



**La confianza es buena, el control es mejor:
consolidación e institucionalización de los discursos en
torno la Evaluación en el Sistema de Desarrollo
Profesional Docente (2016 - 2020)**

DIEGO ANDRES ROJAS GALLARDO

Memoria de Grado para optar al Grado de Licenciado en Sociología y
Título Profesional de Sociólogo

Profesor Guía:
Marco Rodríguez Wehrmeister

JUNIO, 2020

TABLA DE CONTENIDOS

Tabla de Contenidos.....	2
I. Resumen	4
II. Introducción	5
III. Capítulo 1: Formulación del Problema	7
1.1 Antecedentes Generales	7
1.2 Antecedentes Históricos	10
1.2.1 La reforma educacional de los noventa.....	10
1.2.2 El sistema de evaluación del desempeño docente.....	13
1.2.3 El sistema de desarrollo profesional docente	15
1.3 El problema de investigación	18
IV. Capítulo 2: Objetivos	21
2.1 Objetivo General.....	21
2.2 Objetivos Específicos.....	21
V. Capítulo 3: Marco Teórico	22
3.1 Estado del Arte	22
3.2 Transformaciones en las políticas educativas de la región.....	28
3.2.1 El discurso sobre la Profesionalización Docente	29
3.3 Discurso y poder	33
3.3.1 El concepto de Dispositivo	35
3.4 El Análisis Crítico del Discurso	37
VI. Capítulo 4: Estrategia Metodológica	42
4.1 Introducción	42
4.2 Enfoque metodológico	42
4.3 Tipo de estudio	44
4.4 Tipo de diseño	45
4.5 Textos a ser analizados	46
4.6 Técnica de análisis del discurso.....	49
4.7 Calidad del diseño	50
VII. Capítulo 5: Análisis Crítico del Discurso sobre la evaluación docente	52
5.1 Introducción	52

5.2 Relaciones de poder en el contexto educacional	53
5.2.1 Desigualdad en la educación	54
5.2.2 Movilización estudiantil y gremio docente	59
5.3 Relaciones de poder implícitas en el discurso sobre la evaluación	62
5.3.1 Normativa y orientaciones educacionales	63
5.3.2 Instituciones y Actores de educación	70
5.3.3 Consecuencias de la evaluación	75
5.4 Discursos que constituyen la evaluación.....	78
5.4.1 Discurso sobre el desarrollo profesional	79
5.4.2 Discurso sobre la calidad y equidad en educación.....	83
5.4.3 Discurso sobre la responsabilidad docente	85
VIII. Conclusiones.....	87
IX. Bibliografía	93
X. Glosario.....	101

I. Resumen

La presente investigación tiene por objeto analizar el discurso sobre la evaluación docente contenido en sistema de desarrollo profesional vigente desde el año 2016, a través de la selección y análisis de un conjunto de textos de orientaciones técnicas y normativa legal docente.

De esta manera, lo que se busca es analizar las relaciones de poder presentes en este discurso sobre la evaluación de los docentes en nuestro país, el cual ha sido consensuado entre diferentes actores de la sociedad chilena e implementado en el actual sistema de desarrollo profesional docente. Para tales efectos, nos aproximaremos a las relaciones de poder presentes en el contexto educacional, a aquellas implícitas en discurso evaluativo y a los discursos que sustentan éste.

Como estrategia metodológica se utilizó el enfoque cualitativo, un tipo de estudio descriptivo y un diseño emergente, mientras que para la recolección y análisis de datos se usó el Análisis Crítico del Discurso, el cual permitirá reconstruir el discurso sobre la evaluación docente en tres niveles: textual, discursivo y sociocultural.

Los principales resultados de la presente investigación muestran la existencia de relaciones de poder expresadas en el uso del discurso de la calidad para legitimar las desigualdades sociales, el uso de la estrategia del consenso como mecanismo para legitimar la evaluación docente y la emergencia de discursos como el de la responsabilidad, el desarrollo profesional y el castigo que sustenta la evaluación en desmedro de la autonomía de los docentes chilenos.

Palabras clave: Discurso, Evaluación, Docentes y Relaciones de poder.

II. Introducción

El sistema educacional chileno ha transitado desde un Estado Docente a un sistema de desarrollo profesional. Este tránsito se ha instalado y se ha hecho posible a través de diversas modificaciones legales, a través de la elaboración de orientaciones técnicas dirigidas a los docentes, es decir, que dan forma a su profesionalización, por tanto, se ha materializado por medio de la instalación de elementos discursivos sobre la evaluación docente.

Este tránsito no fue fácil, desde 1991 con la dictación del Estatuto Docente se modificó el sistema de evaluación docente. Sin embargo, los docentes no se evaluaron sino hasta la década del 2000. En este sentido, la evaluación docente – en la práctica- pasó a formar parte de las obligaciones contractuales del docente (del sector municipal), como una actividad periódica y obligatoria.

La instalación de la evaluación docente se ha verificado por los elementos discursivos que existen en la legislación y otros documentos de carácter técnico. Gran importancia tiene la identificación de estos elementos discursivos, la red que entre éstos se configura y cómo éstos son constitutivos del discurso sobre la evaluación docente y hacen posible, por tanto, su materialización.

Previo al abordaje metodológico, se desarrolla el marco teórico, por un lado, a través del estado del arte, en que se presenta el debate teórico que existe en torno a la evaluación docente y por otro lado, se desarrollan los conceptos y elementos de la presente investigación, en que podemos observar aquellos autores que se refieren a la construcción del discurso y el poder, junto con aquellos que se refieren a las transformaciones en políticas educativas, que señalan los primeros párrafos de esta introducción.

Para abordar estos desafíos, se adoptó una metodología de carácter cualitativo, a través de un estudio descriptivo y del desarrollo de un diseño emergente,

recolectando los textos a ser analizados a través de la técnica del Análisis Crítico del Discurso, técnica que permitirá responder la pregunta de investigación y desarrollar los objetivos específicos del tema planteado.

Los objetivos planteados en la presente investigación buscan mostrar las relaciones de poder presentes en el contexto educacional del sistema de desarrollo profesional; describir las relaciones de poder implícitas en los discursos sobre la evaluación presente en el sistema de desarrollo profesional e identificar los discursos que constituyen evaluación presente en sistema de desarrollo profesional.

Finalmente, para lo anterior se ha estructurado la presente investigación en 5 capítulos. El primer capítulo plantea la formulación del problema, señalando un contexto de éste y desarrollando aquellos antecedentes históricos relevantes para su comprensión. En el segundo capítulo, se señala el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación. En el tercer capítulo, se escritura el marco teórico, en que se aborda el estado del arte, luego, se desarrollan aquellas construcciones teóricas sobre las trasformaciones educativas, el discurso y el poder, para finalizar con los fundamentos teóricos del Análisis Crítico del Discurso. En el cuarto capítulo, se indica la estrategia metodológica, tratando el enfoque, tipo de estudio, tipo de diseño, detallando los textos a ser analizados, junto con el método para analizar el discurso sobre la evaluación docente presente en dichos textos, justificando finalmente la calidad del diseño empleado, a través de autores que desarrollan la técnica del Análisis Crítico del Discurso. En el quinto capítulo, se realiza el Análisis a través de diversos fragmentos que componen el corpus de los textos elegidos en la fase metodológica. Por último, se desarrollan las conclusiones de la presente investigación.

III. CAPÍTULO 1: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes Generales

En Chile las políticas de mercado en educación se empezaron a aplicar hace más de cuarenta años, éstas fueron impulsadas y llevadas a cabo por el gobierno cívico-militar (1973-1990) en la década de los ochenta. Esto se tradujo en un amplio proceso de privatización de la educación en Chile (Parcerisa y Falabella, 2017), cuya concreción se puede apreciar -en estricto rigor- a partir del año 1979 (P. I. D. I., 1984). En general, la lógica y sentido de estos cambios apuntaron a la construcción de un sistema basado en la competencia y organizado en torno a la idea de mercado educativo (Villalobos, 2016).

Desde sus inicios la dictadura militar se dispuso a transformar el sistema educativo (en adelante SE) anterior, denominado Estado Docente, en el que, dicho en palabras de Picazo, el Estado era el principal actor proveedor de la educación, el mayor empleador de profesores y el orientador del SE, ya que definía los objetivos, los contenidos, las metodologías y las formas de evaluación (Picazo, 2010). Esta transformación forzada del Estado Docente derivó, por una parte, en la implementación de un Estado Subsidiario en lo relativo la administración y financiamiento del SE y, por otra, en un Estado Evaluador, que controlaba y dirigía a la educación de manera vertical y centralizada (Falabella, 2015).

A partir de ese momento, las reformas en educación comenzaron paulatinamente a tomar y de un modo cada vez más claro, los preceptos y los discursos de lo que se conoce como nuevo management público, el cual promueve la ideología de la eficiencia a través la adopción de los modelos administrativos del sector privado en lo público (Guerrero, 1999). Lo que se aprecia en la consolidación de una nueva derecha neoliberal, que imprime en las políticas públicas en educación

el discurso de la necesidad de un Estado subsidiario que reemplace antiguo Estado Docente (Aguilera, 2015). Es decir, la implementación de la visión empresarial de los negocios privados dentro de la administración pública y de la cual derivan un conjunto de ideas neoliberales que se difunden a través de discursos sobre la calidad, la eficiencia, la evaluación, el pago por resultados, la profesionalidad docente, entre otros (Bellei, et al. citado por Sisto, 2009).

Ahora bien, estos discursos comenzaron tempranamente en el caso de Chile, a articularse y a difundirse a través de un sinnúmero de agencias públicas y privadas, con el objetivo de establecer una serie de reglas y procedimientos que regulan, en este caso, el funcionamiento del SE, pero también las subjetividades de los actores y agentes que participan e interactúan al interior (por ejemplo, en los profesores), incluso al exterior (por ejemplo, en las familias).

Para aquello, era fundamental reformular o redefinir la función que había tenido históricamente el profesorado chileno, confrontando el discurso tradicional del oficio docente, que entiende al profesor como movilizador, promotor social y formador de ciudadanía, por este nuevo discurso que restringe la autonomía pedagógica que el Estado le había concedido y promueve la idea del profesor como un técnico limitado a mediar, evaluar conocimientos y cumplir con estándares de calidad determinados.

Esta idea de la consolidación y difusión de los discursos, ya el famoso filósofo e historiador francés, Michael Foucault, la planteó de la siguiente manera:

“(…) en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (Foucault, 1992, p. 5).

Bajo esta premisa, el tema central de la presente investigación es el discurso sobre la evaluación docente el cual se inserta como uno de los discursos más dominantes en la década de los 90, ya que termina en las dos décadas siguientes por imponer un concepto meramente tecnológico de la profesión docente. Esto quiere decir, que a partir de entonces se comienza a estandarizar los objetivos y procedimientos del ejercicio profesional docente, que no es otra cosa que la evaluación de dicho ejercicio en relación con resultados inmediatos (Tenti citado por Ávalos, 2013). Lo cual se ve reflejado en el actual Sistema de Desarrollo Profesional Docente (en adelante SDPD).

El discurso sobre la evaluación pone su énfasis en la competencia técnica, la responsabilidad individual por los resultados y la autogestión del desarrollo profesional, legitimando la idea del trabajador como emprendedor (Sisto, 2011). Por ello, es que desde el principio ha habido una permanente tensión entre el discurso de la profesionalización y la evaluación contenida en ésta como sinónimo de mejora y las políticas de control autoritario sobre el cuerpo docente (P. I. D. I., 1984). Para llevar a cabo dicho control el Estado dispuso de controles externos sobre su trabajo, como la medición de la calidad de los resultados y la evaluación de sus conocimientos mediante pruebas estandarizadas.

La construcción del discurso sobre la evaluación ha estado presente en el devenir del proceso de reformas a la educación en nuestro país y cobra particular relevancia en las políticas de perfeccionamiento de la profesión docente desarrolladas en la actualidad. Lo cual adquiere más relevancia, si no se pasa por alto que el programa de modernización educativa impulsado por el Estado en éstas y otras áreas ha contado con el apoyo, la asistencia y el respaldo de organismos internacionales como la Unesco, el Banco Mundial y el BID (Tenti, 1995).

1.2 Antecedentes Históricos

1.2.1 La reforma educacional de los noventa

A principios de la década de los noventa y pese a recuperación de la democracia, la reconciliación nacional y la normalización de las instituciones públicas, en materia educativa el discurso sobre la evaluación de los docentes se inserta dentro del discurso neoliberal que se articula en torno al proceso de municipalización como un paso positivo hacia la descentralización de la educación, el subsidio a la demanda (voucher) como un mecanismo eficiente de asignación de recursos y la promoción y fomento de escuelas privadas como una innovación en el sistema escolar. El único cambio estructural en este período fue la promulgación del Estatuto Docente (Bellei, 2016), que entre sus objetivos centrales promueve un discurso sobre el perfeccionamiento docente vinculado la calidad de la enseñanza y en el cual se establece un incipiente sistema de evaluación mediante calificaciones a los docentes.

En el año 1994 el presidente de la República convocó a distintos sectores de la sociedad (sostenedores, empresarios, iglesias y el colegio de profesores) para conformar la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, la cual sentó las bases de la reforma que se materializó en el año 1996 y combinó las recomendaciones de esta comisión, que mantuvo el discurso neoliberal que promueve el trato igualitario entre escuelas públicas y particulares subvencionadas, la continuidad el copago y la creación de un ranking de establecimientos de acuerdo con los resultados obtenidos en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (en adelante SIMCE). Además, se introdujeron incentivos monetarios a los profesores basados en la aplicación de sistemas de evaluación externos (Bellei, 2016).

Como se aprecia un eje clave de esta reforma fue la profesionalización de los docentes chilenos, siguiendo a Núñez (2001) este esfuerzo se inscribe en lo que este autor denomina la segunda etapa de profesionalización en nuestro país. La cual se configura en torno a la privatización del sistema escolar y la creación de una nueva política o discurso estatal hacia el trabajo docente, que se considere auténticamente profesional, por tanto, la reforma debía responder a las demandas de una “nueva calidad o cualidad del trabajo docente, y la de la universalización del sistema escolar y la perspectiva de la educación permanente” (Núñez, 2001).

En el año 1997 se realizó el primer Congreso Nacional de Educación organizado por el Colegio de Profesores de Chile en cual se abordó el malestar de los profesores respecto al sistema de calificaciones contenido en Estatuto Docente, manifestando claramente el rechazo

“(…) a su carácter punitivo y el no orientarse al desarrollo profesional, mejoramiento económico o configuración de una carrera docente, además de la desconfianza que muchos profesores mantenían respecto a los directores, los jefes de UTP y las corporaciones encargadas de la calificación, propiciaron el surgimiento de una primera propuesta de evaluación docente por parte del Magisterio” (Bonifaz, 2011).

Entre las conclusiones de este congreso e inspirada en el discurso sobre la calidad se aprecia la voluntad del magisterio en la creación de un sistema de evaluación, una comisión técnica de carácter nacional para el diseño de los instrumentos de evaluación, y la realización de una consulta nacional para la validación de la propuesta de un sistema nacional de evaluación del desempeño docente (Bonifaz, 2011).

Es por ello y en medio de un fuerte debate y disputa en torno a estas falencias de la evaluación contenida en el Estatuto Docente, que en el año 2003 se acordó

construir una propuesta conjunta entre el Colegio de Profesores, el Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC) y la Asociación Chilena de Municipalidades, orientada a modificar uno de los elementos más controvertidos de la política de desarrollo profesional, nos referimos a las calificaciones profesionales establecidas en dicho estatuto.

En esta comisión

“(…) participaron diversos sectores que pusieron en juego sus propias posiciones ideológicas, políticas y técnicas. Esta diversidad enriqueció la discusión hasta alcanzarse finalmente un marco de acuerdo respecto a las características centrales que debía tener el sistema de evaluación. La comisión tripartita sesionó en dos subcomisiones, una relacionada con los estándares de desempeño que fundamentarían la evaluación y otra a cargo de desarrollar la propuesta global del sistema de evaluación, (...) y culminó su trabajo con la aprobación del Marco para la Buena Enseñanza” (Bonifaz, 2011, p.19).

Este documento denominado Marco para la Buena Enseñanza (en adelante MBE), es central para el desarrollo de la presente investigación, ya que fue uno de los resultados de esta comisión técnica tripartita y en el que se cristaliza el discurso sobre los estándares que constituyen una práctica efectiva y comprometida del quehacer docente. Tras su difusión se sometió a procesos de consulta a los profesores en todo Chile y en las cuales se consensuaron los criterios que lo componen (Flotts & Abarzúa, 2011). En este documento se proporcionan orientaciones y criterios técnicos de lo que es considerado como un buen desempeño profesional docente, proponiendo aquellos elementos que un profesor debe tener a la vista para un proceso de aprendizaje en sus estudiantes (Marco para la buena enseñanza, 2018).

De esta manera, el consenso político alcanzado para legislar entorno al Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional (en adelante SEDP) se materializó en

agosto de 2004 con la promulgación de la ley 19.961, la cual dejó casi la totalidad de los aspectos operativos del proceso de evaluación docente a la determinación de un reglamento, el cual se aprobó mediante Decreto Supremo de Educación 192 del año 2004 (Bonifaz, 2011).

1.2.2 El sistema de evaluación del desempeño docente

El SEDP se implementa en Chile desde el año 2003 y constituye un proceso obligatorio para los docentes que ejercen funciones en los establecimientos municipales. La Ley 19.933, promulgada en 2004, estableció el reemplazo del sistema de calificaciones del Estatuto Docente por un nuevo proceso de evaluación con carácter formativo, cuya implementación se inició formalmente el año 2005, tras un acuerdo firmado entre el Ministerio de Educación, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores (Manzi et al., 2011). El discurso sobre la necesidad de este acuerdo para la instalación de las modificaciones al sistema de evaluación docente dice relación con la resistencia -desde la dictación del Estatuto Docente (1991)- de los docentes a ser evaluados, explicada dicha resistencia, por una parte, por la renuencia natural a ser calificados, por otra, por la desconfianza al ente evaluador (Mensaje de Ley 19.961, 2004).

Cabe señalar, que el SEDP distingue cuatro niveles de desempeño. El nivel Competente, el nivel Destacado, el nivel Básico, el nivel Insatisfactorio. Mientras que los instrumentos de evaluación se aplican cada cuatro años, entre ellos un portafolio profesional de competencias pedagógicas para medir la práctica de la función docente. Para ser más precisos los instrumentos de evaluación son 1) la autoevaluación, que completa el propio evaluado, 2) el Portafolio, a través del cual cada docente entrega evidencias directas de su trabajo, incluyendo la grabación de una clase, 3) la entrevista por un evaluador par, realizada por un

profesor de características similares al docente evaluado, empleando una pauta estructurada y una rúbrica de corrección y 4) los informes de referencia de terceros, emitidos por el director y el jefe de la unidad técnico-pedagógica (UTP) del establecimiento.

Otra expresión del discurso de resistencia se aprecia en las movilizaciones estudiantiles del año 2006, donde la presidenta de la República Michelle Bachelet crea el Consejo Asesor para la Calidad de la Educación, en el informe elaborado por este consejo y que también reviste interés para presente investigación, se aportaron varias recomendaciones que van desde fortalecer el derecho a la educación gratuita y de calidad, reformar la administración de la educación pública y la creación de una nueva Carrera Profesional Docente (Bellei, 2015). Este consejo asesor compuesto por distintos actores de la sociedad chilena definía

“(...) que su función no es la de un organismo experto o legislativo sino la de un consejo ciudadano. Su tarea es, ante todo, contribuir a la solución de los problemas de la educación nacional. Entre ellos es importante cambiar la LOCE y el marco regulatorio de la educación en vigor, subsanando el déficit de deliberación democrática y de legitimidad que posee, desde sus orígenes (Consejo asesor presidencial, 2006).

Pese a la irrupción en distintos momentos de un discurso que cuestionó el carácter liberal de la educación chilena, el discurso neoliberal se continuó desarrollando. En el año 2008 se crea la evaluación de egreso a la profesión docente, conocida como prueba INICIA, la cual busca medir los conocimientos disciplinarios y pedagógicos de los estudiantes de pedagogía al terminar sus carreras y que desde del año 2010 identifica a las instituciones educacionales para establecer un ranking en base a los resultados de los egresados, sin

considerar, por ejemplo, las diferencias socioeconómicas de origen de cada uno de los estudiantes (Rufinelli, 2016). Ese mismo año a solicitud del MINEDUC se crea una comisión denominada Panel de Expertos que emite un informe titulado: Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno, el cual se convertiría en importante insumo para la futura reforma educacional, puesto que propone los ejes centrales de la reforma 1) la formación inicial docente y 2) la carrera docente y docentes directivos. Este panel de expertos consideraba entonces que “(...) las modificaciones sugeridas solo podrán rendir los frutos esperados si son abordadas en toda su extensión, de forma gradual y con la participación de todos los actores involucrados” (Panel de Expertos para una Educación de Calidad, 2010).

Continuando con la consolidación y desarrollo de este discurso, en el año 2014 se crea el denominado “Plan Maestro” que fue un espacio de diálogo convocado inicialmente por centros de estudios vinculados a la Nueva Mayoría y que se convertiría en un consejo consultivo compuesto por diversas organizaciones gremiales y centros de investigación que intentaron junto con los documentos mencionados anteriormente dar forma al discurso sobre el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Orellana, 2018).

1.2.3 El sistema de desarrollo profesional docente

La ley 20.903 del año 2016 que modificó el Estatuto Docente y creó el SDPD

“(...) en el cual la formación inicial, la inducción de profesionales principiantes, el ejercicio de la profesión, el apoyo al desarrollo profesional y la formación para el desarrollo profesional de los educadores(as), serán las componentes principales de éste” (Mensaje de Ley 20.903, 2016, p. 6).

De esta manera, se establecen los criterios de la carrera profesional que según el Centro de perfeccionamiento e investigaciones pedagógicas (en adelante CPEIP) configurarán un proceso formativo, entendido como un derecho de los docentes, cuyo ejercicio enriquece las capacidades docentes y directivas, además logra una comprensión más compleja de la profesión y el desarrollo o actualización de las habilidades para pensar, planificar y actuar, por parte de los docentes en cada una de las etapas y aspectos de su vida profesional (CEPIP, 2018).

Por lo que el sistema descrito es considerado como

“(…) un marco explícito, conocido y motivador para el desarrollo profesional y personal, mejorando las condiciones para su formación inicial, el tránsito al ejercicio de la profesión y el ejercicio de la docencia, aportando de mejor manera a los objetivos buscados por el sistema educativo chileno. Considera tramos de desarrollo profesional, evolución de las remuneraciones y establece un sistema de apoyo para el avance en la carrera” (Mensaje de Ley 20.903, 2016, p. 6)

Este discurso tiene aspiraciones de universalidad, ya que pretende aplicar el régimen de evaluación (consistente en la elaboración de un portafolio profesional y una prueba de conocimientos) a los docentes que dependen del sector municipal y particular subvencionado. El resultado de la evaluación se obtiene del cruce de resultados entre ambos instrumentos de evaluación, sumado a la experiencia profesional o años de servicio del profesor, con dichos resultados el sistema encasilla o clasifica a los docentes en cinco tramos, dos de carácter obligatorio (inicial, temprano y avanzado) y dos tramos de carácter voluntario (experto 1 y experto 2). La ubicación en cada uno de estos tramos determina de la remuneración del docente y obliga o no a evaluarse periódicamente conforme al tramo obtenido.

Mediante esta ley las sanciones respecto a los malos resultados se mantienen (en relación con el SEDP) e incluso son más drásticas, pues una vez que el docente es despedido e indemnizado no puede volver a ejercer durante cinco años en ningún establecimiento que se encuentre adscrito a este “Sistema” (Ley 20.903).

De esta manera, como advertía Foucault el discurso sobre la evaluación docente se enmascara de un carácter -formativo- que tenía como objetivo mejorar la calidad de la educación municipal y fue transitando a un sistema de evaluación que sanciona drásticamente a aquel docente que obtiene un mal resultado de desempeño.

La necesidad del mejoramiento del desempeño docente en el SDPD se aprecia en el discurso de la educación de calidad, junto con que la manera de retribuir el buen desempeño docente es a través de las mejoras salariales. En este sentido sostiene que

“(...) el derecho a la educación significa contar con un cuerpo docente que apoye el derecho de los infantes y de los jóvenes de las nuevas generaciones a acceder a una educación de calidad y ser educados de acuerdo con los valores democráticos, en un contexto social y laboral de reconocimiento al profesionalismo de los educadores, su alta valoración social y remunerados equitativamente con otras profesiones.”
(Mensaje de Ley 20.903, 2015, p. 3).

De esta manera, sostenemos que este sistema es la síntesis del proceso de profesionalización construido en nuestro país durante las últimas décadas, porque establece la relación intrínseca entre calidad de la enseñanza y desempeño docente, supeditando la remuneración del profesor al resultado obtenido en proceso de evaluación.

1.3 El problema de investigación

A partir de los antecedentes expuestos en relación con el desarrollo de las reformas educacionales implementadas y los discursos en el período anteriormente descrito, se aprecia que en términos generales que dichas reformas se orientaron hacia la descentralización de la educación pública, con un marcado acento en el fomento de la educación privada y la instalación de un nuevo modelo de financiamiento de subsidio a la demanda. Posteriormente, la política pública educacional se abocará a la creación del sistema de evaluación del desempeño docente articulando de esta manera la relación entre dicha evaluación y el discurso sobre la calidad en la enseñanza, lo cual se cristalizará en el SDPD, el cual desde nuestra mirada se constituye en la última etapa del proceso de reforma educacional y de ahí la importancia de la evaluación contenida en este.

De manera más específica, el problema de investigación que se plantea centra su atención en las relaciones de poder que constituyen el discurso sobre la evaluación docente desde una perspectiva institucional, es decir, las orientaciones técnicas dispuestas por las instituciones educativas como CPEIP o el MINEDUC y las recomendaciones de expertos en educación, que posteriormente serán consagradas en ley, siendo en general fruto de un consenso entre los discursos implementados y difundidos por distintos actores de la educación, particularizando en los discursos que derivan y se sustentan con la evaluación. Estos discursos se parten de la premisa de la baja calidad de educación, en particular, la educación municipal, poniendo énfasis en la relación directa que existe entre calidad en la educación y desempeño docente. Es por ello, que todas las reformas en materia docente han considerado la necesidad de que, para mejorar la calidad, se deben establecer mecanismos de evaluación (Mensaje Ley 19.961, 2004). En este mismo orden de ideas, se ha sostenido que

las mejoras salariales a los docentes influyen en su desempeño profesional, lo cual se ha plasmado a través de diversos incentivos económicos, consolidándose a través del SDPD vigente desde el año 2016 en nuestro país. De manera que la creación de este sistema se considera

“(…) un paso muy importante en el sentido de reafirmar la tendencia a asociar las retribuciones a los docentes a incentivos colectivos o individuales vinculados a la calidad de los desempeños profesionales, como una estrategia central para avanzar en la calidad de la educación” (Mensaje Ley 20.158, 2006, p. 3-4).

En base a lo dicho hasta ahora, la presente investigación se centra en como el Estado ha implementado hasta el día de hoy, un conjunto leyes, orientaciones técnicas, discursos, instrumentos de evaluación, proposiciones morales e ideológicas, entre otras, configurado una red que vincula todos estos elementos mediante el proceso evaluación, que materializa las transformaciones en la concepción de educación experimentadas en nuestro país. Así la evaluación puede ser entendida como el vínculo al interior de la red educativa.

En concreto, se realizará un Análisis Crítico del Discurso (en adelante ACD) sobre el discurso de la evaluación docente en tres dimensiones. En un primer momento, se expondrán las relaciones de poder presentes en el contexto educacional chileno, posteriormente se describirán las relaciones de poder que subyacen al discurso sobre la evaluación y finalmente se identificarán los discursos que constituyen la evaluación de los docentes. La utilidad ACD dice relación con los objetivos específicos de la presente investigación y radica en primer lugar, en la posibilidad de dilucidar las relaciones de poder presentes en el contexto educacional e implícitas en discurso sobre la evaluación de los docentes, estas relaciones restringen y controlan la producción de las prácticas discursivas, configurando formas específicas de estas prácticas mediante órdenes del discurso que constituyen al dominio hegemónico (Fairclough, 1995). En segundo

lugar, nos permitirá identificar los discursos que constituyen la evaluación docente entendida como el conjunto estándares y orientaciones técnicas dispuestas principalmente en el MBE y que se materializan a través de un conjunto de instrumentos evaluativos que establecen si el desempeño profesional de cada docente cumple o no con dichos criterios.

Por tanto, es pertinente plantear la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las relaciones de poder que constituyen el discurso sobre la evaluación contenido en sistema de desarrollo profesional docente vigente desde el año 2016?

IV. CAPÍTULO 2: OBJETIVOS

2.1 Objetivo General

- Analizar las relaciones de poder que constituyen el discurso sobre la evaluación contenido en sistema de desarrollo profesional docente vigente desde el año 2016

2.2 Objetivos Específicos

1. Mostrar las relaciones de poder presentes en el contexto educacional del sistema de desarrollo profesional.
2. Describir las relaciones de poder implícitas en los discursos sobre la evaluación presente en el sistema de desarrollo profesional.
3. Identificar los discursos que constituyen evaluación presente en sistema de desarrollo profesional.

V. CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO

3.1 Estado del Arte

En América Latina se ha instalado con fuerza el discurso de que, para generar necesidades de perfeccionamiento en los docentes, es necesario que éstos concurren consciente y periódicamente a un proceso de evaluación de su desempeño (Schulmeyer, 2002). En la mayoría de estos países existe la necesidad de dar cuenta de la calidad de un servicio principalmente financiado con recursos públicos, lo que les genera una fuerte presión por contar con indicadores cuantitativos de aseguramiento de dicha calidad (Vaillant, 2004). Pese a aquello, en otros países de la región, existen sistemas de autoevaluación y procesos de evaluación interna en cada escuela, siendo para algunos esta estrategia la más eficaz para mejorar el desempeño docente (Murillo, 2006).

Beatrice Ávalos (2007) en su artículo titulado: El desarrollo profesional continuo de los docentes, hace una revisión de estudios e investigaciones sobre lo que en términos discursivos se define como las buenas experiencias de desarrollo profesional docente continuo. Tras lo cual propone tres líneas de trabajo para mejorar las oportunidades del desarrollo profesional, 1) políticas y planes estratégicos, 2) institucionalidad y articulación y 3) la construcción de acciones sobre la base de experiencias exitosas en otros lugares. Concluyendo que

“América Latina ha ensayado ya bastante en reformas y es tiempo que se decida por acciones que prometen resultados, las apoye y asegure

su permanencia en el tiempo y coherencia con los otros programas que se instalan en las escuelas” (Ávalos, 2007).

Por su parte, Emilio Tenti Fanfani (2009) en uno de sus ensayos, titulado Sociología de la profesionalización docente, sostiene que la profesionalización docente tiende a ocupar cada vez más una posición destacada en la política educativa, en América Latina, Europa e incluso en los Estados Unidos. En este sentido, el discurso sobre la profesionalización es una disputa donde intervienen diversos actores colectivos e intereses que es preciso identificar. Esto último en palabras de Tenti: “Al mismo tiempo, no se puede comprender la emergencia de esta cuestión si no se tienen en cuenta algunas transformaciones en la sociedad y en el propio sistema educativo que pone en crisis las identidades colectivas de los docentes” (Tenti, 2009).

Concluye que los cambios acontecidos en las condiciones organizacionales del trabajo docente han puesto en crisis el discurso tradicional sobre las identidades, formando nuevas identidades del trabajo docente que combinan, la profesión, la vocación y la politización.¹

Otra mirada sobre el desarrollo profesional docente es la propuesta por Denise Vaillant (2016) en su artículo titulado: El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: Una mirada desde Latinoamérica, en el cual describe la situación educativa regional, presenta un panorama de la profesión docente y analiza problemas y soluciones del desarrollo profesional. Sostiene que el discurso sobre la profesionalización de los docentes se construye a partir de la confluencia de tres elementos: condiciones laborales adecuadas, formación de calidad y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica. Concluye que para fortalecer la profesión docente lo que se requiere hoy en

¹ Véase en Tenti (2009). El Oficio del Docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI.

América latina es mejorar la formación inicial, continua y la inserción a la docencia con políticas que promuevan el fortalecimiento de la profesión. (Vaillant, 2016)

En Chile, el fortalecimiento de la profesión y la evaluación docente ha tenido un amplio desarrollo, en el cual es posible distinguir algunas líneas de investigación, entre las que se destacan los siguientes enfoques: 1) los efectos de la evaluación en la identidad de los docentes; 2) la evaluación como mecanismo de rendición de cuentas y 3) la evaluación como parte del fortalecimiento desarrollo profesional.

En relación con la primera de estas miradas se encuentra el estudio realizado por Alberto Ruiz (2015) titulado: Evaluación e Identidad Profesional del Profesor ¿un juego de espejos rotos?, cuyo objetivo central fue analizar los impactos de la política de Evaluación Docente en la identidad de los profesores. Esta investigación se realizó en la región de los ríos, mediante un estudio de casos y la aplicación de entrevistas en profundidad. Los principales resultados informan que la evaluación no sólo impacta la identidad de los profesores, sino que sus dimensiones de impacto y sentido varían según la etapa de la evaluación y sus condiciones. Además, el mayor impacto está dado por el resultado en la evaluación, ya que, afecta el reconocimiento social y profesional de los docentes.

Referente a la segunda mirada, encontramos el estudio realizado por David Bravo, Denise Falck, Roberto González, Jorge Manzi y Claudia Peirano (2008) titulado: La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile, en cual se describen los resultados del primer estudio de gran escala, que permite analizar la relación entre los resultados del conjunto de programas de evaluación docente y los resultados de aprendizaje de alumnos de educación básica (SIMCE). Los principales resultados muestran que los tres programas de certificación son exitosos, es decir, los docentes bien evaluados permiten que sus alumnos tengan los mejores resultados, además, los

programas implementados aportan valiosa información sobre las variables asociadas a la calidad docente, para la toma de decisiones en materia educacional.

En este mismo sentido, el estudio realizado por Lorena Ramírez, Enrique Baleriola y Vicente Sisto (2019) titulado Pedagogía en la era de la Rendición de Cuentas: Análisis del Portafolio Docente en Chile, tuvo como objetivo analizar qué tipo de pedagogía emerge desde del instrumento de evaluación denominado portafolio docente. En base a un análisis temático sostienen que la pedagogía que emerge es dos tipos, una competente, eficaz y práctica, es decir, técnica cuyo único responsable es el docente y otra más dialógica, colaborativa y reflexiva, pues toma en cuenta el sentir y el pensar de los niños, más allá de los cánones de enseñanza tradicionales.

Finalmente, en la tercera mirada se encuentra la investigación de Karin Roa-Tampe (2017) titulada: La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno. En el cual analiza el SDPD, entendido como una herramienta de política que busca principalmente el fortalecimiento de la profesión. Se trata de una investigación cualitativa, de tipo documental y descriptiva. Las principales conclusiones son que la implementación del sistema ha generado la percepción entre los docentes, de que el sistema sólo permite la mantención de competencias mínimas y un escaso desarrollo continuo. El sistema responde a la meta de que los profesores logren niveles mínimos de desempeño y no apunta a estrategias que fomenten el desarrollo profesional, contradiciendo su objetivo, el de fortalecer la profesión docente.

Específicamente, en torno a la perspectiva de los discursos sobre la profesionalización y el proceso de evaluación docente destacan los siguientes textos.

Carla Fardella (2012) en su artículo titulado: Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile, en el cual comparte los resultados de un estudio de diferentes documentos que componen la política de evaluación del desempeño docente, mediante la metodología de análisis de discurso de textos de normativa y orientaciones educacionales. Concluye que los nuevos perfiles descritos en el discurso sobre profesionalismo docente son categorías que afinan pautas de inclusión y exclusión a la fuerza de trabajo del SE. “Este perfil se ha instaurado en los espacios cotidianos y subjetivos de la escuela, constituyéndose en un marco de inteligibilidad para que los mismos actores puedan definirse como buenos o malos docentes” (Fardella, 2012).

En esta misma línea, Cara Fardella y Vicente Sisto (2015) en el artículo titulado: Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia, sostienen que las nuevas regulaciones acerca de la profesión docente en Chile instalan nuevos lenguajes y categorías para comprender y definir la fuerza laboral docente, operando como una matriz ordenadora de la subjetividad del docente. Mediante un análisis discursivo de 20 entrevistas a profesores, realizan el análisis en base a las categorías de adscripción subjetiva a las nuevas categorías y la resistencia subjetiva. Concluyendo que, la interpelación al sujeto actuada desde la política opera como un proceso de carácter local y heterogéneo, que, en ningún caso, constituye la reproducción de los discursos oficiales de las políticas de fortalecimientos de la profesión docente en Chile. De manera que “el poder ha tropezado sin lograr que los profesores acepten su papel en el orden instituido para ellos” (Fardella y Sisto, 2015, p.77).

Por su parte, en relación con los estudios sobre el ACD en materia educativa en nuestro país encontramos la investigación de Olga Espinoza titulada Análisis

Crítico del Discurso de las competencias en la formación inicial docente en Chile en el que la autora sostiene que la globalización, en su dimensión neoliberal, ha impactado profundamente a los sistemas educativos latinoamericanos, desde fines del siglo veinte hasta la actualidad. El objetivo de esta investigación es conocer la vinculación entre los procesos de cambio de la educación superior en términos globales y su impacto en las definiciones curriculares. La propuesta teórico-metodológica se basa en los planteamientos sobre discurso y sobre análisis de discurso que desarrolla Michel Foucault. El corpus discursivo de la investigación está constituido por: textos referidos a procesos de la educación superior universitaria (Declaraciones del E.E.E.S e Informes del Proyecto Tuning europeo y latinoamericano); textos normativos de la formación inicial docente y 17 entrevistas. Concluyendo que el discurso de las competencias se inserta en la educación superior universitaria, validando su inclusión mediante enunciados dispuestos en una lógica causal, presentando un discurso aparentemente neutro, sólido en sus argumentaciones respecto de su pertinencia, avalado además por una retórica que apela al consenso y la validez. Junto con la necesidad de que las instituciones expliciten y consoliden las opciones curriculares de sus proyectos formativos, para así entablar diálogos más potentes con las demandas que emanan de las políticas educativas, las cuales se proyectan con decisión a influir cada vez más en los currículos de la formación inicial docente.

Siguiendo con los estudios de ACD encontramos el artículo de Mónica Peña titulado “Ellos contra nosotros”, un Análisis Crítico de Discurso desde los sostenedores privados y los niños segregados en la educación chilena, en cual se pretende dar cuenta de elementos comunes de algunos discursos sobre la educación chilena y su relación con la segregación y la discriminación, usando para ello dos fuentes discursivas: una columna de opinión publicada en el diario chileno el Mercurio el día 22 de julio del 2014 escrita por el Secretario General de Colegios Particulares de Chile y parte de los resultados del trabajo

investigativo con niñas y niños de octavo básico de una escuela municipal del estrato socioeconómico bajo. La propuesta metodológica es el análisis crítico de discurso (ACD) se centra en los discursos que se producen y que circulan en una sociedad, discursos que pueden ser dominantes o “hegemónicos” provocando, - dado su lugar de dominancia-, más efectos sobre las prácticas sociales, desde la perspectiva discursiva crítica que propone Ruth Wodak. Concluyendo que los discursos discriminatorios operan de maneras mucho más sutiles, por ejemplo, las posibles asociaciones de las clases más bajas con las características de falta de disciplina, a su vez, la selección opera como una forma de exclusión porque su existencia implica que no existen las mismas oportunidades de desarrollo para todos los sujetos y nuestro modelo educativo se basa en la creencia de que la diferencia individual es debida a una insuficiencia personal, una forma de enfrentar la discriminación es aceptando, justamente, que las competencias educacionales han sido repartidas de manera desigual, por clase social.

3.2 Transformaciones en las políticas educativas de la región

En las últimas décadas, los cambios en el SE han puesto en centro del debate educacional la formación y preparación de los docentes para enfrentar dicho cambio. Estas transformaciones en el trabajo de los docentes se han producido en distintos niveles. En un primer nivel, el cambio educativo ha dependido de la evolución de sectores, políticos, sociales y económicos que orientan el SE hacia los nuevos sistemas de producción. Un segundo nivel político-administrativo, busca orientar el SE mediante leyes y decretos. Un tercer nivel práctico, dice relación con el trabajo concreto de los profesores en las aulas. Es así como “el estudio de los contextos se convierte, por tanto, en uno de los elementos

imprescindibles para entender el estado del sistema educativo” (Esteve, 2003, p. 2).

Estos cambios se produjeron de manera gradual en los Estados Unidos, posteriormente Europa, hasta llegar a Latinoamérica, en la medida que los países alcanzaban ciertos niveles de desarrollo económico. De manera que, las sociedades contemporáneas tendieron a cambiar radicalmente los contextos organizacionales que definen el trabajo y perfil profesional de los docentes, como se aprecia en las reformas educacionales en América Latina durante la década de los noventa, en relación con las condiciones laborales de los profesionales de la educación. Desde esa fecha en adelante, una serie de actores (gobiernos, técnicos, sindicatos, entre otros) se disputarán la conducción política de los sistemas educativos (Tenti, 2007).

Consecuencia de lo mencionado anteriormente, fue que las reformas al no ser bien explicadas a los docentes no lograron el nivel de colaboración requerido para su implementación, es por ello, que se debió crear legislación complementaria paralela a la aplicación de las reformas, es así como el perfil profesional de los docentes se construyó durante las últimas décadas de manera gradual según el ritmo y la lucha de fuerzas en el campo educacional (Dussel, 2007).

3.2.1 El discurso sobre la Profesionalización Docente

Según Ávalos (2007) los docentes tradicionalmente han luchado por su reconocimiento como profesión y junto con ello por mejores condiciones laborales, a lo que se suma el mejoramiento en su formación inicial y continua. Lo nuevo dentro de este escenario se produce cuando existen contextos con mejores condiciones de perfeccionamiento docente y buenas condiciones de

trabajo, porque la exigencia por la calidad se convierte en sinónimo de resultados de los estudiantes, emergiendo sistemas de aseguramiento o control, lo que supone una redefinición del concepto tradicional de la profesión docente.

Siguiendo a Lang (2007)

“La profesionalización hace referencia a la evolución de las tareas dentro de la división social y técnica del trabajo, a la construcción de la identidad de los actores, a la elaboración de una legitimación, a la movilidad interna de los individuos y de sus organizaciones, como también a las efectuadas por grupos profesionales vecinos” (Lang, 2007, p.108).

Siguiendo esta perspectiva, la profesionalización está circunscrita al ámbito laboral, la naturaleza de la función docente, los recursos, competencias y organización del trabajo, junto con otros actores colectivos que apelan por aumentar la autonomía y el reconocimiento externo de la profesión (Lang, 2007). Una forma de reconocimiento deriva del modo cómo el profesional controla su calidad, la cual realiza mediante sus conocimientos y capacidad de “(...) clasificar los problemas de su campo (diagnóstico), razonar sobre ellos (inferencia) y actuar en consecuencia (tratamiento) (Ávalos, 2007, p. 211). Mientras la otra forma de reivindicar la profesión docente es mediante la interpelación de las estructuras legales.

Existen dos grandes proyectos vinculados al concepto de profesionalización, el primero de carácter institucional, el cual posee dos dimensiones: 1) el desarrollo de competencias y capacidades colectivas y 2) la interiorización de valores y normas que son la base de un modelo de comportamiento profesional. El segundo proyecto sobre la profesionalización de carácter colectivo, lo que busca es renegociar su misión, junto con sus condiciones laborales, es decir, la lucha

por mejoras salariales acordes a su preparación y el reconocimiento de su importancia y conocimiento profesional (Lang, 2007).

Por su parte, Ávalos (2007) también sostiene que existen dos visiones del profesionalismo docente una que releva el conocimiento práctico, pedagógico, la resolución de conflictos al interior de la escuela y en la que el docente asume la responsabilidad y conducción de su trabajo, fomentando proyectos de cooperación y desarrollo de autonomía docente y otra visión que releva el control sobre la profesión docente, justificándose en función de los resultados, constituyendo una regulación externa a la profesión, es decir, rendición de cuentas sobre los resultados de la evaluación de aprendizajes, en oposición a la responsabilidad profesional.

Como se aprecia la profesión docente en un sentido tradicional continúa en construcción y en la medida que

“(…) las oportunidades de formación son insatisfactorias, los controles burocráticos del ejercicio son limitantes, las voces de los docentes son poco escuchadas y las condiciones de trabajo (producto muchas veces de la pobreza de los países) apenas permiten que los profesores demuestren las competencias profesionales requeridas” (Ávalos, 2007, p. 212).

3.3.1.1 La Autonomía Docente

Según Lang (2007) los discursos de los Estados en torno a la profesionalización docente disimulan la complejidad del tema, puesto que ponen en tela de juicio la autonomía de los profesionales de la educación, a su vez, este autor establece tres tensiones generadas por estos discursos. La primera tensión se da entre el

grupo profesional que busca obtener reconocimiento y mejorar su posición social versus los Estados que buscan promover modelos basados en la práctica y la reflexión, mediante la formación inicial docente o la carrera profesional. La segunda tensión se inscribe en el concepto de oficio y las prácticas promovidas por los nuevos modelos de profesionalidad, el problema aflora cuando estas prácticas no se condicen con las que los docentes experimentan en su cotidianeidad en las escuelas. Y la tercera tensión, que está dada por los modelos de organización del trabajo, donde se aprecian dos enfoques uno técnico y otro con lógicas indefinidas e interactivas.

Al situarnos en la primera de estas tensiones, nos encontramos, por una parte, con que la profesionalidad se entiende como autonomía, consecuencia del dominio de conocimientos teóricos, prácticos, valorados socialmente y por otra, donde se valora a la profesionalidad docente por su alto impacto, por ende, requiere regulación externa y responsabilización frente el Estado y la ciudadanía, lo que se expresa estándares y evaluaciones (Arregui, 2007).

Por tanto, los sistemas educativos debiesen apostar a mejorar la base de conocimientos de los docentes y el reconocimiento de las condiciones necesarias para realizar sus funciones, es decir, dotar de autonomía el ejercicio de la profesión, con adecuadas condiciones de trabajo, respeto a la experiencia y al juicio profesional de los docentes. Sin embargo, es cada vez más fuerte la tendencia hacia la restricción de los márgenes de la autonomía profesional, mediante la introducción y a veces la prescripción de estrategias de enseñanza, contenidos curriculares y evaluaciones estandarizadas (Ávalos et al, 2010).

3.3.1.2 La Evaluación Docente

La evaluación de los docentes es un tema de interés en la agenda política educativa desde hace ya varios años, debido a sus implicaciones laborales, es un tema importante para la mayoría de los actores educativos, en particular los docentes. Esto debido a que la evaluación requiere el dominio de un conjunto de competencias técnicas, que necesitan un conjunto de aprendizajes permanentes, ya que, las regulaciones y dispositivos que conforman un sistema de evaluación determinan el lugar que ocupan los docentes en el SE e inclusive sus remuneraciones. El éxito en la aplicación de estos “(...) dispositivos y políticas no sólo se explican en función de sus bondades intrínsecas o percibidas por los actores, sino también por el grado de legitimidad que tienen quienes los promueven y ejecutan” (Tenti, 2003, p.191), ya que, las evaluaciones ponen al descubierto las competencias, conocimientos, actitudes, entre otras, que los títulos profesionales no muestran.

La evaluación docente ha sido motivo de un permanente debate entre autoridades educativas y gremios docentes y su implementación está mediada por negociaciones que no siempre atienden criterios técnicos de un buen desempeño. En los casos exitosos ha sido fruto de un acuerdo entre actores representativos, y cuentan además con el apoyo mayoritario de quienes son objeto de la evaluación. (Vaillant, 2011).

3.3 Discurso y poder

A lo largo de la historia el poder ha tenido diversas acepciones e interpretaciones entre las cuales destacan la establecida por la teoría jurídica clásica que

estableció que el poder es el derecho que todos tenemos y que puede cederse o enajenarse mediante el contrato o un acto jurídico similar. De ahí proviene la idea de que este poder se cede para la construcción de una soberanía política. En contraste, otras interpretaciones ubican al poder en las mantenciones de las relaciones de producción de la cual deriva una dominación determinada por el desarrollo de las fuerzas productivas, bajo esta perspectiva el poder se entiende como una funcionalidad económica (Fuenmayor, 2006).

Siguiendo a Foucault el poder no es un “(...) sistema general de dominación ejercida por un elemento o un grupo sobre otro, y cuyos efectos, por derivaciones sucesivas, atravesarían el cuerpo social entero” (Foucault, 2014, p.112).

En este mismo sentido, Fuenmayor (2006) siguiendo los postulados de Foucault sostiene que el poder no es propiedad de una clase dominante, sino más bien es una estrategia, por lo que no es posible ubicarlo en términos de posesión por parte de un determinado sujeto o grupo determinado, el poder no se posee se ejerce y no es posible entenderlo como una apropiación, sino como varios dispositivos que permiten su ejecución. Por lo que desde esta perspectiva el poder no es algo intrínseco al Estado, supeditado a un determinado modo de producción (Fuenmayor, 2006).

El concepto de dispositivo engloba prácticas y discursos dentro de una lógica de saber-poder las cuales no pueden ser entendidas dentro del modelo superestructural o material (Botticelli, 2011). Por lo que “el análisis en términos de poder no debe postular, como datos iniciales, la soberanía del Estado, la forma de la ley o la unidad global de una dominación; éstas son más bien las formas terminales” (Foucault, 2014, p.112).

Por tanto, lo que interesa de la relación de dominación es su naturaleza fáctica y cómo esta relación determina los sujetos y elementos en los que manifiesta. Por tanto, plantea, no preguntar a los sujetos ¿cómo y por qué? “(...) aceptan ser

sometidos, sino indicar cómo fabrican las relaciones de sometimiento concretas” (Fuenmayor, 2006, p.217).

Desde esta perspectiva el sujeto no puede dar sentido al discurso, el cual Foucault define como un conjunto de enunciados relacionados entre sí, configurando un sistema de formación donde las relaciones se entienden como reglas, por lo que las “(...) formaciones discursivas no se transforman totalmente en su estructura cuando dan paso a los discursos. En ellas hay vacíos, límites, recortes; no son una totalidad uniforme, sino una dispersión de enunciados” (Vilchis, 2013, p.56).

Dichas reglas no son pautas gramaticales sino el lugar donde se producen acontecimientos discursivos (Botticelli, 2011). Por tanto, lo más relevante si “(...) se quiere analizar ciertos tipos de discursos portadores de saber, no se pueden obviar las relaciones de poder que están presentes en las sociedades en las que se instauran y funcionan dichos discursos” (Fuenmayor, 2006, p.227). Siguiendo a Foucault estas relaciones de poder

“(...) son a la vez intencionales y no subjetivas. Si, de hecho, son inteligibles, no se debe a que sean el efecto, en términos de causalidad, de una instancia distinta que las "explicaría", sino a que están atravesadas de parte a parte por un cálculo: no hay poder que se ejerza sin una serie de miras y objetivos” (Foucault, 2014, p.56).

3.3.1 El concepto de Dispositivo

La palabra dispositivo se puede entender comúnmente como un conjunto de mecanismos o máquina que desempeña un trabajo o mejor dicho cumple una función. Esta definición es la que Foucault reinterpreta dando otro sentido siempre en relación con el discurso, saber y poder (Oliva, 2012). Es así como en

una entrevista realizada en el año 1977, sostiene de manera esclarecedora lo que entiende por dispositivo, sus características e implicancias.

“Lo que trato de situar bajo ese nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. En segundo lugar, lo que querría situar en el dispositivo es precisamente la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. Así pues, ese discurso puede aparecer bien como programa de una institución, bien por el contrario, como un elemento que permite justificar o ocultar una práctica, darle acceso a un campo nuevo de racionalidad (...). En tercer lugar, por dispositivo entiendo una especie – digamos – de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante” (Foucault, 1985, p. 128).

Esta definición propone tres niveles de problematización. El primero es que el dispositivo es una red que se establece entre los elementos descritos. El segundo es la naturaleza de la red, es decir, el vínculo que puede existir entre estos elementos. El tercero es que el dispositivo es un acontecimiento histórico. De manera similar a Foucault, Agamben (2011) plantea que el dispositivo se trata, en primer lugar, de un conjunto heterogéneo de cosas discursivas o no discursivas, para este autor el dispositivo es la red que se tiende entre estos elementos, en segundo lugar, sostiene que el dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder

y, en tercer lugar, para este autor el dispositivo resulta del cruce entre las relaciones de poder y saber.²

Por tanto, un dispositivo no es la mera relación entre las instituciones o las relaciones al interior de ésta, por ejemplo, sino que para funcionar como dispositivo la institución tiene que reconfigurar su naturaleza y ser parte de una red cuyos hilos son las practicas discursivas y no discursivas (García, 2011), o como plantea Deluze (1990) estos hilos son “(...) una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal” (p.155).

Por tanto, un dispositivo es

“(...) un complejo haz de relaciones entre instituciones, sistemas de normas, formas de comportamiento, procesos económicos, sociales, técnicos y tipos de clasificación de sujetos, objetos y relaciones entre estos, un juego de relaciones discursivas, y no discursivas, de regularidades que rigen una dispersión cuyos soportes son prácticas” (García, 2011, p.3).

3.4 El Análisis Crítico del Discurso

Como decíamos anteriormente, la presente investigación se vincula a la propuesta de ACD, la cual se entiende como un tipo de investigación analítica sobre el discurso, que estudia cómo el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en un contexto social y político (Van Dijk, 1999).

² Véase en Agamben (2011). ¿Qué es un dispositivo?.

Para alcanzar un mayor nivel de precisión utilizaremos la propuesta de análisis de Norman Fairclough, quien sostiene que el lenguaje (semiosis) juega un papel fundamental en el proceso social e incluye todas las formas de creación de significado.

El ACD analiza las relaciones entre el lenguaje y las prácticas sociales centrando su atención en los cambios de la vida social contemporánea, donde el lenguaje como parte de la actividad social, constituye variedades discursivas, las cuales son diversas maneras de actuar, de producir la vida social en modo semiótico, es decir, el lenguaje es la representación y en la autorrepresentación de las prácticas sociales que constituyen los discursos o representaciones de la vida social, por lo cual “(...) los actores sociales de distinta posición «ven» y representan la vida social de maneras distintas, con discursos diferentes” (Fairclough, 2003, p.182).

Estos tipos de discursos se conocen como variedades discursivas y se ubican en una especie de red que configura lo que se conoce como orden del discurso, el cual consiste en estructurar socialmente la diferencia semiótica, es decir, estructurar las relaciones entre las diferentes formas de generar significado (lenguaje) para producir discursos y variedades discursivas (Fairclough, 2003), los cuales operan ideológicamente, es decir, que estos contribuyen a la reproducción de ciertas relaciones de poder, por ende, puede que los cambios sociales que han afectado varios dominios de la vida social, hayan sido producidos “(...) en un grado importante, por y a través de cambios en las prácticas discursivas (...)” (Fairclough, 1995, p. 37).

El análisis del concepto de hegemonía permite ahondar en el orden del discurso, que como decíamos anteriormente, es una estructuración determinada de la estructura semiótica, por ende, puede incluso legitimar las relaciones de

dominación, “(...) debido a que un orden del discurso no es un sistema cerrado o rígido, sino más bien un sistema abierto que queda expuesto al peligro como consecuencia de lo que sucede en las interacciones efectivas” (Fairclough, 2003, p. 188).

Ahora bien, no se puede dar por supuesto el papel del lenguaje (semiosis) en las prácticas sociales, ya que eso se debe establecer mediante el análisis. Es por ello, que la propuesta de análisis se consolida como un marco de tres dimensiones cuyo objetivo es proyectar tres formas separadas de análisis unas sobre otras: análisis (oral o escrito) de textos verbales, análisis de prácticas discursivas (los procesos de producción, distribución y consumo de textos) y el análisis de eventos discursivos, en tanto instancias de prácticas socioculturales (Fairclough, 1995). La tesis central de este autor es que no podremos comprender los cambios producidos en la sociedad, sino ponemos atención en las modificaciones en las prácticas discursivas en las cuales estos cambios se manifiestan y no comprenderemos los discursos producidos actualmente, sino los analizamos desde la perspectiva del cambio sociocultural.

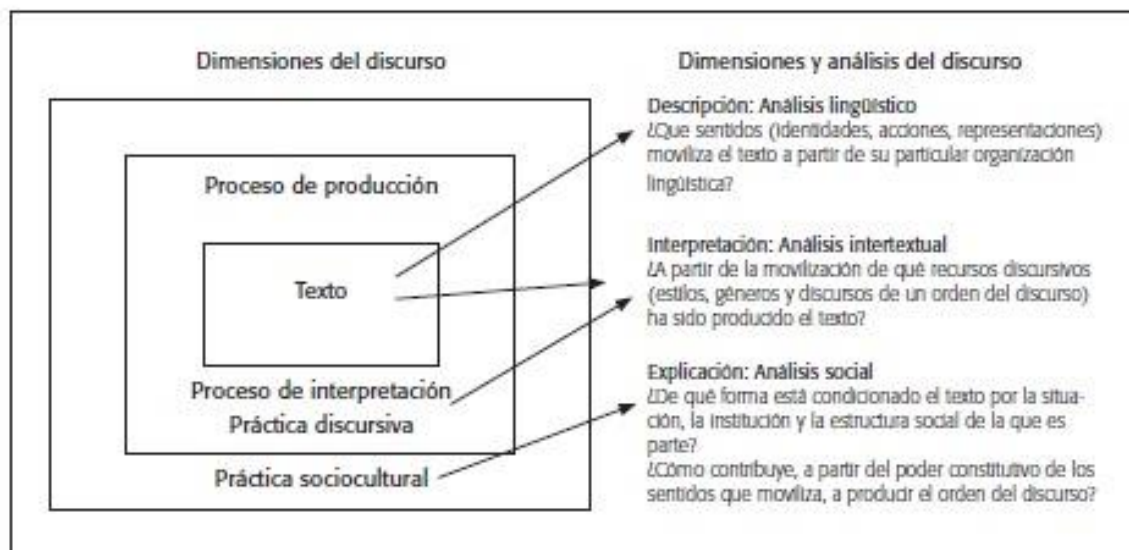


Figura 1. Modelo tridimensional. Fuente: Fairclough, 1989.

El primero de estos tres niveles de análisis es Textual, porque el texto es la fuente de material empírico para la investigación y es a su vez, es el resultado de una producción más amplia de textos, como textos de propuestas, orientaciones o normativa legal. De esta manera el discurso contenido en cada texto se expresa a través de tres dimensiones: 1) modela las relaciones sociales entre las personas, ya que las formas de interacción se definen en relación como se comunican los participantes de dicha relación; 2) genera representaciones y creencias de la realidad y 3) construye identidades, debido a que ubica a los sujetos que interactúan discursivamente en distintas posiciones que configuran formas de ser y de estar (Stecher, 2010).

El segundo nivel de análisis es de prácticas discursivas y se sustenta en que todo evento discursivo se debe entender en relación con el proceso de producción que lo originó y el proceso de interpretación al que será sometido en la sociedad, esta

producción e interpretación se hace entendible a través de los órdenes del discurso, cabe señalar, que no existe relación lineal entre los textos y órdenes del discurso producidos en un mismo ámbito social (Fairclough,1995). En este nivel lo que se busca especificar es como los sujetos usan el orden del discurso para elaborar sus textos y como en ese proceso reproducen prácticas discursivas y a su vez, las recrean. Es así, como en un momento histórico determinado, las estructuras y relaciones sociales sostienen órdenes del discurso que dominan el proceso de interpretación de los textos por parte de los actores sociales.

“(…) los sujetos sólo pueden producir textos a partir de recurrir a los sets de convenciones (orden del discurso) que tienen disponibles y que están socialmente legitimados para ámbitos de acción específicos, pero en ese uso concreto y situado del lenguaje, y producto del carácter abierto de todo evento, de la capacidad reflexiva de la agencia humana y de la heterogeneidad (inter e intra) de los órdenes del discurso, hay lugar para ciertos niveles de creación e innovación” (Stecher, 2010, p. 102).

En términos analíticos, este segundo nivel propone un análisis intertextual, es decir, como un texto es producto de la combinación de géneros, discursos, estilos y como éste los articula léxica, semántica y gramaticalmente, produciendo cambios en las dimensiones de interacción, representación e identificación.

El tercer nivel de análisis entiende al discurso como práctica social que genera eventos discursivos los cuales deben apreciarse en tres niveles de abstracción, el primer nivel de la situación concreta, el segundo institucional del cual la situación es parte y el tercero del entramado de estructuras políticas, económicas y culturales. Esta dimensión busca destacar los efectos políticos e ideológicos que cada evento discursivo tiene, ya que, son prácticas sociales que producen, sostienen y transforman las relaciones de dominación al interior de la sociedad.

En este nivel se utiliza un análisis social explicativo que pueda dar cuenta de las relaciones socioculturales en que los eventos discursivos se manifiestan (Stecher, 2010).

VI. CAPÍTULO 4: ESTRATEGIA METODOLÓGICA

4.1 Introducción

En este capítulo, se presenta la estrategia metodológica compuesta por sus elementos formales como el tipo de estudio, el tipo de diseño, la muestra y las técnicas recolección y análisis de información, a través de las cuales se realizará la selección e interpretación de los textos.

4.2 Enfoque metodológico

La presente investigación se sustenta en la metodología cualitativa de investigación social, es decir, es un proceso metodológico que utiliza como herramientas las palabras, textos, discursos, entre otros, para comprender la vida social por medio de sus significados y equivale a un intento de comprensión global, por muy limitado o reducido que sea el contenido del tema que se aborda, éste es entendido siempre en su totalidad, nunca como un fenómeno aislado o fragmentado (Guerrero, 2016; Ruiz, 2003), ya que, el lenguaje es instrumento y objeto de la investigación social.

Por tanto, el análisis del lenguaje

“(…) permite separarlo en su componente semiótico y en su componente simbólico, ya que toda situación de interacción verbal esta mediada por un contexto situacional o existencial conocido como plano de enunciación y un contexto convencional o lingüístico conocido como plano de enunciado. El primero de estos desencadena una compleja red de relaciones sociales y el segundo a su vez, una compleja red de relaciones lingüísticas” (Ibáñez, 1986, p.6).

Siguiendo a Canales (2006) los textos tienen una estructura semiótica, y los textos despliegan códigos o enunciados y la búsqueda de las claves de interpretación que se activan por sus significaciones simbólicas, permiten su comprensión o enunciado. Así podemos apreciar como el “(…) conocimiento cualitativo puede encontrarse en la observación de “objetos” codificados y que por lo mismo hay que traducir” (Canales, 2006, p. 19). Por tanto, el proceso de análisis cualitativo se mueve en el orden de los significados y sus reglas de significación. Lo que indica que la metodología cualitativa tiene como interrogante la comprensión más que la medición del objeto observado.

Por consiguiente, la presente investigación centra su atención en las relaciones de poder que configuran la evaluación docente y los discursos relacionados con ésta, presentes en los textos a ser analizados, en los cuales se busca comprender desde su estructura semiótica, los significados expresados en cada texto.

4.3 Tipo de estudio

La presente investigación se define como un tipo estudio descriptivo, porque lo que se busca es analizar es el discurso sobre la evaluación docente a través de sus dimensiones expresadas en los objetivos específicos de la investigación. Asumiendo que “(...) en los estudios descriptivos lo que se busca especificar son las propiedades, características y perfiles de personas, (...) procesos, objetos o cualquier fenómeno que se someta a un análisis (...)” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 102). Los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o las dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación.

El estudio de la evaluación docente es una temática que ha sido abordada desde diversos ángulos en nuestro país, principalmente por disciplinas como la Psicología Social y las Ciencias de la Educación, etc. No obstante, no se ha profundizado en el discurso sobre la evaluación contenido en el SDPD vigente desde el año 2016, en particular, en líneas como las relaciones de poder implícitas y las prácticas discursivas contenidas en documentos de orientaciones técnicas y normativa educativa, que sirvieron de base para la implementación de la reforma educativa. De esta manera, mediante el presente estudio se podrá ampliar el conocimiento sobre esta temática en particular, alcanzar los objetivos propuestos y plantear nuevas líneas de investigación.

4.4 Tipo de diseño

En la investigación cualitativa el diseño se refiere al abordaje general que habremos de utilizar en el proceso de investigación (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). En base a esto, la presente investigación propone un tipo de diseño emergente, debido a la amplitud de resultados a los que puede arribar, además se realizó con una planeación previa sobre la base de la literatura y perspectivas teóricas existentes, lo que no obsta a la realización de modificaciones durante el proceso de investigación, por ende, en

“(…) estos abordajes no existe un punto de partida, ni se procede en base a una secuencia de etapas lineales, es un ida y vuelta permanente. (...) a diferencia de las investigaciones cuantitativas más afines a diseños estructurados, las cualitativas requieren de diseños flexibles, que permitan al investigador la innovación permanente ante cualquier situación inesperada” (Schenkel y Pérez, 2018, p. 230).

Junto con lo anterior, la presente investigación tiene un diseño no experimental y transversal, porque la aproximación al objeto de estudio se realiza mediante la revisión y análisis documental y la recolección los datos se realizan en un solo momento, en un momento único (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

En concreto, luego de la lectura y relectura de los textos a analizar, se realizarán codificaciones mediante el software de análisis cualitativo Atlas ti y del conjunto de códigos seleccionados crearán categorías para el análisis de los datos obtenidos.

4.5 Textos a ser analizados

El proceso de evaluación docente inserto en el SDPD se regula a través de un conjunto de textos con orientaciones provenientes de distintas fuentes, a saber (comisiones de expertos, instituciones educacionales y legislación docente). Los cuales se distribuyen de la siguiente manera:

Textos elaborados por comisiones de expertos

- Informe Final de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación
- Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno
- El Plan Maestro: Diálogos para la Profesión Docente

Textos de orientaciones técnicas

- Marco para la Buena Enseñanza
- Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo

Textos de normativa legal

- Mensaje de Ley 19.961 sobre Evaluación Docente
- Ley 19.961 sobre Evaluación Docente
- Decreto 192: Reglamento sobre Evaluación Docente para el Sector Municipal
- Ley 20.501 Calidad y Equidad de la Educación.

- Mensaje de Ley 20.903 que crea el sistema de Desarrollo Profesional Docente
- Ley 20.903 que crea el sistema de Desarrollo Profesional Docente
- Ley 19.070 Estatuto Docente

Por consiguiente, la selección de textos a analizar corresponde a aquellos que se refieren de manera más directa a la evaluación docente dentro del SDPD. La selección del corpus de textos a analizar corresponde a los siguientes textos:

Informe Final de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación:

Texto final de la comisión creada en el año 2006 por la Presidenta de República y que reunió expertos en educación, miembros de distintas confesiones religiosas, pueblos originarios, representantes de los padres y apoderados, estudiantes, docentes, sostenedores municipales y privados, rectores de universidades, entre otros. Cuyo propósito fue la identificación y formulación de las reformas normativas e instrumentales que se requieren para garantizar el derecho a la educación.

Marco para la Buena Enseñanza:

Documento que reúne el conjunto de criterios y estándares en el que se identifican las prácticas pedagógicas necesarias para generar aprendizaje en los estudiantes. Indicando lo que el docente debe saber, hacer y el modo de ser, abordando tanto las responsabilidades que el maestro asume en el aula, como aquellas que debe cumplir en su comunidad escolar.

Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo

Este documento orienta los procesos de diseño, desarrollo y realización de acciones formativas para docentes y directivos, en base a los propósitos que considera la Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Docente para Chile.

Decreto 192: Reglamento sobre Evaluación Docente para el Sector Municipal

Texto legal que establece distintos niveles de desempeño, en función de la evidencia entregada por cada docente a través de los instrumentos, además establece la clasificación de cada docente según los resultados de la evaluación.

Ley 20.903 que crea el sistema de Desarrollo Profesional Docente

Texto legal que crea el SDPD, en este sistema se establecen las directrices desde el ingreso a los estudios de pedagogía hasta el desarrollo de una carrera profesional que promueve el desarrollo entre pares y el trabajo colaborativo en redes de maestros.

En el siguiente cuadro, se presentan tipos de texto según su origen, los textos seleccionados, los capítulos seleccionados para su análisis y los objetivos de investigación que representan.

Tabla 1: Matriz de selección de textos y capítulos para el análisis.			
Tipo de Texto	Texto Seleccionado	Capítulos Seleccionados	Objetivos
Propuestas elaboradas por	Informe Final de Consejo Asesor Presidencial	Prologo I. Marco Regulatorio VII. Docentes	Objetivo 1 Objetivo 2 y 3 Objetivo 1 y 2

comisiones de expertos			
Orientaciones técnicas dispuesta por el Mineduc	MBE	Dominio D	Objetivo 3
	Modelo de formación para el desarrollo profesional	3. Evaluación auténtica para el desarrollo profesional	Objetivo 2
Normativa legal	Reglamento sobre Evaluación Docente	Título II: De la Evaluación Título III: De los evaluadores pares	Objetivo 2 Objetivo 3
	Ley 20.903 Estatuto Docente	Título I: Normas Generales Título IV: De la dotación docente	Objetivo 2 y 3 Objetivo 2
	Mensaje Ley 20.903	Antecedentes	Objetivo 2 y 3
Fuente: Elaboración propia			

4.6 Técnica de análisis del discurso

Como decíamos anteriormente, se utilizará como técnica de análisis el ACD, el cual se centra en problemas los sociales, ocupándose tanto de elementos lingüísticos como de otras dimensiones semióticas. Pese a que esta técnica se ha se ha aplicado varias oportunidades, con una base teórica y líneas de investigación similares, no posee ninguna forma de obtención de datos que le sea característica (Wodak, 2003). Su interés se centra en problemas sociales con el fin de descubrir, revelar y divulgar las ideologías que reproducen o resisten al poder, mediante un ejercicio multidisciplinario.

En base a lo anterior, se utilizará la revisión documental, que se basa el estudio y el análisis de documentos variados y no sólo en su uso complementario (Valles, 1999). Así los textos mencionados anteriormente nos proporcionarán una importante fuente de datos, ya que

“(…) a todos estos «textos», en realidad, se les puede «entrevistar» mediante preguntas implícitas y se les puede «observar» con la misma intensidad y emoción con la que se observa un rito nupcial, una pelea callejera, una manifestación popular” (Ruiz, 2003).

De esta manera, no es necesario que la obtención de datos se complete antes de iniciar el proceso de análisis, ya que no tienen por qué aplicarse necesariamente uno tras otro, también pueden llevarse a la práctica de forma simultánea. Así “(…) tras el primer ejercicio de recogida de datos, lo que procede es efectuar los primeros análisis, hallar indicadores para conceptos concretos, elevar los conceptos a categorías, y sobre la base de estos resultados, recoger nuevos datos” (Wodak, 2003, p.49).

4.7 Calidad del diseño

Los criterios de calidad de la investigación cualitativa han sido tratados por varios autores y una síntesis de dichas aportaciones es la propuesta por Hammersley, quien sostiene que los criterios generales de un trabajo cualitativo son: 1) producción de teoría formal, 2) la consistencia con las observaciones empíricas, 3) la credibilidad científica, 4) la producción de hallazgos generalizables o transferibles a otros contextos, 5) la reflexibilidad o autoconciencia de los efectos que el investigador y la estrategia provoca en los resultados obtenidos y la cantidad de información sobre el proceso de investigación que se proporciona a los lectores (Valles,1999).

Por otra parte, desde la perspectiva del ACD varios autores han propuesto criterios para valorar la calidad de las investigaciones, en primer lugar, encontramos los criterios de representatividad, fiabilidad y validez de Siegfried Jaguer, quien sostiene que los resultados de una investigación estarán completos, si al añadirle nuevos datos y al realizar un nuevo análisis lingüístico, éstos no varían. En segundo lugar, se encuentra el criterio de accesibilidad, planteado por Teun Van Dijk quien afirma que dicho criterio se encuentra intrínsecamente vinculado a los objetivos prácticos del ACD, en el cual se afirma que los hallazgos deben ser accesibles y legibles para los grupos o sujetos sobre los cuales se realiza la investigación. En tercer lugar, encontramos los procedimientos de triangulación para garantizar la validez, propuestos por Ruth Wodak, esta triangulación se sustenta en el concepto de contexto, el cual se compone de cuatro planos:

1. El inmediato contexto interno al lenguaje o interno al texto.
2. La relación intertextual e interdiscursiva entre las afirmaciones, los textos, las variedades discursivas y los discursos.
3. El plano extralingüístico (social) que recibe el nombre de «contexto de situación» y cuya explicación corre a cargo de las teorías de rango medio.
4. Los más amplios contextos sociopolíticos e históricos.

De esta manera, el paso de un plano al otro y la valoración de los hallazgos en estas distintas perspectivas debería prevenir el riesgo de algún sesgo en el análisis. Junto con lo anterior, Wodak propone que la triangulación utilice diseños multimetódicos, debido a la diversidad de datos empíricos y la información existente (Meyer, 2003).

VII. Capítulo 5: Análisis Crítico del Discurso sobre la evaluación docente

5.1 Introducción

En este capítulo se analiza el discurso sobre la evaluación de los docentes contenido en la ley 20.903 que crea el SDPD, mediante la modificación a la ley 19.070 de Estatuto Docente. Además, teniendo en consideración el carácter histórico que releva el ACD, se utilizará para el presente análisis textos de elaboración previa a esta modificación legal, entre los que se incluyen propuestas elaboradas por expertos en educación, orientaciones técnicas y normativa docente que dan forma a este nuevo SDPD. Siguiendo a Fairclough (1995) la práctica discursiva otorga relevancia a la historicidad de los discursos, en los que es posible apreciar su relación con el pasado, mediante su sujeción a órdenes de discursos previos, como en su participación en la transformación de éstos.

Siguiendo la propuesta análisis del ACD, se distinguieron tres niveles de análisis: textual; discursivo y social.

El primero de éstos aborda al discurso como producción textual, en este sentido el texto es “(...) la pieza de lenguaje escrito o hablado que constituye el material empírico del investigador, y que es el resultado de un proceso más amplio de producción de textos” (Stecher, 2010, p.100). De esta manera, el texto modela las relaciones sociales determinadas por diferentes formas de comunicación, pone en circulación distintas representaciones del mundo y construye identidades al definir a los sujetos de acuerdo con ciertas formas de ser o estar.

En el segundo nivel, entiende al discurso como práctica discursiva que se vincula con otras prácticas sociales situadas en un contexto más amplio. En este nivel se relevan los procesos de producción que les dan origen a los discursos, así como de los procesos de recepción/interpretación de éstos.

Y el tercer nivel, plantea al discurso como práctica social, que centra su mirada en la relación entre la estructura social y el discurso, “(...) todo evento discursivo tiene efectos políticos e ideológicos, en la medida en que es parte constitutiva de prácticas sociales que cotidianamente producen y sostienen (o transforman) las relaciones de dominación imperantes en una sociedad” (Stecher, 2010, p.100).

Por consiguiente, los resultados y análisis serán presentados en relación con los objetivos de este estudio, los cuales se han organizado en tres categorías: 1. Relaciones de poder en el contexto educacional; 2. Relaciones de poder implícitas en el discurso sobre la evaluación y 3. Discursos que constituyen la evaluación.

5.2 Relaciones de poder en el contexto educacional

En el siguiente apartado, se presentan la selección de fragmentos del corpus seleccionado que muestran las relaciones de poder en el contexto educativo, siguiendo con la interpretación propuesta por Fairclough quien sostiene que este tipo de relaciones se deben entender desde la concepción gramsciana de hegemonía, la cual permite comprender la “(...) interacción entre consentimiento voluntario y coerción que caracteriza las relaciones de poder al interior de la sociedad (...)” (Stecher, 2014, p.21).

De manera que, en el presente apartado se busca exponer cómo estas relaciones de consentimiento y coerción se expresan en el contexto educacional chileno,

para tales efectos, se presentan las siguientes categorías: Desigualdad en la educación y Movilización estudiantil y gremio docente.

5.2.1 Desigualdad en la educación

Según los textos analizados, el contexto educativo está compuesto por el conjunto de instituciones, actores y discursos que rodea el proceso educativo, el cual se encuentra mediado por las condiciones económicas, políticas y sociales de nuestro país, según el corpus analizado estas condiciones materiales y simbólicas han contribuido a la reproducción de las desigualdades entre los estudiantes chilenos. Por tanto, se destaca el rol de los gobiernos en la evaluación de los efectos de estas circunstancias.

Fragmento 1: Informe Final del Consejo Asesor Presidencial. p.54
--

“(...) los gobiernos deben estar siempre atentos a evaluar sus políticas y los cambios demográficos y sociales que pueden afectar el logro de los objetivos deseados.”
--

Como decíamos una primera aproximación al contexto educativo, presente en el fragmento anterior está dada por la función de los gobiernos, los cuales “deben”, aquí el uso verbo deber en su acepción de obligación indica una directriz hacia los gobiernos, de estar siempre atentos, es decir, tienen que realizar esta acción de manera permanente, por lo que “evaluar” los cambios políticos y sociales es fundamental. En este sentido, la utilización del verbo evaluar, se entiende en términos de estimación de las consecuencias que dichos cambios puedan realizar sobre sus “objetivos deseados”. Aquí el uso del adjetivo deseados nos permite apreciar la importancia del objetivo de los gobiernos, porque no está

expresado en términos pragmáticos como, por ejemplo, los objetivos que se pueden alcanzar, sino a los que se espera llegar. Al indicar la importancia de “los cambios demográficos y sociales”, el fragmento alude al nivel de análisis contextual o social, dada la influencia que pueden tener sobre el sistema educacional. Así podemos ver “(...) con claridad cómo las transformaciones socioculturales de las últimas décadas, vehiculizadas por el proceso de reestructuración capitalista, han implicado significativos cambios a nivel del discurso (...)” (Stecher, 2014, p.21) y como la aceleración del cambio social modifica de manera rápida nuestras formas de vida, incluyendo nuevas concepciones económicas, nuevos desarrollos científicos y tecnológicos y nuevos valores sociales, por lo que no es posible esperar una disminución en la influencia de los cambios en la sociedad sobre nuestros sistemas educativos (Esteve, 2003).

Por consiguiente, este discurso sobre la influencia de las transformaciones sociales en el contexto educativo apunta a justificar aquellos objetivos que los gobiernos no han logrado alcanzar, como el término de la desigualdad, lo cual se asume como una consecuencia de los cambios a los que se ve expuesto el SE. Es por ello, que “(...) el ACD se propone investigar de forma crítica la desigualdad social tal como viene expresada, señalada, constituida, legitimada, etcétera, por los usos del lenguaje (es decir, en el discurso)” (Wodak, 2003, p.19). A continuación, se expresa de manera explícita el contexto de desigualdad y uno de los principales objetivos a alcanzar.

Fragmento 2: Informe Final del Consejo Asesor Presidencial. p.54

“Un país como el nuestro, con enormes desigualdades de ingreso y de oportunidades, no puede renunciar a hacer de una educación de calidad para todo su principal norte.”

En este fragmento, el contexto educacional se expresa en el enunciado, “un país como el nuestro”, representación que indica cierta especificad, la cual se expresa mediante la “desigualdad de ingreso y oportunidades”, las que se definen como “enormes”. El uso del adjetivo desigualdades nos permite evidenciar cómo el contexto educacional está sujeto a condiciones estructurales como el desnivel en el ingreso y oportunidades de los estudiantes, por lo que tener una educación de “calidad” se propone como un objetivo fundamental, en este sentido la calidad opera como un discurso que orienta los fines de del proceso educacional, este discurso representa a la calidad como el medio por el cual se reducirán las desigualdades producidas por la sociedad. Así este discurso muestra su componente ideológico, al establecerse como el estándar o medio para cumplir el objetivo de la educación, sin reflexionar en torno a las causas de la desigualdad mencionada anteriormente. Por lo que es necesario “(...) construir un conocimiento que contribuya a desnaturalizar y revertir los procesos de precarización, desregulación, desigualdad y mercantilización que son presentados por la retórica neoliberal como apolíticos, naturales e inevitables” (Stecher, 2010, p. 95).

De esta manera, la desigualdad es entendida como algo natural, producto de los cambios socioculturales que atraviesa la sociedad, que sitúa a la calidad como la respuesta a la promesa incumplida de la movilidad social.

Fragmento 3: Informe Final del Consejo Asesor Presidencial. p.50

“La consecuencia de lo anterior es que la movilidad social sigue siendo demasiado modesta, por lo que la posición social de los hijos en la distribución de ingresos aún está muy fuertemente determinada por la de sus padres.”

Como se afirma en el fragmento anterior, la consecuencia de haber mantenido sostenidamente, en el tiempo estas desigualdades, limita la “movilidad social” de los estudiantes, el concepto “movilidad” se refiere al desplazamiento de los individuos en determinado sistema económico y social, cuestión que según él corpus ha sido ha sido “modesta”. El uso de este adjetivo denota que la movilidad social no se ha producido al interior del sistema educacional. El enunciado “está muy fuertemente determinado”, se refiere a la posición social de los estudiantes respecto a la situación económica de sus padres, lo que articula una relación de causalidad entre ambas categorías, por ende, podemos afirmar que dicha relación se inscribe en el plano ideacional de los estudiantes, ya que “(...) los actores sociales se representan la vida social, o aspectos de ella, de un modo diferente en función de su posición dentro del desigual orden social” (Stecher, 2014, p.23).

Esta relación desigual se puede definir en términos del ACD como una relación de poder al interior de contexto educacional, donde se expresa la coerción de las desigualdades, principalmente económicas, sobre la voluntad individual de los estudiantes, es aquí donde el discurso de la calidad se presenta nuevamente, esta vez, no como la solución sino como una práctica discursiva que legitima la relación de poder descrita anteriormente. De esta manera siguiendo a Meyer (2003) el ACD nos permite “(...) mostrar los instrumentos lingüísticos que utilizan los privilegiados para estabilizar o incluso aumentar las inequidades presentes en la sociedad” (p.58).

En este mismo sentido, siguiendo a Foucault estas relaciones de poder no son externas a otros tipos de relaciones, más bien

“(…) son inmanentes; constituyen los efectos inmediatos de las particiones, desigualdades y desequilibrios que se producen, y, recíprocamente, son las condiciones internas de tales diferenciaciones; las relaciones de poder no se hallan en posición de superestructura, con un simple papel de prohibición o reconducción; desempeñan, allí en donde actúan, un papel directamente productor (…)” (Foucault, 2014, p.56).

Tal como se aprecia en el corpus la representación de las desigualdades se presenta como un hecho natural, por lo que la función del sistema educacional es dotar a los estudiantes de conocimientos que les permitan enfrentarse a un mundo en esencia desigual, tarea que como se aprecia a continuación se está lejos de alcanzar.

Fragmento 4: Informe Final del Consejo Asesor Presidencial. p.50
--

“Los aprendizajes, las destrezas y las habilidades que nuestro sistema educacional desarrolla en nuestros niños y jóvenes están lejos de los niveles que se requieren para desenvolverse adecuadamente en el mundo de hoy.”

En este fragmento, podemos apreciar las relaciones sociales inscritas en el sistema educacional en términos de interacción, las cuales se manifiestan a través de un conjunto prácticas educativas realizadas por el SE para desarrollar “aprendizajes, destrezas y habilidades” en los estudiantes, las que se caracterizan en el fragmento analizado como insuficientes para el desarrollo de los estudiantes en el “mundo de hoy”. Este discurso sitúa a los estudiantes como sujetos carentes de niveles de (aprendizajes, destrezas y habilidades) suficientes

para desarrollarse en el mundo actual, que como decíamos antes se considera esencialmente desigual.

En síntesis, podemos decir que la principal tarea de los gobiernos es acabar con las desigualdades sociales que estructuran el contexto educacional, para lo cual se implementa el discurso sobre la calidad, que centra su atención en la mejora de los conocimientos de los estudiantes y no en relaciones de poder derivadas de su posición social, ya que considera estas desventajas como algo natural. Por tanto, se puede afirmar que el discurso de la calidad que legitima las desigualdades es una “(...) forma de acción y práctica social que tiene un rol constitutivo en los procesos de construcción del conocimiento, regulación de las relaciones sociales y configuración de las identidades” (Stecher, 2010, 95).

5.2.2 Movilización estudiantil y gremio docente

En relación con el corpus analizado, otro de factores que han incidido en el contexto educacional han sido las movilizaciones de estudiantiles y del gremio de los docentes, las cuales se han reiterado en los últimos años, concitando aprobación en distintos sectores de la ciudadanía, siendo las más significativas las del año 2006 y 2011, que derivaron en la promulgación de Ley General de Educación y la creación del SDPD, respectivamente. La irrupción de estos actores movilizados en el contexto educacional según se aprecia en el corpus han contribuido a deslegitimar el discurso de la calidad como único o más importante objetivo a alcanzar.

Fragmento 5: Informe Final del Consejo Asesor Presidencial. p.5
“Motivados con las movilizaciones de los jóvenes secundarios, diversas voces y actores han expresado estos días sus expectativas de contar con una educación de mucha más calidad.”
Fragmento 6: Informe Final del Consejo Asesor Presidencial. p.49
“Una amplia movilización de estudiantes secundarios puso de manifiesto cuán lejos estaba nuestra educación de las expectativas que los niños, los jóvenes y sus familias ponen en ella. Las promesas de calidad y de igualdad de oportunidades que subyacen a la educación estaban incumplidas.”

En estos fragmentos, se expresa la representación que persiguen los actores que se movilizan, el uso de la locución adverbial “expectativas”, se entiende según los fragmentos como la posibilidad de obtener una mejor educación de calidad. No obstante, se reconoce que el descontento de los actores movilizados a través del enunciado “puso de manifiesto”, es decir, la movilización estudiantil mostró la distancia entre la educación obtenida y las expectativas de los estudiantes y sus familias, introduciendo un discurso divergente en el contexto educacional, que aún se encuentra en disputa. Siguiendo a Foucault este discurso en disputa en el marco de las relaciones de poder puede ser definido como resistencias, por tanto, “(...) donde hay poder hay resistencia, y no obstante (o mejor: por lo mismo), ésta nunca está en posición de exterioridad respecto del poder” (Foucault, 2014, p.57). Por su parte, Martin Rojo (1996) sostiene que

“(...) frente a los discursos dominantes encontramos discursos marginales, frente a los discursos que sostienen y contribuyen al reforzamiento y mantenimiento del orden establecido circulan discursos disidentes, discursos de resistencia que lo cuestionan o presentan una

interpretación diferente de los acontecimientos, de las relaciones sociales, del orden social y político” (Martin Rojo, 1996, p.6).

Otra distinción aportada por los fragmentos seleccionados es la representación de “las promesas de calidad e igualdad” en la educación, las que según el texto se encuentran “incumplidas”. El concepto promesa expresa la voluntad del SE de dar algo a sus estudiantes, en este caso dichos beneficios subyacen a la educación, es decir, la calidad y equidad son sus partes constitutivas e implícitas, de manera que “(...) lo no-dicho del texto, lo que éste toma como dado, se considera como “lo ya dicho en otro lugar”, como la forma en que un texto es conformado y penetrado por elementos (ideológicos) desde los dominios de prácticas textuales previas” (Fairclough, 1995, p.11). De esta manera, los discursos “(...) instituyen, ordenan, organizan nuestra interpretación de los acontecimientos y de la sociedad e incorporan además opiniones, valores e Ideologías.” (Martin Rojo, 1996, p.4).

Por su parte, los docentes agrupados en el Colegio de Profesores de Chile también han sido actores relevantes dentro del contexto educacional y han contribuido de manera activa en la formulación de la política educacional durante los últimos años.

Fragmento 7: Mensaje de Ley 20.903. p.4

“En este contexto, cabe resaltar el permanente contacto sostenido con el Colegio de Profesores de Chile A.G., con el cual se realizaron reuniones periódicas de trabajo para conocer sus propuestas en este ámbito.”
--

En el fragmento anterior, se describe la relación entre el gremio docente y el MINEDUC en el marco de la tramitación de la ley 20.903, en la que se resalta, la participación de los docentes en el proceso de elaboración del SDPD. Según el

fragmento, en el plano interaccional los docentes participaron y dieron a conocer sus propuestas, neutralizando las posiciones de los docentes. Lo que nos muestra como siguiendo a Martin Rojo (1996) como el poder que genera los discursos, los convierte en un instrumento de dominación y de contestación, ya que, “(...) como señala Foucault, el poder no se ejerce sólo por la fuerza, sino fundamentalmente a través de la transmisión persuasiva de conocimientos acerca de la sociedad y de nosotros mismos” (Martin Rojo, 1996, p.9), así “(...) todo evento discursivo tiene efectos políticos e ideológicos, en la medida en que es parte constitutiva de prácticas sociales que cotidianamente producen y sostienen (o transforman) las relaciones de dominación imperantes en una sociedad” (Stecher, 2014, p.21).

Las interacciones que establecen los estudiantes y docentes en relación a la autoridad son expresión de una relación de poder que varía desde grupos de presión movilizados al uso de estrategias de diálogo permanente, configurando una relación de poder en la que en menor o mayor medida influyen en la política educativa de nuestro país, esto es lo que Fairclough define como el aspecto ideológico de la reproducción social, en el cual se concibe al poder en términos de hegemonía que desde la perspectiva gramsciana sitúa al consenso como una estrategia para el ejercicio del poder.

5.3 Relaciones de poder implícitas en el discurso sobre la evaluación

En este apartado, se expone la selección de fragmentos del corpus seleccionado que muestran las relaciones de poder implícitas en el discurso sobre la evaluación docente, entendiendo ésta como el conjunto de criterios, dominios y

estándares definidos por la normativa educativa y que se materializan en rubricas evaluativas cuyos resultados clasifican a los docentes en distintos niveles de desempeño profesional.

Para la selección indicada anteriormente se escogió una serie de códigos que en mayor o menor medida constituyen el discurso sobre evaluación, entre los que destacan: responsabilidad, clasificación, autonomía, instrumentos evaluativos, desempeño profesional, competencia, sanciones, entre otras. Posteriormente, dichos códigos se han agrupado en las siguientes categorías: Normativa y orientaciones educativas, Instituciones y actores educativos, y Consecuencias de la evaluación.

El análisis de las siguientes categorías nos permitirá identificar, en términos generales, la naturaleza de las relaciones que derivan de la normativa educativa y las que son producto de interacción con otros actores del SE y que configuran el SDPD.

5.3.1 Normativa y orientaciones educativas

Siguiendo el análisis textual del ACD, que según Fairclough (1995) significa analizar la textura de los textos, es decir su forma y organización a fin de identificar los lazos que une a un texto con otro y que en el presente análisis significa relacionar las categorías, indicadas con anterioridad. Los textos seleccionados en el corpus se inscriben dentro de los denominados textos normativos que se encuentran determinados por su condición social (leyes y orientaciones técnicas), no obstante, “(...) algunos textos serán relativamente normativos mientras que otros serán relativamente creativos (Fairclough, 1995, p.14). Lo que en este análisis dada la conformación del corpus significa identificar

la presencia de un lenguaje particular y prácticas discursivas o discursos que constituyen géneros de producción textual y órdenes del discurso determinados.

Al adentrarnos en esta primera categoría en términos de representación vemos como en el corpus se expresa en textos normativos referentes al proceso de evaluación del desempeño docente, así también se aprecia como el discurso sobre la evaluación se ubica al interior del SDPD. Este sistema se presenta como una pauta o modelo a seguir, en este sentido el concepto de sistema refiere a un conjunto de normas o procedimientos relacionados entre sí, reiterando el uso de los verbos “promover, propiciar o articular” acciones que relacionadas contribuyen a dar forma al discurso sobre la profesión docente y por consiguiente al discurso sobre la evaluación. La representación de este discurso sostiene que la integridad personal y profesional del docente se logra si éste se comporta coherentemente con ciertos valores, el uso del adverbio “coherentemente” indica adaptación, es decir, un docente integral es aquel que se adapta a un conjunto de valores prescritos, como la responsabilidad, la honestidad, el respeto mutuo y otros valores propios del establecimiento donde desarrolla su labor profesional.

En términos generales, la adaptación del docente a estas disposiciones normativas delimita o restringe su autonomía profesional, ya que, este conjunto de normas, procedimientos y valores regulan su quehacer profesional trastocando la experiencia y juicio profesional de los docentes. El discurso sobre la autonomía docente se expresa en dos niveles uno en el que la autonomía es producto de un conjunto de conocimientos, habilidades y saberes del docente y otro en que se resalta la importancia social de su labor profesional, por lo cual se debe permanentemente evaluar. Aquí podemos apreciar como la tensión de autonomía versus el control a los docentes, ha configurado otro aspecto de la relación de poder, ya que

“(…) al imponer la profesionalización sin el consentimiento (negociado) de los actores, la misma puede poner en tela de juicio la propia

índole del oficio, la elección y la naturaleza de las acciones profesionales y la actitud frente al oficio, elementos primordiales de la autonomía de un grupo profesional” (Lang, 2007, p.116).

De esta manera, de esta manera el discurso sobre la profesionalización que privilegia el control o evaluación en desmedro de la autonomía docente “(...) contribuye a la construcción de identidades sociales al ubicar a los sujetos que interactúan discursivamente en ciertas posiciones que suponen particulares formas de ser y estar en el mundo” (Stecher, 2010, p.100).

Fragmento 8: Ley 19.070 Estatuto Docente. p.10
--

“Los profesionales de la educación que se desempeñen en la función docente gozarán de autonomía en el ejercicio de ésta, sujeta a las disposiciones legales que orientan al sistema educacional (...).”

Como se logra apreciar el discurso sobre la profesionalización promueve la representación de una autonomía relativa asignada al docente, restringida como decíamos a las disposiciones normativas que la prescriben, de esta manera el corpus, en particular textos referidos a las orientaciones técnicas en educación, sostienen la autonomía docente consiste en organizar las actividades pedagógicas y la articulación de un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fragmento 9: Modelo de Formación continua. p.16

“(...) el sistema propicia la autonomía del profesional de la educación para organizar las actividades pedagógicas de acuerdo con las características de sus estudiantes y la articulación de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad.”
--

En este fragmento, los verbos “organizar” y “articular” aluden a los conocimientos y prácticas que el docente debe ordenar en función del ejercicio de su autonomía. Esta delimitación de la práctica de la labor docente se puede considerar como una manifestación poder implícita al interior del proceso educativo, a través de la sujeción de este discurso sobre la autonomía docente por parte de la normativa educacional. Según Fairclough, “el poder de controlar el discurso es visto como el poder de sustentar prácticas discursivas particulares, asociadas a posturas ideológicas particulares, en un lugar de dominancia sobre otras prácticas alternativas (incluidas las que se oponen a aquellas) (Fairclough, 1995, p.14). Así entonces, vemos como el discurso sobre la profesionalización se impone sobre la trayectoria, el juicio o experiencia y saber profesional de los docentes.

Por consiguiente, mediante el ejercicio de la interdiscusividad, la que según Fairclough (2008) es la construcción de un texto a partir de diversos discursos, vemos como las normas y orientaciones técnicas prescriben, regulan y controlan el ejercicio de autonomía de los docentes, quienes desarrollan la práctica de su labor profesional bajo un contexto de autoridad y corresponsabilidad.

Fragmento 10: Modelo de Formación Continua. p.16
--

“La formación para la autonomía en el ejercicio reconoce las capacidades profesionales docentes en un contexto de autoridad y corresponsabilidad en la producción y socialización de un conocimiento pedagógico (...).”

En el fragmento anterior, análisis textual muestra que el ejercicio de la autonomía es resultado de un proceso de formación que ajusta su labor profesional, es decir, en términos de interacción los docentes desarrollan mediante sus prácticas una serie capacidades a través del tiempo, las cuales se reconocen o identifican al interior de un “contexto de autoridad y corresponsabilidad”. De esta manera, se

representa al docente como corresponsable de la producción y socialización de conocimiento pedagógico, lo que nos muestra una relación de poder implícita, ya que la corresponsabilidad en la producción y socialización del conocimiento es a su vez, la responsabilidad en la recepción e interpretación de éste por parte de los estudiantes, de manera tal, que el docente debe ser evaluado siendo implícitamente responsable de los aprendizajes de sus estudiantes. Esta relación de poder se expresa siguiendo a Fairclough en el vínculo entre texto y práctica social que se encuentra mediada por la práctica discursiva. De esta manera, el proceso de producción e interpretación textual se conforma por la producción y socialización de un conocimiento pedagógico, es decir, (palabras, signos, definiciones, entre otras) y la práctica social de la labor profesional de enseñar, de manera que el proceso interpretativo se realiza en base a las prácticas discursivas presentes en el texto.

Como hemos visto hasta el momento, las relaciones de poder implícitas en el discurso sobre la evaluación dentro del SDPD, dan cuenta de una sujeción de la labor o práctica docente a las directrices de la normativa educacional, restringiendo su autonomía. Al mismo tiempo que, asigna al docente la responsabilidad de producir, socializar y enseñar un conocimiento que finalmente se evaluará.

A continuación, se presenta cómo la normativa educacional se vincula al discurso sobre la evaluación de los docentes mediante orientaciones técnicas transversales a todo el SE. Como decíamos anteriormente la evaluación docente es un conjunto de normas, orientaciones y estándares que se implementan a través de una serie de instrumentos de evaluación.

Fragmento 11: Decreto 192 Reglamento sobre Evaluación Docente. p.3-4

“Los instrumentos de evaluación deberán guardar relación con los dominios, criterios y descriptores fijados en el Marco para la Buena Enseñanza, aprobado por el Ministerio de Educación.”

En este fragmento, volvemos a apreciar la interdiscusividad del texto, es decir, como un discurso presente en un texto se hace presente en otro, lo que se aprecia mediante la alusión de este fragmento a las orientaciones técnicas establecidas por el MBE. Para aclarar aún más este concepto seguiremos a Fairclough (2003) quien sostiene que “(...) la «interdiscusividad» de un texto es una parte de su intertextualidad, una cuestión vinculada por un lado a las variedades discursivas, a los discursos y a los estilos a los que recurre, y por otro, a cómo opera con ellos en las articulaciones particulares”(p.184), es decir, en base al fragmento anterior se distingue un discurso directivo y un estilo formal, ya que corresponde a un texto legal, mientras que el texto al que se hace alusión es de carácter técnico, los cuales se articulan mediante la obligatoriedad que impone el texto legal a los criterios y estándares definidos en el texto técnico educativo.

En términos de representación del enunciado “los instrumentos de evaluación”, se destaca el uso del término instrumento que indica la presencia de una práctica discursiva de carácter científico al interior del proceso de evaluación, el verbo “deber” indica obligación, mientras que el enunciado “guardar relación con”, alude a la sujeción que tienen los instrumentos de evaluación a las disposiciones técnicas dispuestas por el MBE. Así, por ejemplo, el instrumento de evaluación denominado portafolio, como se explicita más abajo, busca recoger información de acuerdo con estos estándares prediseñados para mejorar las prácticas de los docentes.

Fragmento 12: Decreto 192 Reglamento sobre Evaluación Docente. p.5

“El portafolio tiene como función recoger, a través de productos estandarizados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), evidencia verificable respecto a las mejores prácticas de desempeño del docente evaluado.”

En este fragmento, se aprecia como el “portafolio” en términos textuales busca recoger “evidencias verificables”, mediante “productos estandarizados”, lo que refuerza la presencia del discurso científico indicado con anterioridad orientado a la validez de la medición, además se alude a una representación económica de los resultados de la evaluación, mediante la definición de estos como productos. El uso de estas representaciones da cuenta de la heterogeneidad del texto, que “(...) codifica contradicciones sociales” (Fairclough, 1995, p.15), como la de utilizar definiciones económicas en el ámbito de la educación, lo que Fairclough ha definido como tecnologización del discurso, entendido como “(...) intervenciones calculadas para el desplazamiento de prácticas discursivas como parte de la ingeniería del cambio social” (Fairclough, 1995, p.4).

Por lo que, los conocimientos disciplinarios y prácticas pedagógicas, según el discurso sobre la evaluación, son productos que se pueden repetir y comparar en distintos lugares y contextos, configurando otro aspecto de la relación de poder antes mencionada. Además, la estandarización, si se piensa, se opone al principio de la autonomía como conjunto de conocimientos, prácticas y saberes docentes y se ajusta de mejor modo al principio de la relevancia del proceso educativo, ya que la estandarización al igual que la normativa que restringe, modela las prácticas docentes en función de la obtención de cierto tipo de resultados comparables.

En relación con la dimensión de interacción del nivel de análisis textual, la normativa educacional establece la clasificación de los docentes en distintos

niveles de desempeño profesional, según los resultados de la evaluación, asignando a cada docente en un nivel de desempeño según los resultados que obtenga en el proceso, ajustando su práctica docente a cumplir con los criterios y estándares establecidos. Así mismo, el discurso sobre la evaluación define la identidad o estatus del docente, mediante la progresión o avance de los docentes en estos niveles de desarrollo profesional. Esto lo podemos observar con claridad en las siguientes etiquetas asociadas al resultado de la evaluación docente: Básico se define por debilidades, insatisfactorio por irregularidades, competente por regularidades y destacado por sobresaliente. Esta clasificación da forma a una representación de buenos o malos docentes. Así,

“(…) los sujetos al participar de una interacción discursiva son posicionados de particulares maneras dentro del campo de relaciones sociales, adquiriendo ciertas identidades que dependen, hasta cierto punto, del particular modo de hablar, escribir, comunicarse” (Stecher, 2014, p. 23).

En este sentido, podemos decir que el discurso sobre la evaluación, como práctica social se produce mediante la aplicación de instrumentos de evaluación, así este discurso reafirma el principio de autonomía relativa de los docentes y los estandariza modelando sus prácticas hacia la obtención de ciertos resultados, configurando de esta manera una identidad determinada.

5.3.2 Instituciones y Actores de educación

En el presente apartado siguiendo el nivel de análisis textual encontramos que la representación expresada en el corpus se manifiesta en la presuposición de la importancia o trascendencia que tuvo el acuerdo político en torno a tener un sistema de evaluación de los docentes. Así vemos, como mediante el discurso

sobre la evaluación se establecieron los criterios y procedimientos del proceso evaluativo, los cuales son implementados por instituciones como el MINEDUC a través del CPEIP, siendo éste el encargado de coordinar la adecuada aplicación de los instrumentos evaluación. De manera que, estas instituciones educativas son las encargadas de coordinar la implementación de planes, programas, proyectos, entre otros. Por ejemplo, en el proceso evaluativo destaca la elaboración de planes de a la formación para los docentes elaborados por el CPEIP junto a otras instituciones como las universidades.

Fragmento 13: Ley 19.070 Estatuto Docente. p.7

“El Centro deberá realizar, de manera directa o mediante la colaboración de universidades acreditadas o instituciones sin fines de lucro certificadas por este de acuerdo con el artículo 12 quáter, programas, cursos y actividades específicas para los siguientes grupos de profesionales de la educación (...).”

En este párrafo destaca uso del verbo “colaborar” para referirse al tipo de relación que se establece entre el Estado a través del CPEIP con otras instituciones del ámbito educativo como universidades e instituciones sin fines de lucro. Vemos nuevamente el uso de la tecnologización del discurso propuesta por Fairclough y mencionada con anterioridad, ya que, la colaboración no es más que la externalización de servicios por parte del Estado respecto de programas, cursos, entre otros. Como decíamos el uso del verbo colaborar enmascara una relación de naturaleza propiamente económica entre el Estado y quienes le prestan un servicio. En este fragmento también se aprecia la interdiscusividad, mediante el enunciado de acuerdo con “el artículo 12 quáter”, lo que indica la presencia de otro discurso de carácter legal que en influye en el texto, en términos de subordinación.

Por su parte, la dimensión interpersonal se aprecia en la aplicación del proceso evaluativo a nivel local, el cual se realiza por medio de una comisión comunal, a través de evaluadores pares designados por el CPEIP, los cuales interactúan tanto con las instituciones educativas como con los docentes evaluados.

Fragmento 14: Ley 19.070 Estatuto Docente. p.50

“Además, existirán Comisiones Comunales de Evaluación Docente con la responsabilidad de aplicar localmente el sistema de evaluación. La evaluación estará a cargo de evaluadores pares, es decir, profesores de aula que se desempeñen en el mismo nivel escolar, sector del currículo y modalidad del docente evaluado, aunque en distintos establecimientos educacionales que los docentes evaluados.”

En este sentido, el discurso sobre la evaluación afirma la predominancia de las instituciones educativas en el diseño, aplicación y revisión de los resultados de la evaluación, lo que se constituye una relación de poder, ya que la coordinación e implementación de este proceso evaluativo, si bien, incluye instituciones y actores del sistema educacional, excluye a los docente evaluados, restringiendo su participación sólo a responder de manera individual los instrumentos de evaluación, a través de pautas estandarizadas, acordes a de los criterios y orientaciones predefinidas. Quedando de manifiesto una de las definiciones de poder propuestas por Fairclough, en la cual se el poder se entiende como la asimetría entre los participantes del evento discursivo, sobre todo en este aspecto de la evaluación, puesto que han sido los mismos docentes quienes han consensuado con el Estado la realización de esta evaluación e incluso lo han definido como una responsabilidad propia del profesorado. Siguiendo a Martin Rojo (1996)

“(…) la trascendencia de este poder de control que se ejerce a través de los discursos no se entiende si no consideramos un segundo momento en este proceso: la interiorización de los saberes. Cuando los individuos asumen las representaciones de la sociedad que determinados discursos transmiten, cuando interiorizan la imagen que de ellos mismos proyectan estos discursos y ejercen, en consecuencia, sobre sí mismo los mecanismos de control, cuando se disciplinan, aceptando e imponiéndose lo que se considera normal y horrando las diferencias, entonces, el proceso de dominación se consuma” (p.9).

El discurso sobre la evaluación destaca la participación y colaboración de una serie de actores que se encuentran presentes en el sistema educacional, entre ellos, actores de una jerarquía superior a la del docente como los sostenedores, los directores y los equipos directivos de cada establecimiento, los cuales refuerzan la representación de asimetría y autoridad mencionadas anteriormente, pues son éstos quienes toman las decisiones al interior de cada establecimiento. Estos actores establecen una relación de subordinación o poder con respecto a los docentes, ya que son intermediarios entre las necesidades de los docentes y las instituciones de educación, es decir, el Estado.

La efectividad del discurso evaluativo se encuentra en que es capaz de producir relaciones de subordinación entre el Estado y los docentes mediante la aplicación de instrumentos evaluativos, la cual se encuentra mediada por otros actores educativos, como profesores pares, que evalúan a sus colegas, dotando a este discurso de mayor legitimidad. Tal como plantea Stecher (2014) “los discursos sobre una práctica social variarán entre los distintos actores en función de cómo ellos se encuentren ubicados dentro de la práctica” (p. 23).

Fragmento 15: Ley 19.070 Estatuto Docente. p.6

“Los directores, en conjunto con sus equipos directivos, velarán por el desarrollo profesional de los docentes del establecimiento educacional. Para estos efectos podrán: 1. Promover la innovación pedagógica y el trabajo colaborativo entre docentes, orientados a la adquisición de nuevas competencias y la mejora de los saberes disciplinares y pedagógicos a través de la práctica docente.”

En el fragmento anterior, se puede apreciar la dimensión de interacción de nivel de análisis textual, donde los actores señalados “directores” y “equipos directivos” llevarán adelante un conjunto de acciones que velarán por el desarrollo profesional, entre ellas el diseño e implementación de planes de formación, inducción, colaboración con otros establecimientos, entre otras. El uso del verbo “velar” nos indica el cuidado que darán los directivos a los docentes en el proceso desarrollo profesional, reafirmando el discurso evaluativo que los sitúa a estos actores en una posición jerárquica respecto a los docentes, articulando la asimetría entre quienes dirigen y quienes cumplen instrucciones.

Por tanto, como se aprecia el discurso sobre la evaluación promueve prácticas colaborativas, en contraste con proceso de evaluación que es de carácter individual para cada docente. La utilización de conceptos como innovación y colaboración pueden ser considerados como elementos de la tecnologización del discurso docente, mencionado con anterioridad, a través de los cuales busca que el docente adquiera nuevas competencias y mejores saberes, sobre su labor profesional, lo que cuestiona su trayectoria y experiencia profesional.

Como podemos apreciar, el concepto de colaboración ha sido empleado por el discurso evaluativo tanto en instituciones educativas, como por actores de la educación para ocultar naturaleza de relaciones asimétricas o de poder, que se establecen entre éstas y los docentes.

5.3.3 Consecuencias de la evaluación

En el siguiente apartado la dimensión de representación del nivel de análisis textual esta expresada en el corpus donde se afirma en términos categóricos, que los docentes que no logren progresar o avanzar en los niveles definidos por el SDPD, incluido el proceso evaluativo, tendrán consecuencias referidas principalmente a su empleo o remuneraciones.

Fragmento 16: Informe Final del Consejo Asesor Presidencial. p.171

“De esta manera, los profesores que sistemáticamente no avancen en la carrera docente verán limitadas sus opciones laborales y estancadas sus retribuciones salariales”

En el fragmento anterior, se aprecian las consecuencias a las que se enfrentan los docentes que según sus resultados no avancen en el SDPD. En términos de representación éstos verán limitadas sus opciones laborales y estancadas sus remuneraciones al no progresar, en este sentido el discurso evaluativo opera como una amenaza implícita con la cual deben lidiar en su cotidianeidad frente a cada proceso evaluativo. Siguiendo a Martin Rojo (1996) el discurso opera como una técnica de dominación. “Lo que supone que la construcción de la subjetividad no es, con frecuencia, un proceso libre, sino o que se revela como un método de control (autocontrol) de la conducta, o lo que se ha denominado una "forma de autogobierno". (p.9-10).

Fragmento 17: Informe Final del Consejo Asesor Presidencial. p.37

“Los resultados de las evaluaciones deben tener implicancias en el avance de los profesores en la Carrera Profesional, y por esa vía en sus remuneraciones y beneficios laborales, y en sus oportunidades profesionales”
--

En el fragmento anterior, el uso del verbo “deber” en su acepción de obligación indica que los resultados de las evaluaciones traen consigo consecuencias, lo que se expresa textualmente en el uso verbo “implicar” que indica castigo o sanción, en este caso por los resultados obtenidos. De esta manera, el discurso sobre la evaluación opera o “(...) juega un rol central en los mecanismos de dominación y control social característicos de las sociedades capitalistas contemporáneas” (Stecher, 2010, p. 98).

Como se aprecia a continuación:

Fragmento 18: Ley 19.070 Estatuto Docente. p.51

“En caso de que resulten calificados con desempeño básico en tres evaluaciones consecutivas o en forma alternada con desempeño básico o insatisfactorio durante tres evaluaciones consecutivas, dejará de pertenecer a la dotación docente.”
--

El fragmento anterior muestra como el discurso sobre la evaluación afirma que los docentes que no avancen en la carrera profesional no sólo perderán su trabajo en el establecimiento en que se desempeñan, sino que quedarán excluidos de todo el sistema de educación municipal, viendo efectivamente limitadas sus opciones laborales, que en términos de identidad imponen al docente una forma de ser y hacer su práctica docente, es decir,

“la subjetividad es el modo en que el sujeto hace de la experiencia de sí mismo un juego de verdad consigo mismo y, en ese juego, los

discursos legitimados y dominantes que el individuo interioriza desempeñan un papel esencial, siempre y cuando los haga suyos en la comprensión de sí mismo” (Martin Rojo, 1996, p.12-13)

Al mismo tiempo, el discurso sobre la evaluación promueve beneficios para quienes avancen de acuerdo con los niveles de desempeño o logros esperados y establecidos en la normativa educacional, según este discurso los beneficios buscarán premiar a los docentes y aumentar su aporte al mejoramiento de la educación.

Fragmento 19: Informe Final del Consejo Asesor Presidencial. p.38

“Los beneficios de avanzar en la Carrera Profesional serán también diversos y buscarán tanto premiar al docente como aumentar su aporte al mejoramiento de la educación.”

Por tanto, la representación en esta esfera del discurso muestra que el mejoramiento de la educación está mediado por los incentivos, premios o beneficios que el docente obtenga en función de sus resultados, modelando como decíamos sus prácticas en función de estos beneficios. Aquí, se aprecia nuevamente el carácter ideológico de este discurso, porque “(...) el discurso es ideológico en la medida en que contribuye a mantener unas particulares relaciones de poder y de dominación” (Fairclough, 2003, 187), las cuales se materializan en el nivel de desempeño en que el docente quede clasificado según los resultados de su evaluación, al mismo tiempo, las sanciones se le aplican en función de estos resultados.

Como decíamos, el discurso sobre la evaluación afecta la identidad de los docentes, ya que no sólo se enfrentan al reproche social de no cumplir con los logros esperados, sino también, se encuentran presionados por las

consecuencias asociadas a éstas, que van desde la separación por parte del sostenedor de sus funciones de aula, pasando por la desvinculación de su establecimiento, hasta quedar excluido del sistema de educación municipal, sumado a la pérdida de incentivos económico (bonos) y remuneraciones. Lo que nos muestra de manera fehaciente como, “(...) el lenguaje es utilizado en los contextos de trabajo para producir particulares representaciones, formas de acción e identidades que contribuyen a sostener relaciones de control y dominación de ciertos grupos sobre otros” (Stecher, 2010, p.99).

5.4 Discursos que constituyen la evaluación

A continuación, se presentan la selección de fragmentos del corpus relativos a los discursos que emergen del SDPD y que, a su vez, constituyen el discurso sobre la evaluación de los docentes. Para efectos de alcanzar una mayor claridad expositiva los fragmentos seleccionados serán analizados a través de los actos de habla y su finalidad ilocutiva y se organizarán a través de las siguientes categorías: Discurso sobre el desarrollo profesional, Discurso sobre la calidad y equidad en educación, Discurso sobre el trabajo colaborativo, Discurso sobre la responsabilidad docente.

El análisis de estas categorías permitirá comprender la articulación de estos discursos, a fin de identificar los elementos discursivos que constituyen el discurso sobre la evaluación.

5.4.1 Discurso sobre el desarrollo profesional

En el corpus analizado es posible apreciar una serie de eventos discursivos en torno al desarrollo profesional y el proceso evaluativo, en términos generales, los textos analizados coinciden en que SDPD propende contribuir al ejercicio del derecho a la educación. Los eventos discursivos siguiendo a Fairclough (2008) son una “instancia de uso lingüístico, analizada como texto, práctica discursiva, práctica social” (p. 176), es decir, son los discursos que se constituyen en torno al proceso de evaluación y el SDPD.

De esta manera, se aprecia como en términos de representación se concibe a el sistema como responsable del ejercicio del derecho a la educación.

Fragmento 20: Mensaje de Ley 20.903. p.4
--

“El sistema de desarrollo profesional docente se hace cargo de una tarea fundamental, la formación de una sociedad educada como el resultado del ejercicio de un derecho.”
--

En este fragmento se aprecia un acto de habla compromisorio, en el que se afirma que el sistema tiene como propósito “la tarea fundamental” de formar una “sociedad educada”, a través del “ejercicio del derecho” a la educación. El uso del verbo formar en su acepción de enseñar indica la responsabilidad de los docentes de posibilitar el ejercicio de un derecho. La fuerza ilocutiva de este fragmento se encuentra en él enunciado se “hace cargo” que en términos de aseveración refiere a la responsabilidad mencionada anteriormente.

De esta manera, una primera aproximación al discurso sobre el desarrollo profesional nos presenta éste como un marco de referencia general, con

propósitos estructurales, como el de posibilitar o ser el medio para el ejercicio del derecho a la educación. Para la realización de dicha tarea fundamental este sistema se compone de un sistema de reconocimiento estructurado por el proceso de evaluación y progresión. Y otro de formación para los docentes.

Fragmento 21: Ley 19.070 Estatuto Docente. p.20

“El sistema está constituido, por una parte, por un Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente que se compone de 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; y, por otra, por un Sistema de Apoyo Formativo a los docentes para la progresión en el Sistema de Reconocimiento (...).”

En el fragmento anterior, se aprecia un acto de habla representativo que describe la estructura interna SDPD, donde el proceso evaluativo y de progresión estructuran el sistema de reconocimiento profesional, se genera así un discurso evaluativo que tiene una doble dimensión, por una parte, declara reconocer los conocimientos del docente, a saber “experiencia”, “competencias” y “saberes” y otro que los clasifica en “tramos de progresión”, lo cual determina sus remuneraciones. El sustantivo tramo se define como la parte comprendida entre dos puntos y que se desarrolla linealmente, de esta manera, la ubicación de los docentes en tramos de un sistema que avanza de manera lineal, de ahí la relevancia de consecuencias para los docentes que no progresen, vistas anteriormente. La fuerza ilocutiva del fragmento anterior se expresa en el verbo reconoce que indica que el proceso evaluativo acepta como algo legítimo los

conocimientos (experiencia, competencias y saberes) adquiridos por el docente a través del tiempo. También se puede apreciar en el enunciado “en virtud del cual”, que alude al procedimiento de progresión en cual quedan clasificados los docentes, cuestión que según el discurso del desarrollo profesional se encuentra legitimada. Tal como plantea Martin Rojo (1996)

“Los discursos legitimados, aquellos producidos por fuentes con autoridad, legitimadas, permanecen dichos, especialmente cuando generan interpretaciones y transmiten valores que reafirman las visiones normativas y dominantes” (p.26).

Una vez descrito como se organiza el SDPD y los discursos que emergen de dicha estructuración, el corpus seleccionado nos muestra los objetivos que declara perseguir este sistema.

Fragmento 22: Ley 19.070 Estatuto Docente. p.19

“(…) el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, en adelante también "el Sistema", tiene por objeto reconocer y promover el avance de los profesionales de la educación hasta un nivel esperado de desarrollo profesional, así como también ofrecer una trayectoria profesional atractiva (...)”
--

En este fragmento, se muestra un acto de habla representativo en el cual se afirma cuales son los objetivos del SDPD, el uso del concepto “sistema” muestra la representación de un conjunto de elementos interrelacionados y que interactúan entre sí, cuyos objetivos se expresan mediante el verbo “reconocer” en su acepción de agradecer y el verbo “promover” entendido como la acción de impulsar un proceso, en este caso, el SDPD. Por tanto, el discurso tiene por finalidad reconocer la experiencia del docente y promover el avance de éstos dentro de la carrera profesional, es decir, ofrecer una trayectoria profesional

atractiva para los futuros docentes. Así, el discurso sobre la trayectoria se declara como el conjunto de conocimientos adquiridos a través del tiempo y el uso del adjetivo atractivo refiere al conjunto de cualidades que debe contener el sistema y que deben resultar agradables para los docentes. Cabe señalar, que el uso del verbo “ofrecer” no es casual y corresponde a la tecnologización del discurso que como decíamos anteriormente, corresponde a una intervención calculada con la finalidad del discurso central, lo que da cuenta del cambio en la matriz sociocultural en que se despliegan estos discursos. La fuerza ilocutiva de este fragmento se aprecia en el enunciado “tiene por objeto” que indica la finalidad que persigue el sistema, es decir, mostrar mayor interés por la profesión docente y fomentar su desarrollo profesional.

Como se aprecia, el discurso sobre el desarrollo profesional dada su representación como responsable del ejercicio derecho a la educación, genera una serie de prácticas discursivas que constituyen otros discursos como el de la evaluación, progresión y trayectoria, dicha relación entre discursos se puede definir como un orden del discurso. Siguiendo a Martin Rojo (1996) “el concepto de orden del discurso permite así establecer un vínculo entre el orden social y el orden discursivo, como elemento que media entre ambos” (p.32). Por su parte Fairclough citado por Stecher (2010) entiende el orden del discurso como “(...) un set ordenado de prácticas discursivas asociadas con un particular dominio social o institución (entrevista de trabajo, consulta médica, clase escolar, conversación informal)” (p.101).

5.4.2 Discurso sobre la calidad y equidad en educación

En el corpus seleccionado se desprende la centralidad que el sistema educacional asigna al discurso sobre la calidad en la educación, el cual podemos decir, ha sido la base de las políticas públicas educativas en los últimos años. Como se muestra a continuación, la dimensión de representación contenida en los textos, plantea que una de educación de calidad es la base para el desarrollo de nuestro país, a su vez, también del análisis de los apartados anteriores, el discurso sobre calidad puede ser entendido como una práctica discursiva que legitima las desigualdades en el contexto educativo, al centrar su atención en mejorar los conocimientos de los actores educativos y entender a la desigualdad como parte natural de un mundo en permanente cambio.

Fragmento 23: Informe Final Consejo Asesor Presidencial, p.50

“El logro de mayor equidad y calidad de la educación, que es condición necesaria para un desarrollo nacional más justo y democrático, requiere un espíritu generoso de los actores educativos, así como de toda la ciudadanía (...)”
--

En este fragmento, podemos apreciar un acto de habla directivo porque el emisor afirma mediante la presuposición de que, “a mayor equidad y calidad en educación”, seremos un país “más justo y democrático”. La fuerza ilocutiva de este fragmento se expresa mediante la interpelación que el emisor hace a los actores educativos y a la ciudadanía en su conjunto, ya que, la colaboración o responsabilización de éstos permitirá una mayor equidad y calidad educativa. El enunciado “condición necesaria para”, alude a lo que se necesita para tener un país justo y democrático, es decir, se reafirma el discurso de la calidad como

medio para alcanzar una mejor educación que sea la base de una sociedad más justa.

A continuación, se aprecia como el discurso sobre la calidad perfila con mayor claridad al docente como un actor relevante en la mejora de calidad y, por ende, en la tarea a de acabar con la desigualdad.

Fragmento 24: Informe Final Consejo Asesor Presidencial. p.53

“La calidad de la educación chilena, especialmente para los niños y jóvenes menos aventajados, depende en última instancia de su labor y motivación (...)”
--

De este fragmento, se extrae el acto de habla directivo en el que se alude al docente, indicando que “la calidad de la educación” para los niños menos aventajados. El uso del adjetivo “aventajados” indica que en el SE existen desigualdades entre los estudiantes. La fuerza ilocutiva de este fragmento se encuentra en el enunciado “depende en última instancia”, usando el verbo “dependen” en su acepción de subordinación, asignando a los docentes la responsabilidad de acortar estas desigualdades mediante su práctica y su motivación profesional. De esta manera,

“el discurso se concibe, por tanto, como una práctica social, que se imbrica en otras prácticas sociales e interacciona con ellas: el discurso se ve conformado por las situaciones, las estructuras y relaciones sociales, etcétera, pero, a su vez, las conforma e incide sobre ellas, bien cuestionándolas, bien consolidándolas” (Martin Rojo, 1996, p.3-4).

Fragmento 25: Maraco para la Buena Enseñanza. p.47

“El/la docente interesada/o en mejorar la calidad de la enseñanza es capaz de actuar como un líder dentro de su comunidad o seguir el liderazgo de otros, según contribuya a su propio desarrollo profesional y el de su comunidad.”

Del fragmento anterior, podemos decir que existe un acto de habla directivo en el que el emisor se dirige a los docentes aludiendo a su “interés”, el concepto interés se refiere a la búsqueda de un bien determinado, en este caso, mejorar la calidad, indicando que para tal efecto debe llevar a la práctica el liderazgo al interior de la comunidad educativa. La fuerza ilocutiva se expresa en el enunciado “es capaz de actuar”, donde el verbo actuar se entiende cómo comportarse de una manera determinada, es decir, como “líder” que debe dirigir los procesos al interior de la comunidad, de esta manera, se refuerza el discurso que le asigna al docente un rol o responsabilidad en la mejora de la calidad educativa y por consiguiente al término de la desigualdad.

Por tanto, el discurso sobre la calidad en la educación se articula como el mecanismo o medio para alcanzar una sociedad democrática y justa, centra su atención en la mejora permanente de los conocimientos de los de estudiantes, legitimando la relación de poder implícita entre la desigualdad estructural, la cual se asume como algo natural y atribuye en última instancia la responsabilidad por dichas mejoras a los docentes, que dada la trascendencia de su labor deben ser evaluados.

5.4.3 Discurso sobre la responsabilidad docente

El discurso sobre la responsabilidad se expresa en los textos analizados, principalmente en lo referente al proceso evaluativo donde en términos de

identidad se entiende al docente como responsable de sus resultados de la evaluación, de su labor como docente y de los resultados obtenidos por los estudiantes, lo que se expresa en el corpus, tanto de manera explícita como implícita y justifica la aplicación del proceso de evaluación.

Fragmento 26: Ley 19.070 Estatuto Docente. p.10-11

“Los profesionales de la educación son responsables de su avance en el desarrollo profesional. Los profesionales de la educación son personalmente responsables de su desempeño en la función correspondiente. En tal virtud deberán someterse a los procesos de evaluación de su labor y serán informados de los resultados de dichas evaluaciones.”

En este fragmento, vemos un acto de habla directivo que indica que los docentes “son responsables de su avance” en SDPD, aseverando que los resultados obtenidos el proceso evaluativo son de carácter individual. Además, se reafirma que los docentes son responsables de la evaluación como parte de su función. Mediante el uso del verbo “deber” que indica obligación de los docentes a “someterse” a una evaluación, el uso del verbo someter indica aceptación de una autoridad generalmente sin oposición, es decir, al ser responsables individualmente de sus resultados deben aceptar sin oposición los procesos evaluativos. Esta doble responsabilidad se condice con la otorgada por el discurso de la calidad que legitima la necesidad de evaluación.

Como podemos apreciar, el discurso sobre la responsabilidad docente se expresa en todo ámbito del contexto educacional, desde la corresponsabilidad en la producción, socialización y recepción del conocimiento, pasando por la responsabilidad en la entrega de una educación de calidad y la responsabilidad por los resultados del proceso evaluativo, convirtiéndose en un aspecto central del discurso sobre la evaluación.

VIII. Conclusiones

La presente investigación se propuso analizar las relaciones de poder en el contexto educacional y en el discurso sobre la evaluación de los docentes, junto con mostrar los discursos que constituyen dicha evaluación, para lo cual la pregunta de investigación propuesta fue la siguiente: ¿Cuáles son las relaciones de poder que constituyen el discurso sobre la evaluación contenido en sistema de desarrollo profesional docente vigente desde el año 2016?

Esta pregunta se responde a través de los resultados expuestos en el análisis de la presente investigación vinculado con cada uno de los objetivos propuestos, de manera que el primer objetivo de esta investigación vemos como en el contexto educacional se expresa una relación de poder implícita, que opera en términos de coerción y voluntad, entre las desigualdades sociales y los estudiantes. Esta relación de poder se articula entorno al discurso de la calidad, que supone que cada estudiante ocupa una posición social determinada por la situación económica de sus padres. Según este discurso la calidad se sitúa como el medio para superar las desigualdades sociales, ya que sostiene que, mediante el aumento de los niveles de calidad, se logra alcanzar un país más justo y democrático. Así, el discurso de la calidad opera en un doble sentido, por una parte, según el discurso hegemónico será un medio para alcanzar una sociedad más justa y por otro, será la legitimación de la desigualdad, debido a que centra su interés en el mejoramiento y perfeccionamiento de la educación, sin considerar las causas que originan estas desigualdades, las que según el discurso hegemónico serán una consecuencia natural o propia de los cambios socioculturales. Otra de las relaciones de poder presentes en contexto educacional se aprecia en la resistencia expresada en las movilizaciones estudiantiles, particularmente en el año 2006 y 2011 en las cuales se hacen presentes, mediante la resistencia al discurso de la calidad mencionado

anteriormente. Aquí podemos ver como no sólo “(...) el discurso contribuye a sostener las relaciones de dominación, sino también el modo en que a través del discurso se abren posibilidades de resistencia (contradiscursos, discursos alternativos) ante los marcos culturales hegemónicos” (Stecher, 2010, p.98). Otra de las expresiones de esta relación de poder se encuentra la estrategia del consenso llevada adelante por el gremio docente y de la cual se desprenden varias de las políticas educativas de las últimas décadas.

En cuanto a el segundo objetivo de esta investigación las relaciones de poder se expresan en primera instancia en el discurso sobre la responsabilidad del docente en la educación, esto significa que el docente al producir y socializar conocimiento genera el despliegue del discurso sobre la responsabilidad que estructura la práctica social de enseñar y legitima la necesidad de evaluar la práctica social de enseñanza. Este discurso se expresa mediante tres dimensiones, en la primera donde el docente es responsable personalmente por los resultados de su evaluación; en la segunda el docente es responsable por el desempeño de su labor y la tercera, donde el docente es corresponsable en la producción y socialización del conocimiento pedagógico. Esta última dimensión reviste particular interés, debido a que el discurso de la corresponsabilidad entre el Estado y el docente no se remite exclusivamente a la creación de conocimiento, sino que también y de manera implícita, a la responsabilidad del docente en la socialización de este conocimiento mediante la práctica de enseñanza a sus estudiantes.

En segunda instancia encontramos el discurso sobre la autonomía de los docentes en contraste al discurso hegemónico de la evaluación donde la relación de poder se expresa en el hecho de que docente se encuentra inmerso en un conjunto de relaciones normativas, en las cuales logra su desarrollo profesional en la medida que cumpla con las orientaciones profesionales prescritas, las cuales restringen su autonomía profesional, ya que las normas, procedimientos

y valores que establece la normativa educacional regulan el ejercicio del quehacer docente. En base lo anterior, el discurso sobre la autonomía se expresa en dos niveles, por una parte, reconoce la experiencia y juicio profesional de los docentes y, por otra, resalta la trascendencia de su labor profesional, por la cual debe ser permanentemente evaluado. Aquí nuevamente se aprecia como el discurso de la evaluación es hegemónico frente al discurso de la autonomía, que según la normativa educacional se restringe a la organización actividades pedagógicas y la articulación de un proceso de aprendizaje (soslayando su experiencia y juicio profesional), dando cuenta de una relación de poder, que subordina las prácticas docentes a las directrices de la legislación educacional.

Junto con lo anterior, el discurso sobre la evaluación, como práctica social aporta otro matiz a la relación de poder descrita con anterioridad, el cual se produce mediante la aplicación de instrumentos de evaluación, así este discurso reafirma el principio de autonomía relativa de los docentes y los estandariza modelando sus prácticas hacia la obtención de ciertos resultados, configurando de esta manera una identidad docente determinada. Este discurso también expresa una relación de poder al asignar a determinados actores e instituciones educativas (Directivos, MINEDUC y CPEIP) el diseño, aplicación y revisión de los resultados de la evaluación, proceso que excluye a los docentes evaluados, restringiendo su participación sólo a responder los instrumentos o pruebas estandarizadas de manera individual.

En tercera instancia se aprecia el discurso del castigo en el que se expresa claramente que los docentes que no logren progresar o avanzar en los niveles definidos por el SDPD, incluido el proceso evaluativo tendrán consecuencias, principalmente a su empleo o remuneraciones, cuestión que muestra otro ámbito de las relaciones de poder, ya que, la aplicación del proceso evaluativo trae consigo una serie de sanciones para aquellos docentes que no logren mediante sus resultados los logros esperados. En este sentido el discurso opera como

modelador de las prácticas sociales, como una amenaza permanente sobre los docentes que en términos identitarios se ven expuestos a dos tipos consecuencias una de carácter punitivo y otra de mérito.

Mientras que, el tercer objetivo da cuenta de la existencia de una serie de prácticas discursivas que configuran el discurso de la evaluación docente, teniendo en consideración que “los discursos deben ser tratados como prácticas discontinuas que se cruzan, a veces se yuxtaponen, pero que también se ignoran o se excluyen” (Foucault, 1992, p.33). En este sentido, el discurso sobre la evaluación se encuentra inserto dentro de un discurso más general sobre el desarrollo profesional de los docentes que se entiende como el medio para acceder al derecho a la educación, por lo que la evaluación se entiende como uno de los pilares fundamentales del SDPD. Este sistema contiene otros discursos vinculados a la evaluación como el discurso sobre la progresión y la trayectoria de los docentes configurando lo que Foucault denomina como orden del discurso, es decir, el cómo “(...) algunos sectores sociales llegan a apropiarse del discurso, y a través del control de su producción y circulación, es decir, a través de la conformación de un orden discursivo, se aseguran el mantenimiento de su posición dominante” (Martin Rojo, 1996, p.8).

Otro de los discursos que sustenta la necesidad de evaluar a los docentes es el de la calidad y se articula como el mecanismo o medio para alcanzar una sociedad democrática y justa, dada la importancia de dicho objetivo, el discurso de la calidad es la base de la necesidad de que docentes se evalúen y así medir sus conocimientos y prácticas pedagógicas. Bajo esta premisa, el discurso sobre la evaluación se expresa en la aplicación de instrumentos que estandarizan las prácticas de los docentes y cuyos resultados los clasifican y determinan sus remuneraciones. A su vez, el discurso de la calidad se vincula con el discurso de la responsabilidad, en la que el docente es implícitamente responsable de los

resultados del aprendizaje de sus alumnos, lo que legitima y reafirma el por qué los docentes deben ser evaluados.

En base a lo anterior, desde mi punto de vista el discurso sobre la evaluación docente y en específico durante la implementación del SDPD, ha operado como un dispositivo que tal como propone Foucault opera como una red que vincula y configura discursos, relaciones de poder, disposiciones normativas, instituciones educativas, instrumentos de evaluación, sistemas de clasificación y resultados, incentivos económicos, status laborales, subjetividades y formas de ser de los docentes en nuestro país, por lo que su institucionalización si bien avanza en desmedro de la autonomía de los docentes, ha suscitado discursos de resistencia los que

“(…) al igual que los silencios, no están de una vez por todas sometidos al poder o levantados contra él. Hay que admitir un juego complejo e inestable donde el discurso puede, a la vez, ser instrumento y efecto de poder, pero también obstáculo, tope, punto de resistencia y de partida para una estrategia opuesta” (Foucault, 2014, p.60).

En relación con las limitaciones de esta investigación, las cuales dicen relación con la heterogeneidad de los textos que regulan la evaluación docente en nuestro país, que como se indicó durante el desarrollo de la investigación provienen de distintas fuentes, lo que demuestra que la implementación de este proceso y su correspondiente discurso no ha tenido un desarrollo lineal y coherente, ya que, la falta de internalización o aceptación de los docentes de estos procesos ha derivado como decíamos en resistencias en distintos momentos de nuestra historia reciente, lo que ha llevado a los gobiernos a generar espacios de consenso entre los actores educativos entorno al SEDP, lo que en la práctica ha derivado en un extenso número de leyes, reglamentos, orientaciones técnicas, circulares, entre otras, que buscan internalizar y justificar el discurso evaluativo.

Otra de las limitaciones se encuentra en el ámbito metodológico y se vinculó la técnica del ACD para la cual considero tras haberme aproximado a ella se requiere un mayor desarrollo de la lingüística para poder extraer con mayor claridad y profundidad la información contenida en los textos.

Finalmente, se presentan las líneas de investigación que derivan del presente estudio:

- La primera línea de investigación busca ampliar la presente investigación sobre el discurso, esta vez, a través de los docentes que participan en el proceso de progresión contenido en SDPD. Lo que permitiría, mostrar la manera en cómo se definen los propios sujetos en términos representación, interacción e identidad en el marco de la carrera profesional.
- La segunda línea de investigación también se enmarca en el discurso sobre el SDPD, esta vez, mirada desde la tecnologización del discurso presente en los textos que regulan este sistema, lo cual resultaría interesante porque permitiría ver mediante el uso de las practicas discursivas, las orientaciones ideológicas que subyacen al cambio sociocultural.

IX. BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía Primaria:

Congreso Nacional de Chile (1996). 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. *Biblioteca del Congreso Nacional*.

Congreso Nacional de Chile (2004). Decreto Ley 192, aprueba reglamento sobre Evaluación Docente. *Biblioteca del Congreso Nacional*.

Congreso Nacional de Chile (2004). Decreto Ley 192, Aprueba reglamento sobre Evaluación Docente. *Biblioteca del Congreso Nacional*.

Presidenta de la República de Chile (2015). Mensaje de S.E. la Presidenta de la República con el que se inicia un proyecto de ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional docente y modifica otras normas. *Biblioteca del Congreso Nacional*.

Consejo Asesor Presidencial (2006). Informe final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) (2018) Modelo de Formación para el Desarrollo Profesional Docente y Directivo. *Ministerio de Educación*.

IP (2017). Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo. *Ministerio de Educación*.

Ministerio de Educación (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago de Chile: C&C impresores.

Bibliografía Secundaria

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica (México)*, 26(73), 249-264.

Aguilera, N. S. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41(SPE), 1473-1486.

Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99.

Ávalos, B. (Ed.). (2013). *¿Héroes o Villanos?: La profesión docente en Chile*. Editorial Universitaria de Chile.

Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM ediciones.

Bonifaz, R. (2011). Origen de la evaluación docente y su conexión con las políticas públicas en educación. *La evaluación docente en Chile*, 1, 13-34.

Botticelli, S. (2011). Prácticas discursivas. El abordaje del discurso en el pensamiento de Michel Foucault. *Instantes y Azares: Escrituras Nietzscheanas*, (9), 111-126.

Canales, M. (Ed.). (2014). *Escucha de la escucha: Análisis e interpretación en la investigación cualitativa*. Lom.

Canales, M. (Ed.). (2006). *Metodologías de la investigación social*. LOM ediciones

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) (2018) Modelo de Formación para el Desarrollo Profesional Docente y Directivo. *Ministerio de Educación*.

Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., ... & Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en

el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83.

Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*, 19-113.

Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-43.

Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? *Michel Foucault, filósofo*, 155-163.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1). Barcelona: Gedisa.

Docente más. (2014). Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente. Chile. *Recuperado el 25 de Febrero de 2020, de <https://www.docentemas.cl/pages/quienes-somos/que-es-la-evaluacion-docente.php>*

Educación, P. I. D. I. (1984). Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar. *Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación*.

Esteve, J. M. (2003). La educación en la sociedad del conocimiento. Una tercera revolución educativa. *Contextos educativos: Revista de educación*, 6-7.

Fairclough, Norman. 1995. "General introduction". En *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London and New York: Longman, pp. 1-20. Traducción y adaptación de Federico Navarro para la cátedra de Lingüística General (Dr. Martín Menéndez).

Fairclough, N. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. *Métodos de análisis crítico del discurso*, 179-203.

Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185.

Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação&Sociedade*, 36(132).

Fanlo, L. G. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben.

Fardella Cisternas, C. (2012). Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile. *Revista de Psicología*, 21(1), Pág. 209-227. doi:10.5354/0719-0581.2012.19996

Fernández Ugalde, R. (2016). Los discursos sobre autonomía del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio educativo.

Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., & Hernández Sampieri, R. (2006). Metodología de la investigación. *Editorial McGraw Hill*.

Foucault, M. (1991). el juego de Michel Foucault. *Saber y verdad*, 127-162.

Foucault, M. (1992). El orden del discurso.

Foucault, M. (2014). Historia de la sexualidad/Vol. 1. La voluntad de saber (Vol. 1). Siglo XXI Editores México.

Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. 2ª. *Madrid. Ediciones Morata*.

Fuenmayor, F. Á. (2006). El concepto de poder en Michel Foucault. *Telos*, 8(2), 215-234.

Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La investigación cualitativa.

Herrera, J. (2017). La investigación cualitativa.

Ibáñez, J. (1986). Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas. *El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza Universidad.

Larrañaga, O. (1996). Financiamiento compartido en la educación chilena.

Leache, P. A., & Sordoni, L. M. (2013). Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 13(1), 99-120.

Manzi, J., González, R., Sun, Y., Bonifaz, R., Flotts, M. P., Abarzúa, A., ... & Zapata, A. (2011). *La evaluación docente en Chile*. MIDE UC.

Martín Rojo, L. (1996). El orden social de los discursos.

Mizala, A., & Romaguera, P. (2001). *Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile*. CEA.

Moreno Díaz, K., & Soto González, R. (2013). Políticas neoliberales en el contexto chileno: la profesión docente bajo la lógica mercantil. *Educere*, 17(58).

Núñez, I. (2002). La formación de docentes. Notas históricas. *Profesores para Chile: Historia de un proyecto*, 14-39.

Observatorio de Políticas Educativas, O. C. (2009). Tensiones de la Profesión Docente y sus Políticas de Desarrollo. *Documentos de trabajo OPECH*.

Orellana, V. (2018). Entre el mercado gratuito y la educación pública. *Santiago: LOM*.

Parcerisa, L., & Falabella, A. (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (25), 1-24.

Picazo, I. (2010). La metamorfosis de la regulación pública en la educación escolar en Chile: hacia un estado post-neoliberal. *Revista Pensamiento Educativo*, 46(1), 63-91.

Ramírez, María. (2009, enero-junio). Las reformas del Estado y la administración pública en América Latina y los intentos de aplicación del New Public Management. *Estudios Políticos*, 34, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, (pp. 115-141).

Roa-Tampe, K. A. (2017). La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno. *Educación y Educadores*, 20(1), 41-61. DOI: 10.5294/edu.2017.20.1.3

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003). Metodología de la investigación cualitativa. 2da. *Universidad de Deusto*.

Ruffinelli Vargas, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 261-279.

Ruffinelli, A. (2017). Gubernamentalidad, pedagogía neutra y (des) profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 38(138), 191-206.

Salamanca, A., & Martín-Crespo, C. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure investigación*, 27(07), 1-4.

Sánchez-Amaya, T. (2013). La evaluación educativa como dispositivo de constitución de sujetos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 755-767.

Schenkel, E., & Pérez, M. I. (2019). Un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico. *Acta Geográfica*, 12(30), 227-233.

Schulmeyer, A. (2002). Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina.

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).

Sisto, V., Fardella, C., Ahumada, L., & Montecinos, C. VI Jornadas Universitarias III Congreso Latinoamericano de Psicología del Trabajo.

Sisto, V., & Fardella, C. (2011). Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *Revista de Estudios Universitarios-REU*, 37(1), 123-141.

Sisto, V., & Fardella, C. (2014). El eclipse del profesionalismo en la era de la Rendición de Cuentas—Modelando Docentes en el Contexto del Nuevo Management Público. *Cadernos de Educação*, (49), 03-23.

Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psykhē (Santiago)*, 21(2), 35-46.

Soto Lagos, R. A., Mera Adasme, J. M., Núñez Muñoz, C. G., Sisto Campos, V. M., & Fardella Cisternas, C. (2016). Entre la efectividad y los afectos: nuevos docentes en tiempos de nuevo management público.

Stecher, A. (2010). El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo: Discusiones desde América Latina. *Universitas psychologica*, 9(1), 93-107.

Stecher, A. (2014). Fairclough y el lenguaje en el Nuevo Capitalismo: Análisis de las dimensiones discursivas del mundo del trabajo. *Psicoperspectivas*, 13(3), 19-29.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.

Tenti Fanfani, E. (1995). Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente.

Tenti, E. (2003). Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa.

Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353.

Tenti Fanfani, E. (2007). La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación.

Tenti Fanfani, E. (Ed.). (2010). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI.

Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates* (Vol. 31). Santiago: Preal.

Vaillant, D. (2011). Carrera Docente. *Documento de trabajo Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes UNESCO*. CEPPE.

Valle, L. R. C. D., Escudero, E. B., & Sisto, V. (2019). PEDAGOGÍA EN LA ERA DE LA RENDICIÓN DE CUENTAS: ANÁLISIS DEL PORTAFOLIO DOCENTE EN CHILE. *Educação & Sociedade*, 40.

Valles, M. S. (1999). Diseños y estrategias metodológicas en los estudios cualitativos.

Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Revista anthropol: Huellas del conocimiento*, (186), 23-36.

Vilchis, M. A. M. (2013). Michel Foucault y Paul Ricoeur: dos enfoques del discurso. *La colmena*, (78), 53-57.

Villalobos, C. (2016). El campo educativo en Chile post-dictadura (1990-2013). Continuidad y ruptura en la implementación del neoliberalismo en educación. *Democracia versus neoliberalismo*, 25, 159-178.

Wodak, R., & Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa.

X. GLOSARIO

ACD: Análisis crítico del discurso

MBE: Marco para la Buena Enseñanza

MINEDUC: Ministerio de educación

PME: Programa de mejoramiento educativo

SE: Sistema Educativo

SDPD: Sistema de Desarrollo Profesional Docente

SEDP: Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional

SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación