

INVESTIGACIONES

Desafiando las nociones de trabajo docente: Críticas, propuestas y bilingüismos desde la organización docente¹

Challenging notions of teachers' work:
Critiques, proposals, and bilinguisms from the teaching profession

Dámaris Villalba-Pino^{a, b}
Francisco Valdés-Flores^{a, c}
M. Beatriz Fernández^{a, d}

^a Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile, Chile.
damaris.villabapino@gmail.com, fvaldesflores19@gmail.com, mbeatriz.fernandez@uchile.cl

^b Colegio San Agustín, Chile.

^c Scuola Italiana Vittorio Montiglio, Chile.

^d Instituto de Estudios Avanzados en Educación, Universidad de Chile, Chile.

RESUMEN

Las políticas de rendición de cuentas e incentivos para mejorar la docencia han incrementado internacionalmente. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) estableció el pago por desempeño en Chile y fue aprobado con resistencia de organizaciones docentes, como la Campaña para una nueva educación: ¡a dignificar la carrera docente! Este estudio analiza la concepción de trabajo docente subyacente a las críticas y propuestas de esta campaña, y sus estrategias persuasivas, utilizando el análisis de marcos interpretativos de documentos de difusión. Los resultados identifican el reposicionamiento de las críticas desde el SDPD hacia regulaciones anteriores, la definición del trabajo docente como colectivo, reflexivo y afectivo, y el bilingüismo de la campaña, estableciendo críticas desde dentro y fuera de la lógica de Nueva Gestión Pública, y usando discursos académicos y de movimientos sociales. Este estudio contribuye a expandir el conocimiento sobre discursos de resistencia de docentes a políticas de rendición de cuentas.

Palabras clave: asociaciones de profesores, rol docente, políticas educacionales, reforma educativa, SDPD.

ABSTRACT

Accountability policies and economic incentives to improve teaching have extended internationally. The System of Teacher Professional Development (STPD) established merit payment in Chile, and it was resisted by teacher organizations, such as the Campaign for a new education: to dignify the teacher career! This study analyzes the conception of teacher work underlying the campaign's criticisms and proposals, and its strategies to persuade others, using frame analysis with dissemination documents. Findings identify the re-location of criticisms from the STPD towards previous regulations, the proposal of teacher work as collective, reflexive, and affective work, and the bilingualism of the campaign, which established criticism from in and out the New Public Management logic and used scholar's and social movements' discourses. This study contributes to expand the knowledge about teacher discourses for resisting accountability policies.

Key words: Teacher associations, Teacher role, Educational policies, Educational reform, STPD.

¹ Se agradece el financiamiento otorgado por ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FB0003. Este trabajo fue financiado por CONICYT/FONDECYT INICIACIÓN 11170663 y ANID/FONDECYT 1221395

1. INTRODUCCIÓN

A nivel internacional, las políticas orientadas a mejorar la formación y el trabajo docente en las últimas dos décadas se han caracterizado por su énfasis en la rendición de cuentas (Anderson & Cohen, 2018; Fernández, 2018; Fernández *et al.*, 2021). Este énfasis se ha promovido a través de reportes técnicos de organizaciones internacionales que señalan la relevancia de contar y retener un cuerpo docente calificado, y proponen la instalación de evaluaciones de desempeño, incentivos salariales y oportunidades de desarrollo profesional.

Las políticas docentes en Chile no han estado exentas de contradicciones respecto a las estrategias utilizadas para fortalecer la profesión docente (Fernández y Madrid, 2020). El trabajo docente fue debilitado durante la dictadura utilizando estrategias como el estancamiento salarial, el control sobre la organización docente y su traspaso de servidores públicos a empleados privados, durante la descentralización administrativa de las escuelas (municipalización) (Ávalos, 2010). En la formación docente esto se evidenció en la desregulación y masividad de la oferta de programas formativos (Cox *et al.*, 2010). Durante los gobiernos democráticos, desde el año 1990, se intentó revertir el debilitamiento del trabajo y la formación docente mediante políticas y/o programas que incorporan el discurso de calidad proveniente del mundo empresarial, lo que ha limitado la autonomía profesional (Fernández y Madrid, 2020).

La instalación de la lógica del New Public Management (NPM) o Nueva gestión pública, que traslada la lógica de mercado y las empresas al sector de la educación, se ha profundizado progresivamente desde los 90, mediante regulaciones que profundizan el control constante sobre las escuelas y los docentes. Esto se logra mediante evaluaciones de desempeño con altas consecuencias en base a estándares (Aguilar *et al.*, 2019), incentivos para mejorar el rendimiento (Acuña, 2015), y procesos y sistemas de rendición de cuentas. Ejemplos de estas políticas a nivel escolar son la Ley de Subvención Escolar Preferencial del 2008 (Rojas y Leyton, 2014) y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad del 2011.

En relación con las políticas docentes, el año 2004 se aprueba la evaluación docente en base a estándares nacionales, posibilitando que los docentes mejor evaluados accedan a pruebas específicas para aumentar sus salarios. La Ley 20.903 del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) aprobada en el 2016 profundiza la lógica de rendición de cuentas sobre el trabajo de los profesores. Esta regulación se propone mejorar la formación de profesores, las condiciones laborales docentes y el estatus de la profesión, estableciendo: el aumento de horas no lectivas en la jornada laboral (60/40), una escala de remuneraciones según niveles de desempeño, y nuevos derechos para docentes, como el acompañamiento para profesores novatos y la formación continua (Ley 20.903, 2016). Estas estrategias se basan en la evaluación individual de los docentes sobre su trabajo y su clasificación en tramos según desempeño, asociados a una escala de remuneraciones.

Así, el SDPD introdujo el pago por mérito para todos los docentes, siendo aprobado con alta resistencia de las organizaciones docentes en medio de una de las paralizaciones más largas del gremio en Chile (59 días). Estas organizaciones elaboraron documentos de difusión de sus ideas y participaron activamente en la discusión legislativa. Una de las organizaciones protagonistas durante este periodo fue la Campaña para una Nueva Educación: ¡a Dignificar la Carrera Docente!, que buscaba eliminar el proyecto de ley que se debatía en el congreso nacional, definiendo críticas y propuestas alternativas a la lógica de pago por mérito. Esta campaña surgió en el contexto de discusión del SDPD, logrando

adhesión de diversas organizaciones de profesores y académicos: Acción Docente, Corriente Popular de Educación, Colectivo Diatriba, Escuela Sindical Permanente, Movimiento por la Unidad Docente, Movimiento Pedagógico Sexta Región, Movimiento Gremial Refundación, Red ESTRADO, Observatorio Chileno de Políticas Docentes, y el Consejo de Profesores Liceo Horacio Aravena Andaur de San Joaquín.

El estudio sobre movimientos sociales de la educación en Chile se ha focalizado principalmente en el movimiento estudiantil del 2006 y 2011, por su gran masividad e incidencia en el debate público (Bellei *et al.*, 2014; Cárdenas, 2016). Sin embargo, se ha dado menos atención al estudio de los movimientos docentes de la última década, sobre todo aquellos que han estado desvinculados de la asociación gremial nacional de profesores más antigua del país (Colegio de Profesores). Este artículo analiza críticamente el discurso de la Campaña para una Nueva Educación durante la discusión del proyecto del SDPD. A través del análisis de marcos interpretativos, este estudio indaga en: ¿Cuáles son las concepciones de trabajo docente propuestas por la Campaña para una Nueva Educación: ¡a Dignificar la Carrera Docente! y ¿cuáles son sus similitudes y diferencias con las concepciones propuestas por el Ministerio de Educación? Este estudio contribuirá a expandir el análisis sistemático de los discursos de resistencia de movimientos docentes ante políticas de rendición de cuentas en otros países, complementando la literatura sobre el discurso dominante de las políticas con los contra-discursos promovidos por actores movilizadores.

2. POLÍTICAS SOBRE TRABAJO DOCENTE EN CHILE

El trabajo docente en Chile ha estado mediado por las políticas nacionales específicas, pudiendo distinguirse cuatro períodos relevantes en los últimos 50 años.

Primer periodo (1973-1989): corresponde al periodo de la dictadura cívico-militar, que reestructuró el sistema de salud, pensiones y educación en Chile en base a ideas neoliberales (Inzunza *et al.*, 2011; Pastrana, 2007). Este periodo introdujo cambios importantes en el sistema escolar, incluyendo: la descentralización administrativa de las escuelas, la instauración del financiamiento mediante voucher, en base a matrícula y asistencia de los estudiantes, y la aplicación de una prueba estandarizada a nivel nacional (Castro-Paredes, 2012; Pastrana, 2007). Además, el estatus de la profesión docente se debilitó mediante diferentes estrategias, como la reducción de salarios y la pérdida de sus derechos como empleados públicos (Ávalos, 2010; Cox, 2003). En 1974 también se cerraron las escuelas normales, reconocidas por su sólida formación docente, traspasándola a institutos o universidades, muchos de ellos con intervención militar (Ávalos, 2014).

Segundo periodo (1990-2003): refiere a los primeros cambios en las condiciones y definiciones del trabajo docente durante el retorno de los gobiernos democráticos en Chile. A inicios de este periodo se promulgó el Estatuto para Profesionales de la Educación y luego su reforma, que protegió a los docentes de despidos arbitrarios y mejoró sus remuneraciones (Ley 19.070, 1991; DFL N°1, 1997). Además, sin abandonar la lógica neoliberal introducida en dictadura, se crearon incentivos salariales competitivos para docentes en base al desempeño de sus estudiantes en la evaluación nacional, a través del SNED.

Tercer periodo (2004-2015): se introdujeron estrategias de NPM en el sistema educativo. Para el trabajo docente, esto se concretizó en un sistema de evaluación de

desempeño mediante un conjunto de herramientas de evaluación: portafolio, clase grabada y entrevistas. Si bien, en un principio el Colegio de Profesores (asociación gremial nacional) trabajó en conjunto con el Ministerio de Educación (MINEDUC) en la elaboración de la propuesta de evaluación, este abandonó las mesas de trabajo antes de la finalización de la propuesta (Ávalos y Assaél., 2006). La ley sobre evaluación docente para profesores del sistema municipal (Ley 19.961, 2004), establece que su evaluación depende del CPEIP y se basa en dominios, criterios e instrumentos definidos por esta institución. Estos estándares nacionales, que definen las características del buen docente, conforman el Marco de la Buena Enseñanza, aprobado el 2004, en su primera versión. Asimismo, la ley estableció que los docentes evaluados en la categoría insatisfactoria deben participar en planes de superación profesional y, en caso de una tercera evaluación insatisfactoria, deben ser desvinculados.

En este periodo además se aprueba la Ley Equidad y Calidad en la educación que modifica el Estatuto de Profesionales de la Educación, estableciendo nuevas atribuciones para directivos, permitiéndoles desvincular hasta el 5% de la planta docente evaluada como insatisfactoria a través de la Evaluación Docente (Ley 20.501, 2011). Además, señala que los docentes evaluados en la categoría básica o insuficiente deben evaluarse al año siguiente; y que quienes alcancen la categoría insatisfactoria dos veces consecutivas serán desvinculados de la dotación docente. Aclara además que quienes se nieguen a ser evaluados serán categorizados como insuficientes y no tendrán derecho a planes de superación profesional.

Cuarto periodo (2016-actualidad): comienza con la aprobación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903, 2016). Esta ley introduce cambios en las regulaciones sobre formación inicial docente avanzando en la instalación de criterios de selección nacional, evaluaciones obligatorias y consecuencias directas para las carreras de pedagogía; la generación de planes remediales en base a los resultados de éstas; y la acreditación obligatoria para matricular estudiantes. También define el desarrollo profesional como un derecho para los docentes, estableciendo principios orientadores que enfatizan en la definición local de los temas de formación, y el desarrollo de mentorías para profesores novatos. Sin embargo, esta regulación profundiza en la lógica de evaluación de desempeño individual docente, incorporando el pago por mérito para todos los docentes de establecimientos que reciben fondos públicos (incluyendo particulares subvencionados). Establece cambios en el sistema de remuneraciones para docentes basados en resultados de evaluación según categorías: acceso, inicial, temprano, avanzado, experto I y experto II. Además, establece nuevos instrumentos de evaluación basados en conocimiento declarativo, que complementan la evaluación de desempeño docente aprobada el 2004, y norma cómo se utilizarán los diversos instrumentos de evaluación para identificar las categorías. La lógica de evaluación individual y pago por mérito es una de las principales críticas que el Colegio de Profesores y otras organizaciones docentes posicionaron en la opinión pública sobre el SDPD, sin embargo, la ley fue aprobada manteniendo estos elementos.

3. APROXIMACIONES AL ESTUDIO DEL TRABAJO DOCENTE EN CHILE

El trabajo docente se ha estudiado principalmente desde tres perspectivas teóricas: la sociología del trabajo, la pedagogía crítica y el análisis crítico de políticas.

La sociología del trabajo ha nutrido a una importante línea de investigación que comprende el fenómeno del trabajo docente dentro de los márgenes y tensiones de los modelos de producción de la sociedad capitalista moderna. Al respecto, una noción usada para definir el trabajo docente es la de trabajo inmaterial y afectivo (Cornejo, 2012; Hardt, 1999; Lazzarato y Negri, 2001; Vidiella y Larrain, 2015). El trabajo inmaterial se caracteriza porque sus procesos de producción y productos finales son intangibles, o incuantificables en cuanto al tipo y cantidad de acciones necesarias para producir un objetivo deseado (Cornejo, 2012). El trabajo docente es inmaterial porque no puede ser medido ni controlado como otras formas de producción clásica. Además, se concretiza a través de los cuerpos, deseos, conocimientos, afectos y vínculos interpersonales entre docentes y estudiantes. Bajo una línea teórica feminista, esta afectividad del trabajo docente se relaciona con labores de cuidado y el trabajo doméstico precarizado (Vidiella y Larrain, 2015).

Una segunda perspectiva aborda el trabajo docente desde la pedagogía crítica. En base al pensamiento de Paulo Freire, los estudios definen el trabajo docente como un oficio constituido por su dimensión política (Cornejo *et al.*, 2015). Bajo su visión, la práctica docente no es una reproducción pasiva de contenidos disciplinares (educación bancaria), sino un permanente proceso de humanización de los estudiantes y de su reconocimiento como sujetos históricos y con potencialidad de transformar su contexto (Fernández *et al.*, 2016). Siguiendo a Freire (2005, 2009), estos estudios definen el trabajo docente como reflexivo e intelectual, ya que los profesores deben ser agentes activos que piensan y reflexionan sobre su práctica y realizan modificaciones en diálogo con sus estudiantes. Otros autores refieren a la noción de propósitos morales para sostener que el trabajo docente es una construcción de sentidos compartidos que excede los límites del aula, involucrando la visión personal y valórica del docente, y elementos culturales de su sociedad (Cornejo, 2012; Fullan, 1993; Hargreaves, 2001).

Una tercera perspectiva problematiza el trabajo docente desde los estudios de análisis crítico de políticas educativas, particularmente de la influencia de políticas de NPM sobre el trabajo docente. Los estudios concuerdan que estas políticas han impulsado un discurso de profesionalismo en los sistemas de educación pública que ha redefinido el trabajo docente usando lógicas de gestión gerenciales como: la rendición de cuentas (accountability); la responsabilización individual por resultados; la estandarización de los procesos de enseñanza y prácticas docentes; y el control mediante mecanismos evaluativos externos; entre otras (Anderson & Cohen, 2018; Fernández *et al.*, 2016). Estas investigaciones señalan que las políticas del NPM comprenden a los docentes como simples ejecutores del currículum y de programas diseñados por expertos, y entienden al trabajo docente como un oficio técnico e instruccional (Cornejo *et al.*, 2015; Fernández *et al.*, 2016).

Las perspectivas de estudio del trabajo docente no son excluyentes. En los últimos 10 años en Chile las investigaciones dan cuenta de la utilización de una perspectiva integrada o la superposición de perspectivas. Estos estudios se centran en el análisis de documentos o la experiencia de los profesores ante políticas de NPM para el trabajo docente, desde una perspectiva crítica, centrándose en el análisis de regulaciones promulgadas entre 2006 y 2013. Entre las políticas estudiadas se encuentran la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), Ley General de Educación (LGE), Ley de Calidad y Equidad, y Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media. Sin embargo, la gran mayoría de estos estudios -exceptuando a Jarpa y Castañeda (2018)- no consideran los cambios introducidos por el SDPD, discutido y promulgado entre 2015 y 2016, aunque

algunos se enmarcan dentro del mismo periodo y declaran ser una contribución al debate sobre esta ley.

La principal metodología de análisis utilizada en estos estudios es el Análisis Crítico del Discurso (ACD). Las investigaciones centradas en conocer la experiencia de los profesores realizan principalmente entrevistas para indagar sobre su posicionamiento frente a las nuevas regulaciones de evaluación docente y la identidad que construyen en torno a éstas (Fardella y Sisto, 2015; Jarpa y Castañeda, 2018; Sisto, 2012; Sisto *et al.*, 2012). Sólo uno de estos estudios incluye docentes que trabajan fuera de la capital y la mayoría se focaliza en docentes del sector público. Las investigaciones que buscan entender el modo en que la autoridad concibe, define y/o prescribe el trabajo docente analizan documentos de política sobre regulaciones específicas (Cornejo *et al.*, 2015; Fernández *et al.*, 2016). Por otro lado, Oyarzun y Cornejo (2020) analizan artículos nacionales sobre el trabajo docente y NPM para proporcionar una visión general respecto de la evidencia empírica sobre estos temas, señalando que se centra principalmente en información sobre contextos urbanos y de la capital.

Los estudios cuestionan cómo las políticas docentes conciben y prescriben el trabajo, enfocándose en las regulaciones del denominado nuevo marco regulatorio chileno (2006 a 2013) o el sistema de evaluación docente. Concluyen que estas políticas continúan la lógica del NPM, al comprender el trabajo docente desde la mirada técnica y al definir este trabajo como la ejecución planes y programas diseñados por equipos técnico-pedagógicos superiores (Cornejo *et al.*, 2015; Oyarzun y Cornejo, 2020; Sisto *et al.*, 2012). Los estudios remarcan que estas políticas mantienen relegados a los docentes a una posición pasiva y subordinada a las decisiones de directores y sostenedores (Fernández *et al.*, 2016). Asimismo, las investigaciones señalan que la evaluación docente es un mecanismo obligatorio, externo y punitivo que genera problemáticas (Jarpa y Castañeda, 2018, Oyarzun y Cornejo, 2020; Sisto *et al.*, 2012). Entre sus críticas están el énfasis en la certificación por sobre el proceso formativo de los profesores; la construcción de una subjetividad docente en torno a los mecanismos de evaluación y sus resultados; y promoción de una imagen de docente exitoso, que es rechazada y cuestionada por parte del profesorado (Fardella y Sisto, 2015; Jarpa y Castañeda, 2018, Oyarzun y Cornejo, 2020; Sisto 2012). Algunos de estos estudios muestran la disconformidad de los docentes hacia este sistema evaluativo, y en algunos casos, cuestionamientos directos a su legitimidad (Oyarzun y Cornejo 2020; Sisto, 2012).

En consecuencia, algunos estudios concluyen que las políticas docentes, que continúan las lógicas del NPM, profundizan la desprofesionalización y despedagogización. Cornejo y sus colaboradores (2015) refieren a la desprofesionalización al criticar las regulaciones que permiten a profesionales no-docentes ejercer la docencia. En tanto, Jarpa y Castañeda (2018) hacen alusión a la despedagogización refiriendo al predominio de criterios de productividad orientados a medir la eficacia y eficiencia de la labor docente. Por otro lado, estos estudios refieren a la despedagogización como la pérdida de autonomía docente, y la tecnificación de los procesos pedagógicos y formativos debido al predominio de prácticas administrativas y evaluativas.

Junto con la crítica a la noción de trabajo docente en las políticas basadas en el NPM, otros estudios abordan parcialmente las visiones sociales y pedagógicas de algunos docentes sobre su labor. Un elemento importante para los profesores es el contexto local en que realizan su trabajo, asociado a los conocimientos, prácticas educativas situadas

y vínculos sociales no considerados por las políticas evaluativas externas (Fardella y Sisto, 2015; Sisto, 2012). Asimismo, algunos estudios muestran que los docentes valoran positivamente las instancias y evaluaciones formativas que les permiten reflexionar con sus pares sobre la práctica pedagógica (Jarpa y Castañeda, 2018; Oyarzun y Cornejo, 2020; Sisto *et al.*, 2012). Estos elementos dan cuenta de la definición de la docencia como una práctica con un fuerte sentido comunitario y ético-social, que se expresa en un compromiso por la justicia social o en una construcción identitaria entorno a la ética de lo público (Cornejo *et al.* 2015; Fernández *et al.*, 2016; Sisto, 2012; Sisto *et al.*, 2012).

4. METODOLOGÍA

4.1. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

Este estudio utiliza el análisis de marcos interpretativos o frame analysis como aproximación metodológica (Entman, 1993; Oliver & Johnston, 2000). Los marcos establecen parámetros para la comprensión de las acciones y las palabras de otros (Oliver & Johnston, 2000). El concepto de marco fue desarrollado en el campo de las comunicaciones por Bateson en los 50' e introducido a la sociología por Goffman en los 70'. Su estudio se ha utilizado para analizar campañas publicitarias, políticas públicas y discursos de movimientos sociales (Fernández, 2018).

El análisis de cuadros interpretativos asume que los problemas y soluciones en los documentos de los movimientos sociales o en los documentos de política no son presentados objetivamente, sino que son producto de un proceso de encuadre o framing (Bacchi, 2000; Edelman, 1988; Stone, 2012). En este proceso se resaltan aspectos para hacerlos más significativos o importantes para otros y generalmente incluye la definición de problemas, sus causas, juicios morales y las soluciones a estos problemas (Davies, 2002; Entman, 1993; Rein & Schön, 1996).

Este estudio indaga en tres tipos de marcos interpretativos implícitos en los documentos de la Campaña para una Nueva Educación sobre la discusión y aprobación del SDPD. Esto incluye marcos diagnósticos (identificación de problemas y causas de éstos); pronósticos (acciones, estrategias y beneficiarios sugeridos); y motivacionales (elementos utilizados para convencer a otros de realizar acciones sobre un tema (Snow & Benford, 1988; Stone, 2012).

4.2. DOCUMENTOS ANALIZADOS

El estudio no intenta mapear los marcos interpretativos utilizados por todos los actores que fueron parte del debate sobre el SDPD, sino que focaliza en la Campaña para una Nueva Educación, que emerge en el contexto de discusión legislativa con un discurso alternativo al MINEDUC y la asociación gremial nacional docente. La búsqueda de documentos incluyó documentos impresos, redes sociales de autoría de la campaña, y links publicados en éstas. El corpus de documentos analizado fue definido utilizando tres criterios de inclusión: 1) autoría, documentos de la campaña o sus miembros principales; 2) foco, documentos que plantean la posición de esta organización sobre el SDPD; 3) temporalidad, documentos elaborados durante la discusión final y aprobación del SDPD (2014-2016).

Tabla 1. Documentos analizados

Tipo de documento de difusión	ID	Autor	Fecha	Título
Documentos generados por la Campaña	1	Campaña para una nueva educación	2015	Cuadernillo de la Campaña
	2	Campaña para una nueva educación	27/03/2015	Documento: Ideas para el debate colectivo. Por una nueva educación. a dignificar la carrera docente en Facebook Para una Nueva Educación, ¡a dignificar la carrera docente!
Presentaciones	3	Canal Campaña Carrera Docente	4/07/2015	Críticas a proyecto de carrera docente. (Video de la presentación ante la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados)
Columnas	4	Caro, M.	21/11/2014	10 medidas indispensables para una verdadera reforma al Sistema educacional
	5	Muñoz, M. L.	18/11/2014	La lucha docente por mejores condiciones laborales puede ser el detonante de reformas estructurales.
	6	Insunza, J., Candia, S., Reyes, L. y Cornejo, R.	04/10/2015	Carrera Docente: Indicaciones que mantienen un proyecto que nunca respondió a las necesidades del profesorado.
Infografías	7	Campaña para una nueva educación	19/11/2014	Ejes para abordar críticamente el debate sobre una Carrera Docente.

En primera instancia, el equipo investigador identificó ideas o temas centrales recurrentes en los textos. En esta fase se identificó que el tema trabajo docente aparecía de manera frecuente como concepto organizador de las críticas y sugerencias elaboradas por el movimiento. La información contenida en los documentos fue codificada por dos miembros del equipo, utilizando tres marcos interpretativos (marco diagnóstico, pronóstico y motivacional) como categorías (Snow & Bedford, 1988). Para asegurar confiabilidad, los codificadores se reunieron para revisar y ajustar la codificación, en base a un juicio consensuado en caso de existir discrepancia. A partir de este proceso de análisis, se identificaron y consensuaron temas transversales relacionados con la pregunta de investigación.

5. RESULTADOS

Identificamos tres temas que ponen en disputa las concepciones de trabajo docente de los miembros de la Campaña para una Nueva Educación: 1) la concepción del trabajo docente como un ejercicio colectivo; 2) la concepción del trabajo docente como reflexivo y afectivo, y 3) las condiciones laborales necesarias para desarrollar el trabajo docente. En estos temas se identifican las críticas (marco diagnóstico) y soluciones alternativas (marco pronóstico) desde la Campaña como respuesta al SDPD. Identificamos además un cuarto tema transversal relacionado con las estrategias de legitimación o elementos utilizados para convencer a otros (marco motivacional).

5.1. EL TRABAJO DOCENTE COMO EJERCICIO COLECTIVO

El SDPD establece el incremento salarial basado en el pago por mérito asociados al desempeño en evaluaciones individuales. Si bien incluye la colaboración como principio orientador para el desarrollo profesional docente, son los directivos quienes deben regular y diseñar las instancias de colaboración, pudiendo tender a la generación de instancias de colaboración impuestas verticalmente (Fernández y Madrid, 2020, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2018). Además, el SDPD contempla dentro de las evaluaciones el trabajo colaborativo, sin embargo, este no tiene un peso significativo en la evaluación final y la progresión en el sistema de reconocimiento.

Respecto al marco diagnóstico, la Campaña para una Nueva Educación construye su discurso sobre el problema del trabajo docente como un elemento que trasciende el debate del proyecto de ley, criticando las lógicas y prácticas laborales y pedagógicas estipuladas en las políticas educativas chilenas de las últimas décadas, problematizando el carácter estructural del problema del trabajo docente.

El diagnóstico que realiza la Campaña sobre el trabajo docente es que éste ha experimentado una profunda y progresiva precarización instaurada por un modelo educativo de mercado y competencia con sesgo ideológico neoliberal durante la dictadura militar, y consolidada a través de las políticas educativas de gobiernos democráticos posteriores (Campaña para una nueva educación, 2015a; Insunza *et al.*, 2015). Los documentos de la Campaña critican hitos claves de este proceso, específicamente acontecimientos históricos y políticos que han consolidado el modelo y afectado directamente el trabajo docente, como: el proceso de municipalización durante la dictadura militar, el Estatuto Docente de 1991, la Ley Subvención Escolar Preferencial (SEP) del 2008, la Ley General de Educación (LGE) del 2009, y la Ley Aseguramiento de la Calidad de la Educación del 2011, entre otros (Campaña para una nueva educación, 2015a). Para la Campaña, estas regulaciones basadas en el modelo de mercado y competencia se caracterizan por normar constitucionalmente el predominio de la libertad de enseñanza por sobre la noción de derecho, quedando la educación condicionada a relaciones de oferta y demanda.

La fuerza de la calle puso en evidencia que el modelo educativo, al estar organizado como un mercado, no puede constituirse en sistema, con principios y finalidades comunes, ni tampoco puede garantizar la educación como derecho social universal. Eso es así porque en una concepción de mercado predomina la libertad de enseñanza

por sobre la noción de derecho y la provisión éste queda condicionada a relaciones de oferta y demanda (Caro, 2014, p. 1).

En otras palabras, la educación está sujeta a la competencia del mercado, introduciendo lógicas y prácticas laborales empresariales que han precarizado el trabajo docente. Estas últimas son definidas y discutidas por la Campaña utilizando conceptos de la perspectiva del análisis crítico de políticas del NPM, tales como enfoques gerencialistas o lógica de rendición de cuentas (Campaña para una nueva educación, 2015a; Insunza *et al.*, 2015).

Entre los fenómenos educativos de origen gerencialista que afectan el trabajo docente, la Campaña profundiza especialmente en la flexibilidad de contratación de docentes del sistema público-municipal y en especial aquellos del sistema particular subvencionado, que están desprotegidos frente a las amenazas y despidos de los sostenedores (Campaña para una nueva educación, 2015a). Asimismo, critican prácticas que identifican como gerencialistas y se relacionan con el carácter individual de la evaluación del desempeño docente, y la incorporación de incentivos y castigos individuales.

A partir de finales de la década de los '90 se implementan progresivamente políticas que van en la línea de los enfoques gerencialistas o del 'management', tales como la evaluación individual del desempeño; la incorporación de incentivos económicos y castigos individuales en función de la evaluación y aumento en los niveles de flexibilidad de contratación y despidos de docentes de la educación municipalizada (Campaña para una nueva educación, 2015a, p. 1).

Sobre las evaluaciones docentes contenidas en el SDPD, la Campaña crítica tres aspectos centrales. En primer lugar, la ideología del individualismo competitivo, que convierte a los docentes en los únicos responsables de los logros y fracasos de sus estudiantes, y establece un sistema de evaluación que excluye dimensiones formativas y colectivas de los contextos de enseñanza-aprendizaje, que son fundamentales para la Campaña (Campaña para una nueva educación, 2014; Caro, 2014).

Un segundo aspecto criticado es su carácter sancionador, es decir, que estas políticas pretendan mejorar el desempeño docente por medio de premios y castigos, como la categorización por tramos y el aumento de las remuneraciones según los resultados obtenidos. Se señala que: "La evaluación del desempeño docente tal cual como el Mineduc la propone, sanciona punitivamente los procesos educativos al considerar a los profesores como factores productivos" (Campaña para una nueva educación, 2014, p. 1). En último lugar, la Campaña rechaza la estandarización de procesos formativos, que asocian a las evaluaciones que introduce el SDPD en formación inicial, porque focalizan en el saber teórico de contenidos y dan menos énfasis al quehacer práctico, excluyendo otras formas de comprender y formar docentes (Campaña para una nueva educación, 2014).

La Campaña rechaza esta lógica gerencialista que centra su atención en la labor individual y aislada del docente porque concibe el trabajo docente como colectivo (marco pronóstico). Se señala que: "Ser profesor, educar es más profundo que eso [proceso básico y efectista]. El oficio docente es colectivo, se basa en los propósitos morales de las comunidades educativas..." (Campaña para una nueva educación, 2015a, p. 2). Como se observa en la cita anterior, la Campaña define este rasgo colectivo del oficio docente a través del concepto de propósitos morales haciendo referencia a autores como Hargreaves

(2001). En su presentación ante la Comisión de Educación, un académico de la Campaña indica que:

El trabajo docente se articula en torno a lo que algunos investigadores han denominado “propósitos morales”, vale decir, la posibilidad de que un intercambio en la sala de clases llegue al puerto del aprendizaje –y siempre es una posibilidad, solamente– se basa en que los docentes tengan un objetivo trascendente respecto a su labor educativa que vaya más allá del pasar la materia (Canal Campaña Carrera Docente, 2015, p. 1).

Para la Campaña, el trabajo docente tiene un sentido de trascendencia que sobrepasa al acto pedagógico entendido exclusivamente como el traspaso de contenidos curriculares. El proceso de aprendizaje depende y se sostiene en el propósito moral de la docencia y su construcción colectiva: “[...] no hay construcción individual de propósitos morales” (Canal Campaña Carrera Docente, 2015, p. 1). La Campaña comprende, entonces, que el trabajo docente se inserta dentro de una colectividad que le otorga una distinción especial.

En los documentos de la Campaña, la comunidad educativa tiene un papel relevante en el carácter colectivo del trabajo docente. Se señala que: “la educación es un acto social y dinámico que se sustenta en comunidades educativas, en la construcción de adecuados contextos vinculares para el intercambio de significados” (Canal Campaña Carrera Docente, 2015, p. 1). La comunidad educativa se define como un espacio de construcción de vínculos sociales y educativos en el que ocurre el acto pedagógico, y no sólo un intercambio entre individuos (Canal Campaña Carrera Docente, 2015). Por tanto, un elemento fundamental entre las propuestas de la Campaña es la construcción de comunidades de aprendizaje (Campaña para una nueva educación, 2015a).

La docencia como acto colectivo se expresa en los cambios que la Campaña propone al SDPD. Uno de ellos es que el trabajo docente vuelva a depender directamente del Estado por medio de un código jurídico y laboral único denominado Estatuto Único de Trabajador Público, que asegure la estabilidad laboral de los docentes, condición necesaria para el fortalecimiento de las comunidades educativas (Campaña para una nueva educación, 2015a). Por otro lado, la Campaña es enfática en proponer una Evaluación Docente contextualizada que considere factores locales de las comunidades educativas al evaluar la trayectoria profesional del docente. Los documentos mencionan como criterios relevantes de evaluación el mérito o la colaboración, definidos en relación a los aspectos que los docentes poseen o las acciones que realizan en sus contextos educativos. Algunos de los criterios propuestos incluyen: la realización de responsabilidades pedagógicas al interior de la escuela, las innovaciones pedagógicas individuales o colectivas, y el acompañamiento de estudiantes en práctica, entre otras (Campaña para una nueva educación, 2015a). También se incluyen criterios que eran considerados antes del SDPD para establecer mejoras en las remuneraciones docentes como los años de ejercicio y el perfeccionamiento en cualquier ámbito.

5.2. EL TRABAJO DOCENTE COMO TRABAJO REFLEXIVO Y AFECTIVO

El SDPD establece instrumentos de evaluación para la progresión de la carrera profesional docente y el aumento de salarios incluyendo la evaluación de desempeño a través de un portafolio, herramienta utilizada para la evaluación docente desde el 2004 en Chile, en base a las nociones de buena docencia, declaradas en el Marco de la Buena Enseñanza

(MINEDUC, 2008). El SDPD agrega a esta evaluación una prueba de conocimientos disciplinares y pedagógicos (Ley 20.903, 2016).

La Campaña critica fuertemente al SDPD argumentando que estas regulaciones someten a los docentes y su trabajo a una concepción individualista, técnica y administrativa desde una visión gerencialista y sin respaldo científico. La campaña señala que: “[...] la propuesta del gobierno se sustenta en una visión ‘poco científica’ y sobre ideologizada (sin evidencia) que considera a los docentes como ‘recursos humanos’ individuales y técnicos ‘pasadores de materia’” (Campaña para una nueva educación, 2015a, p. 4). Esta perspectiva técnica reduce el trabajo educativo y el acto de enseñanza a la transmisión de contenidos disciplinares del currículum oficial. A ello se le suma la alta cantidad de labores administrativas y de generación de evidencias que requieren las regulaciones y que, a juicio de la Campaña, afectan directamente las condiciones laborales docentes (Muñoz, 2014). Para la Campaña, esta mirada gerencial impone una concepción de trabajo docente como una tarea técnica, estándar y acrítica que tiene implicancias para la construcción de identidad profesional (Campaña para una nueva educación, 2015b).

En cambio, la Campaña propone una docencia reflexiva y afectiva (marco pronóstico) que sobrepase la mirada técnica-administrativa impulsada por las políticas. Esto implica una formación continua docente diferente:

la formación continua debe aumentar en importancia relativa y complejidad, dejando de ser considerada como un cúmulo de cursos de especialización, como una formación o actualización más bien técnica, sino que constituyéndose en instancias de desarrollo de la autonomía profesional, la reflexión docente, la innovación didáctica y pedagógica, en definitiva, como un espacio de reflexión en torno a la escuela y de constitución de nuevos proyectos en alianza con las instituciones formadora (Campaña para una nueva educación, 2015b, p. 1).

Para la Campaña, el SDPD debe alejarse del aspecto técnico y constituir la formación continua como un espacio de reflexión sobre la escuela y la propia práctica, para idear y llevar a cabo proyectos e innovaciones pedagógicas en cada comunidad educativa. El carácter reflexivo del trabajo docente se define como la capacidad y conocimiento que poseen los docentes para remirar pedagógicamente su labor y espacios educativos. Esta visión se enmarca en el posicionamiento de la Campaña a favor de una pedagogización de las escuelas como respuesta a las concepciones de trabajo docente como una labor individual, controlada y descontextualizada (Insunza *et al.*, 2015). Otra de las propuestas de la Campaña incluye la construcción de un currículum flexible, pertinente y descentralizado que reconozca y valore el contexto local y que se aleje de la lógica de acumulación de contenidos y el entrenamiento de habilidades funcionales (Campaña para una nueva educación, 2015a; Caro, 2014).

A través de este carácter reflexivo la Campaña no solo alude a recuperar una visión pedagógica profesional del trabajo docente al interior de las políticas docentes y el sistema educativo, sino que también posee una fuerte dimensión política, llamando a los docentes a constituirse como sujetos reflexivos y activos, capaces de transformar sus condiciones de trabajo y construir un nuevo tipo de educación (Campaña para una nueva educación, 2015b). La Campaña no considera que los cambios educativos necesarios para avanzar hacia una docencia más social y pedagógica serán propuestos por los gobiernos. En cambio, plantea

que deben ser promovidos por docentes que reflexionen colectivamente sobre el sentido de su trabajo, señalando que es:

Particularmente importante es seguir profundizando la reflexión colectiva acerca de ¿qué enseñamos y para qué lo enseñamos?, pues ya sabemos que el anhelo de construir un Curriculum socialmente pertinente, significativo y útil para los niños, niñas y jóvenes populares no es un asunto de interés para el actual estado neoliberal [...] (Insunza *et al.*, 2015, p. 1).

Otro aspecto del trabajo docente enfatizado por la Campaña es su carácter afectivo, en base a la perspectiva teórica de la sociología del trabajo, sus miembros señalan: “el trabajo docente no es cualquier oficio, ha sido descrito como un oficio inmaterial y afectivo [que] se articula en y desde los intercambios emocionales y vinculares” (Canal Campaña Carrera Docente, 2015, p. 1). Para la Campaña este aspecto tiene relación directa con las emociones y vínculos que se establecen en el ejercicio docente al interior de las comunidades educativas y, especialmente, con los estudiantes. Se menciona que: “las emociones no son una consecuencia del trabajo docente –que también lo son– las emociones y los vínculos son parte del proceso central del trabajo docente que pueda hacer posible –o no– el desarrollo del aprendizaje del estudiante” (Canal Campaña Carrera Docente, 2015, p. 1). Para que el trabajo docente lleve a los estudiantes a desarrollar habilidades y/o conocimientos es fundamental que se establezcan y cultiven vínculos emocionales entre docentes y estudiantes.

Al entender el trabajo docente como un oficio vinculante y emocional la Campaña aboga por condiciones laborales que permitan a los docentes construir esas relaciones con sus estudiantes. Por ejemplo, critican la gran cantidad de estudiantes por sala y el trabajo administrativo excesivo que impiden focalizar en el conocimiento individual necesario para diversificar las metodologías pedagógicas y brindar apoyo específico a cada estudiante.

En todo este marco los profesores, además, tenemos que lidiar con una cantidad excesiva de alumnos que nos impiden un conocimiento individual necesario para generar diversificación metodológica y para planificar los apoyos específicos que pueda necesitar cada estudiante.... para dar clases se requiere se reflexionar en forma individual y colectiva sobre nuestras prácticas para determinar objetivos, contenidos, metodologías y didáctica para responder a las necesidades educativas de todos los estudiantes. Pero la realidad dice que el escaso tiempo que tenemos para ello (Muñoz, 2014, p. 1).

Asimismo, demandan el aumento de horas no lectivas (50/50) para aumentar el tiempo de preparación de clases y atención de alumnos y sus familias (Muñoz, 2014).

5.3. CONDICIONES PARA EL TRABAJO DOCENTE

El SDPD plantea un mejoramiento de las condiciones laborales docentes, estableciendo las horas no lectivas —horas fuera de las clases— en un 30% en proporción al total de las horas de contrato (Ley 20.903, 2016). El principal problema identificado por la Campaña, con relación a las condiciones de trabajo (marco diagnóstico), es la sensación de agobio laboral

que experimenta gran parte del profesorado (Campaña para una nueva educación, 2015a). Para la Campaña, este fenómeno se asocia a diferentes causas, entre ellos: el ambiente físico e infraestructura; los materiales pedagógicos; el tiempo de trabajo; el número de estudiantes por sala; y las remuneraciones. Sin embargo, el énfasis por parte de la Campaña recae en los últimos tres, que son los más discutidos y fundamentados en los documentos.

El factor más relevante sobre el problema de las condiciones laborales es el tiempo de trabajo. El diagnóstico de la Campaña es que los docentes poseen poco tiempo para sus labores de planificación de los procesos formativos y reflexión sobre su práctica, ya que deben cumplir con demandas administrativas del establecimiento, de los diferentes programas que se implementan en ella y de las instituciones de Asistencia Técnica Educativa (Muñoz, 2014). Esto provoca que los docentes atiendan labores pedagógicas durante su tiempo libre, afectando su vida personal y familiar. Por eso, la Campaña critica la distribución de horas lectivas y no lectivas propuestas por el SDPD considerándola insuficiente (Insunza *et al.*, 2015).

Las propuestas (marco pronóstico) de la Campaña respecto a este ámbito recogen las demandas de organizaciones docentes anteriores, como las del Movimiento 50/50, respecto de equiparar las horas de trabajo lectivas y no lectivas, y de regular laboralmente la distinción entre horas lectivas y horas de trabajo administrativo (Campaña para una nueva educación, 2015a).

Para la Campaña, otro factor que afecta las condiciones laborales es la excesiva cantidad de estudiantes por aula. Esto porque impide que los docentes puedan conocer y trabajar de manera individual con ellos, considerando los apoyos y estrategias diversificadas que cada uno necesita, especialmente aquellos que enfrentan dificultades sociales y educativas. Por lo mismo, la Campaña propone reducir la cantidad de estudiantes a un máximo de 25 alumnos por aula. Sin embargo, entienden que esto no podrá alcanzarse bajo el actual modelo educativo de mercado basado en la subvención escolar, que obliga a las escuelas a captar más matrículas para financiar/justificar su funcionamiento. Se señala que:

Paradójicamente, cuando las escuelas más pobres -que atienden a los estudiantes más pobres y que necesitan que sus características individuales sean más consideradas- bajan su matrícula son cerradas porque no se financian. Es decir, que mientras no cambie el sistema de financiamiento de la educación de subvención por estudiante a financiamiento basal, no podremos bajar la cantidad de alumnos por curso con todo lo que significa pedagógicamente (Muñoz, 2014, p. 1).

La Campaña se refiere también a la remuneración de los docentes, criticando que no recibieron incrementos salariales reales en el último tiempo, que permitan enfrentar el aumento del costo de vida y el fenómeno del endeudamiento, y que se ha optado por entregar incentivos competitivos individuales por desempeño (Campaña para una nueva educación, 2014; Muñoz, 2014). Frente a estos problemas el movimiento propone una serie de medidas para mejorar el salario docente. Una de ellas es el aumento del Ingreso Mínimo Docente —entendido como el parámetro con que los sostenedores pagan salarios— por lo menos hasta el ajuste del 100% de la Renta Básica Mínima Nacional, para responder a las complejidades de la profesión y hacerla comparable con otras similares (Campaña para una nueva educación, 2015a; Campaña para una nueva educación, 2015b; Muñoz, 2014). Una segunda propuesta es eliminar los incentivos económicos individuales a la labor docente

para fomentar el trabajo colaborativo (Campaña para una nueva educación, 2015b). Se plantea además la eliminación de la contratación por horas mensuales y la formulación de contratos de trabajo por jornada media o completa directamente con el Estado, para asegurar la estabilidad laboral de los docentes (Campaña para una nueva educación, 2015b).

5.4. ESTRATEGIAS DE LEGITIMACIÓN

En los documentos de la Campaña identificamos distintas estrategias discursivas para convencer a la sociedad en general, a los actores de las comunidades educativas y, de manera especial, a los docentes (marco motivacional).

Una de estas estrategias se relaciona con vincular sus demandas con las movilizaciones estudiantiles previas. La Campaña reconoce la importancia de las movilizaciones estudiantiles de los años 1997, 2001, 2006 y 2011 por visibilizar y criticar los problemas del sistema educativo de mercado. Se señala que: “Las movilizaciones estudiantiles lograron develar el carácter y profundidad de la crisis educacional de nuestro país” (Caro, 2014, p. 1). Esta estrategia les permite posicionarse como aliados de los movimientos estudiantiles y en oposición a los gobiernos que han profundizado el modelo gerencialista en educación en los últimos 30 años (coaliciones Nueva Mayoría y Alianza).

Además, la Campaña establece un vínculo de continuidad con el ideario promovido por el movimiento estudiantil, rescatando dos aspectos fundamentales de sus demandas históricas. El primero es el posicionamiento a favor de la educación pública y su resguardo, los cuales están presentes en la propuesta de la Campaña para construir un Sistema Nacional de Educación Pública, que sea estatal, democrático y articulado desde la educación parvularia hasta los posgrados (Campaña para una nueva educación, 2015a). El segundo aspecto es garantizar la educación como un derecho social universal, gratuito, sin selección y sin lucro, y financiado con un aporte basal a las instituciones (Caro, 2014). La Campaña destaca que las movilizaciones estudiantiles fueron claves en visibilizar la incapacidad del modelo educativo de mercado para garantizar una educación entendida como derecho:

La fuerza de la calle [movilizaciones estudiantiles] puso en evidencia que el modelo educativo, al estar organizado como un mercado, no puede constituirse en sistema, con principios y finalidades comunes, ni tampoco puede garantizar la educación como derecho social universal (Caro, 2014, p. 1).

Esta propuesta de la Campaña se vincula con la crítica estructural que plantean al problema del trabajo docente. También sitúa la aspiración de la movilización docente cerca de otros movimientos sociales que han criticado el modelo de mercado contando con apoyo masivo, logrando trascender las demandas docentes a la sociedad y al debate público.

Otra estrategia utilizada es la validación de su propuesta por medio de la deslegitimación de la contraria, es decir, del discurso oficial del SDPD. Esta deslegitimación se presenta basada en dos aspectos: la escasa autoridad científica y representatividad de la propuesta. La primera se observa particularmente en los documentos que discuten la falta de base empírica de las medidas y cambios impulsados por el proyecto. Se señala que el SDPD se sustenta en débil evidencia empírica y representa una visión ‘poco científica’ (Campaña para una nueva educación, 2015a). Se alude a que las visiones sobre medición y mejoramiento de la labor docente contenidas en la política van en contra de los resultados

de investigaciones y estudios en pedagogía y ciencias sociales. La Campaña respalda su propuesta, en cambio, con investigaciones y conocimiento científico haciendo referencia a conceptos o autores específicos para definir el trabajo docente, tal como se observa al incorporar la idea de propósitos morales tomados de Fullan (1993) y Hargreaves (2001). La campaña enfatiza que lo que ellos plantean: “la ciencia de la educación lo viene diciendo hace 30 años” (Canal Campaña Carrera Docente, 2015, p. 1).

En segundo lugar, interpelan la insuficiente representatividad del SDPD en los docentes, señalando que carece de respaldo de un número importante de docentes, los que se han movilizadno solo para manifestar su rechazo sino también para cambiar la forma en que se comprende y ejerce su trabajo (Caro, 2014; Insunza *et al.*, 2015). Por el contrario, la Campaña presenta sus propuestas como ideas que han sido construidas colectivamente en distintas instancias de debate y discusión, en las que participaron docentes a través de colectivos, consejos de profesores, comunales del Colegio de profesores, y otras organizaciones docentes que conformaron el movimiento (Canal Campaña Carrera Docente, 2015).

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La relevancia de la Campaña para una Nueva Educación: ¡a Dignificar la Carrera Docente! subyace en que disputa de manera discursiva el concepto de trabajo docente desde profesores y académicos. La Campaña se posiciona como un discurso alternativo a los dos referentes que anteriormente dominaban la discusión sobre docencia: el Colegio de Profesores y el MINEDUC. Transversalmente se identifican tres elementos característicos en la campaña, vinculados a: 1) sus resultados (¿qué logró?); 2) la estrategia utilizada (¿cómo lograron re-encuadrar el debate?); y 3) el contenido de su propuesta (¿qué idea de trabajo docente propusieron?).

Primero, la Campaña centró sus críticas, no solo en el SDPD y las condiciones salariales y de trabajo propuestas, sino también en aspectos estructurales transversales al sistema educativo relacionados con la privatización educativa y el fortalecimiento de políticas de NPM. Al hacerlo, re-enmarcó la discusión de una ley particular -sobre trabajo docente- y la sitió como parte del debate sobre el sistema de regulaciones aprobadas desde los 90 en Chile que enfatizan el control y rendición de cuentas sobre los docentes. Este elemento se observa en cómo definieron el problema (marco diagnóstico) y en los elementos utilizados para sumar adherentes (marco motivacional). Respecto a este último, se identifica que la Campaña realiza nexos y hace alusión explícita a las consignas y críticas levantadas por los movimientos estudiantiles previos al 2016 para demostrar que los efectos negativos del SDPD también afectarán a otros actores educativos no-docentes, representando la profundización y consolidación de un modelo. Esta forma de enmarcar el debate podría relacionarse con el alto apoyo y masividad de las demandas y críticas que realiza la campaña, y el alto nivel de aprobación pública de las movilizaciones docentes del 2015 (Navarrete, 2020).

Segundo, una de las estrategias más utilizadas por la Campaña fue, lo que denominamos, el bilingüismo discursivo. Esta estrategia ha sido identificada en prácticas de liderazgo de directivos docentes que logran responder a políticas de rendición de cuentas que promueven la estandarización, y al mismo tiempo son capaces de generar espacios educativos

centrados en la emocionalidad y las necesidades de la comunidad, dominando el lenguaje de la burocracia y la estandarización, y el lenguaje educativo de docentes, apoderados y estudiantes (Guerrero *et al.*, 2020). En este estudio, la Campaña muestra el uso de esta estrategia en un sentido diferente, en la capacidad de sus miembros de dominar el discurso del NPM y los discursos críticos a esta aproximación. De esta manera, sus miembros son capaces de debatir la relevancia y efectos del SDPD desde dentro y fuera del marco de acción propuesto, explicitando problemas en su posible ejecución y en los dispositivos de evaluación anteriores, combinadas con críticas a la lógica del NPM subyacentes al SDPD. Por otro lado, este bilingüismo se expresa en su dominio del lenguaje académico, utilizando conceptualizaciones y referencias bibliográficas como fuente de legitimación técnica de sus críticas, y en el uso del lenguaje de los movimientos sociales, utilizando éstas consignas para criticar la propuesta de SDPD, ganar adherentes y legitimarse dentro del conjunto de actores movilizados.

Tercero, la Campaña ofrece una alternativa a las críticas a la noción de trabajo docente del SDPD: la noción de la docencia como una labor colectiva y emocional. Esta nueva noción implica repensar los mecanismos de evaluación y reconocimiento de la docencia, y los apoyos desde las políticas a los docentes. Esta propuesta disputa conceptualmente la noción de trabajo docente de la política mientras que establece también una disputa sobre quién puede definir qué se espera de un docente y cómo debiese ser evaluado, enfatizando la recuperación de protagonismo de las comunidades educativas y organizaciones docentes en estos debates. Si bien el Colegio de Profesores participó ampliamente en el debate pedagógico entre el 1990 y 2000 -periodo que comprende el año fundacional del movimiento pedagógico y el debate sobre la evaluación docente aprobada el 2004-, este protagonismo decayó a mediados del 2000, centrándose en elementos salariales y partidistas durante más de una década (Navarrete, 2020). Este cambio desde un foco en demandas salariales a la disputa por la concepción de docencia o elementos pedagógicos ha estado presente en otros movimientos docentes a nivel internacional ante el aumento de políticas de rendición de cuentas. Por ejemplo, en Noruega se reporta que el sindicato docente ha disputado la noción de profesionalismo de las políticas educativas, mostrando mayor preocupación por temas educativos, en un intento por dotar de un significado propio a temas concernientes a su labor, reclamar mayor autonomía y resaltar su estatus profesional (Mausethagen & Granlund, 2012).

Estos tres elementos, que caracterizan a la Campaña, pueden relacionarse con la heterogeneidad en la composición de sus miembros: profesores de aula, académicos, organizaciones docentes de establecimientos específicos y antiguos miembros del Colegio de Profesores. Esto podría explicar el bilingüismo discursivo presente en los documentos de la Campaña. Por otro lado, esta reunión de actores con vasta experiencia apoyando organizaciones docentes con docentes novatos, muchos de ellos conectados generacionalmente con el movimiento estudiantil del 2011, explicaría la alusión constante a las consignas y demandas estudiantiles. Finalmente, la baja representatividad del Colegio de Profesores y su pérdida de liderazgo durante la discusión de la aprobación del SDPD puede relacionarse al surgimiento de la Campaña y su intención de mostrar un discurso crítico y propositivo claro. La focalización en críticas y propuestas sobre la redefinición del trabajo docente pudieron ser un intento de diferenciarse de la visión oficial de la dirigencia del Colegio de Profesores, que apoyó la propuesta del MINEDUC en contra de la opinión de sus asociados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, F. (2015). Incentivos al trabajo profesional docente y su relación con las políticas de evaluación e incentivo económico individual. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 7-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100001>
- Aguilar, C., Luzón, A. y López, V. (2019). Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 121-139. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>
- Anderson, G. & Cohen, M. (2018). *The new democratic professional in education: Confronting markets, metrics, and managerialism*. Teacher College Press.
- Ávalos, B. (2010). Educational change in Chile: Reform or improvements? (1990-2007). En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds), *Second international handbook of educational change* (pp. 383-396). Springer.
- _____. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 49(Special issue 1), 11-28.
- Ávalos, B. y Assaél, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45, 254-266. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.02.004>
- Bacchi, C. (2000). Policy as discourse: What does it mean? Where does it get us? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(1), 45-57. <https://doi.org/10.1080/01596300050005493>
- Bellei, C., Cabalin, C. y Orellana, V. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal education policies. *Studies in Higher Education*, 39(3), 426-440. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.896179>
- Campaña para una nueva educación [Para una Nueva Educación, ¡a dignificar la carrera docente!] (19 de noviembre de 2014). Ejes para abordar críticamente el debate sobre una Carrera Docente. Facebook.
- _____. (2015a). *Cuadernillo Campaña*. Campaña para una nueva educación.
- _____. [Para una Nueva Educación, ¡a dignificar la carrera docente!] (27 de marzo de 2015b). *Ideas para el debate colectivo. Por una nueva educación. a dignificar la carrera docente*. Facebook.
- Canal Campaña Carrera Docente (04 de julio de 2015). *Críticas a proyecto de carrera docente: video de la presentación ante la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=GwJ9bpT5xY>
- Cárdenas, C. (2016). El movimiento estudiantil chileno (2006-2016) y el uso de la web social: nuevos repertorios de acción e interacción comunicativa. *Última década*, 45, 93-116. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362016000200006>
- Caro, M. (21 de noviembre de 2014). 10 medidas indispensables para una verdadera reforma al Sistema educacional. *El Desconcierto*. <https://www.eldesconcierto.cl/nacional/2014/11/21/10-medidas-indispensables-para-una-verdadera-reforma-al-sistema-escolar.html>
- Castro-Paredes, M. (2012). Política, educación y territorio en Chile (1950-2010). De las acciones colectivas a las acciones del mercado. *Educación y Educadores*, 15(1), 97-114.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP] (2018). Modelo de Formación para el desarrollo profesional docente y directivo. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Modelo_Formacion_Continua.pdf
- Cornejo, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: Un análisis psicosocial del bienestar/ malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal* [Tesis Doctoral, Universidad de Chile]. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/111523>
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F. y Lagos, J. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Individuo y Sociedad*, 14(2), 72-83. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue2-fulltext-580>

- Cox, C. (2003). Las Políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. In C. Cox, *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 19-113). Editorial Universitaria.
- Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: Velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo*, 46(1), 205-245. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25567>
- Davies, S. (2002). The paradox of progressive education: A frame analysis. *Sociology of Education*, 75(4), 269-286. <https://doi.org/10.2307/3090279>
- D. F. L. Núm. 1, fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 19.070 que aprobó el estatuto de los profesionales de la educación, y de las leyes que la complementan y modifican. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, 22 de enero 1997. <http://bcn.cl/2fjtu>
- Edelman, M. (1988). *Constructing the political spectacle*. The University of Chicago Press.
- Entman, R. M. (1993). Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication*, 43(4), 51-58.
- Fardella, C. y Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile: Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedad*, 27(1), 68-79. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p068>
- Fernández, M. B. (2018). Framing teacher education: Conceptions of teaching, teacher education, and justice in Chilean national policies. *Education Policy Analysis and Archives*, 26(34), 1-37. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2806>
- Fernández, R., Albornoz, N., Cornejo, R. y Etcheberrigaray, G. (2016). Los discursos sobre autonomía del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio educativo chileno. *Currículo sem Fronteiras*, 16(2), 283-302. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2017.46693>
- Fernández, M. B. y Madrid, R. (2020). Profesionalización desde una perspectiva democrática: nudos críticos y propuestas para formación y desarrollo docente. En M. T. Corvera y G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 206-233). Biblioteca del Congreso Nacional, Chile.
- Fernández, M. B., Fernández, L., Díaz, M. y Jofré, P. (2021). Respuesta e interpretación a políticas de rendición de cuentas de formación docente en Chile. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.9>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- _____. (2009). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Fullan, M. G. (1993). The professional teacher: Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(6), 1-13.
- Guerrero, P., Díaz, R., Hormazabal, A., Diez, P. & Urrutia, V. (2020). Diriger l'école dans un contexte de néolibéralisme éducatif : comment préserver le sens du travail éducatif au sein de la communauté. *Cahiers de recherche sociologique*, (68), 49-75. <https://doi.org/10.7202/1086357ar>
- Hardt, M. (1999). Affective Labor. *Boundary 2*, 26(2), 89-100.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *The Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Inzunza, J., Assaél, J. y Scherping, G. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 267-292. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14015561012.pdf>
- Inzunza, J., Candia, S., Reyes, L. y Cornejo, R. (04 de octubre de 2015). Carrera Docente: Indicaciones que mantienen un proyecto que nunca respondió a las necesidades del profesorado. *El Desconcierto*. <https://www.eldesconcierto.cl/nacional/2015/10/04/carrera-docente-indicaciones-que-mantienen-un-proyecto-que-nunca-respndio-a-las-necesidades-del-profesorado.html>

- Jarpa, C. y Castañeda, M. (2018). Representaciones sociales frente al proyecto de carrera profesional docente en Chile: Análisis estructural del discurso. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230075>
- Lazzarato, M. y Negri, A. (2001) *Trabalho imaterial. Formas de vida e produção de subjetividade*. DP&A.
- Ley 19.070, aprueba estatuto de los profesionales de la educación. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, 01 julio 1991, <http://bcn.cl/2idqn>
- Ley 19.961, sobre evaluación docente. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, 14 de agosto de 2004. <http://bcn.cl/2jc37>
- Ley 20.903, crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, 01 de abril de 2016, <http://bcn.cl/24y8q>
- Ley 20.501, calidad y equidad de la educación. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, 26 de febrero 2011, <http://bcn.cl/2f8iu>
- Mausethagen, S. & Granlund, L. (2012). Contested discourses of teacher professionalism: Current tension between education policy and teachers' union. *Journal of Educational Policy*, 27(6), 815-833. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.672656>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2008). Marco para la buena enseñanza. MINEDUC. <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Muñoz, M. L. (18 de noviembre de 2014). La lucha docente por mejores condiciones laborales puede ser el detonante de reformas estructurales. *El Desconcierto*. <https://www.eldesconcierto.cl/nacional/2014/11/18/la-lucha-docente-por-mejores-condiciones-laborales-puede-ser-el-detonante-de-reformas-estructurales.html>
- Navarrete, A. (2020). *La primavera docente: Profesoras y profesores, un actor en movimiento*. Chile 2014-2016. Ediciones Escaparate.
- Oliver, P. & Johnston, H. (2000). What a Good Idea! Frames and Ideologies in Social Movement Research. <http://www.ssc.wisc.edu/~oliver/PROTESTS/ArticleCopies/Frames.2.29.00.pdf>
- Oyarzún, C. y Cornejo, R. (2020). Trabajo docente y Nueva Gestión Pública en Chile: Una revisión de la evidencia. *Educ. Soc., Campinas*, 41, 1-24. <https://doi.org/10.1590/es.219509>
- Pastrana, J. P. (2007). Subtle tortures of the neo-liberal age: Teachers, students, and the political economy of schooling in Chile. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5(2), 25.
- Rein, M. & Schön, D. (1996). Frame-critical policy analysis and frame-reflective policy practice. *Knowledge and Policy: The International Journal of Knowledge Transfer and Utilization*, 9(1), 85-104.
- Rojas, M. y Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 205-221.
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: Individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psykhé*, 21(2), 35-46. <https://doi.org/10.7764/psykhe.21.2.542>
- Sisto, V., Montecinos, C. y Ahumada, L. (2012). Disputas de significado e identidad: La construcción local del trabajo docente en el contexto de las Políticas de Evaluación e Incentivo al Desempeño en Chile. *Universitas Psychologica*, 12(1), 173-184. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy12-1.dsic>
- Snow, D. A. & Benford, R. D. (1988). Ideology, frame resonance and participant mobilization. *International Social Movement Research*, 1(1), 197-219.
- Stone, D. (2012). *Policy paradox: The art of political decision making*. Norton.
- Vidiella, J. y Larraín, V. (2015). El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente: Corporalidades, afectos y saberes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1281-1310.