

NÚMERO ESPECIAL

**Movimientos Anti-Estandarización y Opt-Out Testing en Educación:
Resistencia, Disputas y Transformación**

archivos analíticos de
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 30 Número 138

6 de septiembre 2022

ISSN 1068-2341

**La Rebelión de las Bases frente a la Estandarización del
Trabajo Pedagógico: El Caso de la Movilización contra la
Ley de Carrera Docente en Chile¹**

Vicente Sisto

Lorena Núñez-Parra

Andrea López-Barraza

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Pontificia Universidad Católica
de Valparaíso



Lorena Ramírez-Casas del Valle

Universidad de las Américas

Chile

Citación: Sisto, V., Núñez-Parra, L., López-Parra, A., & Ramírez-Casas del Valle, L. (2022). La rebelión de las bases frente a la estandarización del trabajo pedagógico. El caso de la movilización contra la Ley de Carrera Docente en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(138). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6460> Este artículo es parte del número especial *Movimientos Anti-*

¹ Este trabajo cuenta con el apoyo de la de la Subdirección de Centros e Investigación Asociativa (SCIA) de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Centro CIE160009; del Fondo Nacional para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (FONDECYT), Proyecto 1191015 y de la Iniciativa Científica Milenio de ANID, a través del Núcleo Milenio Autoridad y Gestión de las Asimetrías de Poder (NCS17_007).

Estandarización y Opt-Out Testing en Educación: Resistencia, Disputas y Transformación, editado por Javier Campos-Martínez, Alejandra Falabella, Jessica Holloway y Diego Santori.

Resumen: Se ha insistido que la instalación de estándares de desempeño docente sería uno de los principales medios para mejorar la calidad educativa. El 2015 el gobierno de Chile presentó un proyecto de Ley que establece un sistema de desarrollo profesional basado en estándares de desempeño fijados desde el nivel central. Estos regulan formación pedagógica y la evaluación del desempeño que clasifica profesores, estableciendo salarios, desarrollo profesional y sanciones, incluyendo la expulsión del sistema. Durante su tramitación se levantó una de las movilizaciones docentes más importantes de los últimos años. Este artículo analiza (a) cómo defensores del proyecto construyeron la movilización en columnas de opinión y editoriales; (b) cómo ésta fue descrita y justificada en documentos del propio movimiento; y (c) cómo es narrada 5 años después por una muestra de dirigentes que participaron de ésta. Si bien los promotores de la política construyeron la movilización como mera defensa de privilegios, los documentos del movimiento y entrevistas dan cuenta de la emergencia de una voz que releva la práctica pedagógica concreta, conjunta, situada en la escuela, como principal referente del trabajo docente y de lo que deberían ser políticas de evaluación y desarrollo de carrera pertinentes.

Palabras clave: estandarización; trabajo docente; evaluación del desempeño; política educativa

The rebellion of the bases against the standardization of pedagogical work: The case of the mobilization against the Teaching Career Law in Chile

Abstract. There has been a great insistence that the installation of teacher performance standards would be one of the main means to improve educational quality. In 2015, the Chilean government presented a bill that establishes a professional development system based on performance standards set at the central level. These regulate pedagogical training and the evaluation of the performance that classifies teachers, establishing salaries, professional development and sanctions, including expulsion from the system. During the processing of the bill, one of the most important teacher mobilizations in recent years took place. This article analyzes (a) how defenders of the project built the mobilization in opinion columns and editorials; (b) how it was described and justified in documents of the movement itself; and (c) how it is narrated by a sample of leaders who participated in it. Although the promoters of the policy constructed the mobilization as a mere corporatist expression of interest groups, the documents of the movement and interviews reveal the emergence of a voice that reveals concrete, joint pedagogical practice, situated in the school, as the main reference of teaching work and of what should be relevant evaluation and career development policies.

Keywords: standardization; teaching work; performance evaluation; educational policy

A rebelião das bases contra a estandarização do trabalho pedagógico: O caso da mobilização contra a Lei da Carreira Docente no Chile

Resumo: Tem-se insistido que a instalação de standards de desempenho docente seria um dos principais meios para melhorar a qualidade educacional. Em 2015, o governo chileno apresentou um projeto de lei que estabelece um sistema de desenvolvimento profissional baseado em standards de desempenho estabelecidos a partir do nível central. Estes regulam a formação pedagógica e a avaliação de desempenho que classifica os professores, estabelecendo salários, desenvolvimento profissional e sanções, incluindo a expulsão do sistema. Durante sua tramitação, levantou-se uma das mais importantes mobilizações educativas dos últimos anos. Este artigo analisa (a) como os defensores do projeto construíram a mobilização em colunas de opinião e editoriais; (b) como foi descrito e justificado nos documentos do próprio movimento; e (c) como ela é narrada 5 anos

depois por uma amostra de líderes que dela participaram. Embora os promotores da política tenham construído a mobilização como mera defesa de privilégios, os documentos do movimento e as entrevistas dão conta da emergência de uma voz que alivia a prática pedagógica concreta e conjunta, localizada na escola, como principal referente do trabalho docente e quais deveriam ser as políticas relevantes de avaliação e desenvolvimento de carreira.

Palavras-chave: estandarização; trabalho docente; avaliação de desempenho; política educacional

La Rebelión de las Bases frente a la Estandarización del Trabajo Pedagógico: El Caso de la Movilización contra la Ley de Carrera Docente en Chile

La estandarización del trabajo docente es parte fundamental del proyecto general de estandarización de la educación empujado por diversos organismos internacionales y think tanks a nivel global durante las últimas décadas (Holloway & Brass, 2018; Holloway et al., 2017; Normand et al., 2018; Sisto, 2012). Se despliega complementariamente a la estandarización que se realiza a través del testeo a gran escala que mide resultados de aprendizaje en función del currículum preestablecido, categorizando escuelas y estableciendo consecuencias que pueden incluir el cierre (Holloway, 2017; Watanabe, 2007). Chile, considerado ejemplo de este tipo de reformas, durante los últimos años desarrolló una política de regulación del trabajo docente, denominada Ley de Carrera Docente, aprobada por el parlamento en enero del 2016 (Ley 20.903). Esta se caracteriza por promover un modelo de desarrollo de carrera basado en el cumplimiento de estándares de desempeño medido a través de instrumentos de evaluación estandarizados con consecuencias salariales y de estabilidad laboral (Assael & Cornejo, 2018; Assael et al., 2018; Ramírez-del Valle et al., 2019). Así se cumple la recomendación de clasificar profesores, estableciendo incentivos, incrementos salariales e incluso despido, como modo de asegurar la calidad del trabajo docente (ver Bruns & Luque, 2014; Vegas & Ganimian, 2011).

Las movilizaciones docentes se han descrito como orientadas por reivindicaciones salariales o demandas de condiciones laborales y/o contractuales, buscando mayor seguridad y mejores recompensas (ver Casey, 2020; Gitlin & Margonis, 1995; Grindle, 2004). Sin embargo, la intensificación de los procesos de estandarización ha impulsado movilizaciones trascienden lo salarial y las condiciones laborales y contractuales, cuestionando directamente a la política educativa, promoviendo una mirada pedagógica situada que contrasta con la versión estandarizada de educación y trabajo docente de las reformas en boga (Benson & Weiner, 2021; Casey, 2020). Casey (2020) muestra esto a partir de su análisis de las movilizaciones surgidas en Virginia del Oeste (Estados Unidos) el 2018, las cuales que se expandieron en los estados con políticas de estandarización más fuertes. A esto lo denominó *Primavera Docente del 2018*. Curiosamente en Chile el proceso de movilización contra el proyecto de Carrera Docente fue bautizado también como *Primavera Docente* el 2014 (ver Navarrete, 2020). Ese año, ante el anuncio del proyecto, los profesores comenzaron a organizarse desde los territorios, emergiendo asambleas autoconvocadas en escuelas y a nivel comunal. Esto se intensificó el 2015, desarrollándose la movilización docente más relevante de los últimos años, que incluyó una huelga de 57 días. Fue llamada también “*La Rebelión de las Bases*” (Maramoros, 2020). Cuestionó la estandarización del trabajo docente y presentó propuestas alternativas a la política, basándose en un modo de organización más horizontal -asambleario- que aquel sostenido por las estructuras gremiales tradicionales de representación.

Según Benson & Weiner (2021), las movilizaciones desarrolladas ante la intensificación de los procesos de estandarización del trabajo docente han recibido poca atención investigativa. Desde Chile, este artículo analiza, por una parte, **cómo fue construida la movilización de profesores contra la Ley de Carrera Docente en el espacio social en el cual se jugaba la legitimidad de**

la reforma y de su crítica. Housley & Fitzgerald (2009) han mostrado que la producción de discusiones y decisiones que definen una política pública ocurre en lo que denominan *esfera pública mediada*. En ella participa el grupo movilizado -los profesores- a través de sus comunicaciones públicas, pero, sobre todo, los medios de comunicación masiva, destacando editoriales y columnas de opinión, como portadores de interpelaciones a quienes tienen que tomar decisiones políticas (parlamento, gobierno). Por ello se analizaron editoriales y columnas de opinión de los principales medios escritos durante el proceso de movilización, así como el material de difusión elaborado por el propio movimiento. Esto muestra cómo fue moldeada públicamente la movilización y qué voz levantó ésta en el cual la política era discutida.

Por otra parte, se abordan **los efectos de este proceso de movilización, sobre los modos de organización colectiva de las y los profesores.** La investigación empírica reciente destaca que la intensificación de los procesos de estandarización no sólo ha significado la emergencia de movilizaciones, sino que, éstas han tenido un impacto en los modos de organización colectiva de los profesores y en sus objetivos reivindicativos (Benson & Weiner, 2021; Bocking, 2019; Casey, 2020; Duarte & Brewer, 2019; Pallas, 2021, entre otros). Por ello, este artículo presenta análisis de entrevistas realizadas 5 años después a dirigentes gremiales de las y los profesores que tuvieron un rol protagónico. Estas permiten no sólo comprender cómo narran lo que fue el proceso de movilización, sino que también los efectos que esta tuvo para el hacer organización colectiva y movilización docente, en un contexto de intensificación de la estandarización.

Primeramente, se muestra como los modelos de reforma global de la educación han dado centralidad a la estandarización del trabajo pedagógico, profundizando en su despliegue en Chile, para luego presentar los resultados de los estudios, esperando contribuir, desde un caso emblemático, a la comprensión de los movimientos antiestandarización del trabajo docente.

La Estandarización del Trabajo Pedagógico como parte de la Reforma Global en Educación

Durante las últimas décadas, muchos sistemas educativos han adoptado regímenes de rendición de cuentas basada en instrumentos de evaluación de desempeño de escuelas y profesores, en función de resultados y cumplimiento de estándares. Esto como principal modo de gobernar la educación (Normand et al., 2018; Ozga, 2009; Valli & Buese, 2007). Estas políticas son propias del llamado Nuevo Management Público (NPM) en Educación (Verger et al., 2019). Éste se caracteriza por promover modelos de ser y hacer de la gran empresa privada en el campo de lo público con lo cual se aumentaría la calidad, eficacia y eficiencia del gasto (Hood, 1991). Así, se incluyen privados en la provisión de servicios públicos con financiamiento del Estado para aumentar competencia, (Osborne & Gaebler, 1992; Shah, 2005), se instala la flexibilización y precarización contractual, a la vez que sistemas de gestión en función de resultados y estándares de desempeño (Chatelain-Ponroy et al., 2018; Gale, 2012).

Diversos diagnósticos han coincidido en poner al desempeño docente al centro de la explicación de la deficiente calidad educativa, por ello deben estar al centro de cualquier reforma (Garver, 2020; Ingersoll et al., 2016; Keddie, 2018). Ejemplos podemos encontrar en los informes *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms* (Bruns et al., 2011), *What Are the Teacher Policies of Top-Performing and Rapidly-Improving Education Systems?* (Vegas & Ganiman, 2011) y *Profesores Excelentes. Cómo Mejorar el Aprendizaje en América Latina y el Caribe* (Bruns & Luque, 2014), todos del Banco Mundial. Estos, al igual que documentos de otros organismos internacionales y Think Tanks, insisten en que la profesión docente debe transformarse para lograr una educación de calidad. Según Vegas & Ganiman (2011), lo primero es fijar estándares de desempeño claros que definan lo que

debe hacer un buen profesor, que garanticen una ejecución eficaz y eficiente que genere aprendizajes verificables en niñas y niños en función del currículum establecido. Estos estándares deben regir la formación y deben materializarse en instrumentos de evaluación que midan el cumplimiento individual de dichos estándares, clasificando profesores, estableciendo salarios, incentivos, posibilidades de promoción de carrera, medidas remediales e incluso la expulsión del sistema (ver Bruns & Luque, 2014; Vegas & Ganiman, 2011). Son estas consecuencias las que dan fuerza permiten instalar los estándares en el corazón del trabajo pedagógico definiendo qué es lo que hay que hacer y cómo, marcando prioridades y moldeando la acción cotidiana (Bezes, 2018; Kawasaki et al., 2019).

La Estandarización del Trabajo Pedagógico en Chile y la Ley de Carrera Docente

En Chile el proceso de estandarización del trabajo pedagógico se inició tempranamente, mediante la Ley que otorga un mejoramiento especial de remuneraciones para los profesionales de la Educación (Ley 19.715, 2001). Esta fija por primera vez estándares para evaluar voluntariamente a profesores que deseen recibir una 'Asignación por Excelencia Pedagógica' - incentivo económico-. Emerge el portafolio, instrumento basado en muestras de desempeño que incluye planificación pedagógica y una clase grabada en video. Personal externo aplica las rúbricas evaluativas que operacionalizan los estándares sobre estas muestras, clasificando desempeños. Tres años después emerge la Ley de Evaluación Docente (Ley 19.961, 2004), que perfecciona los estándares, estableciendo un sistema de evaluación obligatorio para profesores de escuelas dependientes de municipios. El portafolio se constituye en el principal instrumento, cuyo resultado determina la calificación del profesor.

La Ley de Carrera docente buscó potenciar esta estandarización del trabajo pedagógico profundizando las consecuencias sobre profesores y extendiendo su campo de acción hacia la formación. Así, instala un modelo de formación inicial, selección, evaluación de desempeño y desarrollo de carrera, basado en los estándares establecidos en los cuerpos legislativos previos consignados en el llamado Marco para la Buena Enseñanza (MBE; Ministerio de Educación, 2008), los que se concretan en rúbricas evaluativas; ampliando su campo de aplicación también a las y los profesores de las escuelas privadas con financiamiento público. Entre sus elementos más relevantes está lo que se denomina el 'aseguramiento' de la formación inicial docente estableciendo que los currículos formativos deben ajustarse a dichos estándares (Ramírez et al., 2019). A ello se suman nuevas regulaciones respecto a remuneraciones y los modos de promoción de desarrollo profesional de acuerdo a 'tramos', categorías en las cuales es asignado el profesor en función de sus resultados en la evaluación (Ministerio de Educación, 2017). Ésta contempla una *prueba de conocimientos específicos y pedagógicos atinentes a la disciplina y nivel que imparte*, evaluación escrita en la que se debe demostrar dominio conceptual de los estándares y del área curricular en la cual se desempeña; y elaborar un *portafolio* que está constituido por tres módulos, con distintos objetivos cada uno. El módulo 1 se centra en evaluar prácticas pedagógicas en base a los desempeños esperados en el MBE a través de un instrumento escrito en el cual se da cuenta de la planificación pedagógica de ciertas unidades curriculares. El módulo 2 consiste en una clase videograbada cuyo objetivo es evaluar el cumplimiento de estándares en el desempeño práctico del docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en su vinculación con estudiantes Finalmente, el módulo 3 busca evaluar cómo prácticas colaborativas aportan a la mejora desempeños individuales. Cabe señalar que modulo 1 y módulo 2 son los que tienen mayor ponderación: 57% y 43% respectivamente (Ministerio de Educación, 2020). Absteniéndose de consideraciones situaciones o contextuales, cada muestra es

evaluada técnicamente. En base a los resultados obtenidos en ambos instrumentos (prueba de conocimientos y portafolio) -y considerando los años de experiencia- los docentes son clasificados en distinto tramos que se denominan: inicial, temprano, Avanzado, Experto I y Experto II. Esta asignación en tramos tiene efectos en remuneraciones diferenciadas y puede dar posibilidad de acceder a cargos dentro del establecimiento, liberar horas para desarrollar asesorías remuneradas a escuelas y profesores, o la expulsión del sistema (Ministerio de Educación, 2016).

Este proyecto fue apoyado por diversos Think Tanks, tales como ‘Acción Educar’, ‘Educación 2020’, ‘Elige Educar’, ‘Centro de Estudios Públicos’. Los cuales desplegaron su influencia a través de columnas de opinión y presentaciones ante el Congreso. A nivel parlamentario, tuvo el apoyo de todo el espectro político, incluyendo al Partido Comunista, miembro de la alianza de gobierno, y también de parte de la dirigencia del gremio docente, incluyendo a su presidente, también comunista (Mizala & Schneider, 2020).

La estandarización del trabajo docente se articula con un proceso mayor de estandarización de la educación en Chile, promovido por reformas como la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) (Ley No. 20.248, 2008), la Ley General de Educación (Ley No. 20.370, 2009), y la Ley que Crea el Sistema de Aseguramiento de Calidad (Ley No. 20.529, 2011). Éstas establecen, como objetivo del sistema, alcanzar ‘calidad educativa’, la que se verifica evaluando “logros de aprendizaje de los alumnos”, “el desempeño de los establecimientos educacionales” y de “los profesionales de la educación” (Art.7, Ley 20.370). El test de evaluación de aprendizajes de aplicación censal SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad Educativa), existente desde 1988, se instala al centro, ya que su puntaje da cuenta del nivel de calidad de la Escuela, permitiendo clasificarla y establecer consecuencias que incluyen el cierre. La Carrera Docente, emerge completando esta arquitectura de gobierno de la educación a través de mediciones en función de estándares con consecuencias

La Movilización contra el Proyecto de Ley de Carrera Docente

El proyecto de Ley se empieza a gestionar desde la asunción a la presidencia de Michelle Bachelet, en marzo del 2014. Un antecedente relevante constituye la iniciativa denominada “Plan Maestro”, convocada por Elige Educar, Think Tank financiado por fundaciones vinculadas a empresas privadas. Éste invita a participar a algunos centros de investigación universitarios e incluso a la dirigencia del Colegio de Profesores, principal organización gremial docente. Según sus gestores “el Plan Maestro nace como una plataforma de participación, con el fin de levantar reflexiones y propuestas concretas y, de esa forma, influir en el accionar gubernamental” (Hochschild et al., 2014; p. 124). Se establecen 130 propuestas supuestamente consensuadas entre los participantes que se entregan al gobierno en octubre del 2014. El Plan Maestro va a ser continuamente citado tanto en la fundamentación del proyecto, como por sus defensores, argumentando una supuesta legitimidad consensuada de lo que sería la Ley de Carrera Docente, tal como se evidencia en el documento *Historia de la Ley 20.903* (Biblioteca del Congreso Nacional, 2016). Finalmente, el proyecto es presentado por la presidenta al Congreso el 20 de abril del 2015, siendo promulgado el 4 de marzo de 2016.

Sin embargo, este proceso estuvo sujeto a una de las más intensas movilizaciones protagonizadas por profesores en las últimas décadas. A fines del 2014, las bases del colegio de profesores inician una movilización contra su dirigencia, por iniciar diálogos y llegar a acuerdos con el gobierno que facilitarían la futura tramitación de la Ley. En noviembre del 2014 se inician asambleas, primero en la octava región, luego en ciudades pequeñas del norte, centro y sur del país. Ahí se comienza a cuestionar el rol de presidente del Colegio de Profesores, Jaime Gajardo y los acuerdos que éste habría alcanzado. Durante la semana del 9 de noviembre, intensas movilizaciones

a lo largo de todo el país obligan a la dirigencia a retirarse de los acuerdos y mesa de negociación suscritos con el Ministerio de Educación. (El Mostrador, 15 de noviembre de 2014).

El proyecto se presenta el 20 de abril del 2015, y avanza en su tramitación, nuevamente con el apoyo inicial del presidente del Colegio de Profesores. Sin embargo, el 4 de mayo la Asamblea de del Colegio de Profesores, conformada por los representantes de los niveles comunales y regionales, acuerda al primer paro de un solo día en protesta contra dicho proyecto, representando a las bases que ya estaban movilizándose desde los territorios. Finalmente se convoca a una huelga indefinida que se inicia el 1 de junio. Fueron las bases docentes las que se levantaron contra el proyecto y forzaron a la dirigencia, mediante la asamblea que reúne a los dirigentes locales, a asumir una postura crítica e iniciar esta huelga que duró 57 días (EMOL, 20 de julio de 2015; La Tercera, 27 de julio de 2015). La movilización tuvo un respaldo mayoritario en el gremio que osciló entre el 80 y 97% en las votaciones internas y permitió abrir un diálogo en el Congreso el cual convocó a distintas voces a opinar. Es importante señalar que muchos de los colectivos que, desde las bases, impulsaron la movilización, estaban paralelamente levantando otras acciones contra la estandarización de la educación, participando muchas de ellas del movimiento “Alto al SIMCE” -iniciado el 2013-, contra el test estandarizado con consecuencias que, por Ley, sería sinónimo de calidad educativa (Parcerisa & Villalobos, 2020).

Finalmente, el proyecto se aprobó con modificaciones menores. Sin embargo, esta huelga se constituyó en un hito de la lucha contra la estandarización del trabajo docente fortaleciendo además un nuevo actor colectivo que emergió desde los niveles más locales de la organización docente (*las bases*).

La Movilización contra la Estandarización del Trabajo Pedagógico

Diversos autores han investigado los procesos de movilización docente durante las últimas décadas (ver Casey, 2020; Grindle, 2004; Uetrich, 2014; Weiner, 2012, entre otros). Se les ha caracterizado como motivadas por la mejoras de salariales, de condiciones contractuales -mayor estabilidad y seguridad- y laborales (Grindle, 2004). También se ha señalado que se levantan contra procesos de privatización, reducciones presupuestarias y empobrecimiento de las condiciones de las escuelas y de sus comunidades, inspiradas en una búsqueda de justicia social (Uetrich, 2014; Weiner, 2012). Sin embargo, algunos autores recientemente han llamado la atención acerca de lo que sería una nueva forma de movilización que se está levantando frente a reformas dirigidas a intensificar la estandarización del trabajo docente (ver Benson & Weiner, 2021; Bocking, 2019; Casey, 2020; Duarte & Brewer, 2019; Pallas, 2021; Salton et al., 2021). Se trata de una literatura reciente que destaca procesos de resistencia que operan en espacios cotidianos de realización del trabajo docente, en la relación con sus estudiantes, en los procesos de enseñanza aprendizaje, en las discusiones cotidianas al interior de la escuela (Duarte & Brewer, 2019; Pallas, 2021). Pero también que desarrolla procesos de movilización más o menos organizados, levantando desde niveles locales de organización -escuelas, barrios, ciudades- una voz que logra hacerse audible ante la ciudadanía, y que articula un discurso de carácter más específico acerca de lo que sería la naturaleza del trabajo pedagógico (Benson & Weiner, 2021; Bocking, 2019; Casey, 2020). Casey, a través de su libro *The Teacher Insurgency: A Strategic and Organizing Perspective* (Harvard Education Press), aborda la ola inesperada de huelgas docentes desplegadas desde Virginia del Oeste hacia otros estados, respondiendo a reformas caracterizadas por la desprofesionalización a través de la estandarización del trabajo docente. Su análisis muestra una organización colectiva que emerge desde los niveles más basales del sistema: asambleas escolares y otros espacios de discusión colectiva. Es ahí donde surge un discurso que, desde la experiencia pedagógica disputa la noción de ‘profesionalismo docente’,

desafiando la versión de profesionalismo como desempeño estandarizado, promoviendo la noción de enseñanza -y práctica pedagógica- como cuidado del otro.

Bocking (2019) a través de su artículo *The Mexican Teachers' Movement in the Context of Neoliberal Education Policy and Strategies for Resistance*, muestra cómo la evaluación estandarizada establecida por la Ley de Servicio Profesional Docente del 2013, en México, generó un proceso de movilización que desafió a las cúpulas gremiales, especialmente de la organización más grande: el *Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*, que estaba de acuerdo con la reforma. Según el autor, el movimiento se orientó a visibilizar que la evaluación reducía la complejidad del desempeño pedagógico a resultados en un test, prescribiendo una performance empobrecida, incapaz de responder a los desafíos que demanda educar en contextos de alta vulneración, socavando la autonomía profesional, degradando su trabajo, y debilitando la posibilidad de responder adecuadamente a las diversas necesidades de sus estudiantes.

Como se aprecia, en ambos casos se resiste a la reforma y se genera una organización desde las bases locales, muchas veces contra las dirigencias, levantando un discurso no sólo de oposición, sino de reivindicación de una versión de trabajo pedagógico como realización situada y relacional, orientada por el cuidado al otro y la justicia social, que construye aprendizaje.

Autores como Benson & Weiner (2021), Bocking (2019) y Casey (2020) coinciden en señalar que las movilizaciones contra los procesos de estandarización del trabajo pedagógico están escasamente estudiadas. Considerado Chile, un caso emblemático de procesos de reforma orientada por lógicas estandarizadoras, este trabajo busca aportar en la comprensión, primero, de **cómo la movilización de profesores contra la Ley de Carrera Docente fue construída en el espacio social en el cual se jugaba la legitimidad de la reforma y de su crítica**, presentando resultados del análisis de cómo es descrita en editoriales y columnas de opinión de los principales medios escritos, y de cómo se presentó la movilización a través de sus propios documentos de difusión. Según Housley & Fitzgerald (2009) es en esto donde se juega el reconocimiento, acreditación y desacreditación de una voz en el espacio en el cual las políticas son negociadas. El cómo la voz es construida y modelada facilita su posibilidad de influencia, así como de construir identidad y de ganar apoyo público. Junto a lo anterior se indagó, mediante entrevistas a dirigentes, **los efectos de este proceso de movilización, sobre los modos de organización colectiva de las y los profesores** 5 años después, para conocer, a través de sus relatos cómo se desplegó el movimiento y cómo éste ha influido los modos de organizar y movilizarse posteriormente.

Metodología

Para abordar los objetivos del estudio se realizó lo siguiente:

Análisis Documental

Producción de Datos

Se constituyeron dos corpus. El primero correspondió a columnas de opinión y editoriales publicadas en los dos principales medios escritos del país (La Tercera y El Mercurio). Para ello se realizó una primera etapa de búsqueda exhaustiva considerando todos los documentos publicados en el período que va desde octubre de 2014 hasta agosto de 2015, período en el cual se realizan con mayor intensidad las movilizaciones, siendo seleccionados un total de 58 documentos, que explícitamente hicieron referencia a la movilización, describiéndola, caracterizándola y valorándola, tal como se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1*Resumen de Columnas de Opinión y Editoriales Analizados*

	El Mercurio	La Tercera
Editoriales	15	5
Columnas opinion	25	13
Total	40	18

Además, se conformó un segundo corpus compuesto por 28 documentos de difusión desarrollados por organizaciones y colectivos que levantaron el proceso de movilización desde octubre de 2014 hasta agosto 2015. La tabla N° 2 muestra el detalle de los documentos seleccionado, en función del colectivo emisor:

Tabla 2*Documento de Difusión Movimiento*

	N° de documento (N)
Movimiento por la Unidad Docente (MUD)	10
Movimiento Pedagógico Sexta Región	2
Movimiento Gremial Refundación	3
Colectivo Diatriba	4
Campaña Para una Nueva Educación a Dignificar la Carrera Docente (coordinación que incluye los movimientos señalados, junto a otros)	7
Total	28

Análisis

Cada corpus fue analizado por separado desde la perspectiva del Análisis del Discurso, tal como ha sido desarrollado por el grupo de Discurso y Retórica de Loughborough (Potter y Wetherell, 1987; Wetherell et al., 2001). Este permite abordar a los textos como formas de acción social. Particularmente se ocupó la noción de *repertorios interpretativos*: “sistemas de términos usados recurrentemente para caracterizar y evaluar acciones, eventos y otros fenómenos” (Potter y Wetherell, 1987, p. 149). A través de ellos se constituyen versiones del mundo social y de los actores, moldeando lo que es considerado “problema”, estableciendo un diagnóstico de cierto tipo, prescribiendo acciones y estableciendo ciertas teleologías. Por ello, las categorías utilizadas, las opciones léxicas tomadas, no son neutrales. Tal como se podrá apreciar cada corpus fue consistente consigo mismo, mostrando dos voces caracterizadas por la coherencia interna de sus repertorios, una expresada en columnas y editoriales de los medios seleccionados, y otra en los documentos de difusión del movimiento.

Análisis Narrativo Discursivo de Entrevistas

Producción de Datos

Se entrevistó a 3 dirigentes hombres y 4 mujeres, todos entre 35 y 50 años, los cuales fueron contactados mediante un muestreo de bola de nieve. El criterio de selección fue el haber desempeñado una posición protagónica en la movilización, asumiendo roles de coordinación, facilitación y/o representación de sus bases en la discusión y movilización gremial. Cabe señalar que los 7 entrevistados continúan desarrollando militancia y dirigencia en algún colectivo o movimiento, o en el propio Colegio de Profesores. Con cada uno se desarrolló una entrevista activa semiestructurada (Holstein y Gubrium, 2016; Autor, 2008) durante el año 2020, 5 años después de la movilización. La pauta se orientó a reconstruir desde el presente lo realizado en dicho período, abordando los efectos sobre la organización y los modos de movilización docente hasta ahora.

Al iniciarse cada entrevista, entrevistador y participante acordaron los términos de realización de la entrevista y los resguardos de confidencialidad, firmando una carta de consentimiento informado avalada por el Comité de Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y aprobada por la Agencia Nacional para la Investigación y el Desarrollo de Chile (ANID). Cada entrevista duró aproximadamente 90 minutos, fue grabada y transcrita, utilizando el sistema Jefferson (ver Potter, 1998), que permite conservar características activas del habla.

Análisis

Primeramente, se realizó un análisis de contenido temático del corpus textual seleccionando todos aquellos fragmentos textuales pertinentes a los objetivos de investigación. Luego se aplicó una estrategia propiamente discursiva sobre el material seleccionado con el fin de dar cuenta de cómo, en los relatos, descripciones y juicios, es construida la movilización, sus actores, formas de acción y organización, abordando como emergen posicionamientos de sujeto en el proceso de dar cuenta de sí en relación a esto (Sisto, 2012; Taylor, 2005; Taylor & Littleton, 2006; Wetherell, 2007).

Resultados

Los resultados del análisis se organizan en función de los tres corpus analizados. Estos son ilustrados con citas, las que fueron escogidas en tanto representativas de la totalidad de cada corpus.

La Voz de los Defensores del Proyecto: La Movilización Perjudica al País y Responde a Intereses Corporativos de un Grupo de Interés

El análisis de editoriales y columnas de opinión de los dos principales medios escritos muestra que éste fue el espacio privilegiado de expresión de los defensores del proyecto. De hecho, la búsqueda exhaustiva inicial no encontró ninguna columna de opinión o editorial que defendiera directamente al movimiento. Sí apareció una carta dirigida al director en *El Mercurio*, suscrita por académicos investigadores de trabajo docente, que avalaba la movilización. Por el contrario, las editoriales eran coherentes a las columnas de opinión. Éstas en su mayor parte fueron suscritas por autores vinculados a órganos de gobierno o a Think Tanks, especialmente el Centro de Estudios Públicos, Acción Educar, Educación 2020 y Elige Educar. El repertorio que emerge de este corpus se caracteriza por lo que Potter (1998) ha denominado retórica ofensiva. Esta se caracteriza por orientarse a dañar o reenmarcar la versión alternativa con el fin de deslegitimarla, siendo éste el principal recurso para sostener la propia versión. En este caso, la deslegitimación del movimiento contra la carrera docente se realiza mediante un discurso ironizador, caracterizado, según Potter (1998), por socabar la versión promovida por la posición opuesta -el movimiento- mostrándola

como falsa, limitada y guiada por intereses vinculados a la obtención de beneficios particulares para quien la sostiene.

La primera cita es del fundador del Think Tank *Educación 2020*, uno de los más influyentes en política educativa durante los últimos años, considerado de tipo progresista, y es parte de una columna publicada en *La Tercera*, uno de los dos periódicos de mayor circulación nacional.

Se ha dicho que no se ha tomado en cuenta la voz de los profesores. Hubo un diálogo de varios meses de duración, llamado Plan Maestro, del cual el Colegio de Profesores, así como otras organizaciones, participamos activamente. Ha habido decenas de reuniones con el gremio previas al envío del proyecto de ley.

En la construcción de este proyecto, el gobierno se enfocó en la negociación con la dirigencia del Colegio de Profesores -internamente muy dividido-, hecho que provocó incomodidad en muchos y silenciosos profesores de base (...). El proyecto de Carrera Docente no es una negociación colectiva laboral, es un proyecto del país. (Weissbluth, 26 de Julio de 2015)

Tal como se aprecia, primero se hace una cita indirecta al movimiento (“Se ha dicho que no se ha tomado en cuenta la voz de los profesores”) con formas gramaticales que dan cuenta de la distancia entre el enunciador y la versión citada. Esta cita es traída para ser refutada inmediatamente haciendo uso de una retórica factual (“hubo”) señalando un diálogo de “varios meses de duración, llamado Plan Maestro”. Esto se refuerza con la descripción de que “Ha habido decenas de reuniones con el gremio previas al envío del proyecto de ley”. Con lo cual la versión citada -del movimiento- es deslegitimada presentándola como falsa. El párrafo siguiente presenta una descripción del Colegio de Profesores como “internamente muy dividido”, incluyendo un nuevo actor en la descripción (“muchos y silenciosos profesores de base”), los que, mediante descripción factual, son señalados como “incomodidad” ante esto. Este tercer actor es un recurso que permite mostrar que la disputa es sostenida por grupos interesados -que no son muchos, como sí serían los silenciosos-. La conclusión de que el proyecto “no es una negociación colectiva laboral, es un proyecto del país” solidifica la versión de que la movilización es sostenida por un grupo interesado que mantiene dividido al Colegio, en pos de intereses gremiales (negociación colectiva laboral), que tiene incomodos a los “muchos y silenciosos profesores de base” y que atenta contra el bien común (representado por el “proyecto país”).

Esta misma retórica también se observa la Editorial de *El Mercurio*, principal periódico nacional, considerado voz de grupos conservadores:

Como muchos países en vías de desarrollo Chile tiene una larga historia de lento progreso y elevados niveles de desigualdad (...) Son diversas las causas detrás de esta realidad. Pero una importante es la captura de la política pública por distintos grupos de presión (...) Hemos visto la consecuencia de este trato privilegiado en la negociación con el colegio de profesores. (...) Estos grados de connivencia son particularmente injustos para la población que termina pagando directa o indirectamente los costos que significan las concesiones que se les otorgan a estos grupos. El mayor riesgo para el buen funcionamiento de la economía y la democracia no es el debate en torno a distintas visiones sociedad, sino que disfrazado en éste se cuela el corporativismo en el diseño de la institución y políticas públicas que el país va legislando. (Editorial *El Mercurio*, 6 de julio de 2015)

Tal como se aprecia, aquí aparece la misma figura del *grupo de presión*, desplegando un discurso irónico, siguiendo a Potter (1998), que deslegitima al movimiento. El enunciado “hemos visto la consecuencia de este trato privilegiado en la negociación con el colegio de profesores”, permite

cuestionar la apertura de espacios de diálogo, responsabilizando indirectamente al gobierno y al parlamento de la continuidad de la propia movilización. Esta apertura es descrita, haciendo uso de una retórica ofensiva, como trato privilegiado a un cierto grupo, lo cual es nominado como corporativismo, “disfrazado” de “debate en torno a distintas visiones sociedad”. Esto se refuerza mediante un discurso cosificador que señala mediante el uso de formas verbales de tipo factual que esto es “el mayor riesgo para el buen funcionamiento de la economía y la democracia”. De este modo el movimiento no sólo es constituido como un grupo interesado, sino que como un riesgo para la democracia. Con ello se deslegitima al movimiento como actor que podría participar en el diseño de “políticas públicas que el país va legislando”.

La Demanda de Voz del Movimiento a Través de sus Documentos: De la Denuncia a la Propuesta

Este corpus se caracteriza también por desplegar un discurso ironizador (Potter, 1998), orientado a socavar la versión de los defensores del proyecto. Particularmente se describe que los procesos participativos en los que supuestamente se basó el proyecto fueron *limitados* y no consideran una voz posicionada desde la práctica pedagógica. A partir de esto elevan un cuestionamiento al proyecto en cuanto a que no comprende el proceso pedagógico, centro del trabajo docente, generando un marco de propuestas.

Es importante señalar que los documentos analizados comienzan a ser producidos desde la movilización de noviembre del 2014, cuando se levanta la llamada ‘rebelión de las bases’. La primera cita surge de un documento denominado “Cartilla N° 1: Para una nueva educación docente ¡a dignificar la carrera docente!” publicado el 18 de noviembre de 2014, y firmada por siete agrupaciones de profesores de base con distribución nacional y académicos de la Red de Estudios en Trabajo Docente y del Observatorio Chileno de Políticas Educativas de la Universidad de Chile. Tal como se podrá apreciar esta primera cita contesta al denominado *Plan Maestro* mostrándolo como una iniciativa parcial orientada a construir la versión de que habría un consenso en relación a una posible propuesta de proyecto

Creemos que más allá de que en algún foro u otra actividad abierta se haya convocado a educadores/as de base el Plan Maestro es una instancia limitada y en donde confluyen políticamente una serie de centros de pensamiento, intelectuales y organizaciones ligados a la Nueva Mayoría y a la derecha.

Todo indica que el Plan Maestro busca instalar un “consenso social-académico y político” en torno a asuntos muy generales y sentidos por la población en relación al trabajo docente, por ejemplo, la distribución horas lectivas y no lectivas. Sin embargo, estas medidas, de manera aislada y fragmentada, no significarán una modificación real de nuestras condiciones laborales, ni de participación en nuestras escuelas. (Declaración “Para una nueva educación docente ¡a dignificar la carrera docente!” 21 diciembre 2014)

Mediante una retórica irónica, se socava la versión de que el Plan Maestro represente una discusión amplia. Más bien se la describe como *limitada*, dependiente de organizaciones vinculadas a partidos políticos más que a centros de investigación independientes y sociedad civil. Además, se le presenta como una instancia interesada: “busca instalar un consenso”. La elección léxica de la palabra *instalar* refuerza la versión de artificialidad de dicho *consenso*. Si bien indica que parte de dicho consenso refiere a “asuntos muy generales y sentidos” acerca del trabajo docente, establece distancia mostrando su insuficiencia en cuanto *consenso* desde la posición del movimiento.

Durante los meses siguientes se suceden diversos comunicados, los que paulatinamente, junto con mantener el rechazo, comienzan a ofrecer una visión de trabajo docente explícita que se distancia de la promovida por el proyecto:

El pensamiento generalizado entre los y las docentes del país, es que la construcción de este proyecto de ley fue parcial y limitada, sin originarse desde las comunidades educativas, desde donde se fragua el quehacer educativo y pedagógico. En parte esto explica el masivo rechazo. (...) Este rechazo se expresó hace algunas semanas en el 97% que dijo 'no' a la propuesta gubernamental, consolidando el diagnóstico que en el Proyecto de Ley no existe una comprensión real de nuestra labor: 1) no coloca en el centro el proceso pedagógico, 2) no otorga condiciones salariales que dignifiquen nuestro trabajo, 3) asocia una "remuneración justa" a la acreditación del desempeño individual, 4) abandona la posibilidad de establecer instancias de acompañamiento, trabajo colaborativo y condiciones mínimas para un buen quehacer pedagógico, como lo son la disminución de estudiantes por sala, el aumento de los tiempos de trabajo fuera del aula -50% horas lectivas y 50% horas no lectivas-², 5) consolida la instalación de mecanismos que fundamentan el agobio laboral docente, como lo son las excesivas instancias de evaluaciones y certificación del trabajo que desarrollamos, 6) genera mecanismos que pueden desembocar en estímulos perversos que impliquen prácticas de trabajo concentradas en obtener un buen resultado en las evaluaciones y no necesariamente por las necesidades reales de cada escuela y de sus estudiantes (...)

Ya perdida la inocencia, los profesores nos hemos encontrado en distintas instancias reforzando la idea que queremos un plan de desarrollo docente que ponga al quehacer pedagógico en el centro de la discusión, y que escuche a las comunidades educativas, especialmente a sus profesores que son quienes las convocan y mueven. Queremos un Plan que establezca las condiciones contractuales mínimas para el desarrollo de un trabajo estable con una universalidad guiada desde el Estado. Queremos condiciones dignas para todos, con herramientas disponibles, con evaluaciones que realmente aporten al proyecto formulado por cada comunidad educativa así también contribuyan a mejorar el ejercicio pedagógico de sus miembros. (...) Los maestros de Chile estamos por avanzar en la consolidación de una propuesta propia a partir de la experiencia acumulada y de las nuevas ideas que han surgido al calor de la movilización (...), la relevancia de la discusión que hoy el país ha definido desarrollar debe colocar en el centro el sentido del trabajo docente, por sobre la certificación individual y competitiva. Los y las docentes de Chile nos movilizamos por una Nueva Educación, por una Nueva Escuela y por una Nueva Sociedad. (*Perdida la inocencia: Del rechazo a la movilización* publicado por la "Campaña Para una Nueva Educación: ¡A dignificar la Carrera Docente!", 11 de junio de 2015)

El documento del cual se extrae la cita fue trabajado por diversos colectivos de profesores de base de diferentes regiones del país, desde sus asambleas en escuelas. El inicio de la cita ya marca un elemento central característico de este corpus, el posicionamiento del hablante desde la práctica de la docencia, como sujeto colectivo. Para hablar de la "construcción de este proyecto de ley" en vez de

² En Chile, el límite de estudiantes por sala de clases es de 45 estudiantes, además, al momento de discusión de la Ley, las horas lectivas -es decir, de clase efectiva frente al grupo de estudiantes- equivalía al 75% de las horas contratadas de un profesor, lo que no dejaba espacio para planificación y revisión de evaluaciones, y todas las otras actividades que no sean clases presenciales.

desplegar una narrativa empiricista (decir a secas que “fue parcial y limitada”), antecede esta afirmación indicando que esto sería “el pensamiento generalizado entre las y los docentes”. Con ello el lugar de enunciación se hace relevante, lo que luego se hace evidente en el uso constante de la primera persona plural, el *nosotros*, y la continua referencia al quehacer pedagógico y su lugar: la escuela y las comunidades educativas. Así se cuestiona al proyecto por no “originarse desde las comunidades educativas, desde donde se fragua el quehacer educativo y pedagógico”, desplegando una oposición entre el proyecto por un lado y el trabajo pedagógico por otro (“en el Proyecto de Ley no existe una comprensión real de nuestra labor: 1) no coloca en el centro el proceso pedagógico”). Es a partir de esto que se concretan cuestionamientos tales como asociar una “remuneración justa” “a la acreditación del desempeño individual [en función de estándares]”, abandonar “la posibilidad de establecer instancias de acompañamiento, trabajo colaborativo y condiciones mínimas para un buen quehacer pedagógico”. La elección léxica de abandono es especialmente notoria en la construcción de esta posición entre un quehacer pedagógico que requiere condiciones, acompañamiento y trabajo colaborativo, y lo que el proyecto promueve: “excesivas instancias de evaluaciones y certificación”, las que mediante una retórica de denuncia son señaladas como “mecanismos que fundamentan el agobio laboral docente” y “pueden desembocar en estímulos perversos que impliquen prácticas de trabajo concentradas en obtener un buen resultado en las evaluaciones”. Evaluaciones que son descritas como distintas a “las necesidades reales de cada escuela y de sus estudiantes”.

A partir de esto se afirma que está *perdida la inocencia*”, confirmando distancia entre política y profesores. Las afirmaciones que siguen son significativas pues dan cuenta de un sujeto activo que quiere un plan de desarrollo docente “que ponga al quehacer pedagógico en el centro de la discusión, y que escuche a las comunidades educativas” y “evaluaciones que realmente aporten al proyecto formulado por cada comunidad educativa así también contribuyan a mejorar el ejercicio pedagógico de sus miembros”. He aquí la “propuesta propia” cuya enunciación se hace posicionándose desde el quehacer pedagógico y la comunidad educativa. Este es el “sentido del trabajo docente”, algo muy distinto a “la certificación individual y competitiva”. La afirmación final realza la relevancia de esto: “por una Nueva Educación, por una Nueva Escuela y por una Nueva Sociedad”.

Cabe destacar que las dos citas presentadas, pertenecen a documentos que, a su vez, son profusamente citados en los otros documentos analizados, incluyendo aquellos emitidos por organizaciones específicas.

La Voz de la Movilización 5 Años Después: La Experiencia y Efectos de la Rebelión de las Bases sobre la Organización

A través de las entrevistas se despliegan narrativas posicionadas construidas 5 años después. Estas dan cuenta no sólo de un rechazo a un proyecto de ley específico, sino que de la construcción de una subjetividad que disputa la estandarización del trabajo docente, y que releva la práctica pedagógica situada, en una comunidad, como centro de éste, promoviendo formas de organización territorial y de base, disputando los modos jerárquicos de organización gremial. Esto se refleja desde la primera cita, que narra el inicio de la movilización del 2014:

Los profes se empiezan a movilizar [el 2014], **movilizar y genera una presión**. Porque había, uno observa ↑ahó:::ra↑ que en términos políticos **había un interés de ↑aislar↑ esa movilización**, de mantenerla como un asunto local no más, y nosotros **empezamos a presionar internamente** dentro de las pocas posibilidades que teníamos, que no eran muchas, a instar a que se generaran asambleas en Valparaíso, **porque ya el movimiento se estaba... se estaba llevando a otros lugares**. Para

nosotros parte con una idea de **solidaridad para apoyar a los profes que se estaban movilizand**o en otras regiones, así parte, y nosotros lo que hicimos fue **aportar en visibilizar** la movilización (...), la primera asamblea Valparaíso que nosotros convocamos al tema de la movilización, o sea, se llenó. Tú conoces ese salón del comunal valpo, ese salón estaba repleto, o sea... habían profes afuera. ¿Cachai? Había una **presión de las bases gigantesca por hacer algo** (...) y eso sembró sí toda una **↑ subjetividad ↑** porque se sabía que **↑ venía ↑** la discusión de la **↓ carrera docente ↓** (...) ahí ya se genera un paro ordenado, **un paro que igual sobrepasa a ↑ toda ↑ la dirigencia** (...) a diferencia del 2014, **es un paro que ↑ emerge ↑ desde la base y sobrepasa a la dirigencia**. (Entrevistado 1)

El fragmento da cuenta de una **fuerza colectiva que surge desde manifestaciones locales** que toman fuerza y que tiene como actor principal a ‘las bases’ y la presión que emana desde allí y “sobrepasa a la dirigencia”. Mediante una retórica de denuncia, la cita presenta un silenciamiento, “un interés de aislar esa movilización”. Esto, a su vez, se describe como justificación para actuar empujados por “una idea de solidaridad” orientada a “aportar en visibilizar” el movimiento desde distintos territorios. La noción de “presionar internamente” se vincula, por oposición, a la dirigencia del gremio que es descrita como ‘sobrepasada’. Esto permite dar valor al desafío de movilizarse, en tanto se convoca a asambleas “dentro de las pocas posibilidades (...) que no eran muchas”. La relevancia de esta fuerza emergente, es sustentada en descripciones factuales (Potter, 1998), al relatar que “la primera asamblea (...) se llenó”, “ese salón estaba repleto”, “había profes afuera”. Esto es definido por el hablante como “toda una subjetividad”, lo que sirve en la descripción realzar el fenómeno de autorganización colectiva que narra.

Un elemento central en el potenciamiento de esta fuerza colectiva será la **experiencia compartida de la evaluación docente**, vigente desde el 2003, y cuyos estándares y principal instrumento (el portafolio) se mantienen en el proyecto, ampliando sus efectos.

(...) cada vez la evaluación docente se transformó en una herramienta más de control, más de **↑ rendición de cuentas ↑**. La-la... el proceso de acompañamiento que debía hacer el CPEIP³ para las profesoras y profesores que salían mal evaluados **↑ nunca se hizo ↑**. Se hizo formalmente, o sea, se le entrega **↑ estandarizadamente ↑**, un manual de autoaprendizaje a **↑ cada uno ↑**, entonces de qué sirve (se ríe levemente de forma sarcástica). Pa' qué te hago una evaluación docente, si no te doy una retroalimentación individual, eh... y hago remediales **↑ individuales también ↑**, más focalizadas (...) Entonces, **↑ en ese andar ↑**, viene la pelea por eh... la carrera docente. Y ahí nos organizamos y formamos eh... la campaña, la campaña por la carrera docente donde participamos varias organizaciones eh... (...) en donde empezamos a hacer un análisis crítico de la propuesta que había de... de... **↓ carrera docente ↓**. Nosotros todo lo que hoy día se critica en la carrera docente, nosotros ya lo... lo advertimos antes, nosotros decíamos "esta no es nuestra carrera", no es nuestra carrera. (Entrevistada 3)

La evaluación docente es descrita como “una herramienta más de control, más de rendición de cuentas”. Se destaca que los procesos de acompañamiento y retroalimentación son reducidos a la “entrega estandarizadamente, [de] un manual de autoaprendizaje”. Así, la evaluación docente es presentada como una **confrontación entre la/el profesor con los estándares, sin conexión a la práctica pedagógica cotidiana**. A la vez la hablante, al describir a la evaluación docente, se

³ Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación

posiciona como quien puede decir cómo debería ser una evaluación con mecanismos de retroalimentación y acompañamiento. Esto es relevante: la hablante no sólo denuncia, se posiciona como alguien que puede decir cómo las cosas pueden ser. Esta posición crítica, a la vez que autorizada ante la política educativa, se expresa claramente en la distancia de los profesores al sostener que “esta no es nuestra carrera”. Haciendo énfasis en dicha negación mediante la repetición, y haciendo uso del posesivo en primera persona plural, la política se presenta como ajena para quien narra y para los docentes en su conjunto.

Las narraciones que describen el despliegue de la movilización también destacan a *la Escuela* como lugar de articulación y diálogos críticos, fundamento de la movilización. Entonces, en ese:: eh::, en ese ↑momento↑ como estaba ya esta ↑experiencia organizativa de la Universidad Popular↑, se entiende y se comprende que **no:: se puede ↑luchar↑ o no nos podemos organizar a parte del trabajo donde estamos insertos**. Entonces (...) **donde estuviésemos ↓íbamos a estar organizadas y organizados↓**. Entonces, **el origen del MUD⁴ ↑piensa un poco en eso↑, cómo luchar desde la escuela, ↑desde la experiencia de la escuela↑**. (...) B: Entonces, lo que:: te decía es que en ese entonces eh:: >se:: plantea la **necesidad de:: organizarse en los espacios de °trabajo°**<. Porque también eh::, asumíamos que **la:: organización ↑no podía °ser solo desde fuera de la escuela↑, sino que también desde ↓dentro↓ de la escuela, ↑desde la sala de clase::s↑, ↑desde la sala de profesores↑, desde ↑fuera del aula↑**. (Entrevistada 2)

La cita refleja la importancia del organizarse y luchar desde la propia experiencia de los y las profesoras en el quehacer en la escuela, lo que se presenta como elemento fundante de un movimiento social en educación. Este se sostiene mediante un recurso retórico totalizador, reflejado en la negación de que “no se puede luchar o no nos podemos organizar a parte del trabajo donde estamos insertos”. Con el fin de acreditar este argumento, esto es categorizado como “necesidad”, que implica una lucha que trasciende las propias condiciones de trabajo docente, para convertirse en agentes activos de una nueva pedagogía. El profesor se presenta así como un actor social y político, cuyo rol es el de construir desde los diversos espacios cotidianos donde está inserto, esto desde “dentro de la escuela, desde la sala de clases, desde la sala de profes, desde fuera del aula”.

Otro elemento que se destaca como relevante para explicar la fuerza de la movilización refiere a la colaboración de investigadores e investigadores:

En, en ese momento llega::, **llega un apoyo muy potente de la academia, digamos así, ↑o sea de la academia crítica↑**, que se aparece como:: un agente, y esa es mi opinión, como súper relevante en **respaldar** y no sólo respaldar como mandando un video digamos, como “oye buena onda que les vaya bien”, sino que **↑ponerse a disposición también↑**, o sea como **apoyar en cuestiones muy simples**, como charlas o cosas así, **pero también a:: insertarnos en conjunto en ir generando conocimiento:: desde el trabajo docente, ↑desde la experiencia organizativa↑**, y eso yo creo que también **reforzó un poco el autoestima** de esos procesos, >porque en el fondo se observaba que eran valorizados eeh:: como experiencia < y no solo como réditos. (Entrevistado 4)

La narración del hablante posiciona a “*la academia crítica*” con un rol fundamental: “apoyo muy potente”, “un agente súper relevante” vinculado a “ponerse a disposición” del movimiento.

⁴ Movimiento por la Unidad Docente, uno de los colectivos más relevantes que participaron del proceso de movilización

Esto se contrasta con meramente enviar un video y desear “que les vaya bien”. Este ponerse a disposición refiere a “ir generando conocimiento desde el trabajo docente, desde la experiencia organizativa” y hacerlo “en conjunto”. Esta colaboración es descrita además generando reconocimiento y valoración, reforzando “el autoestima” del proceso.

El proceso de movilización generó algunas modificaciones en el proyecto original sin alterar los elementos claves de éste, manteniendo formación, selección, evaluación del desempeño, sistema de desarrollo de carrera, salarios, incentivos y sanciones en función de cumplimiento de estándares. Sí se obtuvo importantes mejoras salariales. Sin embargo, a pesar de este supuesto fracaso, las y los entrevistados dan cuenta de logros que van más allá de lo demandado y que suponen una nueva subjetividad docente que cuestiona los procesos de estandarización y cuestiona la política, produciendo además nuevas formas de organización desde abajo, desde las comunidades y territorios, desde el quehacer docente:

(...) **creo que se lograron cuestiones ↑muy importantes↑, que tiene que ver con la subjetividad. El lograr el rechazo histórico y gigante**, que yo de verdad atribuí en gran parte como al ↑trabajo de hormiga que se hizo↑ :), de formación, se levantaron escuelas, íbamos a todos los colegios↓donde nos llamaba:::n↓, hicimos ↓material de propaganda↓. Entonces eh::, se genera también ↑ahí↑ no sólo un crecimiento::: cualitativo y cuantitativo dentro del MUD, sino que también **se logran ganadas ↑como de ideas súper importantes↑, en contra de la ↓estandarización del trabajo docente↓**, eh::: se logran afianzar, y esto no es solo del ↑MUD↑, sino que habían varias organizaciones (...) **creo que se logra visibilizar mucho ↑más::s↑ de lo que se hacía hasta entonces, lo que significa::: el ↑trabajo mismo↑, y eso antes no::: estaba, o sea como que se entendía todo como::: "bueno esto es ↓vocació:::n↓", ¿cierto?** (Entrevistada 2)

Esta subjetividad resultante del movimiento docente, es expresada mediante una retórica de maximización (Potter, 1998) como un “rechazo histórico y gigante” de los profesores por resistir a las lógicas estandarizadas de hacer política en educación. Gran parte de este resultado es atribuido al trabajo minucioso y constante (“trabajo de hormiga”) desde colectivos de base lo que se acredita mediante un listado de descripciones factuales (trabajos de formación, hacer material de propaganda, entre otros). Esto es descrito como crecimiento a nivel de orgánica, pero también de un sentido común “en contra de la estandarización del trabajo docente”, y en relación a la valoración de las condiciones de trabajo (“lo que significa el trabajo mismo”) buscando superar históricas justificaciones de la intensificación del trabajo (“esto es vocación”).

Otro elemento que es destacado como algo nuevo, o que se fortalece a partir de la movilización refiere al cuestionamiento de la política educativa desde la experiencia pedagógica, generando nuevas discusiones al interior de las y los profesores hacia la transformación de la política educativa:

↑“Si los profes también discuten pedagogía, pero no lo discuten como política”↑, ¿cachai? lo discuten cómo bonitas experiencias ¿cachai? (...) No lo discuten como propuesta país, cachai. Y ahí eso permitió decir, ↑esto condiciona nuestras horas de trabajo pedagógicas↑ y empezamos a hablar todo el rollo, y también ↑nos permitió hablar de como una educación diferente↑. Entonces eh::: yo creo que >fue el tránsito como de politización, como más significativo en ese proceso<, la idea de la rebelión que te permitió hablarle a gente que estaba disponible a hablar, a escucharte, a escucharnos digamos, y::: instalar como ciertos pivotes ↑que al final son medios de ruptura del sistema↑, que yo creo que sobreviven hasta hoy, y >que bueno ojalá la

convención constituyente⁵ nos ayude en algo, pero una de las cosas de las que hablábamos con la L. ayer, ↓que coincidíamos↓, era que::: cómo hacíamos para que el debate constituyente no fuera solo libertad de enseñanza versus derecho a la educación, sino,↑ que fuera después de eso, ya, qué educación↑. (Entrevistado 5)

Tal como es expresado en el fragmento, con la movilización contra la Carrera Docente, van surgiendo cuestionamientos hacia una discusión que descrita como despolitizada, orientada meramente hacia “bonitas experiencias” individuales, más no a pensar una “educación diferente” a nivel país. La “idea de la rebelión”, aparece abriendo la posibilidad nuevas discusiones profundas en relación a la estructura de la educación y del país (como “medios de ruptura del sistema”). Esto es relevado por el hablante como lo “más significativo de ese proceso” de movilización docente. A partir de eso el hablante proyecta lo narrado en el presente: el proceso constituyente de Chile, instalando un desafío “que el debate constituyente no fuera solo libertad de enseñanza versus derecho a la educación”, sino que junto con eso proponga “qué educación” vamos a construir para Chile.

Toda esta fuerza de resistencia desde los distintos movimientos docentes, la emergencia de una nueva subjetividad contra la estandarización y una pedagogía transformadora a nivel país, encuentran su posibilidad en un modo distinto de organización colectiva. Esto se ve reflejado en las siguientes citas:

Tenemos una organización distinta al Colegio de Profesores, o sea nosotros somos eh... nuestra relación es horizontal o sea, ↑todas↑ las voces son importantes, no es como que exista una ↑presidenta↑ (...) Hay una encargado por región:::n que se ↑comunica↑ con::: en mi ↑caso↑, por ejemplo, yo estoy a cargo de la novena región, yo le consulto al colectivo, a las bases qué es lo que... ellos piensan, por ejemplo, hoy ↑día↑ para esta entrevista les pregunté “¿ustedes están de acuerdo?” eh... y la mayoría dijo ↑sí↑, y yo acepto. ¿Me entiendes? Entonces toda la comunicación es horizontal, no existe una orgánica de una directiva, por ejemplo, no. Todas las voces son importantes y lo... lo ↑votamos↑ po’, ↓lo votamos↓, se lleva el pensamiento ↑colectivo↑: cuando tenemos que hacer una declaración igual po’, la redactamos en conjun:::nto o si decidimos participar de una ↑acción↑, lo decidimos en conjunto donde todo::: eh... es transversal, ↑todas↑ las voces son importantes. (Entrevistada 6)

Tenemos que hacer política desde los comunales, desde los territorios, entonces toda nuestra acción diferenciadora no va a estar en sacar una conferencia de prensa ↑distinta↑ a la que hace el Presidente del Colegio (...) sino que marcar la diferencia en los territorios de cómo hace el trabajo gremial levantar las propuestas pedagógicas. (Entrevistado 1)

Los hablantes son explícitos en distanciarse de los modos de democracia representacional. Ambas citas interpelan los tradicionales modos de construir organización, particularmente el histórico Colegio de Profesores, el cual se vincula a una orgánica más tradicional y verticalista de representatividad gremial. Las y los hablantes coinciden en describir nuevos modos de organización desde abajo, “desde los territorios”, “desde los comunales”, basados en la construcción de horizontalidad. Esto es acreditado por la entrevistada 6 a la hora de dar cuenta cómo se tomó la

⁵ Órgano constituyente de Chile, encargado de redactar una nueva Constitución Política para el país, luego del plebiscito nacional realizado en octubre de 2020, como resultado del Estallido Social del 2019.

decisión de ser entrevistada consultando a sus pares, reforzando la versión de que “todas las voces son importantes”. Así también, en el relato de su organización, manifiesta un rechazo a figuras como presidente o una directiva, relevando, en cambio, la figura de los encargados regionales, más coordinadores que directivos. De este modo ambas citas refuerzan una versión de trabajo horizontal desde lo local, desde donde emerge y persiste una fuerza colectiva, un “pensamiento colectivo”. Es desde los territorios que se pueden “levantar las propuestas pedagógicas” que puedan participar de la transformación de la educación y del país.

Conclusiones y Discusiones

La investigación muestra cómo la esfera social mediada, en la cual se constituye la legitimidad de las voces que influyeron en el devenir de la Ley de Carrera Docente, se caracterizó por dos voces: la defensa del proyecto, expresada en los principales medios, y la crítica desde el movimiento, la cual sólo pudo encontrar expresión a través de medios autogestionados de difusión. Esto es notable en el caso chileno, en relación a lo que han mostrado otras investigaciones donde se aprecia una polarización menor o no destacable en relación al lugar que tienen los profesores movilizados sobre todo en los medios más reconocidos (ver Bocking, 2019; Casey, 2020). Mientras la voz que fluye de editoriales y columnas de opinión publicadas en los dos principales medios constituyen al movimiento como grupo interesado que busca defender privilegios, la voz de las y los profesores movilizados sólo expresable en medios de circulación limitada, cuestiona y además propone levantando una reivindicación de lo pedagógico como práctica relacional situada en comunidades educativas.

Más allá del éxito limitado de la movilización, ésta sí tuvo un impacto en las formas de organización docente. Es destacable que los colectivos que participaron de la “Campaña Para una Nueva Educación a Dignificar la Carrera Docente”, se articularon recientemente en la lista “Arriba Profes de Chile”, que disputó la dirección del Colegio de Profesores, principal gremio del país. Si bien no obtuvo la presidencia, sí ganó una importante presencia en la Dirección Nacional, pero además se transformó en la lista que ganó más puestos dirigenciales en los niveles locales, especialmente comunales. Esto es sólo una ilustración del impacto que tuvo este proceso de movilización antiestandarización del trabajo pedagógico en el cómo se organizan y movilizan los profesores, coincidiendo con la literatura reciente.

Al respecto, tal como expresan las entrevistas, frente a la estandarización expresada en políticas e instrumentos, se levanta un discurso que cuestiona las políticas y realiza propuestas pedagógicas desde el trabajo local, bajo formas de organización que radicalizan la democracia. Estas emergieron espontáneamente desde diversos territorios, conectando unos con otros de modos heterogéneos, ante una dirección gremial que apoyaba la reforma. El proceso de ‘*rebelión desde las bases*’ relatado por los dirigentes y plasmado en los documentos, muestra la relevancia de la discusión generada localmente en torno a la política y sus reformas. Es esa discusión la que no sólo desarrolla una crítica situada y concreta a la política y a cómo esta actúa en la escuela y en la comunidad. Además es la que pueda levantar propuestas pedagógicas pertinentes. Casey (2020) daba cuenta de la ‘enseñanza como cuidado’, como un emergente en los movimientos desarrollados en Estados Unidos el 2018. En Chile el movimiento anti Ley de Carrera Docente, también se caracterizó por levantar la dimensión relacional y de cuidado del trabajo pedagógico, pero además situándolo en una *comunidad educativa*, contextualizándolo territorial y comunitariamente.

Esto conecta con el cuestionamiento que la investigación empírica ha realizado en torno a los efectos de instalación de políticas estandarizadoras en educación (ver Courtney & Gunter, 2015; Gunter, 2008; Little & Bartlett, 2010, entre otros). Según Little & Bartlett (2010) el trabajo docente debe pensarse más bien como una articulación, “un cumplimiento cotidiano, manifiesto en lo que

los profesores hacen individual y conjuntamente” respondiendo a una complejidad incapaz de ser abordada por estándares (p. 315). Es necesario seguir los procesos de movilización que se levantan desde los territorios y las comunidades escolares, abordando cómo estos se organizan y logran disputar la construcción de una voz audible en el campo de diseño de políticas públicas. Esto con el fin de aprender de las distintas movilizaciones que están emergiendo contra la estandarización, y potenciar desde la investigación, ese proceso de construcción de voz desde lo local hacia lo político. Esa voz debe ser audible, pues expresa las tensiones y la realización del educar como práctica real (en cada escuela, en cada comunidad, en cada territorio).

Agradecimientos

Agradecemos especialmente a las y los profesores, a los colectivos, que nos permitieron dialogar y acercarnos a su compromiso y trabajo, en este contexto de intensificación de las diversas formas de estandarización y rendición de cuentas que hoy marcan a nuestra educación.

Referencias

- Assaél, J., Albornoz, N., & Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: Tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), 83-90. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.09>
- Assaél, J., & Cornejo, R. (2018). Work regulations and teacher subjectivity in a context of standardization and accountability policies in Chile. En R. Normand, M. Liu, L. Carvalho, D. Oliveira & L. LeVasseur (Eds.), *Education policies and the restructuring of the educational profession* (pp. 245-257). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-8279-5_17
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. J. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: Network governance and the “competition state.” *Journal of Education Policy*, 24(1), 83–99. <https://doi.org/10.1080/02680930802419474>
- Benson, K. E., & Weiner, L. (2021). Teachers unions and urban education: Resistance amidst research lacunae. *Handbook of Urban Education*, 183-194. <https://doi.org/10.4324/9780429331435-14>
- Biblioteca del Congreso Nacional. (2016). *Historia de la Ley 20.903*. Autor.
- Bocking, P. (2019). The Mexican teachers' movement in the context of neoliberal education policy and strategies for resistance. *Journal of Labor and Society*, 22(1), 61-76.
- Bruns, B., & Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
- Casey, L. (2020). *The teacher insurgency: A strategic and organizing perspective*. Harvard Education Press.
- Chatelain-Ponroy, S., Mignot-Gérard, S., Musselin, C., & Sponem, S. (2018). Is commitment to performance-based management compatible with commitment to university “publicness”? Academics' values in French universities. *Organization Studies*, 39(10), 1377–1401. <https://doi.org/10.1177/0170840617717099>
- Courtney, S. J., & Gunter, H. M. (2015). Get off my bus! School leaders, vision work and the elimination of teachers. *International Journal of Leadership in Education*, 18(4), 395–417. <https://doi.org/10.1080/13603124.2014.992476>
- Duarte, B. J., & Brewer, C. A. (2019). “Caught in the nets of ‘discipline’”: Understanding the possibilities for writing teachers' resistance to standardization in local policy. *Educational Policy*, 33(1), 88-110. <https://doi.org/10.1177/0895904818807326>

- Edwards, D., & Potter, J. (1999). Language and causal attribution. *Theory & Psychology*, 9(6), 823–836. <https://doi.org/10.1177/0959354399096006>
- El Mercurio. (2015, 6 de julio). Editorial. *El Mercurio*. Disponible en <http://impresa.elmercurio.com/MerMobileIphone//Pages/NewsDetailMobile.aspx?dt=2015-07-06&BodyId=1&PaginaID=3&SupplementId=0>
- El Mostrador. (2014, 15 de noviembre). Crece presión de las bases contra Jaime Gajardo y dirigentes piden su salida de la presidencia del Colegio de Profesores. *El Mostrador*. Disponible en <https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2014/11/15/crece-presion-de-las-bases-contrajaime-gajardo-y-dirigentes-piden-su-salida-de-la-presidencia-del-colegio-de-profesores/>
- EMOL. (2015, 30 de julio). Cincuenta días de paro docente: los hitos que han marcado la movilización. EMOL (El Mercurio On Line). Disponible en <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2015/07/20/726712/50-dias-de-paro-docente-Los-hitos-que-han-marcado-la-movilizacion.html>
- Galaz Ruiz, A., Jiménez-Vásquez, M. S., & Díaz-Barriga, Á. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles educativos*, 41(163), 177-199. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58935>
- Gale, J. (2012). Government reforms, performance management and the labour process: The case of officers in the UK probation service. *Work, Employment and Society*, 26(5), 822–838. <https://doi.org/10.1177/0950017012451646>
- Garver, R. (2020). Evaluative relationships: teacher accountability and professional culture. *Journal of Education Policy*, 35(5), 623–647. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1566972>
- Gitlin, A., & Margonis, F. (1995). The political aspect of reform: Teacher resistance as good sense. *American journal of Education*, 103(4), 377-405. <https://doi.org/10.1086/444108>
- Grindle, M. (2004). *Despite the odds. The contentious politics of education reform*. Princeton University Press, 288 pp. <https://doi.org/10.1515/9780691186818-015>
- Gunter, H. M. (2008). Policy and workforce reform in England. *Educational Management Administration and Leadership*, 36(2), 253–270. <https://doi.org/10.1177/1741143207087776>
- Hochschild, H., Díaz, F., Walker, J., Schiappacasse, J., & Medeiros, M. P. (2014). El Plan Maestro, diálogos para la profesión docente. *Calidad en la Educación*, (41), 121-135. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652014000200005>
- Holloway, J., & Brass, J. (2018). Making accountable teachers: the terrors and pleasures of performativity. *Journal of Education Policy*, 33(3), 361–382. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1372636>
- Holloway, J., Sørensen, T. B., & Verger, A. (2017). Global perspectives on high-stakes teacher accountability policies: An introduction. *Education Policy Analysis Archives*, 25(85). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3325>
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69(1), 3-19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>
- Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2016). Do accountability policies push teachers out? *Educational Leadership*, 73(8), 44–49.
- Keddie, A. (2018). Conceptions of responsibility within and beyond neoliberal frames: A story of leadership in an English primary school. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 124–139. <https://doi.org/10.1177/1741143216670648>
- La Tercera. (2015, 27 de julio). Tras 57 días de movilización el Colegio de Profesores decide terminar paro. *La Tercera*. Disponible en <https://www.latercera.com/noticia/tras-57-dias-de-movilizacion-el-colegio-de-profesores-decide-terminar-paro/>
- Little, J. W., & Bartlett, L. (2010). The teacher workforce and problems of educational equity. *Review*

- of *Research in Education*, 34(1), 285–328. <https://doi.org/10.3102/0091732X09356099>
- Macmillan, K., & Edwards, D. (1999). Who killed the princess? description and blame in the british press. *Discourse Studies*, 1 (2), 151–174. <https://doi.org/10.1177/1461445699001002002>
- Matamoros, C. (2020). La investigación sobre sindicalismo docente en Chile: avances y vacíos en su consolidación. *Revista Divergencia*, 9(14), 83-114.
- Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Ministerio de Educación
- Ministerio de Educación. (2016). *Ley 20.903 que Crea el Sistema de Carrera Docente*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 1-73.
- Ministerio de Educación. (2017). *Resolución Exenta N° 2638 Orientaciones Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 21-52.
- Ministerio de Educación. (2020). *Ejemplo Informe de Evaluación Individual Carrera Docente 2020*. Ministerio de Educación
- Navarrete, A. (2020). *La primavera docente. Profesoras y profesores, un actor en movimiento. Chile 2014-2016*. Ediciones Escaparate.
- Normand, R., Liu, M., Carvalho, L. M., Oliveira, D. A., & LeVasseur, L. (2018). *Education policies and the restructuring of the educational profession : global and comparative perspectives*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-8279-5>
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149–162. <https://doi.org/10.1080/02680930902733121>
- Pallas, A. M. (2021). The rhetoric of teacher evaluation: New York City teachers’ responses to performance labels. *Educational Policy*. <https://doi.org/10.1177/08959048211049432>
- Parcerisa, L., & Villalobos, C. (2020). Movimientos sociales y resistencia al accountability en Chile: Estrategias discursivas, identidad y acciones de la campaña Alto al SIMCE. *Revista Izquierdas*, 49, 2427-2455.
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad. Retórica, discurso y construcción*. Paidós.
- Potter, J., & Edwards, D. (1999). Social representations and discursive psychology: From cognition to action. *Culture and Psychology*, 5(4), 447–458. <https://doi.org/10.1177/1354067X9954004>
- Ramírez-Casas del Valle, L., Baleriola, E., Sisto, V., y Aguilera, F. (2019). Las políticas de evaluación y sus efectos en el quehacer docente: Más allá de la organización y la gestión. *Revista Paulo Freire*, 22(17), 29-48. <https://doi.org/10.25074/07195532.22.1447>
- Ramírez, L., Baleriola, E., & Sisto, V. (2019). Pedagogía en la era de la rendición de cuentas: Análisis del Portafolio docente en Chile. *Educação & Sociedade*, 40: 1-20. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019209826>
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: Individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psyke (Santiago)*, 21(2), 35-46. <https://doi.org/10.7764/psykhe.21.2.542>
- Stevenson, H. (2017). The “datafication” of teaching: can teachers speak back to the numbers? *Peabody Journal of Education*, 92(4), 537-557. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2017.1349492>
- Taylor, S. (2005). Identity trouble and place of residence in women’s life narratives. In N. Kelly, C. Horrocks, K. Milnes, B. Roberts & D. Robinson (Eds.), *Narrative memory and everyday life* (pp. 97–106). University of Huddersfield.
- Taylor, S. & Littleton, K. (2006). Biographies in talk: A narrative-discursive research approach. *Qualitative Sociology Review*, 2(1), 22–38. http://oro.open.ac.uk/4643/1/QSR_2_1_Taylor_Littleton.pdf
- Uetricht, M. (2014). *Strike for America: Chicago teachers against austerity*. Verso Trade.
- Valli, L., & Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44(3). <https://doi.org/10.3102/0002831207306859>

- Vegas, E. & Ganimian, A. (2011). *What are the teacher policies of top-performing and rapidly-improving education systems?* Banco Mundial.
- Verger, A., Fontdevila, C., & Parcerisa, L. (2019). Reforming governance through policy instruments: How and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide. *Discourse*, 40(2), 248–270. <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1569882>
- Villalobos, C., Pereira, S., & Lagos, T. (2021). Protesta docente en el Chile postdictadura (1990-2019). *Revista Mexicana De Estudios De Los Movimientos Sociales*, 6(1), 33-56.
- Waissbluth, M. (2015, 26 de julio). El inicio de la carrera. *La Tercera*. Disponible en <https://www.latercera.com/voces/el-inicio-de-la-carrera/?outputType=amp>
- Watanabe, M. (2007). Displaced teacher and state priorities in a high-stakes accountability context. *Educational Policy*, 21(2). <https://doi.org/10.1177/0895904805284114>
- Weiner, L. (2012). *The future of our schools: Teachers unions and social justice*. Haymarket Books.
- Wetherell, M. (2007). A step too far: Discursive psychology, linguistic ethnography and questions of identity. *Journal of Sociolinguistics*, 11(5), 661–681. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2007.00345.x>

Sobre los Autores

Vicente Sisto

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

vicente.sisto@pucv.cl

<http://orcid.org/0000-0003-4510-4041>

Doctor en psicología social por la Universitat Autònoma de Barcelona. Profesor Titular de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Investigador Principal del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva e Investigador Adjunto del Nucleo Milenio Autoridad y Asimetrías de Poder. Es Director del Programa de Doctorado en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, donde además se desempeña como director del Grupo de Estudios TRASAS (Trabajo Subjetividad y Articulación Social). Es Co-coordinador de la sección chilena de la Red de Estudios en Trabajo Docente (ESTRADO).

Lorena Núñez-Parra

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

lorenaconstanza@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5778-1205>

Doctora en psicología por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Investigadora Grupo de Estudios en Trabajo Subjetividad y Articulación Social TRASAS de la Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Se ha orientado al estudio de la interacción entre políticas públicas y procesos de inclusión desde los estudios críticos del trabajo y desde los estudios críticos de la discapacidad.

Andrea López-Barraza

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

andrealopezb@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7612-2595>

PhD in educational leadership, New York University. Investigadora del Centro de Investigación para la educación inclusiva. Sus temas de investigación giran en torno a participación y ciudadanía en la escuela.

Lorena Ramírez-Casas del Valle

Universidad de las Américas, Chile

lramirez@udla.cl

<https://orcid.org/0000-0001-5746-7777>

Doctora en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Académica e Investigadora de la Universidad de las Américas. Investigadora Asociada al Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Sus temas de investigación giran en torno al impacto de las políticas del Nuevo Management Público en el espacio escolar, analizando instrumentos, y sus efectos especialmente en la práctica pedagógica y en niños y niñas. También desde un enfoque de justicia social ha estudiado bienestar psicosocial en niños, niñas y adolescentes en el ámbito escolar

Sobre los Editores

Javier Campos Martínez

Universidad Austral de Chile

javier.campos.m@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2695-8896>

Javier Campos Martínez es académico en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Austral de Chile, donde realiza investigación sobre inclusión educativa en la formación docente y en la educación superior. Participa en el Grupo de Trabajo en Políticas Educativas y Derecho a la Educación del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), y es uno de los coordinadores nacionales de la Red de Estudios en Trabajo Docente (ESTRADO) en Chile. Co-fundador de la campaña contra las pruebas estandarizadas Chilenas "alto al SIMCE," ha trabajado en el diseño y la implementación de programas experimentales que fomentan la inclusión y el éxito escolar a través de la evaluación para el aprendizaje a nivel local.

Alejandra Falabella

Universidad Alberto Hurtado (Chile)

afalabel@uahurtado.cl

<https://orcid.org/0000-0003-2755-4911>

Alejandra Falabella es académica asociada del Departamento de Política Educativa y Desarrollo Escolar de la Universidad Alberto Hurtado. Su campo de estudio es la sociología de la educación y la relación entre la política, las prácticas educativas, la clase social y el género. Falabella ha focalizado su investigación en el modo en que las políticas de mercado y rendición de cuenta en educación se comprenden y experimentan en las escuelas y familias. Recientemente lidera un proyecto de investigación sobre los modos en que las políticas de *nueva gestión pública* afectan la educación en la primera infancia, desde un análisis feminista. La académica es editora asociada de la revista *Education Policy Analysis Archives*.

Jessica Holloway

Australian Catholic University

Jessica.holloway@acu.edu.au

<https://orcid.org/0000-0001-9267-3197>

Jessica Holloway es investigadora senior y miembro del Consejo Australiano de Investigación en el Instituto de Ciencias del Aprendizaje y Formación Docente (ILSTE) y el Centro de Investigación de Datos Digitales y Evaluación en Educación de la Universidad Católica de Australia. Su investigación se basa en la teoría política y la sociología política para seguir dos líneas principales de investigación: (1) cómo las métricas, los datos y las herramientas digitales producen nuevas condiciones, prácticas y

subjetividades en los docentes y en las comunidades escolares en general, y (2) cómo los docentes y las escuelas están posicionados para responder a las necesidades de sus estudiantes y comunidades.

Diego Santori

King's College London

diego.santori@kcl.ac.uk

<https://orcid.org/0000-0001-9642-6468>

Diego Santori es profesor asociado de educación y sociedad en el King's College London. Sus intereses de investigación incluyen las relaciones entre la política educativa, la economía, la subjetividad y las formas en que su interpenetración producen nuevas formas y prácticas culturales. Su trabajo ha aparecido en las principales revistas académicas y colecciones internacionales, como el *World Yearbook of Education 2016*, the *International Handbook on Ethnography of Education*, y *Handbook of Global Policy and Policy-Making in Education*. Junto con Stephen Ball y Carolina Junemann, ha publicado *Edu.net: Globalization and Education Policy Mobility* (Routledge 2017). También se ha desempeñado como miembro del panel de prestigiosos organismos de financiación de investigación como UKRI. Actualmente está investigando el impacto de las políticas de rendición de cuentas con altas consecuencias en la interacción docente - alumno; y los mecanismos, motivaciones e influencia de las organizaciones de base involucradas en la resistencia a las pruebas estandarizadas en Inglaterra.

NÚMERO ESPECIAL

Movimientos Anti-Estandarización y Opt-Out Testing en Educación: Resistencia, Disputas y Transformación

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 30 Número 138

6 de septiembre 2023

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al

trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed [@epaa_aape](#).