

Desde el Ombligo del Monstruo. Algunos Apuntes desde los Estudios en Trabajo Docente en Chile¹

por Vicente Sisto²

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Maceió, 3 de noviembre de 2011

Escribo este texto desde Chile, un país en el cual las reformas de orientación neoliberal comenzaron a aplicarse en el campo de la política educativa hace ya muchos años. Treinta y seis, para ser más preciso. En efecto, desde 1975, en el marco de la dictadura militar dirigida por Pinochet, los discípulos de Milton Friedman, luego de convencer al Dictador, comenzaron a implementar, de un modo más bien radical, las enseñanzas de su maestro en los diversos campos. Como dice el sociólogo Tomás Moulian (1996), la dictadura de Pinochet fue primero contrarrevolucionaria. Había que revertir el proceso de profundas transformaciones políticas, culturales y económicas que encarnaba el gobierno de Salvador Allende. Sin embargo prontamente se transformó en una dictadura revolucionaria, instalando la revolución neoliberal como el eje orientador de un proyecto político que será

¹ Este trabajo ha sido apoyado por el Fondo Nacional de Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología de Chile (Proyecto FONDECYT N° 1090739).

² Chileno, Dr. en Psicología Social por la Universitat Autònoma de Barcelona. Académico de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Director de la Escuela de Psicología de la misma universidad. Además es Investigador de la Plataforma Ciudad y Cuerpo del Instituto de Sistemas Complejos de Valparaíso. Su principal línea de investigación aborda las transformaciones sociales y subjetivas ligadas a los cambios en el trabajo. Actualmente es co-coordinador de la Red Chilena de Estudios en Trabajo Docente (Red ESTRADO-Chile). Correo electrónico: vicente.sisto@ucv.cl

amparado por el terrorismo de Estado. Así, sin que existiera presión alguna de parte de los mercados internacionales, o de algún organismo multilateral, el gobierno de Pinochet inicio un drástico debilitamiento del Estado, de su rol regulador y garante, para dejar en manos del mercado ciertas áreas en las cuales el peso del Estado había sido fundamental, como salud, educación y previsión. Esto será acompañado por una brusca precarización del trabajo. Toda posibilidad de resistencia colectiva fue desarticulada, mediante la represión dictatorial. Tal como documentó Naomi Klein, en *La Doctrina del Shock*, en 1975, el propio Friedman viajó a Chile para asesorar a Pinochet (Klein, 2007), prescribiendo que para sostener la transformación política, económica y social neoliberal que pretendía Chile, resultaba fundamental desregular el mercado de trabajo y realizar una profunda reforma educativa que permitiera constituir a la educación en un nuevo mercado competitivo. Estos dos serían pilares sobre los cuales se edificaría una nueva forma de organización del estado. He aquí el contexto político en el cual desde hace ya algunos años ha comenzado a desarrollarse el campo de los estudios del trabajo docente en Chile.

Hoy, por primera vez en estos 36 años de reforma educativa neoliberal, en Chile se ha levantado un movimiento social articulado, que cuenta con un amplio apoyo de la ciudadanía, y que se orienta directamente a cuestionar las bases de la política educativa establecida en dictadura. No se trata de solicitar medidas que permitan amortiguar los efectos de las políticas neoliberales. Por el contrario el movimiento desafía los principales supuestos, hasta ahora tenidos como incuestionables, sobre los cuales se ha construido la educación durante estos años. Por ello, no es raro que el gobierno haga oídos sordos a este llamado. Que ignore las más de 40 jornadas de movilización, los millones de personas que han marchado, el 80% de apoyo ciudadano que marcan en promedio las encuestas, los más

de cinco meses de paralización de la educación superior y de buena parte de la educación secundaria. Ignorar y criminalizar a los estudiantes, a la vez que amenazar a las universidades y escuelas públicas con su cierre y venta si los rectores y directores no logran el retorno a clases, han sido las principales respuestas de un gobierno que busca amparar esta lógica política que ha sido fundamental en la constitución del Estado en Chile, y que hoy se ve amenazada por la ciudadanía. Es desde este país que escribo.

Mediante esta presentación intentaré ilustrar el contexto y algunas de las principales líneas que constituyen el panorama actual del Estudio del Trabajo Docente en Chile, sólo como una muestra con el fin de invitarles a conectarse con nuestro trabajo, realizado ahí, en el ombligo del monstruo.

La revolución neoliberal en educación y el trabajo docente en Chile

Si bien la revolución neoliberal comienza a fraguarse y diseñarse en 1975, va a ser en 1980, con la implementación de la Ley General de Educación (LEGE), que Chile comenzará a desarrollar explícitamente un modelo de mercado para la entrega de servicios educacionales, tanto en el campo de la educación primaria y secundaria como en educación superior (Carnoy y McEwan, 2003).

El campo de la educación superior es, probablemente, uno de los que mejor muestra la instalación de esta lógica neoliberal, donde el Estado se reduce a lo mínimo, obligando incluso a las universidades públicas a autofinanciarse, cobrándoles a los estudiantes por su formación, siendo este pago el que además subvenciona la investigación y el desarrollo académico. Esto en el contexto de una creciente competencia con universidades privadas, que suelen estar en manos de grupos ideológicos conservadores y empresariales, y de una

fuerte precarización del trabajo docente. Sin embargo, a pesar de ello, la investigación en trabajo docente universitario, aun es muy incipiente en nuestro país (al respecto ver Sisto, 2005 y 2007). Por ello centraré esta presentación en el campo de la educación primaria y secundaria.

En educación primaria y secundaria, desde 1980, con la implementación de esta Ley, se traspasó la administración de las escuelas desde el Ministerio de Educación a las municipalidades –unidades mínimas de gobierno local-, incorporando además prestadores privados de servicios educativos, todos los cuales comienzan a competir entre sí por los recursos públicos bajo un modelo de financiamiento basado en el subsidio a la demanda. La competencia se realiza en la captación de matrículas y en el aseguramiento de la asistencia, concretando un sistema Voucher de financiamiento, en el cual las escuelas privadas cuentan con los mismos apoyos de estado, que las municipales, sin tener las mismas regulaciones y exigencias, permitiéndose además el lucro en la educación pública, sosteniéndose que el lucro impulsa la innovación y la calidad en educación.

Es necesario recordar que el modelo Voucher fue conceptualizado por Milton Friedman hace ya más de 50 años, como una estrategia para incrementar la calidad educativa, y mejorar el control del gasto público (Carnoy, 1998). Esto, en el contexto de su recomendación para que los estados privaticen los servicios educativos y establezcan a la competencia como el principal estímulo para mejorar la calidad (Carnoy y McEwan, 2003). Una calidad medida mediante instrumentos estandarizados que buscan medir rendimiento en pruebas de matemática y lenguaje (a través del SIMCE, Sistema de Medición de la Calidad Educativa), estableciéndose además, durante los últimos tres años, la medición de la velocidad lectora, como otro índice de calidad.

Durante los últimos años, esta reforma iniciada en 1980, se ha radicalizado, mediante la incorporación de nuevos instrumentos de rendición de cuentas que obligan a las escuelas a incrementar sus puntajes en estos instrumentos estandarizados, bajo la amenaza del cierre, a la vez que se exige a los profesores incrementar sus puntajes en los procedimientos de evaluación docente bajo el estímulo de los incentivos económicos y la amenaza del despido³. Esta radicalización de la política se ha desarrollado siguiendo los principios del managerialismo, o también llamado gerencialismo, y bajo una retórica epocalista (du Gay, 2003 y 2007). El epocalismo consiste en justificar estas transformaciones en el campo de lo público, describiendo que estamos frente a una época que demanda transformación (du Gay, 2003).

A continuación podemos revisar una cita que muestra con claridad esta retórica justificatoria:

“En la sociedad moderna, la sociedad del conocimiento y la información, una educación de calidad hace muchas veces la diferencia entre un mundo de oportunidades y una vida de frustraciones. Desgraciadamente, en el Chile de hoy, son pocos los niños y jóvenes que acceden a una educación de verdadera calidad, y demasiados a los que, simplemente, se les cierran todas las puertas. Una educación de calidad es la madre de todas las batallas. Y esta batalla no podemos seguir postergándola, ni mucho menos perderla (...)

Esta reforma es el más grande desafío y misión de nuestro Gobierno. Apunta al corazón de lo que todo padre y madre quiere para sus hijos: una educación de calidad, como la que da un buen colegio particular pagado (...).”

Discurso Presidente Sebastián Piñera 21 de noviembre 2010

³ Un ejemplo evidente de esto lo podemos encontrar en el reciente Informe del Panel de Expertos convocados por el presidente Piñera y que reunió a varios de los diseñadores de política educativa de los últimos 20 años (Panel de Expertos para una Educación de Calidad, 2010).

Esta cita emerge de la presentación de una nueva reforma en la línea del fortalecimiento del rol de director como gestor individualizado de la escuela, y de la evaluación docente como sistema de control de los profesores.

Tal como podemos apreciar en esta cita, se instala una descripción de un mundo, *la sociedad del conocimiento y la información*, que no es una descripción neutral pues contiene prescripciones claramente dirigidas al campo educativo. Esto, en un contexto de relaciones dicotómicas, entre *un mundo de oportunidades y una vida de frustraciones*, lo que ayuda a reforzar la naturaleza prescriptiva de la afirmación: la educación *debe* cambiar, *es la madre de todas las batallas*. Y el sentido del cambio está claro: dar una educación *como la que da un buen colegio particular pagado*. Con ello lo privado se instala como el ejemplo a seguir para el campo educativo. Esta cita es una muestra del tipo de retórica con la cual se están justificando las actuales transformaciones en el campo de la educación en Chile.

Es desde esta lógica que se interpela al docente como el principal protagonista de esta transformación definida como urgente para el país.

“La profesión docente debe renovarse con urgencia para estar en condiciones de enseñar a las nuevas generaciones las capacidades y destrezas que les permitirán sobrevivir con éxito en esta era de la información”.

Ministro de Educación Sergio Bitar, 2003

En efecto la profesión docente queda puesta en el centro de la transformación, como protagonista y responsable. Para sustentarlo, será necesario incorporar nuevas imágenes y

nuevos referentes para las identidades de los trabajadores (Meyer y Hammerschmid, 2006; Thomas y Davies, 2005).

Siguiendo las lógicas del Nuevo Management Público, las reformas iniciadas desde fines de los 90s hasta esta parte se han centrado en la gestión, incorporando diversos dispositivos que buscan fortalecer la rendición de cuentas centrada en estándares de desempeño y resultados. Esto mediante nuevos instrumentos. Algunos orientados al financiamiento, tal como es la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), que desde la lógica del Voucher, aumenta la subvención por niño en condición de vulnerabilidad social, condicionando este aumento a incrementos sustanciales en los puntajes de los niños en las pruebas estandarizadas de medición de calidad. De lo contrario, de no cumplir con las metas, la Escuela se cierra (Contreras y Corbalán, 2010). Junto a lo anterior, se incorporan sistemas de selección, evaluación e incentivos para directores, instalando la concursabilidad en función de méritos evaluados por una comisión de expertos en gestión, no por la comunidad; pudiendo postular además cualquier profesional del área administrativa con experiencia en educación. Los directores aumentan sus prerrogativas, constituyéndolos en verdaderos gerentes de las escuelas (Sisto, 2010). Finalmente se incorpora y fortalece un sistema de evaluación e incentivos al desempeño que se basa en la consideración individual del trabajo docente, evaluándolo en función de cómo éste cumple con los estándares establecidos en el Marco de la Buena Enseñanza. Según este cumplimiento, el profesor puede entrar a una zona en la cual cae en riesgo de despido, lo que queda a criterio del director. O, en caso de resultados positivos, puede entrar a una carrera de incentivos económicos crecientes, a medida que vaya obteniendo resultados satisfactorios en las diversas etapas que incluye el sistema de evaluación e incentivos. Finalmente, una vez resueltas con éxito cada una de estas etapas, se le ofrece al profesor incorporarse a un

selecto grupo, los Maestros de Maestros, quienes pueden dejar algunas horas de docencia para ejercer como consultores de otros profesores y de otras escuelas, abriéndole así una carrera de emprendimiento individual al profesor, como nuevo ícono de desarrollo profesional (Sisto, 2010).

Es así que individualización del trabajo, flexibilización y precarización, responsabilización frente a estándares, competencia técnica, autogestión, orientación a resultados y a incentivos económicos, se constituyen como los nuevos referentes del trabajo docente, promoviendo además nuevos íconos de emprendimiento profesional.

Con ello se introducen, nuevos regímenes de desempeño que funcionan hacia afuera actuando según estándares y resultados; sin embargo también actúan hacia adentro “colonizando vidas y produciendo nuevas subjetividades”, generando identidades disciplinadas por objetivos, indicadores, medidas y registros del desempeño (Ranson, 2008, p. 207). En definitiva, conllevan códigos clasificatorios que señalan quién es incluido como miembro, quien es excluido, estableciendo límites en el orden social del campo educativo (Ranson, 2008). “Esta gramática va más allá de propiedades formales, interpela las posiciones sociales de los agentes (...). Como tú hablas –el estilo y códigos a los cuales accedes y despliegas- determinará tu capacidad para ganar reconocimiento en el mundo social de la educación” (Ranson, 2008, p. 209).

Los estudios del trabajo docente en Chile Hoy

Los estudios en trabajo docente en Chile, en los últimos años, han sido llevados por diversos investigadores. Nombro algunos de ellos: Iván Núñez, Jenny Assaél, Beatrice Ávalos, Rodrigo Cornejo (2009), Cristian Bellei (2001), Nora Grey, Leonora Reyes, entre varios otros (ver Araya, Cornejo y Gray, 2010; Assaél y Ávalos, 2006; Assaél, 2008; Bellei,

2001; Cornejo, 2006, 2008 y 2009; Núñez, 2002 y 2004; y Reyes et al., 2010)

Sus principales temáticas han sido:

- Condiciones de Trabajo y Salud docente,
- Identidades docentes,
- Historia de los Movimientos Pedagógicos ,
- Resistencia, Sindicalización y Organización Colectiva
- Memorias sociales de los docentes y narrativas docentes
- Trabajo docente y nuevas políticas de rendición de cuentas .

Hoy, desde estas líneas de trabajo, uno de los principales desafíos refiere precisamente al impacto de estas nuevas políticas de rendición de cuentas, evaluación e incentivos, sobre las identidades profesionales de los profesores, y sobre el trabajo de la escuela como colectivo.

Desde la Red Estrado Chile, estamos intentando establecer posibilidades de un estudio crítico de las políticas educativas, que aborde cómo estas políticas son traducidas, confrontadas y resistidas a nivel local por los profesores y las comunidades educativas. En efecto, el docente emerge como un protagonista de las transformaciones en educación que se están construyendo desde esta mirada managerialista (gerencialista) que domina el diseño de las actuales políticas públicas. Es cierto, es protagonista, pero sólo como ejecutor de un diseño que ha sido construido desde otra lógica, nacida en el campo de la gestión de las grandes empresas, y que hoy inspira las nuevas formas de gobierno de nuestras sociedades. El énfasis está puesto en una necesidad imperativa que es presentada como inclusiva: tenemos que cambiar para crear un mejor futuro. Pero siempre se deja en claro

que hay algunos que necesitan cambiar (los profesores) y otros que saben hacia qué y cómo tienen que cambiar (los expertos).

Tal como señala Helen Gunter, en el campo del diseño de las políticas, “los profesores (al igual que mineros del carbón, agricultores y terroristas) han sido identificados como un peligro político, y las consecuencias de este riesgo deben ser prevenidas” (Gunter, 2008; p. 254). Se les interpela como incumplidores, perezosos, que defienden intereses sectoriales, en definitiva, resistentes al cambio, con toda la connotación moral que suele llevar este término en el campo de la gestión. Ser resistentes al cambio es el mayor de los pecados en el mundo del managerialismo. Y con ello estas etiquetas son puestas sobre el trabajo docente, evitando penetrar en las tensiones que caracterizan la realización local de estas políticas. No es raro, por lo tanto, que el escaso basamento empírico que tienen estas transformaciones sea de tipo económico o administrativo, dejando de lado el análisis local del impacto de estas medidas en el proceso educativo.

Por ello, hoy buscamos dirigir los esfuerzos de investigación a ese espacio situado en lo local. Parafraseando a Osvaldo Battistini (2004), el trabajo, cuenta como tal en función de historicidades, culturas, relaciones locales y parámetros sociales. En este sentido debemos entender el trabajo docente a partir de quienes trabajan y cómo estos significan las múltiples tensiones que emergen entre sus entornos socioculturales, su propia comunidad, las estructuras económicas y políticas que tratan de enmarcar a la sociedad y los marcos de referencia que devienen de las trayectorias sociales de cada uno. Por ello, nuestras lecturas sobre el trabajo docente deben situarse en tiempos y espacios reconocibles desde los sujetos que los encarnan, pero también desde los procesos que los conformaron como tales. He ahí

que emerge una nueva voz, que trasciende al discurso del malestar docente, y que es capaz de dar cuenta del trabajo docente como un espacio de co-creación local, hecha con otros, en una comunidad.

Quisiera ilustrar esto con una cita de un profesor, ante la pregunta por la evaluación docente, en una entrevista investigativa:

A: *¿Qué le parece a usted [la evaluación docente] después de la experiencia de haberla dado?*

B: *Esta me pareció **punitiva***

A: *[¿Sí? ¿En qué aspectos?]*

B: *Esta me pareció punitiva. Porque te:: **yo la encuentro subjetiva** (.) Porque, en qué sentido (0,1) ≠ porque yo:: puedo desarrollar para mis ojos está bien, (.) pero para las personas que te van a **fiscalizar** (.) ≠ a lo mejor no está bien (0,1). A lo mejor las personas que te van a evaluar y que están en la comisión, **a pesar de que tienen tiempo de preparación**, a lo mejor **no han vivido la experiencia del nivel**, (0,1) **no tienen la realidad del curso**, ≠ entonces es subjetivo:: (.) de como ellos te pueden evaluar.*

A: *[Ya]*

B: *Entonces no:: m:: **yo encuentro que es punitivo**. Además que:: (0,1) se podría hacer como más práctica, como se llama, hacer como más precisa.*

A: *¿Qué significa para usted punitiva?*

B: *Punitiva es que:, **es como peyorativa**, que:: te descalifica:: (.) ¿ya? Y es poco objetiva (0,1)*

Si bien esta cita merece un análisis más detallado (ver Sisto, 2011), de todos modos permite dar cuenta de ciertos elementos relevantes. Como podemos ver, emerge un *yo*, que es quien experiencia la evaluación docente, un *yo*, que *tiene la realidad del curso*, frente a unos *otros*, *los que te van a fiscalizar*, quienes *tienen tiempo de preparación*, pero *no tienen la realidad del curso*. He ahí la calificación de la evaluación como *subjetiva*. Si bien se basa en el cumplimiento de estándares, desde el relato del profesor ésta es *poco objetiva*, esto explica que lo que para el profesor pueda estar bien, para el evaluador no. Es *subjetiva*, *peyorativa* y *punitiva*, pues descalifica al profesor. Aquel que tiene la *realidad del curso*.

Esta disputa entre lo local y lo estándar se despliega como una defensa de la posición del docente en un debate en el que éste ha quedado en una relación de subordinación con los diseñadores de la política. Mediante esta disputa, el docente se constituye en poseedor de un saber que le es propio, que escapa a los estándares, y que debe tener voz. Los docentes efectivamente han desaparecido, deslegitimados como interlocutores en la construcción de las políticas educativas.

En efecto, las políticas de profesionalización propias del managerialismo, tienden a eclipsar la ética del servicio público, y la orientación a la justicia social, limitando, con ello el horizonte de lo que puede ser considerado como trabajo docente, a lo que son los estándares de desempeño, y las recompensas al incentivo económico y/o desarrollo de carrera individual (Gleeson y Knights, 2006).

Por ello hoy se hace necesario no sólo el cuestionar las nuevas políticas por la precarización laboral y malestar que produce. André Gorz, hace 20 años atrás nos decía a los estudiosos del trabajo: “lo importante entonces no es lo que sucede sobre la parte delantera de la

escena, sino lo que se hace en los intersticios del sistema y que se expresa en los intersticios del lenguaje. (...) Esto que es lo importante no es accesible al conocimiento objetivo, sino a una investigación-intervención” (Gorz, 1997; p. 229). En efecto una investigación crítica, comprometida con una transformación de la educación, debe ser capaz de prestar atención a ese susurro que aparece en los intersticios de las aulas y entre los pasillos, que está en las prácticas cotidianas que no son habladas... pues éstas no pueden encontrar una voz articulada en esta nueva gramática gerencialista con la cual hoy es nominado el trabajo docente. Ahí, en el lenguaje de los estándares, y del desempeño individualizado, no hay palabras para nombrar a la comunidad como una realización colectiva, ni a la pedagogía como una práctica relacional situada. Pero el murmullo está ahí.

Cuando estudiamos escuelas públicas en sectores vulnerables que presentan mejoras sostenidas en los indicadores que el legislador pida, extrañamente éstas no funcionan como supone el modelo que debiesen funcionar. Rechazan los incentivos individuales, planifican juntos, construyen otras relaciones con la comunidad, muy lejos de lo que es un liderazgo gerencialista. Varios estudios, incluso pagados por el propio Ministerio de Educación, lo han detallado (ver Montecinos, Sisto y Ahumada, 2010; Sisto et al., 2008; Sisto, 2010). Sin embargo el dogma es más fuerte para los diseñadores de la política.

Como investigadores, articulándonos con comunidades educativas y colectivos docentes, tenemos el trabajo de nominar. Es necesario relevar estas otras lógicas de acción, ya que de lo contrario corren el riesgo de quedar excluidas en el nuevo mapa inclusivo que constituyen estas nuevas políticas. He ahí hoy nuestro esfuerzo, en el ombligo del monstruo.

Bibliografía

- Araya, R.; Cornejo, R. y Gray, N. (2010). Conociendo los marcos regulatorios para proteger la salud laboral. *Revista Docencia* 42: 80-84.
- Assaél, J. y Ávalos, B. (2006). *De la resistencia al cambio. Estudio sobre la experiencia chilena para la construcción de un sistema de evaluación del desempeño*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO
- Assaél, J. (2008). Políticas educativas y trabajo docente en Chile. Ponencia en VII Seminario Red Latinoamericana de Estudios en Trabajo Docente (ESTRADO). Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008
- Battistini, O. (2004). El Trabajo frente al Espejo. Continuidades y rupturas en los procesos de construcción identitaria de los trabajadores. Buenos Aires: Prometeo.
- Bellei, C. (2001). El Talon de Aquiles de la reforma educativa. En Martinic, S. y Pardo, M. (Eds.) *Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina*. Santiago: PREAL-CIDE. Septiembre de 2001.
- Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J. P. (2008). Debate sobre la educación chilena y propuesta de cambio. En Bellei, C.; Contreras, D. y Valenzuela, J. P. (Eds), *La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: Propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena*. Santiago: Programa de Investigación en Educación Universidad de Chile-UNICEF.
- Bellei, C., Elgueta, S., y Milessi, C. (1997). *Percepción y valoración de los profesores sobre el Premio a la Excelencia Docente*. Santiago: División de Educación General del Ministerio de Educación
- Brennan, M. (2009). Working to control the feminized profession of education. *Journal of*

Sociology, 45 (4), 339-359.

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

Callon, M. (1986). Some elements of a Sociology of Translation: Domestication of the scallops and the fishermen of St. Briec Bay. En J. Law (Ed.), *Power, Action, and Belief: A New Sociology of Knowledge?*. Londres: R. K. P.

Carnoy, M. y McEwan, P. (2003). Does privatization improve education? The case of Chile's national voucher plan. En: Plank, D. y Sykes, G. (eds.) *Choosing choice: school choice in international perspective*. New York: Teachers College Press.

Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol.1. La sociedad red*. Madrid: Alianza

Chandler, J., Barry, J., Clark, H (2002). Stressing academe: The wear and tear of the New Public Management. *Human Relations*, 55(9), 1051-1069.

Cornejo, R. (2006). El trabajo docente en la institución escolar: la apropiación enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las políticas educativas neoliberales. *Revista de Psicología* 15(2): 9-28.

Cornejo, R. (2008). Salud laboral docente: entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos. *Revista Docencia* 35: 35-54.

Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educacao & Sociedade* 30 (107): 409-426.

Contreras, P. y Corbalán. F. (2010). ¿Qué podemos esperar de la ley SEP?. En Revista Docencia N°41, Colegio de Profesores de Chile, A.G., Santiago.

Court, M. (2004). Talking back to New Public Management versions of accountability in education: a co-principalship's practices of mutual responsibility. *Educational*

- Management Administration and Leadership*, 32 (2), 171-194.
- Crespo, E., Revilla, J. y Serrano, A. (2009). Del gobierno del trabajo al gobierno de las voluntades: el caso de la activación. *Psicoperspectivas*, VIII (2), 82-101.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Collin
- Du Gay, P. The tyranny of the epochal: change, epochalism and organizational reform. *Organization*, London, v. 10, n. 4, 663-684, 2003.
- _____. *Organizing identity*. London: Sage, 2007
- Equipo salud laboral Regional Valparaíso Colegio de Profesores de Chile A.G.; Araya, R.; Cornejo, R. y Gray, N. (2010): Aportes para reflexionar y organizarse en torno a la Salud Laboral Docente. *Revista Docencia* 42: 76-79
- Gleeson, D. y Knights, D. (2006). Challenging Dualism: Public Professionalism in 'troubled' times. *Sociology*, 40 (2), 277-295.
- Gunter, H. (2008). Policy and Workforce Reform in England. *Educational Management Administration & Leadership*. Vol 36(2): 253–270.
- Gunter, H.M. y Rayner, S. (2007). Modernizing the School Workforce in England: Challenging Transformation and Leadership? *Leadership*, 3 (1), 47- 64.
- Íñiguez, L. (2001). Identidad: De lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. En E. Crespo (Ed.) *La constitución social de la subjetividad*. Madrid: Catarata.
- Klein, N. (2007): *La Doctrina del Shock*. Barcelona: Paidós.
- Kurunmäki, L., Lapsley, L. y Miller, P. (2011): Accounting within and beyond the state. *Management Accounting Research* 22(1): 1-5
- Leicht, K; Walter, T; Sainsaulieu, I., y Davies, S. (2009). New Public Management and new professionalism across nations and contexts. *Current Sociology*, 57 (4), 581-

605.

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

Maxcy, B. (2009). New Public Management and district reform: Managerialism and deflation of local leadership in a Texas school district. *Urban Education*, 44 (5), 489-521.

Escobar, H. y Mantilla, F. (2007). El yo descentrado y situado en la cultura. *Universitas Psychologica*, 6 (1), 39-48.

Gorz, A. (1997). *Metamorfosis del Trabajo. Búsqueda de Sentido. Crítica de la Razón Económica*. Madrid: Editorial Sistema.

Núñez, I. (2002). La Formación de Docentes. Notas históricas. En Ávalos, B. (Ed.) *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.

Núñez, I. (2004). *La Identidad de los docentes: Una mirada histórica*. Santiago: PIIE.

OCDE (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Paris: OCDE.

Oliva, M. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos* 34 (2), 207-226.

Olsen, B. y Sexton, D. (2009). Threat rigidity: School reform and how teachers view their work inside current education policy context. *American Educational Research Journal*, 46 (1), 9-44.

Osborne, D. y Gaebler, T. (1993): *Reinventing Government. How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. New York: Plume.

Panel de Expertos para una Educación de Calidad (2010): *Propuestas para Fortalecer la Profesión Docente en el Sistema Escolar Chileno*. Santiago: Ministerio de

Educación.

Potter, J. (1998). *La representación de la realidad*. Barcelona: Paidós.

Potter, J. y Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology*. London: Sage.

Ranson, Stewart (2008). The Changing Governance of Education. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 201–219.

Reyes, L; Cornejo, R.; Arévalo, A. y Sánchez, R. (2010) Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis* 9 (27): 269-292.

Reynolds, J. Wetherell, M y Taylor, S. (2007). Choice and chance: negotiating agency in narratives of singleness. *The Sociological Review*, 55 (2), 331-351.

Sisto, V. (2005). Flexibilización Laboral de la Docencia Universitaria y la Gest(ac)ión de la Universidad sin Órganos: Un análisis desde la Subjetividad Laboral del Docente en Condiciones de Precariedad. En Levy, B. y Gentili, P. (eds) *Espacio público y privatización del conocimiento: Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO

Sisto, V. (2007) Managerialismo y La Trivialización de la Universidad. *Revista Nómadas* 27: 8-16.

Sisto, V. (2010): La mejora de los Establecimientos Educativos no depende del Director. *Revista Docencia* 42 (3), 33-35

Sisto, V. (2011): “Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de ‘profesionalización’ para la educación en Chile”. *Signo y Pensamiento* 31 (59): pp. 178-192.

Svensson, L (2006). New Professionalism, Trust and Competence: Some Conceptual Remarks and Empirical Data. *Current Sociology*, 54 (4), 579-593.

Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L y Cunningham, M. (2009). Teachers'

- conceptions of teachers professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*, iFirst Article, 1-23.
- Tedesco, J. C. y Tenti, E. (2006). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. México: Editorial Benito Juárez.
- Tenti, E. (2006). Profesionalización docente: Consideraciones sociológicas. En Tenti, E. (Ed.): *El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Thomas, R. y Davies, A. (2005). Theorizing the micropolitics of resistance: New Public Management and managerial identities in the UK public services. *Organization Studies*, 26 (5), 683-706.
- Vegas, E. (2008). ¿Cómo mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener profesores efectivos? En Bellei, C.; Contreras, D. y Valenzuela, J. P. (Eds.) *La agenda pendiente en educación. Profesores, Administradores y Recursos: Propuestas para la Nueva Arquitectura de la Educación Chilena*. Santiago: Programa de Investigación en Educación Universidad de Chile-UNICEF.
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Critica: Barcelona.
- Warren, J. y Bartlett, L. (2010): "The teacher workforce and problems of educational equity". *Review of Research in Education*, 34 (1): 285-328.
- Wetherell, M. (2007): "A step too far: Discursive psychology, linguistic ethnography and questions of identity" *Journal of Sociolinguistics*. Vol. 11 N° 5: 661 – 681.
- Wittmann, E. (2008). Align, Don't Necessarily Follow. *Educational Management Administration & Leadership*, 36 (1), 33-54