidad de asesor del entonces ministro de hacienda Hernan Büchi, explica muy claramente este vínculo entre incentivo económico, esfuerzo y productividad:

Si, como suele ser la situación más frecuente en el área privada, el profesor percibe que su sueldo depende, incluso a nivel individual, de la calidad de sus servicios, y cree, además, que sólo mantendrá su empleo si desarrolla sus funciones eficientemente, tendrá los incentivos para esforzarse por tener un óptimo desempeño [...]. La situación óptima es que el trabajador –y, también, el profesor- sienta que puede ganarse su seguridad con eficiencia y dedicación, pero que el desempleo le aguarda si no se aboca a prestar servicios de calidad. En esas condiciones sobreviven y son eficientes, en general, la casi totalidad de los trabajadores, sin ser presas de incertidumbres excesivas. En cambio, si un trabajador siente que, sin importar su rendimiento, su empleo estará seguro y no sufrirá su salario, es humano que se deje estar y tenga un desempeño mediocre (Jofré, 1988: 205).

En este sentido, el incentivo económico se entiende como un elemento que contribuye a aumentar la motivación del docente por desempeñarse bien. Los incentivos al mérito o *merit pay* son herramientas entendidas como “un premio al desempeño de los docentes, premio que busca incrementar la motivación de los mismos” (Mizala y Romaguera, 2002b: 355) y son un paso importante en relación a la introducción de “evaluación del desempeño e incentivos en el sector educacional chileno puesto que permite aumentar la responsabilidad pública (*accountability*) de los establecimientos educacionales con financiamiento estatal y relacionar los ingresos de los docentes con su desempeño” (Op. Cit: 385)

Es relevante que Mizala y Romaguera (2002b) especifiquen que la introducción de sistemas de evaluación del desempeño e incentivos sea importante para el *sector educacional chileno*, pues con ello indican que este tipo de sistemas no se origina en este sector laboral, no son sistemas o medidas creadas dentro del campo laboral educacional sino que han demostrado ser sistemas y medidas eficientes en otros ámbitos del trabajo productivo. Es gracias a las reflexiones de Schultz (1983), cuyos trabajos ejercen influencia a contar de la década de 1960 y de Gary Beker (1983), ambos Premios Nobel de Economía (1979 y 1992 respectivamente), que la escuela y la educación se comienzan a pensar como una empresa que produce un bien productivo para la sociedad y el individuo.

Estos autores inauguran la teoría del capital humano, la que sitúa su análisis en la empresa. Desde esta perspectiva, la escuela, señala Becker, puede entenderse como “una institución que se especializa en la producción de formación, diferenciándose así de una empresa que produce conjuntamente formación y bienes” (Becker, 1983: 51). El tema central, es cómo aumentar la productividad de las empresas y, por ende, del trabajador. Esto se logra cuidando la salud (física y psíquica) y aumentando los conocimientos y habilidades específicas de un trabajador, elementos que componen su “capital humano”, por lo que, invertir en su capital humano es clave para aumentar su productividad y, con ello, la productividad de la empresa (Becker, 1983).

Ahora bien, no basta solamente con que el trabajador esté bien calificado, además, requiere de un buen estado de ánimo, como señala Becker:

La productividad de los empleados depende no sólo de su aptitud y de la inversión que se realiza en ellos, tanto dentro como fuera del puesto de trabajo, sino también de la motivación y de la intensidad de su esfuerzo. Los economistas reconocieron hace ya mucho tiempo que la motivación, a su vez, depende en parte de las retribuciones, debido al efecto que un incremento de estas tiene sobre el estado de ánimo y las aspiraciones de los trabajadores. (Becker, 1983: 58)

Se observa en esta cita la construcción de la relación entre incremento de las retribuciones, motivación e intensidad del esfuerzo y productividad del trabajador. Esta relación es la misma que sustenta teóricamente los Programas de

Evaluación e Incentivo Económico en Chile y que hace necesaria su construcción e implementación. Para incrementar las retribuciones e incentivar la motivación e intensidad del esfuerzo del docente, antes requiero evaluar su productividad en tanto trabajador, para premiar al que efectivamente merece un incentivo y no a cualquiera. Es por ello que Beyer y Araneda (2009) recomiendan avanzar con decisión en el vínculo de las remuneraciones de los docentes con los resultados de aprendizaje de los estudiantes, que serían el indicador por excelencia de la productividad del docente en tanto formador.

Un trabajador eficaz es lo que se espera construir con estos programas de evaluación del desempeño e incentivo económico a los mejores. Y esto implica, como señala la economista Emiliana Vega (2008), que no basta con que el docente sea afectuoso o demuestre dominio de conocimientos de la asignatura que enseña, pues ambas características no implican necesariamente ser un docente eficaz, el docente es eficaz cuando existe evidencia de que sus alumnos han adquirido los conocimientos y habilidades adecuados. Para esto, hay que basarse en los indicadores de aprendizaje de los alumnos que estén disponibles a partir de las evaluaciones nacionales.

El logro del trabajo docente bien hecho se evidencia en los conocimientos y habilidades que los alumnos han adquirido. Y es en fortalecer esta evidencia que varios autores están trabajando. Por ejemplo, el citado trabajo de Bravo et al. (2008) indica que un profesor destacado en la AEP puede lograr que sus alumnos logren en el SIMCE de cuarto básico 0,34 desviaciones estándar más que un profesor calificado como insatisfactorio en un establecimiento con niños de escasos recursos. Son estos resultados, lo que permite a Bayer y Araneda (2009) a concluir que:

Como, en parte, la efectividad de un profesor es endógena a su esfuerzo, la conclusión obvia de estos resultados es que los países que estén interesados en elevar la calidad de su educación, en lograr que todos los niños tengan la oportunidad de aprender, deben estrechar el vínculo entre desempeño de los docentes y las remuneraciones. (p. 414)

Desde esta perspectiva, junto con estimular el esfuerzo de los docentes, los programas de evaluación del desempeño docente y de incentivos económicos tienen el propósito de mejorar la calidad de la educación en su conjunto.

### **3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS**

#### **3.1 Tensión frente a los programas de evaluación e incentivos económicos.**

El Colegio de Profesores se ha opuesto a la actual política de evaluación del desempeño docente e incentivos económicos individuales, exigiendo poner fin a los estímulos individuales y competitivos, es decir, la AEP y el AVDI (Colegio de Profesores, 2010: 4).

Actualmente los docentes, en relación a los programas de evaluación del desempeño e incentivos económicos individuales, se enfrentan a dos discursos en evidente tensión: por un lado, el gobierno triplica el incentivo económico individual a quienes tengan éxito en la evaluación de desempeño AEP y, por otro, el Colegio de Profesores demanda poner fin a estos incentivos económicos individuales.

Considero relevante conocer la visión de los docentes sobre los supuestos de los programas de evaluación del desempeño e incentivos económicos individuales con el fin de poder ponderar los posibles efectos que está teniendo esta política educacional. El sentido que les hace a los docentes estos programas es muy importante para que sean políticas que realmente logren sus objetivos (Day, 2002).

El aporte que puedo realizar desde la antropología es, entendiendo a los docentes como un grupo humano que comparte ciertas características, y por ende, ciertos núcleos de sentido sobre diversos temas y una cultura propia (Day, 2002; Hargreaves, 2005a; Kelchtermans, 2005), interrogar a estos sobre su visión sobre los programas de evaluación e incentivo económico individual, privilegiando las categorías propias de los docentes sobre los discursos en tensión.

#### **3.2 Pregunta orientadora e hipótesis de trabajo**

De lo expuesto hasta ahora, emerge la siguiente pregunta orientadora:

*¿Qué sentidos atribuyen los docentes a los programas de evaluación del desempeño profesional e incentivo económico individual?*

De esta pregunta se desprenden tres hipótesis teóricas. El uso de hipótesis en investigación cualitativa es un tema controversial, pues se indica que muchas veces las ideas preconcebidas puede conllevar una mirada sesgada a los datos, obviando aquéllos que entren en contradicción con estas ideas (Huberman & Miles, 2002). Consciente de este desafío, adscribo a la perspectiva de Strauss y Corbin (2002), quienes entienden que el trabajo inductivo sin ideas preconcebidas es discutible que efectivamente pueda realizarse, y ante esta dificultad, recomiendan trabajar verificando las ideas preconcebidas que uno trae precisamente por medio del trabajo inductivo, en un proceso de ir desde las ideas preconcebidas a los datos y de los datos a las ideas preconcebidas. Dicho esto, las hipótesis de esta investigación son:

- ❖ *Los docentes atribuyen un sentido negativo a los programas de evaluación del desempeño e incentivo económico individual en referencia al sentido de la profesión docente.*

El sentido y valor atribuido a los programas de evaluación e incentivo económico individual es negativo pues se distancia a los núcleos de sentido colectivo de la profesión docente. En vez de apuntar a propósitos morales, emociones o la importancia del trabajo cotidiano, elementos que, como se verá más adelante, la evidencia remarca como centrales para la profesión docente (Day, 2002; Hargreaves, 2005a; Kelchtermans, 2005), los programas de evaluación e incentivo económico apuntarían a la competencia entre pares y al interés individual como propósitos de la profesión (Colegio de Profesores, 2010).

- ❖ *Los docentes atribuyen un sentido positivo a formas de incentivo al desempeño profesional asociadas al reconocimiento social de su profesión.*

El reconocimiento de la importancia social de la profesión se vincula con el sentido moral (Kelchtermans, 2005; Day 2002; Bellei, 2001a) que los docentes

atribuyen a su trabajo, por ello, es entendido y valorado positivamente por los docentes como incentivo a su desempeño profesional.

- ❖ *Los docentes comparten núcleos de sentidos colectivos sobre los incentivos a su trabajo.*

La existencia de un sentido colectivo o común en los docentes se expresa en los núcleos con los cuales atribuyen sentido a los incentivos a su trabajo. Este sentido colectivo permite sustentar la idea de estar frente a un grupo profesional que comparte una cultura propia, en este caso, la cultura docente. (Kelchtermans, 2005; Day 2002, 2004; Hargreaves, 2005a).

### 3.3 Objetivos

**General:** Identificar núcleos con los cuales los docentes atribuyen sentido a los programas de evaluación del desempeño profesional e incentivo económico individual.

**Específicos:**

- Describir los núcleos con los cuales los docentes atribuyen sentidos a los programas de evaluación del desempeño profesional e incentivos económicos individual.
- Describir los elementos que los docentes consideran incentivan el mejoramiento de su desempeño.

### 3.4 Relevancia del problema

El problema abordado en esta investigación es relevante por tres razones:

*Relevancia en la investigación educacional nacional:* este estudio se sitúa en la línea de investigación de la cultura docente y la forma en que conciben su



profesión. En Chile, esta línea de investigación está incipientemente trabajada, siendo más comunes los trabajos sobre identidad docente (Núñez, 2003, 204). Por ello, este estudio espera contribuir a fortalecer esta línea de investigación.

*Relevancia en el campo antropológico nacional:* en segundo lugar, creo que este estudio es un aporte a la antropología en pos de consolidar el tema de la educación como un área de investigación. En Chile la antropología educacional es una línea de trabajo aún no consolidada. Por ejemplo, en los dos últimos Congresos de Antropología, el VI del año 2007 realizado en Valdivia y el VII del año 2010 realizado en San Pedro de Atacama, no hubo ningún simposio o mesa sobre antropología y educación, pese a que existen antropólogos y antropólogas trabajando el tema. Junto con ello, si uno revisa los proyectos FONDECYT adjudicados en el área de Antropología Cultural y Social, con la excepción de Sergio Martinic que ha trabajado sobre la cultura escolar y las representaciones sociales de los docentes sobre el tiempo, y Jacqueline Gysling, que ha trabajado sobre temas curriculares, no existen otros proyectos adjudicados en el tema de antropología y educación (Conicyt, 2011).

*Relevancia en el campo de las políticas educativas nacionales:* en último lugar, este estudio puede aportar evidencia sobre ámbitos no considerados por las políticas educativas. Los programas de evaluación e incentivo económico operan con ciertos supuestos que, gracias a esta investigación, pueden ser discutidos con evidencia empírica y un marco teórico alternativo. La evidencia generada puede ser un aporte para que la política educativa considere en sus marcos conceptuales los elementos subjetivos y culturales de los docentes.

#### 4. MARCO TEÓRICO

Dentro del campo de la Antropología, el estudio de la cultura docente no ha representado un interés central de la disciplina. Así lo deja manifiesto, por ejemplo, el *21st Century Anthropology: A Reference Handbook* del año 2010, donde se incluyen los 102 temas principales que la antropología está investigando y trabajando hoy, entre ellos la tecnología, la globalización, la salud, la literatura, la migración, las artes visuales, el feminismo, los tradicionales temas indígenas, el medio ambiente, los derechos humanos o la educación, por nombrar algunos (Brix, 2010).

Específicamente en el tema educacional, como se muestra en esta publicación, la antropología ha aportado en la comprensión de que dentro del sistema escolar existen diversas comunidades y culturas. El foco ha estado en el estudio de las diferencias raciales, de género, étnicas y de nacionalidad al interior de las escuelas y las aulas como factores clave para entender y mejorar el aprendizaje. En este sentido, en relación a los docentes, el énfasis se ha situado en que estos entiendan y potencien las diversas culturas desde donde provienen sus alumnos, dejando de lado el estudio de los docentes como un grupo cultural (D'Amato, S. 2010).

Por su parte, en Chile, el estudio de la antropología y la educación se ha realizado de manera focalizada gracias al trabajo que investigadores con formación en antropología han ido realizando sobre diversas temáticas educacionales como la Educación Intercultural Bilingüe (Acuña, 2005; Bahamondes, 2005) o el análisis de la políticas y reformas educativa (Martinic y Pardo, 2001; Román, 2010), por nombrar algunos. Sobre el tema docente, destaca de forma excepcional la antropóloga Jacqueline Gysling (1992), quien se ha enfocado en entender la identidad profesional de los docentes. En este sentido, es más bien fuera de la antropología, en la historia, la educación, la psicología o la sociología, que se ha profundizado sobre el tema de la identidad y la cultura docente (Núñez, 2003, 2004; Ávalos, 2003a; Cornejo, 2009; Bellei, 2001b).

De esta forma, la Antropología no ofrece actualmente marcos teóricos específicamente desarrollados para el estudio de la cultura docente. En particular, las definiciones disponibles sobre el concepto de cultura han sido elaboradas atendiendo a temas y problemas de investigación de distinta índole, empleando acepciones del concepto de cultura que no ofrecen categorías específicas para abordar el problema particular, como por ejemplo:

Cultura tiende a referir a sistemas simbólicos de creencias, valores y sentidos compartidos que vuelven el mundo significativo e inteligible para un grupo particular de personas (Beldo, 2010).

Pese a esto, dentro del campo de la investigación educativa se ha señalado con fuerza la necesidad de comprender la cultura de los docentes, como una vía estratégica para promover el mejoramiento educativo. Importantes investigadores han llamado la atención sobre la importancia de que cualquier cambio educativo que se busque implementar debe generar un diálogo directo con la cultura e identidad de los docentes (Ball & Goodson, 1985; Hargreaves, 1992, 2005a; Day, 2002; Tenti, 2006).

Asumiendo ese llamado, este capítulo busca contribuir en la construcción de un marco teórico pertinente para el estudio de la cultura docente, a partir de la revisión, en primer lugar, de los aportes de la Antropología para entender la noción de cultura, y, en segundo lugar, de los aportes provenientes de otras áreas disciplinares sobre la cultura docente. Dado el incipiente estado del arte, no pretendo avanzar hacia la definición de un modelo teórico, sino, menos ambiciosamente, hacia la identificación de algunos elementos pertinentes para el análisis.

#### **4.1 El estudio de la cultura en el campo de la Antropología**

La Antropología nace como campo disciplinar en el siglo XIX bajo la influencia del positivismo, el pensamiento ilustrado y el colonialismo. El “tercer mundo” no solo era un lugar donde extender la economía colonial, sino un lugar donde estudiar a los pueblos “primitivos”. De esta forma, mediante la etnografía,

los pueblos indígenas se convertían en una fuente de indagación científica de la historia de la humanidad para los primeros antropólogos (Geertz, 2005). El tema central, en ese entonces, era hacer comparaciones culturales entre diversos grupos humanos para entender cómo se conformaba la sociedad (Harris, 2005).

Recientemente, a mediados del siglo XX, la antropología amplió sus objetos de interés, expandiéndose hacia temáticas propias de las sociedades contemporáneas occidentales, como las que he descrito al mencionar el Handbook de Antropología del siglo XXI, yendo más allá de los temas indígenas y situando su foco de indagación en problemáticas propias de las sociedades modernas (Brix, 2010; Harris, 2007). Ejemplos ya clásicos de este movimiento son los estudios sobre Antropología Urbana de la Escuela de Chicago y Robert Redfield en la primera mitad del siglo XX (Hall, 1996) o el estudio de Oscar Lewis (2006) sobre *Antropología de la Pobreza* realizado en 1959.

El estudio de fenómenos contemporáneos por parte de la antropología ha mantenido un elemento en común: su foco en la cultura. Esto pues, como señala el antropólogo norteamericano Clifford Geertz (2005), la antropología como disciplina nace y se sustenta alrededor de este concepto. La literatura antropológica, según el antropólogo norteamericano Marvin Harris (2007), ofrece numerosas definiciones para el concepto de cultura, y tras estas diferencias conceptuales hay grandes debates teóricos y epistemológicos relativos, por ejemplo, a la relación entre cultura y sociedad o la importancia de lo simbólico y lo material para entender la cultura (Harris, 2007; Geertz, 2005; Alexander, 2000). Lo relevante es que “el todo sumamente complejo...” que enunciara hace más de un siglo sir Edward B. Taylor para referirse al concepto de cultura, continua siendo muy utilizado en la actualidad (Wuthnow, 1998; Kuper, 2001; Beldo, 2010).

### **Rasgos relevantes para entender la cultura**

Dejo enunciado este debate teórico para reconocer la complejidad que conlleva realizar una definición del concepto de cultura, pues tal o cuál definición implícitamente trae consigo un posicionamiento teórico y, siguiendo a Harris (2007), político. Más que interesarme tomar partido por una u otra definición, me

parece central identificar los elementos comunes que la teoría contemporánea ha enfatizado para aprehender un concepto de cultura. Revisando el trabajo de cuatro antropólogos connotados identifico tres elementos centrales: i) el dotar de sentido y valor a las prácticas e ideas sociales (Geertz, 2005; Harris, 2007), ii) la historicidad y producción cultural (Harris, 2007; Godelier, 2010), y iii) la hibridación y la formación de subculturas (Sahlins, 1999; Harris, 2007; Geertz 1994, 1996). Expondré brevemente estos tres elementos.

Respecto a la *dotación de sentido y valor a las prácticas e ideas sociales*, tanto Geertz (2005) como Harris (2007) han dedicado parte importante de su trabajo en señalar que la cultura da sentido y valor a modos de vida específicos. El primero, entiende que la cultura es un sistema simbólico que da sentido y valor a las prácticas sociales, por ello, aboga por reconstruir el sistema simbólico de los pueblos como camino para indagar en su subjetividad (Geertz, 2005: 90). El segundo, sumado a esto, agrega que el comportamiento humano, las prácticas sociales en sí, dan forma a las ideas, las conforman, orientan, desarraigan y hacen emerger rasgos cognoscitivos (Harris, 2007:14). Para ambos, lo que el ser humano piensa y hace cotidianamente tiene que ver con su cultura.

Respecto a la *historicidad y la producción cultural*, es importante señalar que la cultura es un modo socialmente aprendido (Harris, 2007), un sistema de concepciones heredadas expresadas en forma simbólica por medio del cual los seres humanos se comunican (Geertz, 2005). Ahora bien, la cultura no solo se hereda y aprende, sino que cambia. El ser humano, señala el antropólogo francés Maurice Godelier (2010), no se conforma sólo con vivir sino que en sus interacciones va produciendo nuevas formas de existencia social, nuevas configuraciones culturales. Precisa este autor: el ser humano tiene un rol activo en la producción de cultura, y por ello, va transformando sus modos de vivir, pensar y actuar. Harris (2007) complementa esto al señalar que “todo el mundo sabe (o debería saber) que el atributo más distintivo de la cultura es precisamente su plasticidad y su capacidad de evolucionar” (2007: 6). La cultura es historia en movimiento.

Respecto a la *hibridación*, el antropólogo norteamericano Marshall Sahlins (1999) agrega algo central. La historia de los grupos humanos se ha ido construyendo de forma híbrida. Esto quiere decir que, en sus modos de vida, las externalidades con las que un grupo humano se ve enfrentando son “indigenizadas” [indigenized] (1999: 412) o hechas propias, comprometiéndolas con las configuraciones locales y transformándolas en algo distinto de lo que eran. Digamos que lo “indígena” o lo “nativo” es lo propio de un grupo humano, sea este un pueblo aborígen o un grupo de jóvenes punks de una ciudad, y las externalidades son los elementos con los que ese grupo se va enfrentando. Lo central que indica Sahlins (1999), es que la cultura de ese grupo es híbrida y se va configurando de esta forma, pues, aunque se impongan prácticas y relaciones externas de forma coercitiva, estas sólo cobran sentido y valor al asociarse con categorías propias o “nativas” del grupo. Es así, como adquieren lógica propia o “nativa”, inteligibilidad y efecto.

Esto se vincula con la formación de *subculturas* pues, como Harris señala, “todas las culturas consisten en una mezcla de elementos derivados de otras culturas” (2007: 69), agregando que, es indudable que cuando más desarrollada y compleja es una sociedad, en mayor grado su cultura y subculturas reflejan la influencia de contactos con otras culturas y mayor será a su vez la influencia cultural de esa sociedad (Harris, 2007). Harris introduce la noción de *subculturas* para referirse a los subgrupos dentro de una sociedad que, pese a compartir características con la cultura mayor, a la vez, se diferencian por poseer características particulares y cierta autonomía (Harris, 2007).

La relevancia de la distinción entre cultura y subcultura es doble, en primer lugar, no es posible entender la cultura como un todo homogéneo e indiferenciado, pues en su interior, siempre será posible hallar sub-grupos que contienen diferencias y tensiones en su interior con el grupo mayor (Beldo, 2010). En segundo lugar, y siguiendo un ejemplo de Geertz (1994), no será posible entender la cultura sin distinguir las subculturas y viceversa: la cultura marroquí, para ser comprendida, requiere cierta comprensión de las mega-culturas del “Mediterráneo”, “África” o “los árabes” y de las subculturas como los pueblos

Bereberes. Geertz advierte que “no está nada claro cómo tenemos que administrar esta relación entre lo grande y lo pequeño” (1994: 58), entre el todo y las partes, el desafío es justamente hallar relaciones entre ambos niveles.

Por último, la definición de Harris (2007) de cultura me parece que logra dar cabida, por su generalidad, a los tres rasgos presentados. Para este autor cultura “es el modo socialmente aprendido de vida que se encuentra en las sociedades humanas y que abarca todos los aspectos de la vida social, incluidos el pensamiento y el comportamiento” (2007:9)

## **4.2 Cultura docente: una cultura ocupacional con rasgos propios.**

Fuera de la antropología, la literatura sobre cultura docente no explicita una definición de cultura, simplemente se habla de la cultura docente. Ahora bien, uno de los elementos que permite sostener la idea de que los docentes conforman una cultura es que este sería un grupo que comparte un *oficio, trabajo o profesión particular* (Hargreaves, 2000; Goodson & Cole, 1994; Day, 2002; Núñez, 2003, 2004).

En las sociedades modernas, justamente por la división del trabajo, el grupo ocupacional de pertenencia es articulador de subculturas. Por ejemplo, respecto a las profesiones, el sociólogo alemán Max Weber señaló que éstas están muy relacionadas a la expansión ilimitada de los procesos de racionalización y su concomitante burocratización, destacando sobre todo la relación de las profesiones con la posesión de un saber especializado y esotérico. Por su parte, su colega francés Emile Durkheim apuntó a la dimensión moral de las profesiones, como salvaguarda posible de regulación social capaz de mitigar la inestabilidad social basada en la creciente división del trabajo social (Prego, 2008).

Más recientemente, el sociólogo Andrew Abbott (1988), quien ha estudiado los sistemas profesionales, indica que lo esencial de la profesión está dado por la constitución de una serie de organizaciones para la asociación y el control del

trabajo. De esta forma, las organizaciones profesionales “legitiman su control al unir su experiencia a valores con legitimidad cultural general”, siendo estos valores, “cada vez más los valores de la racionalidad, la eficiencia y la ciencia”. (1988: 16). Las profesiones, más que tipos particulares de actividades ocupacionales, serían modos particulares de ejercer control sobre ciertas actividades, control que se halla colegiadamente en las manos mismas de los productores del servicio ofrecido (Prego, 2008).

Con el objeto de caracterizar más precisamente qué es una profesión, algunos autores han identificado diversos rasgos que distinguen a una profesión de otro tipo de trabajo, por ejemplo Spodek y Saracho (1988, citando a Howsam, Corigan Denemarck y Nash, 1976), Katz (1988) y Abbott (1988) señalan que entre los principales rasgos que caracterizan a una profesión se encuentran: (i) el poseer un cuerpo de conocimiento y habilidades para practicar la profesión que normalmente el resto no posee, generando marcos teóricos y discusiones específicas; (ii) trabajar en base a una necesidad o función social, con un alto nivel de confianza pública en la profesión y sus profesionales, y estando vinculados a instituciones sociales establecidas y mantenidas para proveer servicios esenciales; (iii) contar con períodos prolongados de preparación en estudios universitarios junto con acuerdos sobre estándares de admisión y continuidad para ejercer; (iv) poseer autonomía en la supervisión de su trabajo; (v) mantener una distancia con el cliente para evitar que las emociones influyan en los juicios profesionales y minimizar la tentación de generar favoritismos; (v) estar organizados en asociaciones profesionales autónomas que poseen códigos de ética; y, (vi) por último, tener una fuerte motivación de servicio y compromiso.

Estos estudios sobre profesionalización revelan características que permiten hablar tanto a favor como en contra de la docencia como profesión, pues si bien existe un institución social específica donde trabajan, la escuela, no hay una alta confianza pública en los docentes, si bien existen estudios universitarios prologados, también existen periodos breves para obtener el título de docente en institutos profesionales y centros de formación técnica, si bien existe autonomía al interior del aula, los docentes son supervisados y evaluados de forma externa,



pero especialmente, no mantienen una distancia con sus clientes, con los cuales están muy implicados.

Más allá de tomar partido sobre si la docencia es o no es una profesión según criterios estrictos, me interesa destacar que ciertos expertos, utilizando nociones como “cultura docente” (Hargreaves, 1992; 2005a; Núñez, 2003), identidad docente (Day, 2002; Núñez, 2004) o “concepciones de sí mismo” (Kelchtermans, 2005), han intentado señalar que los docentes son un grupo ocupacional con *núcleos de significado propios*. Por ejemplo, Hargreaves (2005a) señala que “las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años” (2005: 189). Esto los distinguiría de otros grupos ocupacionales, sean profesionales o no.

Hargreaves (2005a), Day (2002) o Kelchtermans (2005), entre otros, han intentado especificar ciertos elementos propios de la cultura docente. Si bien sus propuestas no han elaborado un marco teórico que dé cuenta de la relación entre los conceptos que componen la cultura docente en una acepción antropológica, sí han descrito algunos elementos que se consideran propios de esta. En base a esta evidencia, es posible extraer tres rasgos distintivos del trabajo profesional docente: i) la importancia de tener un propósito moral en la conformación de la identidad docente (Ball y Goodson, 1985; Kelchtermans, 2005), ii) la presencia de las emociones como un rasgo central en el trabajo docente (Day, 2004; Hargreaves, 1998) y iii) las condiciones de trabajo cotidianas como formadoras de la cultura profesional (Hargreaves, 2005a; Baijaard, et. al., 2004).

A continuación describo estos tres rasgos del trabajo profesional docente, rasgos que estarían constituyendo patrones de sentido al interior de la cultura docente. Luego preciso algunos elementos que investigadores nacionales han identificado sobre el trabajo y la cultura docente, para finalizar exponiendo el impacto que las reformas educacionales tienen sobre la cultura docente.

## Propósitos morales: el sentido de la cultura docente.

Un conjunto de autores ha propuesto los propósitos morales que los docentes tienen como un componente central de la cultura docente. Entre ellos están los ingleses Ball y Goodson, quienes han planteado que es necesario conocer la identidad docente para comprender “las acciones y compromisos de los profesores en su trabajo” (1985: 18), argumentando que el compromiso y la lealtad del docente con su trabajo son un elemento decisivo a la hora de entender cómo estos piensan y actúan.

Siguiendo esta misma línea, el inglés Christopher Day (2002), resumiendo el trabajo de varios autores, concluye que la identidad profesional de los docentes no sólo se compone de un saber técnico y de un oficio, sino también de una moral. Estos “núcleos de propósitos morales y códigos éticos” (2002: 682) son claves para entender el ejercicio de la profesión docente, junto con las fronteras de su identidad.

Por su parte, el belga Geert Kelchtermans (2005) postula la noción de *comprensión de sí mismo*<sup>12</sup> para abordar la profesión docente. Este autor identifica cinco componentes de esta noción: (i) autoimagen (¿Qué hago-soy como docente?); (ii) la motivación otorgada al trabajo (¿por qué hago lo que hago?); (iii) la perspectiva futura (¿Cómo me veo como docente en el futuro?); (iv) evaluación o autoestima del desempeño profesional (¿cuán bien hago lo que hago?); y (v) percepción de la labor (¿Qué debo hacer para ser un buen docente?) (2005: 1001).

Kelchetermans (2005) concluye que las respuestas que los docentes entregan a la quinta pregunta sobre la *percepción de la labor* da cuenta de las bases normativas básicas de sus juicios y sus decisiones, enfatizando que todas estas respuestas “tienen consecuencias morales en tanto afectan la vida y las necesidades de los jóvenes por quien los docentes son y se sienten responsables” (2005: 1001). La orientación moral se ve reflejada en “la percepción de la labor”,

---

<sup>12</sup> Este autor señala que ha intentado evitar usar el concepto de identidad por la esencia estática que este evoca, y que por ello utiliza el concepto de *comprensión de sí mismo*.

transformándose en un punto de vista o referencia para la acción, el entendimiento y compromiso del docente con su trabajo.

### **Las emociones: la fuerza productiva de la cultura docente.**

Algunos autores han propuesto que las emociones son un componente inherente de la identidad profesional de los docentes. Por ejemplo, Andy Hargreaves (1998; 2004) propone que la cultura docente tiene como rasgo central a las emociones, indicando que estas están en el corazón mismo de la enseñanza, y que “la buena enseñanza está cargada con emociones positivas” (1998: 835, traducción propia). De esta manera, existirían cuatro elementos, fundamentados en la literatura sociológica y psicosocial, sobre el lugar de las emociones en la cultura docente: (i) enseñar es una práctica emocional; (ii) enseñar y aprender involucran comprensión emocional; (iii) enseñar es una forma de trabajo emocional; y, (iv) las emociones de los docentes son inseparables de sus propuestas morales y de sus habilidades para lograr tales propuestas (1998: 838). En el último punto emerge un vínculo entre los propósitos morales y el papel de las emociones.

Christopher Day (2004) ha indicado que la identidad profesional de los docentes se apoya en la *pasión*, entendida como un motor o una fuerza motivacional que emana de la fuerza emocional. Son las emociones las que permiten que el docente sienta *pasión* por el propio trabajo, esto es, sienta energía, determinación, convicción, compromiso, e incluso obsesión. Para Day (2004), la pasión no es un lujo, un detalle, o una cualidad que poseen solo unos pocos profesores, sino que es esencial para toda enseñanza.

En otro estudio, basado en el análisis de narrativas biográficas de profesores, este mismo autor concluye que es posible observar la delicada interacción entre lo racional (cognitivo) y lo no racional (emocional) y, particularmente, el poderoso e influyente rol del último sobre el primero (Day, 2001: 414). El aspecto emocional influye en las formas de pensar de los docentes.

## El trabajo cotidiano en la escuela: el aprendizaje de la cultura docente

Por último, algunos autores indican que la cultura docente se sustenta en el quehacer cotidiano que sus miembros desarrollan en la escuela. Por ejemplo, Hargreaves (1992, 2005a) indica que uno de los rasgos centrales de la cultura docente está en su lugar de trabajo, en la escuela, ya que es en esta que se aprenden las estrategias de enseñanza que los docentes han ido desarrollando históricamente. En este sentido, un profesor principiante o neófito, al entrar a una escuela no tiene que reinventar la “rueda de la pedagogía” (1992: 216) dado que, con los años, los docentes han ido desarrollando una cultura. Para Hargreaves, “la cultura carga con las soluciones históricamente generadas y colectivamente compartidas de la comunidad para sus nuevos e inexpertos miembros. Constituyen un marco de aprendizaje profesional.” (1993: 217)

Para este mismo autor, la cotidianidad se refleja en las relaciones sociales que los docentes entablan entre ellos en la escuela, y a partir de estas, Hargreaves (1992, 2005a) distingue cuatro formas principales de cultura docente: el individualismo, la balcanización, la cultura colaborativa y el compañerismo artificial. Las cuatro formas de relación social al interior de la escuela se vinculan con la colaboración. El individualismo, por su ausencia, al estar el docente orientado al corto plazo, evitando discusiones y rehuyendo el trabajo colaborativo; la balcanización por ser una colaboración competitiva entre grupos de profesores al interior de una escuela; la colaboración entendida como una forma espontánea de vínculo que fomenta el desarrollo profesional y la calidez del trabajo docente; y la última por ser una colaboración coercitivamente estimulada generando el efecto contrario.

Hargreaves (2005a) indica que sostener relaciones sociales colaborativas al interior de la escuela, forjando una cultura de la colaboración es muy difícil producto de la *intensificación del trabajo docente*, que en el marco de las políticas neoliberales recientes implica que el trabajo cotidiano de los docentes se ha vuelto mucho más intenso, esperándose de parte de estos una mayor cantidad de funciones como realizar un trabajo social con los alumnos, desarrollar tareas

administrativas y de evaluación para rendir cuentas o ejecutar programas prescritos restando espacio para la creatividad, entre otros elementos.

En otro estudio, el equipo de Baijaard et. al. (2004), realiza un meta análisis de un conjunto de estudios sobre identidad profesional docente. Los autores señalan que la formación identitaria es un proceso de construcción de conocimiento práctico caracterizado por un proceso dinámico de integración de lo que es visto por los docentes como individual y colectivamente relevante para la enseñanza. Este proceso tiene lugar en un contexto donde los docentes y un conjunto de “otros relevantes” como los estudiantes, los directores, los investigadores, los hacedores de políticas, etc., son parte. Es justamente en este contexto significativo donde los docentes configuran parte importante de su identidad profesional.

Por último, en un intento por caracterizar la profesión docente, Seymour Sarason (2002) propone a los docentes como *artistas* que se desempeñan en un contexto particular llamado escuela. Los docentes, dirá este autor, son artistas que se utilizan a sí mismos para comunicar una emoción, una situación o una imagen destinada a ser significativa y a estimular a la audiencia. Para Sarason, la docencia, a diferencia de otras profesiones, pero de forma similar a las actividades artísticas, requiere de una audiencia y, por lo tanto, es en la creación de un ambiente en el “escenario de aprendizaje” donde tiene lugar lo central del trabajo docente.

### **La cultura docente en Chile.**

Un número limitado de investigadores nacionales se han abocado a describir los rasgos propios de la cultura docente en Chile. Uno de los trabajos más sistemáticos sobre el tema es el del historiador Iván Núñez (2003, 2004). Este autor ha estudiado en profundidad la historia del profesorado en Chile, intentando reconstruir sus huellas identitarias y culturales y sus núcleos de sentido. Núñez (2003) enfatiza el rol que el Estado y las políticas educacionales han tenido en la conformación de la identidad docente, y distingue tres grandes tipos de cultura docente, como se esquematiza en el siguiente cuadro:

Cultura docente tradicional (1850 – 1930)	Cultura del trabajador de la educación (1930 – 1973)	Cultura del profesional de la educación (1990 – 2010)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Servicio público</li> <li>• Vocación</li> <li>• Afectividad</li> <li>• Abnegación</li> <li>• Entrega</li> <li>• Desinterés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Servicio público</li> <li>• Vocación</li> <li>• Afectividad</li> <li>• Igualdad</li> <li>• Integración Nacional</li> <li>• Democracia</li> <li>• Humanismo</li> <li>• Iluminismo</li> <li>• Rechazo a la abnegación y la entrega.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias técnicas</li> <li>• Reconocimiento social</li> <li>• Responsabilidad de los miembros por el desempeño</li> <li>• Autonomía</li> <li>• Interés instrumental</li> <li>• Cierta distancia con el cliente</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de Núñez (2003, 2004)

En primer lugar, la *cultura docente tradicional*, que comienza en la segunda mitad del siglo XIX, al alero del Estado Nacional, el que buscó desarrollar un sistema escolar y llevar a cabo la primera profesionalización docente. En segundo lugar, la *cultura docente trabajadora*, que tiene sus orígenes en la década de 1930 y cobra mayor fuerza durante los años 40, responde a un giro en la profesión hacia el sindicalismo docente, esto reorientó el rol docente hacia una cultura de trabajadores de la educación. Por último, la *cultura docente profesional*, que tiene como antecedente la dictadura militar, la que desarticula la relación entre Estado y docentes al desarmar el Estado Docente. Así, en los años 90, con el retorno a la democracia, la política educativa empieza a tomar cada vez más protagonismo en la profesionalización del ejercicio de la labor docente, como he mostrado en los antecedentes.

Complementariamente, el sociólogo Cristián Bellei (2001b) siguiendo a Núñez, ha planteado que la matriz cultural de los docentes se basa en una cultura burocrática y funcionaria, basada en un humanismo desvinculado de lo productivo, con cierto enclaustramiento social y por tanto, un conservadurismo pedagógico. Estas características matrices, son para Bellei las causas que explican que los docentes se sientan extraños a los cambios que la reforma escolar chilena ha intentado implementar, es decir, una cultura profesional, basada en la eficiencia tecnológica, con una apertura a la sociedad y el mundo, y por tanto, con una pedagogía moderna. Para este autor:

La matriz cultural de los docentes, formada en la tradición del Estado Docente y reforzada por las particulares condiciones de los maestros, hace de los profesores un grupo claramente diferenciable de la sociedad, poseedor de una densidad simbólica y una identidad profesional muy fuerte (2001b: 139).

Este mismo autor, en otro trabajo sobre la percepción de los docentes sobre el Premio a la Excelencia Pedagógica (Bellei, Elgueta y Milessi, 1997), identifica que existe una resistencia a los incentivos económicos justamente por la matriz cultural de los docentes. Los autores, en base a la “definición de situación” de los docentes, encuentran que para ellos (i) lo prioritario y “real” es el problema contingente de los bajos sueldos y no un premio económico, y (ii) que el sentido gremialista de la profesión se siente amenazado en su identidad por la evaluación individual del desempeño. La conclusión de los autores es que cualquier política orientada a aumentar la valoración social del profesorado debe contar con el dato de que el mismo gremio ha generado “defensas simbólicas”, las que exacerban los componentes de un trabajo basado en la gratuidad, una misión y una moral particular (históricamente presentes en la docencia) y se oponen a toda búsqueda de interés y maximización de la ganancia (personal o sistémica, mercantil o educativa). Esta es su coraza cultural protectora.

En otra línea de trabajo, las economistas Alejandra Mizala y Pilar Romaguera (2002a), luego de realizar una encuesta a 400 docentes del Gran Santiago sobre el Sistema Nacional de Evaluación Docente (SNED), obtienen como resultados una favorable opinión sobre este programa: un 55,6% de los docentes está de acuerdo o muy de acuerdo en que el premio que entrega el SNED contribuye a mejorar la calidad de la educación y un 58,3% está de acuerdo o muy de acuerdo con que el incremento de las remuneraciones de los profesores debe estar relacionado con una evaluación del desempeño docente. Estos elementos les permiten concluir que “se ha estado produciendo en los últimos años un cambio en la cultura tradicional docente” (2002a: 30), existiendo una creciente aceptación de prácticas de evaluación estandarizada y del hecho de que las remuneraciones estén ligadas a la evaluación. La coraza cultural protectora, según estas autoras, pareciera estar cediendo.

En una línea más enfocada a comprender el desarrollo profesional de los docentes, la investigadora Beatrice Ávalos (2003a) señala que el desarrollo profesional precisa de contemplar la identidad de los docentes, en particular aboga por considerar: (i) la situación concreta en que ocurre la labor docente, esto es, las escuelas y aulas, los talleres fuera de la escuela y los seminarios o cursos extras, (ii) la comunidad discursiva, esto es, los pares de nivel o disciplina, y, (iii) artefactos concretos de facilitación del buen desempeño de la enseñanza. Estimulando estos tres elementos, es que los docentes debieran fortalecer su trabajo.

Por último, en la línea de la salud laboral y trabajo docente, el psicólogo Rodrigo Cornejo (2009) tras realizar una investigación a partir de encuestas con docentes de enseñanza media, concluye que la *significatividad otorgada al trabajo* y el *nivel de demandas en el trabajo* son los factores más relevantes para explicar el nivel de bienestar de los docentes. El primer elemento tiene que ver con la capacidad de otorgar un sentido no instrumental al trabajo, es decir, un propósito o un objetivo moral. El segundo elemento refiere al nivel de carga de trabajo percibida, como la ambigüedad de rol, la presión excesiva de trabajo y el tiempo e interacción problemática con estudiantes. Ambos elementos explican, respectivamente, el 26,7% y el 12,5%, de la variabilidad en el índice de bienestar docente (Cornejo, 2009: 421), y como se observa, se vinculan con los rasgos que he denominado propósitos morales y trabajo cotidiano (Haregreaves, 2005a; Kelchtermans, 2005).

### **Reformas, políticas educacionales y cultura docente.**

Los objetivos y procedimientos de las reformas educacionales implementadas durante las últimas tres décadas en distintos países de occidente como EE.UU., Canadá o Inglaterra, según los autores revisado, se contraponen con los rasgos constitutivos de la cultura docente (Day, 2002; Hargreaves, 2005a; Kelchtermans, 2005).

Apoyándose en distintas fuentes de evidencia estudiada, indican que sucesivos gobiernos en distintas partes del mundo han intentado reorientar la



fuerte tradición liberal-humanista de la enseñanza de los docentes, caracterizada por la creencia del valor intrínseco y no instrumental de la educación, hacia una visión más funcionalista, caracterizada por la competencia y los resultados derivados de la enseñanza y el pago por resultados (Day, 2002). Según Hargreaves (2005b) dos paradigmas se contraponen: la "economía del conocimiento" vs el "fundamentalismo de mercado". El problema, es que el modelo del *accountability* o del *new management*, propio de la perspectiva funcionalista, ha demostrado no ser muy efectivo en mejorar la calidad de la educación y fortalecer la profesión docente (Hargreaves, 2005b: 65).

El argumento central de autores como Day (2002), Kelchtermans (2005) o Hargreaves (2005a) consiste en denunciar a las reformas educacionales en tanto han ignorado y con ello erosionado el *sentido identitario* de los docentes. Este *sentido* es clave para ser un docente efectivo. Por ello Day sostiene: "paradojalmente, entonces, las reformas impuestas pueden en el largo plazo disminuir la capacidad de los docentes de elevar los estándares" (2002: 686).

Lo que se argumenta, es que la identidad y cultura docente son elementos claves para que una reforma o política educativa tenga efecto, por lo mismo, cuando una política no considera estas dimensiones puede erosionar o desestabilizar la concepción del trabajo que dota de sentido a la identidad profesional y con ello perjudicar el buen desempeño laboral (Kelchtermans, 2005; Day, 2002).

El problema está, como indica Day (2002), en la falta de correspondencia que se observa entre la identidad profesional de los docentes y los objetivos y procedimientos de las reformas educacionales implementadas en los últimos 30 años tanto en Europa occidental como en América del Norte y Latinoamérica. Lo que se denomina "propósito morales mayores", que conforman el núcleo de sentido de los docentes, está bajo amenaza por las actuales agendas políticas dado que los profesores triunfan solo satisfaciendo y cumpliendo con las definiciones que otros hacen sobre su trabajo. Es por ello que este autor sostiene que: "la identidad ética-profesional que era dominante en las escuelas está siendo remplazada por una identidad emprendedora-competitiva" (p. 682). Esta es la

tensión que pareciera expresar el Colegio de Profesores (2010) cuando indica su rechazo a incentivos económicos individuales competitivos.

Por todo lo anterior, es que estos autores señalan que el impacto de las reformas educacionales sobre el desempeño docente ha sido un impacto negativo (Day, 2002; Kelchtermans, 2005; Hargreaves, 2005a, b.) Como señala Kelchtermans:

Si los cambios demandados requieren abandonar formas de hacer que reflejan creencias y normas profundamente sostenidas sobre la buena enseñanza (percepción de la labor), la reforma implícita o explícitamente cuestiona la autoestima del docente y provocará intensas emociones de dudas, ansiedad, culpa, vergüenza (2005: 1001, traducción propia).

En este sentido, ninguno de los trabajos descritos observa que los incentivos económicos son un elemento relevante al interior de la cultura docente. Pareciera que son un elemento ajeno que no tiene respaldo tanto en la evidencia nacional como internacional, evidencia que sostiene que la cultura docente se orienta por propósitos morales más que materiales como eje central de su cultura (Day, 2002; Hargreaves, 2005a; Kelchtermans; 2005; Cornejo, 2009; Núñez, 2003, Bellei, 2001b).

### **La cultura docente como objeto de estudio antropológico**

Gracias a la revisión de la evidencia, es posible señalar que los tres rasgos que he indicado como relevantes para la comprensión de la noción de cultura están presentes en los docentes como grupo ocupacional: primero, los propósitos morales, las emociones y el trabajo cotidiano son elementos clave para otorgar sentido y valor al quehacer docente; segundo, el profesorado es un cuerpo profesional con historia y esta historia ha ido cambiando; por último, se ha ido produciendo una hibridación producto de la relación de los docentes con el Estado y las distintas políticas educativas, especialmente desde la década de los años 90 en adelante, posiblemente generándose subgrupos a partir de las mismas distinciones que la política propicia, por ejemplo, entre destacados y básicos.

## 5. METODOLOGÍA

### 5.1 Diseño metodológico

#### Tipo y técnicas de estudio: explorando cualitativamente la cultura docente.

Para probar las hipótesis teóricas que postulo, requiero poder aprehender de alguna manera la visión que al interior de la cultura docente existe sobre los programas de evaluación del desempeño y los incentivos económicos individuales. Como he explicitado en el marco teórico, la evidencia disponible consiste en investigaciones dispersas no integradas en un modelo teórico, lo que obliga a realizar un *estudio exploratorio*. Es por esto que, siguiendo a Miles y Huberman (1994), he elaborado una pregunta de investigación general, pues me permite alcanzar claridad sobre lo que es importante para la cultura docente en relación a los programas de evaluación del desempeño y los incentivos económicos individuales sin limitar de antemano mi mirada.

Para abordar de forma exploratoria la visión que existe al interior de la cultura docente requiero poder profundizar en el sentido otorgado a ciertas prácticas e ideas sociales. Al no existir modelos previos no me es posible construir variables o categorías de observación *a priori*, sino que debo ir a interrogar a los propios docentes cómo entienden ellos los programas de evaluación e incentivos económicos individuales. Como señala Geertz, “la cuestión consiste en descifrar qué demonios creen ellos que son” (1994: 76), en este caso, qué creen ellos que son en relación a los programas de evaluación del desempeño y los incentivos económicos individuales. Ese es el desafío de este estudio exploratorio. Para esto, las *metodologías cualitativas* son de especial pertinencia pues permiten trabajar con el *orden del decir*. Los métodos cualitativos buscan profundizar en la densidad simbólica del discurso (Geertz, 2005).

Exploraré el *orden del decir*, y si bien me interesa pesquisar el discurso público que los docentes construyen sobre este tema, existe un problema. Como señala Ranciere (2007), el discurso público tiende al consenso por tanto, los desacuerdos tienden a ser evadidos u obviados. La opinión negativa que el

Colegio de Profesores tiene sobre la evaluación docente y los incentivos económicos individuales (Colegio de Profesores, 2010) es de público conocimiento y por tanto puede tornar la conversación pública hacia ese consenso, sin permitir visibilizar los desacuerdos que se tengan con esta posición. Es por ello que este tema será abordado tanto de forma pública como privada mediante el uso de técnicas de producción de información tanto grupales e individuales: grupos focales y entrevistas respectivamente.

Antes de detallar ambas técnicas, es importante considerar que un desafío al interrogar el *orden del decir*, tiene que ver con una sospecha de la cual Marvin Harris fue muy precavido: existe una distinción entre lo que la gente dice que hace y lo que la gente “realmente” hace. Para Harris, “la conducta real puede ser estudiada tanto desde una perspectiva etic como desde una perspectiva emic” (2005: 502), siendo relevante que la segunda no permee la primera, es decir, conformarse con la explicación de los “nativos” sobre un hecho. Para evitar este sesgo propio del *orden del decir*, es que recolectaré información utilizando dos técnicas distintas, una con un foco en el discurso público y otro en el discurso privado, con la intención de tener más de un punto de vista de la experiencia próxima del *nativo*, pues como señala Geertz (1994), tener un mayor conocimiento local, permite que la brecha entre la experiencia del “nativo” y la del analista, no sea tan grande.

En cualquier caso, y como sostiene Giddens (1995) matizando la sospecha de Harris (2005), los individuos en su conciencia discursiva pueden operar con relatos falsos, el punto es que esa falsedad no es un tema solo individual sino que “pueden existir presiones sociales más sistemáticas capaces de influir sobre el modo en que unas creencias falsas sean sostenidas por los miembros de una sociedad acerca de aspectos de esa sociedad” (1995, p. 125). En el fondo, tras el decir, aunque sea un decir “falso”, emergen elementos sociales significativos.

### ***El grupo focal: discurso público.***

Esta técnica me permite abordar el discurso de los docentes como un fenómeno colectivo y público. Los grupos focales están dirigidos a indagar en la

experiencia vivida por un grupo social que comparte ciertas características. Como señala Manuel Canales (2006), el grupo focal:

es especialmente útil para el estudio de «racionalidades» o lógicas de acción en un colectivo determinado y respecto a un campo práctico determinado, porque permite la comprensión de la acción, al interpretarla desde la perspectiva del actor que la realiza. (2006: 279).

El aporte de realizar un grupo focal por sobre un grupo de discusión está en que se interroga a un grupo por su experiencia vivida sobre un tema específico, en este caso, su opinión sobre los programas de evaluación del desempeño docente y los incentivos económicos individuales. Más que interesarme los conflictos morales que producen estos programas me interesa la atribución de sentido que hacen los actores a partir de su experiencia concreta. Sumado a ello, los reproches públicos que existen desde el gremio docente hacia los incentivos económicos individuales podrían tornar un grupo discusión aún más sesgado que un grupo focal para este tema específico (Canales, 2006).

### ***La entrevista semi-estructurada: el discurso privado***

Esta técnica me permite contrastar el discurso público y colectivo con el discurso privado e individual, y con ello eventualmente, falsear o comprobar la idea de que hay un sentido colectivo al interior de la cultura docente respecto a los incentivos económicos individuales. Así, busco los núcleos que dan sentido, sea positivo o negativo, a los docentes sobre los programas de evaluación del desempeño e incentivo económico individual. La técnica que me es más útil es la entrevista semi-estructurada, pues me permite interrogar al docente sobre un tema específico por medio del establecimiento de una conversación dirigida. Una entrevista estructurada no me permitiría profundizar en ciertos temas emergentes mientras que una entrevista sin estructura o reflexiva no me permitiría recabar información sobre mi tema de interés (Gainza, 2006).

### **Muestra: hacia una tipología de la cultura docente.**

Un desafío central para componer la muestra tiene que ver con la posibilidad de aprehender las distintas formas en que la cultura docente significa la evaluación del desempeño docente y los incentivos económicos individuales. Al no existir investigaciones empíricas en esta dirección, el desafío en el diseño de la muestra es hallar criterios capaces de generar perfiles que permitan distinguir distintos núcleos de sentido en los docentes sobre el tema en cuestión. He empleado con este fin dos criterios generales para distinguir teóricamente la cultura docente: (i) el nivel de bienestar que percibe un docente y (ii) los resultados en su evaluación de desempeño profesional medido vía Evaluación Docente y su participación voluntaria en el AVDI.

#### ***Nivel de bienestar laboral: diferencias en la significatividad atribuida al trabajo.***

El criterio de bienestar docente apunta a un aspecto subjetivo del trabajo docente. Es por esto que será el principal criterio para objetivar la cultura docente. He indicado en el marco teórico que la investigación de Cornejo (2009) identifica dos elementos claves para explicar el nivel de bienestar percibido por los docentes: (i) la *significatividad* que estos atribuyen a su trabajo, esto es, entender que su trabajo tiene propósitos morales y no solo instrumentales, y (ii) el *nivel de demandas en el trabajo* que refiere al nivel de carga de trabajo percibida, como la ambigüedad de rol, la presión excesiva de trabajo y el tiempo e interacción problemática con estudiantes. Ambos elementos se relacionan a los rasgos que he señalado son significativos para comprender la cultura docente, específicamente con los propósitos morales y el trabajo cotidiano (Hargreaves,2005a; Day, 2002; Kelchtermans,2005).

### ***Nivel de desempeño: diferencias de opinión sobre la evaluación al desempeño y el incentivo económico individual***

Objetivar la cultura docente considerando un segundo criterio, en este caso, su nivel de desempeño, reduce la posibilidad de sesgo, es menos probable trabajar exclusivamente con docente que sólo hayan obtenido un tipo de evaluación y permite considerar docentes con experiencias distintas en relación a la evaluación de desempeño y los incentivos económicos individuales. De los tres programas que presenté en los antecedentes, voy a trabajar con los de evaluación e incentivo económico individual pues son los que presentan rechazo por parte del Colegio de Profesores. Y entre la AEP y la Evaluación Docente y el AVDI, el segundo es más interesante y viable pues, como se indicó en los antecedentes, la Evaluación Docente es una evaluación de carácter obligatorio, lo que hace más probable hallar efectivamente a los docentes evaluados. En este sentido, es plausible que docentes con distintos niveles de evaluación (básica o destacada, por ejemplo) y dependiendo de su participación voluntaria en el AVDI, expresen opiniones distintas sobre los programas de evaluación e incentivo económico.

### ***Diseño muestral.***

Los criterios recién enunciados permiten construir una muestra donde se distinguen seis perfiles de docentes, como se observa en el siguiente cuadro:

	<b>Docentes evaluados como básicos</b>	<b>Docentes evaluados como competentes o destacados que NO postulan al AVDI</b>	<b>Docentes evaluados como competentes o destacados que SI postulan al AVDI</b>
<b>Bajo nivel de bienestar</b>	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3
<b>Alto nivel de bienestar</b>	Perfil 4	Perfil 5	Perfil 6

En las filas se observa el primer criterio, nivel de bienestar, distinguiéndose docentes con bajo bienestar y docentes con alto bienestar. En las columnas se aprecia el segundo criterio, nivel de desempeño, docentes evaluados como

básicos<sup>13</sup>, docentes evaluados como competentes-destacados que no postulan al AVDI y docentes evaluados como competentes-destacados que sí postulan al AVDI.

Está es una muestra *intencionada* (Miles & Huberman, 1994) pues favorece la reconstrucción de una red de relaciones que podría dar con núcleos de sentidos distintos sobre el tema de la evaluación del desempeño y los incentivos económicos individuales. Los seis perfiles de docentes son puntos en la red de relaciones que me permite distinguir el discurso de la cultura docente sobre el tema en cuestión, siendo importante poder abarcar los distintos puntos de la estructura que he elaborado.

El tamaño de la muestra se calcula por la posibilidad de abarcar la mayor cantidad de puntos de la red construida, es, por ello una *muestra estructural* (Canales, 2006) o *estratificada* (Miles & Huberman, 1994). Según Miles & Huberman (1994) esta muestra permite ilustrar subgrupos y facilita la comparación. Por ello, es también una *muestra de casos múltiples* en vez de una muestra dentro de un solo caso. Esto me permite aumentar la precisión, validez y estabilidad de los hallazgos, toda vez que si un hallazgo se mantiene en uno o más perfiles o por el contrario se mantiene en un perfil y no en otros, es un hallazgo más robusto (Miles & Huberman, 1994). En este sentido, es necesaria una participación de docentes tal que sea posible recabar información sobre los seis perfiles teóricos, es decir, un mínimo de seis entrevistas (una en cada perfil) e idealmente la elaboración de seis grupos focales (uno para cada perfil).

## 5.2 Plan de análisis

Como señala Beatriz Lavandera, analizar “necesariamente implica dividir (...) Lo que se espera de un buen trabajo de análisis es que a esa etapa le siga otra de síntesis” (1985: 16). El tema es ¿cómo dividir el discurso? Realizaré lo que

---

<sup>13</sup> Considerando que corresponden a menos del 2% de los docentes evaluados, dejo afuera al grupo evaluado como insatisfactorios por ser un grupo de difícil aprehensión.



Miles y Huberman (1994) denominan una *matriz de orden parcial*, recomendado para análisis exploratorios, pues me permite realizar un análisis transversal de los casos sin perder la especificidad de cada caso. Para realizar esta matriz debo generar ciertas categorías de análisis, las que construiré en base a mis objetivos de investigación, el marco teórico y los criterios muestrales.

Como criterios básicos para la sistematización del discurso considero los dos objetivos específicos de investigación que me he planteado, más un criterio teórico: la *definición de buen desempeño*. Considero este tercer criterio siguiendo la propuesta de Kelchtermans (2005) sobre la importancia de la respuesta que los docentes realizan sobre la pregunta ¿qué debo hacer para ser un buen docente? para comprender la concepción que los docentes tienen de sí mismos. La definición de buen desempeño puede ayudar a comprender mejor los núcleos con los cuales los docentes atribuyen sentido tanto a los programas de evaluación de desempeño e incentivos económicos individuales como a los potenciales incentivos. En síntesis, la matriz de orden parcial se compone de tres criterios:

#### **Matriz de orden parcial para cada perfil docente**

<b>Criterios</b>	<b>Descripción</b>
Programas de evaluación del desempeño y de incentivos económicos individual.	<i>Referencias que abordan el tema de la evaluación docente y de los incentivos económicos individuales.</i>
Potenciales incentivos	<i>Referencias que abordan posibles otros incentivos al desempeño docente.</i>
Definición de buen desempeño	<i>Referencias que permiten comprender la noción de buen desempeño que se desprende de la visión de los docentes.</i>

El tipo de análisis que realizaré al interior de esta matriz de orden parcial se basa en la teoría fundamentada, en la línea seguida por Strauss (Strauss y Corbin, 2002). Este análisis es adecuado para estudios exploratorios, puesto espera hallar en los datos mismos la verificación de las hipótesis del investigador, en un proceso de construcción inductiva del marco interpretativo. Strauss sugiere tres fases de análisis: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. De estas, no consideraré la tercera etapa pues implica la construcción de teoría en base a la evidencia recolectada, lo que se escapa a los objetivos de esta investigación.

Tomando en consideración las dos primeras etapas propuestas por Strauss y Corbin (2002), generaré una distinción en la codificación axial, lo que implica en la práctica tres etapas de análisis:

- i) La primera etapa consiste en realizar una *codificación abierta*, esto es, ir identificando conceptos relevantes a medida que uno lee el texto e ir codificándolos. En esta fase expondré las ideas más relevantes que en cada perfil aparecen en relación a los criterios expuestos en la matriz de orden parcial. Será por tanto, un análisis por caso.
- ii) La segunda etapa de análisis consiste en realizar una *codificación axial* o de ejes. Esta fase la dividiré en dos momentos. En primer lugar, expondré las categorías de análisis más relevantes que se han levantado a partir de la codificación abierta, explicando qué criterio he utilizado para definir una categoría como categoría *axial* o *eje*.
- iii) En segundo lugar, y como tercera etapa de análisis, construiré mapas conceptuales con las categorías axiales. De esta forma presentaré un modelo que explica la relación de las categorías relevadas en el análisis.

Para llevar a cabo estas tres etapas de análisis utilizaré dos software: Nvivo 8 para llevar a cabo la primera y segunda etapa de análisis y CMaptool para desarrollar la tercera etapa de análisis. El uso de software de análisis cualitativos asistidos por computadores, en el caso del uso de la teoría fundamentada como estrategia de análisis, es altamente recomendado, pues estos software, como es el caso de Nvivo 8, han sido creados precisamente en función de este marco teórico y sus herramientas permiten realizar codificación abierta y luego generar relaciones entre los códigos creados (Miles & Huberman, 1994).

## 6. RESULTADOS

### 6.1 Trabajo de campo

El terreno ha sido realizado entre los meses de septiembre y diciembre de 2010. Explicaré brevemente las decisiones metodológicas que tomé para la realización de los grupos focales y las entrevistas semi-estructuradas.

#### **Grupos focales: el discurso público de los docentes.**

Los grupos focales se realizaron en el marco de la investigación *Subjetividad docente, malestar y condiciones de trabajo en profesores/as de Enseñanza Media de Santiago*<sup>14</sup> coordinada por el profesor Rodrigo Cornejo y en la que he participado en calidad de asistente metodológico. El foco de esta investigación fue indagar en las diferencias en la subjetividad docente en función de los criterios de nivel de bienestar. Para llevar a cabo este trabajo, se utilizó el estudio cuantitativo de Cornejo (2009) ya reseñado sobre bienestar docentes. Se ordenó a las 45 escuelas municipales y particulares subvencionadas de la Región Metropolitana que fueron parte de ese estudio, según el puntaje obtenido en el Índice General de Bienestar. Una división simple por quintiles permitió agrupar las escuelas en cinco grupos de nueve escuelas de mayor a menor bienestar, siendo los grupos de los extremos aquellas con alto bienestar y bajo bienestar respectivamente. Se consideró que los docentes que trabajan en cualquiera de las escuelas al interior de estos grupos extremos podrán ser considerados como docentes con alto o bajo nivel de bienestar. Se realizaron cuatro grupos focales, dos en escuelas con alto bienestar y dos en escuelas con bajo bienestar. Personalmente participé en la producción, ejecución y moderación de dos de los cuatro grupos focales, uno con alto bienestar y otro con bajo bienestar.

---

<sup>14</sup> Es una investigación que comienza el 2010, financiada por la Vice-rectoría de Desarrollo e Investigación (VID) de la Universidad de Chile y que finaliza el 2012, coordinada por Rodrigo Cornejo y en la que participan fundamentalmente tesis de magister de psicología educacional, de la carrera de psicología, educación y antropología.

La realización de los grupos focales dentro de este estudio me permitió introducir preguntas propias en la pauta del grupo focal junto con facilitar la capacidad operativa, principalmente el acceso a las escuelas y la realización misma de los grupos focales. Como limitación, tuve que ampliar los marcos del diseño de investigación, lo que se expresó en dos dimensiones: el tema de investigación y el diseño muestral. Sobre lo primero, no me fue posible interrogar de forma directa sobre los incentivos económicos individuales, sino que el tema fue la subjetividad y el trabajo docente, estando el tema de la evaluación del desempeño y los incentivos económicos subsumido en el trabajo docente en general. Las seis primeras preguntas de la pauta del grupo focal son las más relevantes para mi trabajo, siendo la segunda, tercera y cuarta las preguntas introducidas por mí:

- ¿Qué es lo central de su trabajo como docente?
- ¿Qué necesita un docente para hacer su trabajo en términos: materiales, relacionales, emocionales y subjetivos? (Incentivos)
- ¿Qué significa ser un buen docente para Ustedes? (Evaluación)
- ¿Cuándo sienten ustedes que hacen bien o mal su trabajo? (Evaluación)
- ¿Qué buscan ustedes con su trabajo? ¿Cuál es el sentido de su trabajo?
- Y en esto que ustedes señala, ¿Cómo influye el grado de decisión que tienen sobre su trabajo?

Sobre lo segundo, no pude incluir el criterio muestral de nivel de desempeño, pues implicaba una complejidad mayor, al ser necesario movilizar docentes de distintas escuelas para lograr el número deseado de docentes en vez de hacer el grupo focal en un misma escuela.

### **Entrevistas en profundidad: el discurso privado de los docentes.**

El trabajo de entrevistas fue gestionado personalmente. Para ubicar a los docentes que cumplieran con el perfil teórico utilicé los contactos generados a partir de la realización de los grupos focales. Aquí puede construir una pauta orientada a pesquisar los elementos que no fueron profundizados en el trabajo grupal y que, como ya he explicado, pueden no aparecer necesariamente en el

discurso público por su alta deseabilidad. Las entrevistas versaron fundamentalmente sobre la opinión directa de la evaluación docente y los incentivos económicos individuales que tenían los docentes y fueron aplicadas sobre los seis perfiles teóricos de la muestra, no encontrándose en la práctica uno de ellos, el de alto bienestar que no haya postulado al AVDI. En cambio, se entrevistó a una docente que postuló y obtuvo la AEP.

De esta forma, para la realización de los grupos focales y las entrevistas se visitaron cinco escuelas. En los cuatro grupos focales participaron 20 profesoras y 11 profesores, en las entrevistas 4 profesoras y 2 profesores, es decir, un total de 37 docentes, como se detalla a continuación:

	Grupo Alto Bienestar			Grupo Bajo Bienestar	
	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5
<b>Técnica aplicada</b>	Grupo focal	Grupo focal	Tres entrevistas	Grupo focal	Grupo focal y tres entrevistas
<b>Nº Profesores que asisten al grupo focal</b>	6 Mujeres 1 Hombre	4 Mujeres 4 Hombres	3 Mujeres	6 Mujeres 2 Hombres	5 Mujeres 6 Hombres
<b>Duración</b>	1 hora 45 min.	1 hora 50 min.	E1: 31:15 min. E2: 39:06 min. E3: 42:32 min.	1 hora 47 minutos	GF: 2 horas 3 min. E1: 25.58 min. E2: 42:05 min. E3: 1 hora 40 min.
<b>Dependencia</b>	Municipal	Particular Subvencionado	Municipal	Municipal	Municipal
<b>Nº Alumnos (2009)</b>	1.819	1.549	1.342	1.048	590
<b>Cursos que imparte</b>	Parvularia, Básica, Media C-H	Parvularia, Básica, Media T-P Comercial.	Media C-H y T-P	Parvularia, Básica, Media C-H	Parvularia, Básica, Media C-H
<b>Promedio SIMCE Lenguaje 2º Medio (2010)</b>	224 puntos	284 puntos	286 puntos	228 puntos	227 puntos
<b>Promedio SIMCE Matemáticas 2º Medio (2010)</b>	221 puntos	291 puntos	298 puntos	236 puntos	190 puntos
<b>Comuna</b>	Peñalolén	Cerro Navia	Santiago	Maipú	Conchalí
<b>Índice de Vulnerabilidad Económica</b>	B: Medio Bajo	B: Medio Bajo	C: Medio	C: Medio	B: Medio Bajo

Elaboración propia a partir de [www.infoescuela.cl](http://www.infoescuela.cl)

### Corpus: la materia prima.

El terreno ha generado un corpus compuesto de seis entrevistas en profundidad que corresponden a un total de 4 horas y 41 minutos de audio y

41.677 palabras de texto transcritas y cuatro grupos focales, de los cuales utilizaré la información de las primeras seis preguntas de cada grupo focal, esto es, un total de 40.298 palabras transcritas. Esto da un corpus total de 81.975 palabras transcritas.

### Ajustes al plan de análisis en función del trabajo de campo

El principal ajuste que hay que realizar al plan de análisis es la reducción de seis a cuatro perfiles de docentes. El caso teórico de docentes con alto bienestar, con desempeño destacado y que no haya postulado al AVDI, es un perfil no identificado. En beneficio de la claridad del análisis, en el sentido disminuir las diferencias posibles, no consideraré la distinción entre postulación al AVDI y no postulación al AVDI, por lo que reduciré los perfiles a cuatro:

- Perfil 1: Bajo Nivel de Bienestar + Evaluación Desempeño Básica
- Perfil 2: Bajo Nivel de Bienestar + Evaluación Desempeño Destacada
- Perfil 3: Alto Nivel de Bienestar + Evaluación Desempeño Básica
- Perfil 4: Alto Nivel de Bienestar + Evaluación Desempeño Destacada

Esto no implica que no vaya a referirme, en el caso del perfil 2, sobre las posibles distinciones que existan en su interior entre el discurso de quienes postulan al AVDI y quienes no lo hacen pudiendo hacerlo.

### Nomenclatura

Para una mayor claridad, he elaborado una nomenclatura para las citas que se detalla en el siguiente cuadro:

Nomenclatura citas	
<b>Lógica</b>	(Nombre, Técnica, Tipo teórico, Escuela)
<b>Nombre</b>	Del docente que habla. Los nombres son ficticios.
<b>Técnica</b>	GF = Grupo Focal; ESE = Entrevista Semi-Estructurada
<b>Tipo Teórico</b>	AB = Alto Bienestar, BB = Bajo Bienestar; AB-D = AB-Destacado; BB-D = BB-Destacado; AB-B= AB-Básico; BB-B= BB-Básico.
<b>Escuela</b>	1, 2, 3, 4 o 5.
<b>Ejemplo</b>	"..." (Susana, GF, BB, 4)

## 6.2 Primera etapa de análisis: codificación abierta según perfil docente.

### Perfil 1: Docentes con bajo nivel de bienestar y evaluación de desempeño básica.

Destaca en este perfil un discurso coherente entre la entrevista y los grupos focales respecto a todas las categorías.

#### a) Programa de evaluación del desempeño e incentivos económicos individuales

El elemento central que emerge en el discurso de este perfil es una clara distinción entre la retribución que genera la evaluación del desempeño docente por un lado, de los incentivos económicos individuales por otro. La evaluación del desempeño es reconocida como un elemento que no genera ningún tipo de aporte al docente, aunque una buena evaluación, podría llegar a ser un aporte al “mejoramiento del desempeño profesional”. Por otro lado, los incentivos económicos individuales son vistos de como algo lejano que les llega a los que están bien evaluados:

**E: ¿El sistema logra identificar diferencias entre los profesores que quedan evaluados como básicos o destacados?**

R: No, porque... a ver, la diferencia puede ser en la plata, porque se recibe un bono. Pero en la práctica yo no lo veo. Porque veo a mis colegas que salieron destacados y los veo con el mismo actuar que han tenido siempre, acuérdate también que podemos pagar porque nos hagan el portafolio. (Rubén, ESE, BB-B, 4)

Para este perfil de docentes, tanto el programa de evaluación de desempeño como los incentivos económicos individuales son observados de forma crítica. La evaluación del desempeño no aporta nada. La única diferencia significativa entre un docente bien evaluado y uno mal evaluado es la plata a la que el primero puede acceder, es decir, el AVDI. Esta crítica se fundamenta especialmente en los resultados de la evaluación docente, los que generan *desazón, incertidumbre y sospecha*. Desazón, pues se obtiene un resultado que

no se esperaba para nada. Incertidumbre, pues nunca se puede saber fehacientemente porqué es evaluado como básico. Y sospecha, porque en su discurso emerge la idea de que la evaluación puede ser comprada.

Para mí, la evaluación docente no significa nada [...] la evaluación docente nos habla a nosotros de un marco de la buena enseñanza, donde en el tipo de colegio donde nosotros estamos insertados es difícil aplicarlo. No lo podemos aplicar acá, aunque intentamos hacerlo, uno se tiene que salir del marco de la buena enseñanza, si tu lo empiezas a aplicar, no funciona en este tipo de colegios que estamos. (Rubén, ESE, BB-B, 4)

La evaluación docente tiene efectos en la “plata”, no así en el propio desempeño desde el punto de vista de este perfil de docente. Por eso, estos docentes pueden afirmar que ni la evaluación docente ni los incentivos económicos asociados a sus resultados estén fortaleciendo la profesión docente. Sumado a lo anterior, la evaluación docente no distingue entre docentes con buen y mal desempeño, la evaluación es vista como una especie de afrenta, pues desconoce el título profesional del docente

[...] en el tercer ámbito, que tiene que ver con la parte de entrega de conocimientos, también el profesor de hoy en día es un profesor sobre exigido, un profesor al cual se le ha desconocido su título profesional, teniendo éste que validarlo cada cuatro años a través de una evaluación docente obligatoria, que es por decir lo menos, lo más injusto, lo más vejatorio que le puede pasar al docente de hoy en día. (Carlos, GF, BB, 3)

Lo que es transversal es la crítica a la forma actual de la evaluación docente, no la noción de evaluación propiamente tal. En este sentido, la crítica más específica a la evaluación docente corresponde a: i) la falta de tiempo para realizar la evaluación como corresponde, ii) la falta de pertinencia de los instrumentos, iii) el poco apoyo institucional en la escuela, iv) el que se pueda pagar para recibir ayuda y, v) el tener resultados incomprensibles. Todo esto, aparte de generar desconfianza y un gran sin sentido, genera el efecto de que se piense en utilizar el desempeño de otro en la próxima evaluación para dar cuenta del propio, ya sea solicitando ayuda o pagando por los servicios, como se aprecia en la siguiente cita:

**E: ¿O sea para la próxima evaluación?**

R: Está clarito, voy a buscar un..., que me ayude, uno que salió destacado, “oye, revísame esto” o me voy a meter la mano al bolsillo y voy a distribuir 50 lucas y le voy a pasar a... “oye, hazme la evaluación.” Y de eso es lo que se trata.

**E: ¿Para Ud. no tiene ningún sentido?**



R: Ningún sentido, ningún sentido. (Rubén, ESE, BB-B, 4)

## **b) Potenciales incentivos**

Se enuncian tres elementos que incentivan el desempeño profesional: i) el contacto con actores cercanos como los alumnos, los pares o el director; ii) elementos prácticos como materiales (por ejemplo, plumones o un bono de \$10.000 para comprar materiales) y elementos tecnológicos (por ejemplo pendrive o notebook); y iii) el acceso a cursos de perfeccionamiento. De estos, sin duda los estudiantes emergen como el principal incentivo para este perfil. Sin ellos, “no estaría aquí”. El efecto de los estudiantes es justamente darle sentido al trabajo de estos docentes, son el actor más cercano que valida su práctica. La evaluación del trabajo por parte de actores cercanos tiene el efecto de fortalecer el quehacer, pues son los únicos que conocen realmente el propio trabajo.

A mí me tiene que evaluar mi director, mis pares y mis alumnos, que esos son los más importantes. Son los alumnos, los alumnos si aprenden o no aprenden, ese es el parámetro que uno tiene. (Rubén, ESE, BB-B, 4)

Los elementos prácticos son ejemplos de incentivos que son enunciados como elementos significativos en contraposición a los elementos inútiles. Se narra el caso de que para la premiación comunal de los docentes que más aumentan el SIMCE se le regaló a Rubén un tazón “que vale 300 pesos, con el logotipo de la municipalidad. ¡Ese fue mi premio!” Él esperaba un pendrive, un notebook, por último, un bono de \$10.000 para comprar material pedagógico útil para su trabajo. El pobre incentivo, ejemplificado en un tazón y un “diploma tipo”, refleja para este docente la poca preocupación y la estandarización de un incentivo que tiene el efecto de desincentivar el desempeño: si por sacar buen resultado SIMCE a uno lo premian con un tazón, no hay incentivo para continuar haciéndolo bien. Aparece la idea de que un buen resultado debe ser recompensado con elementos útiles para el trabajo docente.

Cuando me llamaron a recibir el premio, dije "por lo menos me van a regalar un pendrive". Algo que me sirva. Muchos colegas decían, "pucha que bueno, te van a regalar un notebook", por decirte, "oh, que rico". Y me han dado un tazón, ¡vale 300 pesos! Con el logo tipo de la municipalidad. Ese fue mi premio. (Rubén, ESE, BB-B, 4)

Por último, muy bienvenida sería la posibilidad de continuar formándose, que a veces por recursos o trabas burocráticas, dichas posibilidad se ven limitadas u obstaculizadas.

Ahora, mira, le pedí al director, la otra vez le pedí un certificado que diga que estoy trabajando aquí, en el segundo ciclo básico, lleva una semana, todavía no me lo dan, para postular, para hacer mis postulaciones en las Universidades que ofrecen postítulos. (Rubén, ESE, BB-B, 4)

### **c) Definición de buen desempeño docente.**

En este perfil dos elementos son los centrales para hablar de buen desempeño docente: por un lado, rol central atribuido a los estudiantes y a la familia, se habla en más de una oportunidad de “meter a la familia” y darle valores a los alumnos, con el objetivo de “sacarlos” adelante, que quiere decir “sacarlos” de su contexto. Esto es bastante denso en las entrevistas y los grupos focales, donde la idea de “sacarlos” de su contexto es importante, como es posible observar en la siguiente cita:

Eso es importante, un logro, uno trata de que los cabros... meter la familia, meter la familia. Cuando hay reunión de apoderados, o sea aquí hacen cada dos meses una reunión, yo hago todos los meses, me junto con los apoderados, con los pocos y nada que vienen, les seguimos dando valores, valores, valores, sacarlos... (Rubén, ESE, BB-B, 4)

De esta forma, el discurso que se construye tiene que ver con la idea de salvar a los estudiantes:

¿Qué incentivo tengo yo? Con ellos [la Corporación Municipal] no tengo incentivo. Pero mis alumnos sí, por ellos yo estoy aquí, si po. Ese es mi incentivo, yo con que salve a tres o cuatro, es rico. (Rubén, ESE, BB-B, 4).

Esta idea es compartida en los grupos focales de bajo nivel de bienestar, donde se indica que es muy difícil salvar a los 30 ó 40 alumnos, pero que sí se puede lograr que dos o tres entren a la universidad. Muy ligada a esta idea de *salvar*, está la idea de *entregar*. No se está por el dinero en esta profesión, pues si fuera por el dinero, se podría estar en otro lado consiguiendo más por el mismo e incluso menos esfuerzo. Pese a que se reconoce que serían muy bienvenidos los incentivos prácticos, incluso un bono económico como señala Rubén “yo te digo,

sí es plata, es bienvenida”, este discurso entra en contradicción con otro discurso basado en la entrega:

Pero uno tiene incentivos propios. Por eso te digo yo, yo soy pedagogo, yo estoy por vocación en esta cuestión. Si fuera por otra cosa, no estoy aquí po. Estoy en otro lado po. O hablo con un apoderado de por aquí que me pasen un kilito de algo para vender po, la plata fácil. Esas son las cosas. Seguimos aquí po... luchando por sacar a estos cabros. (Rubén, ESE, BB-B, 4).

Trabajar sólo por dinero se opone a trabajar por vocación. La entrega no se realiza por el dinero, sino por los “cabros”. Sobre esta idea de entrega se construye una imagen de alguien que salva, y como tal, tiene un grado de heroísmo y valentía:

(...) Entonces el que se queda acá es porque es valiente, porque tiene la vocación y porque ama lo que hace, pero si no, el profesor va a mirar su profesión no más, y va a decir a ver, a mi me conviene estar en un lugar donde hayan buenos resultados, yo voy a estar bien, todos me van a aplaudir y van a decir, «ah, que excelente profesor». Pero acá no po. (Susana, GF, BB, 4)

Por otro lado, y en contradicción con este primer elemento, existe una valoración positiva en tener buenos resultados en el SIMCE. El docente entrevistado reconoce que en su ramo él subió 23 puntos en el SIMCE, indicando que existe una clara incongruencia entre la evaluación docente que lo clasifica a él como docente básico y su desempeño en el SIMCE. Evidentemente aquí los buenos resultados sí importan, especialmente cuando contradicen la evaluación docente:

R: Yo fui uno en este colegio, nosotros subimos en mi ramo, en mi asignatura, 23 puntos en el SIMCE.

**E: ¿O sea existe una incongruencia entre la evaluación y el SIMCE?**

Rubén: Una incongruencia total, te fijai. ¿Por qué?, porque resulta que el colegio subía 23 puntos, y 23 puntos es hartito, porque muchos se conforman con 3, 4 puntos que suban, de repente 5, yo 23 puntos. Entonces es una incongruencia. (Rubén, ESE, BB-B, 4)

Eso sí, este elemento tiene más que ver con un argumento de peso para desacreditar los resultados de la evaluación docente, porque la definición de buen desempeño docente más significativa tiene que ver con el estar entregado a los estudiantes, intentando como sea salvarlos y sacarlos adelante.

## **Perfil 2: Docentes con bajo nivel de bienestar y evaluación de desempeño destacada.**

Se aprecia en este perfil un discurso contradictorio entre los grupos focales de bajo bienestar y las entrevistas de bajo bienestar y nivel de desempeño destacado con respecto a la noción de buen desempeño.

### **a) Programa de evaluación del desempeño e incentivos económicos individuales.**

En este perfil, al igual que el perfil anterior, se hace una clara distinción entre la evaluación docente, por un lado, que es considerado un mal sistema de incentivos al fortalecimiento de la profesión docente, y los incentivos económicos individuales, por otro, que son una estrategia de incentivo salarial insuficiente. Ambos programas no generan ningún efecto significativo. El problema no consiste en que se evalúe el desempeño de los docentes, lo que se indica como altamente necesario, ni con que se ofrezcan incentivos económicos individuales, que se evalúan de forma positiva, el problema está en la forma específica de la evaluación docente y el monto ínfimo del incentivo económico.

E: ¿se cumple el objetivo de la política de fortalecer la profesión docente?

R: No, no. Yo te creo si... mira, a ver. La evaluación es entrar a la sala a ver qué están haciendo los maestros, y obligarlos a dar una evidencia de lo que hacen durante un tiempo los maestros. Eso es todo, no va a mejorar la educación. [...] No es democrático, no es participativo [el proceso de evaluación]. A ver, para los profesores, no tiene sentido. Por lo tanto, si al profesor no le hace sentido, la evaluación va seguir chocando con los maestros, y va a ser un fracaso. Y es carísimo, el proceso de evaluación docente es carísimo. (Roberto, ESE, BB-D, 4)

Específicamente sobre la evaluación docente, se indican como efectos positivos que: i) logra generar una medición del trabajo del docente y ii) que permite hacer un análisis de lo que se está realizando dentro del aula. Como elementos negativos que: i) si bien distingue entre docentes, no es claro si es una buena distinción; ii) genera mucha ansiedad, pues no hay tiempo para realizarla y una mala evaluación puede tener consecuencias negativas para la carrera profesional; iii) no existe un apoyo real a quienes salen evaluados como básicos;

iv) los instrumentos de evaluación son cuestionables: un portafolio que puede ser realizado en menos de una semana, una filmación que es un show y evaluadores pares que no son verdaderos pares; v) no existe claridad ni posibilidad de réplica por el resultado obtenido; y, por último, vi) el informe individual es exactamente igual al de otros docentes. Una cita sirve de ejemplo para los dos últimos puntos:

No hay lugar a réplica, te fijas. Y la verdad es que mirando otras evaluaciones, de otros colegas, es lo mismo, como si le hubieran pegado un timbre a la misma falla. O sea, mi falla, era exactamente igual, redactada, copiada con punto y coma, de mi colega de química que salió también evaluada competente y por la misma décima que a mí no la pusieron destacada. Entonces qué pasa, que uno dice, reflauta, resulta que esto se hace porque necesitan una cantidad digamos máxima de profesores destacado porque eso significa un costo para el Ministerio en cuanto a presupuesto. (Roberto, ESE, BB-D, 4)

Sobre los incentivos económicos individuales se indica que no es significativo en términos económicos. En este perfil entrevisté tanto a un docente destacado que postula al AVDI como un docente destacado que no postula, y la opinión es muy similar. Para el docente que postula al AVDI, un aumento del incentivo económico sería algo realmente incentivador, como se aprecia en la siguiente cita:

R: A ver, en términos de plata que sería incentivador, que a uno le dijeran "mire usted está certificado con un AVDI excelente, de excelencia, por lo tanto usted va a tener un bono mensual de 100 lucas". Algo concreto: "Mira, te vamos a dar 100 lucas mensuales hasta tu próxima evaluación". Bien, eso es impactante, a mí me impactan 100 lucas.

E: Porque 25% por ciento del sueldo en tres cuotas...

R: En el año. A ver, si mi sueldo son, por decir algo, 800 lucas, son 200 lucas repartidas en tres veces en el año, o sea te dan 70 lucas tres veces en el año. O sea nada. Por lo tanto el impacto del AVDI en términos económicos para los profesores es bastante pobre. (Roberto, ESE, BB-D, 4)

Para el docente que no postula al AVDI pero es igualmente destacada, el incentivo económico no le parece algo tan atractivo como al docente que sí postula, pero igualmente se puede inferir que uno de los problemas es que no es "un tremendo" incentivo en términos económicos, como se aprecia en la siguiente cita:

Yo creo que no porque imagínate yo misma, que no me he evaluado [en el AVDI], que no hice la prueba, netamente porque no me llegó el correo, pero este año no he estado preocupada como así, "ah, dan incentivos", sigo mi rumbo y sigo haciendo mis cosas, ahora, el tema es que algunos a lo mejor tienen más tiempo y pueden hacerlo, pero no es algo que tu dijeras "oh, es tremendo incentivo". (Susana, ESE, BB-D, 4)

## **b) Potenciales incentivos.**

Existen dos tipos de incentivos que se reconocen: por un lado, está la retroalimentación que al propio trabajo puedan realizar los pares cercanos y el reconocimiento social de pares y actores más lejanos, que es un “incentivo como profesor”. Por otro lado, está el aumento de los incentivos económicos, que se indica en las entrevistas.

Los “incentivos como profesor” es una categoría de los propios docentes, como se observa en la siguiente cita:

Yo creo que a nosotros como docentes nos incentivaría más que cada vez que tú estás haciendo tu práctica hubieran personas preocupadas de decirte, lo estás haciendo bien, más o menos, cambia esto, cambia esto otro. Algo más cotidiano, porque ese incentivo [AVDI], claro, es dinero, pero las autoridades en realidad uno siente que no están preocupadas tanto de incentivarlo como profesor. (Susana, ESE, BB-D, 4)

El *incentivo como profesor* tiene que ver con que los pares cercanos (el director, el UTP, los colegas), reconozcan el trabajo realizado y aporten a él, indicando lo bueno y lo malo.

Los que tienen que evaluar el desempeño de los docentes, son los directores. No puede venir un ente externo a evaluarte, de afuera, con cualquier instrumento, que puede ser más o menos válido, si el que conoce la cultura organizacional es el director. Por lo tanto él sabe que cosas tiene que exigirles a sus maestros, y ellos son los que están empapados del proyecto educativo, y saben hacia dónde están apuntando, si ellos saben cuál es la meta, obviamente que lo que se haga dentro de la clase, tiene que ir apuntando a esa meta, y el que tiene que evaluar eso, es el director. (Roberto, ESE, BB-D, 4)

Además, las autoridades municipales o ministeriales pueden incentivar a los docentes como gremio, no con nombre y apellido, sino públicamente a los docentes, destacando la difícil labor que tienen en vez de relevar solamente las cosas malas.

Entonces cuando hay un reconocimiento público, no el profesor con nombre y apellido, sino que los profesores están haciendo esto, y nuestro país está avanzado gracias a que los profesores hacen esta tarea, pero no se hace. Netamente se apunta a aquel que no es bueno [...] Y se pone a todos los profesores "no están haciendo bien su tarea". Y no es así, es un grupo de profesores o un profesor que no está haciendo bien su tarea. Pero yo creo que la gran mayoría de los que están en el sistema y son profesores, ellos están preocupados de mejorar nuestra, nuestra cultura, nuestra sociedad y hay, o sea debería haber un reconocimiento, pero no necesariamente con nombre y apellido (Susana, ESE, BB-D, 4)

Los segundos incentivos, los incentivos económicos individuales, serían “incentivadores” si es que fueran mayores, por ejemplo, un bono de \$100.000 mensuales, como señala un docente en una entrevista. Este incentivo, no apela directamente al *incentivo como profesor* sino que es otro tipo de incentivo.

### **c) Definición de buen desempeño docente.**

Por un lado, emerge con fuerza la idea de que la evaluación es importante en el buen desempeño de un docente, pues permite reflexionar sobre la propia práctica, y que esta práctica sea observada y discutida entre los pares. El docente debe poder aprender y retroalimentarse desde sus pares, y para esto, se requieren sistemas de evaluación docente formativos y no punitivos, que sean parte de un proceso continuo de enseñanza y aprendizaje en vez de un sistema esporádico cada cuatro años, y que esté fuertemente arraigada en el contexto local, pues cada escuela tiene una cultura escolar propia. Por esto, se recomienda que los pares cercanos sean quienes conduzcan el proceso de evaluación, especial rol se le asigna al director y los docentes como co-evaluadores.

De lo anterior se desprende que es la idea de *proceso* la que más fuertemente se ve vulnerada con la “fotografía” que es la evaluación docente, implicando que el buen desempeño del docente es justamente un proceso que requiere tiempo, como se aprecia en la siguiente cita:

M: Ahora, una de las razones porque nos oponemos, muchos profesores, no todos, a la evaluación docente, que te hace una clase filmada y de ahí te emite un juicio y te dice eres insatisfactorio, o eres básico, o eres, en fin, porque la educación es un proceso, tú lo vives con los altos y los bajos, con las emociones, tú te puedes manejar muy bien académicamente, puedes llevar muchas cosas, pero sí ese día...

R: algo pasó y la clase no te resultó no más

M: algo pasó. Entonces es un proceso, de largo plazo, yo creo que también nosotros valoramos el término desde que comenzamos en marzo al término del año, o comenzamos en primero medio y terminamos de cuarto medio, cuando graduamos a los chiquillos, hay un proceso que uno ve reflejado y que los chiquillos te agradecen, algunos se corren y otros incluso se acercan y te dicen “profe me voy” y bueno, ese es el valor que para ellos significó uno. (Margot y Ricardo, GF, BB, 4)

Enseñar es un *proceso* que involucra emociones y contacto con los estudiantes. De esta noción se desprende una concepción sobre el aprendizaje y el desempeño profesional que el actual sistema no satisface. Justamente es en este punto donde emerge la complejidad para aprehender este perfil. Por un lado, el discurso que brota de las entrevistas apela a un profesional consciente de que el proceso de construir aprendizajes es un trabajo complejo, con una particular concepción del aprendizaje:

[...] la sala es un lugar abierto, si el aprendizaje es como estar en familia, o sea la sala de clases no es para que el profesor se encierre y el tenga el conocimiento, y el tenga como una caja negra que él solamente sabe lo que tiene que hacer, no. La sala tiene que estar abierta a quién quiera estar. Como ir a la plaza, como entrar a la sala de profesores. Si los chiquillos aprenden por muchas vías. (Roberto, ESE, BB-D, 4)

Enseñar es un tema complejo, en donde influyen una serie de factores, especialmente la diversidad de estudiantes, por eso, el centro del trabajo docente está en la construcción de aprendizajes:

Yo creo que el buen profesor es el que está centrado 100% en el aprendizaje de sus alumnos. Si tu organizas toda tu función docente en relación con el aprendizaje de tus alumnos, todo lo demás se da por añadidura, todo lo demás: la relación con los apoderados, la situación disciplinaria, el financiamiento, la obtención de recursos, que se yo, el que tú puedas ofrecer un mejor servicio, todo eso, si tú te centras en el aprendizaje de tus chiquillos se va a dar por añadidura. (Roberto, ESE, BB-D, 4)

Esta complejidad precisa de un sueldo digno, acorde a la dificultad de la tarea, como cualquier otro profesional:

Tú como profesor, si eres un profesional competente, tení que recibir un buen sueldo. Yo te digo, los países que mejor educación tienen así lo han hecho. En Finlandia o en Noruega, un profesor gana lo mismo que un, no sé po, que un ingeniero, si no hay ninguna diferencia. Y el profesor es una bala, o sea son los más inteligentes, los tipos que estudian pedagogía son contados con los dedos [...] Si enseñar es una cosa tremendamente complicada, el llegar a una sala a no perder tu tiempo, como se hace en Chile, es una cuestión en que tu tenís que entrar y estar programado desde que entraste a la sala hasta que te fuiste, y todos los días y con cada curso. (Roberto, ESE, BB-D, 4)

En este sentido, se refuerza la idea de que un docente que se desempeña bien es un profesional, y como tal, debe percibir un sueldo por su trabajo pues no basta con ser un “héroe”, alejándose de la imagen del perfil uno, como se aprecia en la siguiente cita:

Si tú tení esa visión de profesor, como heroico, que se sube a la micro con su maletín así, y que va súper estrujado, que termina a la hora de los quesos y que no tiene plata para



comprarse un chaleco, y que su ropa está comida por las polillas, así poco menos que poema de Neruda, eso que antes era muy heroico, y que se valoraba mucho, el sacrificio del maestro, con hoyos en los zapatos, eso es absurdo. Tú como profesor, si eres un profesional competente, tení que recibir un buen sueldo. (Roberto, ESE, BB-D, 4)

Por otro lado, en los grupos focales, no predomina este discurso sino uno similar al del perfil uno. En primer lugar, existe una concepción de la enseñanza basada en tres funciones: acompañar, formar en valores y formar en aprendizajes, y se reconoce que lo tercero es lo que menos ocurre en la práctica:

Enfocándome en lo que es ser docente en un colegio municipal, yo creo que hay una tríada de funciones que definirían el quehacer docente. En primer lugar, yo diría que el docente tiene que ser un acompañante de los alumnos, acompañarlos porque con un cambio social familiar, donde la mujer se ha incorporado como fuerza laboral, los estudiantes están definitivamente solos (...). En un segundo lugar viene evidentemente la formación de corte valórico, ya, que tiene que ver con cosas desde lo doméstico hasta la parte ontológica filosófica más profunda, (...). En tercer lugar, viene tal vez lo que debiera ser lo primero, que es, diciéndolo de manera simple la transmisión de conocimiento, como para prepararnos para la vida pública. (Julio, GF, BB, 3)

En segundo lugar, y en coherencia con el discurso del perfil uno, se indica que el objetivo de un buen docente es luchar para *salvar* a unos cuantos, como se aprecia en la siguiente cita:

C: siento que hago bien la pega cuando yo logro rescatar a alumnos talentosos y los impulso para que ellos logren ocupar vacantes en universidades tradicionales (...). Ahora, uno sabe que por esta desigualdad con que vienen todos, es imposible llevarlos a todos a eso, pero uno con ese olfato del docente logra detectar que hay una o dos personas que tienen las condiciones y uno potencia, en esas personas, el amor por el saber, por el conocimiento, por ser profesional.

J: (...) de repente uno tiene que luchar aquí, batallar, aquí mismo en este curso, de repente aquí en el curso que tiene, en el curso aquí hay como cinco ó seis chiquillos que tienen aptitudes. (Carlos y Julio, GF, BB, 3)

De esta forma, en este perfil, cuando centramos la mirada en los grupos focales, es decir, en el nivel de bienestar pero sin considerar el nivel de desempeño, se diluye el foco en lo profesional, esto es, de un *docente orientado a construir aprendizajes* y no entrar a la sala de clases a perder el tiempo, en última instancia, un buen docente es aquel que viene a mantener ocupados a los alumnos, como se indica en la siguiente cita:

Va a ser un buen docente aquél que viene todos los días al colegio, que se encierra con los alumnos en la sala de clases, los mantiene dentro, ocupados, entre comillas, en lo que sea, con toda la escasez de mobiliario, indumentaria, y todos los materiales que se requiere, cierto, eso va a ser un buen docente. (Carlos, GF, BB, 3)

Se aprecia con claridad la distinción entre ver la sala de clases como un espacio abierto para construir aprendizaje y la sala de clases para mantener ocupados, en lo que sea, a los estudiantes.

### **Perfil 3: Docentes con alto nivel de bienestar y evaluación de desempeño básico**

En este perfil existe una tensión leve entre el discurso que emerge de los grupos focales y el que emerge en la entrevista en la definición de buen desempeño.

#### **a) Programa de evaluación del desempeño e incentivos económicos individuales**

En este perfil docente, también distinguen con claridad ambos programas. Se observa el sistema de evaluación del desempeño como una errada estrategia de evaluación de las competencias pedagógicas del docente. Un sistema de evaluación del desempeño debiera permitir que el docente aprenda y mejore su quehacer, esto no se logra con el actual sistema. Por el contrario, los efectos que está produciendo, al menos en este perfil, es de una enorme desazón pues no existe coherencia entre la calidad que el docente piensa que tiene y el resultado de la evaluación. En el caso de la entrevista realizada a Elisa, esto se ejemplifica por los buenos resultados que ella tuvo en el SIMCE:

De ninguna manera [esperaba esta evaluación]. Como te digo soy la mejor profesora del colegio, un colegio emblemático, mi curso, el que obtuvo menos puntos, fue 294 y llegué a 299 puntos [en el SIMCE]. (Elisa, ESE, AB-B, 5)

Desazón e incongruencia es el efecto que genera la evaluación. Entre las críticas al sistema de evaluación se suman: i) la falta de claridad de por qué se obtuvo el resultado que se obtuvo, ii) la existencia de respuestas en los informes de evaluación que diluyen toda especificidad del trabajo, iii) la falta de conocimientos al interior de los equipos directivos para conducir un proceso de

evaluación y iv) la escasa idoneidad de los evaluadores pares. Por todo esto, es que se considera que la evaluación docente no logra fortalecer la profesión docente.

**E: El objetivo de la política de evaluación docente es fortalecer la profesión docente. ¿Logra eso?**

E: De ninguna manera (Elisa, ESE, AB-B, 5)

Por su parte, los incentivos económicos individuales se observan de forma indirecta como un estímulo justo y necesario, aunque insuficiente. Dos elementos destacan sobre los incentivos económicos individuales: por un lado, se considera que es justo que existan incentivos económicos individuales, pues los incentivos económicos colectivos premian indistintamente a docentes que trabajan y que no trabajan. En esta cita, se evidencia la crítica a la manera de operar del SNED, incentivo económico colectivo:

Qué ocurre, por ejemplo, yo, profesora de castellano, siento que trabajo durante todo el período apuntando hacia ese SIMCE, pero no veo lo mismo en mis colegas, por ejemplo de física, de química, de biología, por ejemplo, que yo supiera que ellos están, como se llama, iniciado procesos de lectura comprensiva, que pudieran apoyarnos a nosotros en nuestro trabajo. No, cada uno se dedica a pasar su materia y todo el cuento. Entonces ocurre que cuando llega esto de la excelencia académica, aquí todos reciben por igual. No me parece que sea justo, te fijas o no. Porque, supón tú, yo he pedido en consejo de profesores, que tengamos reuniones para ir coordinando algunas acciones en conjunto que nos permitan abordar las competencias que se miden en el SIMCE y ocurre que a nadie le interesa, te das cuenta o no. Entonces no, no creo que esté bien dirigido el incentivo. No, yo creo que no. (Elisa, ESE, AB-B, 5)

La crítica al incentivo económico colectivo genera una opinión positiva sobre el incentivo económico individual. Aunque este también es criticado, pero por insuficiente, como se aprecia en la siguiente cita sobre el AVDI y la AEP, incentivos económicos individuales:

E: Hay una persona que obtuvo la calidad de competente, y yo entiendo que no le ha significado mayor, dos profesoras, no les ha significado mayor estímulo [el AVDI]. Es más, esas dos profesoras optaron a otro sistema de evaluación que hay, para docentes, que de aprobarlo, obtienen una cantidad de dinero adicional. No sé cómo se llama.

**E: la Asignación de Excelencia Pedagógica.**

E: Algo así, ellas también postularon, y el otro día justamente me comentaban: “oye, nos han pagado una vez, dos veces”. Es decir, no veo yo el incentivo económico, no lo veo. (Elisa, ESE, AB-B, 5)

Al menos en este perfil, el efecto que tienen los incentivos económicos es negativo, por un lado se critica la lógica de los incentivos colectivos al generar una sensación de injusticia que premian sin diferenciar el esfuerzo. Por otro lado, los incentivos individuales se critican no en su lógica sino en su monto, generando una sensación de ser insignificantes.

## **b) Potenciales incentivos**

Existen dos potenciales tipos de incentivos identificados, unos tienen que ver con acceso a material o infraestructura pedagógica: acceso a libros, materiales de televisión como documentales, salas temáticas tipo “sala de lenguaje”. Los segundos, con un salario que motive el buen desempeño. En ambos casos el efecto de estos incentivos sería motivar al docente a realizar bien su trabajo. Por un lado, los materiales o infraestructura pedagógica tendrían un efecto directo en las metodologías de enseñanza de los docentes. Por otro lado, los incentivos económicos ayudarían a que el docente disponga de mayores recursos para invertir en sus clases, comprando, por ejemplo, materiales pedagógicos.

Yo constantemente veo el tele-cable, y lo demás, y mando mails para ver la posibilidad de que me manden tal entrevista a tal persona y qué se yo, y todo tiene un precio, una entrevista de un canal de televisión me cuesta 13 mil pesos, la grabación, te fijai. Entonces ocurre que hay muchas cosas que uno puede hacer en las clases, pero que las puedes hacer a partir de esa entrevista, pero no tenía el acceso, no está el medio. Lo mismo, como te digo, con el valor de los libros por ejemplo. (Elisa, ESE, AB-B, 5)

Junto con ello, emerge la idea de que para que un docente esté estimulado, es importante la remuneración que se perciba. La docencia es un trabajo, y como otros trabajos profesionales debe ser bien remunerado:

J: tiene que haber un profe estimulado también, claro, o sea una persona que por el trabajo que entrega no perciba, por ejemplo, una remuneración de acuerdo, o sea es un trabajo, por mucha vocación que tengai por ejemplo, es un trabajo. Entonces partiendo de la base que tu trabajai en base a motivar, o sea ¿tú cómo vas a motivar si tú no estás motivado? Sobre todo en la parte cuando tú eres padre de familia, etc., etc., teni que tener un tipo bien remunerado como para poder exigirle situaciones, resultados y cosas, que es básico porque uno lo toma desde el punto de vista valorativo y yo creo que mucha gente se confunde con eso, o sea independientemente que uno tenga vocación o no, es un trabajo, y el trabajo tiene que ser estimulado en la medida que se tenga un buen desempeño o también valorado en términos, lo que pasa es que nuestro producto es a largo plazo [...]

R: bueno como toda actividad profesional, todo profesional que se ha preparado durante años en la universidad, que ha hecho un esfuerzo enorme por tratar de lograr su título o

por lograrlo mejor dicho, lo ha alcanzado, si ha seguido en ello es porque tiene la, está impregnado de que le gusta su carrera, de que quiere ser un aporte, y en definitiva todo eso tiene que ir también de la mano con el tema económico. [...] Cualquier profesional merece esa compensación económica a su trabajo. (Jorge y Renato, GF, AB, 2)

### **c) Definición de buen desempeño docente.**

Los matices entre los discursos de la entrevista y los grupos focales emergen en esta dimensión. Para la entrevistada, el elemento central que se desprende de su discurso es que el actual sistema de evaluación no es capaz de aprehender uno de los factores claves para ser un buen docente: el afecto y la actitud del docente, como por ejemplo, ser coherente, sentir real afecto por niños y desarrollar en ellos una buena autoestima:

Primero que sea coherente. Con lo que dice con lo que hace, en segundo lugar, que tenga un real afecto con los niños. Porque yo siento que la educación sin afecto no, tú puedes tener mucho conocimiento, pero si tú no quieres a tus alumnos, no se va a traspasar. (Elisa, ESE, AB-B, 5)

Esto, en términos prácticos se traduce en la sala de clases en que los estudiantes sientan que hay trabajo, como se aprecia en la siguiente cita:

Hay que comenzar, entrar a la sala de clases, y comenzar la clase. Que el alumno jamás sienta que uno está sacando la vuelta. Siempre el alumno debe visualizarlo a uno en términos de que vamos a trabajar, vamos a trabajar. (Elisa, ESE, AB-B, 5)

Lo anterior es motivo de crítica al proceso de evaluación docente:

A mí me interesa particularmente la evaluación y te diría que, a lo mejor, con lo que he estudiado he llegado a la conclusión de que la evaluación del área afectiva es una utopía. Yo creo que es una utopía. No se puede. (Elisa, ESE, AB-B, 5)

Si bien en los grupos focales también se menciona que los elementos afectivos son claves, por ejemplo, cuando se indica que una de las tareas claves de un docente es motivar a sus estudiantes, subir la autoestima y cambiar el *switch* de ellos, se reconoce que este motivar es un trabajo conjunto de trabajar sobre el “ser y el saber”, como se indica en la cita:

El ser y el saber son dos cosas que tienen que ir amalgamadas. (Renato, GF, AB, 2)

En el caso del grupo focal, sumado a esto, emergen dos elementos más: i) que no basta exclusivamente con la actitud del docente, sino que el crear aprendizajes es un tema relacional y, ii) que en este trabajo, como cualquier otro, la retribución económica es clave. El primer elemento se observa en la siguiente cita:

Va de la mano todo, también con los alumnos, porque puedes tener el mejor recurso, puedes tener la mejor disposición, pero también el trabajo se hace de a dos en este caso, profesor-alumno, y si ellos no quiere aprender, hay que motivarlos, hay que hacer un trabajo quizás doble y por ende los resultados van a ser más que a largo plazo. (Patricia, GF, AB, 2)

En ambos discursos de este perfil, formar al alumno es la tarea central en el trabajo del docente, por lo mismo, este debiera ser el primero en ofrecer información sobre la calidad del docente: el alumno es el que sabe si aprende o no aprende, si se siente motivado o desmotivado en la sala de clases. Un buen docente logra impactar positivamente en estos factores, los cuales no son considerados en una evaluación de competencias pedagógica, pues no entiende que la educación es un *proceso*. La diferencia es de énfasis, mientras en el discurso de la entrevista el foco está en la actitud del docente y los afectos como estrategia pedagógica para lograr aprendizajes, el discurso de los grupos focales van más allá, no se quedan en la disposición del docente, reconociendo que esto no basta, sino que es una relación dialógica entre profesor y alumno, que busca lograr un equilibrio entre el trabajo del ser (o los valores) y el trabajo del saber (o el conocimiento).

Por último, existe una distinción importante de relevar, que se relaciona con la concepción colectiva o individual de la enseñanza: en el discurso de la entrevista no se considera que todos los docentes se desempeñen igual, e incluso se busca por medio de los incentivos económicos individuales reconocer estas diferencias. Por lo mismo, se crítica el incentivo económico colectivo, pues premia sin distinción a docentes que han trabajado y docentes que no han trabajado. Mientras que para el discurso de los grupos focales hay un esfuerzo en indicar que el aprendizaje es un trabajo colectivo:

Porque yo le digo a los chiquillos “mira, si esto no soy solo yo, o sea aquí somos todo una comunidad, estamos todos aportando para que tú seas mejor, para que tú seas un hombre de bien y puedas aprender cosas importantes, porque el mercado laboral es exigente” Pero somos todos una comunidad, no soy solo yo. Que él entienda que somos un todo y que no es una isla el tampoco, que está integrado. (Renato, GF, AB, 2)

#### **Perfil 4: Docentes con alto nivel de bienestar y evaluación de desempeño destacada.**

En este perfil el discurso de los grupos focales es coherente con el de las entrevistas.

##### **a) Programa de evaluación del desempeño e incentivos económicos individuales**

En este perfil, este programa ofrece dos claras retribuciones: una de carácter profesional, vinculado a las pruebas de evaluación docente, y otra de carácter económico, vinculado a los incentivos económicos individuales. La retribución profesional se expresa en que existe preparación por parte de los docentes para realizar una buena evaluación, lo que implica estudio, diálogo con colegas y actualización de contenido. Lo fundamental, indica una docente entrevistada, es que el proceso de evaluación permite una pausa para reflexionar sobre el propio quehacer como se indica en la siguiente cita:

Mira, a lo mejor para nosotros mismo sí [produjo un cambio], a lo mejor en revisión de un montón de cosas, que uno realmente hizo un alto, paró por un momento, para ver cómo lo voy a hacer, cómo voy a estructurar bien mi unidad, que eran ocho horas solamente, cómo la voy a estructurar muy bien, dónde voy a engarzar, si es que quiero engarzar, mi clase filmada o no. (Marcela, ESE, AB-D, 5)

El resultar bien evaluado es un incentivo en sí mismo, un incentivo que estimula el hacer cosas buenas. Esto no implica que no existan críticas frente al proceso de evaluación, pues (i) genera mucha ansiedad, (ii) los instrumentos, especialmente la filmación, no es algo real, (iii) en el establecimiento no estaban las condiciones institucionales ni pedagógicas para que directivos y docentes asumieran el proceso de evaluación y, (iv) especialmente, las respuestas

homogéneas que se reciben una vez concluido el proceso indicando el resultado de la evaluación, que son consideradas una insolencia para el docente:

M: (...) sabes lo que a mí me parece importante también de la evaluación, una falta de respeto tremenda hacia los profesores, en qué sentido, cuando nosotros recibimos nuestra evaluación, las respuestas, son respuestas tipo. Entonces, ¿dónde está la retroalimentación?, realmente, ¿dónde? Eso es lo que yo cuestiono. Cuando nosotros nos demoramos como le digo tres meses en hacer esta cosa...

**E: Y al final le llega...**

M: ¡Y era lo mismo que mi compañera de al lado y de mi compañero del otro lado! Y no importa incluso que yo fuera de lenguaje o el otro de matemáticas, la respuesta era exactamente igual. (Marcela, ESE, AB-D, 5)

Estos elementos tienen efectos negativos en el desempeño profesional pues desmotivan a los docentes. En este sentido, son enfáticos en señalar que el problema no es contra la evaluación docente, sino contra sus instrumentos de evaluación y todo lo que rodea la evaluación o la forma punitiva que tiene, pues para los que salen bien no hay incentivos significativos mientras que para los que salen mal hay consecuencias negativas.

En el caso de la retribución económica, esta es considerada escasa. De hecho, una docente entrevistada que voluntariamente postula a la AEP, que como he expuesto en los antecedentes es una evaluación de contenidos pedagógicos, señala que no es por el incentivo económico que postula sino para evaluar los propios conocimientos, como se aprecia en la siguiente cita:

Gracias a Dios me fue bien en todo, salí evaluada con distinción, y eso significó que estoy acreditada como hasta el 2016, hay un incentivo económico que no es mucho en todo caso, pero no fue por eso que postulé, porque es un incentivo un poquito bajo, pero la satisfacción de haber dicho, “sí, yo salí” (María, ESE, AB-D, 5)

Esta misma docente, reconoce haber dicho “pucha, una luquita igual me sirve”, aunque no es un incentivo real. El verdadero incentivo, al menos para postular a la AEP era saber en qué estaban mal, aunque el incentivo económico igual genera una pequeña atracción como se puede inferir de la siguiente cita:

O sea yo lo vi, y dije, una ayuda [el incentivo económico], pero obviamente no fue por eso, fue por un tema, bueno fuimos con una colega, una muy buena amiga de biología y vimos el cartelito, lo leímos, vimos el incentivo económico, dijimos evaluémonos, y sí estamos mal, nos van a decir en qué estamos mal, ya, porque ahí no era para sancionar, la AEP no es para sancionar. (María, ESE, AB-D, 5)



En el fondo, como indica Marcela, otra docente entrevistada, “somos profesores, bienvenidas las lucas” para ejemplificar que un incentivo económico es un aporte, pero no el central que se puede realizar.

## **b) Potenciales incentivos**

Una distinción relevante entre incentivo y reconocimiento es explicitada en este perfil ante la pregunta *¿de qué forma cree Ud. que se incentivaría su trabajo? ¿Se reconocería su trabajo?*

A ver, incentivar y reconocer son dos cosas distintas. A mí, me gustaría que se me pagara más, pero déjame explicarte porque, no por un tema, a mí me encanta elaborar material, me encanta elaborar pruebas, guías, pero bien hechas, pero resulta que me veo corta de tiempo porque trabajo en dos partes. Yo tengo 16 cursos. Todos los días empiezo a las 8 de la mañana y salgo a las 8 un cuarto. Los sábados hago preuniversitario, y hago clases particulares los domingos (...). Si tú me digieras “concéntrate en el Liceo 5”, yo haría maravillas, que tú me pagaras todo lo que gano en las otras partes, pero que me concentrara acá, porque yo tendría más energía, aparte de que soy media hiperactiva, traería mejores materiales, estaría menos cansada, me entiendes. Para mí el sueldo es una cuestión súper importante, entonces eso sería lo que a mí me gustaría. Ahora, reconocimiento, yo creo que bueno, que de repente te palmoteen la espalda, y te digan «sabí que, lo estoy haciendo súper». No estoy hablando que allí haya un bono, no. Es bueno que te digan, “lo estás haciendo bien, lo estás haciendo bien”. Y si existiera eso, existiría el, “oye, porque no me ayudai...” (María, ESE, AB-D, 5)

Esta es una distinción que también es observada por la otra docente entrevistada, quien señala que si bien es bienvenido el dinero, se espera contar con algún tipo de reconocimiento que trascienda el dinero, e implica por ejemplo, tener más responsabilidades dentro del departamento de lenguaje, en su caso.

Me parece que hay otras formas de reconocer el trabajo docente, como darles más cargos dentro del departamento de lengua castellana, darle, me entiendes, más horas, dependiendo, dependiendo, pero que no sea, solamente, está bien, yo di la prueba me fue muy bien, excelente, que se yo, bienvenido el dinero, somos profesores no somos... Entonces, bienvenido eso, pero más allá, una labor que trascienda, la cantidad de horas que tú has tenido, los cursos que tienes, me entiendes, el lugar que tienes dentro del departamento. (Marcela, ESE, AB-D, 5)

Por último, emerge como incentivo la posibilidad de que se auspicie, contra buenos resultados, cursos de perfeccionamiento como realizar un magister, lo que cuesta mucho dinero y en vez de recibir este, cancelar cursos de magister es indicado como una buena opción.

M: Lo que sí, que me encantaría, otra cosa, otra cosa, que nos pagaran los cursos de perfeccionamiento. Yo hace rato quiero hacer un magister, son dos años, estaré a lo mejor pasadita en años, pero igual puedo hacer un magister, son dos años, pero significa, me significan, dos millones de pesos. Entonces ahí estoy po.

**E: Juntando en un chanchito.**

M: Entonces me encantaría que digieran, “Oye, si, sabes qué, ¿Qué curso quieres hacer? Hazlo. Tú busca, busca la universidad, busca el curso y todo, y lúcete y tráeme acá que te luciste, digamos, con un 6 o un 7, y bien po, pagado está”. Pero no hay po. No hay cursos que te actualicen y sean gratis. Y los que hay, que de hecho CPEIP da algunos, pero son de horas po. (María, ESE, AB-D, 5)

En este perfil se enfatiza que es importante que existan incentivos para los docentes que han sido bien evaluados. La posibilidad de acceder a cursos de perfeccionamiento sin duda genera una motivación alta en los docentes. De igual forma, el incentivo económico, el sueldo es un factor relevante para hacer bien el trabajo y no tener que estar trabajando en más de un lugar. Por último, el reconocimiento apunta un aspecto más sutil, pero igualmente significativo, que es el reconocimiento social de los otros sobre el trabajo realizado.

### **c) Definición de buen desempeño docente**

En este perfil, es muy claro que existen docentes con distinto desempeño. Se critica la legitimidad del actual modelo para identificar a aquellos con buen desempeño, pero se insiste en que es un problema de instrumentos, no del proceso de evaluación como concepto. Se defiende una y otra vez que es importante que los docentes se evalúen pues es la forma en que se puede reflexionar sobre el propio quehacer, y que esta evaluación debiera tender a ser un ejercicio colaborativo, en donde los colegas sepan qué sucede con la evaluación del otro, cosa que no ocurre actualmente. Junto con ello, se enfatiza el hecho de que, más que un bono o incentivo económico, lo central de una buena evaluación es poder tener una retroalimentación sobre el propio trabajo.

Es importante tener retroalimentación sobre el propio trabajo, pues en este perfil el tema central es lograr aprendizajes. Abundan las referencias sobre cómo generar el aprendizaje, estando el foco muy claro, como se aprecia en la siguiente cita que refiere a las características de un “buen docente”:

Es comprometido con los alumnos, comprometido en su aprendizaje, en su aprendizaje, en su aprendizaje significativo digamos, porque se usa mucho, está muy manoseada la palabra aprendizaje significativo, pero no po, la idea es que realmente lo logren, y que te preocupes de la mayoría de los alumnos (...) tratar de hacer una clase grata. Y una clase grata no significa que tu lleves tantos instrumentos, tanto papelógrafo, tanto no sé po, data, yo creo que la clase grata es hacer una clase simple, dinámica, contextualizada. (María, ESE, AB-D, 5)

Es por esto que existe un rechazo a la idea del sacrificio, pues hay claridad de que este es un trabajo que puede ser bien realizado si se cuenta con las condiciones necesarias. La siguiente cita refleja esta crítica al trabajo apostólico:

Mira, la verdad es que yo nunca he sentido que poco menos que es un apostolado, no, nunca. Ni lo voy a sentir tampoco. Para mí es una profesión más. Ahora, sí considero que es una profesión muy desgastadora, muy desgastadora, ¿por qué motivo? Porque las cosas, como le digo, van cambiando vertiginosamente, los niños también han cambiado vertiginosamente, (...) pero, como le digo, es lo que me gusta, es lo que sé hacer, es lo que escogí, es mi profesión. Entonces, por eso le digo, tampoco es el apostolado que algunos dicen que ando aquí en este valle de lágrimas. Pero yo creo que como toda profesión, lo que sí a mi me ocurre con ellos, es que me divierte, me entiendes, mucho, todavía tengo ese gusto por hacer clases, me río con los alumnos, estoy como completamente actualizada, actualizada en todo lo que es lenguaje, en la jerga de un nuevo modismo, todavía me divierto haciendo clases. (Marcela, ESE, AB-D, 5)

Es tras esta noción de *profesional orientado a lograr aprendizajes significativos* que emergen ciertas condiciones específicas para poder dedicarse completamente al trabajo profesional docente. Esto implica dos elementos distintos pero complementarios: por un lado, tener un sueldo adecuado y la posibilidad de acceder a perfeccionamiento. Por otro lado, tener reconocimiento que se expresa, por ejemplo, en que los colegas, directivos y autoridades destaquen de vez en vez los aspectos positivos del propio trabajo. También se expresa en la posibilidad de tener mayores responsabilidades dentro de la escuela justamente como reconocimiento al trabajo bien hecho, como se desprende de la cita de los cargos al interior de los departamentos.

Con estos elementos se dignifica la profesión docente y se pueden dedicar por completo a formar a los estudiantes, de lo contrario, es posible que ocurra justamente lo contrario:

Entonces no existe ni lo uno ni lo otro [ni incentivos ni reconocimiento]. No sé si en las otras profesiones se dará. (...) Yo, más que dignificarla [la profesión docente], darle la importancia que tiene, porque yo he visto, nosotros tenemos la capacidad de formar, pero también tenemos la capacidad de deformar. Entonces por eso te decía que desde que tú te vistes, desde que tú te bañas, desde que, son detalles, detalles, detalles, tú estás formando a un chico. (María, ESE, AB-D, 5)

### 6.3 Segunda etapa de análisis: construcción de códigos axiales o ejes.

En esta segunda etapa presentaré los principales códigos axiales o ejes. He considerado que un código es axial cuando los docentes para darse a entender construyen una distinción. Un ejemplo, es

Mira, la verdad es que yo nunca he sentido que poco menos que es un apostolado, no, nunca. Ni lo voy a sentir tampoco. Para mí es una profesión más. (Marcela, ESE, AB-D, 5)

Para exponer su noción de qué significa el trabajo docente, la docente genera una distinción de la que se desprenden dos códigos axiales: apostolado y profesión. En general, en el discurso de los docentes abundan estas distinciones, por lo que he escogido cuatro distinciones (ocho códigos axiales) que permiten agrupar mucha información que los docentes producen. Son distinciones más generales, transformándose en códigos ejes.

Las dos primeras distinciones, *reconocimiento social / incentivos personales* e *incentivos como docente / incentivos como trabajador*, agrupan fundamentalmente referencias sobre la evaluación docente, los incentivos económicos individuales y los potenciales incentivos. En general, son referencias que emergen en todos los perfiles de docentes. Las dos últimas distinciones, *vocación de salvador / vocación profesional* y *formación en valores / formación en aprendizajes* agrupan fundamentalmente referencias sobre la definición de buen desempeño docente. Por lo mismo, cada código está más asociado a un perfil particular. Describiré brevemente el contenido de cada par.

#### Reconocimiento social / incentivos personales

El perfil cuatro formula una importante distinción que es extensible al resto de los perfiles: una docente entrevistada es clara en señalar que *reconocimiento* e *incentivos* no son lo mismo. Profundizando en esta distinción, es posible construir, por un lado, el código axial *reconocimiento social* que permite agrupar referencias que se enuncia sobre los tipos de incentivos y los efectos que estos generan en el

desempeño docente, como por ejemplo, la relevancia que los docentes otorgan a los **actores cercanos**, tales como los estudiantes, los colegas y los directivos como actores muy validados para evaluar su desempeño profesional. Estos actores cercanos serían agentes claves en el mejoramiento profesional, pues son los verdaderos pares. Esto permite entender la crítica al evaluador par en la evaluación docente, quien no sería un verdadero par pues no pertenece a la comunidad escolar. Este elemento aparece en los cuatro perfiles de docentes.

Junto con ello, en este código axial es posible incluir referencias que apelan a que **actores más lejanos**, como el sostenedor, el Ministerio de Educación e incluso la misma sociedad (por ejemplo vía medios de comunicación) reconozcan la importancia del trabajo docente. Esto también es relevado por los cuatro perfiles de docentes. Un tercer conjunto de nociones son posibles de incluir en este código axial, las que apelan a que los docentes puedan tener **mayores responsabilidades** en la propia carrera profesional. Esta idea emerge con fuerza en los perfiles tres y cuatro, aquellos con alto bienestar, por ejemplo, en la idea de poder acceder a jefaturas dentro del departamento en que un docente trabaja.

Por último, es posible incluir un conjunto de referencias que apelan a tener **mejores sueldos** en dos acepciones distintas: por un lado, los cuatro perfiles mencionan de forma redundante la idea de que el sueldo que tienen los docentes es injusto en comparación a otros profesionales como los médicos o los ingenieros. Hay una demanda por un sueldo justo que los reconozca igual a sus pares profesionales. Por otro lado, está la idea sustentada por los perfiles dos, tres y cuatro de que el sueldo no es digno en relación a la complejidad de la labor profesional que realizan. Nuevamente la comparación es con otras profesiones, pero aquí lo relevante no es lo injusto de la diferencia salarial, sino lo indigno, pues desprenden de esto que se piensa que la docencia es una profesión “sencilla” y por eso es mal remunerada. Se critica fuertemente esta idea, enfatizándose que la docencia es una profesión muy compleja, y por ende, merece un sueldo digno a la complejidad del trabajo.

Por otro lado está el código axial *incentivos personales*. Este código agrupa dos conjuntos de referencias, primero, la idea de los perfiles dos y cuatro, aquellos

con desempeño destacado, de que el trabajo docente precisa de un **buen sueldo**. Un buen sueldo, se refiere a aquel capaz de satisfacer las necesidades personales de cada docente según sus propios intereses. Por ello, un docente del perfil dos señala que un incentivo de cien mil pesos al mes es impactante para él o en el caso del perfil cuatro, una docente habla de un incentivo que equivalga a lo que gana trabajando en dos colegios, haciendo preuniversitario los sábados y clases particulares los domingos, es para ella muy relevante.

En segundo lugar, se puede incluir las referencias sobre el acceso a bienes o servicios para el fortalecimiento del trabajo pedagógico ya sea mediante el acceso directo (el bien o servicio mismo) o indirecto (un **sueldo útil** que otorgue capacidad de acceso). Es posible agrupar estos bienes en tres tipos: i) acceso a *materiales* como libros, entrevistas o documentales de televisión o objetos tecnológicos como pendrives o notebook; ii) acceso a *espacios pedagógicos* internos, como una “sala temática”, donde el docente pueda invitar a los alumnos a un espacio ambientado especialmente para el trabajo de lenguaje o las matemáticas o el acceso a *espacios pedagógicos* externos como el teatro o el cine; y, iii) acceso a *estudios de postgrado* como posibilidad de actualización y perfeccionamiento. Si bien no todos los perfiles identifican cada uno de estos tres elementos, todos tienen alguno de ellos, es decir, algún bien que fortalezca su trabajo pedagógico.

### **Incentivos como docente / incentivos como trabajador**

Cuando los docentes describen los potenciales incentivos, se pueden construir dos nuevos códigos axiales. En el perfil dos se elabora la distinción entre *incentivos a secas* e *incentivos como profesor*. Los últimos permiten agrupar referencias sobre aquellos elementos que tendrían un efecto positivo en el trabajo cotidiano del profesor, es decir, sobre el mejoramiento profesional. Es posible incluir nuevamente las referencias sobre lo importante que es que **actores cercanos** manifiesten su opinión sobre el propio quehacer del docente y que exista un **reconocimiento de las autoridades** más lejanas. Junto con ello, es

posible incluir las referencias sobre un **sueldo digno**, en el sentido que dé cuenta de lo complejo del *trabajo como profesor*. Pero, a diferencia del código axial *reconocimiento social*, se incluyen referencias sobre el acceso directo o indirecto (**sueldo útil**) al perfeccionamiento o estudios de postgrado, el acceso a materiales y el acceso a espacios pedagógicos. Los *incentivos como profesor* son incentivos profesionales específicos para quienes se dedican al oficio de la docencia. Por ello, es en este código axial donde se pueden agrupar las referencias, negativas o positivas, que hablan de la **evaluación docente**, pues esta estaría relacionada al fortalecimiento profesional.

Los *incentivos a secas* se aclaran al revisar con cuidado una cita expuesta en el perfil número tres:

[...] o sea una persona que por el trabajo que entrega no perciba, por ejemplo, una remuneración de acuerdo, o sea es un trabajo, por mucha vocación que tengas por ejemplo, es un trabajo. Entonces partiendo de la base que tu trabajas en base a motivar, o sea ¿tú cómo vas a motivar si tú no estás motivado? (Jorge, GF, AB, 2)

Se observa que a diferencia de los *incentivos como profesor*, los *incentivos como trabajador*, como pueden denominarse, son generales para cualquier persona que realiza un trabajo y que debe percibir una remuneración de acuerdo al trabajo realizado, es decir, se relacionan específicamente a las referencias que hablan del mejoramiento salarial. Entendidos así, es posible agrupar dos conjuntos de referencias relacionados al sueldo que he identificado en los códigos axiales *incentivos personales* y *reconocimiento social* respectivamente. Primero, poseer un **buen sueldo**, adecuado a las necesidades personales que posee el docente. Segundo, poseer un **sueldo justo**, es decir, acorde al sueldo que reciben los pares que realizan trabajos profesionales, tales como los doctores o los ingenieros.

Un conjunto de referencias que emergen en los perfiles uno y tres ayuda a precisar la distinción entre ambos códigos axiales. Cuando estos perfiles indican que la única diferencia que la evaluación docente logra generar entre ellos, que tienen desempeño básico, y sus pares que tienen desempeño destacado, es el dinero están haciendo manifiesta esta distinción. Los docentes esperan que la

evaluación docente sea un *incentivo como profesor* o un mejoramiento profesional, por ello, es posible desacreditarla indicando que lo único que logra es un *incentivo como trabajador* o un mejoramiento salarial.

### **Vocación de salvador / vocación profesional**

No es casual que en esta distinción se reitere el concepto de vocación, pues en ambos casos se reconoce una motivación profunda por enseñar. La diferencia recae en que la *vocación de salvador* es una vocación de entrega por el otro, en este caso por los estudiantes, sin importar ni pedir recompensas, y que se enfoca específicamente a salvar a unos cuantos estudiantes de su terrible realidad, mientras que la *vocación de profesional* es la entrega a la realización de un trabajo profesional de la mejor forma posible y con todas las responsabilidades que ello implica, pero también con las recompensas propias de cualquier trabajo profesional, y se enfoca en enseñar a la mayoría del curso, no solo a unos pocos.

El eje de *vocación de salvador* es encarnado de forma ejemplar por el perfil uno, docentes con bajo bienestar y nivel de desempeño básico. En este eje axial es posible agrupar aquellas referencias que indican que el trabajo docente es una lucha donde se juega la vida y, por lo mismo, va más allá del dinero, “no se está acá por la plata”. Además de esto, es posible incluir las referencias que indican que un buen docente es aquel que logra “salvar uno, dos o tres chiquillos”, significando salvación el ser capaz de sacar a esos “chiquillos” de su contexto de marginalidad. Esto permite comprender el gran recelo que sienten a ser evaluados por alguien externo que no tenga la misma vocación ni trabaje en el mismo contexto, pues torna su juicio irreal.

El eje de *vocación de profesional* es encarnado de forma ejemplar por el perfil cuatro, docentes con alto bienestar y nivel de desempeño destacado. En este eje es posible agrupar un conjunto de referencias que señalan que el foco central del trabajo docente está en conseguir que los alumnos aprendan para que tengan las mismas oportunidades que otros alumnos más favorecidos socioeconómicamente. Junto con ello, es posible incluir aquellas referencia que



indican que un buen docente apuesta por la movilidad social de todos sus estudiantes y no sólo de algunos, marcando una diferencia con el perfil uno. Esto convierte a la docencia en un trabajo profesional complejo, que es importante sea evaluado y retroalimentado constantemente y de diversas formas, preferiblemente entre pares pero también por agentes externos, pues entre mayor claridad se tenga sobre cómo lograr aprendizajes mejor se realizará la tarea de entregar oportunidades de movilidad social a los estudiantes.

Además de incluyen aquellas referencias que reconocen la enseñanza como un proceso a largo plazo, y en este proceso el docente debe estar motivado si es que busca motivar a sus estudiantes. Por ello, el sueldo cobra primera relevancia pues la docencia como trabajo, si es bien realizado, cumple sus objetivos, y merece un sueldo bueno y justo. Por lo mismo, un conjunto importante de referencias apunta a la idea de que no es necesario sentir que se está salvando a alguien: no se sienten apóstoles. El sueldo tiene que ser digno, acorde a la complejidad profesional de construir aprendizajes, y por cierto que debieran existir diferencias según el nivel de desempeño siempre y cuando existan sistemas de evaluación pertinentes.

El perfil dos, docentes con bajo bienestar y nivel de desempeño destacado, está en una posición contradictoria, pues atendiendo al discurso que emerge de las entrevistas estaría claramente posicionado en el eje de *vocación profesional*, mientras que atendiendo al discurso que emerge de los grupos focales estarían posicionados en el eje de *vocación de salvador*. Analíticamente lo más correcto es posicionar el discurso del perfil dos más inclinado hacia el eje axial *vocación profesional*, pues son las entrevistas las que incluyen los dos criterios muestrales definidos para construir los perfiles.

Por último, en el perfil tres, de docentes con alto bienestar y nivel de desempeño básico existe coherencia entre el discurso que emerge de la entrevista con el que emerge de los grupos focales, enfatizándose la *vocación de profesional*. Si bien una lectura entrelíneas podría conducir a inferir que el discurso de las entrevistas tiene reminiscencias del eje de *vocación de salvador*, predomina la idea de que la docencia es un trabajo profesional complejo, un proceso arduo, y

que como tal debe ser remunerado en función del nivel de desempeño, apelando al sueldo digno.

### Formación en valores / formación en aprendizajes

Este par de códigos axiales especifica cómo llevar a cabo la vocación docente. Por un lado, está la *formación en valores*, que quiere decir poner como foco de la enseñanza los valores, la enseñanza de ser buenas personas. Por otro lado, está la *formación en aprendizajes* que quiere decir poner como foco de la enseñanza el aprendizaje significativo para la vida del estudiante.

El discurso del perfil uno, de docentes con bajo bienestar y nivel de desempeño básico, apuesta de manera reiterada en la formación de valores mientras que el perfil cuatro, de docentes con alto bienestar y nivel de desempeño destacado, apuesta de manera reiterada en la formación en aprendizajes. Estos perfiles vienen a ocupar la posición de tipos ideales de estos códigos axiales. Un conjunto de referencias del perfil uno sobre entregar valores como foco de la tarea docente se distinguen de las constantes referencias del perfil cuatro sobre entregar aprendizajes significativos.

Los perfiles dos y tres están en tensión frente a estos dos ejes. El perfil dos, de docentes con bajo bienestar y nivel de desempeño destacado, oscila entre los valores y el aprendizaje. Si se pone atención a los grupos focales, es decir, al nivel de bienestar, el discurso se inclina hacia la formación en valores, por el contrario, si se pone atención a las entrevistas, es decir, fundamentalmente al nivel de desempeño, el discurso se inclina hacia la formación en aprendizajes. Nuevamente privilegio las entrevistas para posicionar a este perfil en el eje formación en aprendizajes.

En el perfil tres, de docentes con alto bienestar y nivel de desempeño básico, ocurre algo similar al perfil dos pero inverso, en el sentido de que es el discurso de la entrevista, es decir, fundamentalmente el nivel de desempeño básico, el que jalona el discurso hacia el eje de los valores mientras que el grupo focal, es decir el alto nivel de bienestar, jalona el discurso hacia los aprendizajes.

Eso sí, esta distinción es mucho más tenue que la observada en el perfil dos, y más que formar propiamente tal en valores, refiere a que el foco de la buena enseñanza está en la actitud del docente en vez de estar en que los alumnos aprendan, y esta actitud se basa en ciertos principios o valores como la coherencia, la responsabilidad y el afecto. Es por ello que, analíticamente lo más correcto es posicionar el discurso de este perfil levemente más inclinado hacia los valores, por la misma razón que el perfil dos.

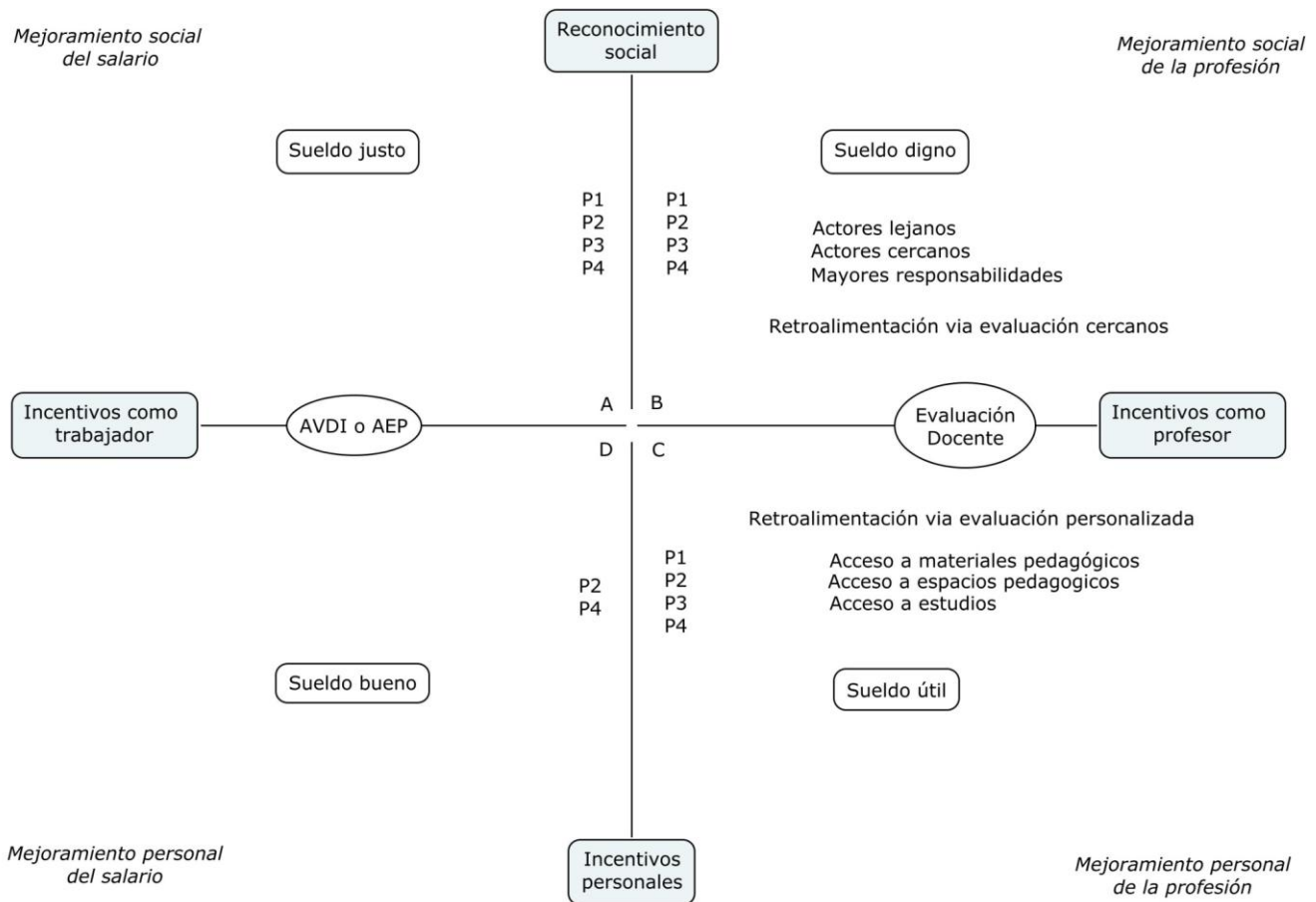
#### **6.4 Tercera etapa de análisis: presentación de mapas conceptuales.**

Esta etapa de análisis tiene por objeto construir mapas conceptuales que pongan en relación los códigos axiales. He construido dos mapas conceptuales siguiendo la lógica de una estructura cruzada (Martinic, 1992), esto es, cruzando un par de códigos axiales con otro par de códigos axiales. Esto genera, en cada mapa, cuatro realidades teóricas. La relación entre ambos mapas conceptuales es que el N° 1 detalla los núcleos de sentido sobre los incentivos al buen desempeño profesional, y se observa que un par de perfiles solo poseen tres de los cuatro núcleos identificados. Para explicar esta ausencia, el mapa N° 2 ofrece una interpretación.

El mapa conceptual N° 1 lo he construido cruzando los códigos axiales *incentivos como trabajador / incentivos como profesor*, que he posicionado en el eje de las x, y los códigos axiales *reconocimiento social / incentivos personales*, que he posicionado en el eje de las y.

Este mapa permite caracterizar los núcleos de sentidos sobre los incentivos al buen desempeño profesional, siendo relevante para los fines de esta investigación observar cómo son utilizados estos núcleos para atribuir sentido a los programas de evaluación del desempeño y a los programas de incentivo económico individual.

## Mapa conceptual N° 1: núcleos de sentido sobre los incentivos al buen desempeño profesional.



Fuente: Elaboración propia

P1: Perfil de docentes uno; P2: Perfil de docentes dos; P3: Perfil de docentes tres; P4: Perfil de docentes cuatro.

El primer núcleo de sentido es el *mejoramiento social del salario* ubicado en la casilla A. Este núcleo es utilizado por los cuatro perfiles de docentes para atribuir un sentido negativo a los programas de incentivos económicos individuales, no criticando su lógica, sino indicando que dado que los salarios de los docentes son tan bajos en comparación a otras profesiones, un ingreso extra es bienvenido. El problema es que el ingreso extra es muy bajo. Por ello, el AVDI se interpreta como un incentivo compensatorio aún escaso para restablecer la justicia que debiera existir en términos salariales entre profesores y sus pares de comparación más frecuentes: médicos e ingenieros.

El segundo núcleo de sentido es el *mejoramiento social de la profesión*, ubicado en la casilla B con el cual cuatro perfiles de docentes atribuyen un sentido negativo a los programas de evaluación del desempeño. En este núcleo es clave que actores cercanos retroalimenten el quehacer docente por medio de la evaluación del desempeño. El actual sistema de evaluación docente es visto de forma negativa porque no involucra de manera directa el trabajo con pares cercanos (colegas o directores) o con estudiantes de la misma escuela, tampoco resulta en mayores responsabilidades al interior de la escuela, sino que se incluye un evaluador par que es cuestionado en su idoneidad. Además se realiza una filmación que desconoce a la educación como un proceso, y por último, el diálogo entre pares es muy escaso.

El tercer núcleo de sentido es el *mejoramiento personal de la profesión*, ubicado en la casilla C, con el cual los cuatro perfiles de docentes atribuyen igualmente un sentido negativo a los programas de evaluación del desempeño, pues aquí se espera de un programa de evaluación que sirva para retroalimentar la práctica personal docente, indicando cuáles fueron las principales fortalezas y debilidades. Existe una crítica transversal a los resultados de la evaluación docente en todos los perfiles revisados pues la evaluación docente, al entregar respuestas tipos como informes de evaluación, genera en los docentes frustración, desdén e incluso la sensación de que se les falta el respeto, pues se diluyen todo lo “personal” o propio que debieran mejorar, en una respuesta tipo que no distingue ni por subsector ni por nivel de enseñanza. En este núcleo se destaca el poder tener acceso a bienes y servicios como estudios, materiales y espacios pedagógicos, sea este acceso directo o indirecto (a través de un sueldo útil).

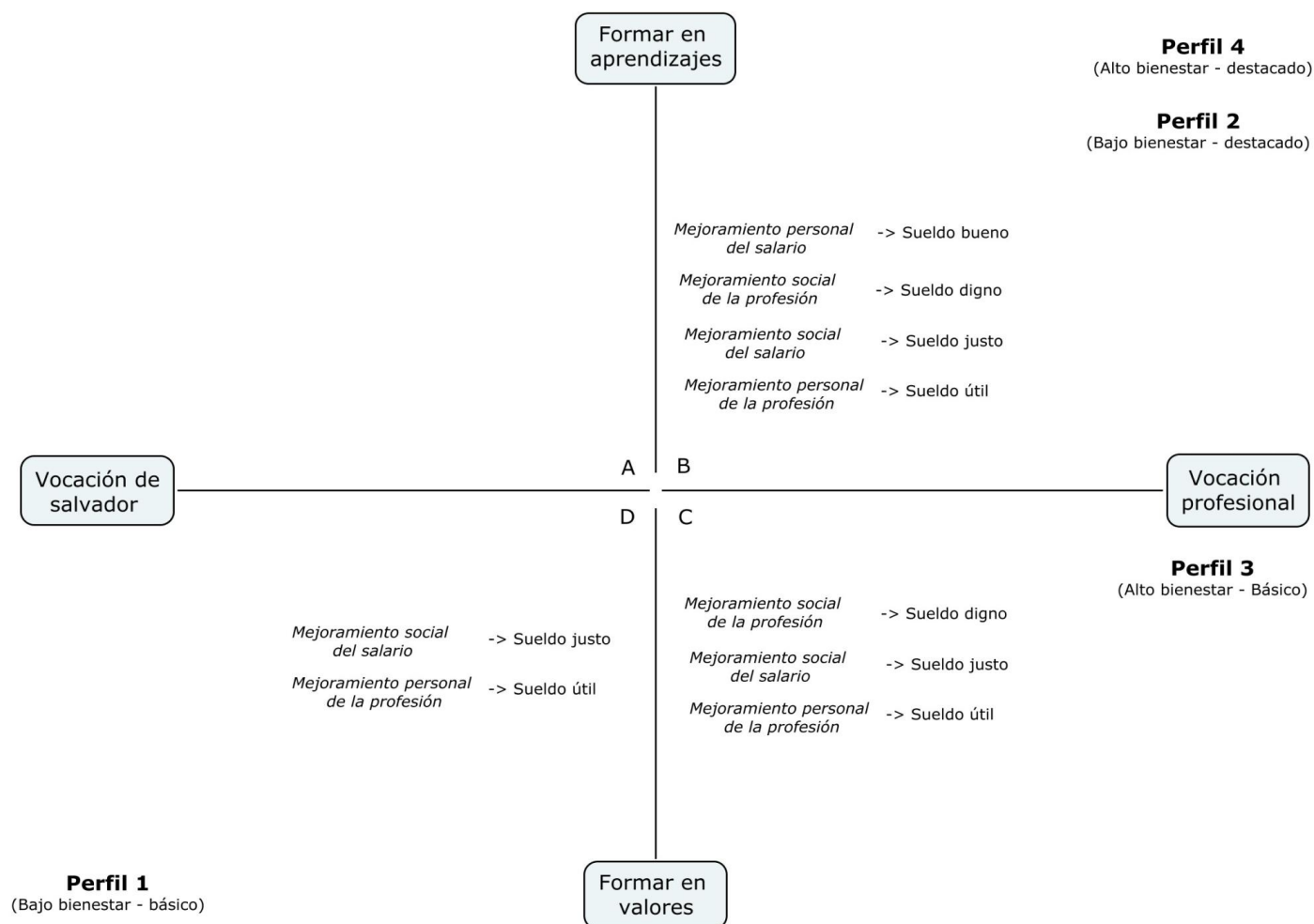
Por último, el cuarto núcleo de sentido, es el *mejoramiento personal del salario*, con el cual solo los docentes del perfil dos y cuatro atribuyen un sentido negativo a los programas de incentivo económico individual debido a lo escaso del incentivo económico individual. Eso sí, las referencias de los docentes se confunden entre este núcleo de sentido y el núcleo A. En este núcleo emerge la demanda por un buen sueldo con el objeto de poder realizar el proyecto de vida (profesional, familiar, etc.) de cada docente. En este sentido, la pretensión de un

buen sueldo se vincula con el interés personal de viabilizar el proyecto de vida. Ejemplo de lo anterior es dejar de trabajar horas extras para concentrar todos los esfuerzos en un solo establecimiento. De esta forma, el problema no es el AVDI, sino lo escaso del premio que no impacta las pretensiones de sueldo bueno que los docentes de los perfiles dos y cuatro poseen.

Un hallazgo interesante que emerge de este mapa es que los perfiles uno y tres no refieren en sus discursos elementos relacionados al núcleo *mejoramiento personal del salario*. Esto puede profundizarse mediante el mapa conceptual N° 2, que posiciona a los perfiles según su definición de buen desempeño. Este segundo mapa conceptual lo he construido cruzando los códigos axiales *vocación de salvador / vocación profesional*, que he posicionado en el eje de las x, y los códigos axiales *formar en valores / formar en aprendizajes*, que he posicionado en el eje de las y.

Este mapa permite identificar la posición que cada perfil docente ocupa en función de su propia definición de buen desempeño docente. Junto con ello, es posible integrar los núcleos de sentido sobre los incentivos al buen desempeño profesional y distinguir qué elementos están o no están presentes en la definición de buen desempeño de cada perfil.

## Mapa conceptual Nº 2: posición de los perfiles según definición del buen desempeño docente.



Fuente: Elaboración propia

El casillero A es una categoría teórica inexistente en el discurso de los docentes con los que se ha trabajado en esta investigación. Ningún perfil piensa que un buen docente es aquel que posee una vocación de salvador y al mismo tiempo, que para realizar esta vocación debe orientar la formación hacia la formación de aprendizajes significativos.

El casillero B agrupa las referencias sobre buen desempeño de los perfiles cuatro y dos de docentes. Estos comparten la característica de tener un desempeño destacado, pese a sus diferencias en términos de nivel de bienestar. La definición de buen desempeño docente que se articula en ambos perfiles apela

a una vocación profesional, esto es, un trabajo orientado a que los estudiantes con los que trabajen tengan las mismas oportunidades que otros jóvenes con mayores recursos y a la vez, una orientación de la formación hacia lograr aprendizajes significativos para la vida de los estudiantes, como estrategia para conseguir de forma efectiva que se realicen estas mismas oportunidades. Es interesante desatacar que en esta noción de buen desempeño docente están contenidos la totalidad de los núcleos de sentido y elementos identificados en el mapa conceptual N° 1, siendo la única noción en que emergen referencias sobre un sueldo bueno. Tras esta idea de sueldo bueno, aparece una primera distinción entre los perfiles dos y cuatro y los perfiles uno y tres, que permite inferir que la emergencia en el discurso de los docentes del núcleo mejoramiento personal del salario tiene que ver con la presencia de la idea de sueldo bueno.

El casillero C permite agrupar las referencias sobre buen desempeño docente del perfil tres. Aunque su posición cueste integrarla, pues como se ha indicado, los grupos focales y las entrevistas difieren, privilegiando la entrevista es posible ubicarla en el eje vocación profesional, pues efectivamente existe un discurso que apuesta por que todos los estudiantes con los que se trabaje logren tener las mismas oportunidades que otros estudiantes. Eso sí, se distingue de los perfiles dos y cuatro en que para lograr esto orienta la formación hacia los valores, específicamente centra el foco del trabajo docente en la actitud del profesor (coherente y responsable) y la entrega de afecto a los niños y niñas. Esta diferencia es matizada, por eso se encuentra en una posición que acerca al eje de la formación en aprendizajes, en comparación al perfil uno.

En cualquier caso, el elemento que distingue a este perfil del perfil dos y cuatro es la ausencia de la noción de buen sueldo. Puede inferirse que la condición de desempeño básico y destacado se relacione con la ausencia o presencia de la idea de buen sueldo, y es el elemento más claro que explica la no emergencia en el discurso de este perfil docente del núcleo de sentido del *mejoramiento personal del salario*.

Finalmente, el casillero D permite agrupar las referencias sobre buen desempeño docente del perfil uno. Una posición muy clara en tanto coinciden las



referencias de grupos focales y entrevistas. Es relevante que la diferencia que jalona a este perfil hacia la *vocación de salvador*, en comparación al perfil tres, es el bajo nivel de bienestar. En este sentido, es posible inferir que el nivel de bienestar estaría asociado al tipo de vocación que da sentido al trabajo docente: un alto nivel de bienestar se relacionará más con una vocación profesional y un bajo nivel de bienestar se relacionará más con una vocación de salvador. Llama la atención que en este perfil la idea de sueldo justo aparece, pero no ligada ni cercanamente a los incentivos económicos individuales. Por último, este es el único de los tres perfiles donde no está la idea de un sueldo digno, es decir, que reconozca socialmente la complejidad del trabajo profesional docente, que refleja una ausencia en el discurso de referencias sobre lo específico y complejo del oficio docente.

## 7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

### 7.1 Revisión de las hipótesis.

La revisión de las hipótesis de trabajo indica que las respuestas preliminares a la pregunta de investigación, hipótesis uno y dos, son insuficiente y conducen a errores de interpretación. Por su parte, si bien la hipótesis tres resulta acertada a la luz de los resultados, al mismo tiempo es una hipótesis incompleta.

La primera hipótesis señalaba que *“Los docentes atribuyen un sentido negativo a los programas de evaluación del desempeño e incentivo económico individual en referencia al sentido de la profesión docente”*, esto último se fundamentaba en que en vez de apuntar a propósitos morales, emociones o la importancia del trabajo cotidiano, los rasgos característicos de la cultura docente, los programas de evaluación e incentivo económico individual apuntaban a la competencia entre pares y al interés individual.

El problema de esta primera hipótesis es la homologación de los programas de evaluación del desempeño con los incentivos económicos individuales. Si bien en ambos casos, como he indicado, los docentes atribuyen un sentido negativo, el sustento de esta crítica difiere de un programa a otro. En el caso de la evaluación docente es acertada la idea de que esta no está respondiendo a rasgos centrales de la cultura docente como son las emociones o la importancia del trabajo cotidiano. El énfasis de los diversos perfiles en criticar el proceso de evaluación, sus resultados y el uso de estos últimos, junto con la demanda por una evaluación realizada por personas cercanas, significativas y que conozcan los contextos de trabajo, permite sustentar la hipótesis número uno. Eso sí, no se puede criticar la evaluación docente por estimular la competencia entre pares ni por incentivar el interés individual, por lo que la hipótesis pierde sustento.

Mayores problemas tiene la hipótesis en relación a los incentivos económicos individuales, pues estos no son criticados porque estimulen la competencia o generen interés individual ni tampoco se defienden los rasgos de la cultura docente para criticar a los incentivos económicos individuales, todo lo contrario, se señala como positivo el que exista incentivos al *mejoramiento*

*personal del salario*, al menos para los perfiles dos y cuatro de docentes, criticando a los incentivos económicos individuales por ser escasos, no logrando mejorar las condiciones sociales y personales del salario.

Por todo lo anterior es que esta primera hipótesis, tal como está expuesta debe ser refutada. Una re-elaboración de la misma sería *“Los docentes atribuyen un sentido negativo a los programas de evaluación del desempeño e incentivo económico individual por distintas razones. En el caso de los programas de evaluación del desempeño, pues no logran estimular el mejoramiento social y personal del docente en tanto profesional y en caso de los incentivos económicos individuales pues no incentivan lo suficiente el mejoramiento social ni personal del salario.”*

La segunda hipótesis señalaba que *“Los docentes atribuyen un sentido positivo a formas de incentivo al desempeño profesional asociadas al reconocimiento social de su profesión”*, argumentándose que dada la centralidad que los propósitos morales juegan en la cultura docente, el reconocimiento social de su profesión era un incentivo positivo. La hipótesis es correcta pero incompleta y por ende, se presta a confusiones. Esto pues obvia tres importantes categorías que permiten construir los núcleos con los cuales los docentes atribuyen sentido a los incentivos asociados a su trabajo: se deja por completo de lado los ejes *incentivos al trabajador e incentivos al profesional* y se deja de lado la dimensión *incentivos personales*. La hipótesis solo reconoce la dimensión del *reconocimiento social*, que es relevante pero no la única. Tampoco es posible afirmar a partir de los resultados de esta investigación que sea más o menos relevante que las otras dimensiones en términos de incentivar el buen desempeño de los docentes.

Por último, la tercera hipótesis indicaba que *“Los docentes comparten núcleos de sentidos colectivos sobre los incentivos a su trabajo.”* El mapa conceptual N° 1 permite sustentar esta hipótesis, esto pues perfiles de docentes distintos como el perfil uno, docentes con bajo bienestar y nivel de desempeño básico, y el perfil cuatro, docentes con alto bienestar y nivel de desempeño destacado, tienen puntos de encuentro que permiten establecer un diálogo entre ambos perfiles. De esta forma, todos los perfiles observan elementos del

*mejoramiento social del salario, mejoramiento social de la profesión y el mejoramiento personal de la profesión*, estos son los tres núcleos de sentido colectivo transversales. Ahora bien, la hipótesis tiene un problema, no problematiza las ausencias, y es que justamente a dos de los cuatro perfiles no les hace sentido el *mejoramiento personal del salario*, que es un elemento central para entender la lógica de los incentivos económicos individuales. Por lo mismo, si bien la hipótesis como está planteada es correcta, al mismo tiempo es insuficiente.

## **7.2 Aportes al debate nacional sobre los programas de evaluación del desempeño docente y los incentivos económicos individuales.**

Uno de los hallazgos centrales de esta investigación son los núcleos de sentidos que incentivan el desempeño de los docentes (mapa conceptual N° 1). Estos núcleos me permiten discutir los supuestos teóricos que sustentan los programas de evaluación del desempeño y los incentivos económicos individuales. Como expuse en los antecedentes, en Chile, la estabilidad en los resultados de aprendizajes observados vía SIMCE a principios de la década del 2000 se explicó en gran medida por el bajo desempeño de los docentes y la desconexión de las remuneraciones de estos con su desempeño efectivo (Mizala y Romaguera 2002b). La baja productividad de los docentes en Chile era producto de la desmotivación que generaba en ellos saber que un mayor o un menor esfuerzo no redundaba en ningún tipo de incentivo económico individual, por ello era necesario avanzar en vincular sistemas de incentivos económicos individuales con desempeño (Mizala y Romaguera 2002a, b).

La lógica argüida se basa en la teoría del capital humano, que postula que la productividad de un trabajador depende en gran medida de su motivación y la intensidad de su esfuerzo, las que a su vez, dependen de la retribuciones recibidas (Becker, 1983). Los núcleos de sentidos construidos permiten afirmar que los supuestos teóricos de los programas de incentivo económico individual están operando en uno de los cuatro núcleos: *el mejoramiento personal del*

*salario*. Las referencias asociadas a recibir un buen salario, esto es, un salario considerado por cada docente como adecuado para su proyecto profesional y que sin problemas distinga por nivel de desempeño, es importante para ellos.

De esta forma, si la atribución de sentido de los programas de incentivos económicos individuales se realiza desde este núcleo de sentido, quiere decir que existe una articulación positiva entre la lógica del programa y el sentido que hace a los docentes. El problema central consiste en que este no es el único núcleo de sentido con el cual se atribuye sentido a los incentivos económicos individuales, sino que también se les atribuye sentido con el núcleo *mejoramiento social del salario*. Este es un núcleo transversal a los cuatro perfiles, a diferencia del núcleo *mejoramiento personal del salario* que está presente en los perfiles dos y cuatro de docentes. De esta forma, cuando los docentes atribuyen sentido a los incentivos económicos individuales hay dos núcleos operando simultáneamente.

La interpretación que se puede hacer de este fenómeno es que, desde la visión de los docentes, las características propias de sus condiciones de trabajo, específicamente sus bajos sueldos en comparación a otros profesionales, hace que el *impacto individual* que un incentivo económico tiene en la motivación y el estado de ánimo de un docente se mezcle y diluya en el *impacto social* que un sueldo justo tiene en el reconocimiento social, logrando con esto que la lógica que sustenta los programas de incentivos económicos individuales sea interpretada de una forma mezclada y diluida por parte de los docentes.

Teóricamente esto implica cuestionar la aplicación mecánica de los supuestos del capital humano en los programas de incentivos económicos individuales orientados a los docentes sin considerar el contexto en que se inserta la solución. Es posible que en un grupo profesional que perciba que su sueldo es socialmente justo, un incentivo económico individual logre operar como un *mejoramiento personal del salario* sin contratiempos y para la mayoría de sus miembros, pero en el caso de los docentes chilenos, tal sentido se mezcla y diluye en el *mejoramiento social del salario*.

Un segundo problema refiere al sentido negativo atribuido por los docentes a los programas de evaluación de su desempeño académico. Los docentes

utilizan los núcleos de sentido de *reconocimiento social de la profesión* y *reconocimiento personal de la profesión* para señalar la falta de retroalimentación que el actual sistema tiene al no considerar a los pares cercanos y al generar resultados estandarizados, respectivamente. Es decir, existe una completa ausencia del eje *incentivo como profesor*, que es la principal categoría para atribuir sentido a un sistema de evaluación docente, tanto en su dimensión de reconocimiento social como de incentivo personal.

Frente a lo anterior, es posible señalar que los argumentos que el Colegio de Profesores utiliza para, por un lado, criticar el sistema de evaluación docente basado en que hay que revisar el actual sistema y crear un sistema realmente formativo es coherente con el discurso de los perfiles docentes que emergen en esta investigación. Por otro lado, los argumentos utilizados para criticar los programas de incentivos económicos por enfocarse en la competencia entre pares y al interés individual, no hacen sentido al conjunto de los perfiles docentes. De forma explícita, el discurso de los perfiles dos y cuatro de docentes no estaría de acuerdo con estos argumentos.

### **7.3 Aportes al debate nacional sobre cultura docente**

Un segundo hallazgo de esta investigación permite ofrecer una interpretación sobre por qué en el discurso de los perfiles uno y tres de docentes, aquellos con bajo nivel de desempeño, no está presente el núcleo de sentido *mejoramiento personal del salario*. El mapa conceptual N° 2, identifica tres nociones de buen desempeño docente: la noción sostenida por el perfil uno, basada en una *vocación de salvador orientada a formar en valores*; la noción sostenida por el perfil tres, basada en una *vocación profesional orientada a formar en valores*; y, la noción de los perfiles dos y cuatro, basada en una *vocación profesional orientada a formar en aprendizaje*. Este hallazgo permite realizar dos propuestas: en primer lugar, proponer que existen tres niveles discursivos distintos al interior de la cultura docente que pueden ser interpretados como sub-culturas.

En segundo lugar, estos tres niveles discursivos permiten discutir un argumento reiterado en la literatura nacional que indica que la reforma educacional no ha tenido el impacto positivo que podría haber tenido producto de una resistencia o choque cultural de la cultura docente burocrática funcionaria con los principios de la cultura profesional (Belleï, 2001a; Núñez, 2004).

Las tres nociones de buen desempeño docente pueden ser interpretadas como tres niveles discursivos distintos. Lo interesante es que estos tres niveles discursivos parecieran operar al modo de las *muñecas rusas*, es decir, el primer nivel contiene a todos los perfiles de docentes, el segundo nivel a tres perfiles de docentes, y el tercer nivel solo a dos perfiles de docentes.

El primer nivel discursivo refiere al *reconocimiento social de que el trabajo docente es importante*, y opera fundamentalmente desde los núcleos *mejoramiento social del salario y mejoramiento personal de la profesión*. Todos los docentes apelan en sus discursos a la injusticia que existe en el trabajo docente y que se visibiliza con claridad al comparar los sueldos de sus pares profesionales que realizan trabajos iguales o incluso menos importantes que la docencia y perciben mejores remuneraciones. La imagen discursiva nuclear es el sueldo justo, aquel que equipara el sueldo de los docentes al de otras profesiones, relevando su importancia social. Junto con ello, todos los perfiles destacan la importancia de tener acceso a bienes y servicios que les permitan mejorar sus competencias profesionales: la imagen discursiva nuclear es el sueldo útil.

El segundo nivel discursivo refiere al *reconocimiento social de que el trabajo docente es complejo*, y opera fundamentalmente desde los núcleos *mejoramiento social y personal de la profesión*. Los perfiles de docentes dos, tres y cuatro apelan en sus discursos a la complejidad que implica lograr que todos sus estudiantes tengan las mismas posibilidades que otros estudiantes más privilegiados. Otorgar herramientas para la movilidad social es un trabajo complejo. Es interesante que en este nivel se produce una escisión entre dos grupos discursivos de docentes: quienes defienden que el trabajo docente implica salvar a unos cuantos niños de su contexto y quienes defienden que el trabajo docente consiste en darle a todos los estudiantes posibilidades para

desenvolverse de forma adecuada en el mundo. En ambos casos, la imagen discursiva nuclear es el sueldo digno, aquel que equipara el sueldo de los docentes al de otras profesiones, relevando su complejidad, y este sueldo se relaciona con el sueldo útil, es decir, la posibilidad de acceder a bienes y servicios acorde a la complejidad de la tarea docente.

Esta escisión permite realizar un aporte al trabajo sobre bienestar docente (Cornejo, 2009). El perfil uno y los perfiles dos, tres y cuatro se distinguen por el bienestar. Mientras el perfil uno presenta un bajo nivel de bienestar, los perfiles tres y cuatro presentan alto bienestar. El perfil dos es un caso especial por la incoherencia que existe entre grupos focales y entrevistas, pero las entrevistas que integran el nivel de desempeño destacado sitúan a este perfil en una posición equivalente a los perfiles con alto bienestar. Lo relevante, es que siguiendo el trabajo de Cornejo (2009) uno debiera esperar diferencias entre el perfil uno y los perfiles dos, tres y cuatro en la posibilidad de otorgar un propósito moral trascendente al trabajo docente, y parece ser que la diferencia no estriba en tener o no la posibilidad sino en el tipo de propósito moral trascendente que se posee. Mientras el perfil uno busca *salvar* los perfiles dos, tres y cuatro buscan *dar oportunidades de movilidad social*. Existe una diferencia de grado importante pues el sujeto de enunciación de un salvador es distinto al sujeto de enunciación de alguien que busca entregar herramientas para vivir mejor. El primer propósito moral es de todo o nada, por eso se “contenta” con salvar a dos o tres estudiantes, el segundo propósito moral es más viable, por eso busca entregar herramientas a todos los estudiantes.

Por último, el tercer nivel discursivo refiere al *saber que uno es un buen docente*, y opera fundamentalmente en el núcleo del *mejoramiento personal del salario*. Los perfiles dos y cuatro apelan en sus discursos a que lograr aprendizajes significativos para la vida de los estudiantes es algo sumamente complejo, que requiere mucha preparación para no llegar a la sala de clases a perder el tiempo. Aquí ya no se está en el propósito moral sino que se ingresa a una dimensión epistemológica: ¿qué conocimiento? ¿cómo construirlo? Aquí surge una segunda gran escisión: por un lado, el perfil uno, y en menor grado el



tres, que plantean que para lograr sus propósitos morales deben construir valores (perfil uno) y relaciones de afectos (perfil tres) con los estudiantes y que para hacerlo tienen que involucrar a la familia (perfil uno) y tener una actitud coherente y responsable (perfil tres). Por otro lado, el perfil dos y cuatro plantean que para lograr su *vocación profesional* deben construir aprendizajes significativos para la vida del estudiante mediante clases gratas, es decir, clases simples, dinámicas y contextualizadas.

La diferencia que genera este nivel discursivo emerge con más claridad ante la pregunta ¿cómo sabe cada grupo de docentes si ha cumplido su objetivo? Todos los perfiles de docentes se consideran a sí mismos buenos docentes, pero coincidentemente el perfil uno y tres se apoyan en el SIMCE como criterio que legitima su buen desempeño (y que desacredita la evaluación docente), mientras que los perfiles dos y cuatro enfatizan que la formación se evidencia en los más mínimos detalles de los estudiantes (como su forma de vestir o hablar) y en que ellos realmente aprendan. Todo lo anterior permite comprender mejor la imagen discursiva nuclear de este nivel, el buen sueldo. Sólo sabiéndose un buen profesional, apelo a tener un buen sueldo, que precisa a su vez de un sueldo útil y digno, y por cierto, moviliza la exigencia de un sueldo justo. Un buen sueldo, es por ejemplo, tener tiempo para vivir bien, y esto implica entre otras cosas, dedicarse por completo a la profesión y no tener que emplearse en otros trabajos pues el sueldo es “malo”. Finalmente, el sueldo bueno es una reflexión sobre qué necesito para vivir bien y poder hacer bien mi trabajo, es una demanda profundamente pedagógica.

El primer nivel discursivo conforma una subcultura docente que se sustenta en una vocación salvadora y orientada a formar valores, es una subcultura transversal a los docentes. El segundo nivel discursivo conforma una subcultura que crítica la vocación salvadora (por eso se distinguen: “no soy apóstol”) y propone una vocación profesional, pero sigue orientada a la formación en valores. Que este segundo nivel no emerja en el discurso de los docentes implica la dificultad de reflexionar y hacer una crítica a la vocación salvadora. El tercer nivel discursivo conforma una subcultura que crítica la orientación a la formación en

valores y propone una orientación a la formación en aprendizajes significativos, nuevamente la ausencia de este tercer nivel discurso implica la dificultad de los docentes de reflexionar y criticar la orientación del trabajo docente hacia la formación de valores.

Esta primera propuesta de interpretación de los resultados de investigación me permite discutir los argumentos culturalistas que algunos autores nacionales utilizan para dar cuenta del rechazo o resistencia de los docentes a los principios de la reforma educacional (Núñez, 2004; Belleï, 2001a y b). Iván Núñez (2004) señala que la década del 2000 corresponde a una etapa de transición en la cultura docente: “estamos en una **etapa de transición**, en que la identidad técnico y funcionario evoluciona rápidamente y sin retorno a identidad profesional” (2004: 14, destacado del autor). Esta idea es compartida por Mizala y Romaguera quienes indican que “se ha estado produciendo en los últimos años un cambio en la cultura tradicional docente” (2002a: 30).

Esta transición se explicaría por el choque que experimentó la cultura burocrática-funcionaria de los docentes al enfrentarse a los principios profesionales de la reforma educacional: la cultura “anterior” se relaciona con una concepción de sí mismos como trabajadores humanistas desvinculados de lo productivo, servidores públicos inspirados en la vocación, comprometidos con los más vulnerables y desfavorecidos, percibiendo remuneraciones homogéneas, exacerbando los componentes misioneros y morales del trabajo docente, entre otros rasgos. Por su parte, la “nueva” cultura responde a una concepción de profesionales, basados en la racionalidad instrumental, comprometidos y responsables con su propio quehacer, vinculando su desempeño con sus remuneraciones, es decir, interesados en la búsqueda de interés y en la maximización de la ganancia, entre otros rasgos (Núñez, 2004; Belleï, 2001a y b). De esta forma, se postula que la cultura docente ha desarrollado “defensas simbólicas” o una “coraza cultural protectora” (Belleï, Elgueta y Milessi, 1997). contra la cultura profesional que la reforma educacional ha intentado implementar.

La noción de “defensas simbólicas” y de “coraza cultural protectora” de una cultura tradicional se ha ligado fundamentalmente a que los docentes se

identificarían a ellos mismos como trabajadores humanistas desvinculados de lo productivo. Es por ello que el trabajo de Belleï, Elgueta y Milessi (1997) señala que para los docentes (i) lo prioritario y “real” es el problema contingente de los bajos sueldos y no un premio económico, y (ii) el sentido gremialista de la profesión se siente amenazado en su identidad por la evaluación individual del desempeño.

La argumentación precedente permiten justificar dos elementos: i) la hipótesis del choque y resistencia cultural y ii) la interpretación de que el discurso docente es contradictorio, pues al mismo tiempo que rechazan las políticas de la reforma por el problema de los bajos sueldos o la insatisfacción económica niegan que lo económico sea el motor de su profesión (Belleï, 2001a).

Es interesante notar cierta coherencia entre la caracterización de las culturas docentes que realizan los autores reseñados y las diferencias que existen entre la subcultura que se conforman a partir del primer nivel discursivo y la subcultura que se conforma a partir del tercer nivel discursivo. Pareciera que el perfil uno de docentes representa a una subcultura burocrática funcionaria, mientras que los perfiles dos y cuatro representan una subcultura profesional. Eso sí, los argumentos utilizados para esgrimir un choque o resistencia de la *cultura burocrática funcionaria* con la lógica de los programas de evaluación del desempeño y sobre todo los programas de incentivos económicos individuales puede ser puesta en entredicho, al igual que la interpretación de un discurso contradictorio al interior de cuerpo docente.

En primer lugar, para el caso del programa de evaluación docente, lo más evidente sería encontrar diferencias entre el perfil uno (subcultura burocrática-funcionaria) y los perfiles dos y cuatro de docentes (subcultura profesional). Por ello, llama la atención que no existan grandes diferencias. Los tres perfiles rechazan la evaluación docente no por la lógica misma de evaluar el trabajo docente, sino por los procedimientos de evaluación. Si bien los perfiles docentes cercanos a la *cultura profesional*, a diferencia de los docentes cercanos a la *cultura burocrático funcionaria*, son capaces de indicar elementos positivos del proceso, en ambos casos el rechazo no es a una lógica de evaluación individual sino a una forma concreta de aplicación de la evaluación.

En segundo lugar, para el caso de los programas de incentivos económicos individuales, es coherente que los perfiles dos y cuatro (subcultura profesional) manifiesten el núcleo de sentido del *mejoramiento personal del salario*. Este núcleo vincula el desempeño con las remuneraciones, justamente porque como el docente sabe que hace bien su trabajo, espera tener mejores condiciones para realizarlo aún mejor. Esto implica una búsqueda de interés personal y una maximización de la ganancia en función de un proyecto profesional. Como ya he indicado, es lo bajo del premio lo que critican, no la lógica del premio. Si siguiéramos la línea argumentativa de estos autores, sería esperable encontrar un rechazo manifiesto por parte del perfil uno (cultura burocrática-funcionaria) a esta lógica, pero lo que ocurre es que el *mejoramiento personal del salario* no emerge como núcleo de sentido en este perfil.

La ausencia de crítica en el perfil uno tanto a la lógica de la evaluación del desempeño como a la lógica de los incentivos económicos individuales como la presencia de elementos vocacionales en los perfiles dos y cuatro me conduce a intentar un nuevo camino interpretativo: no es que exista un rechazo, un choque o una resistencia de la *cultura docente burocrática funcionaria* a los principios de una *cultura profesional* basada en una racionalidad instrumental sino que este marco teórico entiende la cultura como una entidad discreta, generando distinciones dicotómicas como humanismo desvinculado de lo productivo vs profesionalismo interesado en lo productivo.

Los resultados expuestos en esta investigación sugieren que hay al menos cuatro núcleos que incentivan el buen desempeño docente y que la emergencia de ciertos elementos significativos de estos núcleos, como el sueldo digno o el sueldo bueno, se relacionan con la noción de buen desempeño que tienen los docentes o con lo que Kelchtermans (2005) denomina percepción de la labor. El sueldo considerado injusto es un elemento que está presente en los tres discursos sobre el buen desempeño, pero no se significa igual desde una noción de *buen enseñanza como vocación salvadora y formadora de valores* en comparación a la noción de *vocación profesional y formadora en aprendizajes*. Uno esperaría que el sueldo justo no apareciera en el perfil uno, pero aparece. Vocación e interés hay

en todos los discursos, sólo que se significan de forma distinta: mientras el sueldo justo parece legitimar una percepción del trabajo tipo “héroe salvador” (“¿por qué si no estaría aquí?”), el sueldo justo es una exigencia para la percepción de la labor como una profesión (“¡Si soy un profesional competente, tienes que pagarme como tal!”).

En 1997 Bellei, Elgueta y Milessi, como señalé, concluían que para los docentes lo prioritario y real era el “problema contingente de los bajos sueldos y no un premio económico” (1997: 22). 13 años después, esta investigación me permite concluir algo similar pero con un importante matiz: este discurso está lejos de ser contradictorio. Esto, pues no basta decir que el problema es los bajos sueldos, sino que hay que especificar qué sueldo. No es lo mismo que el problema sea el sueldo justo que el sueldo signo o el sueldo bueno. Y tampoco es lo mismo el sueldo justo para una noción de buen desempeño basada en una vocación salvadora que para una vocación profesional.

Al parecer la contradicción que permite inferir un choque cultural se basa en una falta de distinciones en torno a los distintos sueldos y una falta de distinciones en las nociones de buen desempeño, y por ende en la percepción de la labor. El problema de la insatisfacción económica es de todos los perfiles, pero especialmente importante, para aquellos con vocación profesional, mientras que aquellos que solo ven su profesión como un acto de salvación interpretan el sueldo injusto como una evidencia de que el motor de su trabajo no es el dinero. Esto diluye la aparente contradicción y discute la idea de un choque cultural: más que un choque, parece ser que distintas nociones de buenas enseñanza significan de forma diversa los incentivos, y por lo mismo, los problemas de sueldo, que si son centrales para comprender la cultura docente.

#### **7.4 Pertinencia de un análisis antropológico.**

Concluyendo esta fase de discusión, me gustaría referirme a la pertinencia de la noción de cultura y un marco teórico antropológico para abordar el problema de investigación. En primer lugar, es importante señalar que mi evidencia sugiere

la existencia de una *cultura* docente en función de los tres rasgos teóricos que he indicado caracterizan a una cultura. En primer lugar, los mapas conceptuales elaborados permiten sustentar la idea de que los docentes *dotan de sentidos y valores compartidos sus prácticas e ideas* como grupo (Geertz, 2005; Harris, 2007). Los consensos en las críticas sobre la evaluación docente y sobre los programas de incentivos económicos individuales son ejemplo de que existen núcleos de sentido que orientan la conducta y las formas de pensar de este grupo profesional.

En segundo lugar, la existencia de una *historia cultural* (Harris, 2007; Godelier, 2010) es igualmente sustentable. Si bien esta investigación no buscó indagar en la visión de los docentes sobre su propia historia, cuando los perfiles dos, tres y cuatro, indican su rechazo al apostolado en tanto concepción de sí mismos, están reconociendo una historia cultural donde “antes” ser un docente heroico, apostólico, era el común denominador. Reconstruyen una historia cultural y en su mismo discurso, los docentes de estos perfiles, se distinguen de esta historia, *produciendo* y abogando por una nueva concepción de sí mismos.

Por último, respecto a la *hibridación* (Sahlins, 1999), existen algunos ejemplos en la configuración de la cultura docente. Quizás el más evidente es la demanda incesante por un sueldo digno y justo: aquí, la externalidad que se ha integrado a los núcleos de sentido de este grupo de trabajadores es que un profesional, por la realización de su trabajo, percibe cierto sueldo. Sus puntos de comparación son los médicos y los ingenieros generalmente, y dado que les hace sentido que un trabajo profesional con relevancia social sea bien remunerado, critican el pobre salario que perciben. De esta forma, la cultura docente, hace suya la categoría de *profesional* y la compromete en su configuración propia. La lucha por un sueldo justo es una lucha propia, lo interesante es que en buena medida la categoría del docente como profesional ha sido construida, como dice Núñez (2004), desde la política educativa, desde el exterior.

De esta construcción híbrida emergen *subculturas* (Harris, 2007; Geertz, 1996), los tres niveles discursivos identificados permiten sustentar la idea de estar frente a subgrupos distintos. El perfil uno y los perfiles dos y cuatro son claramente

distintos. Pese a que existe un “lenguaje” común, difieren claramente en el núcleo de sentido del *mejoramiento personal del salario* y en otros elementos, como he indicado a lo largo de esta discusión.

Junto con los rasgos de una cultura, es posible revisar los tres rasgos que he indicado caracterizarían a una *cultura docente* según algunos autores internacionales. Sobre esto, se puede señalar, en primer lugar, que los *propósitos morales* (Ball y Goodson, 1985; Kelchtermans, 2005) parecen estar muy presentes. La *vocación* parece ser un elemento que, esté cargada hacia la noción de salvador o de profesional, es clave para definir el buen desempeño. El trabajo docente precisa de una vocación, un propósito que va más allá y apela, en el caso de la vocación de salvador a “sacar” de su contexto social a tres o cuatro estudiantes, y, en el caso de la vocación profesional, de entregar oportunidades de movilidad social a todos sus estudiantes. Los docentes saben que están en la primera línea de fuego en el combate contra las desigualdades sociales, y esto es un fuerte aliciente para cumplir con orgullo su trabajo.

En segundo lugar, las *emociones* (Day, 2004; Hargreaves, 1998) se reflejan en muchas partes del discurso de los distintos perfiles de los docentes. Hay que distinguir la dimensión de *formación en valores* del mapa conceptual N° 2 de las emociones, pues tanto para *formar en valores* como para *formar en aprendizajes* los docentes reconocen que necesitan un contacto cercano y por ende emocionalmente significativo con los estudiantes. Motivar a los estudiantes, elevar su autoestima, son nociones que se asocian directamente con lograr generar emociones positivas y por ende, con la idea de que enseñar es una práctica emocional como postula Andy Hargreaves (1998). Por otro lado, la noción de *vocación*, además de vincularse a los propósitos morales, es una idea muy cercana a lo que Christopher Day (2004) denomina *pasión*, los docentes reconocen en su *vocación* una pasión que justamente puede ser entendido como un motor o una fuerza motivacional que emana de la fuerza emocional. La *vocación* por enseñar se vincula a las emociones, lo que es coherente con la idea de que las emociones de los docentes son inseparables de sus propuestas morales como señala Hargreaves (1998).

Por último, respecto al *trabajo cotidiano en la escuela* (Hargreaves, 2005a; Baijaard, et. al., 2004) como rasgo central en la profesión docente, es posible indicar que la mayoría de los incentivos que he agrupado en los núcleos de sentido *mejoramiento social de la profesión* y *mejoramiento personal de la profesión* del mapa conceptual N° 1, tienen que ver con elementos del trabajo cotidiano. Especialmente significativo es el énfasis que los docentes dan a que sean actores cercanos, léase estudiantes, colegas o directivos, aquellos encargados de evaluar y retroalimentar el desempeño profesional. Esto implica que este rasgo es muy importante para la cultura docente, pues quienes pueden retroalimentarlos y por ende enseñarles a los docentes respecto a sus fortalezas y debilidades, son aquellos con los que trabajan cotidianamente.

Los hallazgos de esta investigación respaldan la existencia de una cultura docente en Chile que comparte los rasgos característicos de la cultura docente identificados por la literatura internacional, lo que vuelve pertinente el estudio y análisis del profesorado desde la categoría antropológica de cultura (Hargreaves, 2005a; Day, 2002; Kelchtermans; 2005).



## 8. CONCLUSIONES

Lo primera conclusión relevante es que los docentes atribuyen un sentido negativo tanto a los programas de evaluación del desempeño docente como a los programas de incentivo económico individual, eso sí, esta atribución de sentido negativa posee matices y deferencias en función de los núcleos de incentivos al buen desempeño. En el caso de los programas de evaluación del desempeño, se atribuye sentido negativo desde dos núcleos: el *mejoramiento social de la profesión* y el *mejoramiento personal de la profesión*, con los cuales los docentes critican que la evaluación no sea una evaluación entre cercanos y que la evaluación no retroalimente el trabajo personal del docente.

En el caso de los programas de incentivos económicos individuales, también se atribuye un sentido negativo desde dos núcleos: el *mejoramiento social del salario* y el *mejoramiento personal del salario*, con los cuales los docentes critican que los incentivos económicos sean tan escasos e incapaces de compensar la injusticia que experimentan por sus bajos sueldos y que sean incapaces de proporcionar una retribución acorde al proyecto profesional que, al menos los perfiles dos y cuatro de docentes, argumentan tener.

Este hallazgo me permite elaborar una crítica a los fundamentos teórico que sostiene los programas de evaluación del desempeño y los incentivos económicos individuales. Respecto a los incentivos económicos individuales, si bien los docentes al atribuir sentido a estos programas lo hacen desde el *mejoramiento personal del salario* apelando a la lógica que fundamenta teóricamente los mismos programas, sucede que este no es el único núcleo con el cual atribuyen sentido, sino que además lo hacen desde el núcleo *mejoramiento social del salario*. Por ello, no existe un ajuste entre el supuesto teórico del programa y el núcleo de sentido *mejoramiento personal del salario*, sino que la atribución de sentido es más compleja, pues en ella se mezclan dos núcleos, diluyéndose la especificidad de este núcleo, interpretándose la lógica del programa de una forma distinta a lo esperado. Esto insta a contextualizar de mejor manera la aplicación de políticas

educativas basadas en marcos teóricos provenientes de otras disciplinas como la economía en el campo de la educación.

En segundo lugar, es posible concluir que en el discurso de los docentes emergen tres nociones de buen desempeño: la vocación salvadora orientada a los formar en valores; la vocación profesional orientada a formar en valores; y, la vocación profesional orientada a formar en aprendizajes. Estos tres discursivos permiten distinguir énfasis discursivos distintos, sub-culturas y explicar ciertas diferencias entre estos subgrupos. Este hallazgo permite discutir el argumento que ve en la persistencia del “problemas de los bajos sueldos” una evidencia para sustentar que existe una “coraza protectora” o “defensas simbólicas” de una *cultura burocrático-funcionaria* contra los principios de una *cultura profesional* y a la vez un discurso incoherente en el cuerpo docente, toda vez que critican las políticas educativas porque no se hacen cargo del problema de los sueldos al mismo tiempo que argumentan que lo central para ello no es el salario.

El problema es más complejo: el sueldo justo, es significado de manera diferente por parte de los discursos sobre la buena enseñanza, mientras el discurso de la vocación salvadora justifica su condición de “héroes” por los bajos sueldos que perciben, el discurso de la vocación profesión exige con vehemencia mejores sueldos justamente por su condición de buenos profesionales. El tema es que el primer discurso no critica los incentivos personales mientras que el segundo si lo hace. Por lo mismo, más que contradicción hay diferencias discursivas según la percepción de la labor que los docentes tengan de su trabajo profesional.

En tercer lugar, la evidencia sugiere la pertinencia de emplear un marco teórico antropológico con la noción de *cultura docente*. Sumado a los rasgos característicos de una cultura, están presentes los tres rasgos indicados por la literatura como relevantes para caracterizar una cultura docente, los *propósitos morales*, las *emociones* y el *trabajo cotidiano*, están presentes en los cuatro perfiles docentes de distintas maneras.

En cuarto lugar, me permito concluir indicando los principales logros y limitaciones de esta investigación. Sin duda, el principal logro es la identificación de los núcleos de sentido sobre los incentivos al desempeño docente y un

segundo logro es la identificación de las tres nociones de desempeño docente. Creo sinceramente que estos hallazgos son un aporte a la evidencia sobre la cultura docente que permite complementar, dialogar y discutir con autores nacionales e internacionales que trabajan en el tema. Este logro le debe mucho a la utilización de dos técnicas de investigación, grupos focales y entrevistas, pues diferencias importantes en los discursos de una y otra técnica emergieron que pudieron ser matizadas gracias al análisis de ambas. Junto con ello, considero como un logro el sustento empírico prestado a la categoría *cultura docente*, pues permite aportar al fortalecimiento de una línea de investigación, línea que por cierto es muy relevante para la antropología social.

Como limitaciones, la mayor fue la utilización de un marco teórico poco desarrollado. Esto, si bien es un logro, también una limitación, pues no me permitió enriquecer los análisis con modelos y categorías de análisis preexistentes y en discusión en el campo académico, limitando la posibilidad de realizar un debate teórico más profundo. También considero como limitación el método de recolección de información que no me permitió levantar grupos focales para cada uno de mis perfiles teóricos, eso produjo una importante dificultad en poder hacer inteligible de forma lo más exhaustiva posible los perfiles dos y tres de docentes. Las referencias de los grupos focales que emergieron en el discurso de estos perfiles de docentes era contradictoria en muchas ocasiones con las referencias que emergieron en las entrevistas, lo que sin duda constituye una limitación de los datos.

Por último, el camino de indagación que dejó abierto y espero profundizar consiste en ahondar en la subjetividad docente. Creo que una mayor claridad sobre cómo los docentes sienten, piensan y actúan en su trabajo profesional puede aportar, tanto a los docentes como a la academia y a las políticas educativas, en la reflexión sobre la complejidad de la tarea específica que desarrolla en la sociedad moderna la docencia. Esto, como dice Paulo Freire (2008), no con el objeto de pensar que la docencia es la profesión más importante de todas, sino “reconocer que es fundamental. Y algo más: indispensable para la vida social” (p. 68)

## 9. BIBLIOGRAFÍA

- Abbott, A. 1988. *The system of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago University Press, Chicago.
- Acuña, M. E. 2005. *Factores socioculturales asociados al aprendizaje en Educación Intercultural Bilingüe*. Mineduc – PEIB, Santiago.
- Alexander, J. 2000. ¿Sociología cultural o sociología de la cultura? Hacia un programa fuerte. En: *Sociología cultural: Formas de clasificación en las sociedades complejas*, por J. Alexander, pp: 31-36. Anthropos, México.
- Assaél y Pavez. 2008. *La construcción e implementación del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente chileno: principales tensiones y desafíos*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Volumen 1, N° 2.
- Ávalos, B. 2003a. *La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile*. En *Políticas Educativas en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*, editado por C. Cox, C, pp. 559-594. Editorial Universitaria, Santiago.
- Ávalos, B. 2003b. *La formación docente inicial en Chile*. UNESCO: IESALC. Disponible en: [www.oei.es/docentes/info\\_pais/informe\\_formacion\\_docente\\_chile\\_iesalc.pdf](http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_chile_iesalc.pdf) [Visitada en octubre de 2011]
- Avalos, B. 2010. *La profesión docente en Chile a más de 150 años de su primera institucionalización*. En *Relatos para la educación del bicentenario*, editado por CEPPE y CIAE, Santiago.
- Avalos, B., & Assaél, J. 2006. *Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation*. *International Journal of Educational Research*, 45, 254–266.
- Asamblea nacional de estudiantes secundarios. 2006. *Resoluciones Asamblea nacional de estudiantes secundarios*. Disponible en [www.opech.cl](http://www.opech.cl) [Visitada en octubre de 2011]
- Bahamondes, M. 2005 *Descripción, selección y propuestas de incorporación de contenidos culturales indígenas aymara, atacameño y mapuche al currículo escolar*. Mineduc – PEIB, Santiago de Chile.
- Ball, S. & Goodson, I. 1985. *Understanding teachers: concepts and context*. En *Teachers' lives and careers*, edited by S. Ball & I. Goodson (Eds). Flamer, Lewes, U.K.
- Barber y Mourshed. 2008. *Cómo lo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Serie Documentos PREAL, N° 41, Santiago.
- Bayer, H. y Araneda, P. 2009. *Hacia un Estado más efectivo en educación: una mirada a la regulación laboral docente*. En *Un mejor Estado para Chile. Propuestas de*

modernización y reforma. Compilado por Consorcio para la Reforma del Estado: Santiago: Andros.

- Becker, G. S. 1983. El capital humano: un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación. Alianza Editorial, Madrid.
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20, pp: 107-128.
- Beldo, L. 2010. Concept of Culture. En *21<sup>st</sup> century anthropology: a reference handbook*, edited by : J. Brix. SAGE publication, Mexico.
- Bellei, C. 2001a. *Notas para debatir sobre la profesión docente en Chile*. Documento de trabajo interno, Mineduc. Parcialmente publicado en OECD (2004). Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile. OECD
- Bellei, C. 2001b. El talón de Aquiles de la reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. En *Economía política de las reformas educativas en América Latina*, editado por Martinic, S. y Pardo, M. CIDE – PREAL, Santiago.
- Bellei, C., Elgueta, S., Milessi, C. 1997.. Percepción y valoración de los profesores sobre el Premio a la Excelencia Docente. Mineduc, Santiago.
- Bravo, D., Falck, D., González, R., Manzi, J., y Peirano, C. 2008. La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile. Centro de Microdatos de la Universidad de Chile. Proyecto P07S-023-F
- Brix, J. 2010. *21<sup>st</sup> century anthropology: a reference handbook*. SAGE publication, Mexico.
- Bonifaz, R. 2008. Estado de la Profesión Docente en Chile. Presentación en Conferencia OCDE-México: Improving Quality of Education, Ciudad de México, 11 de Diciembre 2008. Disponible en [http://www.oecd.org/document/58/0,3746,en\\_2649\\_39263231\\_41913594\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/58/0,3746,en_2649_39263231_41913594_1_1_1_1,00.html), [Visitada en octubre de 2011]
- Canales, M. 2006. El Grupo de Discusión y el Grupo Focal. En *Metodología de Investigación Social. Introducción a los Oficios*, editado por M. Canales, pp. 266-286. LOM, Santiago.
- Casassus, J. 2003. La escuela y la (des)igualdad. LOM: Santiago
- Colegio de Profesores. 2008. Mesa de Trabajo para Carrera Docente. Ministerios de Educación / Colegio de Profesores. Síntesis de los avances en la discusión. Disponible en [http://www.colegiodeprofesores.cl/images/stories/carreraprofesional/avanceme\\_sacarreradocente6enero2009.pdf](http://www.colegiodeprofesores.cl/images/stories/carreraprofesional/avanceme_sacarreradocente6enero2009.pdf) [Visitada en octubre de 2011]
- Colegio de Profesores. 2009. Carta a Mónica Jiménez de la Jara, 12 de mayo de 2009. Disponible en: <http://www.colegiodeprofesores.cl/images/stories/carreraprofesional/cartamonicajimenezmay09.pdf> [Visitada en octubre de 2011]
- Colegio de Profesores. 2010. Carrera Profesional Docente. Propuesta del Colegio de Profesores de Chile, Junio 2010. Disponible en:

<http://www.colegiodeprofesores.cl/images/stories/carreraprofesional/carreraprofesional2010.pdf> [Visitada en octubre de 2011]

- CONFECH. 2011. Petitorio. Disponible en <http://fech.cl/blog/2011/07/28/compilado-documentos-de-interes-movilizaciones-2011-2/petitorio-confech/> [Visitada en octubre de 2011]
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. 2006.. Informe Final, 11 de diciembre de 2006. Disponible en [www.consejoasesor.cl](http://www.consejoasesor.cl) [Visitada en octubre de 2011]
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. 1994. Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Comité técnico asesor del dialogo nacional sobre la modernización de la educación chilena designado por S.E. el Presidente de la República. Editorial Universitaria, Santiago.
- Cornejo, R. 2009. Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. Educ. Soc., Campinas, 30 (107., 409-426.
- Cox, C. 2003. Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. In C. Cox (Ed., Políticas Educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile. Editorial Universitaria, Santiago.
- CPEIP. 2010. Resultados Evaluación Docente 2009. 26 de Marzo de 2010, Ministerio de Educación.
- CPEIP (2011.. Informativo General. Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente. Disponible en: [http://www.docentemas.cl/docs/2011/instrumentos/IG\\_20110517-1810.pdf](http://www.docentemas.cl/docs/2011/instrumentos/IG_20110517-1810.pdf) [Visitado en octubre de 2011]
- D' Amato, S. 2010. Education and Anthropology. En 21<sup>st</sup> century anthropology: a reference handbook, edited by : Brix, J. SAGE publication, Mexico.
- Day, C. 2001. Teachers and teacher educators lives: the role of emotion. Teaching and Teacher Education 17 (2001. 403 – 415.
- Day, C. 2002. School reform and transitions in teacher professionalism and identity. International Journal of Educational Research 37 (2002. 677-692.
- Day, C. 2004. A Passion for teaching. RoutledgeFalmer, London.
- Docente más. 2009.. Resultados SIMCE 2008 y Evaluación Docente. 6 de Mayo de 2009. Disponible en <http://www.docentemas.cl/docs/ResultadosSIMCE2008.pdf> [Visitado en octubre de 2011]
- Esteve, J. M. 2006. Identidad y desafíos de la condición docentes. En: El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI, compilado por Emilio Tenti Fanfani 1ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI, Argentina.
- Freire, P. 2008. Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI, Buenos Aires.

- Gainza, A. 2006. La entrevista en profundidad individual. En Metodología de Investigación Social. Introducción a los Oficios, editado por M. Canales, pp. 219-263. LOM, Santiago.
- García-Huidobro, J. E. 2001. *Conflictos y alianzas en las reformas educativas. Siete tesis basadas en la experiencia chilena*. En Economía política de las reformas educativas en América Latina, editado por Martinic, S. y Pardo, M. CIDE-PREAL, Santiago.
- Geertz, C. 1994. Conocimiento Local. Paidós, Barcelona.
- Geertz, C. 1996. Tras los hechos. Dos países, cuatro décadas y un antropólogo. Paidós, Barcelona
- Geertz, C. 2005. La interpretación de las culturas. Gedisa, Barcelona.
- Giddens, A. 1995. La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Godelier, M. 2010. Comunidad, sociedad, cultura. Tres claves para comprender las identidades en conflicto. En: Cuadernos de Antropología Social, N° 32, p. 13-29.
- Goodson & Cole 1994. Exploring the Teacher's Professional Knowledge: Constructing Identity and Community. Teacher Education Quarterly, v21 n1 pp. 85-105.
- Gysling, J. 1992. Profesores. Un análisis de su identidad social. CIDE, Santiago.
- Hall, P. 1996. Ciudades del mañana. Historia del urbanismo en el siglo XX. Ediciones del Serbal, Barcelona.
- Hargreaves, A. 1992. Cultures of Teaching: a Focus for Change. En Teachers Development, edited by Hargreaves and Fullan. Teachers College Press, New York.
- Hargreaves, A. 1998. The emotional practice of teaching. Teaching and Teacher Education, 14(8), 835 – 854.
- Hargreaves, A. 2000. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. Teachers and Teaching: History and Practice, Vol. 6, No. 2, 2000.
- Hargreaves, A. 2004. Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. School Leadership & Management, 24(2).
- Hargreaves, A. 2005. Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Ediciones Morata, Madrid.
- Hargreaves, A. 2005b. Cuando vivimos en una época de test estandarizados es cuando más se requiere hacer una comunidad de aprendizaje. Revista Docencia, N° 27, pp. 64 – 69.
- Harris, M. 2005. El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura. Siglo XXI, Madrid.
- Harris, M. 2007. Teorías sobre la cultura en la era posmoderna. Crítica, Barcelona.

- Huberman, M. & Miles, M. 2002. The qualitative researchers companion. Sage publications, London.
- Jofré, J. 1988. El sistema de subvenciones en educación: la experiencia chilena. Santiago de Chile, Centro de Estudios Públicos, Revista N° 32.
- Katz, L. 1988. Where is Early Childhood Education as a Profession? In Spodek, Saracho and Peters (1988. Professionalism and the Early Childhood Practitioner. Teachers College Press, New York.
- Kelchtermans, G. 2005. Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. En: Teaching and Teacher Education, pp. 995-1006.
- Kuper, A. 2001. Cultura. La visión de los antropólogos. Paidós, España.
- Lang, V. 2006. La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos. En: El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI, compilado por Emilio Tenti Fanfani 1ª ed. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Lavandera, B. 1985. Curso de lingüística para el análisis del discurso. Bibliotecas Universitarias, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Lewis, O. 2006. Antropología de la Pobreza. Cinco familias. FCE, México D.F.
- Martinic, S. 1992. Análisis estructural: presentación de un método para el estudio de lógicas culturales. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Martinic, S. y Pardo, M. 2001. Economía política de las reformas educativas en América Latina. Santiago de Chile: CIDE – PREAL
- Mckinsey & Company. 2007. Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Disponible en: [http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Como\\_hicieron\\_lo\\_s\\_sistemas\\_educativos.pdf](http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Como_hicieron_lo_s_sistemas_educativos.pdf) [Visitada en octubre 2010]
- Miles, M. & Huberman, M. 1994. Qualitative Data Analysis. An expanded surcebook. Second Edition. Sage Publications, London.
- MINEDUC. 2005. Sentidos y componentes del sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar. MINEDUC, Santiago de Chile.
- MINEDUC. 2008. Marco de la Buena Enseñanza. MINEDUC, Santiago de Chile.
- Mizala y Romaguera. 2002a. Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile. Working Paper CEA N° 116, University of Chile, 2002
- Mizala y Romaguera. 2002b. Evaluación del desempeño e incentivos en la educación chilena. Cuadernos de Economía, año 39, N° 118, pp. 353-394.
- Mizala y Romaguera. 2005. Teachers' salary structure and incentives in Chile. En Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America, edited by E. Vegas. World Bank Press.
- Murillo, J., González, V., & Rizo, H. 2006. Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa.



Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.

- Núñez, I. 2003.. El profesorado, su gremio y la reforma de los años noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente. En: Cox, C. (Editor. Políticas Educativas en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile. Editorial Universitaria, Santiago.
- Núñez, I. 2004. La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. PIIIE, Santiago de Chile.
- OCDE. 2009. Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes. OCDE
- Pavez, J. 2003. Situación de los docentes. Sus condiciones laborales y profesionales. En La educación en Chile, Hoy, editado por R. Hevia, pp. 77-86. Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago de Chile.
- Prego, C. 2008. La articulación del campo metodológico: notas en torno a perspectivas del conocimiento y la sociabilidad. En Cohen y Piovani, (Editores. La metodología de investigación en debate. Editorial Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Ranciere, J. 2007. El Desacuerdo: política y filosofía. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Román, M. 2010. Luces y sombras de la Evaluación de políticas y programas educativos. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Vol. 3, N° 3.
- Sahlins, M. 1999. Tow or three things that I Know about Culture. The Journal of the Royal Anthropological Institute, Vol. 5, No. 3, pp. 399-421.
- Sanders & Rivers 1996. Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement. University of Tennessee, Tennessee.
- Sarason, S. 2002. La enseñanza como arte de representación. Amorrortu, Buenos Aires.
- Schultz, T. W. 1983. La inversión en capital humano. Revista Educación y Sociedad, N° 1, 1983. Akal editores, Madrid.
- SNED. 2011. SNED 2010/2011. Hacia la Excelencia Académica. Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados y de los Regidos por el Decreto Ley N° 3166. Disponible en: [http://www.cedus.cl/files/Documento\\_SNED.pdf](http://www.cedus.cl/files/Documento_SNED.pdf) [Visitado en octubre de 2011]
- Spodek y Saracho. 1988. Professionalism in Early Childhood Education. In Professionalism and the Early Childhood Practitioner, edited by Spodek, Saracho and Peters. Teachers College Press, New York.
- Strauss y Corbin. 2002. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia, Medellín.
- Tedesco, J. C., & Tenti, E. 2002. Nuevos tiempos y nuevos docentes. IPE/UNESCO, Buenos Aires.

- Tenti, E. 2006. Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En: El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI, compilado por Emilio Tenti Fanfani 1ª ed. Siglo XXI, Buenos Aires.
- UNESCO. 1990. Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. UNESCO, Jomtien, Tailandia.
- UNESCO. 1996. La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. Santillana, Ediciones UNESCO, España.
- Vaillant, D. 2004. Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Serie Documentos PREAL, N° 31. Santiago.
- Valenzuela, et Al. 2010. Remuneraciones de los docentes en Chile: Resolviendo una aparente paradoja. Serie Documentos de Orientación para Políticas Públicas. Núcleo de la Profesión Docente. Disponible en: <http://nucleodocentes.cl/index.htm> [Visitada en octubre de 2010]
- Vegas, E. 2008. ¿Cómo mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener a profesores efectivos? En La agenda pendiente en Educación, editada por Bellei, Contreras y Valenzuela. U. de Chile y UNICEF, Santiago de Chile.
- Wuthnow, R., et. Al. 1998. Análisis cultural. La obra de Peter L. Berger, Mary Douglas, Michel Foucault y Jürgen Habermas. Paidós, Buenos Aires.

### **Prensa:**

- La Nación, Profesores y Universitarios también se marginan del Consejo Asesor. Miércoles 6 de diciembre de 2006. Disponible en: [http://www.lanacion.cl/prontus\\_noticias/site/artic/20061206/pags/20061206182632.html](http://www.lanacion.cl/prontus_noticias/site/artic/20061206/pags/20061206182632.html) [visitada en octubre de 2011]
- Sala de Historia, (2010). La gran Reforma Educacional de Piñera, enviado por José Antonio Vergara, 23 de noviembre de 2010. Disponible en <http://saladehistoria.com/wp/2010/11/23/la-gran-reforma-educacional-de-pinera/> [visitada en octubre de 2011]

### **Sitios WEB**

- AEP, (2011). Sitio web del Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica. CPEIP – MINEDUC. Disponible en: <http://aep.mineduc.cl/programa.asp>, [visitada en octubre de 2011]
- AVDI, (2011). Sitio web del Programa de Asignación Variable por Desempeño Individual. CPEIP – MINEDUC. Disponible en: <http://www.avdi.mineduc.cl/> [visitada en octubre de 2011]

CONICYT (2011). Sitio web de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica.  
<http://www.conicyt.cl/bases/fondecyt/disciplina/index.html>

### **Leyes**

Chile (1991) Ley N° 19.070 “Estatuto de los Profesionales de la Educación” Ministerio de Educación.

Chile (2001) Ley N° 19.715 “Otorga un mejoramiento especial de remuneraciones para los profesionales de la educación” Ministerio de Educación.

Chile (2006) Ley N° 20.129 “Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior”. Ministerio de Educación.

Chile (2008) Ley N° 20.248 “Establece la Ley de Subvención Escolar Preferencial” Ministerio de Educación.

Chile (2009) Ley N° 20.370 “Establece la Ley General de Educación”. Ministerio de Educación.

Chile (2011) Ley N° 20.501 “Establece la Ley de Calidad y Equidad de la Educación”. Ministerio de Educación.