

La crisis, los culpables y las soluciones: el surgimiento del sistema de desarrollo profesional docente en Chile

The crisis, the culprits and the solutions: the emergence of the teacher professional development system in Chile

A crise, os culpados e as soluções: o surgimento do sistema de desenvolvimento profissional docente no Chile

Víctor Manuel Figueroa Farfán¹
Universidad Andrés Bello

Resumen: La investigación analizó críticamente el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile. El proyecto de ley fue resistido por gran parte del profesorado del sector público y por un grupo académicos progresistas, en general, debido a que dicha política pública formaba parte de la estrategia neoliberal, a pesar de ser promovida por un gobierno de centroizquierda. Un aspecto clave fue el reconocer la estructura argumentativa que nos habla de la existencia de una crisis, de los culpables y de las soluciones, principalmente, en la prensa, lo que repercutió en la discusión parlamentaria. La investigación se orientó por un posicionamiento epistemológico crítico-analítico. El análisis de fuentes se llevó a cabo a través de la metodología de análisis documental y el análisis crítico del contenido.

Palabras claves: Neoliberalismo en educación. Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Chile.

Abstract: The research critically analyzed the Teacher Professional Development System in Chile. The bill was resisted by a large part of the public sector teaching staff and by a group of progressive academics, in general, because such public policy was part of the neoliberal strategy, despite being promoted by a center-left government. A key aspect was to recognize the argumentative structure that tells us about the existence of a crisis, the culprits, and the solutions, mainly in the press, which had repercussions in the parliamentary discussion. The research was guided by a critical-analytical epistemological position. The analysis of sources was carried out through the methodology of documentary analysis and critical content analysis.

Key words: Neoliberalism in education. Teacher Professional Development System. Chile.

Resumo: A pesquisa analisou criticamente o Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente no Chile. O projeto de lei foi resistido por uma grande parte da profissão docente do setor público e por um grupo de acadêmicos progressistas em geral, com o argumento de que tal política pública era parte da estratégia neoliberal, apesar de ser promovida por um governo de centro-esquerda. Um aspecto chave foi reconhecer a estrutura argumentativa que nos fala da existência de uma crise, dos culpados e das soluções, principalmente, na imprensa, refletindo na discussão no parlamento. A pesquisa foi guiada por uma postura epistemológica crítica-analítica. A análise das fontes foi realizada através da metodologia de análise documental e análise de conteúdo crítico.

¹ Doctor en Educación. Universidad Andrés Bello, Sede Viña del Mar, Facultad de Educación, Programa Pedagogía Educación Media, Viña del Mar, Chile. E-mail: farfanvito@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4446-9823>.

Palavras chaves: Neoliberalismo na educação. Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente. Chile.

Recebido em: 15 de fevereiro de 2023

Aceito em: 28 de abril de 2023

Introducción

El presente artículo surge de una investigación más amplia, y a pesar de que este texto da cuenta parcialmente de esta, comparte el objetivo de analizar críticamente una relevante política pública en educación en Chile, como es el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD). Principalmente, este objetivo se centró en la particularidad que este sistema traería un importante reajuste salarial para los docentes, sin embargo, organizados desde el Colegio de Profesores de Chile, rechazaron el proyecto de ley (FIGUEROA, 2022).

La Carrera Docente se ha caracterizado por ser una de las pretensiones más anheladas de parte del movimiento docente chileno, desde los tiempos en que se comenzó a desarrollar el diálogo entre el magisterio y los gobiernos de centroizquierda durante la última década del siglo XX. Por otro lado, es una de las políticas públicas en educación que ha involucrado una relevante inversión (más de 2.300 millones de US\$ anuales).

El Chile de hoy es fruto de la democratización pactada entre los gobiernos de centroizquierda de la Concertación de Partidos por la Democracia y los militares, que limitaron la plena democratización. La coalición de centroizquierda tuvo que aceptar las condiciones impuestas por quienes habían sido parte sustancial de la dictadura, y se apostó por la gobernabilidad basada en el respeto al sistema político y a las políticas neoliberales.

A pesar de que, según Atria (2014), debemos hacer “notar que el neoliberalismo del Estado chileno es (hoy, que no en 1990) un neoliberalismo con rostro humano.” (p.35). No obstante que algunos creen que los gobiernos de centroizquierda generaron un neoliberalismo suavizado, distinto a la barbarie de los noventa, el sistema neoliberal actual expresa públicamente su cara más cruel en el ámbito social y económico, donde la gran mayoría de quienes jubilan a través de las Administradoras de Fondos de Pensiones (AFP) lo hacen con pensiones que están por debajo de la línea de pobreza.

De este modo, lo que se expresó en los acontecimientos conocidos como “*estallido social de octubre del 2019*”, no es otra cosa que la explosión de presión acumulada por más de 30 años

de injusticias, de aquí que el lema inicial fuera: “*no son 30 pesos, sino 30 años*”. El levantamiento social responde a una rabia generalizada y no exclusivamente al aumento del precio del transporte público en la capital Santiago.

Por otro lado, es necesario ser consciente que el Estado construye necesidades discursivamente, las cuales deben ser satisfechas, estructurando una lógica de acción problema-solución, presentándose como de interés público. Para que esto sea posible, se llevan a cabo estrategias comunicativas que tengan un efecto en la construcción de la opinión pública (BOURDIEU, 2014; MAINARDES, 2018).

El presente artículo aborda, sucintamente, algunos aspectos sobre el sistema educativo chileno, caracterizado por la centralidad del mercado. La gran mayoría de las recientes políticas educativas no han salido de la lógica neoliberal (REYES; CORNEJO, 2007), y particularmente en este caso, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, estarían estableciendo procedimientos que promovería el individualismo y la competencia, siendo coherente con la concepción que considera al espacio escolar como una expresión más de la cultura y de las actividades empresariales, caracterizada por la llamada “Nueva Gestión Pública” (NGP) (SISTO; FARDELLA, 2014).

Metodológicamente, el enfoque asumido fue el cualitativo, debido a este permite profundizar analíticamente el abordan de problemáticas complejas, como serían las sociales, políticas y culturales (FLICK, 2004; SANDÍN, 2003).

Este artículo da cuenta del tratamiento de las siguientes fuentes: algunos periódicos a nivel nacional y regional, que dieron cobertura a la tramitación del proyecto de ley, así como de las movilizaciones de profesores. También, se consideraron algunas actas de las sesiones de la Comisión de Educación en el Parlamento sobre la discusión del proyecto de ley de Carrera Docente durante el año 2015.

El abordaje las fuentes se realizó con base en el análisis de contenido. Reconociendo que la elaboración de las categorías es un paso relevante, algunas de estas surgieron inicialmente de la literatura consultada.

En general, el artículo se estructura a partir de un breve apartado teórico sobre la educación chilena en contexto de neoliberalismo y el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD). A continuación, se exhiben los hallazgos de las fuentes escritas en el contexto de la discusión del proyecto de ley que instalaba el SDPD.

Neoliberalismo en educación en el Chile reciente

Las estrategias de desarrollo neoliberal, en mayor o menor grado, en América Latina ha sido el elemento estructural que ha condicionado la institucionalidad estatal dispuesta para satisfacer los derechos sociales fundamentales, entre ellos el derecho a la educación. Esta realidad, que establece un modelo de escuela y de sociedad en general, es más una expresión mundial que una experiencia local a nivel nacional como fue en su momento el experimento chileno. Lo público cada vez más, utiliza como referencia las lógicas empresariales y del mercado, ignorando los grandes referentes sociales democráticos de la institucionalidad estatal que marcó gran parte del siglo XX.

Ejemplo de esto es la reconfiguración estatal con relación a la administración educacional, durante gran parte de la segunda mitad del siglo XX se consideró que el Estado debía ser garante del derecho a la educación, dicho rol mudará sustancialmente con el neoliberalismo, al concebir que este debía limitarse a actuar como subsidiario si es que los sujetos, comprendidos como consumidores privados, no llegaran a ser capaces de acceder por sus propios medios a los servicios educativos (VILLALOBOS; QUARESMA, 2015). Particularmente, en el caso chileno se suma la promoción de las escuelas privadas financiadas con fondos públicos, con base en un sistema de voucher al portador. Si bien este sistema se presenta en otros países, es en Chile donde alcanza su expresión más radical (BELLEI, 2015; REDONDO, 2015).

La consecuencia directa de estas políticas es que la educación pública administrada por las municipalidades se mostrara públicamente como cada vez menos eficientes y eficaces, frente a su competencia directa (colegios particulares subvencionados). Esto explica cómo la educación pública pasó de cubrir 77,98% de la matrícula a nivel nacional en 1981 a un 38,29% en 2012 (FIGUEROA; OLIVEIRA, en prensa).

Lo anterior no solamente fue obra de la dictadura, en segunda coyuntura histórica, durante los gobiernos democráticos de centroizquierda se enfocaron en intentar recompensar el desequilibrio provocado por la implantación radical del mercado educativo, a través de programas de focalizados (BELLEI, 2015). Bajo ningún punto de vista se pretendía cambiar el modelo, ejemplo de esto es que nunca se puso como tema a el financiamiento de las escuelas pública, sino que más bien, estos programas y políticas públicas intentaban hacer más atractivas a las escuelas públicas, para que pudieran competir con las escuelas particulares subvencionadas (FIGUEROA; OLIVEIRA, en prensa). Esto dio paso a una tercera vía en itinerario de la educación neoliberal.

La tercera vía, validó democráticamente la educación de mercado, generando un proceso de privatización endógena, introduciendo la lógica empresarial en las escuelas, dándole mayor centralidad a los mecanismos de comparación, principalmente a la evaluación estandarizada (FIGUEROA; OLIVEIRA, en prensa). Este tipo de privatización está relacionada directamente con lo que se conoce como NGP (FALABELLA, 2015; OLIVEIRA, 2015; VERGER; MOSCHETTI; FONTDEVILA, 2017; VERGER; NORMAND, 2015).

La interpretación que se puede realizar es que mientras las escuelas públicas no posean un financiamiento basal y se garantice su sobrevivencia simplemente por su relevancia social en un determinado territorio, y no como es hasta ahora por el número de matrículas y asistencia promedio y por una combinación de variables que poco reconoce las particularidades de la escuelas, el modelo continuará fortaleciendo la competencia y la calidad educativa se reducirá, principalmente, a indicadores estandarizados y cuantificados a través de mecanismos de evaluación.

Por otro lado, la autonomía que se promulga responsabiliza a las escuelas, y a las comunidades escolares en general, por la suerte que les corresponde vivir. Es en este escenario en que se ha plasmado los principios de la NGP. Esto se relaciona también con el tipo de profesional docente que se espera, un profesional que se haga cargo de los problemas, escuchando comúnmente que es deseable una mayor proactividad y compromiso con la institución. Por ejemplo, los equipos directivos son medidos según su capacidad de emprendedurismo, esto no solo se vive en Chile, sino también, en distintos países de la región, como Brasil (OLIVEIRA, BARBOSA; CLEMENTINO, 2017).

De la NGP se desprende la necesidad de fortalecer los sistemas de rendición de cuentas, los cuales comienzan a ser naturalizados por la administración y la gestión educativa en sus diversos niveles, esto trae aparejado que se desacredite la educación comprensiva y la intervención estatal, al responsabilizar a las comunidades escolares de los bajos resultados educativos presentes en las evaluaciones estandarizadas. Y de esta forma, cada vez más, se considera que debe primar la competencia, entre estudiantes, entre docentes, así como entre las distintas instituciones educativas, las cuales son consideradas como los principales responsables de la calidad educativa que ofertan y, por ende, deben asumir las consecuencias de aquello (FALABELLA; DE LA VEGA, 2016; VILLALOBOS; QUARESMA, 2015).

En Chile la mayoría de las escuelas públicas se ven amenazadas y presionadas por los rankings y los estándares que deben cumplir, para evitar el cierre (ASSAÉL; ALBORNOZ; CARO, 2018).

La NGP y la rendición de cuentas con altas consecuencias se ha expresado en diversas condiciones desfavorables para quienes ejercen la docencia, lo que ha profundizado el malestar que sienten los profesores, aquello no solo estaría asociado a las exigencias externas o al enfoque gerencialista, así como por el “ojo vigilante” que controla, sino también, está relacionado con las condiciones en las cuales se desarrollan profesión, generando un “malestar docente”².

Para el presente artículo, ha sido relevante la lectura realizada por Gentili (1997), en esta expone que existiría un programa internacional que tiene como objetivo el constituir una visión única del quehacer educativo conforme a los preceptos de la NGP, este programa se sustenta en cuatro etapas o acciones:

1) Instalar la visión sobre la existencia de una crisis de la eficiencia, la eficacia y la productividad del sistema educativo, según los neoliberales este aspecto se habría visto afectado por el deficiente manejo de los recursos por parte del Estado, traduciéndose en una crítica al centralismo y a la burocratización del Estado interventor.

2) Reconocer los culpables, principalmente serían el Estado interventor por el deficiente manejo de los recursos y los grandes sindicatos de la educación, estos últimos se les indican como demandantes y defensores de la intervención del Estado. También, paradójicamente, sería responsable la propia sociedad, la que se habría acostumbrado a la intervención del Estado, generando una profunda indisciplina y debilitando la ética individualista, que reconoce el esfuerzo.

3) Las estrategias para salir de la crisis, dos grandes acciones dan coherencia: el establecimiento de mecanismos de control de la calidad, así como la articulación y subordinación del sistema educativo a las demandas del mercado del trabajo. Estas estrategias se apoyan en una doble lógica, centralizadora en el control pedagógico y descentralizador en aspectos financieros y de gestión de los recursos.

4) Finalmente, la relevancia de los expertos, estos serían quienes aparecen como exitosos en las sociedades con centralidad de mercado, asociados al mundo de los negocios y a la academia funcional al pensamiento neoliberal.

² Sobre el malestar docente en Chile, han sido relevantes los aportes teóricos y empíricos que han reconocido los modelos explicativos de bienestar/malestar docente, los que se han basado en aspectos psicosociales del trabajo, a su vez, los modelos que han contado con mayor respaldo empírico se basan en la correlación entre los “desajustes del esfuerzo-recompensa” y el “control-demanda-apoyo social”. Ambos modelos destacan aspectos de cómo se percibe la exigencia laboral, el control, la autonomía, el respaldo y la valorización social, así como la significatividad del trabajo. La principal conclusión es que los problemas de salud/bienestar y la falta de satisfacción/motivación en el trabajo docente no serían problemas individuales, además, aquello estaría asociado a las condiciones en las cuales se desarrolla la profesión docente (CORNEJO, 2009).

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD)

En la historia reciente sobre las carreras docentes latinoamericanas han comenzado con el relato de la ineficiencia profesional de los docentes y que esta mejoraría si se aumenta las exigencias para el ejercicio de profesión, adquiriendo centralidad los mecanismos de evaluación con fuertes consecuencias. No es extraño que la mayoría de las carreras de nueva generación se sostengan en esta lógica, todas ellas han sido influenciados por los organismos internacionales, tanto a nivel mundial como regional, lo que ha terminado por establecer sistemas meritocráticos (FIGUEROA, 2022; FIGUEROA; DINIZ, 2023).

Los sistemas de evaluación que miden a los profesores tienen como principal pretensión el generar tipos de comportamientos ideales, esta concepción estaría condicionando cómo debe ser un profesional de la docencia. Las evaluaciones se han terminado transformado en marcos referenciales con indicadores de desempeño que son utilizados para medir, diferenciar y categorizar el ejercicio de los docentes (FLORES, 2009). Que, en la mayoría de las veces, han sido asimilados superficialmente, siendo utilizado pragmáticamente como mecanismos de reajuste salarial (FIGUEROA; CAVIERES, 2020).

El Sistema de Evaluación de Desempeño Profesional Docente presente en Chile considera una serie de instrumentos con distintas ponderaciones: 1. Autoevaluación con un 10%. 2. Informe de un docente directivo de la institución escolar en la cual se desempeña el profesor en proceso de evaluación con un 10%. 3. Entrevista llevada a cabo por un evaluador par con una ponderación de un 20% 4. Elaboración de un portafolio: este instrumento posee una ponderación de un 60% del resultado final, a los docentes se les solicita registrar evidencias que den cuenta de la mejor práctica pedagógica, planificaciones de 8 horas pedagógicas, una clase filmada de 40 minutos, un proceso de evaluación y reflexiones sobre lo realizado. Recientemente se incluyó en el portafolio, probablemente por los cuestionamientos al instrumento que han llevado a cabo los colectivos de docentes, *“un apartado para dar cuenta de alguna experiencia de trabajo colaborativo”*. Sin embargo, este apartado, y a pesar de la relevancia que posee el trabajo colaborativo para el desarrollo profesional docente, hasta hace un par de años poseía carácter voluntario (CHILE, 2004).

Estos porcentajes cambian si el docente es evaluado por segunda vez, por obtener un resultado insatisfactorio, el portafolio aumenta a un 80%, disminuyendo a la mitad el resto de las otras ponderaciones. Esto demuestra que dicho instrumento posee centralidad (CHILE, 2004).

Estos instrumentos son revisados por docentes que han recibido una breve capacitación de parte de alguna institución de educación superior, quienes montan equipos de trabajadores temporales durante los meses de diciembre y enero. Finalmente, una comisión instalada por el

sostenedor revisa los resultados y confirma la clasificación según las cuatro categorías de desempeño: Insatisfactorio, Básico, Competente y Destacado (CHILE, 2004).

El Sistema de Evaluación de Desempeño Profesional Docente clasifica al profesor en una de las cuatro categorías antes señaladas, a partir de esto se definen las vías de desarrollo profesional. Originalmente, aquellos evaluados como Competentes y Destacados podían rendir voluntariamente una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos para postular a una asignación de reconocimiento de excelencia, como es la Asignación Variable por Desempeño individual (AVDI). A partir de la aprobación y aplicación del SDPD el 2017, la prueba pasa a ser de carácter obligatoria para avanzar en la Carrera Docente (CHILE, 2004; 2016).

Además, quienes son considerados como Competentes o Destacados, pueden formar parte de la Red de Maestros de Maestros, para trabajar con sus colegas, nóveles o de bajo rendimiento en la evaluación docente, en horario alterno y con una remuneración adicional. En contraste, los docentes calificados como insatisfactorios deben participar en un programa (curso tipo taller) de reeducación para volver a evaluarse al año siguiente. Luego de una tercera calificación insuficiente, el profesor debe dejar el sistema educativo financiado con fondos públicos (CHILE, 2004). Los criterios para participar en la Red de Maestros de Maestros también fueron modificados con el SDPD, pudiendo incorporarse los docentes que ocupan los tres niveles superiores de la carrera: Avanzado, Experto I y Experto II. (CHILE, 2016). El profesor que participa en la Red de Maestros se ha transformado en un símbolo de la profesionalización y de la tendencia diferenciadora en la cual se sustentan las políticas de Evaluación y de Carrera Docente en Chile (FIGUEROA, 2022).

Un aspecto que se debe tener en consideración es que la Evaluación Docente en Chile se generó con posterioridad al proceso de cuasi recuperación de las condiciones laborales que se vieron duramente afectadas durante la dictadura cívico-militar. No obstante, que las condiciones no eran las ideales, los organismos internacionales, insistieron que era necesario llevar a cabo reformas que limitaran algunos derechos que, según estas instituciones, favorecían a los docentes del sector municipal (público), lo que supuestamente disminuía su rendimiento. Estos aspectos tienen relación con la uniformidad de las remuneraciones y la estabilidad, todas las recomendaciones se realizan, como ha sido tradicional, con base en una retórica sobre la necesidad de alcanzar una mejor calidad educativa (ASSAÉL; PAVEZ, 2008; CAVIERES, 2014; REYES; CORNEJO, 2007).

El SDPD, comúnmente conocido como Carrera Docente, se puede definir de forma genérica, según Terigi, como un “régimen legal que establece el ejercicio de la profesión dentro de un ámbito determinado, regulando, entre otras materias, el sistema de ingreso, ejercicio, movilidad, desarrollo, ascenso y retiro de las personas que ejercen la profesión

docente.” (En OREALC /UNESCO, 2013, p.76,). Se cree que al profesionalizar el ejercicio de la docencia a través de carreras que establezcan un régimen legal que regule la profesión, legitimaría la actividad (OREALC /UNESCO, 2013). Este razonamiento no solo ha estado presente entre los asesores técnicos, sino que incluso han sido los propios sindicatos y gremios de docentes quienes han demandado y mediado en su elaboración, tal como fue el caso del Colegio de Profesores de Chile a partir de la propuesta de 1997, fundamentando sistemáticamente la necesidad de contar con una carrera que garantice ciertas condiciones básicas para el desarrollo de la profesión (FELDFELBER, 2007; OLIVEIRA, 2018; SCHERPING, 2013).

Replicando los argumentos de fondo presentes en algunas relatorías internacionales, en Chile se explicita que el objetivo es fortalecer la formación profesional de los docentes, entendiendo que su labor es clave para garantizar la calidad de la educación. Es por lo anterior, que se pone énfasis en la formación inicial y la mejora durante la trayectoria, esto último asociado a incentivos económicos diferenciados de carácter individual (BELLEI; CONTRERAS; VALENZUELA, 2008; VAILLANT, 2013; VEAS, 2016).

Las principales características del SDPD en Chile son las siguientes:

1) Formación inicial: solamente las universidades y carreras acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) pueden dictar programas de pedagogía, esto pretende en parte corregir la desregulación extrema presente en la educación superior. Para ingresar a las carreras de pedagogía se genera una serie de combinaciones, buscando motivar la incorporación de estudiantes secundarios con mejores niveles de aprendizajes, programa de inducción a la pedagogía, gratuidad y becas.

2) Creación formal y reconocida económicamente de la función de mentoría. El mentor es un docente con experiencia, y que estaría en las tres últimas fases del desarrollo docente, quien asume el acompañamiento de los docentes que viven sus dos primeros años de inmersión en las escuelas.

3) Dos fases de desarrollo docente: 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 uno de estos tramos se define por una combinación entre el resultado del portafolio (instrumento de la Evaluación Docente) y el rendimiento obtenido en la prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, con esos resultados, más un mínimo de años de experiencias le permite avanzar a cada nivel de la Carrera. Por ejemplo, para lograr avanzar a temprano y avanzado se requiere de 4 años de experiencia, para pasar a Experto I y II se requiere de 8 años de experiencia docente (CHILE, 2016).

4) Consecuencias a quienes no logran obtener el nivel básico obligatorio (Avanzado): de Inicial a Temprano, si no logra subir, debe rendir cada dos años el proceso de evaluación, si en nivel Inicial no logra avanzar en dos procesos continuados, el sostenedor debe desvincular al docente. Si estando en el nivel Temprano y no logra avanzar en dos procesos consecutivos, sufre una desvinculación durante dos años del sistema, al regresar debe rendir las evaluaciones dentro de los siguientes cuatro años, si no logra avanzar será desvinculado de forma definitiva del sistema de educación pública (CHILE, 2016). Cada uno de estos tramos se considera para establecer la transferencia de recursos desde el Ministerio de Educación a los sostenedores, lo que forma parte de la remuneración mensual de los docentes.

Tal como se puede verificar, el pago variable o por mérito, aspecto central de la Carrera Docente en Chile, según su productividad basada en bonificaciones relacionadas con el rendimiento presente en las evaluaciones. Este tipo de diferenciación salarial pretende establecer un sistema de premio y reconocimiento, e incluso de castigo, que distinga entre un buen trabajador de otro que no es tan bueno, para que de esta forma sostenga o mejore su rendimiento, todo esto desde una lógica de competencia.

Las críticas que se han generado en torno a los sistemas que han apostado por el pago individual por mérito se pueden resumir en los siguientes puntos:

a) Dificultad en la medición, esto quiere decir la falta de objetividad y de claridad de los objetivos que serán medidos, además que siempre un proceso de evaluación masiva establece preferencia de algunas dimensiones, siendo esto sumamente complejo en el ejercicio de la docencia que tiene asociada múltiples funciones.

b) El dinero no suele alcanzar para pagar los mayores reajustes a una gran mayoría, es por esto por lo que llevó a los sindicatos a pensar que existe un porcentaje previamente estipulado para los tramos superiores.

c) La evaluación se puede prestar para establecer represalias y castigos en el ámbito laboral. Si bien la intervención de las autoridades escolares y locales tiene escasa implicancia en los resultados, estos pueden considerar los puntajes alcanzados en las evaluaciones para justificar despidos o reducción de horas contractuales.

d) Se corre el riesgo de tener mayor carga laboral, no solo porque se asocia a mayor cantidad de funciones, sino también a desarrollar un trabajo más complejo. Así mismo, se considera que las evaluaciones deben ser asumidas como una responsabilidad paralela al trabajo que desarrollan en las escuelas, sin el debido reconocimiento del tiempo involucrado.

e) Por último, el estímulo monetario individual sobre el desempeño personal no garantiza una mejor calidad de la educación, toda vez que existe cierta certeza que la mejora

en los sistemas escolares, y en las escuelas en general, se llevan a cabo cuando se enfocan en actividades colectivas capaces de desarrollar un capital profesional compartido (HARGREAVES; FULLAN, 2014; MORDUCHOWICZ, 2002).

De este último punto, desde la perspectiva de la investigación educativa, surge un cuestionamiento significativo que deberíamos tener presente, debido a que, tanto en lo que corresponde a la Carrera Docente que en Chile ha comenzado a tener sus efectos concretos desde julio del 2017, así como de los dispositivos de evaluación que la anteceden, se sustentan principalmente en fomentar el reconocimiento individual, cuestión que tiene escaso efecto en la mejora de la enseñanza, y dejando en segundo plano lo que debería ser fundamental, como es el desarrollo profesional comunitario que permita fortalecer el capital social, el capital humano y el capital decisorio de los docentes (HARGREAVES; FULLAN, 2014).

Hallazgos de las fuentes primarias

La crisis permanente expresada en insatisfacción.

Para instalar la idea de la crisis y particularmente de la baja calidad de educación pública, han sido claves las evaluaciones estandarizadas, por ejemplo, la prensa que informó el resultado Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) del 2010 destacaba que: “los resultados más altos continúan siendo para los colegios privados, seguidos por los particulares subvencionados, mientras que los municipales se sitúan al final de la tabla.” (COOPERATIVA, 6 de abril del 2011). Este tipo de publicaciones se repiten todos los años, con el ranking de las 100 mejores escuelas en lo que respecta a los rendimientos en las pruebas estandarizadas. Y, si bien, tienen un respaldo en los datos cuantitativos, al no entregar más información de carácter analítico contextual, construyen una imagen simplificada pero muy eficiente en lo comunicativo, instalando la idea que lo privado es muy superior a lo público.

A pesar de existir una tendencia positiva en lo que respecta a los resultados en las pruebas estandarizadas, se ha sostenido durante la última década una imagen de insatisfacción, en donde la frase recurrente es “*el estancamiento de los resultados*”, en esta campaña comunicacional han formado parte grupos de think tanks. En Chile, ha sido particularmente relevante “Educación 2020”, quienes se han dedicado a emitir juicios con base en las pruebas estandarizadas, no solo de aquellas aplicadas a nivel nacional, sino también sobre los resultados obtenidos en evaluaciones internacionales, principalmente en la evaluación adherida al PISA.

En Educación 2020 consideramos que las mejoras del sistema educativo del país (principalmente en materia de cobertura y resultados) tocaron techo, por lo que es urgente dar un cambio de rumbo para avanzar en calidad, equidad e integración. Si bien Chile es el país con mejor desempeño entre los medidos en Latinoamérica, aún estamos más de 50 puntos por debajo del promedio OCDE en todas las áreas.” (EDUCACIÓN 2020, 3 de diciembre del 2013).

A pesar de que el SIMCE suele ser la evaluación más utilizada para demostrar las deficiencias de la educación pública (municipal) en comparación con la educación particular, la evaluación presente en el PISA también ha permitido sostener dicho juicio en la prensa nacional, por ejemplo, la noticia citada a continuación se tituló de la siguiente forma: “Otra mirada a los resultados PISA: En Chile colegios pagados superan promedio OCDE, y los municipales quedan bajo el latinoamericano”.

Por primera vez nuestro país alcanzó el primer lugar a nivel de Latinoamérica, evidenciando mejora; pero aún estamos lejos de los resultados promedios de los países OCDE, así que tenemos desafíos muy importantes tanto en equidad como en calidad”, explicó el secretario ejecutivo de la Agencia de Calidad, Sebastián Izquierdo (...) “en todas las asignaturas medidas existe una relación directa entre los resultados y la dependencia administrativa de los colegios de los muchachos evaluados” (...) “En general, los municipales están bajo o muy cerca del promedio latinoamericano, los subvencionados sobrepasan el nivel país y los pagados superan los promedios de los países OCDE. El desafío es acortar esa distancia”, dijo Izquierdo.” (LA SEGUNDA, 3 de diciembre del 2013).

En la misma nota periodística, la ministra de educación del primer gobierno de Piñera, Carolina Schmidt, afirmaba que uno de los desafíos principales es mejorar la calidad de la docencia, para lo cual es fundamental apuntar al fortalecimiento de la formación inicial, así como las condiciones en que se desempeñan los profesores, particularmente en las escuelas menos favorecidas, afirmando explícitamente que: “La OCDE indicó que para mejorar la calidad de la educación, es imprescindible contar con una carrera docente integral y mejores condiciones como el reconocimiento a su labor, capacitaciones, mejores remuneraciones y más horas para preparar sus clases.” (LA SEGUNDA, 3 de diciembre del 2013). Aquí ya podemos vislumbrar algunas de las soluciones que se sostendrán en el tiempo.

Por otro lado, el tema de la desigualdad socioeconómica y los resultados, estarán presentes de forma recurrentemente, independiente del gobierno de turno, sin que exista un abordaje multidimensional o sistémico, sino más bien la convivencia y la desigualdad comienza a ser absorbida por la cuantificación al ser considerada como una variable del rendimiento académico, por ejemplo, sobre la evaluación del año 2014 se argumentó que “El Simce (...) también midió indicadores de desarrollo personal y social de los estudiantes, como clima escolar, motivación académica, vida saludable y participación ciudadana; que se asocian con mejores resultados de

aprendizaje...”(COOPERATIVA, 12 de mayo del 2015). En esta misma línea la Subsecretaria de Educación durante el segundo gobierno de Bachelet, e identificada con Educación 2020, Valentina Quiroga argumentaba que: “Avanzar en la reducción de la segregación, de la brecha, es justamente el objetivo de la reforma educacional. Poder entregar igualdad de oportunidades y romper definitivamente con esta desigualdad.” (BIOBÍO, 12 de mayo del 2015).

A pesar de las buenas intenciones de algunos gobiernos, particularmente del segundo mandato de Bachelet, de reorientar el sistema educativo, el hecho que la relevancia del SIMCE no haya cambiado en relación con otras políticas en educación en un sistema con centralidad de mercado, finalmente se ha convertido en un claro indicador de lo infructuoso que han sido las expresiones discursivas de cambio de timón como la siguiente:

El tema que predominó durante el discurso dado por la Presidenta Bachelet el pasado 21 de mayo fue educación. Tanto ella como el Ministro han presentado su reforma al sistema educativo como “refundacional” y eje de su gestión. Prueba de la preponderancia del SIMCE en la estructuración y configuración del sistema educativo chileno es la relación que posee con múltiples políticas públicas, vinculándose sus resultados, entre otros, a pago de los docentes (bonos SNED) y a los convenios de desempeño de los directores de escuelas; e incluso en el futuro siendo el factor principal para determinar el cierre de colegios en la futura aplicación de la ordenación de escuelas, representando el SIMCE un 73,6% del total de variables consideradas en dicha medición. (Oyarzún; Boric, EL MOSTRADOR, 4 de junio del 2014)

Lo anterior, se replica en la discusión parlamentaria, el diputado Bellolio del partido de derecha Unión Demócrata Independiente (UDI): “expresó que el proyecto pretende mediante la aptitud y vocación encontrar buenos docentes...” (Informe de la Comisión de Educación, 22 de Julio del 2015, Historia de la Ley 20.093, CHILE, 2018 p.82). De sus palabras no solamente se desprende que los docentes que ejercen la profesión no serían buenos profesores, sino también, da a conocer su preocupación frente al posible trato preferencial que tendría la educación pública de parte del Estado: “de qué modo se puede valorar más el desempeño; cómo se hace para que sea más atractivo, al inicio, que los nuevos docentes se dirijan a sectores más vulnerables, y cómo hacer que los establecimientos particulares subvencionados...” (Informe de la Comisión de Educación, 22 de Julio del 2015, en Historia de la Ley, CHILE, 2018, p.84).

Otro diputado de la UDI (Kast), continua con la misma línea argumentativa, que habla de la existencia de los malos docentes y qué se debería hacer: “...cuál será la matriz de este proyecto y manifestó esperar que los docentes mal evaluados no sigan haciendo clases...” (Informe de la Comisión de Educación, 22 de Julio del 2015, en Historia de la Ley, CHILE, 2018, p.84).

Estas intervenciones son esperables de la derecha parlamentaria, sin embargo, parlamentarios oficialistas de partidos progresistas, y a pesar de poseer otras intenciones, sustentan la tesis de la crisis educativa como consecuencia de la baja calidad del ejercicio profesional docente, aunque conectan aquello con las condiciones de trabajo: “El diputado González apuntó que si los niños necesitan una mejor educación se requiere de una buena carrera docente, sin embargo, faltan precisiones en las condiciones esenciales, tales como horas no lectivas, bono de retiro, la consagración de dos sistemas de evaluación...” (Informe de la Comisión de Educación, 22 de Julio del 2015, en *Historia de la Ley, CHILE*, 2018, p.113).

Los culpables y las soluciones

Se profundizó la desconfianza y la responsabilización sobre la escuela, precisamente sobre las públicas, viendo que la única solución era intervenir todas las funciones asociadas a la docencia, desde su formación de pregrado, hasta los desempeños rutinarios presentes en sus campos laborales, todo esto a través de mecanismos de evaluación que se constituyeron como parte integral del SDPD.

Hay que reimpulsar los planes de fortalecimiento de los liderazgos directivos y renovar los programas de formación continua de profesores. Un desafío central de la educación chilena es una carrera profesional docente. Hay que acelerar la marcha en esta materia, pues los alcances de esta iniciativa maduraran en el mediano y largo plazo. (El MERCURIO DE SANTIAGO, 5 de enero del 2015, p.3)

Se fue constituyendo un relato donde las problemáticas asociadas a la calidad educativa dependían principalmente del desempeño de la docencia, desconociendo la importancia de los recursos materiales y financieros, es decir, un buen profesor haría la diferencia, profesional que debería destacarse no solo por sus conocimientos, sino también por su vocación.

¿Son indispensables otros textos, más allá de los oficiales, para lograr esa calidad? La respuesta es no. La efectiva calidad, la necesaria motivación del estudiante, debe ser obtener resultados no de los libros de aquí o allá, sino que del trabajo del profesor en el aula. La calidad no está en el texto. Nace del profesor y de su metodología, de su vocación. Puede que esto sea considerado un ideal, como una teoría. Bueno, los ideales hay que alcanzarlos y la teoría es la base de la acción. Pero hay que insistir en que la efectiva calidad en la educación no está en el gasto; está, fundamentalmente, en el trabajo del profesor motivador y creativo en el aula y, claro está, en el apoyo familiar. (El MERCURIO DE VALPARAÍSO, 26 de marzo del 2015, p.10)

Los medios de comunicación, pertenecientes en su gran mayoría a la derecha económica chilena, han permitido que opinen una serie de profesionales por fuera del ámbito educativo,

emitiendo juicios sobre la calidad de la educación en general, las escuelas, y de los docentes en particular, tal fue el caso de la nota del economista Pablo Rossi Bove, quien expresó:

[...] los profesores malos se van a oponer a una reforma” vinculada al contenido educativo. En este sentido, sostuvo que hay buenos y malos profesores, pero “es triste que la educación dependa de la suerte de quien toque”. Y puso como ejemplo la medicina: “Si un cirujano es malo no opera, en cambio, aún tenemos profesores malos que enseñan. (El MERCURIO DE SANTIAGO, 8 de enero del 2015, p.7)

Este periódico reiteradamente, a través de entrevistados o utilizando la línea editorial, descalifica la profesión docente, ejemplo de esto es que, sin ninguna evidencia científica, afirma que existiría el riesgo de perder talentos debido a los profesores mal preparados.

De los niños que tuvieron un mal profesor, unos abandonaron sus estudios. O los niños tenían potencial para ser buenos médicos, pero que en la secundaria les tocó un mal profesor de biología, cambiaron y ahora son unos terribles ingenieros, porque un profesor les arruinó la vida. Poner en un sistema educativo a nuestros hijos, en un sistema de casualidades –de que tengas la suerte de tener un buen profesor que te ilumina–, eso es tirar talento. (El MERCURIO DE SANTIAGO, 11 de enero del 2015, p.12)

El discurso del Mercurio de Santiago es bastante reiterativo e interconectado en torno a la relación entre la calidad de la enseñanza impartida por los docentes, los aprendizajes de los estudiantes, y el desempeño de estos últimos en la educación superior, con mayor razón entre quienes deciden cursar carreras de pedagogías, debido a que presentan puntajes comparativamente inferiores en la evaluación de selección universitaria. A pesar de ser un funcionario de gobierno de centroizquierda, declaró que: “Tenemos escuelas de pedagogía que no están dando el ancho”, ha dicho el ministro de Educación, Nicolás Eyzaguirre, quien asegura que la nueva política docente elevará los estándares.” (El MERCURIO DE SANTIAGO, 17 de enero del 2015, p.22).

Según este periódico, se requiere elevar las exigencias a los docentes, responsabilizándolos de sus resultados como docentes de aula, así como en las funciones directivas. En este aspecto, incluso, se conectan con argumentos que refuerzan la necesidad de que los docentes le dediquen un esfuerzo adicional, apelando a la vocación como sinónimo de actitud entusiasta, para mejorar.

El currículum nacional ha ido evolucionando bastante y las oportunidades de capacitación existen, pero no todos las toman. Es cierto que demandan tiempo extra que muchos profesores no tienen, pero hemos visto que los maestros entusiasmados suelen hacer un esfuerzo adicional, inscribiéndose, por ejemplo, en época de vacaciones. (EL MERCURIO DE SANTIAGO, 25 de enero del 2015, p.10)

La prensa buscó, en el contexto del conflicto entre el Gobierno y los profesores, validar las políticas gubernamentales, citando entrevistas de investigadores, mucho de los cuales argumentaron, principalmente, con base en juicios de valor más que en evidencias concretas, tal fue el caso de José Joaquín Brunner:

Yo creo que ya está abierto ese flanco. El Colegio de Profesores y su dirección actual han sido críticos [...] Pero no les encuentro para nada razón que cada vez que se hacen exigencias de evaluación, de mayor trabajo, de mejor desempeño, de asumir mayores responsabilidades, en general el Colegio aparezca diciendo que eso no le gusta, que no le conviene, que no es correcto. Espero que el gobierno convenza al Colegio de Profesores de que es absolutamente necesario tener un régimen con altos estándares, con fuertes exigencias y con evaluaciones bien hechas. (EL MERCURIO DE VALPARAÍSO, 26 de abril del 2015, p.12)

La discusión presente en el parlamento asumió esta misma línea argumentativa, incluso, en las intervenciones oficialista (progresista), quienes apoyaban el proyecto de ley de SDPD, argumentado que mejoraba las condiciones laborales de los docentes, junto con sostener que existe una crisis de la calidad de la docencia, por ejemplo, el senador Montes (Partido Socialista), argumentó que: “Martín Carnoy, de la OCDE, en un estudio comparativo entre Chile, Brasil y Cuba, dice que los chilenos han realizado bastantes cursos, pero la ausencia de motivación, de ganas y de creer en lo que hacen [...]” (Discusión en Sala del Senado, 10 de diciembre del 2015, en *Historia de la Ley, CHILE*, 2018, p.803). Sería determinante en los bajos resultados de aprendizajes.

La misma visión sobre la existencia de una crisis de la calidad de la docencia la sostiene la senadora Von Baer de la UDI: “[...] es bastante obvio que debemos mejorar la carrera docente para que los mejores profesores estén en las aulas. Pero, al mismo tiempo, hemos de tomar las medidas para que aquellos docentes que no se encuentran a la altura no sigan dando clases” (Discusión en Sala del Senado, 10 de diciembre del 2015, en *Historia de la Ley, CHILE*, 2018 p. 809).

Al respecto, las soluciones que se establecen para superar la supuesta crisis se han centrado en establecer un mayor control sobre el profesorado, esto se plasmaría a través de una nueva carrera y los diversos cuerpos legislativos que regularían las escuelas desde una perspectiva de rendición de cuentas. En relación con esto, a fines del mes de abril el Mercurio de Valparaíso publicó la noticia “Proyecto de Carrera Docente aumenta sueldos y exigencias”, siempre los titulares que apoyaban el trámite de la ley destacaban el aumento salarial, pero también reconocían otros efectos que tendría dicho cuerpo legal.

Este proyecto fortalece directamente el corazón de la reforma educacional. Va a asegurar que en cada aula de Chile haya docentes que cuenten con las capacidades, vocación y condiciones para entregar a cada niño, niña y adolescente una educación de calidad (...) El proyecto busca subir las exigencias para los estudiantes que ingresen a estudiar pedagogía, premiar la trayectoria y el mérito de los profesionales y mejorar las condiciones para el desempeño de esa carrera. (EL MERCURIO DE VALPARAÍSO, 21 de abril del 2015, p.13)

También, un aspecto interesante que se puede verificar empíricamente en la revisión de los periódicos, al igual que la actas de la Comisión de Educación en el Parlamento, coincidiendo diversas posturas políticas, de derecha, centro e izquierda, que argumentaron que la acreditación es fundamental, validando el correlato de las evaluaciones estandarizadas para sostener el mecanismo de ingreso y de control de la formación inicial, estas posturas fueron respaldadas por académicos y miembros de think tanks, invitados como expositores a las sesiones de la comisión de educación que abordó el mensaje del proyecto de ley que creaba el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

Tomás Recart (Enseña Chile) señala que de las 155.000 personas que actualmente estudian pedagogía, 96.000 de ellos rindieron la PSU, y de éstos, el 10% obtuvo puntajes sobre los 600 puntos. Los 59.000 estudiantes que no rindieron la PSU, ingresaron sin ningún criterio de selección. Agrega también que el puntaje exigido en el proyecto de ley sigue siendo bajo en comparación con las carreras de mayor valoración social (...) En la misma línea argumentativa, Alejandra Mizala (CIAE), señala que la docencia atrae mayoritariamente a estudiantes mujeres, de bajo rendimiento académico, que estudiaron en establecimientos de educación básica y media de baja calidad. (...) refiriéndose al aumento de carreras que imparten Formación Inicial Docente en los últimos años, plantea que en 1996, había 239 carreras de pedagogía, en 2011, había 1.127 y en 2015, 1.208 carreras, donde el 49% no están acreditadas. (Informe de la Comisión de Educación, 22 de Julio del 2015, en *Historia de la Ley, CHILE, 2018, p.152-153*).

La idea de establecer castigos para los docentes que no cumplen con los estándares y premios, principalmente monetarios, para aquellos que se destacan en las evaluaciones, es recurrente en la argumentación del proyecto de ley sobre la Carrera Docente, siendo explícitamente expuesto por quienes representan el pensamiento de la derecha neoliberal.

Sylvia Eyzaguirre (CEP) señala que se observa una baja dispersión salarial en la profesión docente, en comparación con otras profesiones universitarias. La baja dispersión salarial tiene como antecedente la pequeña diferencia que se observa, entre los salarios de los docentes de menor remuneración, con los de los docentes que perciben mayor remuneración. Esto, en comparación a las mayores diferencias salariales que se observan entre los que ganan más y los que ganan menos, en otras profesiones. Al respecto, Raúl Figueroa (Acción Educar), señala que la dispersión de las remuneraciones es un elemento importante para atraer jóvenes talentosos. (Primer Informe de Comisión de Educación, 25 de julio del 2015, en *Historia de la Ley, CHILE, 2018 p.159*)

Una de las únicas voces críticas que se logra identificar en este espacio de discusión académica parlamentaria fue la de Rodrigo Cornejo del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH), quien sostuvo que las evaluaciones estandarizadas “generan competencia entre docentes, generando quiebres en los ambientes laborales. Por tanto, lo

propuesto en el proyecto de ley iría en contra de una concepción del proceso educativo basado en comunidades de aprendizaje, y en la colaboración entre docentes.” (Primer Informe de Comisión de Educación, 25 de julio del 2015, en *Historia de la Ley, CHILE*, 2018 p.160).

Solo nos queda por enunciar dos hallazgos, en primer lugar, es recurrente el argumento sobre que la nueva Carrera traería no solo una mejora salarial sustancial, titulando noticieros en prensa con aspectos tales como: “Mineduc acerca propuesta de sueldo inicial a \$1 millón para los profesores. El proyecto de Carrera Docente ingresará la próxima semana al Congreso y sería la propuesta con mayor financiamiento de la cartera.” (*LA TERCERA*, 18 de abril del 2015). Y, en segundo lugar, al mismo tiempo se denostaba el ejercicio de la profesión. Por ejemplo, destacando resultados insatisfactorios en la evaluación docente, a pesar de que representa un porcentaje insignificante en relación con la totalidad de los docentes que se evalúan anualmente.

El Mineduc informó que 76 profesores deberán abandonar el sistema municipal por mal desempeño, ya que obtuvieron en reiteradas ocasiones un resultado “Insatisfactorio” o “Básico”. Solo el 2% de los profesores se negó a someterse a la evaluación. La subsecretaria (Valentina Quiroga) dijo que los resultados de esta medición “dan pie para lo que justamente estamos desarrollando con esta Política Nacional Docente.” (*EL MERCURIO DE VALPARAÍSO*, 26 de junio del 2015, p. 13).

Conclusiones

El neoliberalismo en educación, y a pesar de que el Estado de Chile ha sido gobernado la mayor parte de los últimos 30 años por gobiernos de centroizquierda, no ha cambiado sustancialmente. La mayoría de las veces los gobiernos han focalizado los recursos en los grupos más pobres, pero como ha sido la tradicional en estos años, los recursos se destinan en formato de voucher al portador. Lo anterior no ha permitido darle un viraje al modelo educativo, ejemplo de esto es que la educación pública continúa recibiendo igualdad de trato de parte del Estado, en relación con los colegios particulares subvencionados.

La educación chilena ha vivido distintas etapas de privatización, actualmente se han profundizado los principios neoliberales a través de la NGP, colonizando los espacios escolares, y lo que es más significativo, ha conquistado las subjetividades presentes en las escuelas, por ejemplo, el profesionalismo docente.

El traspaso de la cultura empresarial al mundo escolar ha tenido como efecto que se responsabilice, aún más, a todos quienes componen las comunidades escolares, fomentando la cultura del emprendedurismo, apelando a los discursos meritocráticos y a las iniciativas individuales, es por esto por lo que, comúnmente aparece asociado el profesionalismo docente con la proactividad y la flexibilidad. Lo anterior se entremezcla con elementos vocacionales.

En lo que respecta al caso de esta investigación, para instalar el SDPD se siguió el itinerario que tradicionalmente han desarrollado quienes impulsan las políticas públicas asociadas a la NGP, esto es instalar la idea de la existencia de una crisis debido, principalmente, a la presencia de modelos de administración y gestión tradicional con mayor centralidad estatal. Se levantó una estrategia que posee un fuerte componente comunicacional, se basa en construir necesidades en tonalidad de crisis, la calidad de la educación chilena está en crisis y eso se debería al ejercicio profesional de la docencia y, por ende, debe ser transformado y actualizado.

En la revisión de las fuentes primarias se hace evidente esta estrategia, apelando a la imagen de ineficiencia de la educación pública, a pesar de que la educación particular objetivamente no presenta mejores resultados. Ahora, los culpables siempre son los mismos, el Estado burocrático, los docentes y sus sindicatos.

Lo que ha realizado el Estado neoliberal chileno es complejamente contradictorio, por un lado, abogan por profesionalizar la docencia, intentando mejorar su estatus y validación social. Sin embargo, también, ha levantado un proceso de descalificación pública de la profesión docente, poniendo en duda su calidad, esto es un fenómeno contradictorio, es destruir lo que se pretende fortalecer.

Por último, el neoliberalismo en educación y, puntualmente, la NGP y el nuevo profesionalismo forma parte de la cultura escolar, siendo las políticas públicas de Evaluación Docente y SDPD, expresión de estas.

La tragedia radica en que la mayoría de los sistemas educativos con alto rendimiento se han basado en la confianza puesta en el cuerpo docente y en el trabajo colectivo, cuestión totalmente contraria a la manera como se están desarrollando las carreras docentes de última generación en América Latina, las cuales fomentan el individualismo meritocrático, considerado que un profesional docente eficiente es aquel que asume y soluciona los problemas emergentes, sin demandar cambios estructurales al sistema.

Referencias

ASSAÉL, J.; PAVEZ, J. La Construcción e Implementación del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente Chileno: Principales Tensiones y Desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* - Volumen 1, Número 2. p. 42-55, 2008.

ASSAÉL, J.; ALBORNOZ, N.; CARO, M. Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, v. 22, n. 1, p. 83-90, 2018.

ATRIA, F. *Veinte años después neoliberalismos con rostro humano*. Santiago de Chile: Catalonia, 2014.

BELLEI, C. *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2015.

BELLEI, C.; CONTRERAS, D.; VALENZUELA, J. *La agenda pendiente en educación. Profesores, Administradores y Recursos: Propuestas para la nueva Arquitectura de la Educación Chilena*. Santiago de Chile: Programa de Investigación en Educación Universidad de Chile-UNICEF, 2008.

BOURDIEU, P. *Sobre o Estado: Cursos no Collège de France (1989-92)*. São Paulo: Cia das Letras, 2014.

CAVIERES, E. La calidad como parte del problema. *Revista Brasileira de Educação* v. 19 n. 59 out.-dez, 2014.

CHILE. *Ley N° 19.961*. Crea el Sistema de Evaluación de Desempeño Profesional Docente. Valparaíso: Congreso Nacional, 2004.

CHILE. *Ley N° 20.903*. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Valparaíso: Congreso Nacional, 2016.

CHILE. *Historia de Ley N° 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. Valparaíso, Congreso Nacional, 2018.

CORNEJO, R. Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educ. Soc., Campinas*, vol 30, n. 107, p. 409-426, maio/ago. 2009.

EDUCACIÓN 2020. Noticias sobre educación 2020 “Opinión de Educación 2020 sobre resultados PISA 2012”, 3 de diciembre, 2013.

FALABELLA, A. El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 A 2009). *Educação & Sociedade*, 36, 699-722, 2015.

FALABELLA, A.; DE LA VEGA, L. Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. Valdivia: *Estudios Pedagógicos* 42 (2), 395-413, 2016.

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

FIGUEROA, V.; CAVIERES, E. Entre el Abandono y la Resistencia: Tensiones entre las Concepciones Profesionalizantes de la Carrera y las Experiencias Docentes en Chile. *Formação em movimento. Revista ANFOPE*. v.2, i.1, n.3. p. 167-188, jan./jun.2020. ISSN 2675-181X.

FIGUEROA, V. *Sistema de Desarrollo Profesional Docente como Política Pública en Chile: Entre la Tecnocracia y el Discurso Profesionalizante*. Tesis doctoral, FAE, Universidad Federal de Minas Gerais, 2022.

FIGUEROA, V.; OLIVEIRA, D. Concepciones de los dirigentes gremiales sobre el rol del profesorado en la construcción del Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile. *Educar em revista*, (local?). En prensa.

FIGUEROA, V.; DINIZ, J. Carreiras Docentes, Neoliberalismo e a Nova Gestão Pública na América Latina. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*. v. 14 n. 36 (2022): Dossiê: Privatização e mercantilização da Educação Brasileira – da denúncia à resistência., 2023.

FLICK, U. *Introducción a la investigación cualitativa*. Barcelona: Ediciones Morata. S.L, 2004.

FLORES, A. Da Avaliação de Professores: Reflexões Sobre o Caso Português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Volumen 2, Número 1, p.240-256, 2009.

GENTILI, P. El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *Cuadernos de crítica de la cultura*, ISSN 0214-2686, N° 29, págs. 56-65, 1997.

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

MAINARDES, F. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. *Laplageem Revista (Sorocaba)*, vol.4, n.1, jan.-abr. p.186-201, 2018.

MORDUCHWICZ, A. *Carreras, Incentivos y Estructuras Salariales Docentes*. Buenos Aires: PREAL/FLACSO, 2002.

OLIVEIRA, D. A reestruturação da Profissão Docente no Contexto da Nova Gestão Pública na América Latina. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez, 2018.

OLIVEIRA, D; BARBOSA, A; CLEMENTINO, A. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). *Revista brasileira de política e administração da educação*. Vl.33, n°.3, pp. 707-728, sept/dez, 2017.

OLIVEIRA, D. A nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educ. Soc., Campinas*, v36, n°. 132, pp. 635-646, jul.-sept, 2015.

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

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

REYES, L.; CORNEJO, R. *La cuestión docente en América Latina*. Estudio de casos: Chile. Santiago de Chile: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, 2007.

SANDÍN, M. *Investigación cualitativa en Educación*. Madrid: Mc Graw Hill, 2003.

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: IIPE-UNESCO, p.177-182, 2013.

SISTO, V.; FARDELLA, C. *El eclipse del profesionalismo en la era de la Rendición de Cuentas—Modelando Docentes en el Contexto del Nuevo Management Público*, 2014.

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*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2013.

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

VERGER, A.; MOSCHETTI, M.; FONTDEVILA, C. *La privatización educativa en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Barcelona: Universidad de Barcelona e Internacional de la educación, 2017.

VERGER, A; NORMAND, R. Nueva Gestión y Educación: Elementos Teóricos y Conceptuales para el Estudio de Modelo de Reforma Educativa Global. *Educação & Sociedade*, vol. 36, núm. 132, julio-septiembre, 2015, pp. 599-622. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil, 2015.

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

FUENTES PERIODÍSTICAS

BIOBÍO, formato online, 12 de mayo del 2015.

COOPERATIVA, formato online, 6 de abril del 2011.

COOPERATIVA, formato online, 12 de mayo del 2015.

EL MERCURIO DE SANTIAGO, formato impreso, 5 de enero del 2015.

EL MERCURIO DE SANTIAGO, formato impreso, 8 de enero del 2015.

EL MERCURIO DE SANTIAGO, formato impreso, 11 de enero del 2015.

EL MERCURIO DE SANTIAGO, formato impreso, 17 de enero del 2015.

MERCURIO DE SANTIAGO, formato impreso, 25 de enero del 2015.

EL MERCURIO DE VALPARAÍSO, formato impreso, 26 de marzo del 2015.

EL MERCURIO DE VALPARAÍSO, formato impreso, 21 de abril del 2015,

EL MERCURIO DE VALPARAÍSO, formato impreso, 26 de abril del 2015.

EL MERCURIO DE VALPARAÍSO, formato impreso 26 de junio del 2015,

EL MOSTRADOR, formato online, 4 de junio del 2014.

LA SEGUNDA, formato online, 3 de diciembre del 2013.

LA TERCERA, formato online, 18 de abril del 2015.