



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

" SUBJETIVIDADES DOCENTES MOLDEADAS POR DISPOSITIVOS DE
CONTROL INSERTOS EN LA *EVALUACIÓN DOCENTE Y EVALUACIÓN DE
CONOCIMIENTOS ESPECIFICOS Y PEDAGÓGICOS* "

**Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Currículo y Comunidad
Educativa**

**Tesista:
Leticia Karina Figueroa Arancibia**

**Director:
Marcelo Rodrigo Pérez Pérez.**

Santiago de Chile, año 2022

Resumen

La presente investigación se enmarca en una mirada crítica al contexto educativo nacional público, determinado por políticas asociadas a la rendición de cuentas y al gerencialismo.

En el ámbito escolar, la praxis docente se despliega cruzada por presiones propias de la gestión escolar y otras provenientes de las política educativa nacional como las evaluaciones docentes nacionales estandarizadas. De aquí surge la inquietud por conocer los significados que le atribuyen las y los profesores a la Evaluación docente y a la Evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos leyes 19.961 y 20.903, como dispositivos de control externos, que coexisten con circunstancias y características propias del trabajo docente las que no dialogan con ese enfoque institucional.

Se investigó desde un paradigma cualitativo, mediante un diseño hermenéutico – lingüístico a partir de un enfoque crítico. Para ello se usó el análisis crítico del discurso como herramienta de indagación a fin de develar las certezas, anhelos y tensiones perceptibles en y a través de discurso de la comunidad docente de la institución investigada.

Dentro de los hallazgos relevantes está el conflicto que provoca en el profesorado intentar integrar la política evaluativa actual, especialmente las evaluaciones docentes nacionales estandarizadas con la necesidades afectivas y la recuperación de la emotividad en el desarrollo del trabajo docente, tanto con el estudiantado como entre pares.

Palabras clave:

Rendición de cuentas.

Gerencialismo.

Performatividad

Subjetividad docente.

Trabajo docente.

Índice General

Capítulo I	1
Fundamentación.....	1
Presentación Del Problema	1
Justificación e Importancia del Estudio	6
Pregunta de Investigación.....	13
Objetivos.....	13
Objetivo General.....	13
Objetivos Específicos.....	13
Capítulo II.....	14
Referentes Conceptuales.....	14
El Poder.....	19
Subjetividad y Capitalismo Mundial Integrado	23
Sustentos Empíricos.....	25
Identidades Docentes	26
Características del trabajo docente.....	29
Emociones en el Trabajo Docente	31
Trabajo Docente según Andy Hargreaves.	34
Performatividad.....	47
La Evaluación Docente: Un ejemplo de dispositivo performativo.....	50
Capítulo III.....	57
Metodología	57
Paradigma	57
Diseño Hermenéutico - Lingüístico	58
Tipo de Estudio.....	59
Perspectiva de Análisis: Análisis Crítico del Discurso.....	60
Mecanismo de recolección de datos: Grupo focal.	62
Muestra	62
Credibilidad.....	64
Triangulación Teórica.....	65
Validación de expertos.....	66
Capítulo IV.....	66
Análisis	66
Operacionalización	66
Definición de Categorías.....	69

Categoría 1. Rol de actores externos al aula.	70
Categoría 2. Afectos.	73
Categoría 3. Agobio.	77
Categoría 4. Irrupción de la Evaluación Docente (ED).	86
Categoría 5. Identidad Docente Develada.	88
Categoría 6. Posibilidades de divergencia.	91
Categoría 7. Usos que se le asignan a los resultados de la ED.	94
Capítulo V.....	96
Discusión.....	96
Adentro	97
El sujeto docente.....	97
Docentes fabricantes.....	102
Afuera	102
Conclusiones.....	104
Bibliografía	111
Anexos	118
Anexo 1.....	118
Matriz de Análisis. 112.....	118
Anexo 2.....	135
Transcripción de grupo focal.	135

Índice de Tablas

Tabla 1. Descripción de categorías leyes 19.961 y 20.903.....	53
Tabla 2. Descripción de integrantes de grupo focal	63
Tabla 3. Descripción de la composición de Matriz de análisis lingüístico	68
Tabla 4. Cuadro resumen de categorías y subcategorías.....	69
Tabla 5. Tabla resumen del análisis discursivo realizado para categoría 1.	73
Tabla 6. Tabla resumen del análisis discursivo realizado para categoría 2.	77
Tabla 7. Tabla resumen del análisis discursivo realizado para categoría 3.	85
Tabla 8. Tabla resumen del análisis discursivo realizado para categoría 4.	87
Tabla 9. Tabla resumen del análisis discursivo realizado para categoría 5.	91
Tabla 10. Tabla resumen del análisis discursivo realizado para categoría 6.	94
Tabla 11. Tabla resumen del análisis discursivo realizado para categoría 7.	95

Índice de Figuras

Figura 1. Ciclo del proceso de enseñanza -aprendizaje con sus cuatro dominios. Tomado del MBE 2008.....	52
Figura 2. Relación entre instrumentos evaluación leyes 19.961 y 20.903	55
Figura 3. Estrategias discursivas. Matriz original Wodak y Meyer. 2003: 112	68
Figura 4. Orden de la información según análisis.	96

Capítulo I

Fundamentación.

Presentación Del Problema

Desde la década de 1980, la educación chilena enfiló hacia la consolidación de un modelo de mercado neoliberal propuesto por los *Chicago Boys*¹ a la Junta Militar de Gobierno durante la dictadura cívico militar chilena, quienes sustentaron su propuesta en una apertura radical del mercado local. La educación no estuvo ajena a este contexto, lo que implicó la edificación paulatina de un modelo de gestión que replicó lógicas de mercado, sostenidas - aún - en un cuerpo legal que privilegia el *management* o *nueva gestión pública (NGP)* o *gerencialismo* como sistema de gestión, y el *accountability* o *rendición de cuentas* como mecanismo de control.

Ejemplo de esto son las leyes 20.529 y 20.501. La primera crea el “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación parvularia, básica y media y su fiscalización,” sobre la cual se sustenta todo el sistema de gestión de la educación escolar nacional, cuyo propósito es la creación de

... un conjunto de organismos que velarán por que se cumplan estándares de calidad en la educación parvularia, básica y media, a través de estándares de aprendizaje del alumnado y de desempeño de los docentes, fiscalización y evaluaciones de programas educativos. (Chile, 2011)

Y la segunda es la ley 20.501 “Calidad y Equidad de la Educación”, promulgada en febrero del 2011, que posiciona a los directores de establecimientos educacionales como administradores de recursos en vez de relevar su liderazgo pedagógico. Lo anterior, debido a que deben suscribir un Convenio de Desempeño² que guiará su gestión por cinco años en base al cumplimiento de metas estratégicas sustentadas en resultados cuantificables, situación que bien se describe aquí:

¹ Ver Chicago Boys <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-98015.html> y El Ladrillo <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-98021.html> Ambos visitados el 23 de mayo 2021.

² “Instrumento legal de carácter público donde se presentan las metas estratégicas de desempeño anuales del cargo durante el periodo y los objetivos de resultados a alcanzar por el director anualmente. Además, permite regular la forma de ejercer las atribuciones del director.” https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/11/GUIA_171116_DIGITAL-2.pdf Visitado el 19 febrero 2021.

... en los hechos, la autonomía del centro escolar viene unida a una organización jerárquica que fortalece la figura del director, cuyo rol es más similar al de un gerente empresarial. Esto afecta a la autonomía del profesor y a su profesionalismo. En un primer nivel, choca con su estatus de funcionario y afecta a sus derechos laborales. (Fernández, 2017, p.14).

Los cambios que sufrió la educación en los años '80 facilitaron la creación de estructuras, que se mantienen hasta hoy, que determinaron el desarrollo de políticas públicas educativas. Estas son la promulgación de la Constitución Política de 1980 que consagra el rol subsidiario del Estado³; en la institucionalidad educativa, se crea la figura del *sostenedor* como responsable administrativo y regulador curricular de los colegios a su cargo y se crea un mecanismo de financiamiento para la educación pública y particular subvencionada que consiste en el pago de un subsidio a la asistencia. (Oyarzún y Cornejo. 2020, p.3)

En este contexto, ya en la década de los '90 durante el gobierno de Patricio Aylwin fue necesario modernizar el sistema escolar para hacerlo competitivo dentro del contexto latinoamericano y mundial. Las primeras iniciativas debieron haber considerado el estado en que se recibió la educación pública: con una progresiva disminución en la asignación presupuestaria, con un estatus administrativo difuso, en permanente y desigual competencia con los colegios particulares subvencionados y con una comunidad escolar que llevaba años experimentando estas circunstancias. Sin embargo, el diagnóstico y la acción se enfocaron en acciones que aumentaban la cobertura y nivelaban a las instituciones con peores resultados, bajo el lema de *calidad y equidad*, sin subsanar las condiciones estructurales en que se habían recibido las escuelas y sus comunidades.

Las acciones de mejora involucraron a los docentes en un proceso de modernización y actualización para desarrollar los planes implementados en cada colegio, a la vez que cumplían con largas jornadas de trabajo que podían superar las 70 horas semanales en aula, además del tiempo de trabajo en el hogar, destinado a la preparación y corrección del material necesario para sus clases. Situación que cambió drásticamente con la promulgación de la Ley 19.532 el 17 de noviembre de 1997 que, en el marco de la reforma educativa de los años '90

³ La está siendo reescrita por una *Convención Constitucional* electa, por primera vez en la historia, por sufragio universal en una votación realizada entre los días 15 y 16 de mayo del año 2021.

crea el régimen de Jornada Escolar Completa diurna, lo que obligó a los docentes a adecuar su carga laboral de acuerdo con el nuevo escenario.⁴

Paralelamente se tramitaba el “Estatuto Docente” ley 19.070 que fue promulgada en junio de 1991 y que dio un marco regulatorio general al ejercicio docente⁵, ya que, hasta ese momento, el magisterio contaba con regulaciones parciales de carácter administrativo⁶. En esta ley aparece la obligatoriedad de rendir una evaluación de carácter general y de cobertura nacional para los docentes. En el sistema municipal, se esperaba que esta evaluación fuese de carácter formativo y que no estuviese a cargo de los directores de las escuelas, dado que muchos de ellos aún ejercían en cargos que les habían sido designados durante el periodo dictatorial y su juicio pedagógico y laboral no era confiable. (Ávalos. 2018, p. 298)

Después de más de diez años de discusiones, el 9 de agosto del año 2004 y bajo muchas aprehensiones de parte del profesorado, se promulgó la ley 19.961 Sobre Evaluación Docente, también llamada “*evaluación docente*” que implementaría un sistema de evaluación nacional obligatorio de carácter mixto (formativo y sumativo) que evaluaría a los profesores cada cuatro años, pero que no estaría asociado a una carrera profesional docente. Los elementos formativos se reflejaban en la estructura de la retroalimentación que sería entregada a quienes rindieran esta evaluación, donde se sugerirían mejoras en aquellos ámbitos deficientes, además de un apoyo focalizado en los docentes que obtuviesen peores resultados; en tanto, los aspectos sumativos se reflejarían en la categorización de profesores con altas consecuencias que eso acarrearía, si se repitiese un mal resultado podrían ser desvinculados.

⁴ https://www.opech.cl/inv/documentos_trabajo/JEC.pdf p. 18. Visitado el 13 febrero 2021

⁵ El Estatuto Docente también es aplicable, aunque con limitaciones, en los colegios particulares. Los aspectos no resueltos han sido aclarados por la Dirección del Trabajo en cuyo registro existen numerosos dictámenes que han sentado jurisprudencia aclarando la relación laboral en estas dependencias. <https://www.dt.gob.cl/legislacion/1624/w3-article-108189.html> Visitado el 19 de febrero 2021.

⁶ DFL 338 de 1960 Ministerio de Hacienda que crea el ESTATUTO ADMINISTRATIVO en cuyo título VI se explicitan normas especiales para el magisterio. Posteriormente, el Decreto Ley 2327 del 1 de septiembre de 1978 crea LA CARRERA DOCENTE Y REGULA SU EJERCICIO la cual es modificada el 14 de enero de 1982 derogando dos de sus artículos esenciales mediante la LEY 18103 que DEROGA NORMAS SOBRE CALIFICACION Y RESPONSABILIDAD ADMINISTRATIVA DEL PERSONAL ADSCRITO A LA CARRERA DOCENTE. Finalmente, el 3 de febrero de 1987 se crea la LEY 18602 NORMAS ESPECIALES PARA PERSONAL DOCENTE, la cual es reemplazada por la Ley 19070.

Posteriormente, y luego de un extenso período de movilizaciones docentes y con un amplio rechazo de parte del profesorado⁷ (Ruiz, 2018, p. 200); el 4 de marzo del 2016 es promulgada la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente Ley 20.903, también llamada “*Ley de Carrera Docente*”. Esta ley regula la oferta de carreras asociadas a pedagogías poniendo requisitos para su funcionamiento, delega en los directores y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Innovaciones Pedagógicas CPEIP la formación local en servicio de los profesores, modifica la proporción entre horas lectivas y no lectivas aumentando el guarismo hasta 60/40 en algunos casos. Crea la figura del ‘profesor mentor’ quien guiará a un docente novel durante su primer año de ejercicio profesional, y se refiere a la cobertura de esta ley para los establecimientos que imparten Educación Parvularia con financiamiento del Estado.

Cabe destacar que, a diferencia de la ley sobre Evaluación Docente, la ley 20.903 sí define una carrera profesional para todos los profesores que trabajen en establecimientos que reciban subvención estatal, ya que regula desde la formación inicial docente, incorporando estándares para su acreditación, hasta el progreso dentro del ejercicio profesional, sin embargo, no contempla un cierre ni salida de la carrera, pues no distingue entre las posibilidades laborales para un docente que esté en las postrimerías de su camino laboral con las de otro en pleno ejercicio.

Si bien, la ley 20.903 modifica y regula varios aspectos de la vida docente, en esta tesis nos ocuparán aquellos atinentes a las condiciones laborales de los docentes en ejercicio, particularmente, aquellos que responden a dispositivos de control⁸ que subyacen en las evaluaciones docentes nacionales, concretamente las derivadas de la ley 19.961 y 20.903 Evaluación Docente y Evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos (ED y ECEP respectivamente).

En el marco de esta nueva normativa, en junio del año 2016 los profesores fueron encasillados en los tramos INICIAL, TEMPRANO, AVANZADO, EXPERTO I Y

⁷ Hay información de prensa sobre el paro docente iniciado el 1 de junio del 2015.

⁸ A partir del uso dado por Foucault en *Vigilar y Castigar*, la autora ha usado este concepto para representar al sistema de acciones que tienden a producir y controlar un efecto deseado, por medio de instrucciones, incentivos o coacciones.

EXPERTO II, de acuerdo con los resultados obtenidos en las evaluaciones previas⁹ y los años de experiencia laboral con que contaban. Desde ese momento, para la mayoría de los profesores /as varió su remuneración, a partir del encasillamiento en tramos altos, algunos docentes vieron aumentado su salario,¹⁰ mientras, la incorporación del resto del profesorado será paulatina hasta el año 2.025 en que esta ley entrará en vigencia universal¹¹. Se inició así la “carrera” docente.

En resumen, si bien las medidas implementadas en el período comprendido entre 1990 y 1995 impactaron positivamente diversos indicadores de eficiencia educativa, se mantuvieron aspectos estructurales del sistema educativo construido en dictadura, como son la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (fue reemplazada en año 2009 por la Ley General de Enseñanza)¹², la delegación de la administración de establecimientos educacionales en las municipalidades o en sostenedores particulares y el sistema de financiamiento mediante *váucher* a la asistencia.(Moreno-Doña, Gamboa. 2014).

... además de ignorar las falencias estructurales que se arrastran desde las modificaciones implementada en dictadura, las cuales pese a la progresiva inyección de recursos y a las reformas implementadas, le pusieron límite a la aspiración de los gobiernos democráticos de una educación equitativa y de calidad para todos. (Donoso, 2004, p. 5)

De este modo, se mantuvo a la docencia en un marco regulatorio impuesto, sin participación real, funcionando bajo una racionalidad economicista que por un lado, demanda alta energía para satisfacer los resultados exigidos y por otro, instala una inconsistencia entre la naturaleza de la docencia y sus mecanismos de desarrollo y control.

⁹ Profesores dependientes del sistema municipal y aquellos de colegios particulares subvencionados que a esa fecha contaran con resultados de evaluaciones voluntarias Asignación de Excelencia Pedagógica (portafolio voluntario) quienes no contaran con información para su encasillamiento, fueron asignados a un tramo transitorio, creado posteriormente, llamado “Acceso” mientras regularicen su situación.

¹⁰ Si bien hay incongruencia en las cifras, un porcentaje de profesores vio aumentada su remuneración desde julio 2017 <http://www.laizquierdadiario.cl/Gobierno-saca-cuentas-felices-tras-encasillamiento-docente> y <https://www.latercera.com/noticia/58-los-profesores-estaba-tramo-avanzo-carrera-docente/> visitados el 17 de abril 2021.

¹¹ Según el Artículo cuarenta y cuatro de la ley 20.903.

¹² Ley 20.370 Ley General de Enseñanza (LGE) <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1014974> visitado el 10 abril 2021. Esta ley nace como respuesta a las movilizaciones de estudiantes secundarios durante el año 2006 (“revolución pingüina”) quienes exigieron las condiciones para acceder a educación de calidad. Ver GONZÁLEZ, J. et al. Perspectivas y significados del movimiento nacional de estudiantes secundarios chilenos. *Némesis*, n. 6, p. 41-48, 2008.

Justificación e Importancia del Estudio

Develar los significados que las y los profesores les atribuyen a los dispositivos de control insertos en la ED y ECEP, leyes 19.961 y 20.903 respectivamente, colaborará en el entendimiento de la forma en que, tanto estas evaluaciones como los principios que las sustentan, inciden en la formación de subjetividades docentes.

Como principio, se debe entender a la docencia dentro de la categoría de ‘trabajo’

La categoría trabajo permite una apertura a lo histórico-cultural, a lo complejo, a la realidad como construcción social. Pensar la docencia desde los procesos de trabajo, es centrar el análisis en los sujetos individuales y colectivos y en su relación con la totalidad social. (...) En el acto de producir y transformar, los seres humanos nos transformamos y nos producimos a nosotros mismo. En tanto productores somos “producto” también del trabajo. En ese sentido, el trabajo “funda” al hombre en todas las esferas de su vida. (Cornejo. 2012, p. 44 y 48)

Su implementación se despliega dentro de un marco inmaterial, relacional y afectivo, cuyo *producto* o *efecto* se desplegará en diversos momentos y dimensiones de la vida de quien ahora es un estudiante. Del mismo modo, los docentes desarrollan una carrera profesional basada en aspectos disciplinares, técnicos y pedagógicos que están claramente especificados y normados. Sin embargo, la dimensión afectiva, que también forma parte de su desarrollo profesional, no está dentro de las preocupaciones de la política educativa ni tampoco dentro de la reflexión consciente del gremio.

El trabajo docente implica la complejidad de integrar y ponderar la dimensión emocional dentro de la praxis, por eso resulta relevante aproximarse a la percepción de los efectos de los dispositivos de control insertos en la ED: instrumento de evaluación de altas consecuencias, que mide y juzga parcialmente el ejercicio profesional docente, sentando pautas de desempeño profesional, tanto dentro como fuera del aula.

Para contextualizar es necesario considerar que, desde el retorno a la democracia, Chile ha intentado avanzar su desarrollo integrándose en la economía mundial mediante la participación en tratados comerciales con diversos países y conglomerados internacionales.¹³ Para ello, ha debido aceptar algunas disposiciones que lo han impelido a adherir a estándares

13 Ver <https://www.subrei.gob.cl/acuerdos-comerciales/acuerdos-comerciales-vigentes> Visitado el 10 de abril 2021

referidos a la educación de sus habitantes dentro del contexto del desarrollo de *capital humano*¹⁴.

De este modo, ya en los años '90, junto con el proceso de reformas para la modernización de la educación, en Chile se consolidó el modelo de gestión de carácter gerencialista que coincidió con la ruta seguida por otros países de la región y del mundo, con la salvedad que nuestro país ya llevaba una década de implementación de políticas neoliberales, lo que lo hace un caso particular.

Así se construyeron estándares para medir la eficacia de las escuelas y los procesos de enseñanza, del mismo modo que se medirían las utilidades de una empresa.

La difusión de la *Nueva Gestión Pública* se enmarca en una agenda educativa global que busca generar mayor eficiencia y productividad entre los sistemas escolares. Dicha agenda es promovida principalmente desde organismos internacionales, que atribuyen a la educación funciones determinantes en la formación de un capital humano competitivo en el contexto de la actual economía del conocimiento y, por ende, en el crecimiento económico de los países (HOLLOWAY et al., 2017; CARVALHO; NORMAND, 2018)". [Oyarzún, 2020, p 5]

Si bien, dentro de cualquier proceso de gestión - en cualquier área- las estrategias de control, la responsabilización y la construcción de estándares son absolutamente necesarios, focalizar la evaluación de la docencia únicamente en estas dimensiones limita su desarrollo. Situación que se extiende también a otras profesiones que tienen un componente afectivo y relacional – además del técnico- como aquellas relacionadas con salud. En este caso, las políticas implementadas en Chile desde la década del '90 profundizaron el modelo neoliberal al privilegiar estos mecanismos manteniendo la base que subsidiaria del Estado¹⁵ lo que ha vaciado de sentido los contados esfuerzos por dar participación a la ciudadanía¹⁶, pues ésta siempre ha limitado con la barrera de un modelo de mercado que impone sus reglas, tanto en

14 Situación explicada en artículo de Coe Zuñiga, María Paz "Agencias multilaterales de desarrollo y política educativa. Una aproximación a su impacto en Chile" en <https://opec.cl/agencias-multilaterales-de-desarrollo/> Visitado el 18 de abril 2021.

15 Se ha mantenido igual, a pesar de las múltiples reformas constitucionales. Las más relevantes se hicieron durante el gobierno del Presidente Ricardo Lagos Escobar en el año 2005. Es de esperar que esta situación cambie con la nueva constitución que se comenzó a escribir este 2021.

16 Diálogos ciudadanos para la reforma educativa <https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/20140908-documento-base-dialogos.pdf> o <https://educacionpublica.cl/mineduc-lanza-consulta-ciudadana-crear-las-bases-la-estrategia-nacional-la-educacion-publica/> Visitados el 10 de abril 2021.

los procesos privados como públicos y deja el resultado de la participación ciudadana como meros referentes no vinculantes.

En este sentido, la Nueva Gestión Pública (NGP) o gerencialismo se plantea como la perfecta solución a las demandas de diversos sectores de la ciudadanía que piden mejoras en las áreas de su interés, dado que esta forma de gestión responde estableciendo metas cuantificables sobre algunos de los aspectos que naturalmente componen los procesos, propiciando su control e individualizando y categorizando los resultados de la gestión de las personas que los llevan a cabo, sin considerar necesariamente el contexto y consecuencias de estas acciones. Ejemplos hay varios: uno es lo ocurrido en el año 2006 donde los estudiantes secundarios demandaron públicamente una “educación de calidad para todos” y la institucionalidad respondió con la promulgación de leyes que acentuaban el control, sin atender a la amplitud del concepto “calidad” demandado ni al origen de esa desigualdad. Otro, es el dado durante la discusión sobre *carrera docente*, el año 2015, donde los profesores señalaban que la complejidad de la acción pedagógica no podía ser medida mediante un portafolio y una prueba de conocimientos, ante lo cual la institucionalidad respondió ampliando el primer instrumento incorporando otro segmento, llamado ‘trabajo colaborativo’, sin atender que la crítica se hacía al sentido y la forma del proceso de evaluación docente; y un último ejemplo, la Ley 20.845 de *Inclusión Escolar* regula los procesos de admisión escolar a establecimientos subvencionados por el Estado mediante la transferencia de recursos a las instituciones, (municipales y particulares subvencionadas) de esta manera se afianza una relación clientelar entre las familias y el Estado, en vez de dirigir los esfuerzos a mejorar las condiciones que determinan la dispersión de la calidad educativa. En todos estos casos la reacción de los grupos de poder estuvo dentro de la lógica de la NGP.

Ya lo señalan Oyarzún y Cornejo (2020) cuando citan a Verger y Normand

... las soluciones de NGP en educación no son adoptadas necesariamente porque “funcionan” (de hecho, hay muchos interrogantes empíricos todavía abiertos al respecto), sino porque existe una *percepción* generalizada de que son políticas que podrían solucionar una parte importante de los problemas más apremiantes. (p. 5)

De esta manera, la NGP se ha instalado en nuestro país como un estilo de gobernanza, es decir una forma de guiar, administrar y controlar; que privilegia la eficiencia basada en estándares, a partir de las circunstancias actuales, sin revisar las bases sobre las cuales está cimentada, asumiendo esa decisión política que ha derivado en reiteradas movilizaciones sociales, cada vez más intensas, las cuales han tenido el mismo denominador común: la incompatibilidad de las decisiones políticas y económicas con la posibilidad de llevar una vida digna.¹⁷

El Trabajo Docente en un Contexto Neoliberal: Peligros del Gerencialismo.

Como se dijo más arriba, desde los años '90 nuestro país debió modernizarse luego de las décadas de dictadura y lo hizo asumiendo las tendencias en torno a los cambios que se consideraron necesarios para una gestión pública más efectiva. Éstas:

[Las tendencias en los cambios de gobernanza] mayoritariamente se inscriben en la corriente que se denominó "Nueva Gestión Pública". Hood (1991) señala que el surgimiento de la NGP ha sido uno de los hechos internacionales más significativos en el desarrollo de la gestión pública y que sus raíces se vinculan con cuatro megatendencias: i) los intentos por reducir el tamaño del Estado; ii) la privatización o cuasi privatización de servicios públicos; iii) la incorporación de tecnologías de información y comunicaciones (TIC) en la producción y distribución de servicios públicos, y iv) el desarrollo de una agenda internacional enfocada en los temas de gestión pública, diseño de políticas públicas, estilos de decisión y cooperación intergubernamental, por sobre la tendencia de una especialización en administración pública a nivel de cada país. (Olavarría. 2010, p.14)

Este estilo de gobernanza se enmarca en una acción orientada al servicio y satisfacción de los habitantes de un país, entendiendo que son ellos quienes deben darle valor a la acción del Estado:

... la finalidad de la gestión pública es crear valor público. De acuerdo con Moore (2006), "el valor público consiste en todos aquellos valores que los individuos y los grupos voluntarios de individuos vinculan al Estado y a la sociedad, más allá de su propio bienestar material, y que buscan poner en ejecución a través de acciones individuales o colectivas, cívicas o políticas". En este enfoque, el ciudadano es un

¹⁷ Para señalar lo anterior me baso en: La *revolución pingüina* 2006; movilización estudiantil 2011; el paro de profesores contra el proyecto de *carrera docente* 2015 y el *estallido social* de octubre del 2019, las que tienen en común la demanda de hacer posible la compatibilidad y equilibrio de una vida laboral /estudiantil y personal que permita el libre desarrollo, armónico y saludable de todos los seres humanos.

actor central en la identificación de aquello que el Estado debe producir. (Olavarría, 2010, p.14)

Sin embargo, el modelo *gerencialista* puede aplicarse con diversos énfasis, por lo tanto, su acción y efecto variará de acuerdo con el contexto e historia del lugar donde opere. Así lo explican Oyarzún y Cornejo en su artículo recopilatorio del 2020:

... también llamada gestión pública neoliberal (MINTROP, 2018) o gerencialismo (BALL, 2003), refiere a un programa de reforma del sector público, cuyo objetivo es optimizar el rendimiento general de las instituciones públicas mediante la aplicación de conocimientos y técnicas de gestión de la empresa privada (BALL; YOUDELL, 2008) (...) Estudios recientes identifican patrones comunes asociados a una difusión global de políticas, pero también plantean que los modelos gerenciales varían según los contextos sociales, históricos y políticos de cada Estado (VERGER; NORMAND, 2015; HOLLOWAY et al., 2017). De tal forma que, si bien existe evidencia internacional sobre el impacto de las regulaciones de la NGP en el trabajo docente (v. g., TSANG, 2014; HERR, 2015), es necesario analizar la producción académica disponible en Latinoamérica y en particular sobre el extremo caso chileno. (p.1)

De esta manera, la gobernanza del Estado toma protagonismo: de acuerdo al estilo y énfasis que se adopten, se configurarán prácticas que promoverán o relegarán acciones que modelarán la conciencia de los habitantes de un país respecto de qué es o no correcto en la praxis laboral. La NGP, aplicada en un contexto económico y social neoliberal, disminuye la injerencia del Estado en los procesos públicos, dejando en manos del mercado, tanto las opciones de acceso a derechos sociales, bienes y servicios para los habitantes del país, como el carácter de los mismos, instituyendo implícitamente - en educación-estrategias propias de la empresa privada, mediante normativas y dispositivos de evaluación estandarizados de altas consecuencias.

La privatización endógena en la educación es referida a las distintas formas de llevar a cabo prácticas escolares que importan el funcionamiento, ideas y métodos del sector privado, provistos de una visión comercial, para lograr que el sector público se asemeje en su funcionamiento al sector privado. (Luengo y Saura.2012, p.113)

El estilo de gestión pública chileno se caracteriza por dirigir y evaluar la gestión de sus procesos desde la lógica de la eficiencia económica, donde la 'eficiencia' es un criterio para identificar lo que el Estado puede legítimamente hacer, según lo que los individuos que se benefician de ello habrían aceptado [porque también los beneficia] (Atria, 2013, p. 82) de esta manera, el Estado deberá limitarse a atender las demandas elementales para que todos

los individuos de un país se sientan parte de Estado y lo respeten. Todo lo que exceda este margen básico podrá ser obtenido de la oferta privada, en la medida de sus posibilidades. De acuerdo con lo anterior, el Estado se define como “un actor que monitorea y supervisa a los proveedores de servicios, consolidándose como un colaborador con las empresas que promueven la creación de redes avaladas por el interés general del beneficio económico” (Luengo y Saura.2012, p.112).

Por otro lado, la evaluación de la gestión de los procesos en instituciones públicas se basa en estándares que son contruidos “desde arriba” es decir, por expertos que trabajan atomizados, sin conexión permanente con quienes son sometidos a estos estándares. Esta situación replica la idea de que existe una élite idónea y capacitada, pero no docente, que norma y define los estándares pedagógicos y laborales, siendo los profesores quienes deberán llevarlos a cabo. Replicando así la relación vertical y unidireccional *jefe – empleado*.

... el sistema de evaluación docente se constituye en un dispositivo concreto que busca no sólo evaluar cumplimiento de estándares de desempeño, sino que instala la lógica del trabajo privado en el campo de lo público. Así, la consideración individual del desempeño, la incorporación de incentivos económicos individualizados, y la instalación de modelos de desarrollo de carrera de carácter emprendedor, emergen como nuevos referentes para comprender el trabajo del profesor en el ámbito de la educación pública. (Sisto, Fardella, 2011, p. 128)

La estandarización de los procesos, especialmente de aquellos que dependen de un componente afectivo para su realización, limita las posibilidades de conocerlo y evaluarlo en su real dimensión, fomenta incentivos perversos como la adecuación de prácticas para obtener resultados dentro del estándar esperado o la tecnificación del profesor, obteniendo así experiencias educativas cercenadas y aislamiento del profesional docente.

Respecto de la política del uso de los resultados de la pruebas SIMCE como indicador de calidad de una escuela Cristian Bellei (2020) señala:

El [efecto negativo] más conocido es que las escuelas se focalizan en enseñar o incluso entrenar a los estudiantes en aquello que va a ser evaluado, con lo cual

empobrecen la experiencia formativa de los alumnos y, de paso, invalidan la información producida por los tests.¹⁸

Otro efecto del gerencialismo en la educación es la *tecnificación* de la profesión docente, causado por la pérdida de autonomía, capacidad crítica y participación del profesorado en la determinación de su praxis. “Antes bien, la cultura gerencialista lo caracteriza [al profesor] como un mero actor que sigue el guion escrito por la dirección escolar y la administración educativa, de tal suerte que solamente debe ceñirse a los códigos éticos del gerencialismo” (Fernández, 2017, p.15).

Por otro lado, dado que las evaluaciones de desempeño son individuales y el resultado deriva en una categorización asociada a consecuencias, cada docente queda virtualmente aislado en su práctica, por cuanto esos resultados -se supone- reflejan su actualización, capacidad, compromiso y conocimiento del proceso educativo, de su disciplina y del contexto político educativo nacional, desconociendo tanto la prevalencia e injerencia del contexto de origen de los estudiantes y del docente, como la presencia y efectos de una comunidad educativa que contiene y determina el proceso educativo.

De esta forma, la categorización como efecto de un proceso evaluativo implica que la comunidad docente se perciba a sí misma como un grupo de ‘individuos separados’:

No nos pensemos a nosotros mismos como miembros de un sindicato o de una clase trabajadora, ni como mujeres o indígenas, o gente de color, sino que pensemos en nosotros mismos como lo que yo denomino individuos separados, posesivos, consumidores (Apple, 1999, p. 24)

El gerencialismo se ha consolidado en nuestro país, desde jefaturas de alto rango hasta las direcciones de escuelas y liceos. Sus consecuencias abarcan tanto aspectos económicos como sociales e individuales, por ello urge revisar el fenómeno de forma crítica considerando su contexto, a la luz de la evidencia empírica y testimonial para develar la situación de una institución determinada y desde ahí considerar la corrección del camino iniciado y redefinirlo a partir de las necesidades y demandas de todos los actores involucrados en el proceso educativo.

¹⁸ Afirmación que el autor ha respaldado en su ensayo *Educación para el Siglo 21 en el Siglo 21. ¿Tomamos el tren correcto?* (en bibliografía)

... las regulaciones aluden a los principios institucionales que permiten la *governance* del sistema y la coordinación de expectativas y acciones entre los actores en los distintos niveles de acción. (...) no alude sólo a las leyes, reglamentos y normas explícitas que regulan las acciones, deberes y derechos de los sujetos. También se refiere a las prácticas culturales e institucionales que, de un modo casi natural, condicionan implícitamente las coordinaciones y lo que se debe hacer o no en un contexto determinado.

La calidad y efectividad de estas coordinaciones es lo que está en cuestión hoy día en Chile. (Martinic y Elacqua. 2010, p. 56)

Pregunta de Investigación

¿Qué percepción tienen las y los docentes de un liceo municipal, humanístico – científico de la región Metropolitana, respecto de dispositivos de control insertos en la Evaluación Docente, leyes 19.961 y 20.903?

Objetivos

Objetivo General. Conocer los significados que les atribuyen las y los docentes de un liceo de dependencia municipal humanístico – científico del sector sur de Santiago, a los dispositivos de control insertos en la Evaluación Docente, leyes 19.961 y 20.903.

Objetivos Específicos.

1. Describir la capacidad crítica del profesorado de la institución respecto de los dispositivos de control insertos en la Evaluación Docente, leyes 19.961 y 20.903.
2. Conocer las necesidades que reconoce el profesorado, en y para el desempeño de su función, a partir de la influencia de los dispositivos de control insertos en la Evaluación Docente, leyes 19.961 y 20.903.
3. Describir la identidad docente que se revela a partir de los dispositivos de control insertos en la Evaluación Docente, leyes 19.961 y 20.903.

Capítulo II

Referentes Conceptuales

Se presentará a continuación el cuerpo teórico y empírico que sustenta la presente investigación. Los autores y temáticas seleccionados refieren a las circunstancias que viven miles de profesoras/es en Chile y que están determinadas por un contexto social, político y económico común que repercute en sus prácticas reproduciéndolo, pero al mismo tiempo, abre la posibilidad de ser interpelado y transformado para el bien de las y los miembros de las comunidades escolares y en definitiva, para la construcción de una sociedad que permita el desarrollo, por medio de la educación formal, a todas las personas y seres sintientes que la habitan, siendo bondadosa, empática y justa.

Más arriba, se revisó la llegada y consolidación del sistema neoliberal en educación pública chilena desde las perspectivas histórica, social y legal, que sustentan el marco contextual de esta investigación. A continuación, se expondrán los referentes teóricos que permitirán el análisis y discusión del dato construido. Se consideró a Hugo Zemelman (chileno, 1931-2013) por su planteamiento teórico latinoamericano, sustentado en la consideración del *momento presente* como oportunidad de cambio social, en él se releva la necesidad de un sujeto concienciado, que necesariamente implica que este reconozca la estructura hegemónica en la que vive. Lo anterior es de máxima relevancia para proyectar un magisterio propositivo y activo en la determinación de sus circunstancias, e incidente en las políticas públicas educativas que impacten en la formación de personas integrales que puedan llevar su propio proyecto de vida y construir una sociedad saludable, más consciente.

Se suman Michel Foucault (francés, 1926 – 1984), Byung Chul - Han (surcoreano, 1959) y Félix Guattari (francés, 1930 – 1992) ellos fueron considerados por exponer el funcionamiento de los dispositivos de control¹⁹ y disciplinamiento en sociedades capitalistas – en Chile: neoliberal – lo que responde al contexto histórico descrito en la problematización

¹⁹ Se entenderá por dispositivo de control al sistema de acciones que tienden a la obtención de un efecto deseado, por medio de instrucciones, incentivos o coacciones. (Definición propuesta por la autora de esta tesis)

de esta tesis. Estos dispositivos de control tienden a naturalizarse e invisibilizarse en las prácticas docentes, anulando la posibilidad de ser concienciados, reproduciendo de esta manera una subjetividad hegemónica, tanto fuera como dentro de los sujetos, por ello es relevante conocer la manera en que el profesorado los considera o no, dentro de su vida laboral.

Todo lo anterior constituye el marco dentro del cual se despliega el problema de investigación y la perspectiva crítica de análisis e interpretación de los datos.

Sustentos Teóricos

El sujeto histórico. El sujeto, en sus distintas facetas es espejo de su contexto e incorpora sus circunstancias para la reproducción de un orden hegemónico. Desde esta óptica, el 'sujeto' bien lleva su nombre, pues está atrapado en el devenir de la historia sin opción de cambios. No obstante, al igual que plantea Stephen Ball (1989) en la escuela, como micro- sociedad, los sujetos posibilitan cambios como efecto de la "diversidad de metas" que encarna cada uno o cada grupo (p.28); para Zemelman también existen esos intersticios en la sociedad, los cuales representan opciones de transformación.

Para Hugo Zemelman (1989) la política debe ser entendida más allá del entramado operativo del poder, es una oportunidad de "conciencia de historicidad del momento, como construcción de proyectos resolutivos en el plano de las contradicciones inmediatas" (p.18) de este modo, la conciencia aparece como un elemento de resistencia, pues a través de ella se abre la posibilidad de transformaciones sociales. Este autor entiende *la conciencia* como una capacidad movilizadora y transpersonal pues implica "crear historia, y no (ser) simplemente un producto del desarrollo histórico" (p.67) de esta manera, le otorga al sujeto capacidades de agencia que implican decisión, compromiso y responsabilidad dado que la construcción de un proyecto histórico requiere "la capacidad social para determinar un curso viable a los procesos de cambio" (p.30).

La historia, para Zemelman, posee dos dimensiones, una que mira al pasado por cuanto "es producto de procesos y acontecimientos anteriores" y la otra que desde el presente mira al futuro, pues considera "lo que es propio de la situación en cuanto contiene varias

posibilidades de desenvolvimiento, susceptibles de activarse por prácticas de los sujetos sociales” (p.36) En esta última radica la importancia de la actuación de sujetos sociales conscientes y organizados que sean capaces de proponer y sostener un proyecto histórico viable. En la acción que genere conciencia del presente es donde yacen las semillas del futuro, “ya que la conciencia deja de ser el reflejo de las tendencias históricas para transformarse en la capacidad para reaccionar sobre lo inmediato” (p.38) De aquí la importancia de analizar el presente con foco en sus efectos y de aquí también, que la identidad de *profesor crítico* que se formaba hacia inicios de los años ‘70 en Chile fuese tan relevante.

Entonces ¿hacia dónde va el futuro? La respuesta, está dada por la “realidad que se contiene en un sujeto social como potencialidad, cuya realización dependerá de su relación con otros” (p.35) de este modo, las transformaciones surgirán en la medida de la fuerza y conciencia con la que se cuente para resistir la presión del poder hegemónico y permitir espacio a la reflexión o, al contrario, para profundizar sus aspectos. Aquí, nuevamente aparecen dos requisitos fundamentales para que exista opción de construir realidades de forma más o menos intencionada. Uno es **la voluntad de auto conocimiento** para concienciar la propia historia, circunstancias, capacidades y metas; el otro es **la necesidad de estructurar relaciones basadas en la comunicación y cooperación**; de otra forma, sería imposible la construcción de utopías que puedan transformarse en voluntades colectivas.

¿Cómo Detectar las Potencialidades de un Cambio?

Dado que la educación construye sociedades, las decisiones que se toman desde la institucionalidad global²⁰ - entendiendo así a todo el sistema promotor y ejecutor de las políticas públicas relacionadas con educación escolar - permean las dinámicas en que se desenvuelven los miembros de la institucionalidad local²¹, como las comunidades escolares influyendo en el criterio con que se ejercen las actividades cotidianas. De este modo, si se quisiese caracterizar el presente tendría que desplegarse una infinidad de factores posibles de considerar, dice Zemelman que “la mayor atención del esfuerzo analítico tiene que estar

²⁰ Término propuesto por la autora de esta tesis.

²¹ Ídem.

concentrada en el reconocimiento de la posibilidad más viable de transformar a una voluntad²² en realidad histórica” (p.56) De este modo, existen dos vías esenciales para evaluar un momento histórico: **Lo que se hace y las críticas que aparecen en ese hacer.**

El primer elemento son las prácticas de los sujetos: “Lo que puede teorizarse es la transformación que resulta de las prácticas de los sujetos, en cuanto se plasma en proyectos que imponen una dirección a la realidad” (p.47) Dichos proyectos podrían evolucionar desde utopías hasta constituirse en realidades históricas en la medida que logran fortalecerse y alcanzar el poder necesario para influir en instancias de decisión, ya sea accediendo a la institucionalidad o por la capacidad de crear otra institucionalidad rompiendo con las estructuras de dominación existentes. (p.41) Para esto se requiere de “la presencia de un liderazgo, la definición de una identidad cultural, o partir del interés surgido de una situación compartida en el plano de la estructura productiva” (p.42).

El segundo elemento es la crítica que: “viene a ser la forma de conciencia abierta a las transformaciones de la realidad, capaz de ampliar sus contenidos con nuevas necesidades, objetos y horizontes” (p.49).

Por lo tanto, cuanto más instaladas estén las prácticas sociales de los sujetos dentro de un espacio de poder y se valore a la crítica como la conciencia de las posibilidades y limitaciones del momento, podrá entenderse que se trabaje para “fines colectivos, es decir proyectos” (p.42) que están dentro del horizonte de posibilidades y podrían llegar a disputar esos espacios hasta transformarse, después, en realidades históricas.

Ni las prácticas ni la crítica se dan en el aire, existe un escenario donde se suscitan las dinámicas cotidianas de los sujetos, lo que Zemelman denomina *dispositivos de control*

... tienen que ver con el modo como los individuos se apropian de un momento histórico, con base en una serie de experiencias sociales, experiencias que constituyen fragmentos de la realidad determinadas por los microdinamismos de las necesidades, y que mediante su satisfacción se reproduce biológica, social y culturalmente. (p.58)

²² Hugo Zemelman (1989: 42) define ‘voluntad’ como la “articulación de prácticas en función de una finalidad que se comparte en el largo tiempo”

“el campo de fuerzas está determinado por las necesidades cuya estructura y funciones constituyen el meollo en torno del cual se plasma el espacio de lo político” (p 55). De este modo, además de las prácticas y la crítica debe ponerse el foco en las necesidades, puesto que determinan las circunstancias de los sujetos.

Si se entiende que las metas surgen a partir de necesidades y deseos, se verá que estas tienen un amplio rango subjetivo y personal, que nace espontáneamente a partir de las circunstancias del contexto y la forma en que las acogen los sujetos. La explicitación de metas en una institución implicará la realización de un proceso consensual intencionado para jerarquizar necesidades y aunar voluntades para dirigir los esfuerzos a su cumplimiento, sin embargo, esto no es tan simple como decirlo.

Al respecto, Stephen Ball (1989) critica el empeño que la investigación ha puesto en identificar metas comunes dentro de las instituciones, suponiendo que estas trabajan bajo consensos, lo que no siempre ocurre, pues los intereses y cosmovisiones son tan diversos como sujetos habitan ese espacio. Señala en cambio que “en verdad la *estructura* de las escuelas permite y reproduce la disensión y la diversidad de metas.” (p.28) lo que pone de releva la diversidad de objetivos que confluyen en un mismo espacio, lo que inevitablemente implicará disputas de poder. La dispersión de metas responde a una “flojedad estructural” que Bidwell, citado en Ball (1989) denomina como “<<una falta de coordinación entre las actividades y las metas de los actores en unidades funcionales separadas, la existencia de múltiples ámbitos de interés y jurisdicción que se sobreponen, así como complejos procesos de toma de decisiones>>” (p. 29)

La posibilidad de intervenir el discurso hegemónico o no, será de acuerdo a la autonomía de cada grupo interesado al interior de la institución y a su capacidad de coordinación y articulación para resistir los dispositivos de control que operen dentro de ella e imponer los propios.

De esta manera, las necesidades que sean relevadas al interior de una institución escolar o en los grupos al interior de ella (la de los docentes, de los estudiantes o del sistema educativo),

y quiénes determinarán su valor, forma parte del “juego de poderes” que implica el desarrollo de una sociedad.

El Poder

Las conceptualizaciones que se expondrán a continuación tienen por objeto situar el término histórica y socialmente. Si bien, la distribución y circulación del poder dentro de la institución escolar se han mantenido más o menos invariables desde el siglo XIX, es necesario situar el concepto desde la *sociedad industrial* hasta la *postindustrial* tomando a como principales referentes a Foucault y Byung Chul – Han, respectivamente, dado que algunos de sus rasgos han variado en el tiempo.

Pero antes, expondremos la visión de Hugo Zemelman, quien también propone una definición del concepto “El poder es en principio la capacidad para reproducirse como sujeto, predominando esta lógica sobre la de su transformación (...) para impulsar una visión de sociedad no puede violentar la propia naturaleza del sujeto” (1989, p. 35)

En la Sociedad Industrial. La forma en que se ejerce el poder en esta época reemplaza a aquella coercitiva que ejercía anteriormente el rey. Si bien, la disciplina es natural a la condición gregaria del ser humano, se consolidó como forma de control y disciplinamiento en instituciones religiosas y estatales las que luego permearon a la industria y a los núcleos primarios de la sociedad, esperando que sus miembros cumplieren con fines diversos, asociados a la maximización en el uso de recursos, poniendo a la eficacia como norma.

Al organizar a los individuos, al disponer de los cuerpos en tiempo y espacio, al coordinar sus fuerzas, al transmitir poder entre ellos, este modo de gubernamentalidad ordenó las relaciones sociales básicas de acuerdo a una lógica de control diseñada por expertos. El resultado fue un nuevo modelo histórico de regulación social —un modelo *fordista* ajustado a las sociedades nacionales, configuradas nacionales bajo la producción y el consumo de masas. (Fraser, 2003, p.19)

La sociedad de la disciplina se caracteriza por la imposición de sutiles mecanismos de control que cambian la focalización, desde el *controlador* al *controlado* quien, al saberse permanentemente expuesto, adopta la actitud de estar siempre bajo el control de un otro, aunque no sea así. “La disciplina, arte del rango y técnica para la transformación de las

combinaciones. Individualiza los cuerpos por una localización que no los implanta, pero los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones” (Foucault.2002, p. 149).

Técnicas de disciplinamiento:

- Principio de clausura y segmentos delimitados: Implica la ubicación de algunos sujetos en espacios individuales, ubicables y separados del común de las personas.
- Regla de emplazamientos funcionales: Cada lugar cumple, al mismo tiempo, una función principal y otras secundarias que sean funcionales al acto del control.
- Rango: Es el rasgo que representa la focalización en el sujeto controlado. La determinación de una categoría dentro de rango dado por el bien o el mal, lo deseable o indeseable, lo normal o anormal, o cualquier otra, lo determina ante otro bajo ciertas características que definen a la categoría, invisibilizando la identidad del sujeto.
- Control de las actividades: Establecer rutinas y determinar tareas diarias. Al igual que definir el estándar de cada una facilita el proceso del control y la interiorización de dichas acciones.

Estos mecanismos, aunque atenuados o travestidos de ‘uso eficiente del tiempo’, aún perviven en las escuelas contemporáneas, siendo aplicados a todos los miembros de la comunidad escolar, especialmente a estudiantes y profesores. En educación, quienes encarnan este control forman parte del dispositivo estatal dado en primera instancia, por la institucionalidad global, es decir el Ministerio de Educación, sus leyes y órganos constitutivos; en segunda, por representantes de la institucionalidad local como el sostenedor, quien responde además a otros intereses locales como requerimientos de los apoderados o del perfil de la institución y por extensión, la tercera instancia es de nivel micro, es decir el profesor y profesora, quienes encarnan las disposiciones que surgieron de la superioridad del servicio, deben ejecutarlas y posteriormente rendir cuentas del resultado. De esta manera, todas las instancias ejercen como controladoras y a la vez son controladas.

El poder en la vigilancia jerarquizada de las disciplinas no se tiene como se tiene una cosa, no se trasfiere como una propiedad; funciona como una maquinaria. Y si es cierto que su organización piramidal le da un "jefe", es el aparato entero el que produce "poder" y distribuye los individuos en ese campo permanente y continuo. (Foucault, 2002, p. 182)

Esta maquinaria funciona estableciendo penalidades a partir de los actos individuales los cuales son sancionados para calibrar la 'verdad' del individuo, a partir de la posición establecida dentro de un rango y desde ella conocerlo, registrarlo, documentarlo y hacerle seguimiento. (Foucault.2002, p. 186)

Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad. (Foucault.2002, p. 189)

De este modo, el examen o cualquier instancia de evaluación constituye el rito mediante el cual se revela la *verdad* del individuo permitiendo de esta manera su validación en el entorno y ante sí mismo, así se reproducen los efectos de la vigilancia que se vuelven permanentes, aunque su acción no sea constante.

En la Sociedad Post Industrial. Estamos en el siglo XXI, más allá de una marca temporal nos sitúa en un mundo que ya no es, exactamente el que asumía Foucault como el marco de una sociedad disciplinaria. Transitamos desde una sociedad industrial centrada en la producción de bienes a una sociedad post industrial, basada en la especulación y la provisión de servicios.

¿Cómo circula el poder en una sociedad postindustrial?

En la sociedad de la disciplina el control era ejercido desde fuera, había un *otro* (familia, iglesia, escuela, regimiento o fábrica) que imponía las reglas y los dispositivos mediante los cuales se conseguiría un proceso formativo o productivo eficaz. Mas, con la evolución de la ciencia y la tecnología la producción de bienes y servicios se especializó impactando a la economía, al mundo del trabajo y con eso a la forma de vida de esa sociedad.

Según la *sociedad del rendimiento*, citando el título del libro de Han, el poder se traslada dentro del sujeto ejerciendo control desde ahí, sin embargo, mantiene ciertas características

de su predecesor. “La sociedad disciplinaria es una sociedad de la negatividad, la define la negatividad de la prohibición, en cambio (en una sociedad postindustrial) los proyectos, las iniciativas, y la motivación reemplazan la prohibición, el mandato y la ley” (Han. 2017, p. 26).

El poder presiona sobre la base del *deseo* que mueve a conseguir el estándar de la autorrealización – en las formas más variadas y personales – no obstante, la preeminencia de la globalización sustentada en clave capitalista instala en la sociedad una idea particular de éxito asociada al consumo.

Con el fin de aumentar la productividad, se sustituye el paradigma disciplinario por el de rendimiento, por el esquema positivo del < poder hacer > (...) el sujeto de rendimiento es más rápido y productivo que el de obediencia. Sin embargo, el poder no anula el deber. El sujeto de rendimiento sigue disciplinado. Ya ha pasado por la fase disciplinaria. El poder eleva el nivel de productividad obtenida por la técnica disciplinaria, esto es, por el imperativo del deber. En relación con el incremento de productividad no se da ninguna ruptura entre el deber y el poder, sino una continuidad. (Han. 2017, p. 27)

La cultura de masas ha definido la instalación de un círculo vicioso de ‘producción y consumo’ dentro de cada individuo, haciendo de la vida una carrera por producir y percibir una imagen exitosa (como cada cual la defina) pero basada en el consumo de ideas de éxito asociadas a productos, servicios o estatus propuestos por esta cultura. La sensación de este proceso no se asocia a explotación, sino a agenciamiento, aunque no lo sea.

El exceso de trabajo y rendimiento se agudiza y se convierte en autoexplotación. Esta es mucho más eficaz que la explotación por otros pues va acompañada de un sentimiento de libertad. El explotador es al mismo tiempo el explotado. Víctima y verdugo ya no pueden diferenciarse. Esta autorreferencialidad genera una libertad paradójica, que, a causa de las estructuras de obligación inmanentes a ella, se convierte en violencia. (Han. 2017, p. 31)

El sujeto del rendimiento se enajena y se pierde en un contexto globalizado que lo ha hecho “ciudadano del mundo” y “dueño de su propio destino”, así sólo el éxito es aceptable, pues fracasar implica evidenciar, ante sí y el resto del mundo, la falta de capacidades o el poco empeño puesto en la tarea. Este modo de entender el momento histórico representa la antítesis de la propuesta de cambio social de Hugo Zememann, pues al interiorizarse los mecanismos de poder, no se podrían distinguir los momentos de introspección, explotación o recreación

con lo cual el sujeto estaría permanentemente produciendo ante sí y el resto, la imagen de autorrealización que se ha constituido en su meta, con ello se alejaría la posibilidad de ejercer la voluntad de autoconocimiento y de estructurar relaciones basadas en la comunicación y cooperación. La historia se habría reducido a las circunstancias de cada cual. “Cuanto más a menudo cambie la identidad, tanto más se fomentará la producción. La sociedad disciplinaria industrial requiere una identidad inalterable, mientras que la sociedad postindustrial de los rendimientos, si quiere incrementar la producción, necesita una persona flexible” (Han. 2017, p. 92).

Subjetividad y Capitalismo Mundial Integrado

Félix Guattari (1930-1992) fue un psicoanalista y filósofo francés. Propuso el concepto de capitalismo mundial integrado (CMI)

El capitalismo es mundial e integrado porque potencialmente ha colonizado el conjunto del planeta, porque actualmente vive en simbiosis con países que históricamente parecían haber escapado de él (los países del bloque soviético, China) y porque tiende a hacer que ninguna actividad humana, ningún sector de producción quede fuera de su control. (Guattari, 2006, p.16)

El CMI es relevante pues, constituye el “mundo” en el cual el sujeto contemporáneo construye y desarrolla subjetividades.

La subjetividad es producida por agenciamientos de enunciación. Los procesos de subjetivación o de semiotización no están centrados en agentes individuales (en el funcionamiento de instancias intrapsíquicas, egoicas, microsociales), ni en agentes grupales. Esos procesos son doblemente descentrados. Implican el funcionamiento de máquinas de expresión que pueden ser tanto de naturaleza extrapersonal, extra-individual como de naturaleza infrahumana, infrapsíquica, infrapersonal.

Toda la cuestión está en elucidar cómo los agenciamientos de enunciación reales pueden poner en conexión esas diferentes instancias. (Guattari, 2006, p. 45)

Estos agenciamientos ocurren en el contexto de una doble opresión. La primera es directa en el plano económico y social, y la segunda (de igual o mayor intensidad que la primera) es que el CMI se instala en la propia producción de subjetividad: “una inmensa máquina productiva de una subjetividad industrializada y nivelada a escala mundial se ha convertido en una realidad sobre la base de la formación de la fuerza colectiva de trabajo y de la fuerza de control social colectivo” (Guattari, 2006, p. 54).

Esta máquina produce subjetividades serializadas, sobre la base de un consenso subjetivo que respeta alguna ley trascendental que le permite reproducirse en todas las áreas del quehacer humano. La llamó *subjetividad capitalística* (Guattari, 2006:54). Señala que “no consiste únicamente en una producción de poder para controlar las relaciones sociales y las relaciones de producción. La producción de subjetividad constituye la materia prima de toda y cualquier producción” (Guattari, 2006, p. 42).

Mecanismos de control de la subjetividad capitalística.

Culpabilización. Cuestionamiento permanente a las credenciales que cada uno posee para hacer algo. La culpabilización cuestiona la dimensión del respaldo de lo que se propone, cuando este es débil “estamos obligados a asumir la singularidad de nuestra propia posición con el máximo de consistencia. Sólo que, en caso de hacerlo solos, esto es frecuentemente imposible pues una posición implica siempre un agenciamiento colectivo” (Guattari, 2006, p. 55).

Discriminación. Muy ligada a la anterior, se basa en apartar aquello que no se identifica con los referentes de la cultura hegemónica. Como dice el autor, este mecanismo crea una estructura jerárquica donde el sujeto debe poder situarse, para tener un lugar dentro del orden social. No obstante, esta escala de valores se contrapone no sólo a los sistemas de valor de uso (Marx), sino también a los modo de valoración del deseo y de las singularidades. (Guattari, 2006, p. 56) Relegándolas.

Infantilización. Se refiere a la imposición de estándares que inhiben la deliberación y la autodeterminación individual y colectiva.

Piensen por nosotros, organizan por nosotros la producción y la vida social. Más allá de eso, consideran que todo lo que tiene que ver con cosas extraordinarias (...) no debe perturbar nuestra armonía en el puesto de trabajo y en los lugares de control social que ocupamos, comenzando por el control social que ejercemos sobre nosotros mismos (Guattari, 2006, p. 56).

La subjetividad circula en cada grupo social, pero es vivida y asumida por cada individuo en su existencia particular. El autor señala dos formas de asumirla, en una relación de **alienación**

y opresión donde “el individuo se somete a la subjetividad tal como la recibe, o una relación de **expresión y de creación**, en la cual el individuo se reapropia de los componentes de la subjetividad, produciendo un proceso que yo llamaría de singularización.” (Guattari, 2006, p. 48) Los procesos de singularización se prefiguran como una alternativa a la subjetividad capitalística, pasan por la identificación con nuevos (o antiguos) componentes de la subjetividad, pero en una relación distinta, que deleve la estructura del CMI y admita el pensamiento divergente. Guattari sostiene que, en vez de aspirar a la libertad, se le dé lugar a la farsa, “produciendo, inventando subjetividades delirantes que, en su embate con la subjetividad capitalística, provoquen que se desmorone.” (Guattari, 2006, p. 45) de esta manera, se fomenta el conocimiento del modelo hegemónico y la conciencia del rol que cumple uno mismo.

Sustentos Empíricos

A continuación, se presentará una revisión diacrónica de las identidades docentes chilenas, a partir del material creado por Iván Núñez Prieto (chileno, 1932) con el propósito de tener a la vista una panorámica de la evolución local que ha marcado a esta profesión y detectar rasgos que pudiesen permanecer en las subjetividades de la comunidad estudiada. Además, se considerará la perspectiva de autores como Rodrigo Cornejo (chileno, 1971), Andy Hargreaves (inglés, 1951) y Stephen Ball (británico. 1950). El primero, sostiene una visión crítica de los efectos de los dispositivos de control neoliberal en el sistema educativo nacional, particularmente en los profesores y el segundo y el tercero cuestionan la estructura de poder dada en las escuelas considerando el rol docente, la circulación del poder y sus características.

Por último, se presentarán las características del Marco de la Buena Enseñanza (MBE) y los instrumentos que componen la evaluación docente, considerando la ley 19.961 y 20.903, por ser este el principal mecanismo de control de la gestión docente a nivel nacional.

Los autores y temáticas expuestas en este apartado resultan relevantes pues, por una parte, reconocen a la docencia como un acto profesional enmarcado en lo emocional lo que no está representado en el marco legal ni factual de las actuales políticas públicas relacionadas con

educación; y por otro, exponen la influencia de ese mismo marco en las subjetividades de las y los docentes que deben respetarlo.

Lo anterior, sienta las bases sobre las que se sustenta el desarrollo del problema de investigación y la perspectiva crítica del análisis e interpretación de los datos de acuerdo a los hallazgos realizados.

Identidades Docentes

Han sido diversas las identidades que han marcado el desarrollo de la profesión en nuestro país. En la Colonia se caracteriza al educador como un ejemplo moral asociado al modelo inculcado por las diversas órdenes religiosas que llegaron a estas tierras²³. Este contexto marcó la docencia como un “apostolado” donde la educación era una herramienta moralizante y evangelizadora. Pese a que debió convivir con un constante proceso de secularización, la identidad pedagógica apostólica prevaleció por largo tiempo en nuestro país

La docencia como apostolado ha sobrevivido hasta el presente y no ha sido ahogada, aunque sí debilitada, por lo que en Chile se ha denominado el Estado Docente, por la notable masificación de la oferta pública de escolaridad y por la creciente secularización de la sociedad chilena (Nuñez. 2004, p. 67)

A contar del siglo XIX el estado chileno intentó regular el ejercicio docente tomando elementos de la enseñanza religiosa e incluyendo ideales republicanos, de este modo “el Reglamento para los Maestros de Primeras Letras, de 1813, exigía al postulante a maestro conocimiento de la doctrina cristiana, patriotismo y costumbres sin tacha” (Nuñez. 2004, p. 67) En este contexto, se esperaba que el profesor transmitiese los saberes propios de la cultura legitimada y consiguiese una formación homogénea para construcción social. Su autoridad estaba sustentada en el modelo moral y conocimientos didácticos para la enseñanza primaria

²³ Ver <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-printer-715.html#:~:text=En%20el%20transcurso%20del%20siglo,en%20los%20territorios%20recientemente%20conquistados.> Visitado el 25 de febrero 2021

y por el conocimiento disciplinario en la secundaria²⁴ (Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPECH], 2007)

Señala Nuñez (2004) que “en los hechos, la condición funcionaria de los docentes de la educación pública se constituyó en la segunda mitad del siglo XIX” (p.68) de este modo, se aprecia un cambio de paradigma que definió la identidad docente en la época Colonial secularizándose de forma muy sutil acercando a la docencia a la definición de ‘trabajo’ pues, se diluía la misión evangelizadora y aparecía la formación de personas que pudiesen llevar a cabo actividades productivas. De esta forma se configura una primera aproximación a una identidad **profesional** del docente chileno, en lo que el mismo autor llamó “la primera profesionalización”.

Posteriormente, en el contexto “del Estado desarrollista, la industrialización y la influencia de las teorías económicas en educación (específicamente el taylorismo), se amplía el papel asignado a las instituciones escolares a la formación del recurso económico que requiere el desarrollo económico” (OPECH, 2007) por lo tanto, la pedagogía se transforma en un medio para formar mano de obra calificada destinada a satisfacer las necesidades del capitalismo industrial en donde el profesor asumió una identidad ‘técnica’.

Dice Nuñez:

El discurso y la práctica de la formación normalista, si bien empleaba el término “profesional”, en los hechos proponía un rol de ejecutor especializado y eficaz de las normas institucionales y de la didáctica escolar generada desde el Estado y sus círculos especializados. (2004, p. 69)

Por otro lado, el foco de las políticas públicas educativas siempre estuvo puesto en la enseñanza primaria.

La producción de docentes secundarios fue menos masiva antes de los años 60 del siglo XX, atendiendo a que, a pesar de su relativa expansión, los liceos chilenos todavía eran selectivos y no tendían a universalizarse como lo están haciendo a partir de 1990. (Nuñez. 2004, p. 70)

²⁴ Documento de Trabajo N°5 en <http://www.opech.cl/Libros/doc1.pdf>
http://www.opech.cl/inv/documentos_trabajo/Doc_Trab05_Tensiones_de_la_profesion_Docente.pdf Visitado el 25 de febrero 2021

Pese a ser menos masiva, la enseñanza secundaria (actual enseñanza media) también ha sido parte de la educación chilena, aunque recién durante el siglo XX (el 7 de mayo del año 2003) se promulgó la ley 19.876 que consagra su obligatoriedad. No obstante, su influencia estuvo dada en el despliegue de la docencia focalizada en el desarrollo disciplinar, con ello: “el rol del docente secundario fue menos tecnificado y pudo acercarse a un rol profesional” (Nuñez. 2004, p.70). No obstante, esa característica no es representativa de la docencia de esta época dado que, en general, se relevaron saberes metodológicos en vez de pedagógicos o disciplinares, alejando a la docencia del sentido político y social que había abrazado en sus inicios.

Finalmente, en la segunda mitad del siglo XX, influida por conceptos derivados de la Teoría Crítica²⁵ y del convulsionado contexto sociopolítico de los años ‘60 (Torres. 2009) comienza a cuestionarse tanto el rol docente como la relación entre el sistema escolar y la sociedad, ya que:

... si bien las escuelas y liceos cumplen el rol de reproducir el sistema económico, social, cultural y político imperante, a través del currículum – explícito y oculto- al mismo tiempo, genera condiciones para transformar dicho sistema en la perspectiva de la construcción de una sociedad más humana, justa y democrática. (OPECH, 2007)

Del mismo modo, una parte del profesorado asume un rol activo en la determinación de sus circunstancias laborales – aunque no profesionales- mediante la organización sindical reivindicando su estatus de funcionarios públicos y trabajadores de la educación²⁶.

En el contexto del tránsito del Estado oligárquico y excluyente, al llamado Estado benefactor e incluyente, los maestros y profesores presionaron por sus derechos laborales, en alianza con los sectores de obreros y empleados, desarrollaron prácticas tempranas de sindicalismo y en los años sesenta, de intensa movilización y conflicto social, acuñaron la identidad de “trabajador de la educación. (Nuñez. 2004, p.70).

De esta manera, los profesores se hacen eco de estos aires de cambio replanteándose la función social de la pedagogía asumiendo tanto su dimensión política, como su relación con

²⁵ Ver *Escuela de Frankfurt*.

²⁶ “el sindicalismo docente tradicional, aunque incluyó algunas preocupaciones profesionalizantes, en sus líneas gruesas fue funcional a la inserción administrativa estatal del trabajo docente y a la configuración de una asignación de rol de carácter técnico.” (Cerdeña. 1991. p.172)

el poder. Este paradigma se encarna en la *pedagogía crítica* que origina una identidad docente transformadora, asociada a la idea de concienciación y transformación de las circunstancias que perpetúan el orden hegemónico. Esta corriente pudo desarrollarse hasta 1973, año del inicio de la dictadura chilena, pues desde ese momento la estructura sindical fue disuelta y el estatus funcionario fue reemplazado por el de empleado. “En la imagen pública y en la política estatal, la noción sindicalista y la concepción funcionaria y asalariada del trabajo docente fueron reemplazadas después de 1973” (Cerde.199, p. 173).

En la década de los ‘90, después de 17 años de dictadura, la docencia emerge de ese trance en una situación de menoscabo, producto de la serie de embates que debió sufrir durante este periodo (González. 2015; Moreno-Doña y Gamboa. 2014) La identidad docente se modeló de acuerdo con las decisiones político-educativas que respondían a la profundización del capitalismo, las que pavimentaron la senda que recorrería la educación chilena. Con ello llegó la rendición de cuentas de altas consecuencias y el gerencialismo como forma de gestión educativa.

Características del trabajo docente

Mucho y muchos hablan de lo que significa ser profesor. En redes sociales, conversaciones informales o desde otras disciplinas se dan “recetas” para enseñar en los colegios, desde posturas intuitivas y asistenciales hasta las más pragmáticas y funcionales. Y es que todos han asumido o han estado en contacto con ese rol. De forma más o menos formal, guiar a otros, o ser guiados, es parte de la vida cotidiana, quizá eso sea lo que de seguridad para opinar respecto de una profesión que ha superado lo intuitivo para afirmar disciplinar y científicamente sus prácticas.

Lo cierto es que no hay una sola manera de ser docente, dependerá del contexto, la disciplina, las circunstancias propias y de los estudiantes, además de características personales y preparación de quien ejerza la profesión. Sin embargo, existen rasgos propios de este trabajo que lo determinan, independiente de la persona, lugar, momento y circunstancias que lo enmarquen.

En primer lugar, lo que define a un profesor es que *enseña*, esta palabra deriva del latín *insignāre*: *in* ‘en’ o ‘hacia dentro’ y *signāre* ‘señalar, expresar, mostrar o comunicar algo’. Por lo tanto, enseñar significa ‘señalar el camino’. El cómo se haga y hacia dónde se deben apuntar las señas dependerá del paradigma educativo vigente, de la disciplina a impartir y del rol que asuma el profesor dentro de este contexto, junto a la conciencia que tenga de ambos aspectos y de su propia historia.

El ejercicio de enseñar, tal como se configura en su etimología no satisface lo que los profesores hacen reglamentada y remuneradamente en las escuelas de Chile desde el siglo XIX. Marcada en sus inicios por el sello religioso fue transformándose de a poco adoptando valores republicanos, pero también las presiones de la economía y del mundo del trabajo, lo que ha contribuido a transformar las identidades de los profesores del país. (Nuñez. 2004)

La docencia es entendida en la actualidad como un trabajo²⁷, el que Marx definía como la acción humana que transformaba un elemento material en un objeto con valor de uso (2005), sin embargo, la docencia no transforma materialidades ya que trabaja con personas, entendidas como sujetos complejos y en constante evolución, según las palabras de Rodrigo Cornejo (2013) quien cita a Paolo Virno “el proceso de producción del trabajo docente es *inmaterial* y *afectivo* y está constituido por una compleja red lingüística comunicativa y vincular, difícil de mirar mientras está ocurriendo, pero que vivimos a través de nuestro cuerpo” (p.21)

Es pertinente el término ‘trabajo’ para denominar la labor docente pues, del mismo modo que se emplea el cuerpo en otras labores productivas, en la relación profesor - estudiante también se implica la corporalidad al vivenciar el acto educativo en un momento histórico determinado, compartido tanto por estudiantes como profesores quienes interactúan dentro de un espacio determinado²⁸ y se transforman mutuamente aprendiendo uno del otro en un proceso recursivo, dialógico y sinérgico. Además, la preparación de material de clases, su

²⁷ Según la OIT trabajo se define como “A job or work activity is defined as a set of tasks and duties performed, or meant to be performed, by one person for a single economic unit. The term job is used in reference to employment.” En <https://ilostat.ilo.org/resources/concepts-and-definitions/glossary/#J> “Un trabajo o actividad laboral se define como un conjunto de tareas y deberes realizados, o destinados a ser realizados, por una persona para una sola unidad económica. El término trabajo se utiliza en referencia al empleo.” (Traducción propia) Visitado el 26 de febrero 2021

²⁸ Incluso, se considera en este punto el ciberespacio en que los profesores han debido interactuar con sus estudiantes durante la pandemia de SARS- CoV-2 durante el año 2.020 y 2021.

implementación y la evaluación del proceso educativo requieren del criterio humano para ser constantemente revisados, contextualizados y moderados a fin de ponderar las múltiples circunstancias que puedan ocurrir en un espacio compartido por varias personas. Cornejo define el trabajo docente como

El proceso de trabajo docente, en su definición amplia, puede ser entendido como la relación entre la fuerza de trabajo docente – su formación, sus regulaciones, sus características humanas -, los medios e instrumentos de trabajo, el local de trabajo – la institución escolar – y el producto del trabajo. (Cornejo. 2012, p. 49)

Como se dijo más arriba, estas características variarán de acuerdo con las exigencias que impone cada paradigma histórico, requerimientos disciplinares e institucionales y las circunstancias personales de quien ejerza la docencia, enmarcado en la conciencia que se tenga de los elementos anteriores, por eso es relevante pensar también esta profesión como un ejercicio de memoria y resistencia, en tanto se reproduce la cultura dominante pero también abre la oportunidad de explorar espacios de cuestionamiento y reflexión para desarrollar la conciencia del rol que cada uno cumplirá en la tríada profesor/a- estudiante-sociedad.

Emociones en el Trabajo Docente

Para configurar el rol docente es necesario considerar todos los elementos que lo determinan, uno de ellos, el más invisibilizado quizá, son las emociones de las y los profesores en el trabajo.

Los estudios sobre emociones docentes son relativamente recientes, según una revisión de la literatura empírica sobre investigaciones contemporáneas referidas a emociones y trabajo docente de Cornejo et al. (2020) “desde la segunda mitad de la década de ‘90 las ciencias sociales y la educación están experimentando un giro afectivo” (p.334) En la revisión se mencionan tres perspectivas teóricas para aproximarse al estudio de las emociones. Ya que no hay una que predomine, se mencionará aquí la que resulta más pertinente para este trabajo: “un enfoque interaccionista (especialmente teorías feministas y post estructuralistas) que ponen de relieve las emociones no sólo como cargadas de lenguaje, sino como encarnadas y performativas” Zembylas, 2007 citado en Cornejo et al (2020, p. 334)

Desde esta perspectiva socio constructivista e interaccionista

<<se plantea que las emociones “se ubican no sólo en las mentes individuales, [sino que] están impregnadas y expresadas en las interacciones y relaciones humanas” (Hargreaves, 2000, p.824). De tal forma que las emociones no son solo “asuntos privados concernientes a disposiciones personales o cualidades psicológicas, sino además [son] experiencias políticas y sociales que están construidas como un escenario de trabajo, en este caso la docencia” (Zembylas, 2003, p.216)>> [Cornejo et al. 2020, p. 335]

Las emociones se describen como un asunto personal pero también colectivo, al traspasar al individuo para empaparse del fruto de sus interacciones, de esta manera, resultarán relevantes tanto las características biográficas de quienes interactúan, de la sociedad y cultura en que se enmarque la relación, como las del contexto institucional; debido a que en este lugar se despliega la praxis docente a partir de los sentidos y propósitos morales que trae el sujeto, los cuales se ven cruzados por la diversidad de metas que cohabitan en ese espacio y las performatividades por las que es exigida.

<<La investigación contemporánea sobre el trabajo docente ha reconocido como un desafío crítico estudiar cuáles son las “formas por las que los profesores resuelven los dilemas planteados por el reconocimiento de distancias entre lo que se les pide realizar y lo que pueden efectivamente hacer, tomando en cuenta capacidades, criterios profesionales y contextos concretos” (Ávalos et al., 2010, p. 252).>> [Cornejo, 2021, p. 3]

En el documento *Emociones y trabajo docente: organizando un debate científico ausente en América Latina*, del año 2020 se menciona respecto de los *Estudios realizados sobre las emociones en la identidad docente y el desarrollo profesional*, que las emociones están mediadas por un deseo de “motivar, ayudar o inspirar a sus alumnos” o también por el “cuidado”, en el cual se distinguen dos tipos, el ‘cuidado ético’ que está formalmente establecido y requiere una intensa labor emocional de los docentes y el ‘cuidado natural’ que se da cuando los docentes lo entienden como parte natural de su trabajo (Cornejo et al. 337).

En tanto, al referirse a *Emociones docentes en contextos históricos, políticos y sociales, y reformas educativas*, se menciona que existe vasta evidencia del impacto negativo de las políticas de rendición de cuentas y evaluaciones de altas consecuencias debido a que estas

modifican la naturaleza de las interacciones entre profesores - estudiantes produciendo desgaste en los primeros.

Tsang (2014) señala que la 55 laboral derivada de las nuevas políticas educativas se vincula a emociones de culpa, ansiedad y pérdida de sentido. Otros autores señalan que las políticas que aumentan la presión por resultados generan ansiedad y agotamiento emocional (Chen, 2016; Tsang; Kong, 2016). Tsang y Kong (2016) enfatizan en los efectos emocionales negativos del incremento de tareas que son percibidas por los docentes como no instruccionales (vinculadas a generación de evidencias, registros y papeleos). [Cornejo, 2020, p. 338]

Otro aspecto relevante para esta investigación lo constituyen los conceptos de *regulación emocional* y *labor emocional*. El primero, es un concepto que “surge desde las ciencias psicológicas y se refiere al proceso a través del cual los individuos influyen en qué emociones tienen, cuándo las tienen, cómo las experimentan y cómo las expresan a otros (Saric, 2015)” [Cornejo et al. 2020: 338] Se refiere a la decisión y regulación voluntaria del tipo, intensidad y oportunidad en que se demuestran las emociones en el contexto laboral docente, para lo cual, desde un enfoque cognitivo, los profesores recurren a diversas estrategias.

El segundo concepto, *labor emocional*, es

... una categoría introducida desde la sociología en los trabajos de Hochschild, (1983) para referirse a la necesidad que tienen los trabajadores de manejar sus emociones y *performance* para alcanzar las exigencias que le hace la organización en cuanto a expresión y lenguaje corporal emocional. Las exigencias de la organización se operativizan en un conjunto de reglas de expresión emocional. (Cornejo et al. 2020, p. 338)

De esta manera, aparece la necesidad de administrar las emociones como parte del trabajo docente, de acuerdo al estamento, propósito y lugar en las que estas se den. En el estudio ya citado se señala además que:

... lo coherente sería avanzar, desde una evidencia empírica, hacia una integración de ambas teorías en la docencia, pues no resulta consistente de conocer las reglas de expresión emocional que existen en la docencia, así como las genuinas emociones de amor y cuidado natural que sienten los docentes hacia sus estudiantes. (Lee et al 2016) [Cornejo et al. 2020, p. 339]

Finalmente, se menciona el *saber emocional en el trabajo docente* que es un concepto derivado del *saber docente*, cuya definición según Schulman (1987), citado en Cornejo et

al. 2020, funda el desarrollo de la categoría *saber emocional* “Para el saber docente es una amalgama de contenido y pedagogía que es particular al campo de los/as docentes” (p.340) Este se nutre de varias fuentes expuestas por diversos autores, sin embargo, hay coincidencia en que este saber es experiencial pero profesional, situado, constituye una forma de *ecología del saber*²⁹, es creciente y permeable, aunque resistente. Si bien, este saber no corresponde con lo enseñado en la Formación Inicial Docente, (en adelante FID), es una de las fuentes de la que se nutre, y de la cual se separa al momento de comenzar la vida laboral, para retomarla y hacerla crecer al alero de las instituciones por las que el/la docente transite en su vida laboral.

Trabajo Docente según Andy Hargreaves

Si bien, cada institución cuenta con un ethos que la define, la profesión docente se caracteriza por ciertos elementos que Andy Hargreaves describe en su libro *Profesorado, cultura y postmodernidad* (2005) los que serán fundamentales para esta investigación, en primer lugar, por la pertinencia con la realidad experimentada a diario por el cuerpo docente de aula y en segundo, por su ausencia en el discurso público de los grupos de poder y en la política pública educativa nacional.

Uno de ellos es la **percepción y manejo del tiempo** que es administrado y valorado de diferente manera ya sea, por quienes lo distribuyen administrativamente - que además determinan fines para su uso - o por quienes ejecutan tareas dentro de ese rango, que también asignan objetivos para ser cumplidos en el mismo momento “El tiempo estructura el trabajo docente y es, a la vez, estructurado por él” (p.119). Esto deriva en problemas de implementación y afianzan una autopercepción de la labor educativa de acuerdo con la forma en que se percibe y valora el factor ‘tiempo’. De este modo, la percepción de quienes administran el sistema es de un tiempo que transcurre lento y es menos denso que quienes viven la experiencia educativa dentro del aula.

Hargreaves distingue cuatro tipos de tiempo:

²⁹ Concepto mencionado por autores como Zembylas “*un sistema que consiste en diversas fuentes y formas de conocimiento en una relación simbiótica*” citado en Cornejo, 2020:340

- *El técnico – racional*, que es aquel que entiende al tiempo como un recurso moldeable para conseguir determinados fines. De esta manera, desde la administración se determinan los objetivos que las y los profesores deberán cumplir, procurando:

“instrumental y científicamente los medios más eficaces para determinarlos (...) el objetivo de la investigación y de la administración educativas consiste en identificar e implantar distribuciones y usos del tiempo de los profesores que faciliten la realización de los objetivos pedagógicos que se pretenden” (p.121)

- *El tiempo micropolítico*, se refiere a que “las distribuciones de tiempo reflejan también las configuraciones dominantes de poder y de categoría en las escuelas y sistemas escolares: tienen significación micropolítica” (p.123) Esto se refleja en que, por una parte, las características de los *planes de estudio* chilenos, que distribuyen diferente carga horaria para cada asignatura, generan una estratificación del currículum lo que redundará en asignaturas - por lo tanto, profesores- de primera y segunda clase. Esto podría compensarse con la distribución de ‘horas de libre disposición’³⁰ entre otras asignaturas para equilibrar el plan de estudio impuesto, subsanando ese desequilibrio, sin embargo, este tiempo se asigna a reforzar aquellas disciplinas que rinden SIMCE, que son justamente, aquellas con más carga horaria en el currículum.

Por otro lado, *la distribución de horas* dentro de las instituciones determina de forma directamente proporcional, mayor presencia en la escuela de profesores y asignaturas, tanto con los estudiantes y apoderados como con los colegas y docentes directivos, mayor extensión de los departamentos de áreas o de asignaturas y mayor remuneración³¹. Todo lo cual, lleva a los docentes a “proteger y defender con vehemencia las asignaciones de tiempo que se conceden a las asignaturas más favorecidas” (p. 123)

³⁰ Con la implementación de la Jornada escolar Completa, aparecen horas lectivas que cada institución puede asignar a reforzar el Proyecto Educativo Institucional de la escuela <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Innovacion/Horas-de-libre-disposicion/89502:Horas-de-Libre-Disposicion> Visitado el 23 de abril 2021. Pese a la sugerencia de destinar este tiempo a la formación integral de los estudiantes, en el siguiente estudio puede constatarse que en su mayoría se destinan a las asignaturas que son medidas anualmente por el SIMCE. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/DOC-DE-TRABAJO-11-FINAL.pdf> Visitado el 23 de abril 2021.

³¹ En el sistema municipal no es usual la negociación de la remuneración, dado que el valor hora se fija por ley, anualmente. Ver <http://bcn.cl/2o5e2> Visitado el 23 de mayo 2021.

Por último, *la distribución de tiempo lectivo y no lectivo* también constituye un rasgo micropolítico, por ser un signo de estatus dentro de las comunidades escolares, dado que, en el estudio presentado en el libro de Hargreaves, se indica una proporcionalidad inversa entre el nivel del cargo y el tiempo que se trabaja en aula “A medida que ascendemos por la jerarquía de poder y de prestigio de la administración educativa, también nos apartamos del aula, de la definición nuclear, convencional, de lo que es un profesor” (p.123) Situación que se replica en nuestro país donde, por lo general, los cargos directivos no realizan trabajo pedagógico en aula. De esta manera, a mayor cercanía con el aula, menor estatus y menos poder.

Cabe destacar que, el enfoque del tiempo lectivo y no lectivo de este autor difiere de la necesidad manifestada por el profesorado chileno, quienes demandan mayor proporción de tiempo no lectivo para las y los docentes de aula con el fin de desarrollar las tareas de preparación y evaluación de la enseñanza dentro de su horario laboral.

- *El tiempo fenomenológico* se refiere a la percepción subjetiva que se experimenta al realizar una actividad determinada en el marco de un tiempo objetivo.

... es el tiempo subjetivo, vivido que tiene una duración interna que varía de persona a persona (...) Las variaciones subjetivas de nuestros sentidos del tiempo se basan en otros aspectos de nuestras vidas (...) Nuestro trabajo, nuestras ocupaciones, los papeles que desempeñamos en la vida se unen con estos proyectos, actividades e intereses de forma peculiar de modo que nuestros sentidos del tiempo varían según los tipos de trabajo que efectuamos y las clases de roles que desempeñamos en la vida. (p 125)

En este caso, la diferente percepción del tiempo por parte de quienes, ajenos a su vivencia, determinan la extensión de las actividades propias de la escuela,³² determina un uso del tiempo de carácter *objetivo*³³ versus quienes lo experimentan - los profesores, estudiantes y personal paradocente y administrativo- quienes desarrollan su trabajo en el marco temporal que les fue dado, experimentando el transcurrir de ese tiempo de maneras muy diferentes.

³² Por ejemplo, la extensión del plan de estudio, duración de una hora de clase, tiempo de recreo o el necesario para reuniones de profesores; disposición de las asignaturas durante un día de clases para un curso que a veces las imparte un mismo profesor o la hora de inicio y término de la jornada laboral o de clases, etc.

³³ Se refiere a una concepción del tiempo como *recurso* que debe usarse eficientemente, es decir con carácter objetivo, racionalizado y con foco en la eficacia administrativa.

Por último, Hargreaves destaca dos concepciones del manejo del tiempo frente la realización de alguna actividad la *monocrónica* y la *policrónica*.³⁴La primera, se refiere a la realización de una sola actividad a la vez (en serie) lo que implica mayor eficacia, pues se tiene mayor control de los procesos, sin embargo, es menor la consideración por las personas y las circunstancias contextuales. Es propia de la mayoría del mundo de los negocios de occidente y tiene un fuerte sesgo masculino.

Por otro lado, el enfoque *policrónico* asume la realización de varias actividades simultáneas con atención a la “transacción”³⁵, es decir, la tarea se lleva a cabo de acuerdo con el mérito de la circunstancia, por lo anterior, se considera mucho más el contexto y las personas que lo integran. En este caso, la rigurosidad está dada por la ejecución de la tarea y la adecuación a su intención inicial. Este tiempo se da principalmente en la esfera doméstica, por lo tanto, son principalmente las mujeres quienes lo han llevado a cabo; se encuentra también en organizaciones más pequeñas y ha predominado en las culturas amerindias, latinas y mediterráneas.

- Finalmente, el *tiempo sociopolítico*. Dado que el tiempo es una convención y su relatividad está teóricamente comprobada, su control y perspectiva estará dada por quienes tengan el poder en una organización, tanto en la relación entre administración general e instituciones escolares como en sus equivalentes en niveles meso y micro.

Para entender esta relación se plantean dos principios de análisis:

Separación. Se basa en la analogía entre la velocidad de desplazamiento de la luz con la percepción de rapidez o lentitud que pueda tener un observador respecto de un objeto, según el punto de observación. A mayor separación o lejanía del objeto percibirá su desplazamiento más lento que si estuviese cerca de él. Del mismo modo, respecto del avance o de la implementación de cambios al interior de las escuelas, la percepción de los administradores educacionales es siempre más lenta, pues no experimentan las circunstancias que ocurren en

34 Distinción establecida por el antropólogo Edward Hall y citada por Hargreaves (2005: 127)

35 En el Libro de Hargreaves se menciona, como ejemplo, a un médico que atiende a cada paciente con la rigurosidad y el tiempo necesario para cumplir con esa tarea de forma satisfactoria, independientemente que el siguiente paciente deba esperar más por su turno.

el devenir de cada día de clases, las que sí son percibidas por quienes viven esos cambios diariamente y son, justamente, quienes deben implementarlos.

De este modo, en el libro se deja planteada la reflexión referida a la separación entre quienes planifican administrativamente y quienes ejecutan esos planes de intervención en las escuelas. Tal inquietud implicaría revisar, desde los cimientos, la distribución del poder en el sistema escolar y los objetivos que se persiguen.

Es una solución más postmoderna que supondría reconocer que el desarrollo del profesorado es, en última instancia, incompatible con la reducción del rol de los profesores a simples *implementadores* de las orientaciones curriculares. Reconoceríamos así, que el desarrollo del profesorado y del currículum están íntimamente ligados. (p.140)

Colonización. Este aspecto representa la intersección de los mundos de la administración educativa con el de la enseñanza, pues implica la superposición de los objetivos administrativos dentro del proceso de enseñanza. Este fenómeno, se agudiza cuando coloniza tiempos de distensión en la vida laboral docente, por ejemplo, la preparación de la Evaluación Docente o la sobredemanda de trabajo pedagógico y administrativo que se debe cumplir dentro y más aún, fuera del horario laboral.

La colonización administrativa del trabajo de los profesores es más notable y significativa cuando se produce la apropiación, para fines administrativos, de las “áreas cerradas al público”, privadas, informales, de la vida de trabajo de los docentes y las convierten en “áreas abiertas formales y públicas”³⁶.

De este modo, las configuraciones de tiempo y espacio que solían demarcar un dominio de relajación y descanso privados indican, en proporción cada vez mayor, un dominio público sometido a supervisión. (Hargreaves, 2005, p. 135)

Dentro de una organización, cada una de las áreas cumple una función. En las “áreas abiertas” se despliega la función oficial que cada trabajador debe desempeñar dentro de la institución, para ello se mantiene una actitud formal y profesional orientada a la consecución de la tarea que corresponda realizar. Y las ‘áreas cerradas’:

³⁶ Se entiende como “área abierta” aquellas actuaciones que se realizan frente a quienes participa, reciben u observan las acciones dentro del marco laboral, en cambio, el “área cerrada” es aquella que se realiza fuera de la vista y percepción de quienes participan, reciben u observan dichas acciones. (Hargreaves, 2005:135)

- Contribuyen a la eliminación del estrés. En ellas pueden relajarse el tacto, el control, y las restricciones que requieren el “escenario” del aula.

- ... constituyen una base interpersonal sobre la que pueden establecerse los planes y las decisiones más formales para la vida escolar.

-Las ‘áreas cerradas’ ofrecen cierta flexibilidad para administrar tareas propias del ‘área abierta’ pues se pueden usar para evadir o desarrollar funciones propias de esta área que no se quisieron o no se alcanzaron a completar. (p.136)

Por lo anterior, es de suma importancia mantener la separación de los espacios y los momentos para mantener el equilibrio del ecosistema de la escuela. Hargreaves alerta sobre “que el horario no lectivo está siendo cada vez más colonizado con fines administrativos, convirtiendo las ‘áreas cerradas privadas’ en ‘abiertas y públicas’ y sometiendo a los docentes a una creciente vigilancia administrativa” (p.137)

Otra característica del trabajo docente es la disputa entre **intensificación** / **profesionalización**. Se plantean como términos incompatibles pues, el primer concepto implica la pérdida de autodeterminación y autonomía dentro de la praxis docente y el segundo expresa exactamente lo contrario, dado que la profesionalización implica la capacidad de determinar fundadamente qué, cómo, cuándo, con qué y para qué enseñar o evaluar.

La intensificación, nace de la creciente exigencia de un mundo globalizado que, por un lado, espera que los docentes sean capaces de abarcar oportuna y eficientemente todas las circunstancias que esto demanda y por otra, prescribe sus conductas y rutinas de modo tal que termina desprofesionalizando su labor relegándolo a la aplicación de estrategias para alcanzar estándares de calidad.

La intensificación está determinada por dos factores:

La carga laboral. Actividades que los docentes deben cubrir fuera del tiempo y espacio laboral, reduciendo sus horas de descanso.

Este problema refleja, por un lado, la exigencia de la sociedad que demanda respuestas oportunas y contextualizadas de los profesores ante las circunstancias que se viven; por otro lado, son los docentes quienes contribuyen a esta situación, pues muchos de ellos actúan de acuerdo con un estándar de intensificación, confundiéndolo con profesionalismo, que los

impele a la sobrecarga laboral. Sostiene M. Apple citado en Hargreaves “el uso de criterios técnicos y de pruebas hace que los docentes se sientan más profesionales y les estimula a aceptar un mayor número de horas y la intensificación de su trabajo que acompaña su inducción” (p.145)

Algunas estrategias o planes que han emanado desde la institucionalidad global chilena han pretendido apoyar el trabajo docente mediante la entrega de material para aplicar en clases³⁷ (planificaciones, instrumentos de evaluación, materiales para el desarrollo curricular, etc.) todo listo “llegar y aplicar” lo que, por un lado, libera a los profesores de la planificación, el diseño del material de clases y de evaluación, pero estandariza el ritmo de trabajo obligando a la atención forzada de estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje para que avancen simultáneamente, a fin de llegar nivelados al momento de la evaluación; por otro lado, instrumentaliza y desprofesionaliza a la docencia, al suspender la responsabilidad de elaborar material instruccional adecuado a sus estudiantes y acordes al contexto y propósito de la enseñanza que se imparte.

El otro factor que contribuye con la intensificación es **el tiempo de preparación**, entendido como tiempo de planificación, diseño, confección y corrección de material de clases es una cuestión fundamental para la intensificación del trabajo docente.

Sus escasez y la alta cantidad de tareas administrativas que deben cumplirse en este tiempo lo reducen a un mínimo tal, que exige extender el tiempo laboral más allá de lo estipulado en los contratos laborales, sin que este hecho sea atendido institucionalmente más allá de alguna que otra declaración de admiración o respeto asociándolo a la vocación, aunque sea un sufrimiento diario de las y los docentes y sus familias.

Como ha sido dicho más arriba, pese a no ser reconocida por los grupos de poder criollos, la necesidad de mayor proporción de tiempo para la preparación de la enseñanza o tiempo no

37 Trabajo que cumplen las Entidades Pedagógicas y Técnicas de Apoyo (ATE), -que hasta la promulgación de la ley 21.107 en agosto del 2018 fueron entidades con fines de lucro- cuya tarea era asesorar a los colegios en sus Planes de Mejoramiento Educativo (PME). Del mismo modo, desde la misma institucionalidad, se ofrecen planes de trabajo completos, por ejemplo, el Plan de Apoyo Compartido implementado (PAC) desde el año 2011 en algunas escuelas chilenas https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_chile_0627.pdf Visitado el 25 de abril 2021. Actualmente, algunos de sus recursos se encuentran a disposición general en el sitio www.curriculumnacional.cl

lectivo es una demanda de largo aliento, altamente sentida por las comunidades escolares organizadas, particularmente por el profesorado. Prueba de ello es su mención en varias declaraciones de principios y petitorios realizados por diversas organizaciones desde el Movimiento Social por la Educación³⁸ que, desde fuera de lo institucional, ha visibilizado algunas necesidades básicas que debiesen cumplirse para posibilitar una educación que llegue y les sirva a todos, además de colaborar en la construcción de un mejor país. Estas demandas cada cierto tiempo vuelven a aparecer en la voz de los movimientos estudiantiles y de profesores, pues demandan condiciones dignas para el trabajo, para el estudio y en definitiva para posibilitar la transformación de una sociedad que reconoce la necesidad imperativa de vivir mejor.

A continuación, algunos ejemplos:

Bloque social por la educación, 2006 en “*La crisis educativa en Chile: propuestas*” demanda “(...) aumento sustantivo del tiempo de los docentes para reflexionar, planificar y evaluar los procesos de enseñanza, dando espacios para el trabajo colectivo del equipo docente que permita ir coordinando, analizando y evaluando las acciones educativas en torno a objetivos comunes (...)” (Foro por el derecho a la educación, 2015, p. 28)

ACES, 2011 en “*La educación que queremos*” señalan la necesidad de superar al lógica estandarizada y discriminadora por la que transita el sistema educativo de aquella época – también ahora – para lo cual plantean que

Para implementar este sistema educativo se requiere que los profesores, planifiquen, trabajen en equipo, se vinculen con la comunidad, participen de la gestión de la escuela en la toma de decisiones. Esto implica que los profesores deben contar con tiempo para ello. Para esto proponemos que los contratos de los docentes consideren un 50 % de su jornada para trabajo en aula, como máximo, y el resto para las actividades mencionadas. (Foro por el derecho a la educación, 2015, p. 40)

38 Antes llamado *Bloque social por la educación*. Para más información, ver Cornejo, Rodrigo; González, Juan; Sánchez, Rodrigo; Sobarzo, Mario (2009) “Las luchas del movimiento por la educación... y la reacción neoliberal.” Equipo Observatorio Chileno de Políticas Educativas – Universidad de Chile en http://www.opech.cl/inv/analisis/luchas_movimiento_educacional.pdf Visitado el 9 de mayo 2021.

Congreso por la Educación de los Pueblos, 2014 *Informe Final*

Para que esto pueda ser logrado –diversificación evaluativa y metodológica acorde a las capacidades, aptitudes e intereses de los estudiantes- es necesario que el profesorado tenga las condiciones necesarias para poder tener un buen desempeño docente, de ahí que aprobamos la *Campaña del 50/50*. (...) Reducción drástica de la cantidad de horas lectivas para aquellos que desempeñan funciones docentes, estableciendo la proporción de 50/50 entre horas lectivas y no lectivas. Hacer extensiva esta demanda para todas aquellas personas que trabajan directamente con estudiantes y requieren tiempo para planificar su trabajo. Dejar en claro que por ningún motivo se pueden considerar como horas no lectivas los recreos y horarios de almuerzo, ya que eso es ilegal y contraproducente. (Foro por el derecho a la educación, 2015, p. 54)

Confederación de Estudiantes de Chile, 2015 *Principios fundamentales para una Nueva Educación Pública:*

En esta línea, el agobio laboral, es decir, la cantidad de trabajo burocrático que los profesores realizan además de hacer clases debe terminar. Profesionalizar la labor docente significa caracterizar la carrera docente con elementos profesionales: dotar de tiempo con un equilibrio justo entre horas lectivas y no lectivas y de habilidades pedagógicas específicas a los profesores, empoderándolos al interior de sus comunidades educativas transformándolos en actores dinámicos. (...) Proporción de horas lectivas y no lectivas equivalentes o 50/50. (Foro por el derecho a la educación, 2015, p. 100)

Campaña a Dignificar la Carrera Docente, 2015. *Aspectos Fundamentales de una nueva carrera docente:*

Deben existir las condiciones mínimas de tiempo para la labor docente: 50 y 50 (horas lectivas y no lectivas) (...)

Debe distinguirse claramente las horas de trabajo administrativo y las de trabajo pedagógico, definir las tareas correspondientes a cada una y los porcentajes. Debe haber una definición explícita del contenido (esencialmente pedagógico) de las horas no lectivas (planificación de unidades, preparación de clases, diseño de materiales didácticos, diseño y revisión de instrumentos de evaluación, reuniones de reflexión pedagógica, etc.) (Foro por el derecho a la educación, 2015, p. 104)

Cabe destacar que el profesor Miguel Caro Ramos³⁹, participó de la campaña recién mencionada, en ella estableció la distinción entre *hora administrativa* de *hora no lectiva*: las primeras están referidas al tiempo que se requiere para que los docentes realicen el trabajo administrativo diario en las escuelas, que es diferente al concepto de *horas no lectivas* que se refiere al tiempo necesario para la preparación y evaluación del proceso de enseñanza. Esta diferencia no está considerada dentro de la legislatura chilena, pero refleja una problemática que existe y es vivenciada a diario por los profesores, quienes intensificados en un contexto de creciente rendición de cuentas, deben cumplir con lo curricular prescrito, con sus propios objetivos educativos y con lo solicitado por la administración, en sus distintos niveles.

Retomando el análisis de Andy Hargreaves en *Profesorado, cultura y postmodernidad*, (2005) Una última característica del trabajo docente, mencionada por este autor, es la **culpabilidad**. Esta emoción surge continuamente en el discurso docente al momento de evaluar la propia práctica a la luz de las necesidades detectadas y las posibilidades de atenderlas satisfactoriamente. Su influencia aborda desde la autopercepción hasta las relaciones que establece con los otros, incluidos los estudiantes y su despliegue en la sala de clases.

La culpabilidad en la enseñanza se expresa en *trampas culpabilizadoras* y en *disculpas*. Las primeras:

[constituyen] las pautas sociales y de motivación que delinear y determinan la culpabilidad de los profesores; pautas que impulsan a muchos docentes hacia unos estados emocionales que pueden ser poco remuneradores, desde el punto de vista personal, e improductivos desde el punto de vista profesional, y que los aprisionan en ellos (p.167)

Por otro lado, las *disculpas* “son las diferentes estrategias que adoptan los profesores para soportar, negar o reparar esta culpabilidad. Son maneras de afrontar o responder a la culpabilidad que han ido acumulando con los años” (p.167)

³⁹ Profesor de Historia y Geografía. Académico Asociado, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Hargreaves menciona en su estudio dos tipos de culpa a partir de un ensayo de Alan Davies⁴⁰, la *culpabilidad persecutoria* y la *culpabilidad depresiva*.

La *culpabilidad persecutoria*.

se deriva de realizar algo prohibido o de no conseguir hacer lo que esperan de nosotros una o más autoridades externas (...) tiene que ver con las tareas antecedentes que no se han realizado. También prevé y examina el futuro, evaluando las acciones posibles para ver si se ajustan a las demandas y requisitos de las autoridades externas a la propia clase (p.168)

El autor propone que las *trampas culpabilizadoras* están socialmente situadas, por lo cual podrían manifestarse a través de diversos ámbitos de acuerdo con el devenir de las políticas educativas locales. Precisar esos ámbitos para Chile será materia de otro estudio, sin embargo, hay coincidencias entre lo planteado por Hargreaves con el contexto docente local. El autor señala que existen cuatro vías específicas en cuyas intersecciones se sitúan las trampas culpabilizadoras:

El compromiso con los objetivos de atención y educación

En el caso chileno, el currículum prescrito se conforma por el decreto supremo n°481 para educación parvularia y el n°254 para educación básica y media, independiente de aquellas instituciones que hayan implementado programas propios, todas deben dar cuenta de los avances en esta obligación mediante diversos instrumentos, siendo el principal la prueba SIMCE. Por otro lado, las instituciones educativas deben brindar las condiciones necesarias para crear un ambiente apropiado para el aprendizaje (cobertura de las necesidades básicas de subsistencia y de aquellas necesarias para aprender) de esta manera se estructura la orientación al cumplimiento de objetivos de atención y educación dentro de nuestra realidad.

El Carácter Abierto de la Tarea

Este aspecto se refiere a la percepción que tienen los docentes sobre los límites y estándares de su trabajo. Hargreaves señala que en países como Francia, donde la tarea docente está definida académicamente de forma clara, los profesores manifiestan niveles superiores de

⁴⁰ Davies, Alan. "The Politics of guilt"

satisfacción con su labor. En cambio, en países donde esta tarea tiene límites difusos, aumenta la incertidumbre del profesorado al coexistir diversos modos de entender cuándo se ha cumplido la tarea y cuán exitosa resultó. “Cuando los compromisos apasionados con la atención a las personas se combinan con unos criterios vagos para juzgar esa realización, el resultado es la culpabilidad y la quiebra profesional” (p. 174)

El carácter abierto de la tarea se refiere al entendimiento y aceptación, más o menos consensuada, sobre lo que constituye un cuidado aceptable o adecuado del estudiantado, o de los límites de lo que puede conseguirse a través del trabajo docente. Estos aspectos sobrepasan lo estrictamente académico pues, responde a la dimensión afectiva y relacional de la docencia, que no ha tenido cabida en la política educativa ni tampoco ha sido tema de reflexión, pero forma parte de la vivencia diaria de cada docente de aula.

La Rendición de Cuentas e Intensificación

Más arriba se describió el escenario político e histórico por el que transitó la educación chilena que la ha llevado por el camino de políticas neoliberales que determinan su presente, enmarcado en un modelo de gestión gerencialista que controla el trabajo docente a través de la rendición de cuentas individual.

Para los profesores esto implica la obligación de cuantificar resultados de forma periódica para informarlos a terceros y comprometer nuevas metas, la presión por cumplir el estándar incentiva prácticas que reducen el currículum al privilegiar ciertas asignaturas, ciertos instrumentos de evaluación o algunas formas de trabajo sobre otras, lo que a la larga, reduce la experiencia educativa de los estudiantes.

Lo anterior se suma a la larga lista de tareas administrativas que deben realizar los profesores dentro de su tiempo no lectivo - justificando la necesidad de distinguir entre las tareas no lectivas de aquellas administrativas que se explicitó más arriba - pues contribuyen a la intensificación de la labor docente y atentan contra el tiempo de preparación de la enseñanza y el equilibrio necesario entre el tiempo dado a asuntos laborales versus la vida no laboral.

La Apariencia de Perfeccionismo

En el ámbito escolar, ejercer la docencia y ser visto como un ejemplo son dos caras de una misma moneda. Para los estudiantes de primeros niveles de escolaridad la figura del profesor resulta, muchas veces más confiable que la de sus mismos padres, de ahí que esa imagen se extienda a los siguientes niveles y se haya convertido en una norma no escrita para el resto de la comunidad educativa.

Históricamente se ha considerado a los profesores como referentes en los asuntos públicos pues ostentaban casi monopolícamente el poder del conocimiento. Sin embargo, esta valoración se perdió con la llegada de herramientas que han democratizado su acceso y han transformado los referentes de la sociedad. No obstante, la exigencia de perfección se mantuvo en las comunidades educativas, asociando todo aquello que no esté dentro de los cánones de “lo correcto” a debilidades o ineptitudes que pueden afectar el desempeño laboral de un profesor/a.

En nuestro sistema educativo, lo que se considera “correcto” está dado tanto por códigos y normativas explícitas, por ejemplo, códigos de ética o el *Manual para la Buena Enseñanza*; como por conductas no normadas que se integran al repertorio de “un buen profesor” por ejemplo, lucir de determinada manera, tener ‘dominio de grupo’⁴¹ asociado a cierto tipo de relación con el estudiantado, manejar un vocabulario disciplinar y pedagógico con la terminología de moda u otras conductas propias del entorno y carácter de la institución.

Por otro lado, la *culpabilidad depresiva* se expresa de diversas maneras a lo largo de la vida, pero mantiene como rasgo común el sentimiento de culpa por no haber protegido o haber dañado a algo o alguien que merecía ser protegido, cuidado o atendido “La culpabilidad depresiva quizá alcance su máxima intensidad cuando nos damos cuenta de que podemos dañar o desatender a quienes están a nuestro cuidado, al no satisfacer sus necesidades o no prestarles suficiente atención” (p. 168)

⁴¹ Se le llama así a la capacidad de controlar las acciones de un curso. Fundamentalmente, se refiere a mantener a los estudiantes ordenados.

De esta manera, queda de manifiesto que la complejidad del trabajo docente está determinada por la permanente tensión entre tres ámbitos fundamentales. Primero, los objetivos o metas de aprendizaje que deben ser cumplidas en determinado tiempo, segundo, la falta de autonomía en la praxis profesional; en ambos resulta determinantes la estandarización y la normatividad. Tercero, la dimensión emocional de trabajo docente que incide directamente en el desarrollo del proceso educativo, sin embargo, no cuenta con la validación necesaria para ser objeto de preocupación de los grupos de poder ni en las reflexiones docentes, quienes perciben su importancia y efectos en el devenir del trabajo, pero no han logrado aún convertir estas percepciones en un asunto relevante para el gremio.

Performatividad

Se entenderá por performatividad

... una tecnología, una cultura y un modo de regulación y, así mismo, como lo define Lyotard, un sistema de terror, el cual implica juicio, comparación y exposición, tomados respectivamente como formas de control, fricción y transformación. *Performances* –de sujetos individuales u organizaciones– sirven como medidas de productividad o resultados, como formas de presentación de la calidad o momentos de promoción e inspección. (Ball, 2013, p. 104)

De esta manera serán performativos todos aquellos dispositivos que – estimulen- es decir, tengan el efecto de modificar conductas en las personas por medio del control asociado a la exposición, la censura, la emisión de juicios de valor o el establecimiento de categorías, es decir, la base del sistema público de evaluación de los profesores de Chile.

Desde el punto de vista del control, siempre se requerirán mecanismos que propicien la adopción de las conductas requeridas, en forma y oportunidad, para cumplir con los objetivos propuestos. Si se piensa así, se entiende la performatividad como una herramienta necesaria para la consolidación del orden y lo es. El problema aparece cuando este mecanismo contraviene la naturaleza de las personas, labores u organizaciones y se impone a rajatabla, provocando malestar en quienes la sufren.

La performatividad permite entregar una visión clara de la “*calidad o momentos de promoción e inspección*”. Estas significan, encapsulando o representando un valor, la calidad

o la valía de un individuo o de una organización dentro de un campo de juzgamiento.” (Ball, S. 2013, p. 104). De este modo, cuando se habla de *calidad docente*, se valida el uso de estrategias performativas para medir, comparar y encasillar a los profesores, de acuerdo a lo que hayan podido demostrar en las evaluaciones formales o en instancias informales donde se hayan visto impelidos a (de)mostrar su valía.

Las estrategias performativas sólo tienen sentido en un contexto de control. Similar a lo que ocurría en la sociedad industrial, en la actualidad una parte del foco de vigilancia permanece fuera del sujeto pero a diferencia de su versión original, este foco se invisibiliza, - aunque permanece activo, - se disgrega y reproduce en cada espacio y acción de la vida pública del profesorado.

Se trata, por el contrario, de la incertidumbre y de la inestabilidad de ser juzgado de diferentes maneras, por diferentes medios, por medio de diferentes agentes (...) el flujo de demandas, expectativas e indicadores en constante transformación que nos hacen continuamente responsables y constantemente registrados– (Ball, 2013, p. 105)

Por otro lado, el foco de vigilancia ha colonizado espacios que no le eran naturales, como la interioridad de los sujetos. Como dice Han (2014) el poder generalmente se manifiesta como negación de la libertad, sin embargo, cuando el poder es *inteligente* traspasa la barrera de la fuerza y conquista la voluntad del sujeto para instalarse desde ahí a modelar su subjetividad.

El poder inteligente, amable, no opera de frente contra la voluntad de los sujetos sometidos, sino que dirige esa voluntad a su favor. Es más afirmativo que negador, más seductor que represor. Se esfuerza en generar emociones positivas y en explotarlas. Seduce en lugar de prohibir. No se enfrenta al sujeto, le da facilidades. (Han 2014, p. 29)

Es por esos medios que nos volvemos más capaces, más eficientes, más productivos, más relevantes; nos volvemos fáciles de usar; nos convertimos en parte de la economía conocimiento. Aprendemos que podemos ser más de lo que fuimos. Existe algo muy seductor en ser adecuadamente apasionado por la excelencia, en conquistar el pico del performance. (Ball, 2013, p. 108)

De este modo, se aprecian dos planos de actuación del estímulo performativo, podría decirse que uno es más consciente que el otro. El primero reconoce la existencia de un foco de vigilancia - aunque no sea claramente identificable - y el segundo lo naturaliza, invisibilizándolo al incorporarlo dentro de sí mismo. El proceso es complejo y dinámico, al

punto de que ambos planos de actuación podrían existir superpuestos, sin embargo, aún queda una acción previa al sometimiento performativo, Ball las llama **fabricaciones**.

Y en todo eso la demanda de performatividad cierra dramáticamente las posibilidades para discursos metafísicos, para la relación de la práctica con principios filosóficos como justicia social e igualdad. También fábulas de promesa y oportunidad, como aquellas que responden a una educación democrática son marginadas. Aun así, todos nosotros tenemos la expectativa de dar nuestra contribución para la construcción de performances institucionales convincentes. Lo que nos lleva a la cuestión de la fabricación. (Ball, 2013, p. 107)

El autor las designa como un tipo de *esquizofrenia* estructural e individual, sin embargo, las fabricaciones pueden ser, desde el punto de vista de esta autora y dentro de los límites de la profesión docente, una opción de resistencia antes de rendirse conscientemente a la lógica del poder o de abandonar la profesión.

Las fabricaciones se definen a partir de lo siguiente:

... son selecciones dentro de varias posibles representaciones –o versiones– de la organización o de la persona (...) Como será evidente, determinados grupos e individuos serán capaces de privilegiar representaciones particulares. Sin embargo, esas selecciones y elecciones no son realizadas en un vacío político, ellas se derivan de las prioridades, de los límites y de los climas preparados por el ambiente de las políticas. (...) son producidas con el propósito de que puedan ser responsabilizables. (Ball, 2013, p. 107)

La fabricación se vuelve algo que debe ser mantenido, vivido y usado para evaluar prácticas individuales. La disciplina del mercado es transformada en una disciplina de la imagen, del signo. (Ball, 2013, p. 108)

La fabricación es entonces, una puesta en escena permanente bajo las reglas de lo prescrito es mostrar lo que quiere ser visto, por lo tanto es un espectáculo que interpreta el sujeto o la institución para un público que emitirá un juicio al respecto.

Otros tipos de fabricaciones de organizaciones nombradas por el autor, en las que también deben participar los sujetos que componen su comunidad, son: el ajuste de métodos estadísticos para presentar resultados dentro de un rango, ajustar la escena donde ocurrirán ciertos eventos para reflejar una imagen diferente a la real – acá un caso local, muy bullado

en su momento⁴²- o construir una alta imagen de sí mismos mediante descripciones laudatorias. Respecto de las fabricaciones individuales están las ‘prácticas de autogerenciamiento’ que según Blackmore y Sachs, citados en Ball, S. 2013 “la cuestión decía respecto más a lo que parece haber sido hecho que a lo efectivamente hecho” (p.110) refiriéndose a los distintos instrumentos y momentos en que el sujeto se ve impelido a autoreferenciarse.

Finalmente, al reemplazar las lógicas de valor humano (buen trato, satisfacción de derechos sociales, dignidad, justicia, etc.) por lógicas comerciales, se traiciona << “el ethos del profesionalismo tradicional para generar lo que se requiere, aumentando la rentabilidad y la competitividad internacional” (p. 52), y está siendo substituido por un “nuevo profesionalismo comercializado” >> Hanlon, citado en Ball, (2013, p. 111) y “La base de esto es la diseminación de la forma de mercado o empresarial como narrativa maestra que define y confina toda la variedad de relaciones dentro del Estado y entre el Estado, la sociedad civil y la economía.” (Ball, 2013, p. 111)

Las fabricaciones, entonces, no son inocentes ni inocuas: nacen de la presión excesiva que afecta y daña tanto al sujeto como a la institución. Al primero, forzándolo a ser/parecer lo que no es y en lo que no cree, y a la segunda recibiendo resultados espurios, por lo tanto, inútiles.

Al parecer, la clave para retornar al equilibrio normativo está en recuperar la ética de las relaciones humanas y reposicionarlas en las labores diarias, resignificando el concepto de valor en base al bienestar, individual y colectivo, que estas provocan.

La Evaluación Docente: Un ejemplo de dispositivo performativo

El DFL 1 de 1996 del Ministerio de Educación⁴³ contiene la descripción de las obligaciones que deben cumplir los profesionales de la educación “normará los requisitos, deberes, obligaciones y derechos de carácter profesional, comunes a todos los profesionales señalados en el artículo 1^o” es decir, profesionales titulados o legalmente habilitados, que trabajen en

⁴² <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2018/08/29/918763/La-explicacion-de-las-frutas-colgadas-con-alambres-en-el-Patio-de-Los-Naranjos-de-La-Moneda.html> Visitado el 25 de enero 2022

⁴³ Ver <http://bcn.cl/2fjtu> Visitado el 2 de julio 2021

establecimientos educacionales municipales o particulares subvencionados, desde el nivel parvulario hasta la educación media, incluyendo la modalidad técnico profesional. Aquí se señala como una obligación, someterse a una evaluación de carácter formativo cada cuatro años. Este decreto refunde el llamado *Estatuto Docente* (ley 19.070 promulgada el 27 de junio de 1991) y sintetiza la normativa posterior, que complementa y modifica la materia de la que trata.

En el año 2003 el Ministerio de Educación publicó el *Marco para la Buena Enseñanza*⁴⁴, (en adelante MBE) documento basado en el Marco Danielson (2007) que fue concebido con el fin de aumentar la eficacia docente mediante el establecimiento de dominios, criterios y descriptores orienten su trabajo,⁴⁵ tanto dentro como fuera del aula, el cual podría ser controlado mediante una observación periódica. Este instrumento sirvió como base y estructura para la construcción de los criterios iniciales que sustentaron la Evaluación Docente ya que sus indicadores se usan como estándar de calidad para la enseñanza básica y media.

Si bien, este documento ha sido sometido a revisión por parte de los docentes de aula a nivel nacional, no ha presentado cambios sustantivos desde su publicación, hasta este año, donde le fueron incorporados nuevos estándares que articulan los nuevos estándares para la FID con el MBE en aspectos pedagógicos⁴⁶.

⁴⁴ El año 2021 le fueron incorporados estándares para secuenciar los estándares de la FID con los del MBE que regirán el ejercicio profesional.

⁴⁵ Michelle E. Alvarez, Corrine Anderson-Ketchmark, (2011) Marco de Danielson para la enseñanza, Niños y escuelas, volumen 33, número 1, enero de 2011, páginas 61–63, <https://doi.org/10.1093/cs/33.1.61> Visitado el 21 febrero 2021.

⁴⁶ Ver <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/estandares-docentes/> Visitado el 13 de febrero 2022.

El MBE consta de cuatro *dominios* que corresponden a las áreas de las que se ocupa este documento. Cada uno contiene entre cuatro y seis *criterios* que mencionan las acciones generales que cada ‘buen profesor’ debería realizar permanentemente en su praxis.



Figura 1. Ciclo del proceso de enseñanza -aprendizaje con sus cuatro dominios.
Tomado del MBE 2008, p.8

Finalmente, para cada criterio se mencionan entre dos y cinco *descriptores* que definen o describen conductas referidas al cuán bien se debe hacer o cuán bien se está ejecutando la práctica docente.

De acuerdo a lo mencionado en el DFL1 de 1996 el sistema de evaluación consta de dos secciones, una es el Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente que consiste en “un proceso evaluativo integral que reconoce la experiencia y la consolidación de las competencias y saberes disciplinarios y pedagógicos que los profesionales de la educación alcanzan en las distintas etapas de su ejercicio profesional y de un procedimiento de progresión en distintos tramos, en virtud del cual los docentes pueden acceder a determinados niveles de remuneración” por otro lado, un “Sistema de Apoyo Formativo a los docentes para la progresión en el Sistema de Reconocimiento, el que se establece en el párrafo III del Título I de esta ley. Se complementa, además, con el apoyo al inicio del ejercicio de la profesión docente a través del proceso de Inducción establecido en el Título II.” (Chile. 1996, Art 19)

Esto se traduce en la elaboración de una **autoevaluación**, un **informe de referencia de terceros** que es respondido por quien ejerza la dirección del establecimiento o por la jefatura técnica del mismo, **una entrevista con un evaluador par**, la que pretende reconocer las situaciones cotidianas que ocurren en el aula y las conversaciones que ocurren entre docentes para abordarlas. Además se incluye un **portafolio** compuesto por tres módulos:

Módulo 1. Consta de distintas tareas, con algunas diferencias de acuerdo al nivel o modalidad de trabajo, en las cuales deberá presentar muestras de su trabajo tales como el diseño o planificación de la enseñanza, evaluación y/o monitoreo, análisis y reflexión pedagógica.

Módulo 2. En esta tarea deberá presentar una grabación de su práctica pedagógica que será realizada por un camarógrafo acreditado por Docentemás (...).

Módulo 3. En esta tarea debe dar cuenta de una experiencia de trabajo colaborativo en la que haya tenido la oportunidad de dialogar y reflexionar en torno a aspectos pedagógicos, ya sea con otros docentes, educadoras, profesionales o asistentes de la educación, integrantes de la comunidad educativa, colegas del microcentro o de redes en las cuales usted participe, etc. Además, corresponde a su directora o director dar cuenta de otros dos aspectos de su desempeño a través de un reporte: "desarrollo profesional docente" y "responsabilidades profesionales". Usted no debe desarrollar ninguna tarea en el Portafolio para ello.⁴⁷

Mediante la calificación de estos instrumentos se encasilla a los docentes en dos rangos de categorías distintas, una por cada ley de evaluación (19.961 de “Evaluación Docente” y 20.903 de “Carrera Docente”) Sus categorías y descripción son las siguientes, en orden decreciente:

Tabla 1. Descripción de categorías leyes 19.961 y 20.903	
Niveles de desempeño según ley 19.961 de “evaluación docente”	Tramos según 20.903 de “carrera docente”
Destacado: “Indica un desempeño profesional que clara y consistentemente sobresale con respecto a lo que se espera en el aspecto evaluado. Suele manifestarse por un amplio repertorio de conductas respecto a lo que se está evaluando, o bien, por la riqueza pedagógica que se agrega al cumplimiento del aspecto evaluado.”	Experto II: “Tramo voluntario y más alto de la Carrera Docente, que refiere a un profesor con experiencia, competencias pedagógicas y conocimientos disciplinarios de excelencia para el ejercicio profesional docente. Los docentes que se encuentren en este tramo tendrán acceso preferente a

⁴⁷ En <https://www.docentemas.cl/pages/portafolio/que-es-el-portafolio> Visitado el 14 julio 2021.

	funciones de acompañamiento y liderazgo pedagógico.”
<p>Competente: “Indica un desempeño profesional adecuado. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente. Aun cuando no es excepcional, se trata de un buen desempeño. (Desempeño mínimo esperado)”</p>	<p>Experto I: “Tramo voluntario que da cuenta de un docente que cuenta con experiencia, competencias pedagógicas y conocimientos disciplinarios por sobre lo esperado para un buen ejercicio profesional docente. Los docentes que se encuentren en este tramo tienen acceso preferente a funciones de acompañamiento y liderazgo pedagógico. Los docentes que se ubican en este tramo pueden avanzar en la Carrera Docente participando voluntariamente del Sistema de Reconocimiento el año en que son convocados.”</p>
<p>Básico: “Indica un desempeño profesional que cumple con lo esperado en el aspecto evaluado, pero con cierta irregularidad (ocasionalmente).”</p>	<p>Avanzado: El docente consolida su identidad profesional, logrando un nivel esperado de saberes y competencias profesionales, de acuerdo con los criterios señalados en el Marco para la Buena Enseñanza. El docente que se encuentra en este tramo demuestra no solamente habilidades para la enseñanza en el aula, sino que es capaz de hacer una reflexión profunda sobre su práctica y asumir progresivamente nuevas responsabilidades profesionales relacionadas con el acompañamiento y liderazgo pedagógico, y con los planes de mejoramiento escolar. Los docentes que se ubican en este tramo pueden avanzar en la Carrera Docente participando voluntariamente del Sistema de Reconocimiento el año en que son convocados.</p>
<p>Insatisfactorio: “Indica un desempeño que presenta claras debilidades en el aspecto evaluado y estas afectan significativamente el quehacer pedagógico.”</p> <p>Cuadro de elaboración propia en base a información publicada en www.docentemas.cl Visitado el 14 de julio 2021.</p>	<p>Temprano: Es la etapa de avance hacia la consolidación de las competencias profesionales, donde la enseñanza que se realiza evidencia un mayor desarrollo en todos sus aspectos: preparación, actividades pedagógicas, evaluación e interacción con los estudiantes, entre otros. La práctica de enseñanza en el aula se complementa progresivamente con nuevas iniciativas y tareas que el docente asume en la institución escolar. Para los docentes en este tramo, es obligación participar del Sistema de Reconocimiento el año en que son convocados.</p>
	<p>Inicial: Es la etapa de inmersión en el ejercicio profesional, en la cual el docente recibe un fuerte apoyo formativo y acompañamiento. Para los docentes en este tramo, es obligación participar del Sistema de Reconocimiento el año en que son convocados.</p>

Acceso: Tramo provisorio donde se ubican los profesores que tienen 4 o más años de experiencia profesional, pero no cuentan con resultados vigentes en instrumentos de evaluación del Ministerio de Educación. Los docentes que se ubican en este tramo pueden avanzar en la Carrera Docente participando voluntariamente del Sistema de Reconocimiento el año en que son convocados (no es obligatoria su participación en el mismo).

Cuadro de elaboración propia según información de sitio <https://cpeip.cl/carrera-docente-progresion-tramos/> Visitado el 14 de julio 2021.

Relación entre instrumentos de evaluación de leyes 19.961 con 20.903

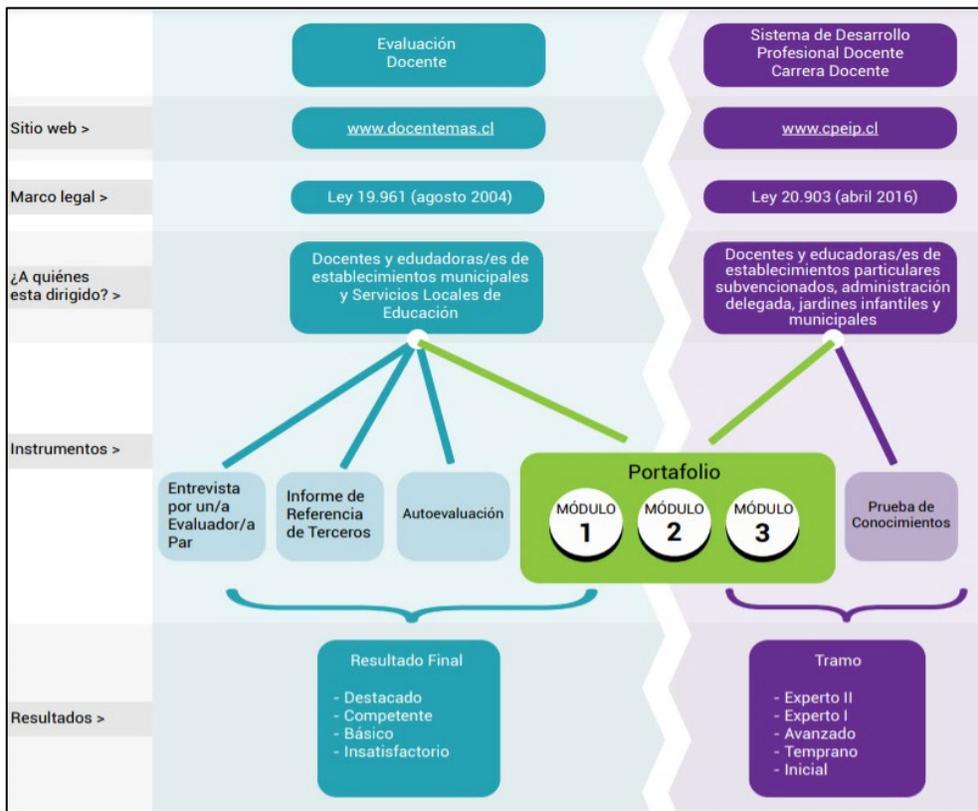


Figura 2.

El cuadro indica la relación y diferencias entre leyes 19.961 y 20.903

Fuente: <https://www.docentemas.cl/paginas/conozca-la-evaluacion-y-carrera-docente>

Al leer los mecanismos y consecuencias de esta evaluación, se pueden observar dos cosas: la primera es la focalización técnica basada en la transmisión de objetivos desde una óptica disciplinar que no considera al estudiante en su integralidad y la segunda, que su aplicación

impacta performativamente en el ejercicio docente disciplinándolo, a partir de la prescripción de las acciones que un ‘buen profesor/a’ debiese realizar habitualmente en su práctica. Esto último se desprende del siguiente fragmento:

[Con el MBE] se busca contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un «itinerario» capaz de guiar a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases, una estructura para ayudar a los profesores más experimentados a ser más efectivos y en general, un marco socialmente compartido que permita a cada docente y a la profesión en su conjunto enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional, para mejorar la calidad de la educación. (MBE, 2008, p. 7)

Si bien, la sola declaración de servir de guía no basta para modelar conductas, debe considerarse que la evaluación docente premia o castiga individualmente al docente a partir del estándar dado por el MBE, de esta manera, el documento asume un rol prescriptivo sobre las conductas, limitando el campo de acción de la docencia: mediante la elaboración de los módulos 1 y 2 cada docente debe hacer explícitas las acciones que realiza para incorporar en su práctica -en realidad, en la evaluación docente- los descriptores de cada criterio.

Por lo anterior, la evaluación docente y el MBE constituyen mecanismos que disciplinan la praxis docente y con ello, prefiguran el estatus ético y técnico de un buen profesor.

... implica una coerción ininterrumpida, constante, que vela sobre los procesos de la actividad más que sobre su resultado y se ejerce según una codificación que retícula con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos. A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las "disciplinas. (Foucault. 2002, p. 141)

De esta manera, tanto la *evaluación docente* como la *carrera docente* implican mecanismos que performan la praxis docente, construyendo una ética, modelando su ejercicio e inhibiendo la posibilidad de ampliar el foco de la enseñanza más allá de lo prescrito.

Capítulo III

Metodología

Paradigma

Este trabajo se circunscribe bajo un paradigma **crítico**. Pretende indagar en las percepciones de los profesores respecto de un fenómeno específico con el objeto de “proponer y producir ilustración y emancipación” (Wodak y Meyer. 2003, p. 30)

Estas teorías [críticas] no tratan sólo de describir y explicar sino también de arrancar de raíz un particular tipo de confusión. Incluso cuando se manejan conceptos de ideología diferentes, la teoría crítica trató de generar en los agentes la conciencia de los modos en que se engañan respecto de sus propias necesidades e intereses. (Wodak y Meyer. 2003, p. 30)

De este modo, se analizará e interpretará el discurso colectivo que emane desde los sujetos entendiendo que está mediado, de forma consciente o inconsciente, por aceptación o resistencia de las estructuras hegemónicas que hablan por su intermedio. Esto, a fin de producir apropiadamente los datos que representen la *realidad potencial*⁴⁸ de los sujetos de investigación.

Por otro lado, se asume también que la voluntad de comprensión de un fenómeno afecta la constitución de quien investiga, involucrándola en un proceso de doble hermenéutica que la impele a desplazarse dentro de su *horizonte histórico*⁴⁹ para comprender e interpretar (Zemelman, 1989) de ahí que “la comprensión de un nuevo texto, de otra cultura, de otra persona, afecta la generalidad de nuestro horizonte” (Herrera. 2010, p.141).

Por lo anterior, en el análisis se incluyen elementos teleológicos y valorativos considerando la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento,

⁴⁸ Concepto entendido como “una construcción permanente de la utopía de los sujetos sociales a partir de situaciones microestructurales no sujetas a regularidades o tendencias; pero en las que es posible determinar la posibilidad de avanzar según diferentes opciones” (H. Zemelman, 1989, p. 38)

⁴⁹ “en la medida en que la conciencia histórica determina los contenidos de la realidad en la coordenada del presente, transforma a este presente en un horizonte histórico que influye en cada uno de nuestros actos (...)” [H. Zemelman, 1989, p. 76]

con el objetivo de modificar la estructura de las relaciones sociales, además de describirlas y comprenderlas (Cappelacci, 2014, p. 306)

Por lo tanto, trabajar desde un paradigma crítico implicará “tomar cierta distancia respecto de los datos, enmarcar estos en lo social, adoptar explícitamente una postura política y centrarse en la autocrítica (...) para ‘desmitificar’ los discursos mediante el descifrado de las ideologías” (Wodak y Meyer. 2003, p.30).

Diseño Hermenéutico - Lingüístico

El diseño de esta investigación se sustenta, metodológica y conceptualmente en la fenomenología, cuyo propósito es “explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto al fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (Hernández, 2014, p. 493) dado que pretende develar el fenómeno a partir de la experiencia y circunstancias de quienes lo han experimentado, respetando así la generalidad concreta de una comunidad. Según las palabras de Gadamer en *Verdad y Método* “lo que orienta la vida no es la generalidad abstracta de la razón, sino la generalidad concreta que representa a la comunidad de un grupo o de un pueblo. Una suerte de generalidad situada que sólo puede ser comprendida dentro del contexto (...) Por ello el sentido común comporta una dimensión ética (...) implica “una distinción entre lo que está bien de lo que está mal y presupone con ello una actitud ética que a su vez mantiene y continúa” (Herrera. 2010, p.107)

Por otro lado, el enfoque será hermenéutico pues:

se concentra en la interpretación de la experiencia humana y los ‘textos’ de la vida. No sigue reglas específicas, pero considera que es producto de la interacción dinámica entre las siguientes actividades de indagación:

- a) definir un fenómeno o problema de investigación una preocupación constante para el investigador.
- b) estudiarlo y reflexionar sobre éste.
- c) descubrir categorías y temas esenciales del fenómeno.
- d) describirlo y
- e) interpretarlo (Hernández, 2014, p. 494)

De esta manera, la investigadora se involucrará en el proceso de construcción e interpretación de los datos a partir de su pertenencia a una comunidad científica desde la cual instala su mirada, del mismo modo, la experiencia que la antecede determina su aproximación a la

realidad. (...) Por otro lado, entiende a los sujetos de investigación como “sujetos sociales que participan de un campo social que los constituye y en el cual ellos producen, construyendo significados y prácticas sociales” (Cappelacci, 2014, p. 307)

Producto de lo anterior, el trabajo de recolección, construcción e interpretación de los datos podría limitar la aprehensión del objeto de investigación, ya sea por la ocultación de las características fundamentales del fenómeno, o por la minimización de su injerencia en la vida de las personas que lo experimentan. Al respecto, Jacques Ardoino (1993) señala que:

... este trabajo de análisis y de síntesis, la descomposición abstracta o concreta (por ejemplo: la disección de un organismo vivo), conducen siempre a la evaporación, a la desaparición de las propiedades y de los caracteres, los más específicos y fundamentales del objeto de tales investigaciones: la vida, la conciencia. (p.2)

Sin embargo, la voluntad de superación de estas limitaciones está dada por la amplia descripción del contexto histórico, social, político, disciplinar y laboral en que se enmarca el fenómeno en estudio. De esta manera:

La hipótesis de una pluralidad de ‘miradas’ necesarias para permitir la comprensión de un objeto dado, en este caso, una práctica social, termina, de hecho, por otorgar a este objeto un elevado grado de desorden y de heterogeneidad que, sin esta multiplicidad de acercamientos, siempre incompletos, pero pensados como complementarios, quedará ininteligible. (Ardoino, 1993, p. 3)

Así, se pretende resguardar la complejidad del contexto y se podrá analizar e interpretar a partir de esas mismas circunstancias a fin de minimizar la escisión del objeto de estudio.

Tipo de Estudio

El diseño será un **estudio de caso de carácter instrumental**, ya que, si bien se estudiará el caso de una comunidad docente de una escuela en particular y cada comunidad escolar tiene identidad y procesos que la hacen única, en este caso los objetivos de la investigación consideran características que son comunes con otras comunidades docentes, por ejemplo compartir la regulación administrativa con otros tres liceos de la misma comuna, además del mismo contexto geográfico y socio cultural con otras comunidades docentes de la zona sur de Santiago y también el mismo marco regulatorio nacional con otras comunidades docentes del país. Por lo anterior, se consideró el carácter instrumental y no intrínseco “La finalidad

de este estudio es comprender otra cosa. Aquí el estudio de casos es un instrumento para conseguir algo diferente” a la comprensión de un evento particular (Stake,1998, p.17)

El alcance del estudio será **descriptivo**, por cuanto “el interés está enfocado en las propiedades del objeto o de la situación a ser clasificada al interior de estos esquemas. Los estudios descriptivos dan por resultado un diagnóstico” (Padua, 1979, p. 32). La investigación se orienta entonces a “describir ciertas características o fenómenos para generar e inducir el conocimiento” (Bizquerra, 1989, p. 95). Se “Trata de una situación que comporta un gran número de rasgos típicos con relación a un objeto dado, proporcionándonos así una ocasión de un estudio con un potencial alto”. (Mucchielli, 1996, p. 104)

De este modo, se espera conocer la información necesaria para dar respuesta a los objetivos propuestos, además de otra que pueda surgir desde las experiencias de los sujetos, y que colabore en la comprensión particular del fenómeno para develar la influencia del discurso hegemónico en el discurso de los docentes.

Perspectiva de Análisis: Análisis Crítico del Discurso.

Se consideró el Análisis Crítico del Discurso (en adelante ACD) como una perspectiva de análisis y no como método, pues, Teum van Dijk señala que no hay un método de análisis del discurso, sino que los análisis del discurso responden a “una esfera de la práctica académica, un cruce de disciplinas distribuido a través de todas las humanidades y las ciencias sociales” los cuales pueden ser realizados a partir de diversas “estrategias de análisis”⁵⁰ que orienten la manera en que se realizan dichos análisis o descripciones (Van Dijk. 2013, p. 21).

Se ha considerado pertinente esta perspectiva de análisis dado que se reconoce que el *campo de fuerzas*⁵¹ – citando a Zemelman (1989)- donde existe tanto la vida personal de los sujetos, como sus prácticas profesionales, propicia o limita sus acciones e incide en la formación de subjetividades “La lingüística crítica (LC) y el ACD pueden definirse como

⁵⁰ Se entenderá como *estrategia de análisis* a los pasos que se seguirán para analizar los datos, en este caso se tomará como referencia la *teoría fundamentada (Grounded Theory)*.

⁵¹ Se refiere al modo como los individuos se apropian de un momento histórico, con base en una serie de experiencias sociales y constituye fragmentos de la realidad determinados por los microdinamismos de las necesidades que mediante su satisfacción se reproduce biológica, social y culturalmente (H. Zemelman, 1989:58)

disciplinas fundamentales que se ocupan de analizar ya sean estas opacas o transparentes, las relaciones de dominación, discriminación, poder y control, tal como se manifiestan a través del lenguaje” (Wodak, R. Meyer, M. 2003, p.19).

Por ello, perfilar la configuración del *campo de fuerzas* que se muestra en el discurso de los sujetos de investigación, podría arrojar luces respecto de las posibilidades de construcción de un *proyecto histórico*⁵² a partir del reconocimiento o no, de la voluntad personal y colectiva de cambio o resistencia:

... la LC y el ACD permiten analizar las presiones provenientes de arriba y las posibilidades de resistencia a las desiguales relaciones de poder que aparecen en forma de convenciones sociales (...) los efectos del poder y la ideología en la producción de sentido quedan oscurecidos y adquieren formas estables y naturales: se los considera como algo <<dato>> (Wodak, R. Meyer, M. 2003, p. 20)

Se estudiará el campo de fuerzas por medio de las unidades de significado que los sujetos expresen dado que representan una preferencia lingüística del emisor:

... el abuso de poder solo puede manifestarse en el uso del lenguaje si existe la posibilidad de variación o elección tal como decir de una misma persona que es un terrorista a un luchador por la libertad según la posición o la ideología del que habla. (Van Dijk. 2013, p. 21)

Para la construcción del dato se siguió la lógica que sugiere el método propuesto por Ruth Wodak y Martin Reisigl en sus estudios el discurso racista y discriminatorio, realizados el año 2001. Ellos implementaron cuatro fases de estudio, las que en síntesis quedan así:

1° Identificar “contenidos específicos y las cuestiones que aborda un determinado discurso”.

2° Identificar las *estrategias discursivas*⁵³ presentes en el discurso.

3° Examinar los tipos de instrumentos lingüísticos que fueron usados en dichas estrategias.

4° Explorar las realizaciones lingüísticas. (2003, p. 113)

⁵² Idea de realidad posible a partir del reconocimiento y concienciación de voluntades colectivas.

⁵³ **Estrategia discursiva** entendida como la puesta en acción de recursos verbales y no verbales en función de la consecución de un propósito comunicativo (síntesis propia a partir de Wodak y Meyer. 2003)

Sin embargo, para el presente trabajo, se consideraron sólo los tres primeros momentos de la estrategia anterior debido a los límites operativos de esta investigación.

Mecanismo de recolección de datos: Grupo focal.

Por temas operativos, este trabajo considerará solo un grupo focal. Dentro de las limitaciones para su realización estuvo el *estallido social* de octubre del año 2019 en Chile y la posterior pandemia de Covid 19, ambas implicaron la suspensión de actividades presenciales en las escuelas y la pandemia limitó el contacto entre personas, lo que dificultó la disponibilidad de tiempo para realizar tanto este focus como la aplicación de otros instrumentos.

Se escogió el grupo focal pues, permite reconstruir el discurso colectivo de una comunidad a partir de lo que esta percibe intersubjetivamente como *lo real* o *lo obvio* “estudia lo que hay de ‘realidad’ o tipificaciones sociales del saber (...) sirve para investigar los relatos de las acciones, y en ellos encontrar ‘la experiencia’ típica” (Canales, 2003, p. 267)

... el grupo focal tiene por objeto el análisis e interpretación de los sentidos de la acción -el sentido práctico individual-. De lo que se trata es de reconstruir con el informante investigado todas las perspectivas comprensivas o interpretativas que el sujeto ‘computó’ o supo, como obviada o explícitamente, al darse la situación o acción investigada. (Canales, 2003, p. 279)

Muestra

Corresponde a un “criterio de comprensión, de pertinencia -y no de representatividad estadística- (...) se pretende incluir a todos los componentes que reproduzcan mediante su discurso relaciones relevantes.”, de acuerdo con las palabras de Delgado y Gutiérrez (1995, p.77) con el cual se espera saturar el espacio simbólico al reproducir en el discurso colectivo de los docentes, información significativa para el tema investigado. Será, por lo tanto, una **muestra estructural**.

El grupo focal estuvo constituido por 10 profesores. Fue voluntario y sin incentivo. La distribución por género y edad se realizó de acuerdo a la proporción natural dada en la escuela. Los requisitos eran ser profesor/a con ejercicio de docencia en aula, haber sido sometido, por lo menos una vez a la ED y ECEP, además de llevar por lo menos dos años trabajando en el liceo donde se realizó la investigación.

El liceo es una institución científico humanista de dependencia municipal con 83 años de existencia, desde 1986 está bajo administración municipal. Atiende a un total de 498 estudiantes de comunas del sector sur de Santiago a quienes brinda educación desde el nivel parvulario a enseñanza media. Su nivel de desempeño, de acuerdo a la medición que realiza la Agencia de la calidad de la Educación, es en el año 2020 es *medio* para la educación básica y *medio-bajo* para la educación media. Esto, luego de que el 2015 se les notificara de la situación crítica y posible cierre por bajos resultados sostenidos en el tiempo (más de tres años con ambos niveles en categorización *insuficiente* en segundo ciclo básico y educación media), lo que derivó en la intervención de la Dirección Provincial de Educación y el monitoreo cercano de la Agencia de la Calidad de la Educación.

Tabla 2

Descripción de integrantes de grupo focal

Tabla que especifica los datos de contexto del grupo focal realizado. Los datos fueron proporcionados confidencialmente por los mismos sujetos.

	Educación básica				Educación media									
	Mujeres				Hombres				Mujeres					
Sexo	7				2				1					
Rango etario	30 a 39	40 a 49	50 a 59	60 a 69	40 a 49				30 a 39					
	2	1	2	2	2				1					
Nivel escolar donde desarrolla la mayor cantidad de horas de aula.	NB1		NB2		Media									
	3		4		2				1					
Rango de años de experiencia en aula	Menos de 5	Entre 6 y 10		11 o más	Menos de 5	Entre 6 y 10	11 o más		Menos de 5	Entre 6 y 10	11 o más			
	1	1		5	0	0	2		1	0	0			
Número de veces en que se ha sometido a Evaluación Docente	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
	2	3	1	1	0	0	2	0	1	0	0	0		
Número de veces en que ha rendido la prueba de Conocimientos Específicos	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3		
	0	7	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0		
Tramo en que se encuentra encasillado* (1 PERSONA OMITIÓ EL DATO)	AC	I	T	AV	E. I	E. II		AC	I	T	AV	E. I	E. II	
	0	2	3	1	0	0		0	0	0	1	1	0	

*AC= acceso, I= inicial, T=temprano, AV= avanzado, E. I=experto uno, E. II= experto dos.

Credibilidad

A continuación, se expondrán los criterios que dotan de credibilidad a esta investigación de acuerdo con lo que Gloria Pérez Serrano expone en su libro *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes* (1998)

En primer lugar, se considera la fiabilidad, que es el grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación (...) Si bien, en los estudios cualitativos no puede existir una fiabilidad perfecta, debido a la naturaleza y complejidad de los fenómenos investigados, sí se puede cautelar el proceso de investigación en lo referido al status del investigador, a la selección de informantes, a las situaciones y condiciones sociales, constructos y premisas analíticas y a métodos de recogida y análisis de datos. (Pérez, G. 1998, p.79)

Se entenderá por fiabilidad:

... el grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación, y la validez, en la medida en que se interpreta de forma correcta: no son recíprocas, es fácil lograr una fiabilidad perfecta sin validez mientras que la validez implica siempre fiabilidad. (Pérez, G. 1998, p. 78)

En lo referido a la presente investigación, la fiabilidad se cauteló de la siguiente manera:

Estatus de la investigadora: Quien ejecutó esta investigación es tesista de magíster en educación, profesora de aula en enseñanza media, con 20 años de experiencia laboral en colegios municipales y ha participado en movimientos sociales por la educación en el marco de la resistencia contra la profundización de la agenda neoliberal en la educación escolar.

Selección de informantes: Las y los sujetos de la muestra son profesores/as que comparten labores dentro de la misma unidad educativa. Participaron en un grupo focal voluntariamente. Éste fue convocado y dirigido por la investigadora quien también es colega de los informantes. Se realizó en un ambiente distendido, entre pares, sin presencia de personas que pudiesen ejercer coerción en el grupo y con un rango horario suficiente para llevarlo a cabo sin problemas (se realizó dentro de la jornada laboral, el último día del año escolar 2020)

Marco de referencia: La construcción del marco referencial se realizó mediante una descripción densa sobre la base de temáticas y autores que, por un lado, cuestionaran la presencia y efectos del sistema neoliberal como eje rector de las políticas en educación y por otro, propiciaran una visión crítica que fomentara la conciencia (personal y de las circunstancias) para conducir procesos de cambio social.

Análisis de datos: Se trabajó dentro de un marco hermenéutico lingüístico, desde un paradigma crítico y mediante la perspectiva del ACD. Lo anterior, constituye una base de análisis coherente para sustentar el proceso de construcción y posterior interpretación del dato, por cuanto se concibe el trabajo investigativo como el proceso de desentrañamiento de los significados que una comunidad le ha otorgado a sus circunstancias, las cuales se han desarrollado dentro de un marco histórico y social determinado.

Las situaciones, condiciones sociales, constructos y premisas analíticas están descritas más arriba, el inicio del capítulo III Metodología.

En segundo lugar, la validez “concierna a la exactitud del descubrimiento (...) La determinación de la validez exige, según Hansen (1979) citado en Pérez, G.

- Estimación de la medida en que las conclusiones representan efectivamente la realidad empírica.
- Estimación de si los constructos diseñados por los investigadores representan no miden categorías reales de la experiencia humana.” (Pérez Serrano, Gloria, 1998:80)

En este caso, se usarán la triangulación teórica y la validación de expertos.

Triangulación Teórica

Esta consiste en establecer comparaciones a la luz de distintas metodologías, constructos teóricos o fuentes para compensar la “debilidad del dato inherente a una metodología” (Pérez Serrano, Gloria, 1998:81) y así permitir la consistencia del análisis.

A través de un examen cruzado de la información se pueden obtener datos de gran interés que permitan no solo el contraste de los mismos, sino que también puede ser un medio de obtener otros datos que no han sido aportados en un primer nivel de lectura de la realidad. (Pérez Serrano, Gloria, 1998, p. 81)

Validación de expertos

El presente estudio contó con la validación de un profesor universitario de amplia trayectoria en investigaciones y estudios relacionados con los temas tratados, quien dió fe de la rigurosidad teórica y metodológica desde su experiencia y conocimiento “***Revisión de un observador externo***: una persona competente externa a la investigación revisar el proceso seguido y estimar el grado en que los procedimientos utilizados se ajustan a la realidad objeto de estudio” (Pérez Serrano, Gloria, 1998, p. 93).

CAPÍTULO IV

Análisis

Operacionalización

Para esta fase de investigación se procedió al análisis del corpus discursivo desde una perspectiva inductiva, a partir de la *teoría fundamentada* a fin de darle un sustento metodológico al proceso analítico “la teoría (hallazgos) va emergiendo fundamentado en los datos. Se trata de un proceso no lineal (...) resulta sumamente iterativo (vamos y regresamos) en ocasiones es necesario retornar al campo por más datos enfocados” (Hernández, 2014, p. 422).

El primer paso consistió en una *codificación abierta* producto de la familiarización con los *significados locales*⁵⁴ del texto, a fin de examinar atentamente los tópicos y énfasis expresados en el discurso para “reformular auténticamente la realidad vivida y manifestada o expresada” (Mucchielli, 1996, p.71) En esta fase se identificaron oraciones que dieran cuenta de una idea completa, que resultarían relevantes para el análisis, por la cercanía tanto con los objetivos de la investigación como con aquellos temas que surgieron fuera de las metas propuestas.

54 “Los **significados locales** son el resultado de la selección que realizan los hablantes o los escritores en función de los *modelos mentales* que tengan de los acontecimientos o de las creencias de carácter más general que compartan socialmente” (Wodak y Meyer. 2003: 154)

En el segundo paso, se realizó la *categorización*, que implicó designar con una palabra o una frase los asuntos que componían el discurso. De este modo, se esperaba abstraer el fenómeno a partir del reconocimiento de los significados locales expresados por los hablantes. El resultado de esta fase llevó a identificar los *temas* referidos “los temas son el *significado global* que los usuarios de una lengua establecen mediante la producción y la comprensión de discursos y representan la esencia de lo que más especialmente sugieren” (Wodak y Meyer. 2003, p. 152). Finalmente, se volvió a los significados locales para nominarlos como *subcategorías* para cada categoría.

Durante la definición de categorías quedaron en evidencia dos aspectos gravitantes en el discurso:

1. El contenido:

Está comprendido en las categorías y subcategorías que aparecieron en el discurso. Su relevancia radica en la intensidad de las valoraciones expresadas al respecto, o en la reiteración de las referencias, o en las omisiones detectadas.

2. Los agentes:

Se refiere al posicionamiento del hablante respecto de sí mismo y de otros. En este caso, se pudo describir una autoimagen colectiva, pero muchas veces escindida, además de identificar seis entidades con las cuales se estableció algún tipo de relación de otredad.

- Docentes de la misma escuela.
- Docentes de fuera de la escuela.
- Las y los docentes directivos (Institucionalidad local)
- Apoderados y estudiantes.
- Sociedad en general.
- Representantes de la institucionalidad global.

Una vez establecidas las categorías, se realizó el análisis lingüístico de las oraciones que componían cada subcategoría, como fragmentos discursivos, respetando la idea contenida y su contexto de emisión, para facilitar este proceso se creó una *Matriz de Análisis Lingüístico*

– expuesta a continuación – que fue confeccionada a partir de la propuesta de los mismos autores Wodak y Meyer ya citados:

Estrategia	Objetivos	Instrumentos
Referencia, o modo de nombrar	Construcción de grupos internos y externos	Categorización de la pertenencia Metáforas y metonimias biológicas, naturalizadoras y despersonalizantes Sinécdoques (<i>pars pro toto, totum pro pars</i>)
Predicación	Etiquetado de los actores sociales de forma más o menos positiva o negativa, más o menos desaprobadora o apreciativa	Atribuciones estereotípicas y valorativas de los rasgos negativos o positivos Predicados implícitos y explícitos
Argumentación	Justificación de las atribuciones positivas o negativas	<i>Topoi</i> utilizados para justificar la inclusión o la exclusión política, la discriminación o el trato preferente
Puesta en perspectiva, enmarcado o representación del discurso	Expresión de la implicación Ubicación del punto de vista del que habla	Comunicación, descripción, narración o cita de acontecimientos y de afirmaciones (discriminatorias)
Intensificación, atenuación	Modificación de la posición epistémica de una proposición	Intensificación o atenuación de la fuerza ilocucionaria de las afirmaciones (discriminatorias)

Figura 3.

Estrategias discursivas.
Matriz original Wodak y Meyer. 2003, p. 112

Descripción de la composición de Matriz de análisis lingüístico.					
Categorías	Subcategorías	Estrategias discursivas			
Palabra o frase que designa los asuntos que componen el discurso.	Palabra o frase que designa los asuntos que componen la categoría.	QUÉ El sujeto:	PARA QUÉ	MEDIO (CÓMO)	CITAS
		Describe la estrategia discursiva usada.	Propósito del hablante para la emisión discursiva.	Instrumento lingüístico elegido por el hablante para conseguir su objetivo.	Fragmento de la transcripción del grupo focal.
Ejemplo					
		Pregunta retórica	“¿por qué las casas matrices que nosotros escogimos para poder, para que nos puedan guiar, orientar o entregarnos las herramientas para desarrollarnos como buenos docentes, ¿por qué la base se va perdiendo en el camino?”		

La Matriz de análisis lingüístico completa, con los datos del análisis puede ser revisada en el anexo 1.

Elaboración propia a partir de Wodak y Meyer. 2003, p. 112

En el segmento *Estrategias Discursivas* se identificaron y plasmaron las valoraciones⁵⁵ expresadas para los agentes y los contenidos. A partir de ellas se pudo acceder y configurar, al mismo tiempo, la percepción del grupo de sujetos respecto de temas asociados al objetivo de investigación.

Definición de Categorías

Esta sección se inspira en el procedimiento dado por Mucchielli quien releva:

... sacar a flote sus propiedades, es decir aislar los elementos distintivos que la componen; especificar las condiciones de existencia, es decir, lo que debe estar obligatoriamente presente para que la categoría exista, se manifieste; y también identificar las diversas formas, a saber por ejemplo, si el fenómeno nombrado por la categoría es más o menos intenso, duradero, consciente, etc. (1996, p. 73)

De esta manera, se revisará atentamente el discurso colectivo emitido por las y los docentes y se describirán las categorías, mediante un proceso hermenéutico, recursivo y reflexivo que permita dar cuenta del fenómeno aquí contenido.

A continuación, se presenta una tabla resumen con las categorías y subcategorías construidas, las cuales serán descritas más abajo.

Tabla 4. Cuadro resumen de categorías y subcategorías	
Categoría	Subcategoría
1. Rol de actores externos al aula.	1.1 Rol de docentes directivos 1.2 Rol de la formación inicial docente (FID) 1.3 Rol de la institucionalidad global.
2. Afectos.	2.1 Afectividad en la escuela: estudiantes y apoderados. 2.1.1 Afectividad en escuela: docentes. 2.2 Menosprecio por el trabajo docente. 2.3 Conocimiento y valoración de las cualidades personales.
3. Agobio.	3.1 Estratificación de asignaturas. 3.2 Control. 3.3 Performatividad. 3.4 Inercia de los docentes. 3.5 Trabajo en soledad.

⁵⁵ Con “valoraciones” se hace alusión a los juicios de valor expresados a través de diversos recursos lingüísticos en los cuales se refleja la apreciación del sujeto respecto del referente.

	3.6 Falta de tiempo. 3.7 Evaluación de Conocimientos Específicos y pedagógicos (ECEP).
4. Irrupción de la Evaluación Docente (ED).	4.1 Antes “no había evaluación”. 4.2 Temor y desconfianza por la llegada de la ED.
5. Identidad docente develada.	5.1 Experiencia v/s enciclopedia. 5.2 La institución escolar como área de acción. 5.3 Profesores con necesidad de orientación y aprobación. 5.4 ED: artefacto de dudoso impacto.
6. Posibilidades de divergencia.	6.1 Demanda de tiempo y respeto. 6.2 Propuesta de sistematización del uso del conocimiento entregado por la ED.
7. Usos que se le asignan a los resultados de la ED	7.1 Orientación formativa. 7.2 Estrategia de marketing asociada a una certificación externa.

Categoría 1. Rol de actores externos al aula. Esta categoría está compuesta por tres subcategorías que en su conjunto aluden a instancias que cumplen roles de control.

Primero, se menciona a quienes se percibe con mayor familiaridad: a los docentes directivos (Director, Inspector General, Jefa de Unidad Técnica y Pedagógica y Orientadora) que son personas cercanas, en quienes se confía y de quienes se espera orientación.

En segundo lugar se menciona el rol de la FID, en quienes se confió para recibir formación profesional, que ahora se percibe sobrepasada por la realidad, o descontextualizada dado que lo enseñado no se condice con lo que se necesita.

En tercer lugar se menciona lo que percibe como más lejano y adverso: La institucionalidad global. Ésta hace referencia al sistema promotor y ejecutor de las políticas públicas relacionadas con educación escolar, que dependen de un poder central - Ministerio de Educación- cuyo rol es prescriptivo y ejecuta sus acciones bajo un seguimiento estricto. Los sujetos de la investigación expresan distancia respecto de las formas en que estos organismos recogen la información o hacen seguimiento, pues perciben que deben demostrar

permanentemente su calidad profesional mediante una gran cantidad de trabajo administrativo.

Subcategoría 1.1. Rol de los Docentes Técnicos y Directivos (Institucionalidad local). En esta subcategoría los profesores/as describen a los docentes técnicos y directivos – agrupándolos en una sola dimensión equivalente-, en base a su experiencia y su intuición, caracterizándolos como personas con el deber de evaluarlos y monitorear su gestión con cierta periodicidad para luego emitir un juicio a partir de lo observado. Se da por entendido que este grupo posee la capacidad y formación necesarias para dicha función y son validados por la comunidad docente, pues no se cuestiona esta dinámica.

Mediante el uso de verbos en modo imperativo *te tienen - tienen que - los obliga a*, se hacen afirmaciones taxativas que dan cuenta de la certeza con la cual los sujetos creen, tanto en el acto evaluativo que realizan los docentes directivos como en la validación que poseen para la emisión de un juicio de valor que emanará de este proceso, sin embargo, declaran no conocer cuándo y cómo se lleva a cabo. Transformando esto en un acto de fe.

La relevancia de esta subcategoría radica que en el discurso docente se acepta, sin cuestionamiento, esta dimensión del rol directivo, por lo tanto podría asociarse con lo que naturalmente se espera de estos cargos.

[La ED] ayuda también porque bueno los directivos te tienen que evaluar por lo tanto tienen que poner ojo en lo que uno hace en algún momento no sé con qué precisión y cuánto tiempo lo harán, eso, nunca he estado en ese rol, pero los obliga a darse un tiempo a mirar la práctica docente de cada uno de los profesores que trabajan en el liceo. Ya eso alguna idea va a dar, algún indicio, algo que te va a decir o que estamos mal o que estamos mejor, algún resultado tiene que haber de eso (Sujeto n°3)

...yo siempre he pensado, he creído que por ejemplo los directivos tienen el acceso a las evaluaciones de todos nosotros y también hay una parte que ellos nos evalúan por lo tanto en algún momento debería darse la instancia dentro de los consejos de reflexión, cierto, un rato en el cual ellos pudiesen cruzar esa información (...) (Sujeto n°3)

Subcategoría 1.2. Rol de la formación inicial docente FID. Esta subcategoría se presenta tensionada en la voz de los sujetos, por cuanto cuestionan la eficacia del proceso de FID. La critican por estar descontextualizada con las labores docentes en aula y por no

responder a las exigencias del proceso de ED. Mediante preguntas de carácter retórico los docentes cuestionan a las instituciones que imparten formación inicial, interpelándolas por la falta de herramientas para el ejercicio de sus actividades profesionales.

La subcategoría es relevante, pues se destaca la brecha entre la confianza que los sujetos depositaron en las instituciones que los formaron profesionalmente con la falta de preparación actual para satisfacer sus necesidades laborales, responsabilizándolas implícitamente de ello.

“... ¿Por qué las casas matrices que nosotros escogimos para poder, para que nos puedan guiar, orientar o entregarnos las herramientas para desarrollarnos como buenos docentes, ¿Por qué la base se va perdiendo en el camino?” (Sujeto n°8)

Subcategoría 1.3. Rol de la institucionalidad global. El rol de esta institucionalidad está dado, en primer lugar, por el control que ejerce sobre las comunidades escolares, específicamente de las y los profesores, en quienes recae la ejecución del trabajo administrativo concebido como una vía probatoria y comprobatoria de su capacidad profesional e idoneidad.

En segundo lugar, se destaca la presión que dicho control ejerce sobre el profesorado, pues la confección de material administrativo para rendir cuentas, tanto dentro como fuera de la escuela, produce sensaciones de agobio y sinsentido en los docentes que deben satisfacer esa tarea junto con otras asociadas a su práctica de aula habitual.

En tercer lugar, la ausencia de capacidades de agencia entre el profesorado, quienes se perciben inermes ante lo que describen, pese a reconocer la necesidad de realizar ciertas labores administrativas que sí benefician y tienen sentido dentro de su labor

“... tampoco se toman con seriedad del nivel central la labor nuestra. Tampoco hay un entendimiento de que un profe que tenga 30 horas en el fondo tiene que tener 12 de clase y el resto para planificar e inclusive *te quedai corta*” (Sujeto n°4)

Es relevante, porque esta subcategoría, que emerge desde la hipérbole y las reiteraciones, da cuenta de la intensidad del sinsentido y el consecuente sentimiento de agobio, fundados en

la creencia de que el control se ejerce por desconfianza hacia la capacidad e idoneidad profesional de las y los docentes.

... al final les *importa un bledo* el resultado, el cuento es exigirle al profe, exigirle, porque mientras más se le exige mientras más trabajo administrativo tenga mejor o te piden trabajos administrativos en función de que a lo mejor lo estay, lo estás haciendo mal entonces para eso tenis que hacer el trabajo administrativo para demostrar que no lo estás haciendo mal entonces es complicado poh... (Sujeto n°4)

Tabla 5. Tabla resumen del análisis discursivo realizado para categoría 1. *		
Categoría 1	Rol de actores externos al aula	
ESTRATEGIAS DISCURSIVAS		
ESTRATEGIA	PROPÓSITO	MEDIOS
Puesta en perspectiva.	Situar el punto de habla desde fuera del discurso manteniendo una condición pasiva.	Verbos en modo imperativo, interrogación indirecta, confrontación discursiva (ellos/nosotros)
Predicación.	Cuestionar la pertinencia de la FID en relación con las necesidades requeridas por la ED y la práctica de aula.	Pregunta retórica, argumentación.
Intensificación.	Acentuar la intensidad con la que se percibió una situación.	Hipérbole

Elaboración propia a partir de Wodak y Meyer. 2003, p.112 / *Para ver la Tabla en extenso ver Anexo n°1

Categoría 2. Afectos. Esta categoría se define por las pasiones, emociones o sensaciones que experimentan los sujetos que componen la comunidad escolar, tanto en relaciones interpersonales, hacia su trabajo, como consigo mismos. Surge de los discursos expresados, donde se menciona tanto la necesidad de atender el bienestar emocional de estudiantes y apoderados para predisponerlos positivamente a la acción docente, como el beneficio del apoyo recibido por otros docentes, cuando lo han requerido, en el marco de la elaboración de los instrumentos para la ED.

Además de reconocer sentimientos positivos o constructivos, en esta categoría se incluyen aquellos que dificultan o impiden el desarrollo de las actividades habituales generando malestar en quienes lo sufren.

Subcategoría 2.1. Afectividad en la escuela: estudiantes y apoderados. Esta subcategoría se subdivide en dos: *Afectividad en la escuela: estudiantes y apoderados* y

Afectividad en escuela: docentes. Se organizó así, pues en el discurso se diferencia en la forma en que se concibe y en que circulan los afectos en cada grupo.

En *Afectividad en la escuela: estudiantes y apoderados*, son ellos los objetos de afecto, es a ellos a quienes se le debe procurar bienestar para conseguir una buena disposición hacia la labor docente.

El profesor/a se declara como un modelo a seguir, por lo tanto, debe encarnar las conductas que espera transmitir al estudiantado. De esta forma, la afectividad en este grupo se describe como un instrumento funcional y unidireccional, donde el profesor/a ofrece bienestar y guía, modela una imagen que sea útil para el logro de objetivos, pero sin reconocerse como parte del circuito de afectos.

Tampoco se menciona la afectividad entre estudiantes u otros miembros de la comunidad escolar (adultos o niños y jóvenes) por lo tanto, este factor recae sólo en el/la docente y se limita a una herramienta que facilita su trabajo.

Esta categoría es relevante, pues esta concepción de relaciones valida y transmite la afectividad con un valor pragmático, utilitario y unidireccional de dentro de las relaciones interpersonales dadas en la escuela.

Yo pienso que es súper importante como se sienten los estudiantes y sus familias en el colegio, si se sienten bien acogidos, si se sienten queridos y respetados, ya tenemos un pie hecho, tenemos una base si se sienten incómodos y no se sienten bien y lo pasan mal no se puede lograr mucho. (Sujeto n°5)

... y los apoderados también porque si el profesor interactúa bien con los niños y con los apoderados también uno tiene ese apego con los apoderados, la llegada, una buena llegada hacia los apoderados y a los estudiantes uno ya tiene gran parte ya ganado. (Sujeto n°9)

Subcategoría 2.1.1. Afectividad en la escuela: docentes. Este acápite complementa la subcategoría anterior, pero se refiere únicamente a los docentes quienes se transforman en objeto de afecto cuando su labor es reconocida por superiores directos – u otras instancias superiores-, funciona como incentivo y también como orientación en su labor.

Igual creo que el incentivo de cada profesor es una retroalimentación, o sea cada uno, no sé si a uno la vez lo han llamado les han dicho *oye lo estás haciendo bien, oye sabes que estamos contentos con tu pega*, eso te alimenta te dice ahh bien, estoy bien

entonces *pero también tienes este problemita que hay que mejorarlo*, ese empuje es maravilloso para cualquier persona. (Sujeto n°7)

Del mismo modo, se refieren actitudes solidarias y empáticas en el marco de la confección y rendición de los productos asociados a la ED, donde se destaca la buena disposición de los colegas al transmitir su experiencia. Se nombra a colegas del mismo colegio, estudiantes y personas ajenas a la institución como colaboradores en la consecución de un buen resultado para quien estaba siendo evaluado/a.

“... recogía la experiencia de otras personas que me iban apoyando y me contaban como había sido” (Sujeto n°5)

Y también cuando tuve la clase grabada yo conversé con mi curso le expliqué que iba a hacer y ellos me apoyaron un montón entonces ya también ellos también habían vivido la experiencia antes, entonces no fue nuevo, fue distinto en ese aspecto. (Sujeto n°5)

Sin embargo, al referirse a la relación entre pares, si bien se reconoce el producto del trabajo en equipo, se desliza indirectamente una crítica la ausencia de un marco de respeto, sin envidias durante el trabajo: “Yo creo que eso nos falta mucho, nos falta a nosotros los profesores ese aspecto, es muy lindo el trabajo colaborativo cuando hay respeto, cuando uno escucha al otro, cuando no hay envidia” (Sujeto n°9).

La relevancia de esta información radica en la confianza que se evidencia en la guía y el reconocimiento *desde arriba*, sobre el que puedan brindarle sus pares con quienes comparte realidades de aula a diario y quienes le ofrecen apoyo en momentos críticos (circunstancia extensamente ejemplificada en el discurso) pero que, al mismo tiempo, son criticados por actitudes irrespetuosas o poco empáticas.

Subcategoría 2.2. Menosprecio por el trabajo docente. En esta subcategoría se evidencia el menosprecio que se percibe de la sociedad⁵⁶ hacia el trabajo de las y los docentes. Esto se nota cuando se usa una comparación explícita respecto de la forma en que se estructura la remuneración en otras profesiones versus la docente o cuando se hace referencia a que, cualquier persona no docente, critica con soltura la labor de los profesores

⁵⁶ Al hablar de ‘sociedad’ en este caso, se hace referencia a una población abstracta, lejana, fuera de la institución, representada en ‘la señora Juanita’ como metáfora de una persona común.

menoscabando su figura y autoridad pública. Para describir esta situación se usa la caricatura como medio de expresión que no sólo ilustra la situación, sino que imprime desazón al discurso.

No obstante, se enumeran varias características que podrían – a la luz de los sujetos- mejorar esta situación mostrando a los docentes con un empoderamiento incipiente en su labor al proponer una forma de defensa.

... todos opinan de nosotros, todos pueden hacer una clase mejor que nosotros, la señora Juanita puede estar viendo la teleserie turca puede llegar acá y tirarte un comentario *que usted, esta prueba está mal hecha*, entonces eso es lo complicado, entonces yo creo que ahí nos falta, profesionalizarnos, querernos más, ser más choros, más aguerridos y las cosas buenas que tenemos mejorarlas, o hacerlas ver, valorar, no asustarnos. (Sujeto n°3)

La relevancia de esta subcategoría radica en que, si bien la percepción de menoscabo es compartida por el profesorado de la institución, existe conciencia de ello a través de la molestia con que la expresan y, aunque no se enuncia ninguna forma de concreta de superación, sí son capaces de esbozar algunas ideas para sobreponerse.

Subcategoría 2.3. Conocimiento y valoración de las cualidades personales. Esta circunstancia aparece en el discurso a raíz del tema de la ED, por ello se mencionan cualidades personales que resultan funcionales para esta instancia, como son la capacidad de estructurar las planificaciones o el entrenamiento para las mismas.

“... aparte soy muy estructurada entonces las planificaciones no me costaron tanto” (Sujeto n°7)

... lo que sí no me costó mucho fueron las planificaciones porque en la universidad nosotros nos hicieron planificar mucho, mucho lo que era inicio desarrollo, cierre ¡así un portafolio de puras planificaciones! (hace un gesto con las manos una arriba y la otra abajo para representar una gran cantidad). (Sujeto n°9)

Estas características son reconocidas como virtudes adquiridas durante la FID o por condición natural. Pese a que sólo se mencionan las dos anteriores, hubo consenso en que cada uno tiene conciencia de sus fortalezas y debilidades.

“... porque uno se da cuenta qué cosa hace más o menos bien que a uno le queda más o menos buena, y cuáles son tus debilidades” (Sujeto n°3)

La importancia de esta subcategoría es que configura un sujeto incompleto, aunque orgulloso y diestro en la mecánica de un proceso puntual.

Tabla 6. Tabla resumen del análisis discursivo realizado para categoría 2. *		
Categoría 2	Afectos	
ESTRATEGIAS DISCURSIVAS		
ESTRATEGIA	PROPÓSITO	MEDIOS
Referenciación	Individualizar y situar en el discurso a otros sujetos y a sí mismo.	Descripciones, locución adverbial
Predicación	Atribuir características a sujetos y situaciones.	Predicados implícitos, crítica, enumeraciones, argumentos, comparación, relato de la propia experiencia, descripciones.

Elaboración propia a partir de Wodak y Meyer. 2003, p. 112 // *Para ver la Tabla en extenso ver Anexo n°1

Categoría 3. Agobio. Esta categoría es central en para la interpretación del discurso de las y los profesores de la institución, pues encierra una serie de elementos que tocan todos los ámbitos de su vida laboral y personal. Produce malestar, desgaste y profundiza sensaciones de desesperanza que afectan tanto al sujeto como a quienes se relacionen con él o ella.

El agobio congela la posibilidad de cambios o avances en los sistemas humanos donde se instale, de este modo, resulta interesante poner el foco en la dimensión y profundidad con que este tema ha calado en esta comunidad a fin de proyectar la construcción de un futuro saludable.

Subcategoría 3.1. Estratificación de asignaturas. En esta subcategoría se da cuenta de la jerarquización de asignaturas dentro de la escuela, como un ‘daño colateral’ derivado del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC⁵⁷) el cual clasifica a las escuelas en

⁵⁷ Sistema de control de la gestión escolar basada en estándares y resultados. <https://www.supereduc.cl/conoce-el-sistema-de-aseguramiento-de-la-calidad/> Visitado el 30 de enero 2022

Categorías de desempeño⁵⁸ de acuerdo a los resultados obtenidos en las pruebas y cuestionarios SIMCE (de la cual derivan los restantes indicadores para calcular el *Índice de resultados inicial*) que involucran sólo a las asignaturas de lenguaje, matemática, historia y ciencias. De esta manera, en la escuela se prioriza la atención de estas asignaturas descuidando a las otras, lo que tensiona a los docentes quienes mediante ironías o asíndeton expresan la presión o la sensación de abandono y desprecio.

“... aunque bueno tengo la dicha de no ser de lenguaje, de no ser profesora de lenguaje de no ser profesora de matemáticas, de no ser profesora de historia y de no ser profesora de ciencias” (Sujeto n°4)

... La segunda evaluación ya me tocó la directora, después... antes de irse ya me dejó para lenguaje, es lo que más me gustaba, entonces ahí para mí ese fue muy distinto fue muy agotador, fue muy terrible, fue frustrante, fue todo, mucho, mucho. (Sujeto n°9)

... por lo que todos dicen: ah porque tú soy de música, soy de música no más. De hecho ahora se vio en pandemia, o sea les importó una *huea*, perdón, o sea los profes... acá en este colegio fui una nota más para una asignatura, les importó *un coco* que cabros me mandaran o no mandaran trabajos, que yo me deslomara haciendo mis clases, programando mis clases ¿cachay?, ¿para qué? (Sujeto n°4)

La relevancia de esta subcategoría radica en el malestar expresado por los docentes al percibir un trato y valoración diferente para su trabajo y asignatura, el que en ningún caso se describe como agradable. Esto tensiona las relaciones al interior de la escuela, lesiona la valoración del trabajo de cada profesor/a, agrieta el sentido de comunidad y fundamentalmente, atenta contra la formación integral de los estudiantes.

Subcategoría 3.2. Control. Este tema se expresa a lo largo de todo el discurso, sin embargo, se decidió asignarlo a la categoría *Agobio*, pues es el efecto que consigue. Se configura en dos grandes grupos, subdivididos a su vez, en dos grupos más:

⁵⁸ “Para obtener la Categoría de Desempeño del establecimiento se construye un Índice de Resultados inicial que considera: la distribución de los estudiantes en los Niveles de Aprendizaje, los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, los resultados de las pruebas Simce y su progreso en las últimas tres o dos mediciones según corresponda para cada nivel. Luego, este Índice de Resultados se ajusta según las Características de los Estudiantes del establecimiento educacional, por ejemplo, su vulnerabilidad. Finalmente, en base a este nuevo Índice de Resultados final, se clasifica a los establecimientos en Alto, Medio, Medio bajo e Insuficiente.” En <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/categoria-de-desempeno-de-establecimientos-educacionales> Visitado el 16 de enero 2022.

Temor	Incertidumbre por resultados de ED y ECED.
	Control fáctico de estudiantes y apoderados.
Impotencia	Correlación de resultados de evaluaciones con aumento de remuneraciones.
	Sensación de abatimiento del profesorado.

Síntesis de temas asociados a esta subcategoría. Elaboración propia.

El control se configura en el discurso a través de emociones como temor o impotencia. El primero se refleja, ante la incertidumbre que generan los resultados de la ED y -desde la implementación de la ley 20.903-, se suma la ECED. Esta sensación se produjo primero por desconocimiento y ahora por la alta cantidad de trabajo que implica el período de evaluación y las altas consecuencias que conlleva.

“... pero si uno salía mal, como... salía insuficiente, nos decían con la tercera vez ya, *pa'fuera, chao* nos decían” (Sujeto n°1).

... pero igual que la prueba también me decían '*no, teni que estudiar*' veía los temarios gigantescos y decía como voy a estudiar todo esto y al final después vi la prueba y me di cuenta que en la prueba tomaban dos contenidos de todo el temario, eran horrible. (Sujeto n°6)

Además, se percibe el control a través de algunas conductas de agentes internos de la escuela -estudiantes y apoderados- que transmiten lo que ven o escuchan de sus profesores a otras instancias donde los docentes podrían quedar expuestos:

“... la llegada, una buena llegada hacia los apoderados y a los estudiantes uno ya tiene gran parte ya ganado porque ellos son los que están acá poh, ellos son los que opinan y todo, por fuera” (Sujeto n°9).

... la unión entre los profesores, los chiquillos eso lo ven, uno no se da cuenta pero los niños a veces pasan por detrás de los profesores, “sabes que estaba hablando de la profesora” y ellos dicen al tiro, ellos dicen al tiro entonces ellos se dan cuenta y mire, 'entre profesores se'... (Sujeto n°9)

Por otro lado, la impotencia se refleja en dos áreas: la salarial y la pedagógica. La primera se da porque la única posibilidad de mejora sustancial en la remuneración es alcanzar tramos altos en el encasillamiento producto de los resultados en la ED y ECED, lo que es percibido como injusto pues:

... la evaluación es una foto de un momento (...) porque un mal año, una situación particular que afecte en el momento en el cual uno se esté evaluando a lo mejor no va a dar un resultado real o una percepción real de la calidad del profesional. (Sujeto n°10)

Derivado de lo anterior, se expresa también una sensación de abatimiento, pues no se cuenta con ninguna alternativa para mejorar sus condiciones salariales mientras se permanece en el sistema.

Es triste yo encuentro que es como triste, 'profesor ¿quiere ganar más?, la evaluación y que le vaya bien porque si le va mal hasta ahí llegó, tiene que usted sacrificarse, haga el portafolio' y más encima ahora te exigen esa famosa prueba. (Sujeto n°9)

Yo conversaba con un colega, jefe técnico de otro colegio le digo: para que te vayas a evaluar si está suspendida la evaluación para el 2020, 'no -me dice- porque yo necesito más plata', esa fue su respuesta, yo quiero evaluarme porque estoy urgido necesito, necesito tener más plata, ah bueno si es así, evalúate. (Sujeto n° 4)

La segunda es el área pedagógica, donde la impotencia se expresa en la presión que implica tener que cumplir con la cobertura curricular cuando los ritmos de aprendizaje de los estudiantes son muy diversos, más aún teniendo un alto número de estudiantes por curso (de 35 a 45) y entre ellos muchos con NEE⁵⁹.

Entonces con los chicos tengo que saber planificar diariamente porque no todos aprenden al mismo tiempo, por lo tanto, aquí yo me demoro lo que se aprendía en un colegio subvencionado, un objetivo por semana genial pero acá no se puede, un objetivo de aprendizaje no se puede aprender en una semana (...) Acá porque de la cantidad de alumnos cuando yo ingrese aquí había 23 alumnos por curso, habitualmente, ahora tenemos 35-40 ... y de esos 23, 18 PIE o sea con necesidad educativas especiales, por lo tanto, tienes que atenderlos y les costaba más trabajo comprender y entender que los otros 4. (Sujeto n°7)

De esta manera se expresa la distancia entre el trabajo prescrito, con el que es posible de realizar en un tiempo determinado, al mismo tiempo se evidencia la presión que siente el profesorado derivado de esta situación, sacrificando con ello los tiempos de aprendizaje del estudiantado.

El grupo manifiesta sus inquietudes mediante narraciones de sus propias experiencias, que incluyen el apócope como manifestación del habla cercana y coloquial, el uso reiterado de la primera persona gramatical para resaltar la individualidad de la sensación (pues así son las

⁵⁹ NEE “Se entenderá que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación.” DFL n° 2 del 2009. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley n°20.370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza de ley n° 1, de 2005. Ministerio de Educación, promulgado el 16 de diciembre del 2009. En <http://bcn.cl/2f6yy> Visitada el 9 de febrero 2022.

consecuencias: individuales), metáforas y el uso de otras voces para representar lo que se percibe del discurso de otro.

Subcategoría 3.3. Performatividad. El nombre de esta subcategoría surge de la perspectiva propuesta por Ball (2013) - expuesta en el capítulo de *sustentos empíricos*, más arriba-, donde *performativo* es “una tecnología, una cultura y un modo de regulación”. Para esta categoría se restringirá su significado a los dispositivos que producen cambios en las prácticas docentes, de este modo, la ED aparece como el principal instrumento performativo en el trabajo instruccional y la subjetividad docente, al plantear una nueva forma de hacer, que desechó la anterior e impuso otra idea de “lo correcto” a través del Marco para la Buena Enseñanza

... y yo la primera evaluación la hice en el 2009, mi primera evaluación y estaba el Marco de la Buena Enseñanza, que en nuestra perra vida habíamos visto, sino que era un instrumento nuevo que uno en base a eso era como la Biblia, léetelo, estúdiatelo y si te guías por esto te va a ir bien. (Sujeto n°4)

A partir de lo anterior, se destaca la preocupación por el uso de las *palabras claves* en la redacción del portafolio, como una acción que aseguraba éxito al momento de su corrección. Esto surge de la creencia de que existen conceptos que deben ser mencionados en la redacción de los productos de la ED para alcanzar el puntaje máximo.

“Para todos yo creo igual, y el vocabulario que había que llegar a las palabras precisas, si uno no sabía, si no colocabas las palabras...” (Sujeto n°1).

“exacto que eran como las palabras clave y eso te determinaba de alguna manera ser bueno o malo... o sea...” (Sujeto n° 4).

Por otro lado, se justifica la creación de la ED como una herramienta de control y corrección de malas prácticas docentes, además de orientar la labor instruccional.

...pero por qué salió todo esto, porque igual también tenemos que ser conscientes de que habían profes que no hacían clases, así de simple, profes que estaban ahí presentes, controlaban al curso, pero sin clases y en muchas escuelas entonces se fue viendo esto cómo lo podemos evaluar si ya en la administración no pudieron a nosotros todos los años nos evalúan por lo tanto tenían que tomar medidas esa parte ya es comprensible ... (Sujeto n°7)

Esta subcategoría es de suma importancia, pues permea con diversa intensidad las conductas de los docentes, las referidas a aspectos instruccionales o formales, pero también en capas más profundas como en la conformación de su rol y función en la sociedad, el cual se ve permanentemente exigido y para el cual necesita también, permanente refuerzo.

Subcategoría 3.4. Inercia de los docentes. Se incluyó esta subcategoría, pues la inercia perpetúa las condiciones que provocan el agobio. Implica la imposibilidad de agenciar relaciones cooperativas beneficiosas para el bienestar de la comunidad docente, pese a dar cuenta de cierta incomodidad en algunas circunstancias y tener planes para combatirla. No obstante, estos cuestionamientos sólo quedan en ideas que disputan las estrategias para conseguir ciertos fines, pero no el fin en sí mismo, -es decir, se discute el cómo, pero no el qué- con lo cual, la posibilidad de transgredir la esencia del orden que los subordina no está ni siquiera implícita en el discurso.

nosotros como docentes tampoco exigimos tanto aunque estamos súper en desacuerdo en algunas formas de cómo llevar a cabo las cosas y como realmente nosotros creemos que podríamos mejorar también no somos muy aguerridos en eso de solicitarlo aquí en nuestro colegio con nuestro... con los directivos que tenemos. (Sujeto n°3)

Mediante predicados implícitos los docentes dan cuenta de un rol técnico en una relación vertical *profesional - técnico*, donde el primero (institucionalidad global) decide qué y cuándo se implementa una acción y el segundo (escuela y fundamentalmente los docentes) sólo define el cómo, pero dentro de ciertos parámetros dados.

Su importancia radica en que es una característica que tiene potencial positivo y negativo, el primero podría implicar cambios que devuelvan al profesorado a un rol profesional deliberativo, capaz de dirigir la enseñanza de sus estudiantes; el segundo, mantiene su rol técnico actual llevando a cabo acciones que otros han decidido para su comunidad.

Subcategoría 3.5. Trabajo en soledad. Esta categoría es relevante pues presenta incongruencias con el “trabajo colaborativo”⁶⁰ mencionado en el Marco para la Buena Enseñanza como sinónimo de trabajo en equipo. En el discurso colectivo, la soledad emerge

⁶⁰ Lleva comillas pues “colaborativo” implica el trabajo en conjunto para una obra determinada, que no implica un fin común, a diferencia de la palabra “cooperativo”, que sí implica trabajar para un fin compartido. Aclaración a partir de: <https://www.rae.es/> Visitada el 23 de enero 2022.

como condición del trabajo que demanda la ED producto, por un lado, de la amenaza de caer en la objeción de la evaluación ⁶¹ y por otro, de las condiciones laborales que no brindan el tiempo para trabajar en conjunto. De este modo, la soledad se menciona reiteradamente cuando se alude al proceso de confección de la evaluación.

Ayuda ese año me las rebusqué solita, vieras tu como busqué información de aquí o acá, supe de una colega que estaba en la universidad que salió destacada, entonces le dije tú me podrías apoyar en algún material que tu utilizabas “claro, mira yo te voy a mandar una guía que yo hice y material” ya poh, y yo me voy guiando por esa guía y típico que una en el computador busca las palabras específicas y esa guía no la había hecho ella... estaba en él... [internet.] (Sujeto n°9)

Por otro lado, se evidencia la ausencia de tiempos laborales compartidos cuando se alude a los espacios de reflexión que no se tienen durante la jornada, de este modo, la soledad también está presente en el devenir cotidiano de los docentes, quienes resuelven o coordinan los asuntos necesarios en instancias informales y destinadas a otro propósito, como el desayuno, el almuerzo o los recreos.

“El cómo es fácil, es fácil es dedicar tiempo, pero no tenemos ese tiempo, ese tiempo de trabajo colaborativo no lo tenemos” (Sujeto n° 7).

“síp, y uno lo hace de pasillo, así solucionamos, así hemos avanzado así todo de pasillo” (Sujeto n°1).

Subcategoría 3.6. Falta de tiempo. Esta subcategoría atraviesa toda la vida laboral de los sujetos, condicionando su cotidianeidad hasta afectar su vida privada. El siguiente fragmento refiere su intensidad en contexto de evaluación docente:

“... pero sí es presión, sí es falta de tiempo, insomnio, trabajaba hasta tarde y en la mañana trabajar y el fin de semana, o sea vacaciones no tuvimos, fines de semana completos ahí o sea también es bastante presión” (Sujeto n°7)

La aparición de esta temática es recurrente en el discurso: a veces normalizada, o como un lamento, o a veces como denuncia. Mediante narraciones de sus propias experiencias los docentes incorporan hipérboles “*en términos prácticos si uno tuviera que aplicar, o sea hacer sus clases como queda en el papel, en portafolio, es que el día tendría que tener 60*

⁶¹ Portafolio Objetado: Dada la condición individual de la Evaluación Docente, es exigencia que toda la información proporcionada sea de autoría y confección del evaluado. Ver <https://www.docentemas.cl/pages/portafolio/deteccion-de-copia> Visitado el 18 de enero 2022.

horas, no 24” (Sujeto n°4) y enumeraciones donde dan cuenta de la intensidad de sus sentimientos y sensaciones que bordean la alienación, alimentando así la categoría del agobio

... hubo un momento que yo quise ser, eh manejar un colectivo porque estaba tan estresada que salía al jardín y miraba los colectivos pasar por mi casa y decía Señor porque no trabajo en eso mejor, ese señor llega a su casa y se llega a acostar, toma onces y se acuesta y se olvida, no lleva trabajo a su casa. (Sujeto n°9)

Esta sobrecarga responde a la necesidad de cumplir con las tareas asociadas a su rol de enseñanza y las preocupaciones asociadas a ello, más las tareas derivadas de los periodos de evaluaciones periódicas, además de atender asuntos propios de su vida privada.

Subcategoría 3.7. Evaluación de Conocimientos Específicos y pedagógicos (ECEP). La prueba de conocimientos, asociada al sistema de evaluación docente se transformó en una instancia obligatoria en el año 2016, con la promulgación de la ley 20.903, por lo cual a la fecha, muchos profesores habiéndose evaluado más de una vez, no han tenido la experiencia de rendirla o lo han hecho sólo una vez.

La ECEP se percibe como un problema, un exceso “*pero exigirnos más, la prueba de conocimiento que la fueron enredando, ¡chuta, o sea! es demasiado*” (Sujeto n°7), que provoca inseguridades en los docentes por no tener conciencia del nivel propio de actualización y preparación para rendirla exitosamente, en general, debido a una deficiente formación inicial o por contemplar un temario tan amplio que sobrepasa lo que efectivamente se trabaja en el aula. Esto último debido a que algunos docentes se desempeñan regularmente en determinados cursos y pierden el dominio de los contenidos de todo el ciclo, o debido a que la alta cantidad de estudiantes por curso y el número de niños y niñas con NEE, que los obliga a bajar la velocidad y profundidad del trabajo de los objetivos de aprendizajes prescritos.

Las situaciones antes mencionadas se expresan mediante metáforas “*la prueba de conocimiento, que es un cacho*”(Sujeto n°8), preguntas retóricas que se fundan en la sensación de exceso con que se percibe a la ECEP “*A mí me surge como esa inquietud, porqué tenemos que llegar a este punto de la evaluación*”(Sujeto n°8), o la presión que sienten al tener que conjugar la obligatoriedad de la cobertura curricular con trabajar con la

diversidad- usando verbos en modo imperativo ‘*tienes*’ o perífrasis verbales ‘*tengo que saber...*’ -

Acá porque de la cantidad de alumnos cuando yo ingrese aquí había 23 alumnos por curso, habitualmente, ahora tenemos 35-40 (...) ehh...y de esos 23, 18 PIE o sea con necesidad educativas especiales, por lo tanto, tienes que atenderlos y les costaba más trabajo comprender y entender que los otros (...) con los chicos tengo que saber planificar diariamente porque no todos aprenden al mismo tiempo, por lo tanto, aquí yo me demoro lo que se aprendía en un colegio subvencionado, un objetivo por semana genial pero acá no se puede, un objetivo de aprendizaje no se puede aprender en una semana. (Sujeto n°7)

Los hablantes también evidencian la paradoja que surge al incorporar la ECEP dentro del proceso de ED, pues tensiona la relación grata que tienen con el ejercicio de la profesión, que eligieron voluntariamente, además añadirle presión al proceso evaluativo.

Porque yo creo que la mayoría de los que están aquí o todos los que estamos aquí estamos estudiando porque nos gusta, entonces no es, es ilógico pensar en que además tienes que estar pensando en salir bien para poder ganar un poco más, ya pensando en que la carrera es mal pagada. (Sujeto n°6)

No obstante, los docentes consienten la idea de que un profesor debe saber lo que va a enseñar “*yo sé que uno tiene que saber más allá hasta 2º medio. (...) y la prueba te viene todo...*” (sujeto n°9); o “*Yo la encuentro estresante, a pesar de que eso deberíamos manejarlo al revés y al derecho porque es la base para desempeñar nuestro trabajo*” (sujeto n°8)

Tabla 7. Tabla resumen del análisis discursivo realizado para categoría 3. *		
Categoría 3		Agobio
ESTRATEGIAS DISCURSIVAS		
ESTRATEGIA	PROPÓSITO	MEDIOS
Referenciación	Evidenciar estrategias de control que condicionan la acción de los docentes.	Comparación, metáforas.
Intensificación	Comunicar la vehemencia de los sentimientos experimentados por el sujeto.	Asíndeton, analogía, metáfora, ironía, apócope, perífrasis verbal, uso reiterado de la primera persona gramatical, singular; asumir la voz de un <i>otro</i> .
Predicación	Describir las circunstancias que condicionan la actividad docente.	Uso de verbos en modo imperativo, predicados implícitos.
Argumentación	Respaldar opiniones.	Adjetivaciones, topoi, hipérboles, analogía, enumeraciones, narración de

		experiencias propias, evidenciar contradicciones, preguntas retóricas, sinécdoque.
--	--	--

Elaboración propia a partir de Wodak y Meyer 2003, p.12 /

*Para ver la Tabla en extenso ver Anexo n°1

Categoría 4. Irrupción de la Evaluación Docente (ED). En esta categoría se refieren las percepciones de quienes trabajaron antes del año 2004, fecha en que se promulgó la ley 19.961 referida a la evaluación docente.

La aparición de la ED se describe como una imposición, desconocida en su forma y no comprendida. *“entonces uno decía pucha cómo ya está haciendo una cosa en contra de lo... a la fuerza se puede decir”* (Sujeto n°1)

Subcategoría 4.1. Antes “No Había Evaluación”. Esta subcategoría es relevante, pues da cuenta del proceso de vaciamiento de contenido del concepto *evaluar* referido a la emisión de un juicio de valor respecto a la práctica docente. Los docentes narran que antes de la instalación de la ley 19.961:

No había evaluación, o sea solamente depende de lo que uno... el trabajo que venía a fin de año más que nada era objetivos no más, sí, no era... no era con escritura, firmando, una prueba, nada de eso, no, nada, nada de eso, ya. (Sujeto n°1)

De este modo, se entiende que la ausencia de un sistema formal de evaluación implica la ausencia de evaluación factual, pese a que se mencionan algunas instancias que eran consideradas para calificar la praxis docente, estas no son consideradas como evaluación:

Bueno eso lo veían más que nada con... bueno la situación final de los alumnos, el rendimiento, los que pasaban, los que eran promovidos, también en cuanto a la situación con los apoderados como tenía uno la entrega con ellos, el recibimiento, más que nada era a través de eso, yo lo veía. (Sujeto n°1)

A partir del fragmento anterior, se pueden identificar dos focalizaciones (ellos/yo) para referirse al quién evalúa *“eso lo veían” / “yo lo veía”*, esta ambivalencia denota la dispersión de lugares que ocupa el sujeto evaluador. Respecto del objeto de evaluación, se menciona una habilidad social como la capacidad de relacionarse y, por otro lado, índices de eficiencia

interna⁶², es decir, la evaluación de un profesor/a nace del reflejo que proyecta en otras personas, donde no caben procesos, sólo resultados.

Subcategoría 4.2. Temor y desconfianza por la llegada de la ED. Esta subcategoría complementa a la anterior, pues ambas se configuran en un lapso de tiempo correlativo. El temor y la desconfianza a la ED nace de la imposición de un sistema de evaluación formal que objetivó la forma en que los docentes eran valorados sistematizando algunos aspectos que ya eran considerados informalmente e incluyendo otros.

Había como miedo, como susto como tantos años que no se había hecho una cosa así entonces como que estábamos en duda de lo que iba a ocurrir después, con los resultados con todo (...) en lo que uno iba a hacer, por eso de que la grabaran... que la... entonces como no habíamos estado nunca expuestos entonces como que de repente... como sorpresivo. (Sujeto n°2)

A partir de lo anterior, la *exposición* es clave para entender esta subcategoría en su contexto. Aunque los profesores/as siempre han estado expuestos, la ED vino a proyectar esa imagen fuera de las fronteras de su comunidad escolar, frente a personas que tienen la sola tarea de emitir un juicio de valor sobre su práctica, con el cual lo encasillarían en una categoría que tendría repercusiones en su vida laboral y, desde el 2016 en su remuneración.

Tabla 8. Tabla resumen del análisis discursivo realizado para categoría 4. *		
Categoría 4	Antes de la <i>evaluación docente</i> (ley 19.961)	
ESTRATEGIAS DISCURSIVAS		
ESTRATEGIA	PROPÓSITO	MEDIOS
Predicación	Ilustrar la percepción de la evaluación de la docencia antes de la aparición de la ED y su implementación inicial.	Descripciones, locución adverbial, reiteraciones, narración de la propia experiencia.
Atenuación	Referirse a las formas de control de las labores de aula, previas a la ED.	Uso reiterado de comparaciones, locución adverbial.

Elaboración propia a partir de Wodak y Meyer. 2003, p. 112 / *Para ver la Tabla en extenso ver Anexo n°1

⁶² Son indicadores cualitativos que determinan la eficiencia de la gestión educativa. Corresponde al porcentaje de aprobación, reprobación y retiro de estudiantes en un año escolar.

Categoría 5. Identidad Docente Develada. En esta categoría se exponen las características fundamentales de la identidad docente a partir del discurso colectivo de las y los docentes, fundamentalmente a través de relatos testimoniales expresados en tercera persona gramatical, lo que relativiza la intensidad o el compromiso con lo dicho al marcar distancia con la situación.

Estos rasgos han sido elaborados a partir de críticas y comentarios expresados por profesores/as que dan cuenta de una identidad construida fundamentalmente desde dentro de la institución, siendo este el espacio de validación, construcción y referencia respecto de lo que venga desde *afuera*. En este contexto, se demuestran fortalezas y debilidades como la experiencia adquirida en contexto real y la inseguridad en su práctica docente, respectivamente.

Subcategoría 5.1. Experiencia v/s enciclopedia. La experiencia, entendida como los saberes adquiridos a partir de la práctica docente se releva por sobre el conocimiento enciclopédico, fundamentalmente porque el primero considera e intenta responder a las demandas de un contexto dinámico y multifactorial, además de igualar a los docentes en esas vivencias. Mediante reiteraciones se expresa una crítica al saber teórico que no satisface las demandas de la praxis situada:

... no todos los profesores son iguales, no todos estudiaron en la misma universidades, la formación inicial no la encuentro buena para nada, porque finalmente nosotros como docentes hacemos carrera después que estamos trabajando, sobre didáctica, uno aprende didáctica cuando está trabajando, uno aprende desarrollo administrativo cuando está trabajando porque inicialmente no está incorporado. (Sujeto n°3)

La crítica se extiende a la FID que educa profesionales con distintas competencias y diversos estándares de excelencia que no satisfacen áreas relevantes de la praxis docente las que, finalmente, son adquiridas en la misma institución.

La relevancia de esta subcategoría es que, en la eterna disputa entre teoría/práctica se ve el contexto como punto de inflexión, pues ahí es donde el concepto “conocimiento” se resignifica de acuerdo a lo que se considere importante en ese momento y lugar.

Subcategoría 5.2. La institución escolar como área de acción – contexto limitado-
Acá de redefine el concepto ‘contexto’ situándolo en las características de la institución

escolar. Se establece esa área como el límite de los factores que debiesen ser considerados para determinar prioridades y acciones a implementar, además de evaluar las prácticas de sus miembros.

Yo creo que evaluarnos es super bueno, es positivo, pero la evaluación debería ser contextualizada, (...): cuáles son las características de los estudiantes que atiende el docente cual es la infraestructura que tiene el colegio, cual es el ambiente laboral, cierto, una serie de elementos que son los que nos rodean siempre y aparte observar nuestra clase, cuál es nuestro desempeño en este colegio en particular. (Sujeto n°3)

La valía o no, de las acciones que se implementan dentro de la institución está determinada por la comunidad, por los objetivos que se ha propuesto y la matriz relacional que ha tejido y que puede concordar, diferir o entrar en conflicto con lo que se instruya o sugiera desde la institucionalidad global, es decir, desde ‘afuera.’

... el éxito del liceo que mejore es como tratar en el interior de buscar el equilibrio como hacer las cosas no desde afuera porque de afuera no nos ayuda en el fondo, desde afuera no nos ayuda, solamente recarga estar demostrando que siempre que sí lo estamos haciendo bien. (Sujeto n°3)

La relación que se da entre esta institución escolar con el ‘exterior’ puede ser descrita como tributante, es decir, en permanente deuda con los estándares impuestos, como dice en el fragmento anterior *“recarga estar demostrando que siempre que sí lo estamos haciendo bien.”*

Subcategoría 5.3. Profesores con necesidad de orientación y aprobación. En esta subcategoría las y los profesores aparecen como sujetos infantilizados que requieren reconocimiento o incentivo para tener certeza de la realización de las prácticas esperadas para conseguir un objetivo.

Igual creo que el incentivo de cada profesor es una retroalimentación, o sea cada uno, no sé si a uno la vez lo han llamado les han dicho ‘oye lo estás haciendo bien’, ‘oye sabes que estamos contentos con tu pega’, eso te alimenta te dice ahh bien, estoy bien entonces, ‘pero también tienes este problemita que hay que mejorarlo’, ese empuje es maravilloso para cualquier persona. (Sujeto n°7)

La situación desde donde se enuncia el discurso se sitúa bajo una entidad superior que es quien tiene el conocimiento y validación necesarias para corregir u orientar al profesor/a. Las razones de esta ordenación responden al cargo ostentado, pues se alude a la directiva

(docentes directivos) que, administrativamente tienen responsabilidades sobre toda la institución.

“también es eso para que tú te sientas bien para que te vean que realmente no solo los profesores sino que también la directiva te valoran tu trabajo o te corrigen también” (Sujeto n°9)

Su función dentro de la escuela tiene el foco en la gestión de aprendizajes y no en el desarrollo de procesos de enseñanza integrales. Describen su función de forma técnica sin considerar fines trascendentes para el estudiantado.

“yo sé que había profes que se iban y se sentaban y antiguamente se fumaban un cigarro, esperaban que pasara la hora y se iban (...) Sin planificaciones sin entregar su...o sea, es su pega, sin revisar libros sin hacer nada” (Sujeto n°7)

La relevancia de este tema es que es los docentes no se reconocen como profesionales con un rol trascendente definido, dudan al llevar un proceso educativo autónomamente, pues se pierden en las formas *“porque uno aquí pierde..., o sea con el ritmo uno va perdiendo ese juego con las palabras el cambio de... entonces uno dice “chuta estoy mal, estoy bien, no sé”* (Sujeto n°7).

Subcategoría 5.4. ED: artefacto de dudoso impacto. Respecto de la ED nuevamente aparece el tema de la formatura de la evaluación en tanto se la describe como un proceso artificial el cual debe ejecutarse mediante instrucciones y usar los ‘materiales’ indicados para que arroje el efecto deseado: una buena evaluación. Al entender la ED como una receta, se reduce este proceso a una puesta en escena, una ficción replicada a lo largo de las escuelas. De esta manera, el proceso de ED constituye una *fabricación*, siguiendo las palabras de Ball (2013), una acción con pretenciosa, pero que sólo alcanza a formalidades que, en ningún caso, apoyan procesos de crecimiento profesional.

“muchos colegas tienen muy buen manejo de como tener una buena estructura, de conceptos claves que son como muy atingentes para poder organizar justamente un buen portafolio” (Sujeto n°10)

Producto de lo anterior, la validez de sus resultados quedan en entredicho para la comunidad docente, ya que la *autenticidad* de cada profesional o el *quién es quién* se demuestra en el cotidiano y no a través de un instrumento falible en la medida que demuestra cuán bien se

han seguido sus instrucciones y no cómo son las prácticas laborales cotidianas, realmente. A partir de lo anterior, se demuestra cierta displicencia hacia la ED que en su calidad de artefacto, no refleja auténticamente la ‘calidad docente’ que existe al interior de la escuela.

... es como una sensación que se da, da lo mismo si te fue tan bien o normal, depende las circunstancias, o sea no significa, uno lo entiende, nos conocemos, no significa que uno es mejor que otro, no. De repente todos sabemos que el papel aguanta todo, entonces tampoco define gran parte tu calidad como docente. (Sujeto n°3)

Mediante esta crítica y con los argumentos mencionados más arriba, se rechaza la idea de estratificación de los profesores por causa de la ED.

Tabla 9. Tabla resumen del análisis discursivo realizado para categoría 5. *		
Categoría 5	Identidad docente develada.	
ESTRATEGIAS DISCURSIVAS		
ESTRATEGIA	PROPÓSITO	MEDIOS
Predicación	Expresar valoraciones positivas y negativas hacia instancias determinantes para la profesión docente.	Reiteración, comparación, argumentación, crítica, descripción, caricaturización, uso de preguntas retóricas, aseveraciones taxativas, predicados implícitos y explícitos.
Argumentación	Justificar la limitación, dentro de la escuela, de las acciones de algunas entidades externas a ella.	Reflexión, narración de la propia experiencia.
Referenciación	Aludir a condiciones, deseos o necesidades del emisor del discurso.	Argumentación, asumir la voz de otro.

Elaboración propia a partir de Wodak y Meyer 2003, p. 112 / *Para ver la Tabla en extenso ver Anexo n°1

Categoría 6. Posibilidades de divergencia. Esta categoría presenta dos aspectos que tienen la potencialidad de movilizar un cambio en el pensamiento establecido. Son la queja y la voluntad de resistir, que expresan una visión alternativa derivada del cuestionamiento a los parámetros hegemónicos.

Subcategoría 6.1. Demanda de tiempo y respeto. Como ya se vio en las subcategorías 3.5 y 3.6 “el trabajo en soledad” y la “falta de tiempo” estos son temas sentidos, pero aún pendientes en el quehacer docente. Por ello, es relevante la queja como recurso de expresión

de disconformidad con factores que lesionan su autoimagen o dificultan las condiciones laborales necesarias para desarrollar sus tareas.

... porque, na poh somos profesionales que todos opinan de nosotros, no sé, nadie pelea con el cardiólogo, tú dices cardiólogo ‘no, si me atendió una eminencia’, quien dice ‘oye que a mi hijo le da clases una eminencia’, nadie lo dice. (Sujeto n 3°)

Para reclamar la falta de reconocimiento social a la labor docente, se recurre a la construcción en primera persona gramatical, de una comparación con una profesión socialmente reputada – como la medicina- que comparte con la docencia su carácter relacional, aunque con varios otros contrastes. Del mismo modo, se acusa la diferencia de trato entre estas profesiones, mediante el uso de verbos en modo imperativo para el trabajo docente y normalizando la casuística en medicina: (*a los docentes*) “*tiene que resultarnos*”, “*tiene que ser buena*” y el condicional para la medicina “*si se murió: falleció, está dentro de las probabilidades*”, *uno firma un documento que puede resultar...*”

... el sueldo en otras profesiones no está limitado a... Está limitado solamente al título, el cardiólogo cobra lo que cobra un cardiólogo. No cobra más porque le quedaron diez operaciones buenas y tres se le murieron, de hecho si se murió: falleció, está dentro de las probabilidades, uno firma un documento que puede resultar, nosotros podríamos aquí colocar al apoderado aquí “*firmo este documento puede que resulte la educación de su hijo puede que no resulte*”, a nosotros nunca... esto a nosotros tiene que resultarnos, tiene que ser buena debe... (Sujeto n 3°)

Se compara la regulación de la remuneraciones y la exigencia de éxito en la labor, donde la docencia figura más regulada, exigida y menospreciada que la medicina.

Finalmente, para enfrentar lo anterior, si bien existe la conciencia de la necesidad de un cambio, este representa un esfuerzo enorme – lo denominan *sacrificio*, - y queda sólo como una idea, sin concreción.

Es relevante que las acciones necesarias para revertir las condiciones laborales adversas, dan cuenta implícita de las circunstancias cotidianas del trabajo docente, haciendo que la sola idea de incluir más actividades al cotidiano resulte casi una inmólación.

... ser más activo en este trabajo es complicado porque requiere que nosotros invirtamos más tiempo y es un sacrificio, en el fondo es un sacrificio que no debería ser, esto debería ser un trabajo como todos, o sea que tu cumplas un horario y después

te vas tranquilo, pero requiere como sacrificio, requiere más tiempo pensar más, socializar más. (Sujeto n°3)

Subcategoría 6.2. Propuesta de sistematización del uso del conocimiento entregado por la ED. Se decidió asignar esta subcategoría a la categoría *Posibilidades de divergencia*, pues a diferencia de las descritas en la categoría siguiente, aquí sí se presenta – incipiente y difusamente- ese germen cismático y potenciador de cambios, al romper con la idea estratificadora que tiene el uso de los resultados de evaluación o la superación del proceso individual e individualizador, presente en el ethos del contexto neoliberal que sostiene a las políticas educativas nacionales.

Esta subcategoría recoge las iniciativas propuestas por las y los docentes para resignificar la información que arroja la ED, de tal manera que oriente la toma de decisiones para instancias formativas y abandone el estigma divisorio que actualmente posee. Se contemplan así instancias de co-formación a partir de habilidades personales o de los resultados de la ED, o capacitaciones externas que los docentes directivos propongan para las y los profesores a partir de la revisión de los resultados de la ED.

esas cosas [las habilidades personales] se podrían obtener o sea como un instrumento como un insumo, se lo podría usar mucho mejor, porque están ahí ni siquiera tenemos que inventar algo o sea basta que comparemos y dijéramos ‘ya todos acá... mira estas son las fortalezas de todos nosotros como dirección podríamos fomentar que mejoren las que están más descendidas’ como se dice y las otras podríamos compartirlas y hacernos fuertes en un tema cada cierto tiempo, hasta que en algún momento todos vamos a dominar todo, yo creo que eso es lo que falta, no esa cosa como ‘salió el resultado ya, ah... no salió ni experto uno ni avanzado’, entonces sacar, como darle la vuelta a la cuestión y utilizarlo como una herramienta. (Sujeto n°3)

Estas propuestas, responden a la voluntad de resistencia de la comunidad docente, quienes cuestionando⁶³ el proceso y resultados de la ED proponen -discursivamente-, transformar el uso de resultados de la evaluación una acción beneficiosa para la comunidad escolar, mediante trabajo cooperativo.

⁶³ Ver subcategoría 5.4

Tabla 10. Tabla resumen del análisis discursivo realizado para categoría 6. *		
Categoría 6	Posibilidades de divergencia	
ESTRATEGIAS DISCURSIVAS		
ESTRATEGIA	PROPÓSITO	MEDIOS
Predicación	Expresar impresiones sobre la ausencia de factores que incidirían en mejores condiciones para la acción docente en aula y el costo personal de promover su mejora.	Reflexión sobre la propia experiencia, comparación, ejemplificaciones.
Referenciación	Comparar el estatus de la docencia con otras profesiones.	Comparación, ejemplificación.
Representación del discurso.	Proponer ideas para implementar instancias que aporten al desarrollo de la profesión docente.	Definición, reflexión en base a la propia experiencia.

Elaboración propia a partir de Wodak y Meyer 2003, p. 112 / *Para ver la Tabla en extenso ver Anexo n°1

Categoría 7. Usos que se le asignan a los resultados de la ED. En esta categoría se expresan proyecciones posibles para el uso de los resultados de la ED que implican validarla como referente de calidad y buenas prácticas. Si bien, estos usos no consideran la lógica estratificadora al interior de la institución, sí la reconoce hacia afuera, aunque es una idea criticada por las y los hablantes, además se destaca la individualidad del proceso de contrastación entre el resultado entregado por la ED y la reflexión del profesor/a.

Subcategoría 7.1. Orientación formativa. Los hablantes refieren la posibilidad de usar formativamente los resultados de la ED, pero lo hacen usando verbos en modo condicional y adverbios de duda que reflejan incertezas en el discurso, las cuales dan cuenta de que la penetración del discurso hegemónico, inserto en la ED, no está completamente consolidada ya que los hablantes no reconocen una utilidad categórica.

“Yo creo que (la ED sirve) para reflexionar sobre la propia práctica que uno está haciendo constantemente, incorporar algunas cosas, mejorar algunas rutinas quizás...” (Sujeto n°10)

Además, se releva el carácter individual y reflexivo de este ‘acto autoevaluativo’ que se inicia y termina en el sujeto, cuyos resultados podrían ser extrapolados al aula en la medida que las acciones que llevaron a ese resultado se mantengan regularmente en la praxis del docente. No obstante, el discurso no refiere acciones punitivas ni conducentes a estratificación, tampoco las niega y mantiene la estandarización como referente de contrastación para sus prácticas.

Subcategoría 7.2. Estrategia de marketing asociada a una certificación externa.

Esta subcategoría nace de la proyección que hacen los hablantes de los usos que la superioridad del servicio podría darles a los resultados de la ED. En esta ficción, no hacen referencia a fines pedagógicos ni instruccionales, sino a aumentar el valor nominal del producto ‘profesor evaluado’. Es decir, se asocia a la ED con un rol certificativo y comercial.

... le sirve para decir “nuestros profesores, nuestros profesionales están en un nivel de evaluación bueno”. No, no sé si me encuentran razón ...” (Sujeto n°4)

... sí un márketing para poner ahí. Los profesores más evaluados, los mejores están aquí. (Sujeto n°1)

La relevancia de esta subcategoría es que sustituye a la FID como instancia certificativa por excelencia e instala a la ED en ese rol. Si bien, es una idea que se menciona inocentemente en el discurso, lleva implícita una gran carga que cimbraría el sistema de FID y ED, si se transforma en una idea extendida.

Tabla 11. Tabla resumen del análisis discursivo realizado para categoría 7. *		
Categoría 7	Usos que se le asignan a los resultados de la <i>Evaluación Docente</i> .	
ESTRATEGIAS DISCURSIVAS		
ESTRATEGIA	PROPÓSITO	MEDIOS
Predicación	Establecer funciones para los resultados de la ED y ECEP asociándolos con un potencial punitivo, dentro concepto de <i>calidad</i> propuesto por estos instrumentos.	Afirmaciones, uso de verbos en modo condicional
Referenciación	Resentir la reificación de la condición docente.	Asumir la voz de otro.

Elaboración propia a partir de Wodak y Meyer 2003, p. 112 / *Para ver la Tabla en extenso ver Anexo n°1

Capítulo V

Discusión

En este apartado se presentarán los hallazgos de la investigación a la luz de los conceptos que constituyen el marco referencial propuesto. Se buscará la organizar y profundizar el discurso a través de la develación de sus elementos estructurales y la relación entre las categorías encontradas.

La forma en que se reveló la información responde al siguiente esquema.

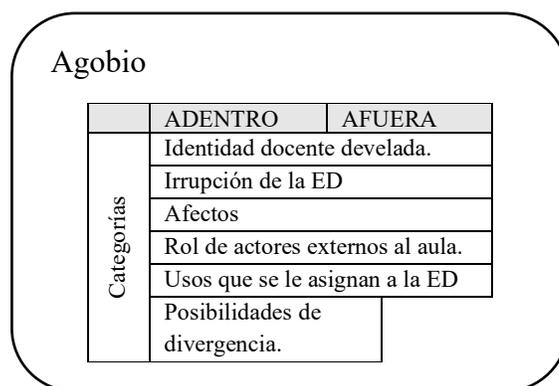


Figura 4. Orden de la información según análisis. Elaboración propia.

En el esquema anterior, la categoría del *agobio* aparece enmarcando a las otras, dado que es una circunstancia que determina todas las situaciones mencionadas en el discurso.

La organización de esta sección tomó en cuenta fundamentalmente la incomodidad que produce la exposición, sensación que apareció en el discurso asociada a la ED y al juicio social sobre el trabajo docente. Su relevancia está dada por el influjo que ejerce en la división discursiva del adentro / afuera; nosotros /ellos; protección / exposición. Esta división es consecuencia de un panóptico reeditado, un esfuerzo de transparencia que hiere al sujeto expuesto el cual se guarece en un espacio que percibe más seguro o amable: el colegio.

En el discurso se usaron adverbios de lugar en vez de pronombres para determinar el punto de enunciación⁶⁴, pues los hablantes enfatizaron discursivamente la dimensión espacial por

⁶⁴ “Benveniste define enunciación como el acto individual de apropiación de la lengua. Para este autor, sistema lingüístico y proceso comunicativo son inseparables, pues ciertos elementos de la lengua adquieren significación sólo cuando son

sobre la personal. Esta dimensión espacial *adentro* y *afuera* da cuenta de la focalización del *nosotros (adentro)*, refiriéndose a un lugar protegido compuesto, en ocasiones por la comunidad docente de la institución o en otras, al liceo en general; y del *ellos (afuera)* para referirse a otro estamento de la comunidad escolar, a la sociedad en general o a la institucionalidad global. Todas las categorías construidas en esta investigación, excepto la última del recuadro, son influidas e influyen discursivamente ambos lugares, aunque lo hacen en diferente medida.

Finalmente, la última categoría *posibilidades de divergencia* aparece asociada sólo al *adentro*, dado que esa posibilidad nacería en ese lugar, sólo desde la comunidad docente que se sitúa discursivamente en el *nosotros – adentro*.

Adentro

El sujeto docente

El sujeto docente es un sujeto social, al ser una voz colectiva que encarna prácticas y críticas de acuerdo al nivel de conciencia que tiene de la realidad, es una voz escindida e incompleta, por lo tanto no se ajusta exactamente a la definición que propuso Hugo Zemelman (1989) para este concepto, pues el sujeto docente mantiene aún muchas características individualizantes que son reforzadas por las presiones de los dispositivos de poder que emanan desde la institucionalidad global, particularmente, del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Educación (SAC), la ED y la ECEP (leyes 20.529, 19.961 y 20.903 respectivamente), los que ya están instalados en la escuela, que es el espacio de seguridad (*adentro*) en el que el hablante se atrincheró discursivamente. Por ello, tampoco es consciente del momento histórico que atraviesa ya que no tiene la capacidad de reconocer las potencialidades de la realidad que vive, lo que es requisito indispensable para la construcción de una utopía – la que según H. Zemelman es *una idea de futuro-*.

Es un sujeto con rasgos infantilizados y culpabilizadores, Guattari (2006) señala que estos rasgos forman parte de una sociedad sometida al *capitalismo mundial integrado* CMI donde

actualizados por el hablante en el momento de la enunciación. De este modo, las personas, el tiempo y el lugar del enunciado se identifican por su relación con la situación de enunciación.” En https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enunciacion.htm Visitado el 9 de febrero 2022.

la infantilización, la culpa y la discriminación son mecanismos de control para la reproducción de una *subjetividad capitalística*.

La infantilización aparece en el discurso cuando se imponen - y se acatan - estándares o procesos que inhiben la deliberación y la autodeterminación individual y colectiva, bajo la lógica de rendición de cuentas y la gestión de tipo gerencial. La culpa aparece cuando el individuo cuestiona su capacidad y valía para llevar a cabo su labor profesional, por ello acude por la validación de las y los docentes directivos de la institución, entendiendo que en ellos encontrará la orientación y el reconocimiento que requiere.

Pese a lo anterior, el sujeto es consciente tanto de sus virtudes y mandatos éticos, como de algunos de sus malestares. Las virtudes que decide mencionar son concordantes con las que se requieren para cumplir con el estándar de planificación y gestión de aprendizajes, por ejemplo, habilidad en la formulación de objetivos y el diseño de clases. El mandato ético está dado por la conciencia de que todos los estudiantes deben aprender los contenidos prescritos, sin embargo, aquí aparece una contradicción que deriva en un malestar pues, los docentes resienten tanto la ausencia de tiempo para la preparación de la instrucción como la falta de trabajo colaborativo que les permita satisfacer las metas asignadas – no elegidas- para demostrar una gestión exitosa. Esto, dado que en la praxis docente prima la *percepción fenomenológica del tiempo* – citando a A. Hargreaves (2005)- que considera la percepción subjetiva y personal del tiempo de la enseñanza, lo que no se condice con la *percepción lógico racional* con la cual se concibió el diseño y duración del año escolar y la cantidad/temporalidad de objetivos de aprendizaje dispuestos por asignatura. Sin embargo, es la concepción del docente la que prima a la hora de ejecutar ese diseño, considerando un contexto muy diverso con alta dispersión de tiempos de aprendizajes y estudiantes con NEE. De este modo se marca aún más la distancia entre el trabajo prescrito con el que es posible de realizar en un tiempo determinado. Lo que presiona al sujeto docente para encauzar – forzar- la enseñanza homogéneamente sabiendo que atenta contra el aprendizaje de todos los estudiantes.

Finalmente, el sujeto docente conoce sus malestares e incomodidades a través de sus sensaciones - aunque no tenga conciencia del origen - además, enuncia ideas para superarlos,

las que no alcanzan a operacionalizarse, destacando el costo personal que estas implicarían, como cuando menciona la falta de tiempo para trabajar colaborativamente o la necesidad de autoformarse, las que asume como un sacrificio. Se desprende de lo anterior que las condiciones laborales diarias ahogan los impulsos emancipatorios que puedan tener lugar entre el grupo de docentes.

En consecuencia, la conciencia del momento político del estamento docente de la institución está aún en el plano valórico, entendiendo como ‘momento político’ el “dándose del momento dado” y ‘valores’ como un conjunto de ideas que conforman una opción. Esta condición antecede a la consolidación de un sujeto social que se construye en relación con otros al captar la historicidad del momento y desde ahí apropiarse de la realidad (Zemelman, 1989).

La posibilidad de superar este estadio radica en la concienciación de los sujetos, la que se encuentra amenazada por la ausencia de una autoimagen profesional cierta y consolidada a nivel personal e institucional. Las y los profesores reivindican como autoimagen, el reflejo que les rebota desde un superior jerárquico, pues reconocen que en el devenir diario pierden el referente y el estándar requerido para orientar sus acciones. Esto no sería problema, si en el grupo de profesores/as existiese una concepción identitaria que definiese su tarea de forma particular, atribuyéndole un sentido o propósito moral, más allá del mandado por la institucionalidad global (que todos los estudiantes aprendan) y que sustente emocionalmente su trabajo.

... los aspectos emocionales del trabajo docente se articulan profundamente con los sentidos y propósitos morales que guían la docencia (Farouk, 2012; Kelchtermans, 2005). Se trata de la articulación de una visión personal y de sentidos compartidos sobre las finalidades del trabajo, en el marco de una visión social y moral ampliada, que se torna indispensable para el intercambio de significados con estudiantes en el aula (Bruner, 1991; Fullan, 2003). [Cornejo, 2021, p. 2]

La delegación en terceros de la evaluación de la práctica personal es un problema pues, en primer lugar, representa la adopción del propósito moral dado por la institucionalidad global al asumir como propios los estándares impuestos sin considerar las circunstancias contextuales, que hacen o no posible su cumplimiento. Esto ocurre cuando el hablante

construye la descripción de su trabajo sobre un conjunto de acciones de implementación y monitoreo derivadas del enfoque de gestión de aprendizajes y acciones de rendición de cuentas que fuerzan el transcurso de los procesos para alcanzar o acercarse al resultado esperado en el momento previsto.

En segundo lugar, constituye una ilusión, pues bajo la lógica de la rendición de cuentas, las metas son colectivas pero las responsabilidades individuales. A raíz de lo anterior, el sujeto docente se autopercibe inseguro e inerte ante las expectativas que se le han impuesto, pues al no tener o reconocer una motivación trascendente para realizar su trabajo, queda limitado a las condiciones que *desde afuera* se han instalado para su actuar, las que no lo orientan ni le hacen sentido, sin embargo, acata.

Reconoce la emotividad como un recurso en función de los objetivos propuestos, pero discursivamente se desmarca del circuito afectivo -donde ésta circula para todos y en todas sus dimensiones-, es decir, donde el profesorado dentro de la escuela se reconoce como emisor o receptor de simpatías, antipatías o indiferencia, igual que el resto de sus miembros. Esta forma de *labor emocional* (Hochschild, 1983, citado en Cornejo, 2020, p. 339), dado que no se enmarca dentro del flujo natural de las relaciones (dar y recibir), puede resultar en un profesorado agotado emocionalmente, pues implica administrar permanentemente algunas emociones por sobre otras para dar siempre el ejemplo del ‘deber ser’ a fin de predisponer a los estudiantes y sus apoderados al cumplimiento de los objetivos.

Por otro lado, el sujeto acusa el efecto disciplinario de la ED y ECEP y los resiste por medio de otra ilusión, la de autenticidad que percibe dentro de la escuela. Me refiero a ilusión de autenticidad cuando el hablante señala, respecto de los resultados de la ED, que “el papel aguanta todo, entonces tampoco define gran parte tu calidad como docente” (sujeto n°3) donde denuncia la condición falible de la ED. En esta declaración no se considera que, tanto los mecanismos de control recién nombrados, como otros, propios de los principios neoliberales que sustentan las políticas educativas chilenas, están profundamente instalados en las instituciones escolares y en la FID desde hace tiempo, ensombreciendo la idea de autenticidad que el sujeto percibe dentro del contexto en el cual se protege. Esta ilusión se sustenta en que dentro de la escuela, el sujeto percibe que la individualización y

estratificación que se impone desde afuera se debilita pues, por un lado, con la convivencia diaria se han establecido lazos de afecto y confianza con el resto de la comunidad escolar que moderan los juicios de valor respecto de sus prácticas al conocer integralmente a la persona que las está llevando a cabo y no sólo al profesional que es juzgado, y por otro, mediante los saberes que entrega la experiencia, en y para el contexto, se borran las diferencias que cada profesor/a trae desde su FID e historia personal igualándose en la práctica, dejando el *afuera*, fuera de la institución.

Mención aparte merece el rol que cumplen los docentes directivos en el discurso docente, donde aparecen como guías, orientadores y confortadores para las y los profesores de aula. Su rol equivale a que se les asigna a los resultados de la ED: ambos entregan orientación de la justeza de la praxis docente. La diferencia es que los primeros han establecido lazos afectivos con el profesorado, que los hace más cercanos, confiables y, dado a que pertenecen al *adentro* de la institución, no representan la amenaza de la exposición pública para el docente.

Por otro lado, la misión de los docentes directivos es que

lideren procesos de mejora escolar sostenibles, inclusivos y de calidad, que contribuyan a la formación integral y permanente de todos los estudiantes del país, mediante la formulación y difusión de orientaciones, el diseño de diversos dispositivos de apoyo, y el desarrollo de procesos formativos innovadores. (Liderazgo para la mejora escolar (s.f)⁶⁵

De acuerdo a esto, los docentes técnicos y directivos cumplen también la función de vía comunicante bidireccional entre el *adentro* y el *afuera*, en ese sentido, son representantes de las políticas de rendición de cuentas a través de un estilo de gestión gerencialista y están obligados a dar cumplimiento a las metas y procedimientos asociados a ellas; - pues ellos también están bajo esas reglas - todo en un contexto cordial, reflejado en el discurso. Dada esta buena relación, la introducción y adopción de dispositivos neoliberales, al venir de alguien de confianza, se reciben e internalizan con bastante facilidad.

⁶⁵ Liderazgo para la mejora escolar (s.f) *Política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar*. MINEDUC, en <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/politica-fortalecimiento-del-liderazgo-escolar-2/>. Visitado el 4 febrero 2022

Docentes fabricantes⁶⁶

Las fabricaciones (Ball, 2013) representan una forma en que el profesorado resiste la presión de la *subjetividad capitalística* que se impone a través de un conjunto normativo de consecuencias performativas, que no hace sentido a la comunidad docente o que le resulta inabordable o impracticable. Es la puesta en escena de una representación que demuestra la voluntad de cumplir lo dispuesto, pero no cuenta con la confianza de los fabricantes.

La confección de la ED es una fabricación individual, pues cada profesor/a se ha preparado adquiriendo técnicas para conseguir un resultado exitoso. Se ajusta al concepto dado que, las/los profesores no la valoran como una instancia evaluativa auténtica, ya que esta característica sólo se le atribuye a lo que existe, sirve y satisface necesidades dentro de la institución. No obstante, requiere profunda atención su influencia performativa en el profesorado, tomando en cuenta tanto el relativo valor referencial que los docentes les dan a los estándares que la sustentan, como la ausencia de una identidad constituida, personal o institucional, que modere la normalización de esos estándares o los modele de acuerdo a sentidos o propósitos morales o trascendentes.

Afuera

Esta dimensión está constituida por todo aquello que no pertenece a la institución pero la afecta. Es un espacio menos concreto que el *adentro*, pues no tiene límites espaciales definidos, incluso, habrá momentos en que algún miembro del adentro, sea trasladado a este otro espacio discursivo. Pese a la liquidez de sus márgenes tiene características concretas.

Una, tiene que ver con la hostilidad que perciben los profesores desde el *afuera*, pues este espacio aparece asociado a presión y crítica, como efecto se ve el menosprecio percibido por estos profesionales hacia su rol y función, lo que alimenta la necesidad de recibir aprobación y guía.

Otra característica determinante es la institucionalidad global, que es percibida como fuente de agobio pues, permanentemente la institución escolar y los docentes deben rendir cuentas

⁶⁶ La autora de esta investigación se refiere a quienes construyen y ejecutan las *fabricaciones*.

de su gestión; para el profesorado implica responder a la sospecha de estar ‘haciéndolo mal’ y tener que demostrar lo contrario. Esta situación refuerza la sensación de exposición y juicio que lleva al sujeto docente a vivir entre el agobio y la angustia.

La siguiente, es la ausencia de una autoimagen profesional docente definida, lo que fuerza a buscarla en el reflejo que proyecta en otros, en su discurso siempre ha sido así. De esta manera, paradójicamente lo que los docentes ven de sí mismos no considera su propia vivencia, pues el otro no puede conocerla, con lo cual el profesor recibe imágenes variadas, que van desde la condescendencia a la exigencia, según la percepción de terceros.

Dado que la presión y la exigencia vienen de afuera, al encontrar una autoimagen débil o inexistente, estas se encarnan en el sujeto docente constituyéndose en parte de su subjetividad, la cual en un contexto social marcadamente neoliberal, impele al sujeto a mejorar ese reflejo internalizando el estándar foráneo para recibir una imagen satisfactoria para el otro y con eso para sí mismo, se instala así el “poder hacer” exigencia interna, que refuerza al “deber hacer” que es la exigencia que viene de afuera (Han, 2017) y con eso se internaliza el mecanismo de control. Es así como la práctica docente se transforma en un producto y herramienta a la vez, al ofrecer metodologías innovadoras como un servicio que impactará en los aprendizajes de los estudiantes.

Finalmente, un cuarto elemento es la FID, la que se critica en el discurso por no responder a las necesidades de la docencia en acción, lo que agrega otro factor de angustia a la práctica, pues las y los docentes dicen no contar con las herramientas para cumplir con los estándares esperados, de esa manera, son las vías no formales las que suplen esa necesidad a través de una suerte de *formación informal en servicio* ⁶⁷ donde, entre profesores, se producen y reproducen prácticas de forma desregulada, o se tecnifica la acción pedagógica, sumando metodologías, recursos o enfoques, los que sin reflexión del proceso situado de enseñanza, no colaboran al aprendizaje integral o equilibrado de las y los estudiantes ni demuestra dominio sobre la acción pedagógica. Por lo tanto, la crítica a la FID saca a flote más bien, la

⁶⁷ La autora se refiere al conocimiento adquirido por docentes durante su tiempo laboral a través de la observación, la experiencia en aula o en diálogos profesionales ocasionales.

(in)capacidad reflexiva y de agencia con la que egresan los futuros profesores y/o el tipo de necesidades que aparecen hoy en aula, para la cual la FID no tiene respuestas.

Conclusiones

A continuación se dará cuenta de los objetivos de esta investigación a partir de una reflexión inductiva, crítica y contextualizada, desde un enfoque hermenéutico - lingüístico a partir de los hallazgos y de la literatura considerada en el marco referencial.

En primer lugar, el primer objetivo específico referido a la descripción de la capacidad crítica del profesorado de la institución respecto de los dispositivos de control insertos en la Evaluación Docente, leyes 19.961 y 20.903; es pertinente señalar que esa capacidad no está consolidada, limitándose a la identificación de sensaciones, particularmente malestar o incomodidad debido a la presión, angustia y agobio que se percibe dadas las exigencias impuestas por un sistema sustentado bajo la rendición de cuentas y estilo de gestión gerencialista. Estas son morigeradas por una relación cordial con los docentes directivos quienes brindan bienestar supervisando el trabajo realizado por las y los docentes del establecimiento lo que alivia la presión del profesorado pues delegan parte de su responsabilidad en ello.

El sujeto está impedido de una *voluntad de autoconocimiento* que es condición para la consolidación de un sujeto social consciente y con capacidades de agencia (H. Zemelman, 1989). El efecto de esta condición acrítica implica renunciar tanto a aportar sus sentidos o propósitos morales como sello propio y trascendente a su labor pedagógica, como al compromiso en mejorar las condiciones laborales que determinan sus malestares, pues ambos factores nacen de la reflexión y conciencia colectivas.

El segundo objetivo está referido a las necesidades que reconoce el profesorado, en y para el desempeño de su función. En ellas se sustenta el germen cismático que permitiría la emergencia de un pensamiento divergente, dado que las necesidades, cuando se hacen conscientes posibilitan la acción.

Las y los docentes de la institución reconocen necesidades en dos planos superpuestos, uno es el real y el otro es el ideal. El real se define por el deber, que consiste en llevar a cabo el

plan de estudios prescrito para los estudiantes, alcanzando el mismo estándar para todos en el tiempo dispuesto para ello. Al ahondar en este plano formal podrá notarse que esta labor se desarrolla en un marco de extrema intensificación, dada la *policronía* que determina la praxis docente y que los *tiempos micropolíticos* no consideran (Hargreaves, 2005). Lo anterior crea necesidades como el tiempo para desarrollar las tareas propias de la instrucción y también las asociadas a la evaluación docente, es decir que dentro de la jornada laboral se implemente tiempo resguardado y suficiente para realizar y no alterar las actividades cotidianas ni en el liceo ni fuera de él. En este caso, la demanda es acercar la percepción del *tiempo fenomenológico* con el *lógico – racional*, (Hargreaves, 2005) pues la distancia entre ambos abre una brecha insalvable de procesos tortuosos e infructuosos particularmente para profesores y estudiantes. Este plano no atiende a la soledad en el trabajo que expresaron los profesores ya que mantiene el control en los resultados individuales de cada profesor/a y las metas impuestas desde fuera.

El segundo plano, del “ideal” se superpone al anterior y está definido por el *placer en el hacer*, es decir, la realización de las actividades en un clima organizacional cordial y amable junto con una disposición personal relajada y auténtica. Se relaciona ampliamente con aspectos emocionales, donde la demanda de trabajo cooperativo sin la presión de un resultado reivindica el valor del proceso en vez del resultado y la construcción colectiva por sobre la individual, lo que subsana la sensación de soledad en el trabajo. Además, elimina la idea de estratificación de acuerdo al resultado como estándar de eficiencia, relevando el valor de *trabajar por gusto* mediante la construcción colectiva de saberes. Por último, propone una distribución horizontal del poder, con responsabilidades y metas compartidas. Pese a lo anterior, no se puede deducir la existencia de una idea emancipatoria articulada, pues estas necesidades se verbalizan de forma secundaria a otras aseveraciones, dando cuenta de que no son ideas de primera categoría para el sujeto, por no considerarlas posibles o importantes.

En tercer lugar están las necesidades que surgen de la disconformidad con la FID por la distancia que tiene con las necesidades de la práctica docente en contexto. Como ya se dijo más arriba, se destacan los saberes situados y atingentes por sobre los enciclopédicos, sin

embargo la ED demanda teoría en términos de rigurosidad disciplinar y actualización metodológica, y político – educativa.

El saber situado, entendido como el conocimiento y dominio de las estrategias pedagógicas y emocionales para acercar las disciplinas a los estudiantes, mediante el cumplimiento de los objetivos prescritos, en un contexto dinámico y cambiante; se desarrolla dentro de una “*formación informal en servicio*”, pero el estándar que espera la ED sólo puede ser alcanzado a través del estudio formal y permanente. El problema radica en que muchas veces los docentes son destinados durante años a niveles y asignaturas específicas, que les hacen perder el dominio del estándar para ciclo completo de enseñanza, con lo cual se alejan de las exigencias dadas en la ECEP que considera al ciclo en su totalidad.⁶⁸ Lo mismo ocurre con la actualización docente en el enfoque político-educativo vigente, la ausencia de tiempo suficiente en la escuela para comprender, internalizar y adoptar este enfoque en la praxis docente, implicará que el abordaje de la ED, respecto de este punto, sea sólo intuitivo, dejando la responsabilidad de actualización al docente, fuera de su tiempo laboral.

Los ejemplos anteriores, reflejan algunas situaciones de ocurrencia frecuente en las escuelas y que podrían explicar la distancia percibida entre FID y la praxis. Lo concreto es que la ED y ECEP tensionan la gestión administrativa de las escuelas, que no consideran - y muchas veces no pueden – atender a la distribución horaria necesaria para mantener la vigencia y actualización disciplinar de sus profesores. Por otro lado, estos instrumentos demandan el involucramiento consciente del docente en su formación continua, dejando en desventaja a quienes no reaccionan a tiempo a esta realidad.

El tercer objetivo trata de la descripción de la identidad docente, la que está referida a un/a profesional tensionado, y a veces escindido delegando parte de sus responsabilidades en otro estamento; infantilizado, pues se presenta vacío de sentido o propósito moral, por lo cual adopta aquellos que le son propuestos por la institucionalidad global, sin objeciones de fondo sólo de forma, las cuales resiste discursivamente sin poder organizar un relato orgánico dada

⁶⁸ Por ejemplo, un docente de la asignatura de ciencias naturales, en educación general básica ha sido asignado por años a los niveles de 5° y 6° básico, pero en la ECEP se le pregunta por los contenidos de todo el ciclo, es decir de 5° a 8° básico.

la ausencia de reflexión y la dimensión del sacrificio/ inmolación que implicaría una acción reivindicativa, por lo cual no está dispuesto y/o preparado asumirla; es consciente de sus fortalezas, las que reconoce en el ámbito de lo práctico y funcional – y las usa de ese modo para perseguir el estándar impuesto.

El sujeto reflexiona por medio de la queja, la que usa como desahogo y búsqueda de empatía, la que encuentra y es compartida con su grupo de colegas, el cual se ha convertido en su refugio pues ahí se difuminan los criterios de juicio y sanción que se imponen desde afuera, aunque se mantienen otros internos- como el agobio y la soledad- que dan cuenta de que la asepsia⁶⁹ (del *adentro*) percibida por el sujeto, no es tal. No obstante, ha elaborado *fabricaciones*, de las cuales no es consciente, pero con las que ha logrado acortar en - la forma - la brecha entre lo exigido y lo posible “aprendiendo a responder la ED.” También ha creado ideas divergentes que abren la posibilidad de un proceso reflexivo de potencial emancipatorio, pero que no alcanzan a articularse aún como una propuesta que pueda generar una nueva subjetividad. En esto influye el gueto físico y discursivo en el que está atrincherado el sujeto, pues le impide conectarse con otras realidades docentes en las cuales, sin duda, encontrará elementos en común dado que la educación del país completo se rige bajo mecanismos de rendición de cuentas.

Por otro lado, el rol que ejerce este docente es instrumental, por cuanto el vacío que deja la ausencia de sentidos o propósitos morales se llena por defecto, con una finalidad funcional, es decir el/la docente se presta como herramienta para un fin que no le es propio y eso mismo se transmite al estudiantado. El camino se inclina entonces, por la condición de alienación y opresión, que implica que el individuo se somete a la subjetividad tal como la recibe (Guattari, 2006) esta condición produce sufrimiento al desarrollarla en condiciones laborales y personales - detalladas más arriba - que le impiden cumplir los estándares.

De esta manera se llega al objetivo general, que era conocer el significado que los docentes les atribuyen a los dispositivos de control insertos en la Evaluación Docente, leyes 19.961 y 20.903. A este respecto se puede destacar que sólo la evaluación docente, ley 19.961 ha sido

⁶⁹ Ausencia de criterios de eficiencia que derivan del SAE.

asumida por el grupo de profesores, quienes mediante fabricaciones pudieron incorporarla a su vida de forma efectiva en términos de resultados, pero no así en cuanto al impacto que tiene en su calidad de vida. Respecto de la ECEP contenida en la ley 20.903, la situación es diferente dado el poco acercamiento con este instrumento y la poca preparación con que se cuenta, los profesores la significan como un elemento de control desproporcionado, pues estiman que ya existen varias otras instancias evaluativas durante su vida laboral (FID, evaluaciones institucionales anuales, evaluaciones informales permanentes, y la ED ley 19.961), como para agregarle una prueba de conocimientos que, como summum, determinará el rango salarial del docente durante los siguientes cuatro años.

Subyace al discurso una idea de profesión docente pragmática, que es está construida en base a los conceptos que la institucionalidad global ha entregado, en consecuencia, se la concibe como una actividad instrumental por lo tanto, carente de un sentido trascendente o de un sello personal que sobrepase lo prescrito, lo que se vive con angustia, pues el sujeto es consciente de la diversidad de su alumnado y que debe mediar entre lo exigido y lo exigible de acuerdo al contexto y al tiempo dado. En este sentido predomina una concepción personalizada del acto educativo, pero que atenta contra el espíritu homogenizante implícito en la disposición temporal dada para la consecución oportuna de los objetivos.

El docente se desprofesionaliza al delegar parte de su responsabilidad en terceros, limitándose a ser administrador del proceso de enseñanza señalado, a través de acciones de nivel técnico en un marco de inseguridad permanente respecto de la pertinencia y adecuación de estas prácticas.

Su voluntad de conocimiento se acerca al acriticismo por cuanto se articula una queja que refleja el malestar sin profundizar en su origen, sin embargo, con esto se abre otra dimensión de la identidad docente que tiene que ver con la conciencia del desagrado.

H. Zemelman (1989) señala que “más importante que las teorías son las visiones de realidad que permitan delinear horizontes históricos susceptibles de transformarse en objetos de una apropiación por el hombre y en esa medida, incorporarlos en la historia en forma de proyectos de sociedad que sean viables” (p.33)

De esta manera, el malestar expresa el rechazo a una realidad que contiene circunstancias que se perciben perniciosas, dando paso a perfilar otra visión de realidad que, por medio de la experiencia vivida v/s la deseada, pueda transformarse en una voluntad colectiva y dar paso a proyectos de transformación viables. Pese a que aún los sujetos no demuestran ese ímpetu transformador, sí expresan anhelos que se mueven entre la reivindicación y el placer.

En primer lugar, lo reivindicatorio se refiere a la recuperación del estatus profesional docente ante la sociedad en general, para ello expresa la voluntad discursiva de explorar caminos propios para llegar a las acciones que impliquen la solución de problemas, lo que cuestiona la absolutez de la inseguridad expresada más arriba.

En segundo lugar, con la responsabilización individual se desvalorizó el proceso de construcción colectiva de saberes, como respuesta las y los docentes proponen alejarse de la lógica del rendimiento al valorar el placer del proceso por sobre el resultado, destacando el goce que trae aparejado. Si a eso se suma la consideración del estudiante como persona, con biografía, ritmos y características particulares, se puede concluir que este anhelo alternativo, constituye una idea completamente divergente a la institucional, posibilitando que los docentes adquieran sentidos o propósitos trascendentes para su praxis; corrigiendo la salida alienada para orientarla hacia una expresiva o creativa, donde los individuos puedan singularizarse, como respuesta a la homogenización (Guattari, 2006)

Finalmente, respecto de las proyecciones de este trabajo se pueden identificar tres áreas a investigar:

La primera en la relación al currículum aprendido a través de una subjetividad docente neoliberal ¿Qué subjetividades se crean en las y los estudiantes en este contexto? Más allá de contenidos disciplinares ¿Qué valores o sentidos adquieren los estudiantes de sus profesores?

La segunda es investigar la relación entre praxis docente y FID a partir de dos preguntas ¿Qué necesitan los profesores que la FID no está entregando? y las necesidades de la praxis docente ¿Son abordables desde las disciplinas que la componen actualmente?

La tercera es investigar cuáles son y cómo aplicar las prácticas pedagógicas críticas, liberadoras y profesionalizantes, aún dentro de un contexto de políticas educativas basadas

en rendición de cuentas y gestión gerencialista; sin que para los profesores represente un sacrificio extremo.

Finalmente, la cuarta, es reconstruir el efecto performativo de los dispositivos de control a partir de la descripción de esta nueva identidad docente modelada por las evaluaciones docentes y las pruebas estandarizadas de altas consecuencias.

Bibliografía

- Apple, M. (1999). “El Neoliberalismo en Educación”. Revista Docencia N°9, Colegio de Profesores de Chile, Santiago.
- Ardoino, J. (1993) “El análisis multirreferencial” Revista de la Educación Superior N°87 Volumen 22, Julio – septiembre. Publicaciones ANUIES en <http://publicaciones.anuies.mx/revista/87/1/1/es/el-analisis-multirreferencial> Viistado el 14 febrero 2022.
- Atria, Fernando (2013) *Neoliberalismo con rostro humano. Veinte años después*. Catalonia. Santiago.
- Avalos-Bevan, Beatrice (2018) “Evaluación docente en Chile: aspectos destacados y complejidades en 13 años de experiencia”, *Docentes y Docencia*, 24: 3, 297-311, DOI: 10.1080 / 13540602.2017.13882284
- Ball, Stephen J. (1989) *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós: Barcelona.
- Ball, Stepehn J (2013) “Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa”. *Pedagogía y Saberes* No. 38 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2013, pp. 103-113
- Bellei, Cristian (2020) Opinión: SIMCE en pandemia y post-confinamiento: ¿servirá para algo? Publicada el 25 de mayo de 2020 en http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=1907&langSite=es Visitado el 5 de junio 2021.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. (Colección educación y enseñanza). Barcelona: CEAC
- Canales Cerón, M., Gainza, A., Arnold, M., Vivanco, M., Cottet, P., Canales, M., Jiménez, J., Márquez, R., Rodríguez Villasante, T., Montecino, S., Asún, R., Martinic, S. & Ghiso, A. (2003). Metodologías de investigación social: introducción a los oficios. Disponible en <http://bibliografias.uchile.cl/106>

- Cappelacci, Inés; Juarros María Fernanda. (2014) “La metodología cualitativa según la teoría crítica en la investigación socioeducativa” en *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos*. Francisco Osorio (editor). LOM.
- Cerda, Ana María; Núñez, Iván; Silva, María de la Luz. (1991) *El sistema escolar y la profesión docente*. PIIE, Santiago.
- Chile (1996) Ministerio de Educación. DFL 1 Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley n° 19.070 que aprobó el estatuto de los profesionales de la educación, y de las leyes que la complementan y modifican. Promulgada el 10 de septiembre de 1996. En <http://bcn.cl/2fjtu> Visitado el 4 marzo 2021.
- Chile, (2011) “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación parvularia, básica y media y su fiscalización” en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635> Visitado el 23 mayo 2021.
- Cornejo, Rodrigo; González, Juan; Sánchez, Rodrigo & Sobarzo, Mario (2009) “Las luchas del movimiento por la educación... y la reacción neoliberal.” Equipo Observatorio Chileno de Políticas Educativas – Universidad de Chile en http://www.opech.cl/inv/analisis/luchas_movimiento_educacional.pdf Visitado el 9 de mayo 2021.
- Cornejo Chavez, Rodrigo (2012). “Nuevos sentidos del trabajo docente: Un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el chile neoliberal” Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología. Universidad de Chile.
- Cornejo, Rodrigo; Castañeda, Lorena; Abarca, Waldo; Acuña, Felipe; Corriente popular de educación, Colectivo Diatriba & Movimiento por la Unidad docente. (2013). *Trabajo y subjetividad docente en el chile neoliberal. Un diálogo entre la investigación académica y los nuevos movimientos docentes*. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Red Estrado, Quimantú. Santiago
- Cornejo, Rodrigo; Etcheberrigaray, Gabriel; Vargas Pérez, Sebastián & Assaél, Jenny. (2020). “Emociones y trabajo docente: organizando un debate científico ausente en

- América Latina.” *Curriculo sem Fronteiras*. 20. 10.35786/1645-1384.v20. n1.18.
https://www.researchgate.net/publication/341529876_Emociones_y_trabajo_docente_organizando_un_debate_cientifico_ausente_en_America_Latina Visitado el 25 enero 2022.
- Cornejo Chávez, Rodrigo; Etcheberrigaray Torres, Gabriel; Vargas Pérez, Sebastián; Assaél Budnik, Jenny; Araya Moreno, Rodrigo & Redondo-Rojo, Jesús (2021) “Actividades emocionales del trabajo docente: un estudio de shadowing en Chile”. *Quaderns de Psicologia*, Vol. 23, Nro. 1, e1689
<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1689> Visitado el 25 de enero 2022.
- Delgado, J., & Gutiérrez Fernández, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (Psicología social. Serie metodología de las ciencias del comportamiento). Madrid: Síntesis.
- Díez-Gutiérrez, E.-J. (2015). “La educación de la nueva subjetividad neoliberal”. *Revista Iberoamericana De Educación*, 68(2), 157-172. <https://doi.org/10.35362/rie682190>
- Donoso Díaz, Sebastián. (2004) “Reforma y Política Educacional en Chile 1990 -2004: El neoliberalismo en crisis” en *Estudios Pedagógicos* Vol. XXXI, N° 1, Universidad Austral de Chile, Pp. 113 -135
http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/Reforma_Educativa_El_Neoliberalismo_En_Crisis_Donoso.pdf Visitado el 4 enero 2021.
- Fernandez Gonzalez, Noelia (2017). “La lucha simbólica por la educación en la globalización neoliberal”. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71),1-23. Visitado el 18 de febrero de 2021. ISSN: 1413-2478. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275/27553035024>
- Foro por el Derecho a la Educación, (Compiladores/as) (2015) *Una década de luchas y propuestas por el derecho a la educación. La palabra de los movimientos sociales. Chile* en <https://opech.cl/wp-content/uploads/2015/08/D%C3%A9cada-luchas.pdf>
Visitado el 9 de mayo 2021

- Foucault, Michel. (2002) *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI editores. Buenos Aires
- Fraser, Nancy (2003) “¿De la disciplina hacia la flexibilización? Releyendo a Foucault bajo la sombra de la globalización.” En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*; Vol 46, No 187 <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2003.187.42392>
- González Calderón, Fabián. (2015) “Mil días de la Junta Militar de Gobierno. La metamorfosis subterránea de la educación chilena durante los primeros años de la dictadura militar (1973 - 1979)” en *Cuadernos chilenos de historia de la educación* n° 4, Dossier: Educación y dictaduras en el Cono Sur. Santiago de Chile, junio 2015. <http://historiadelaeducacion.cl/index.php/home/article/view/33> Visitado 19 mayo 2019
- Guattari, Félix; Rolnik, Suely (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Traficantes de sueños. Madrid.
- Han, Byung Chul. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Heder. Barcelona
- Han, Byung Chul. (2014). *Psicopolítica*. Heder. Barcelona
- Han, Byung Chul. (2017). *La sociedad del cansancio*. Segunda edición. Heder. Barcelona.
- Hargreaves, Andy (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)* Morata. Madrid.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Disponible en <http://bibliografias.uchile.cl/1989>
- Herrera, José Darío. (2010) *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. CINDE, Bogotá.
- Jarpa Arriagada, Carmen Gloria; Castañeda Díaz, María Teresa. (2018). “Representaciones sociales frente al proyecto de carrera profesional docente en Chile: análisis estructural del discurso”. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230075. Epub 25 de octubre de 2018. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230075>

- Luengo Navas, Julian J. y Saura Casanova, Geo (2012). “Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. Profesorado”. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16 (3), 133-148. [Visitado el 20 de febrero de 2021]. ISSN: 1138-414X. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56725002007>
- Manzi, Jorge; González, Roberto; Sun, Yulan (editores). (2011) *La evaluación Docente en Chile*. MIDE UC en <https://mideuc.cl/wp-content/uploads/Libro-Ev-Docente-en-Chile-FINAL-2011-07-20.pdf> Visitado el 19 de febrero 2022.
- Martinic, Sergio; Elacqua, Gregory (editores) (2010) “Cambios en las regulaciones del sistema educativo. ¿Hacia un estado evaluador? ¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo”. UNESCO – Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190544> Visitado el 22 de febrero 2021
- Martuccelli, D. (2013). *Sociologías de la modernidad: itinerario del siglo XX*. LOM ediciones: Universidad de Chile. Santiago. Disponible en <http://bibliografias.uchile.cl/2921>
- Marx, Karl. (2005). *El capital: crítica de la economía política*. Siglo XXI. Buenos Aires. Disponible en <http://bibliografias.uchile.cl/49>
- Moreno-Doña, Alberto y Gamboa Jiménez, Rodrigo. (2014). “Dictadura Chilena y sistema escolar: ‘a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación’”. *Educar em Revista*, (51), 51-66. Visitado el 20 de febrero de 2021, en http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000100005&lng=es&tlng=es.
- Mucchielli, Alex. (2001) *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Síntesis. Madrid
- Núñez, I. (2004): “La identidad de los docentes: una mirada histórica en Chile”. *Revista Docencia* (23), pp. 65-75. Colegio de Profesores de Chile

- Olavarría Gambi, Mauricio. (2010). “Efectividad en la gestión pública chilena”.
Convergencia, 17(52), 11-37.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352010000100001&lng=es&tlng=es. Visitado el 5 de junio de 2021
- OPECH (2007): “Tensiones en la profesión docente”. Documento de Trabajo N°5. En
<http://www.opech.cl/Libros/doc1.pdf>
- Oyarzún Maldonado, Cristian & Cornejo Chávez, Rodrigo. (2020). “Trabajo docente y nueva gestión pública en Chile: una revisión de la evidencia”. *Educação & Sociedade*, 41, e219509. Epub May 22, 2020. <https://dx.doi.org/10.1590/es.219509>
- Padua, J. (1979). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. Disponible en <http://bibliografias.uchile.cl/2900>
- Pérez Serrano, Gloria (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas*. La Muralla, Madrid.
- Reyes, Leonora, Cornejo, Rodrigo, Arévalo, Ana, & Sánchez, Rodrigo. (2010). “Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias.” *Polis (Santiago)*, 9(27), 269-292. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000300012> Visitado el 23 de febrero 2021
- Ruiz, Carlos. Reyes, Leonora. Herrera, Francisco (editores) (2018) *Privatización de lo público en el sistema escolar: Chile y la agenda global de educación*. LOM – Facultad de Filosofía y humanidades. Universidad de Chile. Santiago.
- Sisto, V.; Fardella, C. (2011) “Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile” en *Revista de Estudios Universitarios*, 37 (1) 123- 141. Disponible en español:
https://www.psiucv.cl/publicacion/?search=&pub_year=2011&author_id=576&publication_type=0 Visitado el 17 abril 2021.
- Stake, Robert E. (1998) *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres Dujisin, Isabel. (2009) “La década de los sesenta en Chile: La utopía como proyecto”. *Revista HAOL*, Núm. 19 (primavera, 2009), 139-149 en <https://historia->

actual.org/Publicaciones/index.php/hao/article/view/304 Visitada el 27 de febrero 2021.

van Dijk, Teun A. (1996), “Análisis del discurso ideológico” en Versión. Comunicación y política UNAM, página: 16
<http://www.discursos.org/oldarticles/An%20del%20discurso%20ideol%20F3gi%20co.pdf> Visitado el 20 enero 2021.

van Dijk, Teun A. (2013). *Discurso y poder*. Gedisa, Barcelona

Wodak, Ruth y Meyer Michael (compiladores). (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa: Barcelona, disponible en
<http://bibliografias.uchile.cl.uchile.idm.oclc.org/files/presses/1/monographs/3096/submitmission/proof/index.html>

Zemelman, Hugo. (1989) *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. Siglo veintiuno editores. México

Anexos

Anexo 1

Matriz de Análisis. Elaboración propia en base a propuesta de Wodak y Meyer. 2003, p.112

Categorización		Valoraciones			
Categorías	Subcategorías	Estrategias discursivas			
		QUÉ El sujeto:	PARA QUÉ	MEDIO (CÓMO)	CITAS
I. Rol de actores externos al aula.	1. Rol de docentes directivos.	Se sitúa desde fuera del discurso. Expresar una duda con forma de anhelo por darle sentido a la ED.	Describir intuitivamente la función de evaluación que realizan los docentes directivos.	Uso de verbos en imperativo	La ED "Ayuda también porque bueno los directivos te tienen que evaluar por lo tanto tienen que poner ojo en lo que uno hace en algún momento no sé con qué precisión y cuánto tiempo lo harán, eso, nunca he estado en ese rol, pero los obliga a darse un tiempo a mirar la práctica docente de cada uno de los profesores que trabajan en el liceo. Ya eso alguna idea va a dar algún indicio, algo que te va a decir o que estamos mal o que estamos mejor, algún resultado tiene que haber de eso" (Sujeto n°3)
	2. Rol de la FID.			Interrogación indirecta.	"yo siempre he pensado, he creído que por ejemplo los directivos tienen el acceso a las evaluaciones de todos nosotros y también hay una parte que ellos nos evalúan por lo tanto en algún momento debería darse la instancia dentro de los consejos de reflexión, cierto, un rato en el cual ellos pudiesen cruzar esa información" (Sujeto n°3)
	3. Rol de la institucionalidad global.	Reflexiona sobre la responsabilidad de las U y/o falta de preparación de los docentes para enfrentar la ED Destaca la brecha entre la academia y la docencia de aula. Resalta la percepción de desconfianza que existe hacia la docencia de aula, por parte de la superioridad del servicio.	Cuestionar la efectividad de la FID en contaste con la ED. Cuestionar la pertinencia de la FID en contaste con el trabajo docente. Denunciar la presión que representa el control administrativo.	Pregunta retórica Argumentación Hipérbole Confrontación: nosotros, que sufrimos /ellos, que presionan sin conocer.	"¿por qué las casas matrices que nosotros escogimos para poder, para que nos puedan guiar, orientar o entregarnos las herramientas para desarrollamos como buenos docentes, ¿por qué la base se va perdiendo en el camino?" (Sujeto n°8) "Bueno yo creo que la formación inicial de los docentes no es la mejor, porque la universidad no está contextualizando el trabajo del docente" (Sujeto n°3) "tampoco se toman con seriedad del nivel central la labor nuestra. Tampoco hay un entendimiento de que un profe que tenga 30 horas en el fondo tiene que tener 12 de clase y el resto para planificar e inclusive te quedai corta" (Sujeto n°4) "Entonces, pero aquí no pasa... al final les importa un bledo el resultado, el cuento es exigirle al profe, exigirle, porque mientras más se le exige mientras más trabajo administrativo tenga mejor o te piden trabajos administrativos en función de que a lo mejor lo estoy, lo estás haciendo mal entonces para eso tenis que hacer el trabajo administrativo para demostrar que no lo estás haciendo mal entonces es complicado poh..." (Sujeto n°4) "el éxito del liceo que mejore es como tratar en el interior de buscar el equilibrio como hacer las cosas no desde afuera porque de afuera no nos ayuda en el fondo, desde afuera no nos ayuda, solamente recarga estar demostrando que siempre que si lo estamos haciendo bien" (Sujeto n°3)

II. Afectos.	<p>1. Afectividad en la escuela: estudiantes y apoderados.</p> <p>1.1 Afectividad en la escuela: docentes.</p>	<p>Describe a estudiantes y apoderados a quienes se le deben brindar condiciones mínimas de bienestar emocional para establecer una relación fructífera.</p>	<p>Instala discursivamente a un otro que debe ser atendido.</p>	<p>Descripción, locución adverbial.</p>	<p>"Yo pienso que es súper importante como se sienten los estudiantes y sus familias en el colegio si se sienten bien acogidos, si se sienten queridos y respetados, ya tenemos un pie hecho, tenemos una base si se sienten incómodos y no se sienten bien y lo pasan mal no se puede lograr mucho." (Sujeto n°5)</p> <p>"y que los estudiantes se den cuenta de que nosotros queremos mejorar porque es como un ejemplo para ellos, si nos ven haciendo cosas para mejorar o nos ven con ganas de seguir estudiando o capacitándonos y ven que lo hacemos, para ellos se va a ser normal que así hay que hacer las cosas y van a hacer lo mismo" (Sujeto n°5)</p> <p>"y los apoderados también porque si el profesor interactúa bien con los niños y con los apoderados también uno tiene ese apego con los apoderados, la llegada, una buena llegada hacia los apoderados y a los estudiantes uno ya tiene gran parte ya ganado" (Sujeto n°9)</p>
	<p>2. Menosprecio por el trabajo docente.</p>	<p>Expresa la necesidad de reconocimiento, guía o información de parte de un superior jerárquico.</p>	<p>Instalar discursivamente a un otro que orienta y ampara.</p>	<p>Uso de adverbio de modo.</p> <p>Argumentación. (si me felicitan es que lo estoy haciendo bien, si me corrigen, no)</p>	<p>"Igual creo que el incentivo de cada profesor es una retroalimentación, o sea cada uno, no sé si a uno la vez lo han llamado les han dicho oye lo estás haciendo bien, "oye sabes que estamos contentos con tu pega", eso te alimenta te dice ahh bien, estoy bien entonces pero también tienes este problemita que hay que mejorarlo, ese empuje es maravilloso para cualquier persona." (Sujeto n°7)</p>
	<p>3. Conocimiento y valoración de las virtudes personales.</p>	<p>Se reconoce la superioridad de otro.</p> <p>Destaca el beneficio de la colaboración recibida de personas (colegas y estudiantes) que ya habían pasado por la experiencia de la ED.</p>	<p>Reconocer el aporte de la experiencia en ED de los miembros de la comunidad escolar, para el éxito del proceso individual.</p>	<p>Relato de la propia experiencia.</p> <p>Predicado implícito.</p> <p>Relato de la propia experiencia.</p>	<p>"también es eso para que tú te sientas bien para que te vean que realmente no solo los profesores sino que también la directiva te valoran tu trabajo o te corrigen también" (Sujeto n°9)</p> <p>"y nosotros también, nosotros como colegas que estemos todos en el mismo... uniéndonos juntos en un solo fin con ganas de mejorar sino no lo habríamos logrado" (Sujeto n°1)</p> <p>"recogía la experiencia de otras personas que me iban apoyando y me contaban como había sido" (Sujeto n°5)</p> <p>"Y también cuando tuve la clase grabada yo conversé con mi curso le expliqué que iba a hacer y ellos me apoyaron un montón entonces ya también ellos también habían vivido la experiencia antes, entonces no fue nuevo, fue distinto en ese aspecto" (Sujeto n°5)</p> <p>"En el otro colegio no era tema, nadie hablaba y llegué acá y era como esto y empecé a buscar información a preguntar, porque aquí me ayudaron mucho en eso" (Sujeto n°6)</p> <p>"y ayuda, colaboración. La F (una colega que no está presente en ese momento) se maneja muy bien con las palabras por lo tanto me decía "no mira, vas a explicar lo mismo, pero con estas palabras", "¡ah que bueno!" así que tuve apoyo de mis pares y por ese lado me fue bastante bien" (Sujeto n°7)</p>

		<p>Critica actitudes inapropiadas entre colegas, pese a valorar el producto del trabajo entre pares.</p> <p>Demuestra el menoscabo en el que se percibe la docencia escolar en la sociedad. Asigna responsabilidad a la actitud pasiva de los docentes.</p>	<p>Expresar una relación conflictuada entre pares: unión/desunión, o desconfianza en producto/proceso.</p> <p>Reclamar el estatus que corresponde a la docencia en tanto profesión.</p>	<p>Comparación</p> <p>Relato de la propia experiencia.</p> <p>Intensificación</p> <p>Atenuación</p> <p>Relato de la propia experiencia.</p> <p>Crítica implícita</p> <p>Enumeraciones y caricatura.</p>	<p>"Al igual que las chiquillas tuve hartito apoyo aquí, tuve hartito apoyo de una amiga al igual que la A., que ella salió destacada y lo hizo voluntario porque también trabajaba en un colegio particular subvencionado y tuve el apoyo además de un vecino que el revisaba portafolio, entonces tenía como mucho apoyo" (Sujeto n°8)</p> <p>"ehh las chiquillas igual, tuve apoyo de las chiquillas ese día de las evaluaciones allá atrás, las profesoras corrían "que te falta A.M., te falta ténpera, te faltan lápices" entonces todos los profesores ayudando entonces yo era un pollito nuevo aquí en el colegio y todos apoyando entonces me gustó mucho eso, el apoyo que tuve de los profesores aquí" (Sujeto n°9)</p> <p>"o sea para mí fue súper clave porque yo recibí harta ayuda y hartito apoyo, cada vez que solicite ayuda acá recibí hartito apoyo de los colegas y de cierta forma me ayudó a organizarme bastante" (Sujeto n°10)</p> <p>"pero ya fue diferente porque había conocimiento entonces tuve mucha ayuda, fui a un taller, tuve ayuda de una amiga que la había hecho y le había ido súper bien" (Sujeto n°5)</p> <p>"ya también ellos también habían vivido la experiencia antes, entonces no fue nuevo, fue distinto en ese aspecto" (Sujeto n°5)</p> <p>"el profesor me apoyo bastante, tuve bastante apoyo de él, el me oriento como hacerlo, en tecnología hacer las pautas de evaluación y todo" (Sujeto n°9)</p> <p>"Yo creo que eso nos falta mucho, nos falta a nosotros los profesores ese aspecto, es muy lindo el trabajo colaborativo cuando hay respeto, cuando uno escucha al otro, cuando no hay envidia" (Sujeto n°9)</p> <p>"porque uno se da cuenta qué cosa hace más o menos bien que a uno le queda más o menos buena, y cuáles son tus debilidades entonces uno va a conversar así como con el colega justo, preciso, no se poha la primera vez uno hace una ronda y le pregunta a todos, si uno va a los colegas que uno sabe que te van a ayudar o las personas y también es entretenido porque uno conversa con alguien uno que te dice "y ¿te están evaluando?, oye ten cuidado" y te hablan cosas y uno sabe que están metiendo la pata hasta el fondo, y uno también entiende, oye tan penca uno no es, uno sabe, conoce cosas y uno le dice "gracias", pero en el fondo no toma ninguno de los consejos que le están dando" (Sujeto n°3)</p> <p>"todos opinan de nosotros todos pueden hacer una clase mejor que nosotros, la señora Juanita puede estar viendo la teleserie turca puede llegar acá y tirarte un comentario "que usted, esta prueba está mal hecha", entonces eso es lo complicado, entonces yo creo que ahí nos falta, profesionalizarnos, querernos más, ser más choros, más aguerridos y las cosas buenas que tenemos mejorarlas, o hacerlas ver, valorar, no asustamos" (Sujeto n°3)</p>
--	--	---	---	---	---

		<p>Evidencia el estatus inferior con que se valora a la docencia, respecto de otras profesiones.</p> <p>Reconoce sus cualidades en función de la elaboración del portafolio de la ED.</p>	<p>Valorar condiciones personales que permiten enfrentar de mejor manera el proceso de ED.</p>	<p>Comparación. Predicado explícito.</p> <p>Descripción</p>	<p>"el sueldo en otras profesiones no está limitado a... Está limitado solamente al título" (Sujeto n°3)</p> <p>"aparte soy muy estructurada entonces las planificaciones no me costaron tanto" (Sujeto n°7)</p> <p>"lo que sí no me costó mucho fueron las planificaciones porque en la universidad nosotros nos hicieron planificar mucho, mucho lo que era inicio desarrollo, cierre así un portafolio (hace un gesto con las manos una arriba y la otra abajo para representar una gran cantidad) de puras planificaciones" (Sujeto n°9)</p> <p>"porque uno se da cuenta qué cosa hace más o menos bien que a uno le queda más o menos buena, y cuáles son tus debilidades" (Sujeto n°3)</p>
<p>III. Agobio</p>	<p>1. Estratificación de asignaturas.</p> <p>2. Control</p> <p>3. Performatividad.</p> <p>4. Inercia de los docentes.</p> <p>5. Trabajo en soledad.</p> <p>6. Falta de tiempo.</p>	<p>Constata la presión diferenciada que se ejerce en docentes de diferentes asignaturas, las que se consideran de primera y segunda categoría.</p> <p>Constata la irrupción de una nomenclatura desconocida, que debe ser usada para conseguir una ED exitosa.</p> <p>Describir el efecto coercitivo de la nueva nomenclatura.</p>	<p>Evidenciar la existencia de asignaturas con diferente presión y atención.</p> <p>Evidenciar la aparición de una nueva forma de hacer y nombrar "lo correcto".</p>	<p>Comparación</p> <p>Asíndeton</p> <p>Metáfora.</p> <p>Ironía</p> <p>Metáfora, comparación.</p> <p>Uso de verbos en imperativo.</p>	<p>(evaluada en tecnología) "y tuve más tiempo porque tenía menos horas, no me vi tan estresada y aparte que tampoco estaba pensando en una evaluación después, eh ese fue mi primer... y gracias a Dios no fue mal, no fue mal para ser la primera evaluación (...) La segunda evaluación ya me tocó la directora, después antes de irse ya me dejó para lenguaje, es lo que más me gustaba, entonces ahí para mí ese fue muy distinto fue muy agotador, fue muy terrible, fue frustrante, fue todo, mucho, mucho." (Sujeto n°9)</p> <p>"por lo que todos dicen: ah porque tu soy de música, soy de música no más. De hecho ahora se vio en pandemia, o sea les importó una <i>huea</i> (perdón), o sea los profes... acá en este colegio fui una nota más para una asignatura, les importó <i>un coco</i> que cabros me mandaran o no mandaran trabajos, que yo me deslomara haciendo mis clases, programando mis clases ¿cachay?, ¿para qué?" (Sujeto n°4)</p> <p>"aunque bueno tengo la dicha de no ser de lenguaje, de no ser profesora de lenguaje de no ser profesora de matemáticas, de no ser profesora de historia y de no ser profesora de ciencias si hubiese estudiado eso yo creo que no estaría, no estaría yo ya me hubiera ido" (Sujeto n°4)</p> <p>"y yo la primera evaluación la hice en el 2009, mi primera evaluación y estaba el marco de la buena enseñanza que <i>en nuestra perra vida</i> habíamos visto, sino que era un instrumento nuevo que uno en base a eso <i>era como la Biblia</i>, léetelo, estúdiatelo y si te guías por esto te va a ir bien" (Sujeto n°4)</p> <p>"Los conceptos que ahí aparecen son los que uno tiene que ir aplicando..." (Sujeto n°3)</p>

	<p>7.Evaluación de Conocimientos Específicos y pedagógicos ECEP.</p>	<p>Expresa temor y ansiedad ante consecuencias severas de un mal resultado en la ED.</p> <p>Expresa el temor que provocaba la reacción inicial de los estudiantes durante la clase filmada.</p> <p>Expresa el temor que inspiraba el desconocimiento de la ED y su ECEP.</p> <p>Explica lo complejo e injusto que se percibe el hecho de que la remuneración dependa de la ED y la ECEP.</p>	<p>Constatar la serie de circunstancias adversas que afectaron las primeras aplicaciones de la ED y la ECEP.</p> <p>Cuestionar la pertinencia y fiabilidad de la ED y ECEP, además de la sus resultados para catalogar y</p>	<p>Uso de verbos en modo imperativo,</p> <p>Uso de adverbio de lugar.</p> <p>Comunicación de la propia experiencia.</p> <p>Uso del apócope</p> <p>Uso reiterado de la 1ª persona singular en el discurso.</p> <p>Comunicación de la propia experiencia.</p> <p>Narración de una experiencia cercana. Metonimia (draconiano por Dacrón)</p>	<p>"Para todos yo creo igual y el vocabulario que había que llegar a las palabras precisas, si uno no sabía, sino colocabas las palabras..." (Sujeto n°1)</p> <p>"sí, sí que tenía que usar esas palabras (...) exacto que eran como las palabras clave y eso te determinaba de alguna manera ser bueno o malo... o sea..." (Sujeto n°4)</p> <p>"sí el uso de las palabras claves porque uno aquí pierde..., o sea con el ritmo uno va perdiendo ese juego con las palabras el cambio de... entonces uno dice "chuta estoy mal, estoy bien, no sé" (Sujeto n°7)</p> <p>"Después uno se enteró que había palabras que uno debía manejar" (Sujeto n°4)</p> <p>"eh me hablaron mucho de las palabras clave que debía usar en el portafolio, también del Marco de la Buena Enseñanza" (Sujeto n°5)</p> <p>"había un montón de cosas que nosotros no... (...) no manejábamos... (...) claro, no manejábamos y no considerábamos a la hora de planificar. Entonces se planificaba de otra manera" (Sujeto n°4)</p> <p>"pero si uno salía mal, como... salía insuficiente, nos decían con la tercera vez ya, <i>pa'fuera</i>, <i>chao</i> nos decían" (Sujeto n°1)</p> <p>"Y después se sumaba la presión de que en octubre venía tu clase filmada y uno en realidad se complicaba, yo me compliqué porque la reacción de los chiquillos en un principio era "ahh te están filmando, ... profe" o les preguntaba algo a los chiquillos y los chiquillos se quedaban mudos no hablaban... y uno se ponía, yo me puse muy nerviosa o si no te decían "no se" ... ¡ay que terrible!, fue muy estresante por lo menos para mí mi primera evaluación fue súper estresante" (Sujeto n°4)</p> <p>"llegué en agosto y al otro año ya me había tocado la evalua... Y yo ¿qué es eso? No tenía ni idea. No sabía nada, absolutamente nada, me dijeron "no, tienes que leer el marco de la buena enseñanza" y yo buscándolo en internet qué era el marco de la buena enseñanza." (Sujeto n°6)</p> <p>"pero igual que la prueba también me decían "no, teni que estudiar" veía los temarios gigantescos y decía como voy a estudiar todo esto y al final después ví la prueba y me di cuenta que en la prueba tomaban dos contenidos de todo el temario, eran horrible, (Sujeto n°6)</p> <p>"Yo conversaba con un colega, jefe técnico de otro colegio le digo: para que te vai a evaluar si está suspendida la evaluación para el 2020, "no -me dice- porque yo necesito más plata", esa fue su respuesta, yo quiero evaluar me porque estoy urgido necesito, necesito tener más plata, ah bueno si es así, evalúate. Pero o sea con todos los riesgos que podría haber acarreado evaluarse en pandemia, no sé yo lo encuentro draconiano evaluarse en pandemia" (Sujeto n°4)</p>
--	--	--	--	--	---

		<p>Expresa la desazón debido a las altas consecuencias de la ED y ECEP, en circunstancias de que estas entregan una visión parcial de la calidad profesional.</p> <p>Expresa la impotencia frente a la circunstancia inerme del profesorado, desde la óptica del poder.</p> <p>Comunica que el trabajo en soledad es parte de la experiencia laboral, ya sea en el desarrollo de la ED por condición natural o necesidad. = posibles castigos o en la práctica diaria.</p> <p>Critica el sinsentido con que se percibe el trabajo</p>	<p>remunerar a los docentes.</p> <p>Representar la condición inerme y desvalida de la docencia frente a dispositivos de evaluación que se perciben como obstáculos por superar.</p> <p>Señalar que la soledad es parte voluntaria o necesaria en el trabajo para la ED.</p> <p>Reclamar contra la burocracia a</p>	<p>Metáfora</p> <p>Asumir la voz de otro. Oposición: opresor/oprimido</p> <p>Topoi "mal evaluado" = mal profesor.</p> <p>Reflexión en base a la propia experiencia.</p> <p>Énfasis en la 1ª persona singular.</p> <p>Reflexión en base a la propia experiencia.</p> <p>Hipérbole</p>	<p>"No me parece que sea justo porque la evaluación es una foto de un momento. Es necesario que nos evaluemos, creo que es muy bueno que haya una idea de más o menos cómo están siendo nuestras prácticas, pero eso no de ninguna forma debiese condicionar la cantidad de sueldo que cada uno de los profesionales recibe, porque un mal año, una situación particular que afecte en el momento en el cual uno se esté evaluando a lo mejor no va a dar un resultado real o una percepción real de la calidad del profesional" (Sujeto n°10)</p> <p>"Es triste yo encuentro que es como triste, <i>profesor ¿quiere ganar más?, la evaluación y que le vaya bien porque si le va mal hasta ahí llego, tiene que usted sacrificarse, haga el portafolio y más encima ahora te exigen esa famosa prueba</i>" (Sujeto n°9)</p> <p>"Eso de una u otra manera te estigmatizaba como profe malo inmediatamente, o sea, te fue mal e inmediatamente el estigma: malo" (Sujeto n°4)</p> <p>"El cómo es fácil, es fácil es dedicar tiempo, pero no tenemos ese tiempo, ese tiempo de trabajo colaborativo no lo tenemos" (Sujeto n°7)</p> <p>"Y de reflexionar sobre lo que hacemos, sobre las cosas que hacemos" (Sujeto n°5)</p> <p>"sí, y uno lo hace de pasillo, así solucionamos, así hemos avanzado así todo de pasillo" (Sujeto n°1)</p> <p>"el trabajo colaborativo lo hice sola de la experiencia que había tenido con el tema de la ecología eh así que al final igual la fui como... la asumí sola y empecé al tiro para adelante empecé a escribir y hacerlo sola y me apoye en algunas... la profe que me ayudo con los objetivos" (Sujeto n°6)</p> <p>"Ayuda ese año me las rebusqué solita, vieras tu como busqué información de aquí o acá, supe de una colega que estaba en la universidad que salió destacada, entonces le dije tú me podrías apoyar en algún material que tu utilizabas "claro, Ana María mira yo te voy a mandar una guía que yo hice y material" ya poh, y yo me voy guiando por esa guía y típico que una en el computador busca las palabras específicas y esa guía no la había hecho ella estaba en él..." (Sujeto n°9)</p> <p>"ahí me fui apoyando un poco más pero lo demás sola, y... sola, tratando de luchar porque, ya dije no le pido ayuda a nadie más porque no vaya a ser que alguien me diga yo te ayudo y me mande material que está ahí en él..." (Sujeto n°9)</p> <p>"al final les importa <i>un bledo</i> el resultado, el cuento es exigirle al profe, exigirle, porque mientras más se le exige mientras más trabajo administrativo tenga mejor o te</p>
--	--	---	--	--	--

		<p>administrativo impuesto al docente. (¿Para quién se hace eso? ¿para mí? o ¿para que otro pueda ver cómo estoy haciendo el trabajo?)</p> <p>Comunica la existencia de un control fáctico, informal.</p> <p>Constata la inacción de los docentes para defender sus ideas. (En la escuela no hay una relación cooperativa sino jerárquica y no deliberativa. En ésta, el profe se tecnifica ejecutando las órdenes de otrxs.)</p> <p>Considera la existencia previa de una evaluación en sistema escolar subvencionado con características similares a la actual ED.</p> <p>Justifica la existencia de la ED como herramienta orientadora de la función docente o correctiva de las malas prácticas de los profesores.</p> <p>Justifica la existencia de la ED para el control de las actividades administrativas de los docentes.</p>	<p>que está sujeto el trabajo docente al cual no se le encuentra sentido y se le asigna un rol de control.</p> <p>Revelar la existencia de entidades controladoras no formales pero permanentes y eficaces a las que hay que considerar en el devenir diario.</p> <p>Quejarse de la pasividad que caracteriza a los docentes de la institución.</p> <p>Describir las malas prácticas docentes que dieron origen a la ED.</p> <p>Ejemplifica con situaciones la necesidad de una herramienta del orden.</p>	<p>Predicado implícito (ellos nos vigilan)</p> <p>Predicado implícito (obedecemos sin problemas)</p> <p>Narración de la propia experiencia.</p> <p>Metáfora.</p> <p>Locución adjetiva.</p> <p>Crítica mediante adjetivaciones.</p>	<p>piden trabajos administrativos en función de que a lo mejor lo estoy, lo estás haciendo mal entonces para eso tenés que hacer el trabajo administrativo para demostrar que no lo estás haciendo mal entonces es complicado poh..." (Sujeto n°4)</p> <p>"la llegada, una buena llegada hacia los apoderados y a los estudiantes uno ya tiene gran parte ya ganado porque ellos son los que están acá poh, ellos son los que opinan y todo, por fuera" (Sujeto n°9)</p> <p>"la unión entre los profesores, los chiquillos eso lo ven, uno no se da cuenta pero los niños a veces pasan por detrás de los profesores, "sabes que estaba hablando de la profesora" y ellos dicen al tiro, ellos dicen al tiro entonces ellos se dan cuenta y mire, 'entre profesores se..." (Sujeto n°9)</p> <p>"nosotros como docentes tampoco exigimos tanto aunque estamos súper en desacuerdo en algunas formas de cómo llevar a cabo las cosas y como realmente nosotros creemos que podríamos mejorar también no somos muy aguerridos en eso de solicitarlo aquí en nuestro colegio con nuestro... con los directivos que tenemos" (Sujeto n°3)</p> <p>"yo trabajé en un liceo, con M trabajábamos en un liceo que a nosotros se nos evaluaba y el jefe de UTP, la jefa de UTP en ese tiempo, yo le decía la GESTAPO, iba contigo te tocaban el timbre y tampoco te avisaban cuando te iban a evaluar, cuando iban a observar tu clase, sino que te tocaban el timbre y te decían "me voy con usted al 3° "ah ya okey" (Sujeto n°4)</p> <p>"cuando uno llega a un colegio y te encuentras que no todos tenemos las mismas herramientas mismas metodologías etc., para poder desempeñarlas y hay profesores que se lo toman como <i>algo light</i> encuentro yo, como que no pero no importa, si después lo hago, total, no importa, pero es tu trabajo o sea tienes que hacerlo de la mejor forma para tener buenos resultados". (Sujeto n°8)</p> <p>"pero porque salió todo esto, porque igual también tenemos que ser conscientes de que habían profes que no hacían clases, así de simple, profes que estaban ahí presentes, controlaban al curso, pero sin clases y en muchas escuelas entonces se fue viendo esto cómo lo podemos evaluar si ya en la administración no pudieron a nosotros todos los años nos evalúan por lo tanto tenían que tomar medidas esa parte ya es comprensible (...)" (Sujeto n°7)</p> <p>"yo sé que había profes que se iban y se sentaban y antiguamente se fumaban un cigarro, esperaban que</p>
--	--	--	--	--	--

		<p>Justifica la existencia de la ED como instrumento de mapeo internacional del estatus docente.</p> <p>Destaca lo agotador que es la confección de los instrumentos que componen la ED.</p> <p>Narra como el exceso de presión genera episodios de alienación, con deseos de huir de la profesión y sensación de anestesia.</p> <p>Expresa desconcierto frente a la rendición de un instrumento desconocido.</p>	<p>Relevar el extremo desgaste físico y psicológico que implica para los docentes la confección y rendición de la ED.</p> <p>Representar la angustia que provoca rendir la ED y ECEP.</p>	<p>Reflexión.</p> <p>Hipérbole</p> <p>Narración de la propia experiencia.</p> <p>Enumeración</p> <p>Relato de una ilusión (quisiera cerrar la jornada laboral tal como lo hace un chofer de colectivos)</p> <p>Reflexión en base a la propia experiencia.</p>	<p>pasara la hora y se iban (...) Sin planificaciones sin entregar su...o sea, es su pega, sin revisar libros sin hacer nada" (Sujeto n°7)</p> <p>"Y que de alguna manera también influyen los estándares internacionales de exigencia o sea para eso está la prueba estandarizada entonces tiene que haber algo que centre digamos o que sirva de base para medir de alguna u otra manera a los profes" (Sujeto n°4)</p> <p>"de la forma también que se hacia la evaluación, el portafolio, es mucho trabajo, agotador realmente, llevamos más horas de lo que uno corresponde, no era como una clase normal" (Sujeto n°1)</p> <p>"en términos prácticos si uno tuviera que aplicar, o sea hacer sus clases como queda en el papel, en portafolio, es que el día tendría que tener 60 horas, no 24." (Sujeto n°4)</p> <p>"entonces claro, eso te aportó un trabajo enorme porque más encima que te pasaban el portafolio antes de salir de vacaciones, o sea olvidate de tus vacaciones de invierno." (Sujeto n°4)</p> <p>"que tuvimos días que estábamos completos, me ayudaba a redactar" (Sujeto n°5)</p> <p>"pero sí es presión, sí es falta de tiempo, insomnio, trabajaba hasta tarde y en la mañana trabajar y el fin de semana, o sea vacaciones no tuvimos, fines de semana completos, ahí o sea también es bastante presión" (Sujeto n°7)</p> <p>"y tu ocupas...dejas de dormir, ocupas tu fin de semana, tus horas de recreación, tus horas de descanso en una clase entonces, yo lo encuentro horrible, por decir lo menos." (Sujeto n°4)</p> <p>"hubo un momento que yo quise ser, eh manejar un colectivo porque estaba tan estresada que salía al jardín y miraba los colectivos pasar por mi casa y decía Señor porque no trabajo en eso mejor, ese señor llega a su casa y se llega a acostar, toma once y se acuesta y se olvida, no lleva trabajo a su casa (...) Pero igual me sirvió, porque ya al final como que me daba lo mismo que me grabaran, de verdad que sirve, ya y fue muy estresante, de verdad" (Sujeto n°9)</p> <p>"había un montón de cosas que nosotros no... no manejábamos..." (Sujeto n°4)</p> <p>"llegue en agosto y al otro año ya me había tocado la evalua... ¿Y yo que es eso? No tenía ni idea. No sabía nada, absolutamente nada, me dijeron "no, tienes que leer el marco de la buena enseñanza" y yo buscándolo en internet qué era el marco de la buena enseñanza." (Sujeto n°6)</p> <p>"Entonces era la presión de que tenías que rendir el portafolio, hacerlo bien; partiendo por leer cada indicador y descriptor y de repente uno decía ¿qué hago aquí?" (Sujeto n°4)</p>
--	--	---	---	---	---

		<p>Describe la ECEP como un instrumento que exige condiciones y esfuerzos excesivos.</p> <p>Cuestiona el rol de la FID ante la ED: si me gradué del pregrado ¿por qué debo validar constantemente mi <i>calidad</i> docente?</p> <p>Problematiza el impacto que implica la preocupación por aprobar la ECEP dentro del tráfico diario del trabajo de aula.</p> <p>Problematiza el número y condición de estudiantes por curso, de esta institución, con la exigencia dada por el tiempo dado para aprender vs</p>	<p>Expresa disconformidad con la presión que ejerce la ECEP en la cotidianeidad de lxs docentes.</p> <p>Expresa incomodidad con la rendición de la ED como forma de mostrar idoneidad profesional.</p> <p>Evidencia diversos factores propios de la praxis docente diaria que dificultan el rendimiento de la ED.</p> <p>Manifiestar la presión que cae sobre los docentes al estar obligados</p>	<p>Reflexión en base a la propia experiencia.</p> <p>Énfasis en la 1ª persona gramatical.</p> <p>Adjetivación.</p> <p>Reflexión basada en su propia experiencia.</p> <p>Pregunta retórica implícita (¿no basta sólo la FID?)</p> <p>Adjetivación</p> <p>Locución adverbial</p> <p>Contradicción.</p> <p>Uso de adverbios de lugar.</p> <p>Uso de verbos en imperativo.</p>	<p>"Y después se sumaba la presión de que en octubre venía tu clase filmada y uno en realidad se complicaba, yo me compliqué porque la reacción de los chiquillos en un principio era "ahh te están filmando, ... profe" o les preguntaba algo a los chiquillos y los chiquillos se quedaban mudos no hablaban... y uno se ponía, yo me puse muy nerviosa o si no te decían "no se" ... ¡ay que terrible!, fue muy estresante por lo menos para mí mi primera evaluación fue súper estresante" (Sujeto n°4)</p> <p>"no, estudié lo que alcanzaba a estudiar dentro de las horas que tenía libre porque al final hay que ocupar espacio que uno... fuera del colegio, entonces no me estresé, pero ya estoy pensando en la que viene, entonces al final uno termina una y empieza al tiro a pensar en la que viene" (Sujeto n°6)</p> <p>"más encima ahora te exigen esa famosa prueba y yo con esa prueba de verdad yo encuentro tan injusto como profesora de lenguaje porque yo sé que uno tiene que saber más allá hasta 2º medio. (...) y la prueba te viene todo, mira gracias a Dios, mal no me fue pero yo creo que si se hubiera enfocado en lo que yo estaba haciendo me habría ido mejor" (Sujeto n°9)</p> <p>"pero exigimos más, la prueba de conocimiento que la fueron enredando, ¡chuta o sea! es demasiado" (Sujeto n°7)</p> <p>"La prueba de conocimiento, que es un cacho (...) Yo la encuentro estresante, a pesar de que eso deberíamos manejarlo al revés y al derecho porque es la base para desempeñar nuestro trabajo pero también me surge una inquietud en el tema de que si nosotros escogimos esta carrera como tal y escogimos desempeñarnos como docentes porque tenemos que llegar al punto de evaluarnos (...) A mí me surge como esa inquietud, porque tenemos que llegar a este punto de la evaluación siendo que tu estudiaste, te preparaste, adquiriste las herramientas y se supone que estas en un sistema de que quieres que surja, no que baje." (Sujeto n°8)</p> <p>"Porque yo creo que la mayoría de los que están aquí o todos los que estamos aquí estamos estudiando porque nos gusta, entonces no es, es ilógico pensar en que además tienes que estar pensando en salir bien para poder ganar un poco más ya pensando en que la carrera es mal pagada." (sujeto n°6)</p> <p>"sí el uso de las palabras claves porque uno aquí pierde... o sea con el ritmo uno va perdiendo ese juego con las palabras el cambio de... entonces uno dice "chuta estoy mal, estoy bien, no sé" (Sujeto n°7)</p> <p>"Acá porque de la cantidad de alumnos cuando yo ingrese aquí había 23 alumnos por curso, habitualmente, ahora tenemos 35-40 (...) ehh... y de esos 23, 18 PIE o sea con necesidad educativas especiales, por lo tanto, <u>tiene</u>s que atenderlos y les costaba más trabajo comprender y entender que los otros (...) con los chicos <u>tengo</u> que</p>
--	--	---	---	--	---

		<p>los distintos ritmos de aprendizaje.</p> <p>Problematiza la administración de la "disciplina" en la escuela, evidenciando distancia entre el criterio del docente de aula con el de otras personas en funciones directivas.</p> <p>Expresa las motivaciones económicas que inhiben el deseo jubilar anticipadamente. Valora el <i>bono de incentivo al retiro</i> como una necesidad.</p>	<p>a trabajar con grupos numerosos y diversos, estandarizando los ritmos de aprendizaje y controlando su comportamiento para ese fin.</p> <p>Representar la angustia que implica continuar trabajando bajo un sistema de evaluación forzado.</p>	<p>Uso de perífrasis verbal.</p> <p>Comunicación de la propia experiencia.</p> <p>Uso de adverbio de lugar.</p> <p>Uso de pronombre posesivo "mi"</p> <p>Pregunta retórica.</p> <p>Sinécdoco.</p>	<p>saber planificar diariamente porque no todos aprenden al mismo tiempo, por lo tanto, aquí yo me demoro lo que se aprendía en un colegio subvencionado, un objetivo por semana genial pero acá no se puede, un objetivo de aprendizaje no se puede aprender en una semana." (Sujeto n°7)</p> <p>"en la parte disciplinaria aquí yo encuentro que de repente uno en el colegio como que está un poco al debe con eso porque de repente uno tiene cierta idea de la disciplina, pero parece que más arriba no tiene la misma idea entonces como uno queda..., como que te llama la atención por algo y al otro se le dio lo mismo o sea yo veo que aquí en el colegio como que falta un poco la disciplina (...) ponerse en el lugar del profe en algunas situaciones porque si no estás en la sala de clases de repente no puedes darte cuenta que lo que pasa adentro, o sea como que lo ves más simple" (Sujeto n°2)</p> <p>"y ¿mi bono...? o sea voy a esperar 10 años más para que me den mi bono porque como voy a estar jubilada nadie le va a interesar ponerme en la lista para recibir el bono... que en términos prácticos es lo que todavía me retiene porque si no estuviera el bono pierde cuidado que hasta habría jubilado anticipadamente... dramático lo que estoy diciendo pero es así (...) (Sujeto n°4)</p> <p>"llega un minuto en que yo me pregunto yo ya estoy hasta más arriba de la corona y yo misma me estoy obligando a algo que tal vez tampoco voy a rendir o no voy a dar los frutos que se esperan" (Sujeto n°4)</p>
IV.La irrupción de la Evaluación Docente.	<p>1. Antes "no había evaluación."</p> <p>2. Temor y desconfianza por la llegada de la ED.</p>	<p>Refiere la forma en que se evaluaba a los docentes antes de la implementación de la ED.</p> <p>Refiere las resistencias que hubo cuando se implementó la ED. Se percibió como forzado, intempestivo.</p> <p>Enfatiza el desconocimiento y desconfianza en el proceso y la sensación de ser exposición del profesorado.</p>	<p>Describir el proceso previo a la implementación la ED y el inmediatamente posterior.</p>	<p>Comunicación de la propia experiencia.</p> <p>Atenuación: locución adverbial</p> <p>Uso frecuente de comparaciones.</p> <p>Reflexión.</p> <p>Reiteraciones.</p>	<p>"No había evaluación, o sea solamente depende de lo que uno... el trabajo que venía a fin de año más que nada era objetivos no más, sí, no era... no era con escritura, firmando, una prueba, nada de eso, no, nada, nada de eso, ya." (Sujeto n°1)</p> <p>"la situación final de los alumnos, el rendimiento, los que pasaban, los que eran promovidos, también en cuanto a la situación con los apoderados como tenía uno la entrega con ellos, el recibimiento, más que nada era a través de eso, yo lo veía." (Sujeto n°1)</p> <p>"Igual iban a la sala, pero muy poco, como a vigilarte, como decíamos <i>entre comillas</i> (Sujeto n°2)</p> <p>"pero como evaluación como prueba no, hasta que apareció la evaluación docente" (Sujeto n°1)</p> <p>"había como miedo antes, como miedo... Había como miedo, como susto como tantos años que no se había hecho una cosa así entonces como que estábamos en duda de lo que iba a ocurrir después, con los resultados con todo" (Sujeto n°2)</p> <p>"como no habíamos estado nunca expuestos entonces como que de repente... como sorpresivo." (Sujeto n°2)</p> <p>"entonces uno decía pucha cómo... ya está haciendo una cosa en contra de lo... a la fuerza se puede decir." (Sujeto n°1)</p>

		Comunica que la llegada de la ED implicó una nueva forma de hacer las cosas, diferente a como se hacía antes.	Destacar el cambio que implicó la irrupción de la ED en las actividades docentes cotidianas.	Narración de la propia experiencia.	<p>"yo me acuerdo, cuando empezó la evaluación, o sea el portafolio, había harta resistencia, yo justo partí en esa época que se implementara, había harta resistencia, había informaciones cruzadas desde el ministerio, colegio de profesores, yo recuerdo que se llamó a ...el portafolio, a rechazarlo" (Sujeto n°3)</p> <p>"o sea una de las cosas que yo me recuerdo era como se iba a utilizar la información en ese momento, pero no estaba claro no se sabía quién lo iba a revisar, no había certeza de cómo era el proceso después que uno lo entregaba entonces eso genero bastante resistencia" (Sujeto n°3)</p> <p>"había un montón de cosas que nosotros no... no manejábamos..." (Sujeto n°4)</p> <p>"claro, no manejábamos y no considerábamos a la hora de planificar. Entonces se planificaba de otra manera" (Sujeto n°4)</p>
V. Identidad docente develada.	<p>1.Experiencia / enciclopedia.</p> <p>2.La institución escolar como área de acción.</p> <p>3.Profesores con necesidad de orientación y aprobación.</p> <p>4.Evaluación docente: artefacto de dudoso impacto.</p>	<p>Instala la idea de la formación en el ejercicio.</p> <p>Critica la FID por ser irrelevante en el ejercicio docente, dada la dispersión formativa y la poca atinencia con la realidad del aula.</p> <p>Critica la visión sincrónica y parcial que mide y proyecta la ED y ECEP en vez de considerar diacrónicamente el trabajo docente.</p>	<p>Releva el valor del conocimiento adquirido durante el ejercicio de la profesión, por sobre el que aportan instancias académicas.</p> <p>Crítica a la representatividad de los resultados de la ED.</p> <p>Omisión: "mal"- "no significa..."</p> <p>Destacar a la institución como el área donde deben determinarse los formas de proceder y</p>	<p>Reiteraciones</p> <p>Argumentación.</p> <p>Crítica.</p> <p>Omisiones</p> <p>Aseveración taxativa.</p> <p>Descripción.</p> <p>Reflexión.</p>	<p>"no todos los profesores son iguales, no todos estudiaron en la misma universidades, la formación inicial no la encuentro buena para nada, porque finalmente nosotros como docentes hacemos carrera después que estamos trabajando, sobre didáctica, uno aprende didáctica cuando está trabajando, uno aprende desarrollo administrativo cuando está trabajando porque inicialmente no está incorporado" (Sujeto n°3)</p> <p>"o sea (la remuneración debe) ser igual para todos a pesar de que te haya ido un poco mejor en la prueba o te haya ido peor y tomando en cuenta que las pruebas como dicen ustedes tienen un montón de circunstancias anexas que no tienen que ver necesariamente con cómo tú te paras frente a un curso." (Sujeto n°6)</p> <p>"es como una sensación que se da, da lo mismo si te fue tan bien o normal, depende las circunstancias, o sea no significa, uno lo entiende, nos conocemos, no significa que uno es mejor que otro, no. De repente todos sabemos que <i>el papel aguanta todo</i>, entonces tampoco define gran parte tu calidad como docente" (Sujeto n°3)</p> <p>"No me parece que sea justo porque la evaluación es una foto de un momento. (...) un mal año, una situación particular que afecte en el momento en el cual uno se esté evaluando a lo mejor no va a dar un resultado real o una percepción real de la calidad del profesional" (Sujeto n°10)</p> <p>"Yo creo que evaluamos es super bueno, es positivo, pero la evaluación debería ser contextualizada, (...): cuáles son las características de los estudiantes que atiende el docente cual es la infraestructura que tiene el colegio, cual es el ambiente laboral, cierto, una serie de elementos que son los que nos rodean siempre y aparte observar nuestra clase, cuál es nuestro desempeño en este colegio en particular (...)" (Sujeto n°3)</p>

		<p>permanentemente bajo presión externa.</p> <p>Disentir de la idea de que la experiencia sea una señal inequívoca de excelencia profesional.</p> <p>Releva la necesidad que tienen los docentes de un referente que los aliente y oriente en su práctica profesional.</p> <p>Crítica la percepción negativa que se ha instalado en la sociedad respecto de la profesión docente.</p> <p>Compara el estatus de la docencia con el de la medicina en diversos factores: condiciones para el aumento de remuneraciones, autonomía profesional, elementos contextuales incidentes en la labor, actuación como cuerpo colegiado.</p>	<p>resolver los problemas.</p> <p>Cuestionar la idea de que los años de servicio sean una señal inequívoca de excelencia profesional.</p> <p>Reconocer la necesidad de recibir orientación en sus prácticas y reconocimiento a su labor profesional por parte de la superioridad del servicio.</p> <p>Expresar disconformidad con la minusvaloración social de la profesión docente, que no atiende a las exigencias particulares de este trabajo.</p>	<p>Narración de la propia experiencia.</p> <p>Uso de adverbio de lugar.</p> <p>Argumentación. Asumir la voz de otro.</p> <p>Reflexión basada en su propia experiencia.</p> <p>Caricatura</p> <p>Comparación</p> <p>Pregunta retórica</p> <p>Predicado implícito</p> <p>Predicados explícitos</p>	<p>"el éxito del liceo que mejore es como tratar en el interior de buscar el equilibrio como hacer las cosas no desde afuera porque de afuera no nos ayuda en el fondo, desde afuera no nos ayuda, solamente recarga estar demostrando que siempre que si lo estamos haciendo bien" (Sujeto n°3)</p> <p>"Pero ahí en ese colegio le importaba un reverendo pucho los años de servicio que tu tuvieras, porque siempre el director nos decía, el rector, el sostenedor, "la cantidad de años no hace a un buen profesor" y siempre lo ha recalca y lo recalca," (Sujeto n°4)</p> <p>"Igual creo que el incentivo de cada profesor es una retroalimentación, o sea cada uno, no sé si a uno la vez lo han llamado les han dicho <i>oye lo estás haciendo bien</i>, <i>oye sabes que estamos contentos con tu pega</i>", eso te alimenta te dice ah bien, estoy bien entonces <i>pero también tienes este problemita que hay que mejorarlo</i>, ese empuje es maravilloso para cualquier persona" (Sujeto n°7)</p> <p>"también es eso para que tú te sientas bien para que te vean que realmente no solo los profesores sino que también la directiva te valoran tu trabajo o te corrigen también" (Sujeto n°9)</p> <p>"porque uno aquí pierde..., o sea con el ritmo uno va perdiendo ese juego con las palabras el cambio de... entonces uno dice "chuta estoy mal, estoy bien, no sé" (Sujeto n°7)</p> <p>"Todos opinan de nosotros todos pueden hacer una clase mejor que nosotros, la señora Juanita puede estar viendo la teleserie turca puede llegar acá y tirarte un comentario "que usted, esta prueba está mal hecha", entonces eso es lo complicado, entonces yo creo que ahí nos falta, profesionalizarnos, querernos más, ser más choros, más aguerridos y las cosas buenas que tenemos mejorarlas, o hacerlas ver, valorar, no asustarnos" (Sujeto n°3)</p> <p>"porque, na poh somos profesionales que todos opinan de nosotros, no sé, nadie pelea con el cardiólogo, tú dices cardiólogo "no, si me atendió una eminencia", ¿quién dice oye que a mi hijo le da clases una eminencia?, nadie lo dice" (Sujeto n°3)</p> <p>"el sueldo en otras profesiones no está limitado a... Está limitado solamente al título" (Sujeto n°3)</p> <p>"en cambio uno mismo, uno lo ve en el médico, uno dice "uy como se defienden los doctores" entre ellos se apoyan cuando uno comete el error" (Sujeto n°9)</p> <p>"no sé, un médico, está solo en la consulta atendiendo paciente, te voy, operai solo no sé, te tenis que relacionar con dos o tres personar da lo mismo," (Sujeto n°3)</p>
--	--	--	--	--	--

		<p>Revela la desconexión entre las prácticas propuestas por la ED con el trabajo de aula.</p> <p>Reconoce el efecto positivo que tendría la planificación dada en la ED si su implementación fuese constante, pese a ello, reconoce que su efecto igualmente sería acotado.</p> <p>Señala la desconfianza que producen los resultados obtenidos en la ED</p> <p>Connota el efecto de un mal resultado en la ED</p> <p>Describe la ED como un proceso externo al aula, técnico y artificioso que debe aprenderse.</p>	<p>Relativiza la influencia de las prácticas propuestas en la ED (portafolio) en el trabajo de aula.</p> <p>Expone a la ED como un artificio coercitivo, cuyas reglas deben ser seguidas para optimizar el resultado.</p>	<p>Comparación. Aseveración taxativa.</p> <p>Uso de verbos en tiempo pasado o en modo condicional.</p> <p>Narración. Argumentación.</p> <p>Afirmación taxativa.</p> <p>Reflexión en base a la propia experiencia.</p> <p>Afirmación</p> <p>Narración en base a la propia experiencia.</p>	<p>"de hecho si se murió: falleció, está dentro de las probabilidades, uno firma un documento que puede resultar, nosotros podríamos aquí colocar al apoderado aquí "firme este documento puede que resulte la educación de su hijo puede que no resulte", a nosotros nunca... esto a nosotros tiene que resultarnos" (Sujeto n°3)</p> <p>"yo creo que se hace el portafolio se terminó le fue como le fue, lo guardó y se olvidó del portafolio," (Sujeto n°2)</p> <p>"o sea va a tener alguna influencia lo que ese profe hace si es que el profe también como dice la profesora M implementa todo lo que hizo en el portafolio y si es que le fue bien y serviría solamente para los alumnos que van a estar con ese profe," (Sujeto n°5)</p> <p>"Porque yo tuve...la primera, mi cuñada tuvo la experiencia de unos colegas del mismo colegio hicieron el portafolio juntas, antes que saliera objetado y que, ya, hicieron juntas el portafolio idéntico, las dos idénticas y una salió básica y la otra salió competente entonces ahí tu puedes ver, y lo hicieron juntas, igual juntas" (Sujeto n°9)</p> <p>"Eso de una u otra manera te estigmatizaba como profe malo inmediatamente, o sea, te fue mal e inmediatamente el estigma: malo (...). Y de todos sus años que uno ha tenido antiguamente" (Sujeto n°4)</p> <p>"exacto que eran como las palabras clave y eso te determinaba de alguna manera ser bueno o malo o sea..." (Sujeto n°4)</p> <p>"muchos colegas tienen muy buen manejo de como tener una buena estructura, de conceptos claves que son como muy atinentes para poder organizar justamente un buen portafolio" (Sujeto n°10)</p> <p>"Entonces era la presión de que tenías que rendir el portafolio, hacerlo bien; partiendo por leer cada indicador y descriptor" (Sujeto n°4)</p> <p>"es aprender a hacer la evaluación, es un aprendizaje de aprender como a seleccionar, como me voy a organizar" (Sujeto n°3)</p> <p>"Tenías que replanificar o sea bien, bien que lo que tenías... como tenías que hacer la clase por eso era diferente, nos decían "no, si es todo lo que tú haces", pero no es eso, no es como lo haces, no es igual." (Sujeto n°3)</p>
VI.Posibilidades de divergencia.	1. Demanda de tiempo y respeto.	Lamenta la ausencia de tiempo resguardado para desarrollar labores	Relevar el disgusto que provoca la ausencia de	Reflexión.	"El cómo es fácil, es fácil es dedicar tiempo, pero no tenemos ese tiempo, ese tiempo de trabajo colaborativo no lo tenemos" (Sujeto n°7)

	<p>2. Propuesta de sistematización y uso del conocimiento.</p>	<p>cooperativas con otros docentes.</p> <p>Reclama el mismo reconocimiento social que tiene la medicina, para la labor docente (las comparaciones con los médicos develan una crítica al estatus docente comparado)</p> <p>Devela el sacrificio que implicaría, para los profesores, atender la necesidad de mejorar la cohesión, organización y profesionalización del ejercicio docente.</p> <p>Redefine los límites del concepto <i>contexto</i> a partir de criterios más pertinentes, significativos y constatables.</p>	<p>aspectos técnicos y socioemocional es relevantes, para posibilitar el desarrollo de un mejor trabajo en un ambiente agradable.</p> <p>Reconocer que el cambio del estatus docente implica sacrificio y tiempo extra.</p> <p>Situar la ED a fin de obtener resultados útiles para los docentes evaluados.</p> <p>Establece diferencias de base con otros</p>	<p>Uso de comparación. Ejemplificación.</p> <p>Reflexión en base a la propia experiencia.</p> <p>Definición</p> <p>Reflexión en base a la propia experiencia.</p> <p>Ejemplificación</p>	<p>"Y de reflexionar sobre lo que hacemos, sobre las cosas que hacemos" (Sujeto n°5)</p> <p>"sí, y uno lo hace de pasillo, así solucionamos, así hemos avanzado así todo de pasillo" (Sujeto n°1)</p> <p>"el sueldo en otras profesiones no está limitado a... Está limitado solamente al título, el cardiólogo cobra lo que cobra un cardiólogo. No cobra más porque le quedaron 10 operaciones buenas y 3 se le murieron, de hecho si se murió: falleció, está dentro de las probabilidades, uno firma un documento que puede resultar, nosotros podríamos aquí colocar al apoderado aquí "firme este documento puede que resulte la educación de su hijo puede que no resulte", a nosotros nunca... esto a nosotros tiene que resultarnos, tiene que ser buena debe..." (Sujeto n°3)</p> <p>"no sé, un médico, está solo en la consulta atendiendo paciente, te voy, operai solo no sé, te tenis que relacionar con dos o tres personar da lo mismo" (Sujeto n°3)</p> <p>"porque, na poh somos profesionales que todos opinan de nosotros, no sé, nadie pelea con el cardiólogo, tú dices cardiólogo "no, si me atendió una eminencia", quien dice oye que a mi hijo le da clases una eminencia, nadie lo dice" (Sujeto n°3)</p> <p>"ser más activo en este trabajo es complicado porque requiere que nosotros invirtamos más tiempo y es un sacrificio, en el fondo es un sacrificio que no debería ser, esto debería ser un trabajo como todos, o sea que tu cumplas un horario y después te vas tranquilo, pero requiere como sacrificio, requiere más tiempo pensar más, socializar más". (Sujeto n°3)</p> <p>"Yo creo que evaluarnos es súper bueno, es positivo, pero la evaluación debería ser contextualizada, o sea tener..., no sé: cuáles son las características de los estudiantes que atiende el docente cual es la infraestructura que tiene el colegio, cual es el ambiente laboral, cierto, una serie de elementos que son los que nos rodean siempre y aparte observar nuestra clase, cuál es nuestro desempeño en este colegio en particular y dentro de eso ver, cierto, cuál es el dominio cuales son nuestros puntos fuertes y donde tengo deficiencias pero contextualizado, porque no es la misma realidad en todos los colegios, en todos los liceos" (Sujeto n°3)</p> <p>"Tiene que existir, pero contextualizada, o sea que nosotros, que las pruebas estandarizadas se midan a nivel europeo no tiene ningún sentido, cero sentido". (Sujeto n°3)</p> <p>"El SIMCE del Santiago College es diferente a nuestro SIMCE, la PSU del Santiago College es diferente a nuestra PSU" (Sujeto n°4)</p>
--	--	---	--	--	---

		<p>Formula ideas relacionadas con compartir y crear conocimiento dentro de la institución, para resignificar la experiencia de elaboración de la ED.</p> <p>Formula usos posibles para la información que entrega la ED la cual deberá ser administrada por docentes técnicos y directivos.</p>	<p>contextos escolares.</p> <p>Proponer una relación divergente con los procedimientos y resultados dados por la ED a fin de dotarlos de significatividad.</p>	<p>Reflexión en base a la propia experiencia</p> <p>Adjetivaciones.</p> <p>Reflexión en base a la propia experiencia.</p> <p>Reflexión en base a la propia experiencia.</p> <p>Locución adverbial.</p> <p>Descripción.</p>	<p>"O sea sí, podría servir a los liceos y los colegios podrían despegar si realmente nosotros pudiéramos hacer el trabajo que hacemos, porque es descomunal el trabajo que hacemos, es un trabajo a conciencia, muy grande y es un trabajo a conciencia porque te estoy jugando la pega en el fondo, entonces si eso se pudiese aplicar realmente a la realidad yo creo que otro gallo nos cantaría en materia de educación" (Sujeto n°4)</p> <p>"pero yo creo que lo colaborativo es lo más entretenido y en lo individual uno está satisfecho con la buena selección que se hizo sobre que se va a evaluar, el resto bueno las desgracias que todos hemos planteado." (Sujeto n°3)</p> <p>"Entonces es entretenido conversar de distintos puntos de vista que te ayuden, que te digan que esta horrible y uno lo encuentra fantástico." (Sujeto n°3)</p> <p>"Se podrían desarrollar las cosas positivas que tenemos, compartirlas, hacer exposición entre nosotros mismos, que nos van a ir...a lo mejor al principio da como lata pucha una pega más, pero si nosotros...Yo participo en otra comunidad educativa donde nosotros hacemos eso, todos los meses todos estamos haciendo una ronda, exponiendo algún tema donde tenemos más expertise o habilidad, o simplemente porque te lo solicitan porque uno tiene o alguien, o uno se lo propone a alguien porque tienen una característica que lo hacen" (Sujeto n°3)</p> <p>"esas cosas se podrían obtener o sea como un instrumento como un insumo, se lo podría usar mucho mejor, porque están ahí ni siquiera tenemos que inventar algo o sea basta que comparemos y dijéramos "ya todos acá... mira estas son las fortalezas de todos nosotros como dirección podríamos fomentar que mejoren las que están más <i>descendidas</i>" como se dice y las otras podríamos compartirlas y hacernos fuertes en un tema cada cierto tiempo, hasta que en algún momento todos vamos a dominar todo, yo creo que eso es lo que falta, no esa cosa como "salí el resultado ya ah no salí ni experto uno ni avanzado", entonces sacar, como darle la vuelta a la cuestión y utilizarlo como una herramienta" (Sujeto n°3)</p> <p>"yo siempre he pensado, he creído que por ejemplo los directivos tienen el acceso a las evaluaciones de todos nosotros y también hay una parte que ellos nos evalúan por lo tanto en algún momento debería darse la instancia dentro de los consejos de reflexión, cierto, un rato en el cual ellos pudiesen cruzar esa información y saber y de hecho lo saben, de cuáles son las..., porque cuando a uno le entregan tu evaluación aparecen gráficos y esta destacado con porcentajes donde uno lo hizo mejor y tiene mejor desempeño y entonces tomar esa información positiva, claro y decir ya el profesorado de este establecimiento tiene estas fortalezas, están ahí, o sea están tabuladas por gente externa no por nosotros mismo ni porque somos mejores, o somos amigos, puse mejor nota, no. Ante eso se podrían hacer no se poh selecciones de capacitación mucho más efectiva" (Sujeto n°3)</p>
--	--	---	--	--	---

<p>VII. Usos que se le asignan a los resultados de la ED.</p>	<p>1. Orientación formativa.</p> <p>2. Estrategia de marketing asociada a una certificación externa.</p>	<p>Menciona potencialidades de la ED para un proceso autoevaluativo personal.</p> <p>Asocia el concepto de 'calidad' con los parámetros de la ED.</p> <p>Asigna el potencial punitivo a las consecuencias de la ECEP</p> <p>Supone un posible uso comercial (marketing institucional), asignándole un valor certificativo a los resultados de la ED, a costa del trabajo de los docentes.</p>	<p>Asociar la ED con un proceso formativo, rumbo al ideal.</p> <p>Comunicar la experiencia de rendir la primera ED, sin presiones.</p> <p>Exponer la visión utilitaria con que se percibe la gestión de los docentes directivos respecto de los resultados de la ED.</p>	<p>Uso de afirmaciones.</p> <p>Uso de verbos en modo condicional.</p> <p>Reflexión en base a la propia experiencia.</p> <p>Asumir la voz de otro.</p>	<p>"Yo creo que (la ED sirve) para reflexionar sobre la propia práctica que uno está haciendo constantemente, incorporar algunas cosas, mejorar algunas rutinas <u>quizás</u>" (Sujeto n°10)</p> <p>"Uno, por la experiencia que tiene y lo otro que podría mejorar el aprendizaje de los alumnos si el profesor eso que hizo en el portafolio después lo lleva a la sala de clase" (Sujeto n°2)</p> <p>"Por ejemplo, yo creo que la evaluación docente ayuda porque uno se da cuenta y hace un análisis de cómo es la labor de uno, cada uno y es como personal, cada uno sabe dónde anda mejor y cuáles son las falencias y eso ayuda de hecho a mejorar o intentar mejorar de forma individual. Eso va a conllevar en sí, sí o sí, en que si uno se lo toma en serio y mejora va a mejorar la calidad de las clases que nosotros realizamos o que yo realizo en este caso, la materia con incidencia directa" (Sujeto n°3)</p> <p>"pero me lo tomé... traté de no estresarme tanto tampoco porque como era mi primera vez no me tomaban en cuenta el tema de las pruebas tampoco, no tenía la cantidad de años, así que lo tomé como experiencia no más el proceso" (Sujeto n°6)</p> <p>"le sirve para decir <i>"nuestros profesores, nuestros profesionales están en un nivel de evaluación bueno"</i>. No, no sé si me encuentran razón (...)" (Sujeto n°4)</p> <p>"sí un marketing para poner ahí. Los profesores más evaluados, los mejores están aquí" (Sujeto n°1)</p>
---	--	---	--	---	---

Anexo 2

Transcripción de grupo focal.

Moderador: Mi nombre es Leticia Figueroa, soy tesista del programa del Magister Currículum y Comunidad Escolar. Emm..Les doy la bienvenida a este focus, les pido que hablen fuerte, si, porfa. Emm este focus es absolutamente voluntario, ya, yo les agradezco por estar acá, las respuestas que ustedes den, las opiniones van a ser confidenciales absolutamente, ahora yo no estoy en el rol de la profe, de la colega sino que estoy en el rol de tesista, investigadora de la universidad y como les explicaba antes este focus está hecho para cumplir con el levantamiento de datos de la tesis que estoy haciendo, que es el encasillamiento dentro de la ley 20903 que es la última ley de evaluación docente y es una invitación a reflexionar. Les voy a pedir por favor que sus celulares los dejen en silencio o apagados. Este focus va a durar mas o menos 40 a 50 minutos y es absolutamente libre, si hay alguien que no quiera estar aquí no hay ningún problema, puede salir en este minuto, (puse llave a la puerta sí, no mentira, no), pueden salir porque es absolutamente voluntario, lo que ustedes digan acá va a ser completamente confidencial. ¿Están de acuerdo?

Entrevistados: si

Moderador: Gracias, es como penca, pero, es parte del consentimiento informado, no necesito hacerlo escrito, pero si no lo hago pueden invalidarme el focus, porque hay un departamento de ética y de (...). Todos nosotros hemos sido evaluados alguna vez en la vida, C., M., ustedes se acuerdan o podrían contarnos un poquito ¿cómo era la evaluación o como a ustedes los evaluaban antes, cuando ustedes empezaron a ejercer, ¿C., se acuerda? ¿O no había evaluación?

Entrevistado 1: No había evaluación, o sea solamente depende de lo que uno... el trabajo que venía a fin de año más que nada era objetivos no más, sí, no era... no era con escritura, firmando una prueba, nada de eso, no, nada, nada de eso, ya.

Moderador: Y ¿cómo se veía quién era un buen profesor o un mal profesor?

Entrevistado 1: Bueno eso lo veían más que nada con... bueno la situación final de los alumnos, el rendimiento, los que pasaban, los que eran promovidos, también en cuanto a la situación con los apoderados como tenía uno la entrega con ellos, el recibimiento, más que nada era a través de eso, yo lo veía pero no... igual iban a la sala, pero muy poco, como a vigilarte, como decíamos entre comillas, pero no, nada si tú dabas tu planificación, tus cosas, al día con las cosas..., siempre ha sido así pero como evaluación como prueba no, hasta que apareció la evaluación docente

Moderador: Y qué cambios hubo cuando apareció, aquellos que vivieron esa época previa a la evaluación docente, que cambios percibieron cuando apareció esa evaluación, la que se llamaba portafolio en ese tiempo, la evaluación docente

Entrevistado 2: había como miedo antes, como miedo...

Entrevistado 1: temías ...sí...

Entrevistado 2: ...Había como miedo, como susto como tantos años que no se había hecho una cosa así entonces como que estábamos en duda de lo que iba a ocurrir después, con los resultados con todo

Moderador: ¿Y el miedo radicaba en qué?

Entrevistado 2: en lo que uno iba a hacer, por eso de que la grabaran... que la... entonces como no habíamos estado nunca expuestos entonces como que de repente... como sorpresivo.

Entrevistado 1: Claro, no, bueno amenaza en el sentido si tú salías mal...

Entrevistado 2:no amenaza, pero...

Entrevistado 1: No, pero si uno salía mal, como... salía insuficiente, nos decían con la tercera vez ya, pa'fuera, chao nos decían

Entrevistado 2: claro eso...

Entrevistado 1: entonces uno decía pucha cómo ya está haciendo una cosa en contra de lo... a la fuerza se puede decir, de la forma también que se hacia la evaluación, el portafolio, es mucho trabajo, agotador realmente, llevamos más horas de lo que uno corresponde, no era como una clase normal porque no..., tenías que re planificar o sea bien, bien que lo que tenías..., como tenías que hacer la clase por eso era diferente, nos decían “no, si es todo lo que tú haces”, pero no es eso, no es como lo haces, no es igual

Moderador: ¿Que piensan los demás, están de acuerdo con esa percepción de la evaluación?

Entrevistado 3: Yo me acuerdo, cuando empezó la evaluación, o sea el portafolio, había harta resistencia, yo justo partí en es esa época que se implementara, había harta resistencia, había informaciones cruzadas desde el ministerio, colegio de profesores, yo recuerdo que se llamó a ...el portafolio, a rechazarlo, se acuerdan, a mí no me tocaba evaluarme en esa época

Entrevistado 1: Se rechazó esa vez

Entrevistado 3: ... que rechazaron la primera vez el portafolio

Entrevistado 1: Y te pusieron insuficiente

Entrevistado 3: y nos colocaron a todos insuficiente o básico, pero era también porque... o sea una de las cosas que yo me recuerdo era como se iba a utilizar la información en ese momento, pero no estaba claro no se sabía quién lo iba a revisar, no había certeza de cómo era el proceso después que uno lo entregaba entonces eso genero bastante resistencia. Yo lo recuerdo, de hecho, estaba aquí

Entrevistado 4: Eso de una u otra manera te estigmatizaba como profe malo inmediatamente, o sea, te fue mal e inmediatamente el estigma: malo

Entrevistado 3: Malo

Entrevistado 1: Y de todos sus años que uno ha tenido antiguamente

Entrevistado 4: entonces y de partida porque había cosas nuevas en la evaluación, y yo la primera evaluación la hice en el 2009, mi primera evaluación y estaba el marco de la buena enseñanza que en nuestra perra vida habíamos visto, sino que era un instrumento nuevo que uno en base a eso era como la Biblia, léetelo, estúdiatelo y si te guías por esto te va a ir bien

Entrevistado 3: Los conceptos que ahí aparecen son los que uno tiene que ir aplicando...

Entrevistado 4: y tú te dabas cuenta que, claro ve el marco de la buena enseñanza y siendo realistas, había un montón de cosas que nosotros no...

Entrevistado 3: no manejábamos...

Entrevistado 4: claro, no manejábamos y no considerábamos a la hora de planificar. Entonces se planificaba de otra manera entonces claro, eso te aporó un trabajo enorme porque más encima que te pasaban el portafolio antes de salir de vacaciones, o sea olvídate de tus vacaciones de invierno. Entonces era la presión de que tenías que rendir el portafolio, hacerlo bien; partiendo por leer cada indicador y descriptor y de repente uno decía ¿qué hago aquí? De repente decía, pero cómo, era, bueno y después bueno con calma lo ibas haciendo, pero igual ocupaste todas tus vacaciones de invierno, fin de semana que hubo lo pasaste haciendo el portafolio hasta que llegó la fecha de entregarlo que era octubre. Y después se sumaba la presión de que en octubre venía tu clase filmada y uno en realidad se complicaba, yo me compliqué porque la reacción de los chiquillos en un principio era “ahh te están filmando, ... profe” (*hace la V de victoria con ambas manos para mostrar la actitud jocosa de los estudiantes*) y de repente uno les preguntaba algo a los chiquillos y los chiquillos se quedaban mudos no hablaban... y uno se ponía, yo me puse muy nerviosa o si no te decían “no se”... ¡ay que terrible!, fue muy estresante por lo menos para mí mi primera evaluación fue súper estresante

Entrevistado 1: Para todos yo creo igual y el vocabulario que había que llegar a las palabras precisas, si uno no sabía, si no colocabas las palabras...

Entrevistado 4: Después uno se enteró que había palabras que uno debía manejar, debía usar tanto en lo escrito como en la clase filmada

Entrevistado 1: sí, sí que tenía que usar esas palabras

Entrevistado 4: exacto que eran como las palabras clave y eso te determinaba de alguna manera ser bueno o malo o sea...

Moderador: Las personas que..., si se fijan han hablado personas que llevan años en la docencia y vivieron ese cambio, o sea vivieron notoriamente un tiempo en donde se evaluaba de otra manera, de una manera más subjetiva o no habían criterios establecidos para poder evaluar y el quiebre con esta aparición del portafolio, el marco de la buena enseñanza y de parámetros más oficiales para la evaluación. Las personas que llevan menos tiempo en educación los que les toco trabajar menos tiempo hasta que llegó la evaluación docente o que entraron ya con la evaluación docente ¿Cómo perciben la evaluación? ¿Igual que las chiquillas, distinta?...

Entrevistado 5: A ver yo cuando llegue aquí, empecé aquí en mi cuarto año de experiencia docente y había estado en colegios subvencionados, entonces llegue acá y tuve que hacerla pero ya fue diferente porque había conocimiento entonces tuve mucha ayuda, fui a un taller, tuve ayuda de una amiga que la había hecho y le había ido súper bien, eh me hablaron mucho de las palabras clave que debía usar en el portafolio, también del marco de la buena enseñanza, emm me apoye mucho en mi amiga, que tuvimos días que estábamos completos , me ayudaba a redactar, entonces ya fue algo ehh que no fue tan nuevo y ya tenía..., recogía la experiencia de otras personas que me iban apoyando y me contaban como había sido o de mismos colegas de acá que me dijeron como había sido. Hicimos el trabajo colaborativo también entonces creo que lo enfrenté de una manera más relajada creo porque me sentía apoyada y ya no era algo nuevo, era algo que ya estaba instalado acá y que todos sabían de qué se trataba, o sea yo era la única que no sabía, pero fui viendo en el camino y no me sentí tan perdida y tampoco me fue mal. Y también cuando tuve la clase grabada yo converse con mi curso le explique que iba a hacer y ellos me apoyaron un montón entonces ya también ellos también habían vivido la experiencia antes, entonces no fue nuevo, fue distinto en ese aspecto

Moderador: Para todos fue una situación similar a la de la A. o alguien tenía una percepción distinta cuando empezó a ser evaluado

Entrevistado 6: Yo mm, llevaba un año y medio, dos años trabajando... porque antes estaba en un particular subvencionado. Llegue acá y al otro año al tiro me tocó..., llegue en agosto y al otro año ya me había tocado la evalua... ¿Y yo que es eso? No tenía ni idea. No sabía nada, absolutamente nada, me dijeron “no, tienes que leer el marco de la buena enseñanza” y yo buscándolo en internet qué era el marco de la buena enseñanza. Porque en la universidad

no te dicen nada de la evaluación, nada, nada, absolutamente nada. En el otro colegio no era tema, nadie hablaba y llegué acá y era como esto y empecé a buscar información a preguntar, porque aquí me ayudaron mucho en eso, el tema de la..., ¿cómo se llama?... el trabajo colaborativo lo hice sola de la experiencia que había tenido con el tema de la ecología eh así que al final igual la fui como... la asumí sola y empecé al tiro para adelante empecé a escribir y hacerlo sola y me apoye en algunas... la profe que me ayudo con los objetivos (*apunta a la profesora de lenguaje de ed básica, que está sentada cerca de ella*) y esas cosas, pero igual que la prueba también me decían “no, teni que estudiar” veía los temarios gigantes y decía como voy a estudiar todo esto y al final después vi la prueba y me di cuenta que en la prueba tomaban dos contenidos de todo el temario, eran horrible, pero me lo tomé... traté de no estresarme tanto tampoco porque como era mi primera vez no me tomaban en cuenta el tema de las pruebas tampoco, no tenía la cantidad de años, así que lo tome como experiencia no más el proceso y trate así como de *ya me voy a poner a estudiar, estudiar y estudiar...* no, estudie lo que alcanzaba a estudiar dentro de las horas que tenía libre porque al final hay que ocupar espacio que uno... fuera del colegio, entonces no me estrese, pero ya estoy pensando en la que viene, entonces al final uno termina una y empieza al tiro a pensar en la que viene

Entrevistado 5: sí, es verdad

Moderador: ¿Cuándo te toca la que viene?

Entrevistado 6: Se supone que en 4 años

Moderador: Ahh ya

Entrevistado 6: me queda todavía

Entrevistado 7: te quedan 3

Moderadora: y contando

Entrevistado 7: Yo cuando llegue también, fue sorpresivo, llegue en marzo ehh antes de vacaciones de invierno tenía que hacer el portafolio

Moderador: ¿El mismo año?

Entrevistado 7: Si el mismo año que llegue acá, trabajaba antes en colegio subvencionado y ¿qué hago? (*levanta ambas manos a la altura de su cabeza, en señal de pregunta y alarma*), o sea ya cuando hablaron del marco de la buena enseñanza, que sale mucho al baile. A nosotros si en la universidad nos pasaron mucho la utilización de esto... por lo tanto como yo estudie mayor, yo hice todo al revés así que entonces tenía fresquito esta situación, a parte soy muy estructurada entonces las planificaciones no me costaron tanto, sí el uso de las palabras claves porque uno aquí pierde..., o sea con el ritmo uno va perdiendo ese juego con las palabras el cambio de... entonces uno dice “chuta estoy mal, estoy bien, no sé”, el primero

fue así ya a las manos de Dios, gracias a Dios me fue bien, nos fue bien con la compañera, y ayuda, colaboración. La Fabiola (*una colega que no está presente en ese momento*) se maneja muy bien con las palabras por lo tanto me decía “*no mira, vas a explicar lo mismo, pero con estas palabras*”, “¡ah que bueno!” así que tuve apoyo de mis pares y por ese lado me fue bastante bien, pero sí es presión, sí es falta de tiempo, insomnio, trabajaba hasta tarde y en la mañana trabajar y el fin de semana, o sea vacaciones no tuvimos, fines de semana completos, ahí o sea también es bastante presión

Entrevistado 4 : Si en términos prácticos si uno tuviera que aplicar, o sea hacer sus clases como queda en el papel, en portafolio, es que el día tendría que tener 60 horas, no 24, porque plantear una clase, o sea hacer una clase al pie de la letra de como se plantea en el marco de enseñanza con portafolio y todo es que te faltan horas para planificar, porque eso tú lo tienes que hacer, eso es una clase y tu ocupas...dejas de dormir, ocupas tu fin de semana, tus horas de recreación, tus horas de descanso en una clase entonces, yo lo encuentro horroroso, por decir lo menos.

Entrevistado 7: Eso en un lado porque aparte tienes que rendir en el trabajo...

Entrevistado 4: O sea, además, claro...

Entrevistado 7: Entonces con los chicos tengo que saber planificar diariamente porque no todos aprenden al mismo tiempo, por lo tanto, aquí yo me demoro lo que se aprendía en un colegio subvencionado, un objetivo por semana genial pero acá no se puede, un objetivo de aprendizaje no se puede aprender en una semana

Moderador: Y eso ¿por qué piensas tú que se da?

Entrevistado 7: Acá porque de la cantidad de alumnos cuando yo ingrese aquí había 23 alumnos por curso, habitualmente, ahora tenemos 35-40

Entrevistado 9: 45

Entrevistado 7: ehh...y de esos 23, 18 PIE o sea con necesidad educativas especiales, por lo tanto, tienes que atenderlos y les costaba más trabajo comprender y entender que los otros 4

Moderador: Algo que ha salido hartito es el tema del tiempo que se tiene que invertir, personal digamos en elaborar la evaluación, C. cómo has visto tú las veces que te ha tocado evaluarte cómo has percibido el tiempo que tienes que ocupar en tu casa o a ti en el colegio, pero fuera de las clases

Entrevistado 8: Yo llegué acá en el 2016 y don Jaime (*el director del liceo*) gracias a Dios no me tiro al tiró a los leones, me evalué en el 2017, de hecho, me toca este año volver a evaluarme.

Moderador: Ah ya, que rico (tono irónico)

Entrevistado 8: Al igual que las chiquillas tuve harto apoyo aquí, tuve harto apoyo de una amiga al igual que la A., que ella salió destacada y lo hizo voluntario porque también trabajaba en un colegio particular subvencionado y tuve el apoyo además de un vecino que el revisaba portafolio, entonces tenía como mucho apoyo pero el tiempo me consumía porque además era nueva en todo, nueva en el colegio, curso nuevo, nunca había trabajado en un colegio, primera vez y llevo ya 4 años, voy a cumplir 5 aquí y créeme que el tiempo se me hacia la nada, mis hijos estaban chicos, un año, dos años y mi hijo mayor tenía 6, tenía que cumplir como pareja como mamá, como profesora más el portafolio créeme que me acostaba 2 o 3 de la mañana, levantarme a las 6, era horroroso al igual que lo que dice B., es terrible, yo me consumí ese mes en solamente en portafolio, cumplir con los niños y era como todos los días lo mismo y dejaba de hacer cosas familiares por atender mis primeras necesidades que en ese caso era el portafolio y sacar mi trabajo a flote.

Moderador: Claro, heavy metal

Entrevistado 8: fue muy complejo, en mi caso fue muy complejo, pero tuve las redes y el apoyo necesario en ese momento

Moderador: ya, fue un trabajo heavy, ¿sacaron algo en limpio de ese, de ese algo así como una enseñanza?, como ya la próxima vez lo voy a hacer distinto, la próxima vez no voy a hacer esto, la próxima vez voy a hacer algo o no lo voy a hacer nunca más, o sea si fuera por mí no lo hago nunca más. Anita como lo ves tú, después de tu primer portafolio ¿sacaste alguna enseñanza?

Entrevistado 9: a ver el primer portafolio para mí gracias a Dios que ese año no había prueba porque ahí yo creo que no habría ido muy bien, porque cuando llegue igual que M el primer año al tiro a evaluación al tiro ni siquiera nos preguntaron entonces yo estaba con arte y tecnología entonces mi fuerte era más lenguaje entonces me tuve que..., me apoye mucho en un profesor que estaba aquí que era Gustavo, el profesor me apoyo bastante, tuve bastante apoyo de él, el me oriento como hacerlo, en tecnología hacer las pautas de evaluación y todo y tuve más tiempo porque tenía menos horas, no me vi tan estresada y aparte que tampoco estaba pensando en una evaluación después, ehh ese fue mi primer... y gracias a Dios no fue mal, no fue mal para ser la primera evaluación cuando llegue acá al colegio, ehh las chiquillas igual, tuve apoyo de las chiquillas ese día de las evaluaciones allá atrás, las profesoras corrían “que te falta Ana María, te falta ténpera , te faltan lápices” entonces todos los profesores ayudando entonces yo era un pollito nuevo aquí en el colegio y todos apoyando entonces me gustó mucho eso ,el apoyo que tuve de los profesores aquí y después en la segunda..., bueno y de ahí también trate de aprender más y ver cosas, lo que sí no me costó mucho fueron las panificaciones porque en la universidad nosotros nos hicieron planificar mucho, mucho lo

que era inicio desarrollo, cierre así un portafolio (hace un gesto con las manos una arriba y la otra abajo para representar una gran cantidad) de puras planificaciones

Entrevistado 7: hacíamos portafolios...

Entrevistado 9: entonces era inicio desarrollo, cierre, habilidades, entonces esas cosas no me costaron mucho, pero hubo muchas cosas más que uno va aprendiendo en el camino. La segunda evaluación ya me toco la directora, después antes de irse ya me dejó para lenguaje, es lo que más me gustaba, entonces ahí para mí ese fue muy distinto fue muy agotador, fue muy terrible, fue frustrante, fue todo, mucho, mucho.

Moderador: ¿Por qué?

Entrevistado 9: Porque aparte yo estaba en la universidad también entonces hubo un momento que yo quise ser, eh manejar un colectivo porque estaba tan estresada que salía al jardín y miraba los colectivos pasar por mi casa y decía Señor porque no trabajo en eso mejor, ese señor llega a su casa y se llega a acostar, toma once y se acuesta y se olvida, no lleva trabajo a su casa y yo tenía que estar en la universidad estudiando, después tenía prueba, que una semana me toco grabación de la universidad acá, a la otra me toco grabación del portafolio, así. Pero igual me sirvió, porque ya al final como que me daba lo mismo que me grabaran, de verdad que sirve, ya y fue muy estresante, de verdad. Ayuda ese año me las rebusqué solita, vieras tu como busqué información de aquí o acá, supe de una colega que estaba en la universidad que salió destacada, entonces le dije tú me podrías apoyar en algún material que tu utilizabas “claro, Ana María mira yo te voy a mandar una guía que yo hice y material” ya poh, y yo me voy guiando por esa guía y típico que una en el computador busca las palabras específicas y esa guía no la había hecho ella estaba en él... , esa fue la ayuda que me dio, entonces yo cuando la vi le dije “gracias le dije yo pero sabes que lo encontré también en Google” para que supiera y esa fue la única ayuda que me dio porque era por una ayuda negativa porque si yo me hubiera querido ahí quedar en eso salgo como objetada, claro, porque entonces ahí me doy cuenta que realmente a veces el profesorado no se apoya lo que tiene que realmente apoyarse y ahí yo rebusqué, rebusqué, inclusive fui a un lugar, fuimos con la Anita, ¿Cintia fuiste tú también? No me acuerdo

Entrevistado 8: si poh, si estábamos todas...

Entrevistado 9: Fuimos a un curso que fuimos como 3 días, fuimos a un curso que nos dijeron “en tal parte de San Bernardo van a implementar un curso”, allá partimos, era el colegio de profesores de San Bernardo, fuimos como 3 días y ahí viendo todo lo que ellos iban diciendo, y ahí me fui apoyando un poco más pero lo demás sola, y... sola, tratando de luchar porque, ya dije no le pido ayuda a nadie más porque no vaya a ser que alguien me diga yo te ayudo y me mande material que está ahí en el ... pero fue complicado ese año para mí fue complicado, fue difícil, universidad, portafolio, estuve muy estresada

Moderador: Tu hiciste un punto que es importante, el tema de la colaboración por ejemplo entre pares aquí ha salido bastante de forma positiva que te ayudan que te pasan los materiales, te cuidan el silencio en la sala que se yo, cuando están grabando y todo, pero también está el otro apoyo que la profe sin saber te ayudo, pero podría haber sido un perjuicio y la evaluación tiene un carácter individual, la evaluación la hace cada uno a título de uno digamos. O. M., cómo ven ustedes ven ese tema de la colaboración entre pares y la evaluación que es individual, como lo colectivo de los apoyos versus la individualidad de la evaluación docente

Entrevistado 10: o sea para mí fue súper clave porque yo recibí harta ayuda y harta apoyo, cada vez que solicite ayuda acá recibí harta apoyo de los colegas y de cierta forma me ayudó a organizarme bastante porque tenía al momento de enfrentarme con el portafolio, pensé abordarlo de muchas formas y en algún momento me bloqueé, no, no, realmente no sabía cómo organizarme, de hecho hasta noches con insomnio para poder pensar como realmente organizarme y el apoyo de los demás colegas fue fundamental justamente como ya para pensar a estructurarlo de una manera más o menos adecuada, sobre todo porque no tenía experiencia mayormente de una evaluación docente, había trabajado previamente 12 años en la enseñanza subvencionada entonces era algo totalmente nuevo, totalmente distinto, y muchos colegas tienen muy buen manejo de como tener una buena estructura, de conceptos claves que son como muy atinentes para poder organizar justamente un buen portafolio

Entrevistado 3: o sea en lo individual, uno... yo lo he hecho 3 veces creo, sí, eh, la primera vez lo hice en una semana, una semana antes de entregarlo, porque no daban prueba y tampoco... dije lo hago en una semana: salí básico (risas), eh, pero pa' una semana no era tan malo (risas). Si ahí saque varias experiencias, por ejemplo, como seleccionar bien la unidad, porque antes no se podía ¿se acuerdan? se planificaba la unidad completa, eran como 12 clases u 8 clases, no me acuerdo

Entrevistado 7: sí 4 u 8 clases

Entrevistado 3: emm y claro como es la parte individual hacer una buena selección de lo que uno, en realidad lo que se va a evaluar es súper importante eso, eso yo creo que todo es el toque individual, que uno hace una buena selección, el resto es un trabajo colaborativo, bueno acá la mayoría estamos todos evaluados, así que nos vamos apoyando entre medio uno va a hacer algún cursito por ahí, que te van dando algunas directrices pero, pero eso, finalmente dentro de todo es como... es aprender a hacer la evaluación, es un aprendizaje de aprender como a seleccionar, como me voy a organizar, lo que dice M. como buscar la estructura, el lenguaje que voy a utilizar, a mí siempre me ayudan los colegas de lenguaje que tienen la redacción sobre todo en el último que era digital no se uno tiene 600 caracteres en una pura cuestión y yo lo tenía escrito no se podía en una hoja y cuando lo empecé a pasar tenía así un pedacito de hoja y me quedaban dos planas todavía, entonces ahí eso fue como las complicaciones pero los colegas siempre ayudan, acá en la pega en la noche, se dan la

lata se sientan, me redactaron cuestiones completas de nuevo, o sea viendo lo mío, me ayudaron, súper, pero yo creo que lo colaborativo es lo más entretenido y en lo individual uno está satisfecho con la buena selección que se hizo sobre que se va a evaluar, el resto bueno las desgracias que todos hemos planteado.

Moderador: ¿Porque lo colaborativo es lo más entretenido?

Entrevistado 3: Porque, en el caso mío, lo encuentro entretenido porque no todos tienen la misma visión de la evaluación por ejemplo no se podía me ha tocado conversar con colegas que tienen una visión súper técnica, súper técnica y es súper buena también pero que a veces se aleja de la otra parte que tiene que ver con no se podía, con la normalización, el reglamento en la sala que, se espera más de lo técnico que tiene que ver con el manejo cierto de aula que uno tiene, con la experiencia y la expertise, entonces es entretenido conversar de distintos puntos de vista que te ayuden, que te digan que esta horrible y uno lo encuentra fantástico. Llevé tres días escribiendo algo y alguien te lo lee y te dice no se entiende nada y aquí que va a pasar si el estudiante te pregunta “y como se hace... porque no entendí ni la explicación ni el mono ni el dibujo ni la guía”, entonces ahí uno dice “vale gracias”, pero es súper entretenido, hay algunos colegas que te retan un poco “oye llevas hartos años, como no sabes”, pero lo encuentro entretenido esa cuestión

Moderador: ¿están de acuerdo con que la parte colaborativa es la más entretenida o sea la parte como de conversar?

Entrevistado 5: Si se aprende un montón ahí, y se ve todo diferente

Entrevistado 1: Son opiniones diferentes

Entrevistado 5: Te hacen entender cosas que uno no había visto, te hacen ver cosas que tu no veías antes, te hacen comprender las cosas de una forma más técnica cuando a veces por ejemplo uno bueno uno siempre tiene como su fuerte entonces por ejemplo quizás uno es más bueno en ciertos aspectos pero alguna otra cosa se le va y siempre hay alguna persona que te ayuda en eso y ahí uno lo ve de otra forma y como que va armando todo el panorama en la cabeza ya cuando tiene que redactar, claro el tip ese de los caracteres yo nunca hice nada a mano, lo hice así contando al tiro para no llegar a ese momento y quedarme corta pero aun así me quedaba corta, entonces era como una capacidad de síntesis que la tengo menos mal, o sea yo soy así súper concreta, entonces no me costó mucho pero en otras cosas si me costó un poco más, pero tuve apoyo de diferentes visiones y eso es súper enriquecedor y por eso es divertido y más entretenida esa parte

Entrevistado 3: Hay una cosa ponte tú, que cuando uno ya se evaluó un par de veces uno ya sabe a quién le pide ayuda, con quien conversar, porque uno se da cuenta qué cosa hace más o menos bien que a uno le queda más o menos buena, y cuáles son tus debilidades entonces

uno va a conversar así como con el colega justo, preciso, no se pöh la primera vez uno hace una ronda y le pregunta a todos, si uno va a los colegas que uno sabe que te van a ayudar o las personas y también es entretenido porque uno conversa con alguien uno que te dice “y ¿te están evaluando?, oye ten cuidado” y te hablan cosas y uno sabe que están metiendo la pata hasta el fondo, y uno también entiende, oye tan penca uno no es, uno sabe, conoce cosas y uno le dice “gracias”, pero en el fondo no toma ninguno de los consejos que le están dando

Entrevistado 5: Gracias por tu poco aporte

Entrevistado 3: No, pero no desde la mala onda, sino que te toca que tenis más experiencia no más va pa los dos lados...

Moderador: me llama la atención, yo comparto también que la parte colaborativa es la más entretenida porque uno aprende, pero como se puede congeniar esto de la... del resultado individual tu trabajo individual con un resultado que sirva colectivamente, si pensamos que el colegio y los esfuerzos que uno hace con un curso no valen porque la profesora de lenguaje lo haga, sino que vale cuando lo hacen leguaje, matemática, historia y todos los profes. Como se podría congeniar, en qué momento podría como tener un punto de contacto aquel esfuerzo individual que uno hace en la evaluación docente con un esfuerzo colectivo que uno haga para que un colegio salga adelante

Entrevistado 7: El cómo es fácil, es fácil es dedicar tiempo, pero no tenemos ese tiempo, ese tiempo de trabajo colaborativo no lo tenemos

Entrevistado 5: Y de reflexionar sobre lo que hacemos, sobre las cosas que hacemos.

Entrevistado 7: y de reflexionar en lo que estamos haciendo, intercambiar situaciones, estrategias para, es que tengo uno más chico, uno más grande, qué puedo hacer, las tías (apunta a las dos profesoras con más experiencia del grupo) tienen caleta de experiencia, muchas y no podemos conversar

Entrevistado 1: síp, y uno lo hace de pasillo, así solucionamos, así hemos avanzado así todo de pasillo

Entrevistado 9: Yo creo que eso nos falta mucho, nos falta a nosotros los profesores ese aspecto, es muy lindo el trabajo colaborativo cuando hay respeto, cuando uno escucha al otro, cuando no hay envidia, porque de repente a M. le fue súper bien en su prueba, muy bien, entonces yo no puedo sentir envidia, yo puedo sentir, no sé, una alegría porque a él le fue bien, entonces que es lo que pasa, que él puede a mi enseñarme muchas cosas que a lo mejor él sabe pero yo lo escucho con respeto, te das cuenta y yo creo que eso a nosotros como grupo nos falta un trabajo colaborativo donde todos nos escuchemos, donde todos seamos participes con respeto del otro, el otro va a aprender si uno, ser humilde cuando uno no entiende algo, preguntar, yo creo que con eso nosotros ganaríamos mucho más. Se enriquece porque si yo

soy ignorante de algo, a lo mejor C. me va a decir “no Anita mira esto...” y yo escucho “ah de veras poh C.” C. logra algo... bueno mira C. te felicito, como lo hiciste, entonces, pero como grupo estas contenta por los logros de los demás, una cosa así, y escucharse, entonces creo que eso es el momento que nos falta

Entrevistado 1: Eso lo que nos falta el momento, porque nosotros a lo mejor lo hemos hecho así en forma personal lo hacemos, pero...lo hacemos...

Entrevistado 9: Porque nos hemos sentado alguna vez como te fue en tu portafolio, uy a ella la Carmen le fue súper bien, a M.le fue muy bien en la prueba, como lo hizo a ver M. cuéntame, como, dame unos tips no sé, pero eso es de escucharse, creo que falta mucho y ganaríamos mucho mas

Entrevistado 3: Yo creo que el punto ahí es un instrumento y una herramienta, que por ejemplo yo siempre he pensado que cuando uno se evalúa si te va bien como que lo contai, si no te va tan bien como que te quedai piola, pero es como una sensación que se da, da lo mismo si te fue tan bien o normal, depende las circunstancias, o sea no significa, uno lo entiende, nos conocemos, no significa que uno es mejor que otro, no. De repente todos sabemos que el papel aguanta todo, entonces tampoco define gran parte tu calidad como docente pero esa cuestión como de silencio entonces yo siempre he pensado, he creído que por ejemplo los directivos tienen el acceso a las evaluaciones de todos nosotros y también hay una parte que ellos nos evalúan por lo tanto en algún momento debería darse la instancia dentro de los consejos de reflexión, cierto, un rato en el cual ellos pudiesen cruzar esa información y saber y de hecho lo saben, de cuáles son las..., porque cuando a uno le entregan tu evaluación aparecen gráficos y esta destacado con porcentajes donde uno lo hizo mejor y tiene mejor desempeño y entonces tomar esa información positiva, claro y decir ya el profesorado de este establecimiento tiene estas fortalezas, están ahí, o sea están tabuladas por gente externa no por nosotros mismo ni porque somos mejores, o somos amigos, puse mejor nota, no. Ante eso se podrían hacer no se poh selecciones de capacitación mucho más efectiva sabiendo donde uno puede cierto tener mayor injerencia entre todos los docentes, se podrían desarrollar las cosas positivas que tenemos, compartirlas, hacer exposición entre nosotros mismos, que nos van a ir...a lo mejor al principio da como lata pucha una pega más, pero si nosotros...Yo participo en otra comunidad educativa donde nosotros hacemos eso, todos los meses todos estamos haciendo una ronda, exponiendo algún tema donde tenemos más expertiz o habilidad, o simplemente porque te lo solicitan porque uno tiene o alguien, o uno se lo propone a alguien porque tienen una característica que lo hacen y esas cosas se podrían obtener o sea como un instrumento como un insumo, se lo podría usar mucho mejor, porque están ahí ni siquiera tenemos que inventar algo o sea basta que comparemos y dijéramos “ya todos acá... mira estas son las fortalezas de todos nosotros como dirección podríamos fomentar que mejoren las que están más descendidas” como se dice y las otras podríamos

compartirlas y hacernos fuertes en un tema cada cierto tiempo, hasta que en algún momento todos vamos a dominar todo, yo creo que eso es lo que falta, no esa cosa como “salió el resultado ya ah no salió ni experto uno ni avanzado”, entonces sacar, como darle la vuelta a la cuestión y utilizarlo como una herramienta

Moderador: En ese sentido planteo la pregunta, ¿para qué le sirve a un colegio la evaluación docente de sus profes?, si es que les sirve, a lo mejor no les sirve, M.Z. ¿para qué le podría servir a un colegio x la evaluación docente de sus profes? si es que les sirve para algo

Entrevistado 2: Uno, por la experiencia que tiene y lo otro que podría mejorar el aprendizaje de los alumnos si el profesor eso que hizo en el portafolio después lo lleva a la sala de clase, porque de repente yo creo que se hace el portafolio se terminó le fue como le fue, lo guardó y se olvidó del portafolio, pero en cambio sino se olvida y se pone en práctica podría ser una..., un plus para el colegio

Moderador: ¿Qué piensan los demás?, ¿tiene alguna utilidad?

Entrevistado 10: Yo creo que para reflexionar sobre la propia práctica que uno está haciendo constantemente, incorporar algunas cosas, mejorar algunas rutinas quizás

Entrevistado 5: Si se va a reflexionar sobre eso sirve sino no tiene mucha injerencia, o sea va a tener alguna influencia lo que ese profe hace si es que el profe también como dice la profesora M. implementa todo lo que hizo en el portafolio y si es que le fue bien y serviría solamente para los alumnos que van a estar con ese profe, pero si no se socializa en realidad no va a tener mucha utilidad esa es la verdad, entonces es súper necesarios los espacios de reflexión

Entrevistado 4: Porque hay una dicotomía dentro de nuestros mismos resultados de evaluación docente de alguna manera con los resultados que puede tener el colegio, que están en ciertos niveles entonces todos nosotros tenemos una buena evaluación, pero por otro lado están los resultados de colegio que no nos hacen subir de nivel y yo creo que se debe fundamentalmente a que tampoco se toman con seriedad del nivel central la labor nuestra. Tampoco hay un entendimiento de que un profe que tenga 30 horas en el fondo tiene que tener 12 de clase y el resto para planificar e inclusive te quedai corta. O sea sí, podría servir a los liceos y los colegios podrían despegar si realmente nosotros pudiéramos hacer el trabajo que hacemos, porque es descomunal el trabajo que hacemos, es un trabajo a conciencia, muy grande y es un trabajo a conciencia porque te estay jugando la pega en el fondo, entonces si eso se pudiese aplicar realmente a la realidad yo creo que otro gallo nos cantaría en materia de educación. Entonces, pero aquí no pasa... al final les importa un bledo el resultado, el cuento es exigirle al profe, exigirle, porque mientras más se le exige mientras más trabajo administrativo tenga mejor o te piden trabajos administrativos en función de que a lo mejor lo estay, lo estás haciendo mal entonces para eso tenis que hacer el trabajo administrativo

para demostrar que no lo estás haciendo mal entonces es complicado poh... y topamos en el tiempo, en términos prácticos yo diaria un profe con 30 horas, 12 horas curso el resto para planificar, si quieres tener un buen resultado a corto plazo y eso, pero, así como estamos la evaluación al colegio no le sirve o le sirve para decir “nuestros profesores, nuestros profesionales están en un nivel de evaluación bueno”. No, no sé si me encuentran razón

Entrevistado 1: sí un márketing para poner ahí. Los profesores más evaluados, los mejores están aquí

Moderador: Entonces que..., si la evaluación docente en las circunstancias actuales que no tenemos el tiempo para reflexionar respecto de ella no tiene un impacto directo en el éxito o fracaso de un colegio qué elementos son los que hacen que un colegio surja, se mantenga o se vaya pa ´abajo si no es la evaluación docente

Entrevistado 9: Los resultados SIMCE, ¿no ven eso?

Moderador: Ya, pero desde tu punto de vista, que... desde el punto de vista de nosotros, bueno de ustedes, pero como profes, que elementos son los que incitan que un colegio tenga éxito, se mantenga en su nivel, bueno o malo, o se vaya pa ´abajo, si la evaluación docente no impacta porque no tenemos el tiempo para poder socializar como nos gustaría o como sería optimo

Entrevistado 5: Yo pienso que es súper importante como se sienten los estudiantes y sus familias en el colegio si se sienten bien acogidos, si se sienten queridos y respetados, ya tenemos un pie hecho, tenemos una base si se sienten incomodos y no se sienten bien y lo pasan mal no se puede lograr mucho

Entrevistado 7: Igual creo que el incentivo de cada profesor es una retroalimentación, o sea cada uno, no sé si a uno la vez lo han llamado les han dicho oye lo estás haciendo bien, “oye sabes que estamos contentos con tu pega”, eso te alimenta te dice ahh bien, estoy bien entonces pero también tienes este problemita que hay que mejorarlo, ese empuje es maravilloso para cualquier persona

Entrevistado 5: o sea, claro es importante que los estudiantes se sientan así y que nosotros también nos sintamos bien

Entrevistado 9: y los apoderados también porque si el profesor interactúa bien con los niños y con los apoderados también uno tiene ese apego con los apoderados, la llegada, una buena llegada hacia los apoderados y a los estudiantes uno ya tiene gran parte ya ganado porque ellos son los que están acá poh, ellos son los que opinan y todo, por fuera

Entrevistado 1: y nosotros también, nosotros como colegas que estemos todos en el mismo... uniéndonos juntos en un solo fin con ganas de mejorar sino no lo habríamos logrado

Entrevistado 5: y que los estudiantes se den cuenta de que nosotros queremos mejorar porque es como un ejemplo para ellos, si nos ven haciendo cosas para mejorar o nos ven con ganas de seguir estudiando o capacitándonos y ven que lo hacemos, para ellos se va a ser normal que así hay que hacer las cosas y van a hacer lo mismo

Entrevistado 9: claro el trabajo colaborativo...

Entrevistado 5: van a aprender del ejemplo

Entrevistado 9: ...la unión entre los profesores, los chiquillos eso lo ven, uno no se da cuenta pero los niños a veces pasan por detrás de los profesores, “sabes que estaba hablando de la profesora” y ellos dicen al tiro, ellos dicen al tiro entonces ellos se dan cuenta y mire, “entre profesores se...” en cambio uno mismo, uno lo ve en el médico, uno dice “uy como se defienden los doctores” entre ellos se apoyan cuando uno comete el error el otro empieza “no, llevémoslo a tal parte” “a tal parte” porque a mí me paso una vez en un dentista, entonces el doctor de allá me dijo, sabe me dijo tiene que ir donde su doctor el dentista que le hizo esto para que le corrija eso”, ah le dije yo, es aquí mismo no se preocupe, voy a la oficina del enfrente y me dice “¡aquí fue, espérese entonces, espérese!” y partió ahí y entonces yo digo mire como ellos se cubren, claro cómo se cubren, yo digo como son unidos ellos, sería bonito también que los estudiantes dijeran uy los profesores se ayudan se protegen se cuidan, uy también sería bonito porque los chiquillos están atentos a todas las conversaciones

Moderador: que otra condición además del apoyo o de la cobertura hace que los profes se sientan bien, tomando en cuenta lo que decían que un colegio surge cuando los estudiantes se sienten agradados, los profes se sienten agradados, los apoderados, que otro elemento además del apoyo entre pares define el sentirse bien

Entrevistado 4: el clima, el ambiente, las buenas relaciones, las buenas relaciones entre todos, no solo entre profes entre toda la comunidad

Moderador: que otro elemento además del clima

Entrevistado 9: yo creo también, otra cosa importante los jefes, que un jefe te diga a ver “venga usted, venga profesora, la felicito usted lo hizo muy bien, yo la felicito sabe qué” y si también puede pasar por el otro lado, mire profesora le falta esto... también, pero con el respeto también se lo va a agradecer porque te va a engrandecer a ti también y te va a ayudar a corregir, pero también falta eso a lo mejor de... “profesora M sus años de experiencia cuénteme como se siente aquí en el colegio como... así” también es eso para que tú te sientas bien para que te vean que realmente no solo los profesores sino que también la directiva te valoran tu trabajo o te corrigen también

Entrevistado 4: y el trato también evidentemente

Entrevistado 9: el trato, no es que te llame para tirarte “¡venga siéntese!”

Entrevistado 4: no, un trato cotidiano, suele suceder, a todos nos pasa, que a veces llegamos con problemas y no tenemos la capacidad de dejarlos afuera entonces entramos con nuestros problemas y a veces ladramos, no hablamos, entonces que culpa tienes tú de mis problemas y por qué te tengo que ladrar. No hay razón para eso y eso de alguna manera menoscaba la relación o la opinión que se pueda tener también de mí, si yo lo hago. No converso, ladro

Moderador: y dentro de los aspectos administrativos, hay algún elemento que sea destacable como parte de la comodidad o de sentirnos bien como profe, porque se han tocado elementos que tienen que ver con lo afectivo, con lo socio afectivo con el buen trato, con el respaldo con la retroalimentación con el apoyo, pero algún otro elemento, hay otro elemento más administrativo más técnico que también ustedes consideren que es importante para que un profesor se sienta bien

Entrevistado 2: en la parte disciplinaria aquí yo encuentro que de repente uno en el colegio como que está un poco al debe con eso porque de repente uno tiene cierta idea de la disciplina, pero parece que más arriba no tiene la misma idea entonces como uno queda..., como que te llama la atención por algo y al otro se le dio lo mismo o sea yo veo que aquí en el colegio como que falta un poco la disciplina

Entrevistado 4: falta un poco de empatía,

Entrevistado 2: ponerse en el lugar del profe en algunas situaciones porque si no estás en la sala de clases de repente no puedes darte cuenta que lo que pasa adentro, o sea como que lo ves más simple

Entrevistado 3: de lo que decías primero sobre como mejora el colegio o como se hunde. Por ejemplo, yo creo que la evaluación docente ayuda porque uno se da cuenta y hace un análisis de cómo es la labor de uno, cada uno y es como personal, cada uno sabe dónde anda mejor y cuáles son las falencias y eso ayuda de hecho a mejorar o intentar mejorar de forma individual. Eso va a conllevar en sí, sí o sí, en que si uno se lo toma en serio y mejora va a mejorar la calidad de las clases que nosotros realizamos o que yo realizo en este caso, la materia con incidencia directa. Ayuda también porque bueno los directivos te tienen que evaluar por lo tanto tienen que poner ojo en lo que uno hace en algún momento no sé con qué precisión y cuánto tiempo lo harán, eso, nunca he estado en ese rol, pero los obliga a darse un tiempo a mirar la práctica docente de cada uno de los profesores que trabajan en el liceo. Ya eso alguna idea va a dar algún indicio, algo que te va a decir o que estamos mal o que estamos mejor, algún resultado tiene que haber de eso, por lo tanto si se detectan cosas buenas se supone que nosotros y yo por lo que veo acá en el colegio, hemos trabajado sobre esas cosas durante largo rato y yo también hemos estado ultra con el agua al cuello con amenazas de cierre y ese tipo de cosas. Eso yo creo que aporta, a lo mejor nosotros no nos damos cuenta,

o no lo analizamos mucho pero yo creo que eso es un aporte de la evaluación, independiente de lo que uno crea: si está bien hecha, si está mal hecha, si está bien implementada o mal implementada, si te tomaron en cuenta para hacerlo, los parámetros; independiente de todo eso yo creo que sí, si ayuda, si ayuda emm y con respecto a si todo eso incide a que nosotros mejoremos. El colegio obviamente o la institución o la unidad educativa que es nuestro nuevo nombre para referirnos, va a mejorar con todos los factores que están alrededor, o sea todo lo que dicen todas las colegas o sea que un buen ambiente, que los apoderados, que los estudiantes se sientan cómodos pero hay una parte técnica y una parte afectiva que van yo no sé detectarlo como hacemos para que resulte o como se equilibra, porque de repente las cosas se dan naturales no más pero ahí yo creo que institucionalmente y desde la administración y los sostenedores deberían, deberían mejorar, influye mucho que también mejoren el establecimiento, lo que habla la profe B. de la distribución de los tiempos, ser realista en algunas cosas, en el cumplir por el cumplir, entonces yo creo que ahí en ese aspecto hacemos agua, hacemos agua todos, porque nosotros como docentes lo hemos conversado alguna otras veces, nosotros como docentes tampoco exigimos tanto aunque estamos súper en desacuerdo en algunas formas de cómo llevar a cabo las cosas y como realmente nosotros creemos que podríamos mejorar también no somos muy aguerridos en eso de solicitarlo aquí en nuestro colegio con nuestro... con los directivos que tenemos que son colegas más que directivos ni jefes, no me gusta decirles jefe porque son colegas al fin y al cabo y nos conocemos todos hace hartos años pero yo creo que ahí está la cosa, cuesta salir de la zona de confort porque todos tenemos mucho que hacer, tenemos vidas personales, todo lo que hemos hablado de la misma evaluación de cuánto tiempo te quita, ser más activo en este trabajo es complicado porque requiere que nosotros invirtamos más tiempo y es un sacrificio, en el fondo es un sacrificio que no debería ser, esto debería ser un trabajo como todos, o sea que tu cumplas un horario y después te vas tranquilo, pero requiere como sacrificio, requiere más tiempo pensar más, socializar más, no sé, un médico, está solo en la consulta atendiendo paciente, te voy, operai solo no sé, te tenis que relacionar con dos o tres personar da lo mismo, pero acá no es así las relaciones humanas son súper importantes con todo el mundo y nada, es como... yo creo que el éxito del liceo que mejore es como tratar en el interior de buscar el equilibrio como hacer las cosas no desde afuera porque de afuera no nos ayuda en el fondo, desde afuera no nos ayuda, solamente recarga estar demostrando que siempre que si lo estamos haciendo bien porque, na poh somos profesionales que todos opinan de nosotros, no sé, nadie pelea con el cardiólogo, tú dices cardiólogo “no, si me atendió una eminencia”, quien dice oye que a mi hijo le da clases una eminencia, nadie lo dice todos opinan de nosotros todos pueden hacer una clase mejore que nosotros, la señora Juanita puede estar viendo la teleserie turca puede llegar acá y tirarte un comentario “que usted, esta prueba está mal hecha”, entonces eso es lo complicado, entonces yo creo que ahí nos falta, profesionalizarnos, querernos más, ser más choros, más aguerridos y las cosas buenas que tenemos mejorarlas, o hacerlas ver, valorar, no asustarnos

Moderador: Finalmente hay un punto que no hemos tocado que es en punto de cuando aparece esta ley 20.903, que es de hace unos pocos años y nos encasilla, antes nosotros éramos, el encasillamiento parecía era básico insatisfactorio, o sea básico...

Entrevistado 3: Básico, competente y destacado

Moderador: Básico competente y destacado, y ahora en el encasillamiento tiene una repercusión en el sueldo ¿qué impresiones les da esto?, porque antes no era así, antes cuando salió la evaluación docente uno hacia el portafolio y te catalogaba y si caías en los tramos más bajos que era insatisfactorio y el básico ahí tenía que mejorar para la siguiente porque si no te podían llegar a echar, pero no había repercusión para el bolsillo, tu seguías ganando lo mismo y dabas voluntariamente la prueba de conocimiento, después con esta ley 20.903, hace unos 4 o 5 años, la prueba de conocimiento se volvió obligatoria y el sueldo cambio, de acuerdo a los resultados. Como perciben esto ustedes, como..., se acuerdan como lo percibieron cuando se discutió el 2015, todo el proyecto, hubo un paro largo me acuerdo para discutir el proyecto de carrera docente y finalmente salió con uno que otro maquillaje, pero salió así, que te cambia el sueldo, dependiendo de los años que lleves y todo lo demás, que perciben ustedes de eso. M., tu entraste ya con ese parámetro listo

Entrevistado 6: Por lo menos a mí no hubo ningún cambio en el sueldo

Moderador: Claro por los años

Entrevistado 6: No tenía nada de experiencia, no tenía ni un año, por eso te digo que la había dado para saber qué era la prueba y porque me había tocado, pero en cuanto a sueldo no, yo no vi ningún cambio a parte de estar en el tramo

Moderador: Y si tú te proyectas en el futuro te parece una opción de vida al ser profesora pensando además que tus evaluaciones van a vincular tu sueldo

Entrevistado 6: o sea yo pienso que no debería ser así

Moderador: Ya ¿por qué?

Entrevistado 6: Porque yo creo que la mayoría de los que están aquí o todos los que estamos aquí estamos estudiando porque nos gusta, entonces no es, es ilógico pensar en que además tienes que estar pensando en salir bien para poder ganar un poco más ya pensando en que la carrera es mal pagada. Entonces es como la única opción de ganar un poco más dentro de lo que es estudiar pedagogía. Y eso que lo vinculen a como tú tienes que ser en digamos diariamente en tu práctica pedagógica o como eres en la sala o como te vinculas con tus alumnos ya no creo que debería ser así, debería haber un... o sea ser igual para todos a pesar de que te haya ido un poco mejor en la prueba o te haya ido peor y tomando en cuenta que

las pruebas como dicen ustedes tienen un montón de circunstancias anexas que no tienen que ver necesariamente con cómo tú te paras frente a un curso, por ese lado...

Entrevistado 4: Hoy en día se ve la evaluación como una posibilidad de...

Entrevistado 3: Ganar más plata

Entrevistado 4: Ganar más plata. Yo conversaba con un colega, jefe técnico de otro colegio le digo: para que te vayas a evaluar si está suspendida la evaluación para el 2020, “no -me dice- porque yo necesito más plata”, esa fue su respuesta, yo quiero evaluarme porque estoy urgido necesito, necesito tener más plata, ah bueno si es así, evalúate. Pero o sea con todos los riesgos que podría haber acarreado evaluarse en pandemia, no sé yo lo encuentro draconiano evaluarse en pandemia, que quieres que te diga, yo abogaba, de hecho iba a acogerme a la ley que decía que faltándote 3 años para jubilar tu no haces la evaluación docente pero me encontré con un detalle que decía “su renuncia irrevocable cuando cumpla los 60 años” y yo dije bueno cumplo los 60, ya okay me voy para la casa y ¿mi bono...? o sea voy a esperar 10 años más para que me den mi bono porque como voy a estar jubilada nadie le va a interesar ponerme en la lista para recibir el bono... que en términos prácticos es lo que todavía me retiene porque si no estuviera el bono pierde cuidado que hasta habría jubilado anticipadamente... dramático lo que estoy diciendo pero es así. O sea yo a estas alturas pongo en una esquinita de mi pared una rayita, digo un año menos, cuento el año para jubilar. Ojalá no me pase lo mismo que les está pasando a ustedes que ya van a ser 4 años que están esperando el bono. Emm y la verdad que al final pienso y digo cuando llega ...y estoy en realidad pensando definitivamente en lo que hizo Nancy, Nancy hizo una jubilación anticipada y también recibió una cantidad de dinero, no tanto como el bono, pero recibió

Moderador: Es como una negociación

Entrevistado 4: Es como una negociación, porque llega un minuto en que yo me pregunto yo ya estoy hasta más arriba de la corona y yo misma me estoy obligando a algo que tal vez tampoco voy a rendir o no voy a dar los frutos que se esperan, aunque bueno tengo la dicha de no ser de lenguaje, de no ser profesora de lenguaje de no ser profesora de matemáticas, de no ser profesora de historia y de no ser profesora de ciencias, si hubiese estudiado eso yo creo que no estaría, no estaría yo ya me hubiera ido ...

Entrevistado 9: Estarías loca...

Entrevistado 4: ...porque encuentro que la presión o sea porque si yo me siento presionada, si yo estoy más arriba de la corona por lo que todos dicen: ah porque tu soy de música, soy de música no más. De hecho ahora se vio en pandemia, o sea les importó una *hueva* (perdón), o sea los profes ...acá en este colegio fui una nota más para una asignatura, les importó un

coco que cabros me mandaran o no mandaran trabajos, que yo me deslomara haciendo mis clases, programando mis clases ¿cachay?, ¿para qué?

Moderador: Lo entiendo, gracias B. M, ¿qué pensai tú respecto de que la evaluación ahora se asocie a sueldo?

Entrevistado 10: No me parece que sea justo porque la evaluación es una foto de un momento. Es necesario que nos evaluemos, creo que es muy bueno que haya una idea de más o menos cómo están siendo nuestras prácticas, pero eso no de ninguna forma debiese condicionar la cantidad de sueldo que cada uno de los profesionales recibe, porque un mal año, una situación particular que afecte en el momento en el cual uno se esté evaluando a lo mejor no va a dar un resultado real o una percepción real de la calidad del profesional

Entrevistado 9: Es triste yo encuentro que es como triste, profesor quiere ganar más, la evaluación y que le vaya bien porque si le va mal hasta ahí llevo, tiene que usted sacrificarse, haga el portafolio y más encima ahora te exigen esa famosa prueba y yo con esa prueba de verdad yo encuentro tan injusto como profesora de lenguaje porque yo sé que uno tiene que saber más allá hasta 2° medio. Nosotros tenemos que saber, y eso es lógico pero cuando uno hace 5° y 6°, lenguaje, todo el año que está 5°, 6°, 5° y años 5° y 6° y es como que va dejando un poco 2° medio, 1° medio, cierto, obvio que uno se enfoca... y la prueba te viene todo, mira gracias a Dios, mal no me fue pero yo creo que si se hubiera enfocado en lo que yo estaba haciendo me habría ido mejor pero me preguntan hasta de 2° medio ..cosa que porque no si saben ellos en que asignatura, por algo preguntan, que asignatura yo me voy a evaluar en que curso en qué nivel estoy por ultimo hasta 8°, que me pregunten hasta 8° pero te preguntan hasta 2° medio, yo jamás he hecho 1° y 2° medio pero no, no se enfocan en lo que yo estoy haciendo, se enfocan más allá de lo que yo no estoy haciendo y es injusto

Moderador: y eso como..., es injusto

Entrevistado 7: La evaluación perdón, la evaluación docente bueno a las finales, empezamos con portafolio pero porque salió todo esto, porque igual también tenemos que ser conscientes de que habían profes que no hacían clases, así de simple, profes que estaban ahí presentes, controlaban al curso, pero sin clases y en muchas escuelas entonces se fue viendo esto cómo lo podemos evaluar si ya en la administración no pudieron a nosotros todos los años nos evalúan por lo tanto tenían que tomar medidas esa parte ya es comprensible, yo sé que había profes que se iban y se sentaban y antiguamente se fumaban un cigarro, esperaban que pasara la hora y se iban

Entrevistado 1: Y sin planificación sin nada

Entrevistado 7: Sin planificaciones sin entregar su...o sea, es su pega, sin revisar libros sin hacer nada... entonces por eso mismo, pero exigimos más, la prueba de conocimiento que la fueron enredando, ¡chuta o sea! es demasiado

Entrevistado 4: Ahora la evaluación está ligada a remuneración, yo trabaje en un liceo, con M trabajábamos en un liceo que a nosotros se nos evaluaba y el jefe de UTP, la jefa de UTP en ese tiempo, yo le decía la GESTAPO, iba contigo te tocaban el timbre y tampoco te avisaban cuando te iban a evaluar, cuando iban a observar tu clase, sino que te tocaban el timbre y te decían me voy con usted al 3° “ah ya okey”

Entrevistado 7: Tenían acompañantes

Entrevistado 4: Exacto yo era evaluada y mis estándares tenían que estar en función de lo que el colegio esperaba de uno, entonces ahí no se daba el hecho de que el profe solamente empataba. No, no, imposible, imposible porque igual que lo que hacen ahora, acá observando clase, había un tiempo de retroalimentación, había una guía, evidentemente todos estábamos en conocimiento de esa guía

Entrevistado 7: Y la fecha que los iban a ir a ver

Moderador: Y esa evaluación estaba también asociada a bonos, por ejemplo

Entrevistado 1: No

Entrevistado 7: No, es por tu desempeño.

Entrevistado 4: No sé si, o sea, yo no me acuerdo que allá en el Liahona

Entrevistado 2: En un tiempo nos daban bonos, pero no recuerdo porqué.

Entrevistado 4: Hubo un tiempo que tuvimos escala A, B, C, D ¿te acuerdas? El mismo colegio tenía una escala

Entrevistado 2: Era por responsabilidad

Entrevistado 4: Pero ahí en ese colegio le importaba un reverendo pucho los años de servicio que tu tuvieras, porque siempre el director nos decía, el rector, el sostenedor, “la cantidad de años no hace a un buen profesor” y siempre lo ha recalca y lo recalca, y antes uno estaba más arriba, pero, bueno. Emm y bueno después venían aspectos legales cuando los colegios tuvieron que tener convenio colectivo que todos tenían que tener convenio colectivo, sindicato, me acuerdo, pero en todo caso siempre estaba ahí, había un sistema que el colegio daba, nos daban el 50 por ciento de los uniformes porque nosotros... queríamos, o sea fue por parte de nosotros el uso de uniforme porque llegaba un momento que... de partida teniai que ir con vestido, no con pantalones. Entonces ya era un desgaste, ya y para la licenciatura,

para los aniversarios y para las fiestas había que sacar pinta, entonces, ah prefiero pagando el 50 por ciento de los uniformes

Entrevistado 9: Y ¿qué de la revisión del portafolio, porque quién revisa?

Entrevistado 4: Mira, la revisión del portafolio...

Entrevistado 9: Porque yo tuve...la primera, mi cuñada tuvo la experiencia de unos colegas del mismo colegio hicieron el portafolio juntas, antes que saliera objetado y que, ya, hicieron juntas el portafolio idéntico, las dos idénticas y una salió básica y la otra salió competente entonces ahí tu puedes ver, y lo hicieron juntas, igual juntas

Entrevistado 4: Yo fui un tiempo correctora de clases filmadas y había un grupo que corregía portafolios. La selección de los profes es, bueno tu postulas, tu postulas para ser corrector de portafolio o ser correctora, no... después te designan “usted de clases, usted de portafolio”. En el caso de la experiencia que yo tengo de la corrección de clases filmadas uno ve muchas o sea no muchas veces, 3 veces se ve la misma clase en distintas oportunidades, a nosotros nos sientan en una sala, tenemos nuestra cámara, nuestro monitor, nuestros audífonos y empezamos a ver la clase, tenemos un cuadernillo y ahí te dicen todo lo que tú tienes que hacer y uno va anotando todo y todo lo que los profes tienen que hacer. De mi resultado, yo entrego mi resultado de lo que yo observé, después mi clase la ve suponte tu o sea la clase que yo revise la ve O. y él también anota qué se yo y después la ve M, la misma clase. Esa clase..., y después se hace..., si los 3 tenemos, tenemos, concordamos, okey queda, pero si hay diferencia entre los 3, claro está un “ampliado” y tú dices porque dijiste esto, por qué salió básico acá, por qué salió insuficiente acá, por qué salió competente acá y por qué salió destacado acá, entonces a ver, vemos la clase, “no poh ahí te equivocaste” porque uno... uno al corregir la clase filmada escribe todo lo que hace el profesor no importa la respuesta del niño solo se va, solo uno mira lo que hace el profe, qué preguntas hace, cómo las hace, cuántas veces las hace y 3 es lo mismo, 3 preguntas, suponte tú, y preguntas de razonamiento, no que el niño te de una respuesta si o una respuesta no, tiene que ser una pregunta enfocada a que el niño pueda elaborar una respuesta independientemente de la respuesta que te de el niño

Moderador: Gracias, ya vamos a ir avanzando. Lo último y esta es una respuesta abierta, o sea pregunta abierta. Si la evaluación docente tiene impacto en nuestras vidas acá, laborales y nuestras vidas personales, pero no es el parámetro..., aporta, pero no es el parámetro fundamental para que un colegio despegue o no despegue porque vimos que había otros elementos que también inciden en la mejora o mantención o descenso de un colegio. ¿Como debería ser una evaluación o que elementos debería contemplar una evaluación?, quién la debería hacer, todos los elementos, todos los aspectos para que esa evaluación fuese una evaluación que nos sirviese a nosotros como colegas, o sea como profes, pero también tuviese

un impacto en el lugar donde estamos y la personas con las que trabajamos. C. cómo te la imaginas tú, que le pondrías y que le quitarías a la evaluación docente actual

Entrevistado 8: La prueba de conocimiento, que es un cacho

Moderador: Ya, por qué

Entrevistado 8: Yo la encuentro estresante, a pesar de que eso deberíamos manejarlo al revés y al derecho porque es la base para desempeñar nuestro trabajo pero también me surge una inquietud en el tema de que si nosotros escogimos esta carrera como tal y escogimos desempeñarnos como docentes porqué tenemos que llegar al punto de evaluarnos así como lo decía M que hay profesores que realmente hacen su trabajo y otros que no lo realizan de forma correcta, si existe esa diferencia abismal, ¿por qué las casas matrices que nosotros escogimos para poder, para que nos puedan guiar, orientar o entregarnos las herramientas para desarrollarnos como buenos docentes, ¿por qué la base se va perdiendo en el camino? o cuando uno llega a un colegio y te encuentras que no todos tenemos las misma herramientas mismas metodologías etc., para poder desempeñarlas y hay profesores que se lo toman como algo light encuentro yo, como que no pero no importa, si después lo hago, total , no importa, pero es tu trabajo o sea tienes que hacerlo de la mejor forma para tener buenos resultados. A mí me surge como esa inquietud, porqué tenemos que llegar a este punto de la evaluación siendo que tu estudiaste, te preparaste, adquiriste las herramientas y se supone que estas en un sistema de que quieres que surja, no que baje.

Entrevistado 3: Bueno yo creo que la formación inicial de los docentes no es la mejor, porque la universidad no está contextualizado el trabajo del docente. Yo creo que evaluarnos es súper bueno, es positivo, pero la evaluación debería ser contextualizada, o sea tener..., no sé: cuáles son las características de los estudiantes que atiende el docente cual es la infraestructura que tiene el colegio, cual es el ambiente laboral, cierto, una serie de elementos que son los que nos rodean siempre y aparte observar nuestra clase, cuál es nuestro desempeño en este colegio en particular y dentro de eso ver, cierto, cuál es el dominio cuales son nuestros puntos fuertes y donde tengo deficiencias pero contextualizado, porque no es la misma realidad en todos los colegios, en todos los liceos, no todos los profesores son iguales, no todos estudiaron en la misma universidades, la formación inicial no la encuentro buena para nada, porque finalmente nosotros como docentes hacemos carrera después que estamos trabajando, sobre didáctica, uno aprende didáctica cuando está trabajando, uno aprende desarrollo administrativo cuando está trabajando porque inicialmente no está incorporado, yo creo que la evaluación debería ser, tener ese matiz, que fuese personalizado, donde uno trabaja, analizado el ambiente de trabajo y luego entrar, cierto, al desempeño del docente bajo todas las condiciones favorables y desfavorables que tiene, en base a eso darse el trabajo de evaluarnos, ya, yo creo que sería más justo o bastante más justo de lo que hay ahora. Y que tenga relación con el sueldo no debería ser, el sueldo en otras profesiones no está limitado

a... Está limitado solamente al título, el cardiólogo cobra lo que cobra un cardiólogo. No cobra más porque le quedaron 10 operaciones buenas y 3 se le murieron, de hecho si se murió: falleció, está dentro de las probabilidades, uno firma un documento que puede resultar, nosotros podríamos aquí colocar al apoderado aquí “firme este documento puede que resulte la educación de su hijo puede que no resulte”, a nosotros nunca... esto a nosotros tiene que resultarnos, tiene que ser buena debe...

Entrevistado 4: Puede que repita, o puede ser promovido está dentro de las posibilidades

Entrevistado 3: El cardiólogo tiene dos posibilidades o resulta la operación o se muere nosotros tenemos un espectro bastante mejor pero, pero tampoco lo planteamos de esta forma, o sea aquí es la obligación de.

Entrevistado 4: Y que de alguna manera también influyen los estándares internacionales de exigencia o sea para eso está la prueba estandarizada entonces tiene que haber algo que centre digamos o que sirva de base para medir de alguna u otra manera a los profes

Entrevistado 3: Tiene que existir, pero contextualizada, o sea que nosotros, que las pruebas estandarizadas se midan a nivel europeo no tiene ningún sentido, cero sentido.

Entrevistado 4: El SIMCE del Santiago College es diferente a nuestro SIMCE, la PSU del Santiago College es diferente a nuestra PSU

Moderador: Algo más respecto de este punto o de otro...

Entrevistado 4: el trabajo docente es otro también...

Moderador: Ya les agradezco mucho su presencia y su colaboración y su participación en este focus, me llevo harto material, harta pega, que hago feliz, me entusiasma mucho saber que va a salir de aquí porque no sé qué va a salir de aquí. Es un misterio, pero un misterio que me gusta mucho y que voy con hartas ganas para descubrirlo y les agradezco mucho su colaboración, lamento Anita que la feria parece que se va a levantar antes de lo que pensaba, o sea lo que pensaba yo en terminar.

Agradezco su voluntad, chiquillos así que muchas gracias y les cuento los resultados apenas los tenga, por ahí por julio.

Entrevistados: Que te vaya bien.
