

Discursos y resistencia docente en torno a la institucionalización del modelo Neoliberal Educativo Chileno ¹

Resultados de investigación finalizada

Grupo de Trabajo N°18 “Reestructuración productiva, trabajo y dominación social”

Carla Fardella Cisternas
Vicente Sisto Campos
Cristian Aranguiz Salazar

Resumen:

Durante las últimas décadas la gestión de la educación pública se ha transformado, de acuerdo a los lineamientos neoliberales, transformando radicalmente el escenario de trabajo de los profesores. En este nuevo contexto de trabajo, los profesores no han respondido según lo esperado, dificultando la puesta en marcha de las políticas de fortalecimiento docente. A partir de los datos producidos en entrevistas activas a profesores, se analizan y presentan algunas prácticas cotidianas y de resistencias que conviven con las prácticas profesionales prescritas por la por las nuevas regulaciones laborales.

Palabras Clave: *Nueva Gestión Pública, Trabajo Docente, Prácticas de resistencia*

La Institucionalización del modelo Neoliberal en la regulación del trabajo docente en Chile

Durante 1980, aun bajo la dictadura de Pinochet, Chile y América latina viven una de las crisis económicas más importantes. En esta década, conocida como la década perdida, se desarrollan grandes cambios en la forma de gestionar el país y los servicios públicos. Después de algunas décadas, podríamos señalar que aquello que más impacto a los gobiernos locales, no fue la crisis en sí misma, sino la versión de crisis construida por la perspectiva Neoliberal de los Organismos Internacionales como Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo (FMI, BM, IBD). La crisis podría haber sido comprendida de múltiples formas, pero el discurso público inspirado en el de unos pocos privados, prefirió la versión de que todo esto se refería a un problema de gestión del Estado (Gentili, 1997). Sin embargo el problema de las versiones, y de esta en particular, no es su grado de autenticidad y tal vez tampoco lo sea la arbitrariedad de sus descripciones, sino sus efectos. El discurso de la crisis económica de los 80 quedó indiscutiblemente asociada a las capacidades, o mejor dicho a la incapacidad estructural del Estado para administrar eficientemente las políticas sociales expandidas durante la segunda mitad del siglo (Redondo, 2004; 2009).

Los Organismos Internacionales (Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo) colaboraron en encontrar soluciones útiles sobre la forma de afrontar en la región la crisis de la deuda externa, y establecer un ambiente de transparencia y estabilidad económica (Williamson, 1990). De esta forma, un modelo más estable, abierto y libre, promesas del modelo neoliberal, se articuló al inestable escenario político de la época. En términos generales, estas recetas fueron concebidas como un saber experto proveniente del mundo empresarial, justificado mediante criterios de éxito en el mundo del mercado. Los expertos supieron producir un conocimiento, que prometía ser una solución neutra, de calidad técnica, como conocimiento supuestamente universal, más

¹ En este documento se presentan los resultados de Proyecto Fondecyt N° 1121112

allá de la historia, los conflictos, las necesidades y las demandas locales de Latinoamérica (Gentili, 1997; Laval, 2004; Redondo, 2009).

Sin embargo la calidad técnica de esta propuesta no fue el único argumento bajo el cual se instauró en nuevo modelo. Esta propuesta supo enraizarse en la política estatal aprovechando la condición de los Estados locales. La supuesta firmeza y tecnicismo del modelo neoliberal, rápidamente enganchó con las necesidades de orden y estabilidad económica de la estremecida sociedad Chilena (Rizvi, 2008). El ambiente local de confusión, de institucionalidad dudable, con una larga dictadura de antesala y una economía estremecida, no constituían el mejor escenario para negociar estas ayudas, más bien fueron para Gentili (1997) un clima propicio para ser presionados por los organismos internacionales. Las condiciones en que se encontraba el país esa época fueron terreno fértil para la instauración del Neoliberalismo.

Desde 1980 hasta la fecha, los gobiernos aún continúan confundidos entre lo que es gestionar una empresa y gestionar un país, transformado la economía capitalista neoliberal en la matriz lógica de todas las políticas sociales. En este contexto el sistema educativo ha vivido cambios profundos, ineludibles a la hora de intentar comprender el oficio docente (Birgin, 1997; Casassus, 2003; Laval, 2004; Martínez, 2000; 2001).

Las políticas educativas dieron un vuelco hacia la lógica de mercado, lo que en términos simples, significa que el sector productivo pasó a ser su referente fundamental, por lo tanto debe cumplir con los principios de maximizar ganancias, asegurando el menor costo. Esta simple ecuación, en términos operativos se traduce en un servicio educativo estatal que promueve nuevas fuentes de financiamiento como el gasto privado y permite el lucro en la educación obligatoria, con fondos del estado (Redondo, 2009). Por su parte el gasto estatal, se transforma en un subsidio asociado a la demanda, generando competencia entre las escuelas para poder financiarse. Competencia que a la vez permitiría elevar su calidad, para captar más matrícula, proceso por medio del cual decantarían aquellas escuelas incompetentes (Martínez, 2008; Laval, 2004).

Aparejado al nuevo sistema de financiamiento, se inicia un proceso de descentralización del Estado, recayendo la responsabilidad de administración de la educación en agentes municipales, que muchas veces funcionan como corporaciones privadas. A partir de esta nueva forma de financiamiento y una administración educativa descentralizada se incorpora una lógica de libre mercado al sistema educativo (Avalos, 2006; Casassus, 2003; Cox, 1997; Rivas, 2004).

Con el restablecimiento de la democracia a principios de los 90, hay una reorientación de las políticas educativas y se oficializa la reforma educativa, en nombre de dos objetivos: mejorar la calidad y equidad de la educación chilena. En coherencia se emprenden 5 líneas de trabajo: el aumento del gasto público; reforma curricular; jornada escolar completa diurna, programas en torno al mejoramiento de la calidad y equidad y el fortalecimiento de la profesión, sin embargo la lógica estructural Neoliberal permanece intacta (Reyes & Cornejo, 2007 Corvalán, 2001).

En general, los gobiernos posteriores a la dictadura, logran posicionar la educación como uno de los desafíos más urgentes del país (Rodrigo & Reyes, 2008), pero paradójicamente el Estado seguía delegando la garantía de acceso y calidad educativa al mercado y a la competencia. Concretamente la educación fue vista como una posibilidad de obtener mejores empleos y mejores sueldos, como dijo el ministro de la época, es decir fue vista ante todo como un bien privado. Desde esta óptica, las políticas educativas debían propender a elevar la efectividad del servicio ofrecido por los establecimientos educacionales para generar competencias y conocimientos en las personas, que tengan impacto sobre los niveles de productividad de la economía (Brunner y Elacqua, 2003). Paulatinamente las responsabilidades social del Estado quedó distribuida en padres que deben elegir buenas escuelas, alumnos que deben esforzarse y docentes que deben hacer bien su trabajo.

El docente como figura del cambio

Hoy, la calidad de la educación pública tiene un sitio prioritario en la discusión política y en este escenario el docente ha sido puesto como actor clave. Esto se ha consolidado en una serie de políticas y programas que tienen por objetivo mejorar la calidad de la educación pública a través del fortalecimiento de la profesión docente.

Posterior a la recuperación de condiciones laborales perdidas durante el Gobierno militar, las políticas de fortalecimiento de la profesión docente comienzan un viraje hacia una lógica de desempeño. La promoción de esta lógica de desempeño se acompaña por la instalación de múltiples dispositivos que van orientando la trayectoria laboral docente (Bellei, Contreras y Valenzuela, 2008). Estos cambios se concretan en un Sistema de Evaluación Nacional del Desempeño, Remuneraciones dependientes de resultados, manuales de buen desempeño y contratos flexibles entre otras medidas. El sistema nacional de evaluación, clasifica al profesor en categorías de desempeño: Insatisfactorio, Básico, Competente y Destacado y a partir de esto se prescriben vías de desarrollo profesional para cada docente. Aquellos evaluados como Competentes y Destacados pueden rendir voluntariamente unos exámenes y obtener así la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI) y la Asignación de Excelencia Pedagógica, ambas implican un aumento significativo en la remuneración. Además, pueden acreditarse para ingresar a la Red de Maestros de Maestros permitiéndoles presentar proyectos para trabajar con pares en horario alterno y con una remuneración adicional. El Maestro de Maestros se constituye en el icono de desarrollo profesional docente, asumiendo roles de liderazgo entre pares. En contraste, los docentes calificados como Insatisfactorios deben participar en un sistema de reeducación Profesional y volver a evaluarse al año siguiente. Luego de una tercera mala calificación, el profesor deberá dejar el sistema educativo municipal.

A partir de este Sistema, se espera incentivar el desarrollo de nuevas prácticas docentes y un nuevo perfil de profesional basado en competencias técnicas, autonomía, responsabilización individual por resultados y autogestión del propio desarrollo profesional; ligándose fuertemente a la idea del trabajador como emprendedor, autor y responsable de su propia trayectoria (Bolívar, 2004; Rivas, 2004). No obstante cabe señalar que los resultados de todas estas medidas no han sido los esperados.

Diferentes estudios han documentado un importante rechazo entre los docentes a los nuevos cánones de desarrollo profesional propuestos por las nuevas regulaciones de trabajo docente (Bolívar, 2004; Sisto & Fardella, 2011; Núñez, 2002), prácticas irregulares en la manera de desarrollar las líneas de acción demandadas por las reformas a su trabajo (Martínez J. F., 2010), “déficit” de profesionalismo para ejecutar las políticas que los atañen (Mizala & Romaguera, 2003; OCDE, 2004), entre otras respuestas. Este tipo de investigaciones hacen pensar que las nuevas regulaciones del trabajo docente han tropezado con la cotidianeidad, historia y realidad local de la docencia.

Esta investigación se propuso investigar este encuentro desde las prácticas cotidianas en un contexto de institucionalización del modelo neoliberal en la profesión docente. Hay un esfuerzo contante a lo largo de este estudio, por comprender cómo es que las nuevas demandas profesionales son traducidas según los intereses locales de los profesores y a su vez resistidas, buscando y creando nuevas formas de sobrellevar los cambios impuestos a su labor.

Una aproximación empírica a la cuestión docente

Para dar respuesta al problema de investigación se llevó a cabo un estudio cualitativo, que buscaba conocer y comprender las prácticas cotidianas de adscripción o resistencia entorno a las nuevas regulaciones trabajo docente. De acuerdo a esto, se llevaron a cabo 20 entrevistas activas en torno a las políticas de fortalecimiento de la profesión docente. Los criterios muestrales exigieron que los docentes hubieran vivenciado una o más de los programas de las políticas de fortalecimiento docente y que

actualmente se encontraran oficialmente en ejercicio de su profesión en el sistema municipal de educación.

La metodología de producción de datos, debía sostener el importante desafío de vehicular narraciones, significados y prácticas propias de sujetos que experimentan la controvertida institucionalización del modelo neoliberal en la carrera docente, es decir una metodología que permitiera un acceso relatos nuevos y poco comunes dentro de los estudios del trabajo docente. Por esta razón se realizaron Entrevistas Activas, la cuales son definidas como una interacción en la cual los partícipes (entrevistador/a y entrevistado/a) son asumidos como sujetos que interactúan abiertamente, aunque guiado temática por una pauta flexible. Es a través de esta actividad que logramos aproximarnos a los procesos en los cuales la realidad adquiere sentido de un modo cotidiano: “La entrevista es un texto activo, un sitio donde los significados son creados y desarrollados” (Denzin N. , 2001, pág. 25) Entonces, si bien el contenido de las entrevistas se basó en los aspectos cotidianos de la ejecución de la política, también se realizó en un contexto de una conversación espontánea en los mismo lugares de trabajo del profesor (salas de clases, patios de escuela, sala de reunión de profesores etc.). Es decir se buscó relatos cotidianos, acerca de la cotidianeidad de la política, en espacios cotidianos de trabajo.

Para analizar los datos producidos, se llevó a cabo un modelo de análisis combinado, en el que se trabajó en el contenido de los textos, considerando también la forma discursiva de estos, recuperando elementos del modelo de repertorios interpretativos de Potter y Wetherell (Potter & Wetherell, 1987; Wetherell & Potter, 1998).

A partir de este análisis se distinguieron 4 tipos de prácticas cotidianas con las cuales se encuentra y debe convivir la implementación de las reformas sobre el trabajo docente.

Resultados

Para presentar este análisis he ordenado 4 agrupaciones de diferentes tipos de prácticas que llevan a cabo profesores en contexto de implementación de reformas al trabajo docente, a saber: prácticas de actuación, de escamoteo, prácticas de rumores y chismes en torno a la política y finalmente prácticas de manejo y dominio de las políticas.

Prácticas de Actuación y Representación

En esta subcategoría se exponen micro prácticas en torno implementación las políticas de fortalecimiento docente, que tienen en común la actuación y representación de determinados escenarios y roles demandados por las nuevas regulaciones. Por prácticas de actuación, se ha comprendido como aquellas prácticas que ofrecen un repertorio de conductas, actitudes, relaciones y estética que no son habituales para quien lo desempeña. Se trata de un repertorio de prácticas específicas, que responden a un contexto particular (Goffman, 2006).

En las entrevistas fue frecuente encontrar pasajes donde se relatan experiencias en torno a la implementación y ejecución de diferentes dispositivos de las políticas, como si fueran actuaciones. En el caso de los docentes, estas prácticas de actuación, se desarrollan según los relato principalmente en instancias de evaluación profesional, sin embargo también son relatadas respecto de situaciones en que deben recibir visitas de personas ajenas al centro escolar, como supervisores, apoderados o pares evaluadores.

“me tocó kinder (.) y:: iba en el día a día preguntando haber porque son importantes los números niños? si no existieran los números que pasaría con nosotros?. (0.2) Entonces siempre trabajando preguntas así al azar (0.1) adonde yo quería llegar (0.2) con mi clase filmada nos aprendimos con antelación una canción de los diez perritos cierto? como yo quería que la fueran haciendo los niños tomado unos

peluches que les pedí que se yo, entonces (0.1) no realizando la actividad así completa, pero por parte por partet (0.2) y: solamente una vez la arme ya esto es calcule el tiempo (0.2) y listo dije nada más... espero mi filmación (0.2)”

Fragmento 11:2

Como vemos en la actuación hay roles asignados, compromisos con ciertos papeles, que se practican y debutan. Sin embargo no es una obra que permita hablar de sí, de aquello que realmente se quiere mostrar de sí. Es un montaje para dar cuenta de un profesor inexistente en la vida escolar ordinaria. Los elementos presentados en la escenas relatadas, componen un guion, el cual está hecho en función de las expectativas que ellos creen que la política tiene acerca de ellos. Es una imagen acerca de si, que ellos creen, es deseada por la política.

Prácticas de Escamoteo

En segundo lugar nos encontramos con las prácticas de escamoteo, la cuales pueden ser definidas como llevar a cabo acciones irregulares de manera disimulada, evitando que otros se den cuenta (Scott, 2000). Entre estas prácticas encontramos fragmentos en que los profesores relatan como en los establecimientos se llevan a cabo prácticas como mentir, ocultar información, trabajar en el rango mínimo aceptable o abusar de recursos de la organización. Estas acciones no son ilegales, y tampoco constituyen exactamente insurrección laboral, pero igualmente son acciones que tensionan las formas oficiales de trabajar de acuerdo con las regulaciones del trabajo docente.

“E: Y cómo cuáles serían?

P: Unos profesores que mandan a hacer el portafolio y eso es una realidad (2) ahí hay un grupo que manda a hacer el portafolio y::: pagan (2) y muchas veces salen mejor evaluados que el profe que el que sudó la gota la go la gota grande ahí y::: que salió básico (2) (...)

E: Y ¿por qué crees que lo hacen?

P: Por lo mismo por la presión social (3) la presión social que se:: no lo justifico pero::: ello::s asumirán la responsabilidad si lo:: si los llegan a pillar pero eh: se hace también lo hacen algunos como te digo son la minoría”

Fragmento 4:55

Las acciones juegan a quedarse en un límite difuso, desarrollando un halo de ambigüedad. De acuerdo a Scott (2000) esta ambigüedad, es una condición protectora, en tanto son prácticas de resistencia que dificultad la confrontación directa o el castigo.

El Rumor

Aparejadas a estas últimas encontramos también prácticas de rumor y difamación. Estas prácticas en general son expresiones o relatos orales en torno a la política, que contienen proposiciones y supuestos acerca de la política en sí, respecto de su funcionamiento o también respecto de los evaluadores o autoridades en general. Se podría decir que los rumores circulan deliberadamente opaca, sus acciones muchas veces son informaciones oblicuas, simbólicas y muy imprecisas a fin de evitar una confrontación o una persecución (Scott, 2000).

Por ejemplo encontramos relatos descalificadores respecto de las autoridades o la promoción de información desacreditadora de actividades institucionales.

“Mi:::ra lo que a mí me llegó es que hasta el a:::ño pasado nadie había recibido el Avdi “

Fragmento 6:26

Los rumores suelen ser información no corroborada, que no ha llegado si sale por un canal oficial, pero que tiene una eficacia notable para difundirse. Suele una información que está en boca de todos, pero nuevamente no hay una cara visible que sea autor de tal relato. A diferencia de la práctica anterior podríamos decir la resistencia no está en comprar el portafolio, si no en el efecto que tienen determinados relatos. En el caso de rumores en torno a la compra de portafolios, podríamos decir que tienen el efecto de mostrar que el sistema nacional de evaluación de desempeño es una política corruptible, saboteable. De acuerdo a Scott (2000), el rumor y el chisme es una forma común y frecuente de agresión popular disfrazada. En el caso de los docentes cumple una función social específica que puede ser desacreditar determinada decisión de los puestos administrativos o en general de cualquier autoridad, también se podrían interpretar que son relatos que buscan contagiar la disidencia, o predisponer cierta base discursiva para intencionar la interpretación de los fenómenos.

Prácticas y Fantasías de domesticar el poder

Las prácticas cotidianas y fantasías de domesticar el poder se refiere discursos cotidianos que crean los profesores, entorno a formas de funcionar de la política o autoridades, atribuyéndole intensiones o generando hipótesis acerca de su proceder (Scott, 2000). Este grupo de prácticas se refiere tanto a la generación de estas creencias en sus contextos cotidianos de trabajo, como también a las prácticas que derivan de estas creencias.

De acuerdo a los relatos, conocer los cánones bajo los cuales funciona el poder, parece fundamental para este tipo de prácticas.

Son muy frecuentes los relatos que ponen en sospecha las intensiones de las políticas de fortalecimiento de la profesión docente, y es frecuente también que sean relatos de amenaza hacia ellos.

“E: Oye, y, eh::, ¿qué te parece a ti todo esto de fortalecimiento de la profesión, la reforma?

P: Primero, obedece obviamente a lo lógica de cómo funciona el sistema, no tiene nada de raro como funciona (...) me parece que obviamente eh, quieren volvernos atomizados más de lo que están en algunos casos, obviamente no:::, si es todo por logros, cuál es el lema, emprendedores que le dicen, que obviamente tiene que seguir por el derrotero hasta llegar a los gurú de la red de Maestro de Maestros encuentro que, desde mi postura por lo menos, y que es compartida o yo la comparto, y compartimos en realidad como por, unificada con los demás profesores es que, obviamente lo que hace aquí es dividir a los profesores.”

Fragmento 9:12

En este tipo de narraciones el poder de las políticas y sus programas siempre está presente, donde las acciones y discursos se basan en determinadas creencias de funcionamiento del poder. Se crean hipótesis acerca del poder, se organizan de categorías que lo ordenan, mediante las cuales lo comprenden y le atribuyen intensiones.

Este tipo de narraciones tienen la particularidad de volver predecible el poder y así orientar la propia conducta. Es decir, las hipótesis acerca del proceder del poder son un referente fundamental para orientar decisiones. De cierta manera estas prácticas generan un efecto de certeza, que permite al profesor orientar su conducta, tanto para satisfacer las lógicas políticas como para evadir sus prescripciones. Son narraciones cotidianas acerca de cuáles son los caminos de la política, para poder ellos hacer sus pasos.

Discusiones finales

Las reformas escolares de las últimas décadas sitúan a los docentes como una pieza clave para el funcionamiento de las políticas educativas y el aseguramiento de la oferta de una educación pública de calidad. En general estos dispositivos demandan y prescriben un conjunto de prácticas que no son habituales en los establecimientos, y a pesar de las nuevas regulaciones del trabajo docente, siguen sin ser habituales.

De acuerdo a esta investigación, podemos ver que las prescripciones de determinadas prácticas profesionales entran en un campo local que pone en juego la fuerza de los dispositivos políticos. Los espacios cotidianos interactúan con los dispositivos, matizan a través de prácticas locales, el sentido y propósito genuino de las nuevas regulaciones educativas.

En este sentido las prácticas locales funcionan como prácticas de resistencia. Es una red de acciones cotidianas y laborales, que coexisten y conviven con las prácticas profesionales impuestas por la política, y son acciones que suelen hacer tropezar la implementación armónica de los dispositivos políticos. El roce producido por la cotidianeidad, tensiona la dirección y trayectoria de estos dispositivos.

En este artículo se describieron situaciones en las cuales los docentes ejercen su labor de modos astuciosos, utilizando las circunstancias, abriendo surcos en la institucionalización de los modelos neoliberales. En este sentido, la resistencia puede asumir formas variadas, su grado de organización es muy amplio, pueden ser espontáneas o planificadas. No es posible reducirlas al campo de la acción, contrapuesto al del pensamiento, no es posible reducirlas a ningún campo. La resistencia se puede cristalizar momentáneamente en frases, nombres, acciones espontáneas, gestos, actitudes, pensamientos y significados. Son excepciones mayoritarias, prácticas tan posibles como improbables, tan necesarias como creativas, tan tímidas como violentas, tan rápidas como disimuladas. Cualquier vía y espacio puede anidarla. Y en este sentido, todo y siempre en el espacio escolar, es un potencial terreno de disputas.

Los resultados mostrados son sólo una muestra de las posibilidades, variedades y formas de las prácticas de resistencias, corresponde a la potencia de cotidianeidad. Inacabable. Irreductible.

A mi parecer el fenómeno descrito hasta aquí, nos invita a repensar al menos 2 cosas.

Primero, respecto de la implementación y evaluación de las Políticas públicas en educación en general, y en las Políticas de fortalecimiento de la profesión docente en particular. Los resultados mostrados constituyen una base para repensar la nueva gestión de lo público, en tanto el éxito de políticas y reformas, llevadas en las últimas décadas no depende de la solidez técnica de las propuestas. Es decir, la discusión no estaría en la validez de los indicadores, sino en la incorporación de dimensiones sociales, culturales y cotidianas del trabajo docente. No estaría en hacer fórmulas cada vez más rebuscadas para capturar la realidad, sino en dialogar, mirar y comprender la realidad cotidiana de los profesores. En este sentido es preciso comprender los procesos sociales a la base de la instalación de nuevas reformas para gestionar lo público, y lo cotidiano e histórico del trabajo docente, debe ser visto como una condición y recurso de los cambios en educación y no la piedra de tope.

Asociado a lo anterior, encontramos un segundo desafío asociado a las metodologías y teorías para comprender los fenómenos cotidianos a la base de las nuevas regulaciones laborales de los docentes. Si bien la mirada tecnicista no es suficiente para leer el complejo proceso de implementación de políticas públicas, podríamos decir que las teorías críticas tampoco lo han sido (Fullan, 1998). De acuerdo a Giroux la teoría social y educativa, no habría cumplido su promesa de proveer una mirada crítica y comprensiva de la escuela. En ocasiones las miradas críticas han sobreenfatizado en los análisis sobre la reproducción, sin embargo estas han fallado en “proveer mayores explicaciones de cómo maestros, estudiantes y otros agentes humanos actúan dentro de contextos históricos y sociales específicos para hacer y reproducir las condiciones de su existencia.” (Giroux, 1986, pág. 3) En tanto son teorías, que pocas veces dejan espacio para momentos de creación.

Respecto de la conceptualización y estudio de las prácticas de resistencia en del trabajo docente, es necesario lograr una apertura metodológica que no busque capturar porciones maniobrables de realidad, sino no que permita una relación fértil con el campo de estudio.

Muchas veces se suponemos que estas prácticas deben ser vistas para que existan y probablemente uno de sus logros más importantes ha sido saber esconderse, sin desaparecer, trabajar de manera invisible y silenciosa. Hasta volverse invisible para las ramas del poder, investigadores y gobiernos, y así también se vuelven invisibles nuevas formas de ejercer el oficio docente.

Detrás de estructuras, regulaciones y reformas escolares hay una mayoría silenciosa, reinventando día a día la escuela y es necesario buscar conceptualizaciones y metodologías de investigación que permitan ver las prácticas de resistencia en su potencial creador.

Referencias

- Ávalos, B. (2006). *El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bellei, C., Contreras, D., & Valenzuela, J. P. (2008). Debate sobre la educación chilena y propuesta de cambio. En C. Bellei, D. Contreras, & J. P. Valenzuela, *La agenda pendiente en educación. Profesores, Administradores y Recursos: Propuestas para la nueva Arquitectura de la Educación Chilena*. Santiago: Programa de Investigación en Educación Universidad de Chile-UNICEF.
- Birgin, A. (14 de noviembre de 1997). *Las regulaciones del trabajo de enseñar: vocación, estado y mercado en la configuración de la docencia*. Buenos Aires: Tesis de Maestría. Recuperado el 14 de noviembre de 2008, de Opech.cl: http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/
- Bolivar, A. (1 de junio de 2004). *La Educación Secundaria Obligatoria en España. En la Búsqueda de una Inestable Identidad*". Recuperado el 13 de noviembre de 2009, de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Bolivar.pdf> [22/06/04].
- Brunner, J., & Elacqua, G. (2003). *Informe de Capital Humano*. Santiago: Universidad Adolfo Ibañez. Escuela de Gobierno.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Chile: Ediciones Lom.
- Corvalán, J. (2001). *Las transformaciones educativas recientes y los cambios de la política social en Chile*. Chile: Umbral.
- Cox, C., & Gysling, J. (2009). *La Formación del profesorado chileno 1842-1987*. Santiago: ediciones Universidad Diego Portales.
- Denzin, N. (2001). "The reflexive interview and a performative social science". *Qualitative Research*, 1(1).
- Fullan, M. (1998). The meaning of educational Change. A quarter of a century of learning. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins, *International Handbook of Educational Change* (págs. 214-228).
- Giroux, H. (1986). Teorías de la Reproducción y Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico. *Cuadernos Políticos num.44* .
- Goffman, E. (2006). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Laval, C. (2004). *La Escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, D. (2000). La batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso de trabajo docente. En P. Gentili, & G. Frigotto, *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (págs. 213-220). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.

- Martínez, D. (2001). Abriendo el presente de una modernidad inconclusa. Treinta años de estudio del trabajo docente. *Latin American Studies Association XXII Internacional Congress*. Washington DC.
- Martinez, J. F. (2010). la evaluación docente en Chile: perspectivas sobre la validez. En J. Manzi, *La evaluación docente en Chile* (págs. 213-221). Santiago: Centro de Mediciones. MIDE UC.
- Mizala, A., & Romaguera, P. (2003). Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile. En C. Cox, *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo*. Santiago: Universitaria.
- Núñez, I. (2002). *Veinte años de políticas referidas a los docentes secundarios en Chile*. Recuperado el 24 de noviembre de 2006, de http://www.piie.cl/documentos/documento/ivan_nunez/20anos_politica_hacia_secundarios.pdf
- OCDE. (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Francia: OCDE.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology*. London : Sage.
- Redondo, J. (2004). El experimento Chileno en educación (1990-2001). Mito, Falacia y ¿Fraude?. En J. Redondo, J. Descouvieres, & K. Rojas, *Equidad y calidad de la educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)*. Chile: Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- Redondo, J. (2009). La Educación Chilena en una encrucijada histórica. *Diversia*(1), 13-39.
- Reyes, L., & Cornejo, R. (2007). *La cuestión docente en América Latina. Estudio de casos: Chile*.
- Rivas, J. I. (2004). Política educativa y prácticas pedagógicas. *Barbecho, revista de reflexión socioeducativa*.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el Arte de la Resistencia*. Mexico: Era.
- Sisto, V., & Fardella, C. (2011). Nuevas Políticas Públicas, Epocalismo e Identidad: El caso de las políticas Orientadas a los Docentes en Chile. *REU Sorocaba*, 123-141.
- Wetherell, M., & Potter, J. (1998). El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. En A. Gordo, & J. Linaza, *Psicología, Discurso y Poder: Metodologías cualitativas, perspectivas críticas*. (págs. 63-78). Madrid: Visor.
- Williamson, J. (1990). What Washington Means by Policy Reform. En J. Williamson, *Latin American Adjustment: How Much Has Happened?* (págs. 5-20). Washington DC: Institute for International Economics .