

Ley de Carrera Docente en Chile: cómo los docentes y directivos escolares interpretan y desarrollan sus principios*

DOI: <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4203>

*Law on Teaching Careers in Chile: The Way Teachers
and School Leaders Interpret and Develop its Principles*

José Miguel Olave-Astorga**

Universidad de Chile (Santiago de Chile, Chile)

Claudio Montoya***

Universidad de Chile (Santiago de Chile, Chile)

Eloísa Paz Sierralta-Landaeta****

Universidad de Chile (Santiago de Chile, Chile)

.....

* El artículo presenta resultados de investigación que responden a una línea de investigación financiada por el Centro Saberes Docentes de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile (Chile). Los datos analizados fueron obtenidos durante el trabajo de campo realizado en los años 2018 y 2019. Artículo de investigación recibido el 31.07.2020 y aceptado el 12.01.2021.

** Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Magíster en Educación, Licenciado en Educación y profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Actualmente académico del centro Saberes Docentes de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile (Chile). Correo electrónico: jose.olave@uchile.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9809-1304>

*** Licenciado en Sociología, Universidad de Chile (Chile). Investigador del núcleo de liderazgo escolar, Centro Saberes Docentes de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile (Chile). Correo electrónico: claudio.montoya@uchile.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0921-5713>

**** Licenciada en Sociología, Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile). Investigadora del núcleo de convivencia escolar, Centro Saberes Docentes de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile (Chile). Correo electrónico: eloisa.sierralta@uchile.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1396-1276>

Cómo citar/How to cite

Olave-Astorga, José Miguel; Montoya, Claudio; Sierralta-Landaeta, Eloísa Paz (2021). Ley de Carrera Docente en Chile: cómo los docentes y directivos escolares interpretan y desarrollan sus principios. *Revista CS*, 34, 167-187. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4203>

Resumen

Abstract

El sistema educativo chileno enfrenta importantes procesos de transformaciones y reformas. En este artículo se explora el Sistema de Desarrollo Profesional para Docentes (Ley 26.093), que ha enfocado sus esfuerzos en mejorar los sistemas de evaluación docente y promover cambios en sus lógicas de trabajo y su formación profesional. El objetivo es analizar cómo directivos y docentes del sistema educativo han interpretado esta ley, y cómo creen que sus principios pueden ser llevados a cabo en los escenarios institucionales a los que están enfrentados bajo la perspectiva de la recontextualización. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 13 docentes y miembros de equipos directivos. Los hallazgos presentados señalan que existe un gran potencial en el desarrollo de trabajo colaborativo, la necesidad de formación para su implementación y formalización.

PALABRAS CLAVE:

política pública, carrera docente, discursos, Chile

.....

The Chilean educational system is facing important processes of transformation and reform. This article explores the Professional Development System for Teachers (Law 26.093), which has focused its efforts on improving teacher evaluation systems and promoting changes in their working practices and professional training. The objective is to analyse how principals and teachers of the educational system have interpreted this law, and their beliefs about how the principles of the reform can be implemented with a perspective of recontextualization. Therefore, semi-structured interviews were conducted with 13 teachers and members of management teams. The findings presented point out that there is great potential in the development of collaborative work, the need for training for its implementation and formalization.

KEYWORDS:

Public Policy, Teaching Career, Discourses, Chile

Introducción

Durante los últimos años, las reformas educativas y cambios en el sistema escolar chileno se han convertido en una prioridad nacional, inspiradas por la necesidad de promover el desarrollo conforme mejora la calidad de la educación y se convierte a la escuela en un espacio de inclusión y participación. En este marco, uno de los principales debates sobre el tema ha sido la pregunta acerca de cómo mejorar el sistema educativo, y uno de los temas centrales de la discusión ha sido la calidad del quehacer de los profesores en las escuelas del país, identificándolos como un factor clave en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Dentro de este debate, se ha planteado que mejorar la calidad de los docentes demanda, antes que nada, mejorar la calidad de sus carreras, esto es, sus condiciones de trabajo, formación y remuneración (Beca, 2014).

A partir de esta discusión se promulga la Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903, 2016; en adelante, Ley de Carrera Docente), que se inserta en la discusión de carreras docentes a nivel latinoamericano (Unesco-Orealc, 2015; 2016). En particular, en esta Ley se observa la intención de instalar, por un lado, mecanismos de evaluación y distribución de los docentes en tramos asociados a beneficios económicos individuales; y por otro, mecanismos que promueven su desarrollo profesional situado a partir de garantizar la formación continua, basada en necesidades del contexto, e incentivar el trabajo colaborativo, basado en una lógica de aprendizaje entre pares.

En pro de ir más allá del paradigma de la implementación vertical, entendemos que la política y sus normativas se resignifican y recontextualizan de forma permanente. Por lo tanto, el espacio escolar y sus actores son un espacio donde la política vuelve a reinterpretarse, traducirse, adaptarse, resistirse e ignorarse (Ball; Maguire; Braun, 2011) en el contexto de las relaciones de poder propias de la micropolítica de la escuela (Ball, 2012). En consonancia con este planteamiento, el objetivo del presente artículo es analizar la manera en que los equipos directivos y docentes del sistema educativo han interpretado esta normativa, y cómo creen que sus principios pueden ser llevados a cabo en los escenarios institucionales a los que están enfrentados bajo la perspectiva de la recontextualización (Ball, 2012), que busca comprender el modo en que los sujetos se apropian, implementan y crean nuevos significados respecto de las políticas públicas educativas.

Ley de Carrera Docente: tensiones visibles

En el marco de las políticas educativas en Latinoamérica no ha existido una política específica para docentes, tal como lo plantean Beca y Cerri (2014); más bien, existe

una política de reacción de los estados latinoamericanos en busca de mejorar condiciones de trabajo y elevar resultados educativos. La especificidad de las políticas docentes en América Latina se halla en que, a diferencia de las políticas de aseguramiento de la calidad de los sistemas educativos, estas no solo deben centrarse en evaluar a los docentes, sino también en otorgar condiciones objetivas y subjetivas de trabajo como profesionales de la educación.

Una constante en la región es el hecho de que los docentes sienten que, junto con aumentar las demandas de la sociedad sobre las escuelas, se asigna a los maestros y profesores múltiples tareas de cuidado, salud, alimentación, contención, orientación, prevención de drogas y alcoholismo, tareas complejas que les dificulta concentrarse en las funciones propias de enseñanza. (Beca; Cerri, 2014: 4)

En el caso de Chile, la Ley de Carrera Docente reemplazó la Ley n.º 19.070¹; fue gestada luego de largos años de movilizaciones impulsadas por el Colegio de Profesores y distintas redes académicas. Promulgada el 04 de marzo de 2016, se inserta en la discusión de carreras docentes a nivel Latinoamericano. Como lo plantea Unesco-Orealc (2015; 2016), las carreras docentes en el continente pueden ser organizadas en 3 grupos, con base en 2 criterios: *características de promoción vertical y horizontal e incorporación de mecanismos de evaluación con consecuencias de alto impacto*. Con estos criterios se clasifican en tres grupos :1) reformas de primera generación que están centradas en la estabilidad laboral de los docentes, con mecanismos de evaluación de bajo impacto, 2) reformas de segunda generación, que incorporan mecanismos de evaluación de alto impacto que disminuyen la estabilidad laboral y privilegian el mérito individual y, por último 3) reformas de *carácter transicional* que guardan elementos de la primera generación, al tiempo que incorporan elementos de la segunda. En este último grupo se encuentra la carrera docente de Chile: mantiene ciertos elementos de protección y valorización colectiva de la profesión docente, pero inserta mecanismos de evaluación y responsabilización individual.

En el caso chileno se observa, por un lado, la intención de instalar dispositivos de evaluación y distribución de los docentes en tramos asociados a beneficios económicos individuales; y por otro, mecanismos que promueven su desarrollo profesional, situado a partir de garantizar la formación continua basada en necesidades del contexto e incentivar el trabajo colaborativo basado en una lógica de aprendizaje entre pares. Este doble espíritu se expresa, por ejemplo, en el párrafo I del artículo 19 del título III, donde se señala que el Sistema de Desarrollo Profesional Docente está constituido por dos subsistemas: de Reconocimiento y Promoción de Desarrollo

.....
1. Ley n.º 19.070, que fija el estatuto de los profesionales promulgada en 1991.

Profesional Docente, y de Apoyo Formativo; este último propende a la formación continua como un derecho de los docentes y busca promover la movilidad en el sistema de ascensos en la carrera profesional —denominado ‘política de tramos’—. El trabajo colaborativo es impulsado como un principio del sistema de desarrollo profesional (Ley 20.9093, título III, párrafo II, artículo 19, letra f), integrado por medio de una modificación del artículo 6 de la ley n.º 19.070: este mandata que las acciones de trabajo colaborativo y de desarrollo profesional integradas orgánicamente en instrumentos de gestión de las instituciones escolares, tales como el proyecto educativo institucional (PEI) y el plan de mejoramiento educativo (PME), sean consideradas dentro del marco de las actividades no lectivas del docente.

Con lo dicho, la Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente actual se puede ubicar en las reformas del tipo transicionales. Esto en tanto cuenta con elementos de reconocimiento y evaluación docente para gestionar la progresión entre tramos de la carrera docente, que en la actual normativa se asocia a incentivos económicos, junto con elementos de apoyo al desarrollo profesional expresados a través de la integración orgánica institucional de las acciones de formación continua y el trabajo colaborativo como elementos de aprendizaje situado, tal como se define en el siguiente artículo,

El sistema está constituido, por una parte, por un Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente que se compone de un proceso evaluativo integral que reconoce la experiencia y la consolidación de las competencias y saberes disciplinarios y pedagógicos que los profesionales de la educación alcanzan en las distintas etapas de su ejercicio profesional y de un procedimiento de progresión en distintos tramos, en virtud del cual los docentes pueden acceder a determinados niveles de remuneración; y, por otra, por un Sistema de Apoyo Formativo a los docentes para la progresión en el Sistema de Reconocimiento. (Ley 20.093, artículo 19)

Otro elemento importante incluido en el desarrollo de la Ley en cuestión alude a la calidad de la formación inicial y continua como elemento *apalancador* del desarrollo profesional docente, pues se plantea que los procesos de formación docente en Chile no han logrado promover los cambios que se requieren para el sistema educativo (Cisternas; Cordova; Ruffinelli, 2017; Cisternas; 2007; Puga; Polanco; Corvalán, 2015; Contreras; Monereo, 2016). Ambos momentos, esto es, las formaciones inicial y continua, tienen un especial desarrollo en la actual normativa. Sobre la primera entendemos que merece un especial tratamiento, pero excede los propósitos de este artículo; la segunda, a su turno, se define como un derecho garantizado por el Estado de Chile, como se observa en el siguiente articulado de la Ley:

Los profesionales de la educación tienen derecho a formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional y la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas. Los profesionales de la educación son responsables de su avance en el desarrollo profesional. Su objetivo es contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa. (Ley, 20.093, 2018, artículo 11)

Desde una mirada de trayectoria profesional, la nueva ley promueve un sistema que logre atraer a estudiantes de altas habilidades a la formación docente, reteniendo a los mejores docentes en la profesión (Eyzaguirre; Ochoa, 2015). Por su parte, Ruffinelli (2016) realiza un análisis crítico de la nueva ley ya promulgada y de su posible impacto en el trabajo de los docentes; destaca en tal sentido la tensión que ha sido central en el sistema educativo: *profesionalización vs. tecnificación*.

(...) se trata de una ley de alto valor, marcadora de un hito histórico, que aborda la profesión docente de manera integral, orientándose a la profesionalización de la docencia desde una perspectiva que combina elementos de las perspectivas orgánica y gerencialista, pero fundamentalmente concebida desde el primer enfoque, con silencios y ambigüedades que tienden a debilitar su carácter orgánico, pero que en su conjunto y contexto se muestran ante todo, perfectibles y de evidente valor comparativo respecto de la situación anterior a su promulgación. (Ruffinelli, 2016: 275)

Este tipo de miradas críticas hacia la Ley se instalan en el discurso sobre la forma de visualizar a los docentes. Al respecto, coincidimos con Beatrice Ávalos (2013): esta autora plantea que en la actual comprensión de la profesión se imbrican una definición técnica funcionalista de la docencia con una definición profesionalizante desarrollista de la misma. En otras palabras, convergen una definición “organizacional” de la profesión, centrada en el control y la protocolización del actuar, con una “ocupacional”, centrada en los lazos de confianza y el comportamiento ético. Los aspectos revisados permiten entender que una política docente que promueva el desarrollo profesional de los maestros requiere una definición amplia de desarrollo profesional y, por supuesto, una necesaria resignificación de estas políticas desde una mirada de la práctica pedagógica situada. Por ello coincidimos con Alliaud (2018: 276), quien plantea que “hablar de ‘desarrollo profesional’ de los docentes implica una toma de postura respecto de cómo se *concibe la formación* de quienes tienen en sus manos la educación sistemática de las nuevas generaciones”. Creemos que

aquí radica la justificación del presente artículo: las políticas docentes tienden a ser performativas del quehacer de los propios actores, docentes y equipos directivos en particular, toda vez que ponen en acción las políticas desde su propia lógica interpretativa, es decir, desde una pedagogía de la política.

Considerado lo anterior, en el ejercicio de promulgación de la propia ley se pueden identificar al menos dos posturas importantes: de un lado, una de “sustitución progresiva del actual profesorado por una nueva élite seleccionada (...) y mediante incentivos y sanciones a los docentes en ejercicio” (Beca, 2014: 6); y por el otro, una según la cual debe mejorarse la formación inicial, dar reconocimiento justo al trabajo de los profesores y apoyar su desarrollo profesional, teniéndose en el centro la confianza en su responsabilidad. Ahora bien, como lo plantea el mismo autor, el proceso de profesionalización de los docentes en América Latina ha sido de carácter contradictorio: en él “se entremezclan discursos retóricos que lo afirman con prácticas en la formación inicial, y regulaciones del ejercicio docente en las que prevalece la concepción de un técnico que domina ciertas metodologías para enseñar lo prescrito en el currículum” (Beca, 2014: 9). El problema con esta contradicción es que supera lo puramente retórico en la medida en que la tendencia *desprofesionalizante* plantea que son los incentivos y castigos los que impulsarán a los profesores a mejorar su desempeño basados en sistemas de evaluación docente (Avalos, 2018), con lo que ignora de forma reiterada que la calidad de la formación inicial y continua², el clima laboral y las condiciones de trabajo explican, en conjunto, el desempeño de los docentes.

Este escrito considera como antecedentes los argumentos presentados en la elaboración de la actual normativa. Sin embargo, nuestro interés se focaliza en la implementación de la normativa por parte de los docentes y sus equipos directivos, y de modo específico en el proceso de interpretación/comprensión de la ley junto con las posibilidades de traducción o aplicación contextualizada de la misma. Ante ello, se define su análisis sobre cuatro elementos que resultan claves en la discusión: a) evaluación docente; b) política de tramos; c) trabajo colaborativo; y d) formación continua.

Con este objetivo nos basamos en la teoría del *policy enactment* o recontextualización, planteada por Stephen Ball (2011). La teoría de la recontextualización

.....
2. Beca (2014) plantea superar a la Formación Continua (FC) solo como capacitación. De esta forma también se puede plantear una FC que explore la reflexión profesional, el trabajo colaborativo y la construcción de comunidades de aprendizaje (Olave & Carrasco, 2016). A estos elementos se agregan el acompañamiento y mentoría, por sobre los cursos formales de capacitación. Al posicionar la FC como un derecho de los docentes y responsabilidad de los equipos directivos de los establecimientos, al mismo tiempo que se *intenciona* el trabajo colaborativo y el acompañamiento de la mano de la evaluación, la nueva carrera docente abre las puertas para esta concepción ampliada de FC, vinculada con el desarrollo profesional.

busca ir más allá del paradigma de la implementación que “conlleva una concepción excesivamente lineal y descontextualizada de cómo operan las políticas públicas” (Verger; Bonal; Zancajo, 2016: 7) para comprender cómo los sujetos se apropian, implementan y crean nuevos significados. Bajo esta teoría se plantea que existe un proceso de lectura inicial en la implementación de una política pública, a partir del cual el sujeto se apropia del lenguaje de la política pública y se pregunta “¿qué significa esto para mí?” y “¿qué debo hacer yo con esto?” A este proceso se le denomina *interpretación* y guarda relación con el contexto, la historia y la cultura institucionales. Estas interpretaciones son un primer ejercicio reflexivo en que los actores identifican “qué está en juego” y cuáles son las posibles consecuencias de responder o no (Lopes, 2016). Por su parte, al proceso de construcción de nuevos textos institucionales, esto es, nuevos significados, se le denomina *traducción* (Avelar, 2016). En este marco, la interpretación debería ser entendida como un proceso de comprensión de la política; mientras que la traducción habría de tomarse como un ejercicio de reflexión acerca de la materialización de la política, de forma tal que se encuentre mucho más cercana a las concepciones sobre las prácticas institucionales.

Con lo dicho, la interpretación y la traducción suelen ser puestas en acto de la política en diferentes arenas, a modo de partes diferenciadas del proceso político. No obstante, operan en conjunto: implican la producción de textos institucionales; la capacitación y el desarrollo profesional; los cambios en las estructuras; los roles y las relaciones; y más importante aún, la identificación y asignación de puestos de responsabilidad y la asignación de recursos (Lopes, 2016).

Metodología

La presente investigación se basó en la tradición interpretativa (Emerson *et al.*, 2011) con un enfoque cualitativo (Canales, 2006; Denzin; Lincoln, 2017) que sirvió para orientar la recolección, análisis e interpretación de los datos. Con lo anterior se pretendió representar la percepción de directivos y docentes acerca de la Ley de Carrera docente, e identificar los desafíos de su implementación. El enfoque interpretativo permite reconocer las experiencias subjetivas de los actores a partir del conocimiento de sus experiencias, creencias y comportamientos (Creswell, 2007). Se trabaja con la noción de discursos asociados a las políticas públicas planteada por Stephen Ball y reformulada por Lopes (2016). De esta forma, las políticas públicas se interpretan como “intervenciones discursivas” y, sobre esta base, se trabajan los procesos de interpretación y traducción que los actores realizan en sus escuelas. Para dicho propósito se utilizó la técnica de análisis de contenido (Stamann *et al.*, 2016).

Participantes

Para la selección de los casos, de carácter intencionado (Hernández; Fernández-Collado; Baptista, 2006) se consideraron dos criterios de inclusión: primero, debían tratarse de establecimientos de régimen público; segundo, debían estar compuestos por docentes en cargos directivos (jefe de unidad técnica pedagógica, directo o encargado de convivencia escolar) y docentes de aula de distintas especialidades, sin cargos directivos. Bajo este derrotero, contactamos para efectos del estudio a directores de establecimientos públicos y docentes de un mismo establecimiento, que fueron entrevistados de manera independiente. Se buscó contar con participantes de asignaturas heterogéneas y provenientes de distintas localidades, lo cual aporta diversidad y riqueza a la información recogida.

Los participantes de este estudio fueron 13 profesionales—6 directivos y 7 docentes— de 7 establecimientos educativos (Tabla 1). Los establecimientos seleccionados corresponden a 7 localidades distintas, la vez que los participantes ostentan roles

TABLA 1 | Sobre los participantes

| Características del establecimiento | Comuna | Perfil Docente/ Directivo | Asignatura/ Cargo |
|-------------------------------------|-------------|------------------------------|-----------------------|
| Liceo Polivalente | Cerro Navia | Docente | Ciencia |
| Liceo Polivalente | Cerro Navia | Directivo | Director |
| Escuela Básica | Pudahuel | Directivo | Encargado Convivencia |
| Escuela Básica | Pudahuel | Docente | Ciencia |
| Liceo Técnico Profesional | Lo Prado | Directivo | Director |
| Liceo Técnico Profesional | Lo Prado | Docente | Humanidades |
| Escuela Básica | Lo Prado | Docente | Ciencia |
| Escuela Básica | La Granja | Directivo | Director |
| Escuela Básica | La Granja | Docente | Humanidades |
| Escuela Básica | San Joaquín | Directivo | Director |
| Escuela Básica | Lo Prado | Docente | Ciencia |
| Escuela Básica | Lo Prado | Docente | Humanidades |
| Escuela Básica | Lo Prado | Directivo | Jefe UTP |

Fuente: elaboración propia.

diversos: entre los cargos directivos, 4 corresponden a directores; 1, a un encargado de convivencia escolar; y 1 a jefe de unidad técnico-pedagógica; mientras que se entrevistó a 3 docentes de asignaturas asociadas a las Humanidades y 4 a Ciencias.

Los participantes fueron abordados bajo el formato de entrevistas semiestructuradas (Flick, 2012), que permite al investigador entrar en la subjetividad del entrevistado. En particular, se utilizó la entrevista semiestructurada del tipo semiestandarizada (Flick, 2012); la cual parte de que la persona entrevistada cuenta con conocimientos especiales, entendidos como teorías subjetivas acerca del tema de investigación, lo cual las justifica como sujetos de información y plantea, además, la conveniencia de una mayor estandarización de las preguntas en aras de captar su riqueza y complejidad. Para los propósitos de este estudio, en las entrevistas se alentó a los participantes a reflexionar, discutir y compartir sus pensamientos, creencias y experiencias sobre roles, responsabilidades, desafíos, aprendizaje y uso del conocimiento en el marco de la implementación de la Ley de Carrera Docente. Se construyó una guía de entrevista para dirigir la conversación. Las preguntas contenidas fueron diseñadas para obtener información sobre las posibilidades de interpretación y traducción de las distintas dimensiones de la Ley.

Análisis de los datos

Para el análisis se utilizó la metodología de análisis cualitativo de contenido planteada por Stamann *et al.* (2016). Con la estructura de la entrevista y una lectura inicial de los materiales se elaboró una matriz de códigos. Para cada fragmento del corpus se instruyó a los analistas a utilizar uno de los códigos de dicha matriz, en conjunto con un código libre de carácter inductivo que diera cuenta del contenido del fragmento codificado. La matriz original de códigos fijos consideró los elementos que fueron definidos como relevantes en la discusión teórica planteada al principio; en consecuencia, la codificación estableció distinciones entre evaluación docente, política de tramos, formación continua y trabajo colaborativo. Los códigos que resultaron fueron luego agrupados en ejes discursivos de interpretación y traducción.

Los datos recopilados de las entrevistas semiestructuradas se codificaron de acuerdo con las 4 dimensiones de la Ley de Carrera Docente y las distinciones establecidas por Stephen Ball respecto de la recontextualización (2011). Como se señaló, las cuatro dimensiones consideradas fueron el sistema de evaluación docente, la política de promoción, el trabajo colaborativo y la formación continua.

Resultados: lógicas de interpretación y posibilidades de traducción

Respecto de las temáticas señaladas, trabajamos sobre las mencionadas categorías de *interpretación* y *traducción*: la primera es una decodificación —¿qué me están diciendo?—; mientras que la segunda es una forma de apropiación, como cuando transformamos un mensaje a nuestras palabras. La traducción es abstracta y difícil de observar, por lo que Ball (2011) escoge los *textos institucionales* como estándar de análisis para esta categoría, esto es, el momento en que la escuela, directores y docentes, producen un *texto* en sentido amplio —un conjunto de proposiciones y prácticas basadas en la interpretación original—. En ocasiones, esta distinción es muy sutil (incluso llega a desaparecer la diferencia), pero es de gran importancia. Por ejemplo, los docentes pueden valorar de formas negativa o positiva el portafolio (instrumento parte del proceso de evaluación docente), e *interpretan* que busca esto o aquello. Sin embargo, a la hora de traducirlo —dado que están obligados a hacerlo, al margen de su opinión— pueden producir un discurso positivo (como fue el caso), que lo entiende como una oportunidad para mejorar, o uno negativo, centrado en la angustia producida por sus consecuencias. Más aún, los establecimientos pueden producir instancias de cooperación para preparar el portafolio, o pueden demandar cursos de capacitación para mejorar los portafolios de sus docentes. Todas estas son instancias de traducción y nos dan una visión del contexto en que la política pública toma forma.

Con lo anterior, y a manera de resultado principal, observamos que la evaluación docente es interpretada como un elemento que saca a los docentes de lo cotidiano, ocupa tiempo y causa preocupación: en términos concretos, no suele reflejar el quehacer diario de los docentes. Asimismo, respecto a la traducción de la categoría de evaluación docente, no existe una producción institucional consistente sobre ella; por el contrario, se observa dispersión en los discursos, en tanto algunos la consideran una buena oportunidad para reflexionar y mejorar, mientras otros la toman como fuente de agobio. De común acuerdo se expresa que la evaluación docente motiva algunas prácticas de cooperación entre docentes, las cuales se organizan para ayudarse en la preparación de portafolios.

En relación con la interpretación de la política de tramos, su principal valoración es la mejora sustancial de las remuneraciones. Sin embargo, no se la asocia necesariamente con la *calidad* de la docencia: más bien se la entiende como una fotografía, más que una evaluación sobre la calidad profesional del docente. En cuanto a la lógica de traducción, se explicita que ha sido un buen incentivo para evaluarse y ganar más; no obstante, la desconexión con la calidad de la educación preocupa.

En este sentido, el ascenso en los tramos no se correlaciona necesariamente con la calidad profesional, además de ser conceptualizado como una responsabilidad de carácter individual. A pesar del carácter individualizante que reconocen los actores en la política de tramos, no se reconocen roces o problemas de convivencia, aunque se especula que podrían generarse a futuro. En términos generales, es posible señalar que este aspecto ha tenido un gran impacto en las remuneraciones, pero poco en el discurso de la escuela.

Existe poca claridad interpretativa sobre el trabajo colaborativo: las interpretaciones son múltiples y difusas. En esencia, sin embargo, se reconoce su importancia y se lo valora proporcionalmente de manera más positiva que a la evaluación docente, dado que se le asocia más a reflexión profesional y a la necesidad de instalar espacios y tiempos para esta reflexión. Por otra parte, la lógica de traducción indica que no existirían las condiciones mínimas materiales y temporales para implementar el trabajo colectivo, por lo cual la producción de prácticas y textos institucionales es poco visible. En general, se plantea que los espacios deben estar institucionalizados para que funcionen, lo que ocurre caso a caso y no de manera generalizada; una idea mencionada por los directivos entrevistados plantea que la misma política de tramos podría motivar el establecimiento de *mentores* para los profesores mejor evaluados.

Estamos súper poco capacitados con el tema del trabajo colaborativo en sí, porque... y no me pasó solo a mí, o sea, en muchos profes, en los cursos donde yo fui a hacer capacitaciones, no entendían lo que era el trabajo colaborativo, y en distintas áreas, entonces ahí empezaba a explicar en qué consistía, “Esto es trabajo...”, hay muchos profes que lo hacen, pero tampoco tenían la idea o entendían que eso era trabajo colaborativo. (Profesora comuna San Joaquín, comunicación personal, 15.10.2019)

A su turno, la categoría de formación continua aparece en la interpretación como el aspecto *menos implementado* de la nueva Ley: si bien se la reconoce como un elemento de gran importancia, se detectan pocos cambios con la llegada de dicha normativa. Los entrevistados plantean que esta es poco clara en este ámbito y que falta una política mejor formulada al respecto. Se reconocen experiencias particulares (cursos malos, buenos, útiles e inútiles), pero no una tendencia general ni un proyecto. Lo anterior causa que este componente se interprete de forma desarticulada frente al resto de la Ley. Ahora bien, en el ámbito de la traducción, se observa la existencia de un problema de oferta puesto que se reproduce la *jerarquía curricular* en que ciertas asignaturas, consideradas *marginales* en el currículum, quedan sin oferta de desarrollo profesional docente, sumadas a las barreras para acceder (monetarias o de cupo). Prácticamente no existe una producción de textos institucionales en relación con este tema.

En la discusión sobre la profesionalización de la docencia es posible observar que la primacía del discurso evaluativo-punitivo ha tenido consecuencias en los discursos de los docentes. De esta manera, si realizamos una comparación, se observa que los aspectos interpretados y traducidos con más claridad son la evaluación docente y la consecuente política de tramos, ambos identificados fuertemente con el paradigma *desprofesionalizante* de la docencia; mientras que la formación continua y el trabajo colaborativo quedan en una zona más difusa, en tanto la producción de textos institucionales al respecto es escasa. Lo interesante, sin embargo, son las traducciones que producen puntos de conexión entre los polos *desprofesionalizante* y *profesionalizante*. Como lo hemos destacado, las políticas educativas en América Latina, y en particular con respecto a los docentes, oscilan entre una postura centrada en la calidad del docente —y, con ello, en la selección, fiscalización y evaluación constantes— y otra que se centra en la calidad de las condiciones de trabajo, así como en desarrollar una carrera profesional para los educadores.

En términos puramente conceptuales ambas posturas no deberían contradecirse, en tanto se posicionan sobre el mismo eje de la calidad. Sin embargo, en la práctica se traducen en medidas que afectan y son interpretadas de otra manera por parte de los docentes. Como lo planteamos, estos dos espíritus conviven en la política pública y, por consiguiente, en las interpretaciones que los profesionales hacen de ella. De esta manera, las interpretaciones se pueden organizar en dos *polos* que, en conjunto, construyen un eje continuo. Este se constituye con dos fuentes: primera, una noción de la profesión docente y cómo esta se desenvuelve en la vida cotidiana; y segunda, *las condiciones materiales* y el *contexto de la escuela*. Ser un profesor es una cosa: serlo en una escuela pública tiene ciertas particularidades, como se puede ver en la cita:

Lo que pasa es que aquí tendríamos que separar los niveles socioeconómicos, los niveles ciertos de clases que nosotros vivimos. En los colegios subvencionados lo importante es que los chiquillos aprendan, ya que aprendan contenido. Sin embargo, en un colegio municipal el apoderado si bien le da importancia, pero también le da importancia a cómo el profesor resuelve los conflictos que se generan, cómo es el acercamiento del profesor hacia los alumnos, cómo es el trato, cambia un poco el tema, el sistema particular no manejo, pero me imagino que ya ellos son muchos más academicistas que... ya, porque ellos son, obviamente se están preparando o los están preparando para otra instancia. Entonces, creo que depende mucho del contexto en el cual tú trabajas, pero hay diferentes opiniones con respecto al rol del profesor va a depender mucho del lugar en donde tu trabajes. (Directivo comuna Pudahuel, comunicación personal, 18.04.2019)

Habida claridad respecto de la forma como en el discurso se articulan los ejes profesionalizante y desprofesionalizante, podemos comprender cómo se interpretan los ámbitos de la Ley analizados en claves de profesionalización y desprofesionalización.

Lógicas de interpretación por componentes analíticos

En un polo de interpretación desprofesionalizante, la *evaluación docente* y la *política de tramos* no tienen que ver con ser un buen profesor (ser bien evaluado o quedar en un tramo más alto, no refleja la calidad del docente), ni expresan en qué consiste la profesión para efectos de la cotidianidad. En términos concretos, son trámites que toman mucho tiempo en un entorno de agobio y sobrecarga laboral. Por otra parte, el *trabajo colaborativo* es la base de la reflexión en el polo de interpretación profesionalizante. Colaborar puede significar muchas cosas, pero todas tienen que ver con compartir experiencias y mejorar el conocimiento de la profesión docente cotidiana en la escuela.

Asimismo, la *formación continua* es clave para desarrollarse profesionalmente, en la medida en que los temas que ofrezca no tengan que ver con solo dos asignaturas del currículo (jerarquía curricular) y permitan a los docentes mejorar sus condiciones de trabajo.

Al profe de educación física no le llega nada, es como el patito feo de la carrera docente sentimos nosotros a veces los profes, porque no hay diplomado, no hay capacitación, no hay posibilidades de crecer (...) a veces a nosotros nos faltan herramientas para abordar situaciones, nos faltan muchas cosas que no tenemos, y por lo general nosotros exigimos algunas capacitaciones que también nos sirvan para crecer como profesional. (Profesor Comuna Lo Prado, comunicación personal, 03.10.2019)

Llama la atención que mientras la evaluación docente y la política de tramos coinciden mayormente en el eje desprofesionalizante, el trabajo colaborativo y la formación continua parecen vincularse a los anteriores como condiciones de la profesionalización. Dicho en términos más simples: el trabajo colaborativo y la formación continua tienen *potencial* de profesionalización, pero este no se estaría desarrollando en las escuelas —al menos no para los docentes entrevistados—.

Lo dicho nos lleva a comprender la traducción desde una óptica diferente a la de *categoría* planteada por Ball (2011) ya que se sitúa, más bien, en un *horizonte de posibilidades*. De esta manera, por ejemplo, la evaluación docente es interpretada como un trámite costoso y poco representativo de la realidad, pero en su traducción produce un discurso: es una oportunidad de reflexionar sobre cosas no cotidianas. Este discurso no está extendido entre todos los entrevistados ni ha tomado forma

institucional, pero está ahí y de manera incipiente lleva a los docentes a cooperar entre sí para preparar sus portafolios, y los hace saltar a una reflexión que permea la interpretación de la política de tramos, a saber: que es positiva porque hace ganar más, pero no tiene que ver con el quehacer del profesor. Esto da pie a un interrogante: ¿se reflexionó adecuadamente y producto de dicha reflexión se quedó en un tramo mayor, o simplemente se hizo bien el trámite? Para muchos, todo el asunto es simplemente una fuente de angustia y un desperdicio de tiempo, *pero estos espacios de traducción abren posibilidades para poner a la reflexión al centro de la evaluación, transformándola desde una política desprofesionalizante y punitiva en una que promueva el desarrollo profesional.*

Otro aspecto relevante es el de las condiciones materiales. La traducción, a diferencia de la interpretación, está fuertemente ligada a las condiciones de producción de los discursos institucionales. Dicho de otra forma, cuando no existen condiciones mínimas suele no existir traducción, o es muy individual y difusa. Esto es lo que ocurre con el trabajo colaborativo: además de observar muchas definiciones de lo que es (la mayoría de ellas alejadas de lo planteado por la carrera docente), observamos distintas formas de llevarlo a cabo, bajo distintos nombres y sin espacios sólidos de institucionalización.

En la práctica, esto significa dos cosas: primera, el discurso de la carrera docente con respecto a trabajo colaborativo no ha permeado las escuelas porque no está formulado de manera apropiada, o bien porque no ha sido puesto en relevancia; y segunda, los docentes están improvisando de cierta manera un trabajo colaborativo en tanto lo consideran relevante para su quehacer profesional. En términos recogidos del discurso de los docentes, el trabajo colaborativo tiene *buena fama*, es deseable y se identifica con la profesionalización, pero, en palabras de un director, “primero debemos lograr que los profesores hagan clases” antes de preocuparnos por el trabajo colaborativo. Esta visión —extremista— muestra que el trabajo colaborativo en contextos de ejercicio profesional suele estar relegado a la categoría de valor, mas no de norma o práctica.

Sumada a lo dicho tenemos la formación continua, la cual representa una de las transformaciones más relevantes en el ámbito profesionalizante introducidas por la carrera docente. Esto porque, con la nueva ley, la formación continua se establece como un derecho de los docentes y un deber de los establecimientos, y en particular de los directores, quienes deben asegurar instancias y oferta de formación continua. En la lógica de la interpretación se la valora, en efecto; pero, en términos de traducción, la política aún no parece haber entrado en vigencia: la producción de discursos es escasa y se basa en personalismos. Se plantea disconformidad con la oferta temática y el acceso, mientras en otros casos se reconoce que, desde una

organización más orgánica e institucional, han sido un factor de mejora en la oferta. Sin embargo, no existen políticas sistemáticas al respecto, con lo que esto queda sujeto a cada caso. Lo anterior es muy relevante puesto que revela un factor de la carrera docente que casi por completo carece de traducción a su contexto: existe allí un gran vacío y, a la vez, una gran oportunidad. Por otro lado, la formación continua es el espacio privilegiado de debate entre las concepciones de la profesión docente puesto que pertenece a dos concepciones, como se ha planteado: se le puede entender como mera capacitación, no profesionalizante, pero también se puede establecer desde un horizonte reflexivo de autoaprendizaje colectivo, catalizador de espacios de transformación profesional.

Discusión de resultados

Sobre las lógicas de interpretación presentadas en dos ejes polares entre profesionalización y desprofesionalización, el estudio realizado muestra que los discursos se entremezclan y se vuelven interdependientes, menos excluyentes de lo que la revisión de literatura nos propone. En el ejercicio interpretativo, las categorías poseen un lugar de interdependencia al ponerse en ejercicio o en acto, como lo plantea Ball (2011). De modo específico, actúan en la aplicación/traducción de los elementos que define la Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente —los mencionados sistema de evaluación docente, política de ascenso en la carrera, trabajo colaborativo y formación continua—. Tales elementos se acomodan en la práctica, de tal manera que constituyen una lógica de traducción que profesionaliza, en la medida en que favorece una concepción profesional más cercana a lo colectivo que a la definición individual de la profesión docente. En este sentido corresponde apuntar que existe una necesidad de dar más articulación a los componentes revisados, ya que se observa una dispersión entre la percepción de los distintos componentes y las prácticas asociadas para llevarlos a la acción. Se entendería, con esto, que es necesaria una mayor vinculación orgánica institucional y pedagógica de los componentes revisados, dada la complejidad que comprende el ejercicio profesional y planteándose desde los discursos revisados como un horizonte para el desarrollo profesional docente (Alliaud, 2018; Trillo; Nieto; Martínez; Escudero, 2017).

Esta interpretación en el acto, lejos de ser acrítica, no desconoce las condiciones materiales de realización del trabajo de profesoras y profesores. Por ello, la política de tramos y la evaluación docente son resignificados en los espacios de trabajo como oportunidades para reivindicar estas demandas de condiciones materiales. Sin embargo, no constituyen un fin en sí mismas, ya que son traducidas como espacios para

generar profesionalización entre pares. Desde aquí, el trabajo colaborativo surge como un articulador de oportunidades y, a la vez, como un espacio de formación continua —entendido como aquel que amplía la colegialidad y validación entre docentes— (Bakieva; González; Sancho, 2019).

Otro aspecto importante para la discusión es la tensión presentada en el proceso de elaboración de ley, en el cual se observan posiciones que entran en tensión: por un lado, ofrecer espacios de reconocimiento profesional; y por otro, instalar instrumentos para la regulación de la profesión, interpretados en este artículo como los que promueven el mejoramiento en las remuneraciones como factor de reconocimiento positivo, aun cuando promueven también la individualización de la profesión docente. De acuerdo con lo planteado en el análisis de resultados, coincidimos aquí con Pardo y Adlerstein (2020), quienes señalan que la implementación de la Ley en el contexto chileno causa ciertas paradojas que tensionan el ejercicio docente. En el caso los discursos analizados, estas parecieran disiparse en la medida en que se ofrezcan condiciones reales para el ejercicio articulado de los componentes revisados, en particular el trabajo colaborativo y la definición de una política de educación continua que involucre a toda la comunidad de docentes.

Esta particular interpretación constituye un hallazgo importante, ya que abre un horizonte de posibilidad ética en las interpretaciones que los mismos profesores realizan de su trabajo. Tal definición inspira una resignificación de lo público en el campo simbólico de las profesiones; propone, en cambio, una mirada menos funcional, técnica e individual de la profesión docente, que busca refundarse sobre una concepción “centrada en los lazos de confianza y el comportamiento ético” (Ávalos, 2013) y que, desde estos horizontes, reivindica lo colectivo como valor fundante.

Referencias

- Alliaud, Andrea (2018). El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica. *Praxis Educativa*, 13(2), 278-293.
- Avelar, M. (2016). Interview with Stephen J. Ball: Analysing his contribution to education policy research. *Education Policy Analysis Archives*, 24(24). <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Ávalos, Beatriz (2013). *¿Héroes o Villanos? La Profesión Docente en Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Ball, Stephen (2012). *The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization*. London y New York: Routledge.

- Ball, Stephen; Maguire, Meg; Braun, Annette (2011). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London y New York: Routledge.
- Ball, Stephen; Maguire, Meg; Braun, Annette (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Beca, Carlos (2014). La profesión docente en Chile y el debate sobre una nueva carrera profesional. *Revista Docencia*, 6-17. Recuperado 10 de diciembre de 2018, de <http://revistadocencia.cl/web/index.php/ediciones-antiores/60-docencia54>
- Beca, Carlos; Cerri, Marianella (2014). Políticas docentes como desafío de educación para todos más allá del 2015. En *Apuntes Educación y Desarrollo Post-2015*. Unesco.
- Bakieva, Margarita; González, José; Sancho-Álvarez, Carlos (2019). El rol de la colegialidad en el desarrollo profesional de la carrera docente: una propuesta de instrumento de evaluación. *Publicaciones*, 49(1), 191-218.
- Castro, Ana; Blanco, Belen (2007). El Muestreo en Investigación Cualitativa. *Nure Investigación*, 27. Recuperado de <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340/330>
- Canales, Manuel (2006). *Metodologías de Investigación Social*. Santiago de Chile: LOM.
- Cisternas, Tatiana (2007). Consideraciones para el análisis de la investigación sobre formación docente en Chile. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 189-206.
- Cisternas, Tatiana; Córdoba, Claudia; Ruffinelli, Andrea (2017). *Iniciarse en la docencia: Relatos de once experiencias*. Chile: Editorial Universidad Alberto Hurtado.
- Contreras, Claudia; Monereo, Carles (2016). Innovaciones en la formación inicial y continua del profesorado: oportunidades y desafíos en el contexto chileno. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 7-9. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500001>
- Creswell, Jhon (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, Norman; Lincoln, Yvonna (2017). *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Emerson, Robert; Fretz, Rachel; Shaw, Linda (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Eyzaguirre, Silvia; Ochoa, Fernando (2015). Fortalecimiento de la carrera docente. *Propuestas de Política Pública*, 8. Recuperado de https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160304/20160304101205/PPP_008_SEyzaguirre-FOchoa.pdf
- Hernández, Sampieri; Fernández-Collado, Carlos; Baptista, Lucio (2006). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.

- Flick, Uwe (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ley 20.903 (2016). Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente Crea el de Desarrollo Profesional Docente. Recuperado de <https://www.leychile.cl/N?i=1087343&f=2019-04-25&p=>
- Lopes, Alice (2016). The Theory of Enactment by Stephen Ball: And What If the Notion of Discourse Was Different? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(25), 1-19. Recuperado en 19 de diciembre de 2018, de <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2111>
- Pardo, Marcela; Adlerstein, Cynthia (2020). Opiniones paradójicas de los docentes de ECEC sobre el nuevo sistema chileno para el desarrollo profesional de docentes. *Early Years*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1736008>
- Puga, Ismael; Polanco, Diego; Corvalán, Diego (2015). Segregación de la formación y carrera docente y su rol en la reproducción social de la desigualdad. *Calidad en la educación*, 43, 57-102. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200003>
- Ruffinelli, Andrea (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos*, 42(4), 261-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Stamann, Christoph; Janssen, Markus; Schreier, Margrit (2016). Searching for the Core: Defining Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 17(3), Art. 16.
- Trillo, Alonso; Nieto, José; Martínez, Begoña; Escudero, Juan (2017). El desarrollo profesional y la colaboración docente: un análisis situado en el contexto español de las tensiones y fracturas entre la teoría y la práctica. *Análisis de Políticas Educativas Archivos / Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, 1-29.
- Unesco-Orealc (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago de Chile: Unesco-Orealc.
- Unesco-Orealc (2016). *Perspectivas sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional sobre Docentes de la Orealc/Unesco 2011-2016*. Santiago de Chile: Unesco-Orealc.
- Verger, Antoni; Bonal, Xavier; Zancajo, Adrián (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 24(27). <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2098>