

## **EQUIDAD, JUSTICIA Y RECONOCIMIENTO EN EL TRABAJO DE LOS PROFESORES/AS DE LAS ESCUELAS VULNERABLES CHILENAS**

Equidade, Justiça e Reconhecimento no Trabalho de Professores das Escolas Vulneráveis Chilenas

Equity, Justice and Recognition at Work in Chilean Teachers Vulnerable Schools

Équité, justice et reconnaissance dans le travail des enseignants des écoles vulnérables chiliennes

**Patricia Guerrero<sup>1</sup>**

Doctora en Sociología de la Universidad París 7. Académica Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.

### **RESUMEN**

Este artículo plantea que las políticas públicas chilenas en educación entienden la equidad como igualdad de oportunidades y la justicia como movilidad social individual. La organización del trabajo de este tipo de equidad es managerial y promueve el "éxito y la calidad para todos". Como resultados vemos que esta promesa no se cumple en los sectores vulnerables y los profesores están expuestos a falta de reconocimiento en el trabajo que influye en el vínculo con los estudiantes y en la salud mental. La investigación se realiza a través de la aproximación de la sociología clínica. Se concluye que es necesario pasar a una noción de equidad ligada a la justicia social que transforme las políticas públicas y las prácticas de gestión de las escuelas.

**Palabras claves:** Reconocimiento en el trabajo; equidad; profesores; justicia social.

### **RESUMO**

Este artigo esboça que as políticas públicas chilenas em educação entendem a equidade como igualdade de oportunidades e a justiça como mobilidade social singular. A organização do trabalho deste tipo de equidade é gerencial e promove "sucesso e qualidade para todos". Como resultados vemos que esta promessa não se cumpre nos setores vulneráveis e os professores estão expostos à falta de reconhecimento no trabalho, que influencia no laço com os estudantes e na saúde mental. A investigação é feita pela aproximação da sociologia clínica. Em conclusão, o artigo aponta que é necessário passar a uma noção de equidade ligada à justiça social que transforma as políticas públicas e as práticas de administração das escolas.

**Palavras-chave:** Reconhecimento no trabalho; justiça; professores; justiça social.

### **ABSTRACT**

In this article we argue that Chilean public policies understand equity as equal opportunity, and justice as individual social mobility. The organization of work around this understanding of equity is about management and promotes "success and quality for all." As a **result**, we see that this promise is not fulfilled in vulnerable sectors and exposes

<sup>1</sup> [ps.pguerrero@gmail.com](mailto:ps.pguerrero@gmail.com)

teachers to lack of recognition of their work and influences their relationship with students as well as their mental health. This research is done with a clinical sociology approach. We conclude that it is necessary to change public policies in Chile to a notion of equity to social justice that will transform public policy and management practices of schools.

**Keywords:** Recognition at work; equity; teachers; social justice.

## RESUMÉ

Cet article signale que les politiques publiques éducationnelles chiliennes comprennent l'équité dans le sens d'égalité des chances et la justice comme mobilité sociale individuelle. L'organisation du travail qui soutien ces notions d'équité et justice comprend "succès et la qualité pour tous". Comme résultats nous voyons que cette promesse ne s'accomplit pas dans les secteurs vulnérables et les professeurs sont exposés a une manqué de reconnaissance au travail qui touche le lien avec les étudiants et sa santé mentale. La recherche est réalisée à travers de l'approche de la sociologie clinique. On conclue qu'il est nécessaire de passer à une notion d'équité liée à la justice sociale qui transforme les publiques politiques et les pratiques de gestion des écoles.

**Mots clés:** Reconnaissance au travail; équité; professeurs; justice sociale.

## INTRODUCCIÓN

La equidad es un término que se utiliza desde hace algunas décadas en la educación, reemplazando la discusión moderna en torno a la igualdad y a la justicia. Se trata de nociones polisémicas solo comprensibles situadas en los contextos en que se utilizan (North, 2008). En el caso de Chile, la equidad ha sido entendida como una igualdad de oportunidades que comprende la justicia como una movilidad social individual.

Desde los años 80 en Chile se instalan políticas públicas de corte macro-económico tendientes a disminuir el tamaño del Estado a fin de dejar un gran espacio a la regulación del mercado (Klein, 2010). La transformación no es sólo económica, sino que proyecta nuevas subjetividades y nuevas formas de conducta (Infante, Matus y Vizcarra, 2011). Estas transformaciones han sido alabadas o criticadas según las ideologías de los investigadores e incluso les han llamado de manera distinta desde "modernización del Estado" hasta "Ultra liberalización del Estado".

En educación la transformación comienza desde los años 80 durante la Dictadura Militar que se instala un nuevo sistema de financiamiento y gestión escolar. Se trata de instalar el management de las empresas en la institución escolar para mejorar su calidad a través de la

competencia en el mercado. Esta forma de organización se identifica como gestión de tipo "managerial" y Chile es un pionero en su inserción en las organizaciones públicas. En el paradigma managerial se habla de la iniciativa individual y del deber de cada alumno/a (y sus familias) de "aprovechar" las ofertas (oportunidades) que el mercado le otorga tomando decisiones inteligentes en la elección de escuela (Sisto, 2011, Fardella y Sisto 2015; Reyes, 2005). Todo aquel que no esté en condiciones de aprovecharlas debe curarse, medicarse, adaptarse o simplemente resignarse a la situación de exclusión porque es vista como una mala decisión.

Si seguimos la historia de las reformas chilenas, podemos señalar que esto comienza en Dictadura con la municipalización de las escuelas (salen del estado y dependen de los municipios). Sin embargo, a principios de los 90, con los primeros gobiernos democráticos se realiza una gran Reforma Educacional financiada por el Banco Mundial (Cox, 2001; Raczynski y Muñoz, 2009). En este periodo se profundizan y perfeccionan los mecanismos de organización managerial instalados por el sistema autoritario integrando mayores recursos, pero manteniendo la misma noción de equidad y justicia.

Estas ideas de equidad como igualdad de oportunidades tienen un

correlato en la organización del trabajo. En cuanto a la organización técnica del trabajo, las escuelas y sus trabajadores, además de la tradicional tarea educativa, tienen el deber de gestionar una organización. Los directivos consolidan sus tareas de control de los resultados del mismo modo que las empresas.

En cuanto a la división social del trabajo, los directivos se transforman en “líderes” y gestores de las escuelas. Los profesores se transforman en profesionales que van perdiendo el reconocimiento social, fundamentalmente por las complejas condiciones laborales de exceso de carga laboral y supuesta falta de logros porque siendo un eje central, parecieran no permitir la movilidad social de los estudiantes en especial en sectores vulnerables (Reyes, 2005; Reyes, Cornejo, Arévalo, y Sánchez, 2010; Sisto, 2011).

A principios de los 2000 esta forma de organización de las escuelas se consolida con la Ley SEP. El ideal de trabajador es el profesor “de excelencia” y “performante” demostrado a través de indicadores y resultados. La gestión a través del “accountability” o rendición de cuentas, que implica mejoras en las condiciones de trabajo en función de los resultados de la escuela (Assael et al. 2012).

La igualdad de oportunidades pareciera ser una alternativa más “moderna” a la escuela republicana. En la escuela republicana de los años 50 se aceptaba que algunos estudiantes podrían ser profesionales, los más talentosos, y que muchos otros estarían destinados a otros lugares sociales (Giust-Desprairies, 2003a). La apuesta era que en una misma escuela cohabitarían futuros profesionales y obreros y que se construiría una sociedad más justa (Reyes, 2005). La escuela actual neoliberal promete el éxito para todo el que se esfuerce. Los profesores, son los encargados de permitir esta posibilidad. Sin embargo, las escuelas van construyendo sistemas complejos de selección que permiten que no exista diversidad en las aulas. Los profesores no pueden dar este

tipo de “oportunidades” a sus estudiantes y son culpabilizados por esto (Guerrero, 2008). Se apela a un “deber ser”, a una verdad estipulada sobre la docencia y a un protagonismo ambiguo que los profesores logran resistir de variadas maneras (Sisto y Fardella, 2015).

En este artículo se entiende la equidad entendida como igualdad de oportunidades, idea que necesita de un sistema de gestión managerial que genera procesos de reconocimiento y de estima social que no son acordes con la lógica escolar. Los profesores de escuelas vulnerables están desvalorizados porque no cumplirían con la tarea de entregar una educación de calidad, medida en indicadores (fundamentalmente pruebas estandarizadas como el SIMCE) y no estarían colaborando con la equidad del país.

Frente a esta situación y desde la sociología clínica del trabajo, hemos realizado un estudio sobre el reconocimiento de los profesores de sectores vulnerables particularmente en la construcción de los procesos de estima social.

Presentaremos algunas nociones de reconocimiento, justicia y gestión que fueron los antecedentes teóricos del estudio, luego la aproximación de la sociología clínica utilizada para la producción de los datos y presentaremos parte de los resultados a través de la presentación de casos clínicos para terminar con algunas conclusiones de nuestro trabajo.

### **Algunos Antecedentes sobre Reconocimiento, Equidad y Justicia Social**

El concepto de equidad en educación comienza a utilizarse con el fin de problematizar la noción de desigualdad en que solo se compara a la población en términos de la posesión de bienes y servicios. Hablar de equidad superaría a la desigualdad ya que nos permite la pregunta por aquellos que frente a un trato igualitario,

necesitan aún de más ayuda para integrarse a la sociedad (Restrepo, 2013). Utilizan la noción de equidad vertientes tan distintas como la igualdad de oportunidades, igualdad de trato y derecho a la diferencia (Demeuse, Crahay, y Monseur, 2005).

Las preguntas ¿Quiénes son los desfavorecidos?, ¿Quién debe hacerse cargo? ¿Cómo se compensan las inequidades? lleva en su interior la pregunta por la justicia. El tema de la justicia ha sido trabajado por diversos autores, Rawls, Walser, Hayek e incluso Friedman (North, 2008; Cochran-Smith, 2009; Demeuse, Crahay, y Monseur, 2005, Bolivar, 2003).

Renault (2004) se pregunta por la equidad y la justicia social y recurre a la tipología aristotélica de los distintos tipos de justicia. Nos recuerda que existe la redistributiva (de honores, riquezas o privilegios), la justicia correctiva (ligada a la intervención de la ley o de un juez donde existe una estricta igualdad) y la de los intercambios (lo justo está en función de la reciprocidad donde no existe una igualdad aritmética). Renault (2004) explica que, en la modernidad, la justicia distributiva se ha asociado a la noción justicia social construyéndose un paradigma liberal que contempla una filosofía social individualista que le interesa el bienestar del individuo, la cosificación de las expectativas sociales, tendiendo todos hacia un cierto tipo de bien universal y la confianza en las instituciones que deben administrar la justicia para llegar a este orden ideal.

La crítica que Renault (2004) realiza a esta visión de la modernidad es que olvida que las injusticias y las equidades no solo se basan en las estructuras sociales y que no solo tienen que ver con los individuos. La justicia social tiene que ver también con las relaciones sociales y los intercambios entre las personas. Aquí el autor abre el espacio para integrar a la noción de justicia y equidad, la noción de reconocimiento de Honneth.

La teoría del reconocimiento planteada por Honneth (2002) expande la

noción de justicia social al tomar en cuenta las relaciones de reconocimiento. Honneth rescata de la filosofía temprana hegeliana la idea de la lucha por el reconocimiento. Su propuesta es que la construcción de una sociedad más justa y equitativa acepta las distintas identidades y reconoce que los criterios normativos sociales se van construyendo también a partir de relaciones entre los individuos.

Axel Honneth (2007) realiza un trabajo de articulación del concepto del reconocimiento entre la filosofía política, la sociología y la psicología. El objetivo de incluir esta noción no es elaborar una nueva teoría de la justicia, sino que diagnosticar en los procesos de desarrollo social, aquellas situaciones que impiden a los miembros de una sociedad llevar una “buena vida” (Honneth, 2006). Para construir una sociedad equitativa, no basta con la noción de justicia social como igualdad de oportunidades. Necesitamos una visión colectiva y la definición en conjunto de qué será una buena vida, un trabajo digno, un espacio para la diversidad, etc.

Honneth (2007) identifica tres tipos de reconocimiento. El primero es el reconocimiento afectivo, el que se logra al interior de la familia y de los vínculos cercanos. Honneth toma el trabajo de Donald Winnicott para explicar la manera como el reconocimiento materno que es central porque permite en los sujetos la construcción de la confianza en sí mismo. En un segundo lugar, plantea la existencia del reconocimiento jurídico donde la función de la ley es central para decir quiénes serán valorados como iguales. En la modernidad, la existencia de la Declaración de los derechos humanos genera una ley universal y como proceso subjetivo construye la posibilidad del respeto de sí mismo. El último tipo de reconocimiento, será aquel que entrega la comunidad, que está enraizado a los valores que la sociedad promueve. Este reconocimiento lo llama estima social y permite al individuo la construcción de una valoración de sí positiva (autoestima). El trabajo es el lugar

por excelencia para construir la estima social.

La teoría de Honneth es cuestionada por Judith Butler (2004, 2009), quien explica que no sólo es necesario ver el “estado del reconocimiento”, sino que invita a poner atención cómo las prácticas sociales construyen el marco normativo de reconocimiento que llama “recognability ou intelligibility” (reconocibilidad o inteligibilidad). Butler, feminista de raíz foucaultiana, nos invita a deconstruir los marcos normativos a través del análisis de las prácticas sociales.

Nancy Fraser (2005) nos pone una segunda alerta a la hora de trabajar la noción de reconocimiento. Ella plantea Honneth olvida muchas veces que la valoración de las nuevas identidades necesita también una distribución económica.

En síntesis, la noción de reconocimiento de nuestra investigación se enmarca en las teorías que quieren ensanchar la noción de equidad y justicia social más allá de la idea de la distribución simplemente y más allá de la igualdad de oportunidades donde el individuo pareciera estar en una carrera solitaria hacia el éxito. El individuo, en su devenir va encontrando personas, realizando vínculos y construyendo también sociedad. Investigar desde ahí implica poner el acento en las injusticias, pero no solo aquellas ligadas a lo material, sino también aquellas ligadas a las relaciones de reconocimiento entre los individuos y los marcos normativos que hacen que esas relaciones sean de un modo u otro.

### **Gestión Managerial y Reconocimiento en el Trabajo**

Diversos autores han revisado las transformaciones a nivel del trabajo en relación con los cambios socioculturales de las últimas décadas (Enriquez, 2005; Honneth, 2006; Bauman, 2013; Castells, 2011; Gaulejac, 2011). Todos coinciden en la instalación de una nueva organización del trabajo la gestión empresarial o de

management propias de los sistemas sociales neoliberales (Gaulejac, 2005).

Varios autores critican la gestión del management. El “Critical Management Studies” (Lloria, 2008); los sociólogos del trabajo de la Escuela de Fráncfort (Kocyba, 2007; Kocyba, 2009; Voswinkel & Kocyba 2005; Voswinkel, 2007; Kocyba, 2011; Voswinkel, 2011), y las corrientes clínicas del trabajo francófonas (Gaulejac, 2011; Enriquez, 2005; Dejours, 2009).

Al realizar una revisión transversal, la primera crítica es a partir de las relaciones entre los sujetos centrándose en los desarrollos teóricos de Habermas (pautas comunicacionales) y de Honneth (la justicia social y el reconocimiento). La segunda, ligada a la obra de Foucault, el management es un poder que articula los discursos y prácticas y que por lo tanto influye en la subjetividad. La tercera, la noción de transformaciones de los procesos psíquicos (imaginarios, procesos narcisísticos, construcción de la autoestima). Todos los autores nombrados hablan de la falta de reconocimiento en el trabajo producto del excesivo nivel de exigencia y la dificultad de los trabajadores para cumplir las metas.

Kocyba (2007, 2009, 2011) señala que el reconocimiento en el trabajo es fundamentalmente instrumental, centrado en la efectividad de la empresa. Todas las acciones incluso los vínculos con los beneficiarios o entre clientes tienen un fin instrumental para aumentar la producción. El nuevo imaginario de un trabajador flexible y polivalente, hace que no estén claras las acciones relacionales por las cuales se van a reconocer solo se habla de indicadores o metas productivas.

Dejours (2009) llama a eso una brecha entre el trabajo real y el prescrito. Las empresas o instituciones contratan a los trabajadores para la realización de tareas por las que será evaluado y reconocido (trabajo prescrito). El trabajo real es el que verdaderamente realiza en las horas que tiene de trabajo. Si la brecha es grande, el trabajo no tiene el reconocimiento necesario, siendo una de las fuentes de

sufrimiento y malestar. Dejours (2009) explica que, para hacer frente a este sufrimiento, es necesario que los pares puedan tener espacios de colaboración para establecer juicios y evaluaciones del trabajo real y no sólo del trabajo prescrito de las jerarquías. La labor de las jefaturas es gestionar esta brecha a partir de la construcción de instancias de reconocimiento del proceso y de la utilidad.

Voswinkel (2007, 2011) aporta con la distinción de los tipos de reconocimiento en el trabajo, acuñando el concepto de “admiración” y “apreciación”. El autor señala que en las organizaciones se valoran los “grandes reconocimientos, los éxitos impresionantes, la inteligencia y la originalidad. Este tipo de reconocimiento no supone la proximidad, todo lo contrario. Más bien propone una proximidad como fascinación, que en el fondo es una distancia como la que tiene un fanático por su estrella favorita. Este modo de reconocimiento, lo podemos designar a través del término “admiración”.

Voswinkel (2007, 2011) llama apreciación a un segundo tipo de reconocimiento en el trabajo. La apreciación es darle valor al trabajo bien hecho, en el límite de las posibilidades, dentro del horario convenido. La apreciación reposa sobre la pertenencia a un mismo grupo, a una comunidad de valores. Este reconocimiento es una contraparte en las relaciones de reciprocidad social y pone en manifiesto la estima del otro por la contribución que de un sujeto determinado. Esta forma tiene una fuerte dimensión comunitaria y refuerza los elementos que nos reenvían al vínculo. Ella es como la “gratitud” que Simmel ha caracterizado como “la memoria moral del género humano”, es decir, la interacción emocional que precede y acompaña cuando algo sale bien” (Voswinkel, 2007). La apreciación se fija en el esfuerzo, en el proceso, en el solo hecho de realizar una tarea que es importante para la sociedad. Este reconocimiento en una organización managerial no tiene valor.

La admiración nace en lo que algunos autores han llamado la “hipermodernidad”. Rosa (2010) explica que desde el Renacimiento se tiene la impresión de que el tiempo falta. La era industrial prometió que se tendría más espacio para la vida personal gracias a los adelantos tecnológicos. El resultado es contrario, los trabajadores deben producir mucho más en el mismo lapso de tiempo. Las jornadas laborales están pensadas sin tiempos muertos y las evaluaciones son pensadas siempre más allá de las reales posibilidades. Nicole Aubert (2003) muestra que en la sociedad hipermoderna existe un culto a la urgencia y un reconocimiento a los trabajadores que pueden vivir este ritmo intenso. El culto a la eficiencia implica la idea que todo ritmo más lento es un derroche de recursos y que el individuo debe ser evaluado por su potencia máxima. No hay espacio para los imprevistos, para las enfermedades, el enlentecimiento de los embarazos o de la edad.

### **Equidad, Reconocimiento y Prácticas Manageriales en la Escuela**

Las investigaciones de crítica del management han tenido como objeto fundamentalmente las empresas.

Algunos investigadores en educación han reflexionado en torno a este tema y su imaginario “éxito para todos” que conlleva una organización del trabajo de tipo managerial (Falabella, 2014; Ball, 2003, 2013; Sisto, 2011; Fardella y Sisto, 2015; Guerrero 2008). Cuestionar el modelo del management implica hacerse cargo de la crítica de no tener altas expectativas para los estudiantes o de poca confianza en la equidad. Las investigaciones muestran la ambigüedad de los profesores y directivos de criticar al modelo porque la oferta de equidad pareciera ser similar a los imaginarios de a meritocracia. Pero al mismo tiempo viven la exclusión del éxito en sus escuelas e influye

en la subjetividad, la identidad, los vínculos y la salud mental.

La política pública chilena de los años 90 y 2000 se basa en la literatura de las escuelas efectiva y quiere construir la equidad a través de la gestión de excelencia (Cox y Lemaitre, 1999, Bellei, 2004; Baeza, 2007; Cox, 2001; Raczyński y Muñoz, 2009; Cornejo y Redondo, 2007). La lógica de las escuelas es mostrar escuelas exitosas o logros deslumbrantes. Es cierto que se ha avanzado en algunas cosas, a modo de ejemplo de 1990 al 2010 la cantidad de universitarios aumenta en un 300% -donde un tercio de esos nuevos estudiantes se dedican a carreras de pedagogía- (Castillo y Cabezas, 2010).

Sin embargo, los estudios sobre las políticas educativas muestran también como las escuelas van seleccionando y teniendo población homogénea. Los excluidos están siempre juntos y no logran buenos resultados y se generan escuelas muy complejas a gestionar, la mayoría situadas en sectores vulnerables (Assael, 2011; Guerrero, 2008; Contreras & Corbalán, 2010, Falabella, 2014).

Los factores que han homogeneizado las escuelas chilenas tienen que ver con el fundamento de equidad como igualdad de oportunidades y no de justicia social. Esta noción de equidad tiene relación directa con el esfuerzo individual y la capacidad de las familias de surgir. En esto la libertad de elección de las escuelas es central. Esta elección es posible porque la educación chilena se financia con un sistema de “semi-voucher” en que cada estudiante porta su subvención (Mizala & Romaguera, 2000; Gallego, 2002; Sapelli y Torche, 2002; Larrañaga, 2004; Epple y Romano, 2013).

Para que la familia elija infamadamente tiene que haber un proceso transparente de entrega de resultados a partir de los procesos de “accountability” o rendición de cuentas pública de los resultados (Gana 2012; Taut, Cortés, Sebastian y Preiss, 2009; Castillo, Gonzalez, y Puga, 2011; Olivares, 2012;

Núñez, 2004). Los resultados y la calidad dado los modelos de gestión son solo aquellos aspectos medibles y observables. Entonces, no es raro que sea fundamentalmente el SIMCE y otras pruebas estandarizadas (como la PSU) aquellos indicadores que muestren la “realidad” de las escuelas (Eyzaguirre y Fontaine, 2008) y midan la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes (Gómez Yepes, 2010).

En los sectores llamados “vulnerables” los resultados en general no son buenos salvo casos excepcionales y las escuelas y sus profesores/as están puestos en tela de juicio (Sisto, 2012; Guerrero, 2008).

Para compatibilizar gestión del cambio y la mejora con formas más democráticas y progresistas, dentro de los teóricos de las escuelas efectivas hay algunos que giran hacia la justicia social donde señalan que una escuela eficaz “promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial, su situación social, cultural y económica” (Murillo, 2003, p. 54 en Cornejo y Redondo, 2007, p.159). La equidad, la perdurabilidad en el tiempo, el valor añadido y el desarrollo integral de los jóvenes son valores que aparecen dentro de la política educativa como deseables y que vendrían a complejizar la noción de equidad (Cornejo y Redondo, 2007; Murillo y Reyes, 2012). Sin embargo, no se cambia la idea de la igualdad de oportunidades y la equidad y la justicia como una tarea individual.

En este escenario, el reconocimiento a la labor docente está dado por su capacidad de contribuir a la equidad como la promesa del “éxito para todos”, integrando ahora a los más débiles. La tarea es aún más difícil. Es por eso que es central cuestionar el reconocimiento y el trabajo prescrito que tiene todo profesor en la gestión del management.

## Metodología del Estudio

Esta investigación se realizó desde la sociología clínica del trabajo. Las investigaciones en torno al reconocimiento en el trabajo muestran que para los trabajadores es difícil asumir esta falta de valoración (Renault, 2004). Se suma a esto que los profesores son un trabajador resistente a las intervenciones e investigaciones en general. Nos pareció que indagar sobre el reconocimiento en estos sujetos necesitaba una sutileza que encontramos en la aproximación clínica.

En términos epistemológicos se adopta una escucha fenomenológica que busca la comprensión del objeto de estudio. Tiene una lógica inductiva, se estudian diferentes casos y a partir de ese conocimiento se va construyendo hipótesis teóricas. Tres son las fuentes de información y conocimiento: el análisis de la implicación del investigador, el discurso de los sujetos del estudio y el análisis de la relación entre los investigadores y los investigados (Matele, 2007; Giust-Desprairies, 2003a).

Para responder a la aproximación clínica la recolección de datos contempló 47 entrevistas en profundidad, ocho seminarios de investigación e implicación<sup>2</sup> de 20 horas cada uno y además se llevó un cuaderno de campo de cada uno de los encuentros. El total de los profesores que participan de esta investigación son 251 profesionales. Los profesores participantes pertenecían a 8 escuelas vulnerables particulares subvencionadas y municipales. Cinco en la región metropolitana, una en la quinta región, una en (Giust-Desprairies, 2003 a). la séptima y una en la décima que atendían a población vulnerable

Para el análisis de los datos se utilizó el análisis clínico del discurso. Este concibe al discurso como un objeto social, organizado por las normas culturales, por

las reglas de comunicación y las representaciones e imaginarios. La opción clínica, permite estar atento a otras formas de lenguaje que comunica tensiones, dificultades y ambigüedades propias de la situación investigada

La investigación clínica no tiene objetivos, sino hipótesis clínicas de investigación. Las hipótesis no son específicas, sino que explicitan el estado de conocimiento de los investigadores y sus reflexiones en torno al terreno, su propia experiencia y la teoría (Giust-Desprairies, 2003 a, Fernandez, Catteeuw & Pardinielli, 2001) La última formulación de las hipótesis es una síntesis de los resultados de la investigación que, en una epistemología clínica, siempre tendrán un estatus hipotético.

De manera sintética, las primeras hipótesis formuladas fueron las siguientes:

- 1) Los profesores sienten una falta de reconocimiento en el trabajo producto de las altas expectativas sociales de su labor, encarnadas en las demandas del MINEDUC, de los padres, los sostenedores y la opinión pública.
- 2) En el caso de los docentes existe una enorme brecha entre la organización prescrita del trabajo (lo que en la organización se “debe” hacer) y la organización real del trabajo (lo que realmente se realiza).
- 3) El trabajo docente es solitario porque no existe el trabajo de pares no existe porque la profesión docente es tradicionalmente solitaria, porque se desvaloriza en el grupo de pares, porque faltan espacios de discusión apropiados (abiertos y democráticos) y porque las evaluaciones son individuales.
- 4) El niño de la escuela vulnerable no es “el alumno soñado”. Todo lo contrario,

docentes de zonas vulnerables” XXV Enero-Junio Revista Chilena de Psiquiatría.

<sup>2</sup> Herramienta propia de la sociología clínica. Para más información ver Guerrero, P. (2008) “La aproximación clínica del trabajo: una posibilidad de intervenir e investigar la identidad profesional de los

son los niños y niñas que constituyen “casos sociales” y no están contemplados en las escuelas de pedagogía.

## Resultados

Las políticas públicas de financiamiento y de gestión han construido un nuevo marco normativo de reconocimiento de la profesión docente. Este marco ha sido validado porque se ofrece la posibilidad de construir un sistema educativo más equitativo y con oportunidades para todos. Existe la creencia que si se siguen todos los procedimientos de gestión se logrará una educación de calidad y la justicia entendida como movilidad social. Esta creencia es compartida por la mayoría de los docentes (salvo casos de profesores politizados), sin embargo, en lo cotidiano no se puede lograr y la tendencia es culpabilizar a los padres y los estudiantes porque no tienen las características para cumplir con las demandas.

Nos podemos dar cuenta que los docentes se enfrentan a una primera gran falta, no están logrando “salvar a los estudiantes de la pobreza” como en el mito de la escuela republicana y como el mito de “éxito para todos” de la organización del management. Culpabilizar a las familias es una estrategia ante la falta de reconocimiento. La mayoría de los profesores pertenecen a familias que han logrado salir de la pobreza y son ellos un ejemplo del éxito de este sistema. Poner en cuestión este orden, implica poner en cuestión el orden normativo que ha dado un lugar al profesor en la sociedad y en muchos casos cuestionar su propia historia.

La falta de reconocimiento y de estima social ha impactado el vínculo entre profesores, con las jerarquías, entre pares y con los estudiantes (y sus familias). Los vínculos están tensionados por la necesidad de cumplimiento de metas, al mismo tiempo que la relación pedagógica al interior de la escuela se sostiene en la relación profesor-alumno. Hay una tensión constante. Muchos niños y niñas aprenden, mejoran su

conducta y hacen sentir satisfechos a los profesores, sin embargo, estos pequeños logros parecieran no importar, porque solo en las reuniones de pares o en las conversaciones informales este tipo de logros son reconocidos. Los directivos necesitan números, indicadores, subir los puntajes en las pruebas estandarizadas, en especial el SIMCE para ser elegibles por las familias, para tener los bonos compensatorios y ahora para mantener el financiamiento SEP.

En algunos colegios con mucho esfuerzo de los profesores y estudiantes logran subir, pero pocos son capaces de mantener los resultados y los mínimos logran subir. Los profesores viven año a año esto como una enorme frustración que llega en algunos casos a problemas psíquicos. Muchos profesores abandonan la “escuela vulnerable” pese a la satisfacción de esos pequeños logros. En la escuela vulnerable nadie pareciera cumplir las expectativas, ni los niños y niñas, ni los directivos, ni los profesores. Esto genera muchos problemas de convivencia al interior de la institución.

En relación al reconocimiento, existe una consolidación de la admiración como una modalidad de reconocimiento que genera problemas de salud mental.

Para ilustrar esta situación presentaremos dos situaciones que observamos en la Escuela América y la Escuela Ovalle.

El Colegio polivalente América pertenece a una congregación religiosa que recibe a “los varones talentosos de sectores vulnerables”.

En los profesores de este colegio conviven dos tradiciones, exalumnos que han estudiado la carrera de pedagogía destacando en sus casas de estudios o profesores, en general más mayores, con muy buen rendimiento en las evaluaciones y con formación de post grado en sus especialidades.

Este colegio obtiene rendimientos medianos en las evaluaciones SIMCE y en la PSU y su gran tarea desde hace dos años es lograr subir estos indicadores y ganar los

premios de excelencia que en la comuna es difícil obtener para atraer matrícula. Para esto, han diseñado un programa de mejoramiento de la gestión asesorados por una consultora que los ha capacitado en la gestión escolar donde el aprendizaje de liderazgo, la construcción de metas e indicadores son centrales. En el último año han reemplazado todas las jefaturas de equipo y se han instalado los jóvenes profesores porque parecen comprender mejor la lógica de la gestión que les proponen los consultores.

Marco, director del equipo de lenguaje, luego de la puesta en marcha del programa de gestión para la mejora de resultados cae con una licencia médica por vértigo que se transforma en una depresión severa. Juan, un profesor cercano a los 40 años reemplaza a Marco y a luego de seis meses, toma el cargo oficialmente. Marco ha decidido dejar la jefatura por sugerencia de los expertos en salud mental que lo atienden.

Juan, a juicio de los estudiantes y directivos lo ha hecho excelente en estos meses. Ha logrado liderar el equipo de Lenguaje. Los cursos están subiendo SIMCE en los ensayos que se aplican gracias a la contratación de una ATE que entrena SIMCE. Juan es exalumno, estudió becado, es un joven talentoso, un ejemplo para los estudiantes.

Marco disfruta de la lectura, la escritura, la participación en grupos de trabajo en la Universidad y de una buena clase con plumón y pizarrón. No comprende el power point, ni las pizarras “inteligentes” que el colegio compró con la ley SEP y que por el contrario Juan maneja a la perfección. Las largas jornadas que Juan puede pasar en el colegio para Marco son un problema.

A partir de la figura de Juan y Marco podemos ver el lugar del reconocimiento en la transformación ideológica de los profesores y de sus escuelas. El cambio de la subjetividad de los profesores es un proceso complejo.

El camino vital de Juan, sus éxitos profesionales lo ponen como un ganador.

Tiene una energía desbordante y tiene un poder de seducción de los jóvenes “*es posible salir de la pobreza, salir adelante y llegar a ser jefe*”. Juan es parte de la primera generación de estudiantes que vienen de familias “vulnerables”.

Juan enseña encarnadamente a sus estudiantes la equidad, la igualdad de oportunidades y la movilidad social. En su discurso aparece “*Todos somos capaces, todo depende de la voluntad, de la “mentalidad”, de las altas expectativas, del respeto de las normas morales, de la capacidad de comprender las normas de los que serán tus jefes*”. Los profesores son líderes pedagógicos y responsables del aprendizaje de los estudiantes. “*Yo soy el líder del curso, yo soy el capitán, el modelo a seguir, de los padres y de las familias cuando soy profesor jefe*”.

Juan trabaja un 25% más que Marco sin ser pagado. Asimismo, se le entregan cada vez más responsabilidades que él vive como un reconocimiento laboral a sus capacidades.

En la entrevista de Marco, no siente rabia contra el colegio. El sentimiento es de “no estar a la altura”. Tienen un sentimiento de culpa por no lograr resultados con los estudiantes marginales. No “producir” a diferencia de una empresa tradicional tiene un costo en todo profesor que entró a pedagogía a transformar el mundo o con un discurso republicano de la meritocracia. El discurso de la política pública chilena es que una gestión que no tiene resultados le está quitando la posibilidad de salir adelante a los jóvenes estudiantes vulnerables. Marco se siente el perdedor, el viejo, el aburrido, el resistente al cambio y a la modernización. Marco además se siente responsable porque no contribuye a la equidad del sistema.

Este reconocimiento está lleno de rituales como el que recibe Marco tras 30 años en el colegio. El problema de la organización de la gestión del management es que la apreciación no tiene valor. Lo que importa no es cuánto llevas en la institución, nos interesan los resultados.

El caso de la Escuela Ovalle nos muestra de otra manera el reconocimiento. La institución está constantemente amenazada de cierre por tener malos resultados. La escuela se encuentra en el sector sur de la comuna de Santiago, entre la población con mayor índice de narcotráfico de la comuna y un basural que emana olores desagradables para toda la comunidad educativa. La escuela recibe a todos los niños y niñas expulsados de las escuelas del sector.

Yasna y María Eugenia son educadoras de párvulos de profesión de origen y que para tener mejores oportunidades estudian pedagogía básica. Por ser “excelentes” se les asigna la tarea de subir el SIMCE en octavo básico. La idea de ambas es aplicar la metodología pre-escolar para el entrenamiento del SIMCE. Cada profesora toma un curso y comienzan a trabajar con los estudiantes. Lo central “*es el vínculo con los muchachos, sólo así se logran cosas en los sectores vulnerables*” dice María Eugenia. Ella llama a los estudiantes por su nombre y con sobrenombres cariñosos. Construye un vínculo que le permite hacer clases porque es severa pero cercana.

El programa de entrenamiento consiste en cambiar la sala tradicional por trabajo grupal. Marcan, forran y numeran las hojas de los cuadernos. Se trabaja con material concreto, palos de helados, con ábacos, con tarjetas y fichas como material de apoyo a los contenidos del SIMCE. Los jóvenes se deben formar antes de entrar a la sala, llegar con el uniforme completo y mantener el ambiente limpio. Luego de un año de trabajo intenso, la Escuela Ovalle logra un premio de excelencia en la comuna. Los niños y niñas de octavo son aceptados en los mejores Liceos de la comuna.

Yasna y María Eugenia son las responsables de esta situación. Ellas reciben las felicitaciones de todas las autoridades y el reconocimiento de toda la institución. Las profesoras realizan la misma estrategia, pero los y las estudiantes no están de

acuerdo con seguir la metodología del pre-escolar. Ellas habían explicado su estrategia públicamente en una de las múltiples ceremonias de premiación. Los muchachos de este año les parecen más desagradables. La estrategia de tratarlos con amor para tener resultados no resulta. Yasna señala “*no me sale natural el trato amoroso, lo hago porque sé que es central para los resultados*”. A los estudiantes no les importan las notas y menos rendir un buen SIMCE. Los estudiantes en una entrevista señalan que “*no piensan darle plata a los profesores y profesoras. Solo cuando damos el SIMCE se acuerdan de nosotros*”.

Al año siguiente no logran superar el puntaje que habían tenido con esa primera generación. No entienden qué pasa. Yasna señala “*estos alumnos son buenos, pero nunca serán excelentes hagamos lo que hagamos. Pero son buenos...de la excelencia tengo que hacer un duelo*”.

Le preguntamos a Yasna:

¿*Qué es un logro para ti entonces?*  
 “*250 puntos...noooo...258 puntos, como las escuelas del centro*”.

Yasna evalúa su partida de la escuela Ovalle porque está desmoralizada. Yasna trabaja 60 horas a la semana. En la entrevista evoca el suicidio del anterior Jefe de UTP y la muerte de la directora anterior de un cáncer. Ella tiene miedo de continuar trabajando en el sector vulnerable porque “*uno se cansa, uno se desmoraliza, uno tiene muy pocos logros. Yo me veo aquí un poco de tiempo*”.

Desde el año 2010 Yasna comienza con depresiones todos los años y se le diagnostica una depresión endógena y toma medicamentos todo el año. Ella señala no haber vuelto a tener un curso como el del 2008 “*Lo que más le duele, es que no me encariño de la misma manera. Trato de ser amorosa, pero no me sale natural, es forzado y los chicos lo saben*”.

María Eugenia sigue igual que siempre. Ella ya había tenido experiencias similares en otros colegios. “*El tema del SIMCE es como una montaña rusa, a veces bien y a veces mal; yo no engancho ni con*

*las críticas, ni con las adoraciones, yo simplemente hago mi trabajo de una buena manera como alabanza a Dios”.*

## Conclusiones

Los casos presentados no son una experiencia aislada en la sociedad chilena de los últimos años. Son muchas las escuelas que están luchando por un espacio de reconocimiento de la sociedad a partir del logro de resultados medibles y que transforman sus prácticas para adquirir los resultados que le permitan mantener la matrícula y sentir que están cumpliendo la promesa de equidad como “éxito para todos”.

El problema es que enseñar a los niños es un proceso lento donde cada niño aprende a tejer lazos de reconocimiento. Los indicadores de éxito, excelencia y calidad parecieran olvidar esto. Un vínculo con un niño o niña es difícil de construir. Los estudiantes y docentes resienten cuando se trata de un vínculo instrumental como en el caso de Yasna y María Eugenia.

La admiración nos hace sentido, está a la base de todas las evaluaciones de las escuelas y de los docentes. En todas las instituciones visitadas a lo largo de estos 6 años de investigación, pudimos ver la decepción de los resultados SIMCE. Muchas escuelas luego de mucho trabajo, de profesores como Juan, Yasna o María Eugenia, lograban un reconocimiento admirativo, pero al año siguiente no lograban subir más.

El esfuerzo mayor se había dado el año anterior y el resultado de excelencia puede no darse al año siguiente por múltiples razones. Para todos los profesores los resultados SIMCE operan como heridas narcisísticas que terminan en duelos de su propia imagen de profesor. Muchos procesos depresivos se desencadenan después de la divulgación de los resultados del SIMCE sea porque no pudieron mantener el puntaje o porque no lograron el alza necesaria.

La equidad como promesa de la sociedad managerial está a la base del problema. Los profesores no sólo buscan bonos o mayor estima, los resultados parecieran también decirles que sus estudiantes se están integrando a la sociedad. La equidad como igualdad de oportunidades culpabiliza a los que no pueden ser excelentes, a los que no logran, a los que están enfermos, a los excluidos.

La mayoría de los profesores no pueden cuestionar el paradigma managerial porque sus propias historias de éxito son gracias a este marco. El problema es la exclusión de todo el que no cumple y qué hacemos con ellos. ¿Los seguimos segregando como lo estamos haciendo hasta estos días creando escuelas segregadas donde van los que no pueden?

## Referências

- Assael, J., Contreras, P., Corbalan, F., Palma, E., Campos, J., Sisto & Redondo, J. (2012) Ley SEP en escuelas municipales emergentes: ¿cambios en la identidad docente? En Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, Año 11, N° 11, Julio 2012.
- Baeza, J. (2007). *Elementos comunes de escuelas efectivas en sectores de pobreza, una primera lectura transversal*. (Documento MINEDUC). Santiago, Chile: División de Educación General, MINEDUC. Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/34682886/ESCUELAS-EFECTIVAS-Elementos-Comunes-baeza>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. J. (Ed.). (2013). *Foucault and education: Disciplines and*

- knowledge*. Londres: Inglaterra: Routledge.
- Bauman, Z. (2013). *Liquid modernity*. Cambridge, Inglaterra: John Wiley & Sons.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M., y Raczynski, D. (2004). *¿Quién dijo que no se puede?*. Santiago, Chile: Unicef.
- Bolívar, A. (2003). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 15-38.
- Butler, J. (2004). *Le pouvoir des mots: Discours de haine et politique du performatif*. Paris, Francia: Editions Amsterdam.
- Butler, J. (2009, mayo). *Appréhender une vie: une confrontation avec la reconnaissance*. Conférence à l'École Normale Supérieure. Paris, Francia.
- Castells, M. (2011). *The rise of the network society: The information age: Economy, society, and culture*. (Vol. 1). Cambridge, Inglaterra: John Wiley & Sons.
- Castillo, P., Gonzalez, A., y Puga, I. (2011). Gestión y efectividad en educación: Evidencias comparativas entre establecimientos municipales y particulares subvencionados. *Estud. Pedagóg*, 37(1), 187-206. doi: 10.4067/S0718-07052011000100010
- Castillo, J., y Cabezas G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior". Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Revista*, Vol(nº), pp. Recuperado de [http://www.cned.cl/public/Secciones/seccionpublicaciones/doc/67/cse\\_articulo900.pdf](http://www.cned.cl/public/Secciones/seccionpublicaciones/doc/67/cse_articulo900.pdf)
- Cochran-Smith, M. (2009). Toward a theory of teacher education for social justice. En Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Eds.). (2010). *Second international handbook of educational change* (Vol. 23). Amsterdam, Netherlands: Springer Science & Business Media.
- Contreras, P., y Corbalán, F. (2010). ¿Qué podemos esperar de la ley de subvención escolar preferencial? *Revista Docencia*, 41, 4-16  
Recuperado de [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/\\_documentos/GT\\_cultura\\_escolar\\_politica\\_educativa/publicaciones/contrerasycorbalan\(2010\)quepodemosesperardelaleysep.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/publicaciones/contrerasycorbalan(2010)quepodemosesperardelaleysep.pdf)
- Cornejo R., & Redondo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(2), 155-175.
- Cox, C. (2001). *Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX: Compromiso público e instrumentos de estado y mercado*. (Proyecto Alcance y Resultados de las Reformas Educativas en Argentina, Chile y Uruguay). Santiago, Chile: s.n.
- Cox, C., & Lemaitre, M. J. (1999). Market and state principles of reform in Chilean education: policies and results. *Chile: Recent policy lessons and emerging challenges*, 149-188.
- Dejours, C. (2009). Travail vivant. En Autor (Ed.), *Tome 2 : Travail et*

- émancipation (pp xx-xx)*. Paris, Francia: Payot.
- Demeuse, M., Crahay, M., y Monseur, C. (2005). Chapitre 19. Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs. Les deux faces d'une même pièce? *Économie, Société, Région*, 390-410.
- Enriquez, E. (2005) « Aperçus sur les transformations du capitalisme », *Revue internationale de psychosociologie* 24/2005 (Vol. XI) , p. 137-154
- Epple, D., y Romano, R. (2013). *The political economy of educational vouchers*. NBER Working Paper No. 17986 d June 2013
- Eyzaguirre, B., y Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago, Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Falabella, A. (2014). The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies. *Education policy analysis archives*, 22, 70. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n70.2014>.
- Fardella, C., y Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile: Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedad*, 27(1), 68-79. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822015000100068&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822015000100068&lng=en&tlng=es). 10.1590/1807-03102015v27n1p068
- Fernandez, L., Catteuw, M., y Pedinielli, J. L. (2007). *La recherche en psychologie clinique*. París Francia Nathan.
- Fraser, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale?: reconnaissance et redistribution*. Paris: Francia Éd. la Découverte
- Gallego, A (2002). Competition and educational outcomes: Theory and evidence for Chile. *Cuadernos de Economía*, (118).
- Gana, Y. (2012). Key features and impacts of educational accountability systems: Library-based review of international evidence and analysis of Chilean high-stakes school accountability policy. A dissertation submitted to the University of Bristol. Degree of Master of Education in the Graduate School of Education.
- Gaulejac, V. (2005). *La société malade de la gestion*. Paris, Francia: Seuil.
- Gaulejac, V. (2011). *Travail, les raisons de la colère*. París, Francia: Seuil.
- Giust-Desprairies, F. (2003a). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris, Francia: PUF
- Giust-Desprairies, F. (2003b). L'analyse de discours. En J. Barus-Michel (Ed.), *Vocabulaire de psychosociologie*. Toulouse, Francia: ERES.
- Giust-Desprairies, F. (2004). *Le désir de penser: construction d'un savoir clinique*. París, Francia: Téraèdre.
- Gómez Yepes, R. L. (2010). Calidad educativa: Más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(38), x-x.
- Guerrero, P. (2008). La aproximación clínica del trabajo: una posibilidad de intervenir e investigar la identidad profesional de los docentes de zonas vulnerables. *Revista Chilena de Psiquiatría*, XXV, pp. Enero-Junio

- Honneth, A. (2002). Reconnaissance et justice, *Passant*, n° 38, février.
- Honneth, A. (2006). *La société du mépris: vers une nouvelle théorie critique*. París, Francia : . La Decouverte.
- Honneth, A. (2007). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris, Francia: les Éd. du Cerf.
- Infante, M., Matus, C., y Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum (Talca)*, 26(2), 143-163.
- Klein, N. (2010). *La stratégie du choc: la montée d'un capitalisme du désastre*. Montréal (Québec), Canadá : Leméac Actes Sud
- Kocyba, H. (2011). The quest for recognition and the new paradox of social validation: Ponencia en el coloquio: Communications-organisations et pensees critiques. 5th & 6th July 2011 Université de Lille 3/Infocom & Archives Nationales du Monde du Travail (ANMT) Roubaix-France.
- Kocyba, H. (2009). Les paradoxes de la manifestation de reconnaissance. En C. Lazzeri (Ed.), *Reconnaissance, identité et integration sociale* (pp. 277-293). París, Francia: Presses Universitaires Paris Ouest.
- Kocyba, H., y Renault, D. (2007). Reconnaissance, subjectivisation, singularité. *Travailler*, (2), 103-118.
- Larrañaga, O. (2004). Competencia y participación privada: la experiencia chilena en educación. *Estudios Públicos*, 96, 107-144.
- Lloria, M. B. (2008). A review of the main approaches to knowledge management. *Knowledge Management Research & Practice*, 6(1), 77-89.
- Mattelé, X. (2007). Le sujet, l'acteur et l'intersubjectivité. En V. Gaulejac, F. Hanique, y P. Roche, *La sociologie clinique*. París, Francia: ERES
- Mizala, A., y P. Romaguera. (2000). School performance and choice: The chilean experience. *Journal of Human Resources* vol 35 N°2, Spring 2000 <http://www.jstor.org/discover/10.2307/146331?>
- North, C. (2008). What is all this talk about "social justice"? Mapping the terrain of education's latest catchphrase. *The Teachers College Record*, 110(6), 1182-1206.
- Núñez, I. (2004). La identidad docente: Una mirada histórica en Chile. *Revista Docencia*, 23, 65-75.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2007). Reforma Educacional Chilena: El Difícil Equilibrio entre la Macro y Micro Política, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 5 (3), pp. 40-83.
- Renault, E. (2004). *L'expérience de l'injustice*. Paris, Francia: La découverte.
- Restrepo, B. E. (2013). *Concepciones sobre participación en los niños y jóvenes de postprimaria rural con metodología escuela nueva: El caso de tres escuelas en manizales*. Tesis (Maestría en Educación y Desarrollo Humano). Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. CINDE, 2004
- Reyes, L. (2005). *Movimientos de educadores y construcción de*

- política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*. Santiago, Chile: CEME.
- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A., y Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis*, 9(27), 269–292.
- Rosa, H. (2010). *Accélération: une critique sociale du temps*. Paris, Francia: la Découverte.
- Sapelli, C. y Torche, A. (2002). Subsidios al alumno o a la escuela: Efectos sobre la elección de colegios. *Cuadernos de Economía*, 39(117), 175-202.
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psykhé (Santiago)*, 21(2), 35-46.
- Sisto, V., y Fardella, C. (2011). Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: El caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *Revista de Estudios Universitarios*, 37(1), 123-141.
- Taut, S., Cortés, F., Sebastian, C., y Preiss, D. (2009). Evaluating school and parent reports of the national student achievement testing system (SIMCE) in Chile: Access, comprehension and use. *Evaluation and program planning*, 32(2), 129-137.
- Voswinkel, S. (2011). *The Measurement of Recognition*. Ponencia en el coloquio: Communications-organisations et pensees critiques. 5th & 6th July 2011 Université de Lille 3/Infocom & Archives Nationales du Monde du Travail (ANMT) Roubaix-France
- Voswinkel, S. (2007). L'admiration sans appréciation: Les paradoxes de la double reconnaissance du travail subjectivisé. *Travailler*, (2), 59-87.
- Voswinkel, S., y Kocyba, H. (2005). Entgrenzung der arbeit: Von der entpersönlichung zum permanenten selbstmanagement. WestEnd. *Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, 2(2), 73-83.

Data de submissão: 10/08/2017

Data de aceite: 03/11/2017