

ENTRE EL ABANDONO Y LA RESISTENCIA: TENSIONES ENTRE LAS CONCEPCIONES PROFESIONALIZANTES DE LA CARRERA Y LAS EXPERIENCIAS DOCENTES EN CHILE

Entre o abandono e a resistência: tensões entre as concepções profissionalizantes da carreira docente e as experiências docentes no Chile

From abandon to resistency: tensions among professionalizer conceptions of teacher career, and teaching experiences in Chile

Víctor Figueroa Farfán*
Eduardo Cavieres Fernández**

<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i1n3.167-188>

RESUMEN

En el escrito se problematiza la relevancia del Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile y su implicancia en el desenvolvimiento profesional de los profesores. Para el desarrollo de dicha política, se debió establecer un consenso en torno a concepciones de calidad educativa tal como se entiende desde la teoría del capital humano. Quienes abogan por estas concepciones, en general, sostienen que es necesario mejorar el ejercicio de la docencia como condición fundamental para lograr mayores niveles de calidad educacional y que aquello se lograría con la instauración de una carrera profesional que premie a los mejores y aleje de la profesión a quienes no cumplen con los estándares. No obstante, aquello no tan sólo ha sido rebatido en la literatura, sino que el gremio de profesores también se ha opuesto a ello, tal como se evidenció durante la tramitación del proyecto de ley que dio origen al Sistema de Desarrollo Profesional Docente en el país. Utilizando una aproximación cualitativa exploratoria, indagamos la inadecuación entre la Carrera Docente en Chile y aquellas experiencias de desarrollo profesional de un profesor de secundaria en un establecimiento escolar público. Lo anterior nos permite discutir respecto de las limitaciones de la Carrera Docente implementada en el país, y sobre las perspectivas alternativas desde las cuales los profesores levantan sus propios procesos de desarrollo docente.

PALABRAS CLAVE: Formación docente; Desarrollo Profesional Docente; Carrera docente.

RESUMO

Neste artigo são problematizadas a relevância do Sistema de Desenvolvimento Profissional docente no Chile e suas implicações no desenvolvimento profissional de professores. Para o desenvolvimento dessa política, foi necessário estabelecer um consenso em torno das concepções de qualidade educacional, como são entendidas a partir da teoria do capital humano. Aqueles que defendem essas concepções, em geral, argumentam que é necessário melhorar o exercício da docência como condição fundamental para alcançar níveis mais altos de qualidade educacional e que isso seria obtido com o estabelecimento de uma carreira profissional que recompensasse os melhores e se afaste da profissão aqueles que não cumprem os padrões. No entanto, isso não só foi refutado na literatura, mas o sindicato dos professores também se opôs, como evidenciado durante o processo de tramitação do projeto de lei que deu origem ao Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente no país. Utilizando uma abordagem qualitativa exploratória, investigamos a inadequação entre a carreira docente no Chile e as experiências de desenvolvimento profissional de um professor de ensino secundário em uma escola pública. O exposto acima nos permite discutir as limitações da carreira docente implementada no país e as perspectivas alternativas pelas quais os professores desenvolvem seus próprios processos de desenvolvimento docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente; Desenvolvimento Profissional Docente; Carreira Docente.

RESUMEN

This article discusses the relevance of the Teacher Professional Development System in Chile and its implications for the professional development of teachers. To increment this policy, it was necessary to establish a consensus towards the conceptions of educational quality, as they are understood by the theory of human capital. Those who advocates of these views often argue that it is necessary to improve teaching as a fundamental condition for achieving higher levels of educational quality, and that this would be achieved by establishing a career that rewards the best ones and pushes away those who do not meet the standards. However, this was not only refuted in the literature, but the teachers' union also objected, as evidenced during the debate on the establishment of the Law on the Teaching Professional Development System in the country. Using a qualitative exploratory approach, we investigated the inadequacy between the teaching career in Chile and the professional development experiences of a secondary school teacher in a public school. That allows us to discuss the limitations of the teaching career implemented in the country and the alternative perspectives through which teachers develop their own processes of teacher continuing education.

KEYWORDS: Teacher Training; Teaching Professional Development; Teaching Career

Introducción

En general, existe consenso de que el sistema educativo chileno es un referente para todas aquellas investigaciones que pretenden analizar los modos como el Estado ha sido reconfigurado para la implementación de políticas neoliberales con el fin explícito de fortalecer el capitalismo global. En ese sentido, Chile continúa siendo una suerte de experimento de control que da cuenta de las consecuencias de la aplicación de políticas públicas en educación sustentadas en la lógica de mercado, lo que ha llevado a que, por un lado, se presente como ejemplo de un modelo sustentado en la eficacia y eficiencia (BRUNS; LUQUE, 2014), y por otro, como uno de los sistemas educativos con mayor segmentación y segregación (CORNEJO; REYES, 2008; REDONDO, 2015; VILLALOBOS; QUARESMA, 2015).

Específicamente, situamos las políticas educativas en Chile en el contexto de internacionalización de una agenda educativa que, entre otras cosas, progresivamente se centra en una noción particular de desarrollo profesional docente que se debe fortalecer, y con relación a lo cual, organismos internacionales, como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), han jugado un rol fundamental (ROBERTSON, 2012). En consecuencia, a la luz de dicha agenda internacional en América Latina, y particularmente en Chile, se hace necesario analizar críticamente la instalación de una Carrera Docente como estrategia para la mejora de la calidad de la educación; más aun considerando que, la instauración y profundización de las racionalidades asociadas al neoliberalismo educativo y las políticas públicas que regulan el ejercicio de la profesión - la Evaluación Docente y el Sistema de Desarrollo Profesional Docente -, han reforzado el individualismo y la competencia, insistiendo en que el docente debe ser el principal gestor de su desarrollo profesional en consonancia con las orientaciones derivadas de la Nueva Gestión Pública (OLIVEIRA, 2005, 2015; ANDERSON, 2017).

A la luz de todo lo anterior, en este escrito buscamos problematizar la relevancia del Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile para el desenvolvimiento profesional de los profesores. Por ello, utilizando una aproximación cualitativa exploratoria, indagamos la inadecuación entre la Carrera Docente en Chile y aquellas experiencias de desenvolvimiento profesional de un profesor de secundaria en un establecimiento escolar público. Ello nos permitirá discutir respecto de las limitaciones de la Carrera Docente implementada en el país, y sobre las perspectivas alternativas desde las cuales los profesores levantan sus propios procesos de desarrollo docente.

“Profesionalizando” la docencia

La aplicación de políticas neoliberales en América Latina ha sido el elemento estructural que más ha condicionado a los sistemas educativos. Para lograr aquello, se mudó el rol del Estado a un rol subsidiario en el mantenimiento de instituciones escolares públicas y se promovió el surgimiento de escuelas privadas financiadas con fondos públicos para favorecer la competencia en el sistema escolar (VILLALOBOS; QUARESMA, 2015). Si bien este sistema se presenta en diversos países, es en Chile donde alcanza su expresión más radical dada la centralidad que se le ha dado al mercado en la organización del sistema educativo y, por tanto, a la libertad de enseñanza que consagra la actividad privada en el sector, aun cuando su lógica signifique el debilitamiento constante de la educación pública dado sus menores recursos para competir (REDONDO, 2015). Igualmente, se ha instalado la idea que la escuela pública posee una mala calidad en comparación con aquellas que pueden contar con aportes privados (GARCÍA-HUIDOBRO, 2007). Para fortalecer estas dinámicas competitivas, se han instalado sistemas estandarizados de evaluación de la calidad de la educación, los que si bien aún no dan evidencia de que mejoran el quehacer de las escuelas, sirven como indicadores para el mercado (VERGER; NORMAND, 2015).

Lo anterior, a su vez, ha llevado a los Estados Latinoamericanos a generar políticas públicas para mejorar la formación y el ejercicio de la docencia, lo que se ha transformado en un discurso recurrente vinculado a la importancia de establecer mayores exigencias para garantizar la ‘calidad’ de la educación y, de esta forma, abordar la complejidad de los problemas presentes en la sociedad actual (OREALC/UNESCO, 2013). Consecuentemente, replicando los argumentos de fondo presentes en algunas relatorías internacionales, los defensores de estas políticas también afirman que el objetivo general de fortalecer la formación profesional de los docentes parte del reconocimiento de que su accionar es un factor clave para garantizar la calidad de la educación. Por ello, quienes abogan por esta perspectiva, promueven una visión de desarrollo profesional enfocado en la responsabilización –o rendición de cuentas- de los sistemas educativos conforme a una perspectiva teórica sustentada en el capital humano (FELDFELBER, 2007).

Vinculado a lo anterior, las propuestas de mejora en la formación inicial y la trayectoria docente se han ido asociando a incentivos económicos diferenciados de carácter individual (VEAS, 2016). Uno de los aspectos centrales de este tipo de profesionalización es el pago por mérito, coherente con el paradigma económico y político dominante que sostiene que la meritocracia mejora la calidad de los servicios públicos, dentro de los cuales, se inserta el trabajo que realizan los profesores (SIME, 2014). Asimismo, quienes promueven este tipo de estímulos argumentan que las escalas salariales uniformes no premian ni castigan, lo que no motivaría la mejora de la

docencia (VAILLANT, 2013). En su alcance más amplio, el pago por mérito forma parte de un modelo educativo que acentúa la gestión y la administración y promueve una noción de mejora educativa basada en procesos de mejoramiento continuo de la eficacia del sistema, la productividad de las instituciones educativas y la efectividad en la distribución de los recursos económicos (LOZANO, 2010).

En general, estos enfoques para la profesionalización docente no sólo han alcanzado gran predominio a nivel de los Ministerios de Educación, sino que también aceptación a nivel de la ciudadanía. Incluso, en ocasiones, han sido los propios sindicatos y gremios de docentes quienes han mediado en la elaboración de proyectos de desarrollo docente, que si bien se fundamentan sistemáticamente en la necesidad de contar con una carrera que garantice ciertas condiciones básicas para el desarrollo de la profesión, están centrados en mecanismos de evaluación docente que se sustentan en indicadores estandarizados considerados como los productos finales que deben ser incrementados (SCHERPING, 2013).

➤ **Respuestas críticas a las políticas sobre formación docente**

Desde otros frentes de la investigación educativa, diversos autores han aportado evidencia para cuestionar que los problemas en educación sean una cuestión netamente técnica, sino que resultan de lógicas de poder de las esferas políticas y económicas que buscan controlar las condiciones de trabajo docente, así como resignificar la identidad docente (ANGUS, 2013; BIRGIN, 2015). Del mismo modo, algunas investigaciones que han analizado las políticas orientadas hacia el mejoramiento de los profesores concluyen que más que ampliar la base de su conocimiento profesional lo reducen a un cúmulo limitado de saberes, habilidades y competencias determinadas por el Estado en virtud de sus propias finalidades productivas y modernizadoras (BECK, 2009). En América Latina, estas políticas han debilitado la estabilidad laboral de los docentes al colocar su profesión bajo exigencias y condiciones que devienen del mercado económico, pero sin atender a las problemáticas existentes en los contextos sociales en los cuales se desenvuelven (SÁNCHEZ; CORTE, 2015).

Específicamente, algunos autores han ahondado en su análisis la lógica presente en las propuestas de desarrollo profesional docente en curso, y que concibe al profesor desde una perspectiva más bien tecnocrática descuidando otros aspectos vocacionales, éticos y políticos que también influyen en la identidad docente (TENTI FANFANI, 2007). Frente a ello, y ante formas de estímulos, tales como el pago al mérito que intentan ser usados para motivar a los profesores individualmente para que se profesionalicen, estos autores no sólo cuestionan la confiabilidad de los instrumentos de medición usados para establecer formas diferenciadas de pago de acuerdo con resultados, sino que también subrayan que la mejora de la educación resulta de

esfuerzos colectivos y no individuales (MORDUCHOWICZ, 2002; HARGREAVES; FULLAN, 2014). Por dicha razón, concluyen, que la intención de las actuales políticas de desarrollo docente es, finalmente, mudar completamente el carácter colectivo de la identidad docente, así como condicionar su estabilidad laboral, reemplazándolos por una identidad mercantil, flexible e insegura, cuya principal característica sea la autogestión y la disponibilidad al cambio (OLIVEIRA, 2015).

De igual modo, algunos autores que se oponen a los actuales modelos de desarrollo profesional individual proponen una aproximación teórica que aborda la construcción de saberes docentes y, de paso, cuestionan las nociones de autonomía incluidas en las políticas educativas (TERIGI, 2013). La autonomía y la reflexividad promovida desde los niveles directivos, tal como han demostrado algunas experiencias, han tenido como consecuencia la culpabilización de los docentes, la sobrecarga e intensificación del trabajo y la instalación de mecanismos de control a distancia tan característico de las nuevas corrientes de gestión en educación (ANDERSON, 2017; OLIVEIRA, 2005; POPKEWITZ, 1996). Este tipo de autonomía, supeditada a cumplimiento de estándares e indicadores predefinidos, dista de comprensiones sobre la autonomía de carácter pedagógica, ética y política, que se fundamenta en el trabajo cotidiano de los docentes y en su capacidad de tomar decisiones a partir de su práctica dando sustento a su profesionalidad (COELHO; DINIZ, 2017; CONTRERAS, 1999).

➤ **La ley de Carrera docente en Chile y sus resistencias**

La Ley de Carrera Docente en Chile, promulgada el 2016, contiene una serie de perspectivas sobre desarrollo docente que están fundamentadas en la rendición de cuentas. En lo sustancial, esta ley divide (‘encasilla’) la trayectoria docente en etapas, y el tránsito entre ellas está determinado por los años de ejercicio y una evaluación que deriva de un sistema con más de una década de implementación en el país (ROA-TAMPE, 2017). En lo sustancial, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile establece dos fases: La primera de carácter obligatoria que considera tres tramos (Inicial, Temprano y Avanzado) y una segunda fase de carácter voluntaria (Experto I y Experto II). Cada una de estas fases se define por una combinación entre el resultado de un portafolio y el rendimiento obtenido en la prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, así como los años de experiencias (CHILE, 2016). De acuerdo con los defensores de esta evaluación, sus resultados permiten retroalimentar las prácticas de los docentes posibilitando su mejora (SANTELICES; TAUT; ARAYA; MANZI, 2013). Consecuentemente, transitar a través de estas casillas constituye el mecanismo que aseguraría la profesionalización docente. Asociado a este avance, se establece un incremento salarial de manera que a mayor profesionalización mayores ingresos económicos.

Sin embargo, de acuerdo con otros análisis críticos, esta ley, más allá de su construcción final, resultó de un proceso que fue cambiando el foco desde una concepción de profesionalización docente en base a la mejora de sus condiciones, a otro puesto en la verificación de resultados a través de una medición estandarizada (CORNEJO et al., 2015). De igual modo, si bien en principio se vinculó esta carrera docente a etapas por las cuales los profesores debían transitar para desarrollarse profesionalmente; al asociarlas a evaluaciones estandarizadas, se tendió a no reconocer la complejidad de estas trayectorias y la importancia que en ellas tiene el trabajo colectivo por encima del mero rendimiento individual (GARCÍA-HUIDOBRO, 2014).

De igual modo, han surgido una serie de críticas que apuntan a la poca consideración de la opinión de los profesores y, por tanto, a los pocos espacios resolutivos que se les ha dado, para poder influir significativamente en la elaboración del Sistema de Desarrollo Profesional Docente que finalmente se decretó (JARPA; CASTAÑEDA, 2018). Esto también ha contribuido a que en sectores del gremio de docentes se hayan ido reforzando actitudes de pasividad que van contribuyendo a la naturalización de las concepciones que son promovidas a través del sistema (CORNEJO; INSUNZA, 2013). De este modo, el pago por desempeño individual, tan central en la propuesta de carrera docente avanzada por el Estado, ha servido como herramienta para naturalizar la estandarización y el accountability de acuerdo con concepciones de desarrollo profesional que, además, se sustentan y promueven las dinámicas de clase social que provocan segregación en el país (CAVIERES; APPLE, 2016).

Como respuesta, desde los años 90 en Chile, al igual que en las movilizaciones de profesores en otros países de América Latina a favor de profesionalizar la docencia (GENTILI; SUÁREZ; STUBRIN; GINDÍN, 2004), grupos del profesorado han luchado constantemente para mejorar los procesos de desarrollo docente. En ello, el Colegio de Profesores ha jugado un papel protagónico, incluso, en medio de divisiones internas. Específicamente en relación con la Evaluación Docente, el Colegio de Profesores ha virado entre posturas que han ido desde establecer consensos con los gobiernos de turno; a llevar adelante acciones de resistencia, con masivas movilizaciones, cuando dichos consensos han debilitado las reivindicaciones de los profesores (MATAMOROS, 2016). En este accionar, a temas referidos a aspectos reivindicativos salariales y laborales, se le ha sumado una preocupación por problemáticas propiamente pedagógicas a fin de promover la profesionalización a través de la acción gremial.

De manera particular, esta resistencia se hizo visible en la tramitación de la ley que permitió la conformación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente en el país. A pesar de que en años anteriores la directiva del Colegio de Profesores de Chile había apoyado dicha iniciativa como forma de fortalecer la profesionalización de los docentes

(CHILE, 2010), el proyecto final levantó un férreo rechazo y desconfianza de parte de la gran mayoría de los docentes, lo que se tradujo en un paro de más de 50 días (RUFINELLI, 2016). En esto fue relevante la acción de distintos colectivos de profesores en diferentes ciudades del país, como Valparaíso, que, junto al Colegio de Profesores, investigadores y centros de investigación en educación, levantaron la campaña “A dignificar la Carrera Docente”. Por medio de diversas actividades políticas, académicas y sindicales criticaron y exigieron mejoras a un proyecto que lejos de proponer la profesionalización, fue la antesala de una ley que vino a controlar y tecnificar aún más la labor de los docentes de acuerdo con la lógica de la rendición de cuentas (LOMA, 2015; CASTRO, 2018).

Metodología

El objetivo de la presente investigación es indagar la inadecuación entre la Carrera Docente en Chile y aquellas experiencias de desarrollo profesional de un profesor de secundaria en un establecimiento educacional público. Para ello, se utiliza una aproximación cualitativa exploratoria.

Al momento de realizarse esta investigación, el participante tenía 14 años de docencia y ejercía como profesor de Historia en un centro educativo de la zona central de Chile. Fue elegido para esta investigación dado su desempeño en las evaluaciones docentes establecidas por el Ministerio de Educación destacándose tanto en el ámbito pedagógico como en el ámbito de los conocimientos disciplinares. Además, desarrollaba un compromiso político activo siendo crítico con las políticas educativas imperantes.

La recolección de datos se realizó durante el primer semestre escolar del año 2017. Para ello se realizaron cuatro entrevistas en profundidad, de una hora de duración cada una de ellas, a partir de protocolos semiestructurados con preguntas abiertas. Se realizaron adicionalmente tres observaciones de clases para ayudar en la elaboración de preguntas que fueran atingentes a la realidad profesional del profesor. Del mismo modo, las temáticas exploradas estuvieron vinculadas estrechamente al contexto educativo chileno de los años inmediatamente previos a esta investigación, y en los cuales, no tan sólo se había concluido un proceso de más de una década para instalar, por medio de una ley, un sistema de desarrollo profesional docente, sino que, además, como fue reseñado en el marco teórico, los profesores se habían involucrado activa y políticamente para oponerse a dicha ley. Desde esa perspectiva, la información recolectada refleja, de manera particular, el contexto de cuestionamientos que existía en

ese momento entre los profesores, mucho de los cuales continúan presente en la actualidad.

Para el análisis de los datos, se utilizaron las técnicas tradicionales del análisis cualitativo (MILES; HUBERMAN; SALDAÑA, 2014). Utilizando códigos deductivos (tomados del marco teórico) e inductivos (emergentes de las respuestas del participante), los contenidos de las entrevistas transcritas se redujeron y se reorganizaron en unidades básicas de análisis que eran pertinentes a la investigación. A partir de este proceso de codificación se procedió posteriormente a asociar los códigos afines permitiendo la emergencia de temáticas agrupadoras como resultado de un proceso subsiguiente de categorización y tematización. En su conjunto, estas temáticas agrupan categorías tales como: trayectoria y desarrollo profesional; política educativa y desarrollo profesional; experiencia de evaluación docente; críticas a la evaluación docente, dimensión política del desarrollo profesional, actividades políticas del docente, etc.

Consiguientemente, para reportar los hallazgos, estos se organizan en torno a tres temáticas que, en la sección discusión del presente texto, son discutidas en función del objetivo investigativo. Estas temáticas son: el desarrollo docente en contextos de abandono; la evaluación docente como falta de apoyo al desarrollo docente, y la participación política como componente del desarrollo docente. Debido a que, durante las entrevistas, el profesor participante recurrentemente aludió a sus propias experiencias para expresar su perspectiva respecto de las temáticas del estudio, es que los hallazgos se reportan siguiendo un estilo narrativo en el cual extractos breves del profesor se mezclan con nuestros comentarios organizadores configurando un relato principal (MERRIAM; TISDELL, 2016). Finalmente, para resguardar el anonimato del profesor, se alude a él con el calificativo de profesor Rojas.

➤ **Hallazgos: Desarrollo docente en contextos de abandono**

En palabras del profesor Rojas, él aprendió a enseñar *“sobre la marcha”*. Su trayectoria profesional estuvo marcada por su experiencia en el establecimiento educativo en el que ejercía: *“yo aquí me transformé en profesor”*. Sus estudiantes le fueron dando *“la pauta de qué hacer y qué no hacer. Los ex alumnos también me hacen reflexionar por qué con éste resultó y por qué con este no; tengo alumnos muertos, algunos narcotraficantes y otros que han salido adelante, profesionales”*.

La realidad de pobreza en la que ha enseñado, propia de un centro educativo público, también incidió en su trabajo. Así, en una primera etapa, debió aprender a relacionarse con estudiantes que vivían en la marginación: *“me metí de lleno en la vida de muchos chiquillos, ahora creo que fue un error (...) me manipulaban tanto los niños como los apoderados y no servía de nada”*. A medida que fue progresando en su

trayectoria profesional fue entendiendo que *“las relaciones con (los estudiantes) siempre tienen que tomarse desde el punto de vista pedagógico, no a tontas y a locas, no desde el punto de vista personal”*. Con ese aprendizaje, su mayor objetivo ha sido contribuir con conocimiento para *“que los alumnos transformen sus vidas (...) me gustaría que mis alumnos tuvieran una mejor vida y que abrieran sus mentes para querer tener esa mejor vida”*.

No obstante, para el profesor, el trabajo docente no se entendía desde el mero esfuerzo individual y, por tanto, desde la metáfora de la vocación: *“en estos establecimientos, la vocación se transforma en un concepto manipulador (...) que todo va a depender de nuestro sacerdocio para que los niños cambien. Eso es una tremenda inmoralidad, porque el Estado y la sociedad se lavan las manos”*. Por el contrario, el trabajo docente debiera estar interrelacionado con los otros niveles del sistema educativo: *“todo es una escala, porque cómo trabajan los profesores depende de los directivos, y cómo trabajan sus directivos, dependen de quién está a cargo: el Ministerio, etc.”*. Sin embargo, lo que ha ocurrido es que:

Los colegios públicos pueden hacer lo que quieran, no porque se lo permitan, sino porque el Estado es negligente y es irresponsable. Deja que las municipalidades en los colegios públicos hagan lo que quieran, excepto cuando necesitan mostrar algo.

Desde esa perspectiva, no existía una responsabilidad por parte de las autoridades respecto de lo que ocurría en los establecimientos municipales en sectores económicamente marginales. Como resultado:

Esa segregación aumentó la vulnerabilidad de la institución del liceo; la violencia dentro del liceo fue alejando a mucha gente. Entonces nos fuimos sectorizando, y volviendo cada vez más homogéneo (...) Nos fuimos transformando en un botadero.

Más aún, de acuerdo con el profesor Rojas, la política educativa que ha existido no tiene mayor relevancia: *“el aula es una especie de caja negra sobre la cual las políticas educativas se declaran, llegan hasta el aula y, de ahí, no saben qué pasa”*. En su propia experiencia, ha habido una “gran contradicción” entre quienes han diseñado estas políticas y lo que él ha realizado en el aula: *“el que la diseña y el que debería fiscalizar simplemente no llegan hasta el aula, llegan hasta la ventanilla, y pueden asomarse a la ventana y mirarme, pero no están conmigo ahí, no sabe cómo las aplico”*. Desde su perspectiva, el gran problema es que en estas políticas no se *“logra entender lo que pasa en la sala de clases”*. Su profesión pareciera, de hecho, haber transcurrido al margen de estas directrices oficiales, tal como describe en una situación que él vivió afuera de la sala de profesores:

Lo acuchillaron aquí afuera por un lío de faldas (...) yo estaba afuera cuando sentí la bulla, salimos y el niño estaba desangrándose, el profesor jefe salió primero, el profesor se lanzó a golpes, lo pillaron (al que había acuchillado al estudiante). Estábamos con él y lo mantuvimos despierto, porque el niño se estaba quedando dormido, entonces me tiré al suelo y le digo mírame, no te quedes dormido, lo echamos a la ambulancia, (Después) lo conversábamos con los niños, se les explica, pero (esto) es parte de la vida de los chiquillos (...) esas reflexiones fueron súper interesantes, fueron como dos clases que discutimos de eso.

➤ **Hallazgos: Evaluación docente como falta de apoyo al desarrollo docente**

El abandono en que estaban los establecimientos públicos que describió el profesor Rojas, también se tradujo en la falta de instancias formales para el desarrollo profesional de los docentes. A lo largo de los años, junto a sus colegas, habían buscado establecer mecanismos para trabajar colaborativamente en la mejora de sus prácticas, pero siempre surgieron múltiples obstáculos. Así, por ejemplo, intentaron grabar sus clases para luego reflexionar juntos respecto de ellas, pero no se perseveró: “¿Por qué se diluye? Por el trabajo, porque no hay tiempo, por mala voluntad, por descoordinación, mucha descoordinación, porque siempre pasa algo raro, algo que rompe el esquema”. De igual modo, procuraron organizar otras instancias, pero aquello también fracasó:

Todos los consejos nos íbamos a juntar para trabajar en departamentos, tampoco resultó. Nos íbamos a juntar en grupos interdisciplinarios con los técnicos también, tampoco resultó. Íbamos a evaluar por competencias, tampoco resultó.

En la opinión del profesor Rojas, los profesores habían carecido del respaldo para que este tipo de instancias funcionaran: “no tenemos la autonomía adecuada todavía, y se necesita una fuerza que logre armar primero esa autonomía antes que podamos realmente trabajar por nuestra cuenta”. Incluso en años anteriores, cursos promovidos por el Ministerio de Educación para capacitar a los profesores no tuvieron efecto al no existir una política que afectara igualmente la dirección de su establecimiento: “que sacaba yo con hacer un curso de didáctica si para eso necesitaba horas extras para poder planificar, trabajar proyectos, si la dirección no estaba dispuesta a dármelo porque me querían haciendo clases”.

En ese contexto, la evaluación y la Carrera Docente del Ministerio tampoco ofrecieron mayor apoyo. El mismo profesor Rojas había sido evaluado con anterioridad a la promulgación de la nueva ley: “Yo quedé en experto 1 en la evaluación docente, el nivel más alto que llegan los profesores (...) cuando yo la hice no se sabía todavía que se podía subir el sueldo”. Él valorizó estas evaluaciones en cuanto “van relacionadas

con lo que los niños opinan. Entonces, si salgo bien evaluado en la evaluación docente y, a la vez, estoy bien considerado con lo que realmente importa, que son los alumnos, hay algo ahí". No obstante, una de sus principales críticas hacia el nuevo sistema de evaluación y sus consecuencias para la carrera docente se centró, precisamente, en las remuneraciones, las que consideró un *"chantaje (...) yo no estoy diciendo que los profesores no merezcan mayor sueldo, pero lamentablemente gran parte de la discusión no va a ser más allá que un tema salarial"*.

Del mismo modo, para el profesor Rojas, la evaluación, al no tener un correlato con la realidad que se vive en la escuela, quedó reducida a un puro formalismo: *"la evaluación docente que yo me gané no me hace mejor profesor que otro"*. Al respecto señaló, *"El punto de vista de los funcionarios (del Ministerio) es que el Liceo va a mejorar porque tú evaluación dice que tú eres mejor profesor. Por lo tanto, ellos piensan que tú estás haciendo lo que dice tu evaluación"*. Ello explicaba su malestar con lo exigido por el sistema de evaluación: *"me piden evaluaciones y estándares o evidencias que no son coherentes con una verdadera observación de lo que pasa en el aula"*. Según el profesor, la evaluación docente no podía dar cuenta de su enseñanza: *"no hay gente que el Estado pueda pagar para estar ahí sentado conmigo mirándome."* Desde su perspectiva, la evaluación docente con la elaboración del portafolio *"es una mera burocracia. Yo conozco profesores peores en el aula, pero muy buenos diseñando proyectos, manejándose con las palabras técnicas, con los conceptos. Tú colocas el concepto adecuado y lo vas a lograr"*. Como llegó a concluir, esta evaluación docente *"no refleja realmente lo que pasa en la sala de clases, así de simple (...) para mí vale bien poco"*.

Unido a lo anterior, para el profesor Rojas, una consecuencia perjudicial tanto de la Evaluación Docente, como del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, fue que iba *"hacer competir a los profesores dentro de los establecimientos. Es nefasto. Lo que debería hacerse es un trabajo mucho más comunitario"*. En particular, criticó los componentes individualistas que tenía el Sistema de Desarrollo profesional dada su vinculación al tema salarial, al *"hacer competir (a los docentes) por dinero y nosotros consideramos que lo que debería primar es lo colaborativo. Es más real que no esté sometido a los incentivos meramente monetarios"*. Desde esa perspectiva, la racionalidad detrás de la nueva carrera docente estaba a contrapelo de lo que necesitaban los docentes: *"nos encanta cuando podemos trabajar colectivamente, pero no hay tiempo (...) no se hace y cada profesor está como isla"*.

➤ **Hallazgos: Participación política como componente del desarrollo docente**

Como contrapunto a la visión de desarrollo profesional avanzado por las políticas educativas, el profesor Rojas le concedió mucha importancia a la dimensión

ENTRE EL ABANDONO Y LA RESISTENCIA: tensiones entre las concepciones profesionalizantes de la carrera y las experiencias docentes en Chile

política de su profesión. Más aún frente a las dificultades que enfrentaba en su labor docente, su compromiso político se había transformado en una gran fuente de desarrollo docente, tal como lo describió extensamente,

(Las dificultades) las lidio luchando ahora, participando en política, no quedándome en la casa. De hecho, yo milito en un partido político, y parte de esa militancia tiene que ver con lo que me han enseñado los chicos. Yo siempre leí mucho de política, pero nunca me atreví a dar ese paso, pero este paso tiene que ver con que las condiciones de vida de los chicos no se cambian exclusivamente aquí en la sala de clases; las condiciones de vida de los chicos se cambian cambiando la sociedad.

De hecho, una experiencia que marcó su desarrollo profesional fue una movilización estudiantil en que vio cómo algunos alumnos asumían:

un liderazgo que ellos no tenían, porque no eran los presidentes del centro de alumnos, no eran presidente de curso, pero tomaban un liderazgo idealista sencillamente por las condiciones que estaban viendo, sin haber leído, sin tener mayor información.

El participó junto con colegas apoyando a los estudiantes: “*organizamos estudios para que los alumnos supieran qué era lo que se estaba peleando, qué era la ley de educación*”. En su opinión, estas movilizaciones permitieron a los estudiantes vincular el compromiso político con sus estudios: “*se pusieron a estudiar, porque se dieron cuenta que (...) la pobreza era real, de que la pobreza se podía cambiar y que tenía que ver con una lucha social*”.

De igual modo, el profesor Rojas valoró la organización de los profesores, tal como ocurrió en las recientes movilizaciones frente al proyecto de ley que instaló el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Durante ellas, se “*armó un grupo de profesores importante que compartíamos ideas. (Frente) a la ley de la carrera docente tenemos el Frente Docente*”. Respecto de su propia participación, consideró que “*fue una experiencia interesante, intensa también, (pero) nosotros pensábamos que no éramos escuchados*”. Sin embargo, ante ello, señaló tener:

una autocrítica, a los profesores nos faltó mucha capacidad intelectual para poder contrarrestar la opinión mayoritaria (...) los profesores que estaban ahí debatiendo no tenían el peso teórico. Hablaban de puros lugares comunes; no manejaban los datos, las cifras.

Un aspecto en donde reconoció la necesidad de un mayor esfuerzo fue en pensar de manera mejor la relación que el sistema educativo ha tenido con el Estado y la autonomía que los profesores debiesen mantener para preservar su desarrollo. En ese

sentido, estuvo de acuerdo con la necesidad de cierta revisión histórica para entender las contradicciones que han acompañado las demandas asumidas en diversos momentos. Por ejemplo, la municipalización en los años 80 pareció prometer una libertad frente a un *“estado centralizador, que tomaba todas las decisiones. Desde el Ministerio que era como un peso sobre las decisiones docentes, pasamos a una cuestión municipal donde se supone que cada grupo o cada unidad toma sus propias decisiones”*. No obstante, con la lógica que imperó *“donde el neoliberalismo era la fragmentación (...) ahora queremos de nuevo volver al Ministerio”*. En ese sentido, el profesor Rojas ha comprendido que los profesores, quienes más han sabido sobre estos temas, deben desarrollar una mejor capacidad para influir sobre las políticas con las soluciones más adecuadas a este momento histórico: *“es un asunto de nosotros como profesores. Los que hacen las políticas públicas son ingenieros informáticos, son ingenieros industriales (...) gente que tiene una visión muy burocrática. La pelea es política en ese sentido”*.

Discusión

A partir de las perspectivas contribuidas por un profesor de secundaria de un establecimiento educacional público, discutimos a continuación tres temáticas que son pertinentes para indagar respecto de la inadecuación de la Carrera Docente en Chile y las experiencias de desarrollo profesional de dicho profesor.

➤ **La distancia entre la política educativa y la experiencia escolar docente**

Del relato compartido por el profesor Rojas es posible visualizar que varios aspectos presentes en las políticas educativas, incluyendo aquellas referidas a la profesionalización docente en Chile, parecieran no afectar los diversos ámbitos de la vida profesional de este docente, tal como la desarrolla en la cotidianidad de su establecimiento educacional. Desde esa perspectiva, coincide con el cúmulo de investigaciones que cuestionan a las políticas educativas basadas en la medición, pues desde ellas emergen modelos de ejercicio docente restringidos que no se correlacionan con las exigencias humanas reales que derivan desde las escuelas (ASSAÉL et al., 2012). Por contrapartida, la trayectoria del profesor Rojas sugiere que las experiencias escolares sobrepasan notablemente los parámetros referenciales que intentan estandarizar los procesos de enseñanza, más aún cuando éstas transcurren en contextos con desafíos y demandas antes los cuales no siempre se pueden anticipar las respuestas; tal como lo experimentó el mismo profesor Rojas en su proceso de vinculación con sus estudiantes.

Lo anterior subraya, igualmente, algunos aspectos menos considerados en las investigaciones educativas que critican el avance del neoliberalismo en educación - centradas mayormente en los efectos económicos (negativos) que genera el foco en el mercado- y que se refieren a aquellos aspectos sociales y culturales que tanto inciden en la docencia. Específicamente, el profesor Rojas acusa un abandono, por parte del Estado, de las escuelas públicas frente a los conflictos que afectan a los contextos de origen de los estudiantes y a la cultura del grupo social al que pertenecen, y de donde derivan formas de violencia y exclusión que también inciden en los aprendizajes. En dicho contexto, cualquier argumento que apele a la competencia para mejorar la calidad de la educación en un mercado educativo desregulado pierde todo sentido. Desde esa perspectiva, lo contribuido por el profesor Rojas pareciera confirmar que, si bien dicha competencia es conveniente para la movilidad social de grupos más favorecidos socialmente, su implementación, a través de políticas de Estado, pareciera no tener mayor relevancia para los contextos de las comunidades educativas pertenecientes a sectores marginados (FALABELLA, 2019).

➤ **La inadecuación entre el Sistema de Desarrollo Docente y los profesores**

Los hallazgos presentados también confirman lo planteado por diversos autores respecto de que los mecanismos de evaluación, y su inserción en la carrera de los docentes de manera oficial por parte de los Ministerios de Educación, se sustentan sobre la hipótesis errónea de que inequívocamente mejoran la docencia y, con aquello, la calidad de los aprendizajes. Aquella aseveración se fortalece cuando se percibe la inadecuación de estos mecanismos con trayectorias profesionales, como las del profesor Rojas, y los diversos contextos en los que se desarrolla la docencia (SÁNCHEZ; CORTE, 2015). Efectivamente, a la luz de estas trayectorias profesionales, es posible colegir que los altos porcentajes de segregación y marginación cultural no son tomados en cuenta como factores que inciden en la enseñanza y el aprendizaje en ninguna de las instancias del Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile, sustentado bajo una racionalidad de tal abstracción que invisibiliza cualquier problemática social.

De igual modo, las contribuciones del profesor Rojas sugieren que el Sistema de Desarrollo Profesional tampoco pareciera considerar algunas características importantes en los modos como los profesores buscan desarrollarse profesionalmente. Así, la Carrera Docente viene a provocar una tensa relación entre el individualismo meritocrático que promueve y la búsqueda de aprendizajes colectivos por parte del profesor Rojas. Detrás de ello, es posible visualizar la influencia que está ejerciendo el nuevo modo de resignificar el trabajo docente por parte de la política educativa, el cual, si bien no descarta el trabajo grupal de los profesores, le asigna menos valor frente a la función individual de la docencia, reducida al espacio aula, con un acento en su autonomía profesional y responsabilización por la gestión de su trayectoria y de

desempeños, pero en vistas a metas que escapan al interés profesional de los propios docentes (ANDERSON, 2017).

Asimismo, los análisis del profesor Rojas apuntan a una crítica sustancial hacia las evaluaciones docentes basadas en mediciones estandarizadas que, dada su escasa vinculación al trabajo cotidiano de los profesores, no pasan de ser un ejercicio de desarrollo profesional meramente formal. Desde esa perspectiva, estas evaluaciones parecieran reducirse a meros procedimientos técnicos burocráticos, cuyo único valor pareciera ser que actúan como reguladores de ajustes salariales. En palabras del profesor Rojas, uno de los déficits más problemáticos del Sistema de Carrera Docente es que tendería a sustentarse en una lectura inadecuada respecto de las necesidades y expectativas de los docentes; en un mero “chantaje”. Esta afirmación refuerza los argumentos contenidos en las discusiones sobre un sistema sustentado meramente en aspectos procedimentales e instrumentales, sin dar debida consideración a la complejidad de las experiencias escolares docentes (SAAVEDRA; SAAVEDRA, 2014). Efectivamente, es cuestionable un sistema de desarrollo que pone el acento en el pago al mérito sin asegurar al mismo tiempo los apoyos que los profesores realmente requieren, y, entre los cuales, el tiempo para investigar y trabajar colaborativamente son fundamentales, tal como ha sido abundantemente justificado en la literatura (GARCIA-HUIDOBRO, 2014).

➤ **Hacia contenidos alternativos de desarrollo profesional docente**

Los aportes del profesor Rojas no sólo contribuyen con elementos para cuestionar el Sistema de Desarrollo Docente, sino para deducir otros aspectos presentes en su propio desarrollo profesional, y que pueden contribuir con perspectivas alternativas a las ofrecidas por el sistema oficial para que los profesores puedan crecer en su quehacer docente. Por lo pronto, estas perspectivas no se oponen per-se a formas de evaluación docente – el mismo profesor Rojas ha tenido buenos resultados en aquellas que ha participado-, sino a la racionalidad técnica que las envuelve. Detrás de ello, subyace la necesidad de discutir respecto a la debida vinculación que debe establecerse entre una evaluación docente y la autonomía que los profesores deben mantener, la que se ha ido constituyendo como componente fundamental de su identidad profesional (TENTI FANFANI, 2007). Por cierto, esto adquiere un carácter perentorio en el contexto de políticas educativas actuales que, precisamente, buscan legitimarse con discursos referidos a la profesionalización y a la autonomía docente –los que incluso en muchos momentos han suscitado apoyo en los mismos gremios de profesores-, pero constreñidos por sistemas de control a distancia a través de la rendición de cuentas. Ante ello, es fundamental que los docentes, como lo plantea el profesor Rojas, colectivamente analicen el significado de estas propuestas más allá de disquisiciones técnicas y reconstruyan sus propias comprensiones al respecto.

ENTRE EL ABANDONO Y LA RESISTENCIA: tensiones entre las concepciones profesionalizantes de la carrera y las experiencias docentes en Chile

Lo anterior apunta a un elemento fundamental del desarrollo profesional docente, tal como ha sido argumentado por el profesor Rojas, y que se refiere a la dimensión política. Mirado a la luz de los conflictos docentes en América Latina en los últimos treinta años, es evidente que esta dimensión está de hecho presente en la trayectoria de muchos docentes que sitúan su ejercicio docente, y su contribución social, en referencia al sistema educativo más amplio, más allá de los márgenes estrictos del aula (GENTILI et al., 2004). En el relato del profesor Rojas, se alude a esta dimensión en el rechazo por parte de la gran mayoría de los docentes en Chile a la reciente promulgación de la Carrera Docente y durante el cual se experimentaron diversas formas de organización política y de problematización pedagógica (CASTRO, 2018). La experiencia del profesor Rojas devela aspectos importantes de una dimensión que, aun cuando no es incorporada en propuesta oficial alguna de desarrollo docente, exige a los profesores aumentar colectivamente su conocimiento sobre el contexto social y político de las escuelas; conocimiento fundamental para desarrollar un saber pedagógico capaz de formar a los estudiantes en medio de la complejidad de las escuelas y rompiendo con los límites estrechos de la racionalidad productiva dominante.

Conclusión

El objetivo del presente trabajo era indagar respecto a la inadecuación entre la Carrera Docente en Chile y aquellas experiencias de desarrollo profesional de un profesor de secundaria en un establecimiento educacional público. De nuestro análisis concluimos que esta inadecuación resulta de la experiencia de abandono del docente por parte de las políticas educativas más amplias que han exacerbado las problemáticas que afectan a las escuelas, particularmente las de naturaleza pública, y han acentuado la distancia entre quienes deciden estas políticas y la realidad educacional propiamente tal en la cual se desenvuelven los docentes. Unido a lo anterior, esta inadecuación responde a que no recoge los intereses y necesidades sentidas por el profesor, como la de contar con evaluaciones que apunten a la complejidad de la experiencia docente más allá de la aplicación de instrumentos procedimentales para asignar mejoras salariales. Estos análisis coinciden con lo expresado en la literatura citada en el marco teórico, y profundizan una línea de investigación que, desde las experiencias subjetivas de los profesores, da mayor luz respecto a las consecuencias que devienen de políticas que no atienden a las verdaderas necesidades de desarrollo de los docentes (BECK, 2017).

Del mismo modo, al prestar atención a la subjetividad del profesor Rojas, este estudio aporta perspectivas respecto de aspectos importantes que, aun cuando no son considerados por las políticas de desarrollo docente, inciden en el fortalecimiento de las prácticas docentes (ENCINAS; MERCADO, 2012). En ese sentido, mirando la

experiencia de este profesor, podemos sugerir que el cultivo de una identidad política no sólo amplía el espectro de experiencias de enseñanza, así como de aprendizaje, para los propios docentes, sino que además les permite ganar en autonomía para decidir colectivamente sobre aspectos que les son significativos y que responden a los contextos en los que se desenvuelven. Esto resulta particularmente apremiante para las comunidades que habitan en sectores socialmente excluidos y marginalizados por el sistema educativo y económico más amplio. Al mismo tiempo, posibilita a los profesores el continuar desarrollándose en servicio a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, aun en medio de políticas educativas que anteponen las necesidades de los Estados y las demandas de los mercados internacionales a las carencias reales de las escuelas, especialmente en sectores de pobreza.

Consecuentemente, este trabajo finalmente apunta a la necesidad de ampliar los marcos teóricos y metodológicos con los que habitualmente se investiga el desarrollo profesional de los docentes en la actualidad. Los paradigmas positivistas y cuantitativos dominantes, sustentados bajo una racionalidad de capital humano, deben ser desafiados por aproximaciones críticas que contextualicen las actuales reformas dentro de movimientos globales de mayor alcance, tal como se manifiestan en el avance de procedimientos evaluativos bajo sistemas de rendición de cuentas a lo largo del mundo, y bajo los cuales los profesores son entendidos como mero sujetos pasivos que el Estado –bajo múltiples fuerzas económicas, políticas y sociales- debe disciplinar. Igualmente, estas aproximaciones críticas deben renovar su esfuerzo por contribuir con perspectivas de autonomía profesional más amplias que permitan a los profesores construir sus propios mecanismos de acompañamiento y fortalecimiento profesional. Sin embargo, las voces colectivas que resuenan en el profesor que hemos estudiado en este trabajo nos recuerdan que estos marcos críticos sólo podrán ser fructíferos, si sitúan en el centro de sus análisis a los profesores dentro de sus contextos cotidianos de abandono, pero a su vez, reconociendo sus acciones de resistencia que se constituyen en un aspecto fundamental de la resignificación de su profesionalidad.

Referencias

ANDERSON, G. Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o ‘novo’ profissional da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33(3), 2017, p.593-626.

ANGUS, L. Teacher identity and the neoliberal condition: Asserting a participative-professional, socially democratic teacher imaginary in technical-managerial times. *Journal of Educational and Social Research*, (3) 7, 2013, p. 170-177.

ASSAÉL, J.; CONTRERAS, P.; CORBALÁN, F.; PALMA, E.; CAMPOS, J.; SISTO, V.; REDONDO, J. Ley SEP en escuelas municipales emergentes: ¿cambios en la identidad docente? *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 11(11), 2012, p. 219-228.

BECK, J. Appropriating professionalism: restructuring the official knowledge base of England's 'modernized' teaching profession. *British Journal of Sociology of Education*, 30(1), 2009, p. 3-14.

BECK, J. The weight of a heavy hour: understanding teacher experiences of work intensification. *McGill Journal of Education*, 52(3), 2017, p. 617-633.

BIRGIN, A. Formación de maestros(as) en América Latina: algunos problemas y perspectivas para este tiempo. *Nodos y Nudos*, 4(39), 2015, p. 29-37.

BRUNS, B.; LUQUE, J. *Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Serie del Foro Sobre Desarrollo de América Latina. Washington, DC: Banco Mundial, 2014.

CASTRO, A. Camino docente hacia la democratización: la experiencia del Colectivo Educar y Transformar de Valparaíso. *Trenzar*, 1(1), 2018, p. 74-79.

CAVIERES, E.; APPLE, M. Ley Docente y Clase Media: Controlando el Desarrollo de los Docentes Chilenos. *Cad. Cedes*, 36(100), 2016, p. 265-280.

COELHO, A.; DINIZ, J. Olhar o magistério no “próprio espelho”: O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 30, 2017, p. 7-34.

CHILE. Ley N°20.903/2016. *Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional, 2016.

CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Carrera Profesional Docente. Un Desafío para Chile, historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Mineduc, 2010.

CONTRERAS, J. *La Autonomía del Profesorado*. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

CORNEJO, R.; ALBORNOZ, N.; CASTAÑEDA, L.; PALACIOS, D.; ETCHEBERRIGARAY, G.; FERNÁNDEZ, R.; GÓMEZ, S.; HIDALGO, F.; LAGOS, J. I. Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 14(2), 2015, p. 72- 83.

CORNEJO, R.; INSUNZA, J. El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: Un análisis del discurso docente. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*. 12(2), 2013, p. 72-82.

CORNEJO, R.; REYES, L. *La cuestión docente en América Latina. Estudio de casos: Chile*. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE, 2008.

ENCINAS, A.; MERCADO, R. Formación docente en la escuela: negociación de significado y micropolítica en colectivos de profesores. *Región y Sociedad*, XXIV (55), 2012, p. 199-226.

FALABELLA, A. The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. *Journal of Education Policy*, 2019, p. 1-23.

FELDFELBER, M. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. *Educação & Sociedade*, 28(99), 2007, p. 444-465.

GARCÍA-HUIDOBRO, J. Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Rev. Pensamiento Educativo*, 40, 1, 2007.

GARCÍA-HUIDOBRO, J. Desarrollo profesional. Reflexiones de cara a la carrera docente. *Revista Docencia del Colegio de Profesores de Chile*, 54, 2014, p. 65-77.

GENTILI, P.; SUÁREZ, D.; STUBRIN, F.; GINDÍN, J. Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. *Educação & Sociedade*, 25(89), 2004, p. 1251-1274.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. *Capital profesional*. Madrid: Ediciones Morata, 2014.

JARPA, C.; CASTAÑEDA, M. T. Representaciones sociales frente al proyecto de carrera profesional docente en Chile: análisis estructural del discurso. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 2018, p. 3-17.

LOMA, R. Carrera profesional docente del gobierno: profundización del agobio y precariedad laboral. *Educación*, 9, 2015, p. 11-14.

LOZANO, D. Usos y fines de la evaluación de docentes en Colombia. *Actualidades Pedagógicas*, (56), 2010, p. 69-83.

MATAMOROS, C. El Colegio de Profesores y la evaluación docente. Entre el consenso y la resistencia. Chile 2000-2005. *Jornal de Políticas Educacionais*, 10 (20), 2016, p.8-32.

MERRIAM, S.; TISDELL, E. *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey –Bass, 2016.

MILES, M., HUBERMAN, M.; SALDAÑA, J. *Qualitative data analysis. A methods sourcebook*. Thousand Oaks: SAGE, 2014.

MORDUCHWICZ, A. *Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes*. Buenos Aires: PREAL/FLACSO, 2002.

OLIVEIRA, D. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade*, 26 (92), 2005, p. 753-775.

OLIVEIRA, D. A nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação & Sociedade*, 36 (132), 2015, p. 635-646.

OREALC/UNESCO. *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO, 2013.

POPKEWITZ, T. El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones Estado/sociedad civil. En: PEREYRA, M.; MINGUEZ, J.; BEAS, M.; GÓMEZ, A. (Eds.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor S/A, 1996.

REDONDO, J. *La extinción de la educación pública en Chile*. Buenos Aires: CLACSO, 2015.

ROA-TAMPE, K. La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno. *Educación y Educadores*, 20 (1), 2017, p. 41-61

ROBERTSON, S. Placing teachers in global governance agendas. *Comparative Education Review*, 56(4), 2012, p. 584-607.

RUFFINELLI, A. Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos*, XLII (4), 2016, p. 261-279.

SAAVEDRA, L.; SAAVEDRA, S. El sentido pedagógico de la evaluación del profesorado. *Sophia*, 10 (1), 2014, p. 24-38.

SANCHEZ, M.; CORTE, M. La evaluación a la docencia. Algunas consecuencias para América Latina. *Revista Mexicana Investigación Educativa*, 20(67), 2015, p. 1233-1253.

SANTELICES, M., TAUT, S., ARAYA, C.; MANZI, J. Consecuencias a Nivel Local de un Sistema de Evaluación de Profesores: El Caso de Chile. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX (2), 2013, p. 299-328.

SCHERPING, G. Agenda de los sindicatos docentes: Colegio de Profesores de Chile. En: POGGI, M. (coord.). *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2013, p.177-182.

SIME, L. Aportes para contextualizar la meritocracia en las políticas y culturas docentes. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 19(2), 2014, p. 111-119.

TENTI FANFANI, E. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 2007, p. 335-353.

TERIGI, F. *VIII Foro Latino-americano de Educación: saberes docentes; qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Santillana, 2013.

VAILLANT, D. Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. En: Poggi, M. (coord.). *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 45-58). Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2013.

VEAS, J. *Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. Documento de presentación del CPEIP. Santiago: Mineduc, 2016.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva Gestión Pública y Educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36 (132), 2015, p. 599-662.

VILLALOBOS, C.; QUARESMA, M. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 22(69), pp. 63-84.

Recebido em: 03 out. 2019.
Aprovado em: 29 out. 2019.

* Víctor Figueroa-Farfán é professor do Liceo Eduardo de la Barra, Valparaíso e na Universidad Andrés Bello, Viña del Mar, Chile. Doutorando em Educação (UFMG), mestre em História (Universidad de Valparaíso, Chile) e mestre em Pedagogia (Universidad Alberto Hurtado, Chile).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4446-9823>

E-mail: figueroa@ufmg.br

** Eduardo Cavieres-Fernández é investigador do Centro de Estudios Avanzados (CEA), da Universidad de Playa Ancha, Chile. PhD em Educação (Universidade de Wisconsin, Madison, EUA) e mestre em Educação (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3199-5090>

E-mail: ecavieres-cea@upla.cl