

Concepciones de los líderes sindicales sobre el rol del profesorado en la construcción del Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile

Union leaders' conceptions on teacher's role in the construction of the Teacher Professional Development System in Chile

Concepções dos líderes sindicais sobre o papel dos professores na construção do Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente no Chile

Víctor Manuel Figueroa Farfán*
Dalila Andrade Oliveira**

RESUMEN

El artículo aborda algunas concepciones de los profesores chilenos, en calidad de dirigentes gremiales, sobre la ley que instaló el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD). Si bien es ampliamente conocido que el sistema educativo chileno es una de las expresiones más radicales de educación con centralidad de mercado, algunas lecturas que han abordado las políticas públicas que implementaron los gobiernos progresistas, posterior a la recuperación de la democracia, nos expresan que dichas reformas han compensado, en parte, la implementación del neoliberalismo. Sin embargo, desde el movimiento docente se logra percibir una insatisfacción expresada en ciclos de movilización.

Es en dichas movilizaciones donde los docentes han intentado resistir e influir en el avance legislativo sobre políticas educativas, así como también, fueron capaces de constituir alternativas de profesionalidad que operan en los intersticios del sistema normativo.

La investigación se llevó a cabo a través de una metodología cualitativa, específicamente con base en entrevistas semiestructuradas y el análisis de contenido.

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

* Universidad Andrés Bello, UNAB, Sede Viña del Mar, Chile. E-mail: farfanvito@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4446-9823>

** Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: dalilaufmg@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0000-0003-4516-6883>

ABSTRACT

The article discusses some conceptions of Chilean teachers as union leaders about the law that installed the Teacher Professional Development System (TPDS). Although it is widely known that the Chilean educational system is one of the most radical expressions of education with market centrality, some readings that have addressed the public policies implemented by progressive governments, after the recovery of democracy, affirm that these reforms have partially offset the implementation of neoliberalism. However, from the teaching movement it is possible to perceive a dissatisfaction expressed in cycles of mobilization. It is in these mobilizations where teachers have tried to resist and influence the legislative advance on educational policies, as well as where they were able to establish professionalism alternatives that operate in the interstices of the regulatory system. The research was carried out through a qualitative methodology, specifically based on semi-structured interviews and content analysis.

Keywords: Neoliberalism in education. Reforms in education. Teacher Professional Development System. Teacher Movement. Teaching Career in Chile.

RESUMO

O artigo discute algumas concepções dos professores chilenos, como dirigentes sindicais, sobre a lei que instituiu o Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente (SDPD). Embora seja amplamente conhecido que o sistema educacional chileno é uma das expressões mais radicais da educação com centralidade de mercado, algumas leituras que abordaram as políticas públicas implementadas por governos progressistas, após a recuperação da democracia, afirmam que essas reformas compensaram parcialmente a implantação do neoliberalismo. No entanto, a partir do movimento docente é possível perceber uma insatisfação expressa em ciclos de mobilização. Por meio dessas mobilizações os professores têm tentado resistir e influenciar o avanço legislativo das políticas educacionais, bem como conseguir estabelecer alternativas de profissionalização que operam nos interstícios do sistema normativo. A pesquisa foi realizada por meio de uma metodologia qualitativa, especificamente baseada em entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo.

Palavras-chave: Neoliberalismo na educação. Reformas na Educação. Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente. Movimento Docente. Carreira Docente no Chile.

Introducción

En Chile, en las últimas décadas, se ha dado apertura a una serie de cambios que apuntarían a modificar el sistema neoliberal. Estas modificaciones se han producido como resultado de la permanente movilización de clases populares, a las cuales se suman los sectores medios que comenzaron a vivir un mal-estar. Este proceso derivó, recientemente, en un gran “estallido social” desde octubre del 2019, momento de crisis que tuvo una disminución de su intensidad, principalmente, debido a la pandemia del Covid-19. Así como por la salida política institucional, promovida transversalmente

por los parlamentarios, que instaló un proceso de cambio constitucional a través de una Convención Constituyente elegida popularmente. Si bien este proceso de malestar posee particularidades, la falta de adhesión al modelo meritocrático neoliberal se extiende en diversas partes de Latinoamérica (MARTUCCELLI, 2021).

El rechazo generalizado sobre la forma en cómo opera el neoliberalismo en diversos ámbitos tiene razones muy concretas. En el ámbito educativo, las políticas públicas que se desarrollaron durante los gobiernos democráticos tras la dictadura no solo no han cambiado la educación con centralidad de mercado, sino más bien le impregnan un sello democrático reforzando la racionalidad neoliberal, a través de la Nueva Gestión Pública (NGP).

En el presente artículo se problematiza la relación entre el neoliberalismo y el desarrollo de políticas públicas en educación durante los gobiernos democráticos en Chile, considerando, particularmente, la ley que establece el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD). Es por esto, que pretendimos analizar cómo esta ley es concebida por un grupo de profesores dirigentes gremiales y sindicales chilenos.

El artículo trae una discusión teórica que aborda el neoliberalismo en educación en Chile, las reformas educativas de los gobiernos progresistas de centroizquierda, la actuación del Colegio de Profesores de Chile (CPC), y el movimiento docente como actor relevante. Posteriormente, se detalla la metodología utilizada en la investigación.

A continuación, se presentan los hallazgos surgidos de las entrevistas aplicadas el 2020 a cinco profesores dirigentes gremiales, tanto a nivel nacional, como de la comuna de Valparaíso. En estos hallazgos se pone énfasis en las concepciones sobre el SDPD y el rol del movimiento docente. Finalmente, para concluir el artículo, se problematizan los hallazgos en torno a dos grandes núcleos temáticos.

Sustento teórico e histórico contextual

Neoliberalismo en educación en el Chile

En Chile desde la década del '30 del siglo XX, se consideró que la institucionalidad estatal debía ser garante del derecho a la educación, dicho rol del Estado mudará sustancialmente con la aplicación del neoliberalismo, al concebir que este debía limitarse a actuar como subsidiario (VILLALOBOS; QUARESMA, 2015). Sumado a esto, la promoción de las escuelas privadas financiadas con fondos públicos, a través de un *voucher*.

Chile es emblemático en lo que corresponde a experiencias de sistemas educativos que le han dado centralidad al mercado, llevado a cabo por la dictadura a partir de los años ochenta, así como por aquellas políticas implementadas por los gobiernos democráticos, las que han consagrado la libertad de enseñanza como libertad de ejercer la actividad empresarial. Aquello ha fomentado la competencia en un mercado

educativo caracterizado por el debilitamiento de la educación pública (BELLEI, 2015; REDONDO, 2015).

En Chile es posible identificar distintas formas en que se produjo la expansión del mercado, desde un primer mecanismo autoritario, a un segundo formato más sofisticado, llevado a cabo por los gobiernos democráticos. En este sentido, a decir de Falabella (2015, p.700-701), “se produce un traslado de “un “mercado salvaje”, con un proyecto de privatización y control autoritario-conservador, hacia un mercado performativo, en que se consolida un Estado supervigilante orientado por los principios de la Nueva gestión pública.”

Para que el escenario de competencia favoreciera a los agentes privados, fue necesario instalar la idea que lo público es ineficiente y que, en contra parte, lo privado se caracterizará por su eficacia y eficiencia. El extender el mercado requirió debilitar el servicio público no solo desde lo discursivo, sino también desde lo presupuestario. Esto significó abandonar cualquier trato preferencial por parte del Estado. El abandonar la escuela pública por parte del Estado se ejemplifica con la creación del *voucher* y el sistema de educación particular subvencionada, junto con eludir el financiamiento basal, dichas acciones no fueron azarosas, sino más bien forman parte del programa neoliberal. Lo anterior se puede justificar a partir de las propias palabras de Milton Friedman: “Intenten vender ustedes un producto que alguien anda regalando.” (En RUIZ, 2013, p.144).

En general, según Falabella (2015), se pueden enumerar una serie de acciones que debilitaron la educación pública en Chile: 1) liberalización del mercado educativo, permitiendo que se integrasen diversas iniciativas privadas bajo la figura de sostenedores de escuelas. 2) la estructura de financiamiento de las escuelas, un sistema de *voucher* al portador, desconociendo la necesidad de financiamiento basal. 3) el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), más que una acción para la mejora de los aprendizajes se ha considerado más bien como instrumentalización que permite comparar las escuelas y fomentar la competencia. 4) la modificación del estatus de funcionario público que poseían los docentes hasta la municipalización. 5) finalmente, se decretó la transferencia de las escuelas públicas estatales a los municipios, muchos de los cuales administraron estas a través de corporaciones con patrimonio propio, desligándose el Estado de la administración.

Entonces, no es extraño que la matrícula de las escuelas municipales cayera proporcionalmente con relación al aumento en los colegios privados subvencionados.

TABLA 1. Comparado de la matrícula por sector entre los años 1981-2012.

Sector	1981		2012	
	Matrícula	Participación	Matrícula	Participación
Fiscal (1981) Municipal (2012)	2.215.973	77,98%	1.359.895	38,29%
Privado subvencionado	430.232	15,14%	1.887.180	53,14%
Privado pagado	195.521	6,88%	254.719	7,17%
Administración delegada*			49.473	1,39%
Total	2.841.726		3.551.267	

* Mediante el Decreto Ley n° 3.166, de 1980, se autorizó al Ministerio de Educación delegar los establecimientos de educación técnicos profesionales a diversas instituciones empresariales y comerciales, relacionando los procesos formativos con las unidades de producción asociadas.

FUENTE: CASTRO (2013). Ministerio de Educación (Mineduc), Biblioteca del Congreso Nacional.

Reformas educativas de los gobiernos progresistas de centroizquierda

En una segunda coyuntura histórica, durante los gobiernos democráticos de centroizquierda, estos se enfocaron en intentar recompensar el desequilibrio provocado por la implantación radical del mercado educativo, durante la década de los noventa a través de los Programas de Mejoramiento Escolar (PME). Cuestión que no solo fue estéril en dar un nuevo rumbo al quehacer educativo, sino que más bien estableció una tercera vía (BELLEI, 2015).

La tercera vía validó democráticamente la educación de mercado, generando lo que se conoce como proceso de privatización endógena. Esta se caracteriza por la introducción de la lógica empresarial en las escuelas y por la centralidad dada a los mecanismos de comparación, principalmente a la evaluación estandarizada. Estos mecanismos permiten hacer referencia a criterios de calidad al servicio de la competencia. Con base en diversas evidencias, los sostenedores y directores de escuelas demuestran la eficiencia y eficacia de la gestión. Este tipo de privatización está relacionada con la NGP (BALL & YOUDELL, 2006; FALABELLA, 2015; OLIVEIRA, 2015; VERGER MOSCHETTI; FONTDEVILA, 2017; VERGER; NORMAND, 2015).

En la década de 1990 se habló principalmente de PME de la calidad y la equidad, evitando cualquier confrontación política que pudiera generarse con alguna reforma de mayor profundidad. Estaban destinados a focalizar los recursos en las escuelas que asistían la población más pobre y que presentaban los resultados más bajos en las evaluaciones y por poseer mayor deserción escolar (BELLEI, 2015; COX, 2003; GARCÍA-HUIDOBRO, 1999).

Todos estos programas se basaron en el SIMCE como indicador de calidad. Se encauzaron en intervenir de manera focalizada en aspectos centrales de la escuela, con propuestas de cambios en la relación pedagógica, en la gestión y en la forma como los docentes desarrollaban el trabajo. A pesar de que estos programas son expresión de un rol más activo de parte del Estado, sus resultados no son concluyentes. Los efectos se vieron limitados porque no consideró las condiciones de trabajo de los docentes y la cultura competitiva asociada a la educación con centralidad de mercado (BELLEI, 2015).

A fines de la década de los '90, se concluyó que ya existían las condiciones para avanzar en una reforma más ambiciosa, la cual tuvo cuatro pilares: 1. mayor protagonismo del Estado en la expansión de los PME. 2. fortalecimiento al desarrollo de la profesión docente. 3. implementación de nuevo currículum, con énfasis en las habilidades superiores y el uso de tecnología de la comunicación. 4. aumento del tiempo escolar, a través de la jornada escolar completa (JEC). Esto estuvo acompañado por un acrecentamiento en la subvención y en la inversión en infraestructura (ÁVALOS, 2003; BELLEI, 2015; COX, 2003).

Lo que inspiró las políticas educativas durante las últimas décadas del siglo pasado, como son la estandarización y la competencia, se reforzó al comenzar el siglo XXI, con mecanismos de rendición de cuentas con fuertes consecuencias. Tal como se puede observar en cuadro 1 sobre las políticas públicas en educación entre 1980-2014.

El Colegio de Profesores de Chile (CPCH) como actor relevante en la construcción del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD)

En lo que respecta a los objetivos involucrados en la investigación, consideramos necesario abordar el rol que ha cumplido la máxima organización gremial de los profesores chilenos, su desempeño ha sido fundamental en las distintas coyunturas.

El gremio no se ha caracterizado por una actitud obstruccionista en la tramitación de las políticas públicas en educación, sino que más bien, durante gran parte de los gobiernos democráticos apostó a la posibilidad de intervenir en la elaboración de algunas políticas como fue el caso de la Carrera Docente. La actividad gremial de carácter reivindicativa salarial y las condiciones laborales, fue cediendo espacio a la problematización educativa y pedagógica (MATAMOROS, 2016; SCHERPING, 2013).

A este respecto, uno de los dirigentes más destacados del CPCH, afirma que la organización gremial tenía su propia propuesta de Carrera, la cual estaba anclada principalmente a las funciones de aula (SCHERPING, 2013). No obstante, y con el respaldo original de la mesa dirigencial del CPCH, se promovió el proyecto de ley que se asociaba muy poco a los aspectos fundamentales de la pedagogía. Sin embargo, esta política fue considerada, estratégicamente, como una oportunidad para instalar un mecanismo de mejora salarial. Es por esto, que es relevante explorar las concepciones de

los docentes chilenos que nos hablan sobre el rol que cumplió la organización gremial y la resignificación de la Carrera.

Para poder comprender el surgimiento del SDPD en Chile, es necesario abordar dos cuerpos normativos que lo anteceden, el Estatuto Docente formulado en la Ley N° 19.070 de 1991, se considera como el primer hito. Estableció regulaciones sobre las remuneraciones, las relaciones de horas lectivas y no lectivas, el reconocimiento del derecho de acceso al perfeccionamiento. También, establece las posibilidades para desarrollar una oferta de formación en servicio, y quizás lo que presenta mayores consecuencias en la conformación de la Carrera, instaura normativamente la base para llevar a cabo los mecanismos de evaluación sobre el desempeño docente (BONIFAZ, 2011; CHILE, 1991).

El Estatuto Docente se traslapa con el Sistema de Evaluación de Desempeño Profesional Docente Ley N° 19.961 (CHILE, 2004). El proceso de confección se desarrolló entre los años 1998-2004, en el cual participaron el CPCH, autoridades de gobierno, la Asociación Chilena de Municipalidades y diversos actores de grupos de opinión (ASSAÉL; PAVEZ, 2008; ÁVALOS; ASSAÉL, 2006).

La Evaluación Docente, a su vez requirió de la construcción de estándares de desempeño, con criterios e indicadores sobre lo que se pretendía evaluar, es a partir de dicha necesidad que se da origen durante el año 2003 al Marco para la Buena Enseñanza (MBE). Según este es necesario responder: “¿Qué es necesario saber? ¿Qué es necesario saber hacer? y ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿Cuán bien se está haciendo?” (MINEDUC, 2008, p.7).

Finalmente, será el SDPD lo que vino a darle un sentido articulador y a formalizar la racionalidad meritocrática y la identidad de clase media de la profesión (CAVIERES; APPLE, 2016). Sus principales características son las siguientes:

1. Formación inicial: las universidades y carreras acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) pueden dictar programas de pedagogía. Para ingresar a las carreras de pedagogía se genera una serie de combinaciones, aquello pretende motivar la incorporación de estudiantes secundarios con mejores niveles de aprendizajes.
2. Creación formal de la función de mentoría. Un docente con experiencia, y que estaría en las tres últimas fases del desarrollo docente, 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 con 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 (Evaluación Docente) y el rendimiento obtenido en la prueba estandarizada de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, más un mínimo de años de docencia.
4. Consecuencias a quienes no logran obtener el nivel básico obligatorio

CUADRO 1: Políticas Públicas en Educación en Chile entre 1980-2014

1980-1990	1990-1996	1996-2000	2000-2006	2006-2014
<p>-Municipalización de la educación pública.</p> <p>-Subvención por asistencia promedio mensual de los estudiantes que asisten a las escuelas públicas y particulares subvencionadas.</p> <p>-Desregulación de la profesión docente.</p>	<p>-Programas de mejoramientos.</p> <p>-Estatuto docente.</p> <p>-Copago por parte de las familias como complemento a la subvención estatal.</p> <p>-Publicación de los resultados del SIMCE.</p> <p>-P900 básica.</p> <p>-MECE básica.</p> <p>-MECE rural</p> <p>-Enlaces.</p>	<p>-Reforma curricular (marco curricular y programas de estudios).</p> <p>-Programa de fortalecimiento de la profesión docente.</p> <p>-Expansión y profundización de los programas de mejoramientos compensatorios.</p> <p>-Incentivos económicos para el desempeño escolar (SNED).</p> <p>-P900 media.</p> <p>-MECE media.</p>	<p>-Sistema de Evaluación Docente.</p> <p>-Incentivos monetarios por desempeño individual de los docentes (ADVI).</p> <p>-Programas de mejoramiento escolar más prescriptivos.</p> <p>-Expansión e intensificación del SIMCE.</p>	<p>-Subvenciones escolares preferenciales a los estudiantes vulnerables (SEP).</p> <p>-Ley General de Educación.</p> <p>-Agencia de Aseguramiento de la Calidad.</p> <p>-Superintendencia de la Educación.</p> <p>-Aplicación de evaluaciones estandarizadas con fuertes consecuencias.</p>
<p>Mercado educacional.</p> <p>Privatización exógena.</p>	<p>Mercado y Estado: la “tercera vía” en educación.</p> <p>Privatización endógena.</p>			<p>Estado evaluador: reformas basadas en estándares.</p> <p>Privatización endógena.</p>

FUENTE: Elaboración propia utilizando como base el texto de Bellei (2015).

(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, 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).

A pesar de las críticas que han surgido desde la academia sobre el pago de desempeño individual, aquello no ha sido puesto en duda por quienes toman las decisiones, teniendo como principal consecuencia la naturalización de la estandarización y la rendición de cuentas, produciendo un poderoso efecto performativo (BALL, 2002; SISTO; FARDELLA, 2014).

Metodología

El enfoque metodológico asumido es el cualitativo, este se destaca por su relevancia en el análisis de las relaciones complejas, como las sociales, y por su sensibilidad para el estudio empírico (FLICK, 2004; SANDÍN, 2003). El enfoque fue determinante toda vez que, uno de los aspectos centrales de la investigación buscó reconstruir el punto de vista de los actores relevantes, como son algunos de los dirigentes del CPCH y sindicales entrevistados.

Una vez abordada la literatura y el relevamiento documental, durante el 2020 aplicamos entrevistas semiestructuradas a cinco docentes que han ocupado cargos de liderazgo gremial, con el objetivo de identificar sus concepciones. Estos docentes poseen ciertas particularidades que nos parecen oportuno enunciar: primero, tres de ellos corresponde a dirigentes del CPCH a nivel nacional (Manuel, Juan y José¹), dos corresponden a dirigentes de la comuna de Valparaíso (Santiago y Miguel). Segundo, uno de ellos (José) presenta una lectura oficialista cuando el Partido Comunista (PC) lideró la mesa nacional del CPCH, el resto se identificó con la llamada disidencia. Tercero, todos ellos son hombres, este fenómeno es una demostración de que los altos cargos dirigenciales en los respectivos niveles son ocupados principalmente por hombres. En cuarto lugar, se decidió incluir un docente (Miguel) que forma parte del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE).

Para poder lograr el reconocimiento de las concepciones de los entrevistados se consideró trabajar con base en las expresiones emitidas por ellos, las cuales fueron enfocadas en el problema de investigación y en el contexto en el que se produjeron los

¹ Los nombres utilizados son ficticios, para dar cumplimiento a los criterios éticos, manteniendo el anonimato de los participantes.

acontecimientos. Las concepciones son formas cómo los sujetos representan el mundo que los rodea, las cuales tienen relación con el sustento teórico y práctico, son saberes que poseen esquemas y modelos analíticos (RODRIGO; RODRÍGUEZ; MARRERO, 1992; POZO, 2001).

Para el abordaje de la información vertida en las entrevistas, se utilizó el análisis de contenido. En este aspecto se ha considerado que la construcción de categorías ha sido un paso relevante. Las categorías surgieron inicialmente de la literatura consultada, las entrevistas fueron claves para confirmar o negar estas categorías, de igual forma, de las entrevistas también surgieron otras categorías de carácter emergente. En general la codificación y la categorización surgen a partir de una serie de ciclos sucesivos de análisis.

Hallazgos

El Colegio de Profesores de Chile (CPCH) como actor relevante en la constitución de reformas educativas.

Al momento de problematizar el rol que ha cumplido el movimiento docente -tanto desde el CPCH, así como de algunos sindicatos y colectivos en general- hemos podido verificar, desde las concepciones de los profesores entrevistados, que el CPCH ha sido un actor contradictorio en el proceso de gestación y negociación de la Carrera Docente.

El colegio de profes no hubo un esfuerzo incluso de convocar por ejemplo a un seminario o una discusión nacional sobre las concepciones de la docencia que estaban ahí, ese debate siempre quedaba como oscuro digamos, el debate se decía: bueno estamos a favor o estamos en contra de incorporar tales elementos.
(Manuel)

Al respecto, debemos advertir que la mayoría de nuestros participantes formaron parte de la llamada disidencia, eso los posiciona desde una visión crítica sobre el rol que cumplió la organización gremial, por ejemplo, cuando se alude a la deficiente estructura organizacional: “mi percepción es que hay una deficiencia como estructural de las propuestas del colegio, como gremiales (...) van atrás de la política...” (Juan). Así como sobre la burocratización, lo que llevó a que muchas veces las bases sobrepasaran las mesas dirigenciales, tal como fue el caso de los docentes movilizadas en Valparaíso.

Yo creo que ese acumulado en Valparaíso llevó a que, esta lógica que se dio el 2014 de la rebelión de las bases, en donde en muchas comunas a nivel nacional se rebelaron al directorio nacional del colegio de profes, permitió que acá en Valparaíso se actuara con mayor unidad, y permitió que no hubiese mayor disidencia. (Miguel)

Se torna evidente, en la medida que avanza la idea de legislar la nueva Carrera y se comienzan a filtrar algunos detalles del proyecto de ley, que la movilización se reactivaría, y esto a su vez, movilizó las estructuras dirigenciales del CPCH, superando los cuestionamientos con base en puntos genéricos, dando paso a reflexionar sobre los procedimientos y los principios en que se sustenta la profesión docente.

Se tensionan en principios básicos y en particularidades que se ven en la práctica cuando se construyen los reglamentos o las estructuras en específico y que yo creo que tienen sus puntos de clímax en las movilizaciones (...) la movilización del 2015 y el contexto de la discusión de Carrera Docente, fue que quizás... como de los hitos de la historia reciente del colegio y del gremio en donde esencialmente el gremio vuelve a hablar de su profesión. (Juan)

Desde otra perspectiva, el hecho que se haya generado una disidencia al interior del CPCH cuando se disputaba el proyecto de ley de Carrera Docente, lejos de ser un aspecto positivo, más bien fue visto como debilidad, debido a que significó una “refriega política y digo peyorativamente refriega política, porque yo jamás voy a negar lo valioso que es el debate político, pero la refriega te ensucia.” (José). El rol del CPCH fue duramente criticado por las bases, sin embargo, uno de los entrevistados destaca que desde la organización gremial se venía trabajando hace mucho tiempo una propuesta de Carrera Docente.

No se vaya a pensar que esto es solo una genialidad de un grupo de dirigentes y todo, esta cuestión llevó años construirla, o sea fue ir aprendiendo... cuando se tuvo el estatuto, inmediatamente se empezó a pensar en la Carrera y eso fue en la época de los noventa, entonces yo te puedo demostrar que hubo catorce eventos nacionales del CPCH discutiendo Carrera (...) y las cosas que discutíamos de Carrera son las que están en la Carrera hoy día y los profesores estaban de acuerdo ... (José)

En relación al gremio, según uno de nuestros entrevistados, los profesores deben ser responsables, cuidar la institucionalidad, toda vez que internacionalmente se insiste en que uno de los problemas presentes se debe a la fuerte influencia de las organizaciones sindicales, “es más la OMC ha desarrollado estudios y ha pagado estudios para que le digan que los principales obstáculos para la reforma educativa que se necesita en otros países, de acuerdo a la matriz productiva son los sindicatos, entonces hay que destruirlos...” (José).

El movimiento docente es mucho más amplio que el CPCH, de hecho la institucionalidad gremial se ha visto modificada justamente por la irrupción de diversos colectivos, entre ellos se destaca el Movimiento por la Unidad Docente (MUD), organización de profesores que surge en Valparaíso, “como parte del MUD, como organización nosotros empezamos a problematizar el tema de la Carrera Docente,

una vez que nos constituimos como organización el 2012 (...) estábamos estudiando la desmunicipalización y también la Evaluación docente.” (Santiago). Actualmente el MUD tiene representatividad en diversas localidades del país, pudiendo lograr que uno de sus dirigentes ocupara un cupo en la mesa nacional del CPCH.

Yo estoy en el MUD y desde ahí generamos una discusión de la organización digamos al interior (...) en las distintas escuelas y consejos gremiales que estaban en ese momento discutiendo y abriendo el debate sobre la Carrera Docente (...) fue un trabajo más en los espacios locales, en los espacios de las comunidades escolares (...) se transformaban como en un grupo de estudio (...) una discusión grupal colectiva muy horizontal, luego de consensuar una mirada crítica. (Manuel)

El rol de los colectivos de profesores en el movimiento docente

Los colectivos de docentes que han logrado mantener grupos de estudios críticos han sido claves para sostener la problematización de las políticas educativas, “creo que eso no está pasando [problematización] hoy en día por el Colegio de profes, sino que más por estos espacios locales territoriales...” (Manuel). Siendo clave en el desarrollo de estos procesos el diálogo entre la teoría y las experiencias concretas presentes en las escuelas.

Yo creo que un elemento central para que nosotros podamos en el fondo, transformar este sistema, es que nosotros tengamos propuestas...las que podamos defender y esas propuestas van a surgir a partir de experiencias y hoy día establecer por ejemplo espacios donde nosotros podamos ir trabajando otro tipo de evaluación que en fondo ponga el foco en la realidad (...) nos va a centrar con mayor fuerza y mayor claridad para avanzar en un proyecto político educativo. (Santiago)

Un paso adelante, incluso en aspectos que derechamente podemos catalogar de profesionalidad crítica, se da cuando el trabajo de estos colectivos se confronta dialécticamente con las experiencias presentes en las escuelas y esto a su vez, se transforma en saberes comunicables a través de publicaciones desde una lectura política e ideológica.

Las orientaciones con otros compañeros o presentar a las escuelas o bien en los foros o lo dábamos a conocer a través de la revista de educación que hasta el día de hoy tenemos, pero la dinámica de construcción era efectivamente a través de estos grupos de estudio... en donde cada uno de los compañeros tenía que asumir la lectura de un texto lo presentaba y de ahí íbamos armando una opinión colectiva. (Manuel)

Desde el sindicalismo, se logra percibir algo similar a lo relacionado con los

colectivos de docentes, en donde las coyunturas han sido fundamentales para retroalimentar y fortalecer las posturas críticas en torno a las políticas públicas en educación implementadas recientemente, siendo una de estas la tramitación de la ley del SDPD.

Nosotros [SUTE] identificamos en ese momento que el impulso de la Carrera Docente no era un hecho aislado, no era una ley particular que iba a afectar solamente a los profesores, sino que estaba enmarcado dentro de los cuatro pilares que instaló el gobierno de la nueva mayoría, que se venían discutiendo desde antes, respecto a la reforma de la educación el general...metemos ahí la ley de inclusión que vino a financiar y a traspasar financiamiento público a los colegios particulares subvencionados y a considerarlos como nueva educación pública, por lo tanto la ley de Carrera Docente que también va a incluir a estos docentes. (Miguel)

La movilización contra el proyecto de ley que instauraba el SDPD, se terminó por transformarse en un espacio donde se pudo pensar diversas alternativas de lo que debería ser la profesión docente, e incluso, se ha puesto en tela de juicio algunos aspectos pedagógicos y hasta, incluso, asuntos sistémicos del ámbito educativo.

...yo diría que esas ideas se expresan también cuando uno cuestiona la Carrera Profesional Docente bajo los principios o las concepciones que deben fundar una carrera profesional (...) los profes en los años 20, esta idea de las escuelas consolidadas, las escuelas experimentales, toda esa línea de propuestas pedagógica alternativa (...) el 2015 marca una inflexión, aunque suene un poco algo elocuente, marca una inflexión dentro del momento magisterial, en qué sentido... me parece que en ese hito por primera vez después de mucho tiempo, comienza a emerger una reflexión un poco más pedagógica, más educativa sobre lo que estaba cursando (...) el debate en un sector del magisterio no se redujo a esta idea de que con la Carrera docente se iban a subir mucho los sueldos. (Manuel)

En síntesis, se puede sostener que, durante el contexto de las movilizaciones de los docentes, las cuales por cierto fueron masivas y con gran apoyo popular, se “logró profundizar en el debate y creo que eso también venía acumulado desde el 2011, con la experiencia, por ejemplo, de la toma de los liceos, que habían llevado a debates también, respecto a los modelos educativos (...) y a la estructura pedagógica.” (Miguel).

El movimiento docente ha sido un espacio donde se ha podido repensar el desarrollo profesional y la Carrera propiamente tal, ya sea desde los colectivos o, a pesar de las críticas, desde el CPCH. Por ejemplo, “el gremio convocó a un debate oficial sobre concepciones de la docencia que está en la Carrera Docente (...) muchas veces al amparo de lo que ocurría en los consejos gremiales, en los colectivos docentes, eso tuvo mucho efecto y después se intentó institucionalizar con la comisión parlamentaria

tripartita.” (Manuel). Aquello es visto por los participantes como un momento destacable en la historia magisterial, considerando que “hay como un hito generacional, como que al parecer hay una emergencia de una generación que le interesa esto dentro de lo gremial, no solamente el peticionismo al Estado.” (Juan).

Quando en el 2015 se moviliza el magisterio era porque ya venía con el envión de movilizaciones anteriores que eran de la rebelión de las bases y donde el desarrollo y la disposición también a discutir y al debatir en torno a ideas profunda respecto de la Carrera Docente (...) éramos dirigentes sí de algunas escuelitas y algunos liceos que eran importantes, pero fue más que nada la difusión en ese momento también de las redes sociales. (Santiago)

Según nuestros profesores entrevistados, en estos espacios de reflexión política y pedagógica fue significativo el trabajo colaborativo llevado a cabo con algunos académicos e investigadores, principalmente aquellos pertenecientes a centros de estudios con orientación crítica como son el Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH) de la Universidad de Chile y el grupo de estudios Trabajo-Subjetividad -Articulación Social (TRASAS) de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), ambos grupos tuvieron una relevante participación en el levantamiento de la campaña “Por una nueva educación a dignificar la Carrera Docente”.

Otra instancia que participé como de esta misma línea, fue una instancia que se llamó “por una nueva educación a dignificar la Carrera Docente”, que fue un espacio que reunió a profesores de aula, dirigentes gremiales y académicos que en fondo venían del OPECH o de la misma universidad de Valparaíso con Vicente Sisto también estuvo participando ahí y lo que buscó esencialmente fue entregar insumos desde una propuesta alternativa, transformadora. (Juan)

Y a pesar de que los docentes entrevistados reconocen que los colectivos no contaban con una propuesta alternativa de Carrera Docente, fue posible, junto al trabajo desarrollado con los académicos, ir reflexionado críticamente.

Nosotros no podríamos ser capaces de plantear una alternativa a la Carrera Docente, pero sí hemos profundizado sobre algunos principios sobre los cuales se podría pensar una Carrera Docente y esos principios dicen relación con elementos que se han venido trabajando hace mucho tiempo con compas como por ejemplo, el Rodrigo Cornejo y yo lo conocí el año 2010 o el 2011, la primera vez que el vino a darnos como MUD una pequeña charla interna sobre la salud docente, entonces en ese momento el tema de la salud docente, nosotros evidenciamos desde ese momento que esa arista dentro del ejercicio docente está totalmente desaparecida (...) desde nuestros espacios buscábamos ser capaces de desarrollar en el magisterio una reflexión, con nuestra poca inserción, hicimos un grupo muy pequeño de compañeros y compañeras, para lograr que ese análisis se lograra plasmar en los debates de las y los profes, en distintos espacios. (Santiago)

El OPECH, se transformó en un nexo importante entre el profesorado y la academia, junto a otros académicos e investigadores, invitaron a los colectivos de docentes a integrarse a la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red Estrado), espacio que también se convirtió en un lugar clave para analizar las problemáticas presentes.

También ahí creo yo, jugó un rol (...) a pesar de que hasta el día de hoy no es tan conocido, pero los trabajos que venía haciendo la Red Estrado nosotros a través de los compañeros del OPECH conocíamos un poco la Red Estrado y como ellos tenían su página, uno iba leyendo y se iba formando una idea de lo que estaba ocurriendo con las carreras, los proyectos y las concepciones. (Manuel)

Poco a poco, los académicos e investigadores críticos se transformaron en importantes aliados en una sociedad en que los grados académicos tienen un relevante peso al momento de hacerse escuchar. Es por esto por lo que desde los profesores participantes valoran “el OPECH u otros espacios de investigadores que estaban mirando la pedagogía de manera más cercana (...) y empiezan a aparecer como contra propuestas a las lógicas de los expertos que por lo general eran ingenieros comerciales o abogados.” (Miguel).

En esta misma línea, enfocado en trabajar en nudos claves de la Carrera, desde el sindicalismo representado principalmente por el SUTE, surgió la campaña 50/50, la cual exigió como condición material básica para el desarrollo de la profesionalidad docente.

Impulsamos y movilizamos desde el año 2014 el tema de 50 y 50 horas lectivas o no lectivas entendiendo que las nuevas condiciones de un marco regulatorio docente nos iban a llevar a niveles de sobreexplotación laboral y por lo tanto era urgente avanzar con el tema de las no lectivas, que era parte de las reivindicaciones magisteriales hace bastantes años, pero que habían quedado abandonadas y en la discusión de Carrera Docente se abría la posibilidad. (Miguel)

Esta campaña terminó por permear las demandas del CPCH, instalándose como una petición transversal que, si bien no fue acogida satisfactoriamente por el gobierno de turno, se establecieron mecanismos de aumento progresivo de la proporcionalidad, llegando actualmente a un 60/40 (de aula y de trabajo no lectivo, respectivamente). Por tal razón, continúa presente en los petitorios, para poder lograr el 50/50.

Queda la sensación recurrente que los docentes participantes destacan como un evento coyuntural, como un hito que ha generado un viraje en el quehacer magisterial que llevó a reorientar la problematización del profesorado, incluso incorporando propuestas críticas.

Este debate de la Carrera Docente nos permitió entrar a discutir y a debatir cual es el tipo de profesional que nos consideramos eso también abrió una visión también desde la pedagogía crítica, yo por lo menos desde esa fecha en adelante, se abrió

mucho debate respecto a la pedagogía crítica como una alternativa...que creo que antes de eso, solamente había existido en el ámbito académico y no había llegado a un debate tanto de la sala de clases o de los consejos de profes. (Miguel)

¡Ésta no es mi Carrera!

La mayoría de los profesores participantes explicitan que la actual Carrera Docente se relaciona con la estrategia de desarrollo neoliberal. Lo anterior lo asocian a la “estandarización como un concepto central de las políticas de mercado, a nivel no solamente local, sino que también internacional.” (Manuel). En este aspecto, algunos profesores nos expresan que la Carrera Docente se enmarca en las lógicas en que se asientan las demás reformas en educación que se han desarrollado recientemente, las cuales se han caracterizado por el traspaso de fondos públicos a través de subvenciones, esto ha estimulado el mercado educativo en Chile.

Viene a terminar el cuadro de políticas de mercado, es perfectamente coherente con las políticas de mercado y por tanto se inserta en un entramado de perspectivas neoliberales de pedagogías, de perspectiva neoliberales en educación, de perspectiva neoliberales institucionales, solamente recordemos que la Carrera Docente se entrama por ejemplo con la ley SEP, o sea hay un bono, una asignación de concentración de estudiantes prioritarios cierto... (Manuel)

Según nuestros participantes, estaríamos en presencia de una profundización de las políticas neoliberales, es decir, se debe concebir lo “neoliberal en Chile como 2.0, o sea como después de la instalación de la reforma de la estructura de los ochenta, yo creo que sin duda desde el 2009 en adelante es eso y la patita del 2015 es la instalación en modelo 2.0.” (Juan). Entendiendo que “se han dado dos procesos de implementación del mercado en la educación, una que parte desde de la dictadura y otra que está desde aproximadamente los años 2000 en adelante con la implementación de leyes como la LGE, ley de inclusión, etc.” (Santiago).

El neoliberalismo en educación se consolidó a través de una privatización endógena, donde las grandes conquistas del mercado fueron no solo el intercambio de intereses privados en espacios escolares financiados con fondos públicos, sino también el apropiarse del sentido común de cómo deben administrarse los recursos, incluidos los humanos como serían los docentes, bajo los criterios de la NGP).

El nuevo management, del gerencialismo público, de la endoprivatización, entonces esas perspectivas son las que a mí juicio, a nuestro juicio, son las que los últimos años se han venido profundizando en el sistema escolar...ya sea con esta idea de la desmunicipalización, ya sea con la perspectiva de Carrera Docente, ya sea con la regulación al lucro. (Manuel)

Aquello ha reforzado la cultura del individualismo y la flexibilidad laboral, donde la contratación indefinida que caracterizaba a los docentes del sector público pierde relevancia, teniendo que vivir una mayor inestabilidad.

El sistema de Carrera Docente en Chile se sustenta a partir de algunos principios que son propios del neoliberalismo, creo que es importante señalar que desde la perspectiva laboral, remuneracional, existe una lógica de flexibilidad salarial, de inestabilidad laboral muy grande que es propia de la falta de garantía y la falta de valor de la y el trabajador en el sistema de producción capitalista (...) van a ganar su salario en torno al mérito individual que ellos puedan demostrar según un sistema de estandarización que sería en este caso la Evaluación Docente. (Santiago)

Por otro lado, entre los profesores quienes argumentaron en contra que el SDPD pueda responder a una racionalidad neoliberal, lo realizaron desde el hecho que, con esta Carrera, el Estado tiene mayor presencia como agente regulador del mercado, explicitando que la función principal de este Estado sería la recuperación de la educación pública.

El Estado se está metiendo en la relación laboral del patrón con el trabajador, obligando a una Carrera si la relación que tienen es privada en el sector particular subvencionado, se rigen por el código del trabajo, o sea si me dices que eso es neoliberalismo están súper equivocados, eso de neoliberal no tiene nada, o sea lo que estamos intentando es recuperar... en primer lugar a la educación pública, pero además recuperar cierta concepción que diga que frente a un mismo derecho que es el derecho a la educación, tiene que haber iguales condiciones de enseñanza desde el Estado. (José)

Relacionada con la estrategia neoliberal, la mayoría de los docentes reconocen que la actual Carrera posee elementos que tecnocratizan el ejercicio de la profesión, teniendo como efecto más concreto que la docencia se desprofesionaliza.

Creo que evidentemente hay una concepción de docencia que es coherente con una perspectiva racionalista tecnocrática en términos así como más paradigmáticos, qué va dibujando la idea de un concepto de docente qué más que un profesional de la educación que desarrolla una perspectiva del trabajo pedagógico, incluso de la cultura en términos más generales como un intelectual transformador que es un poco lo que nosotros planteamos, más bien se construye sobre la idea de un concepto docente como un técnico que aplica ciertas metodologías y didácticas. (Manuel)

Reduciendo la profesionalización a cumplir con ciertos estándares a través de las evaluaciones, buscar cursos de perfeccionamientos que sean funcionales a los mecanismos de promoción preestablecidos, definidos por otros previamente, eso alude a una racionalidad técnica que estaría fuertemente asociada con la estrategia neoliberal.

Según nuestros entrevistados, el ideal sería constituir una formación docente que no sea del todo pragmática con el sistema de promoción, para evitar caer en la lógica de ser un “cazador de bonos”.

Así que existe que la formación no tiene que ser en el fondo un cazador de bonos voy a decir así o sea, no es como que te vas a hacer un curso para tener más plata, sino que la formación es propia del desarrollo por lo tanto debe ser entregada por ser libre de manera gratuita, pero también esconde creo yo una mirada de que el conocimiento aquí o por necesidades propias de cada profesor, por comunidades que definen capacitar a determinados grupos de docentes etc., en determinadas temáticas, no es el conocimiento válido para ser un buen profesor, sino que ese conocimiento válido para ser buen profesor es el que te evalúa el Estado digamos, el estándar definido por el Estado. (Juan)

En síntesis, las concepciones que aluden a la idea que la tecnocracia ha sido reforzada a través de la Carrera Docente, reconocen que “el tema de la Evaluación Docente sigue siendo un elemento que es importante para generar debate, es que como profesionales quedamos sometidos a los manuales que nos entregan los gobiernos de turno, por lo tanto, se desvaloriza la lógica profesional.” (Miguel).

Discusión: problematización a modo de conclusión

En relación con la valoración del rol del CPCH y la implicancia del movimiento docente en la profesionalización de la docencia

La Carrera fue una exigencia de parte del gremio docente, igual como sucedió con la mediación en la instauración de la Evaluación Docente, ambas instancias de negociación operaron como mecanismo de defensa y de reivindicación laboral frente a algunos asuntos inconclusos presentes en el Estatuto Docente, y puntualmente sobre los mecanismos de evaluación del desempeño de la docencia que este presentaba. Entonces, nos parece necesario realizar un análisis crítico, pero en perspectiva histórica, que no nos lleve a posicionarnos en posturas maximalistas, en este caso el SDPD pareciera que fue algo necesario. Sin embargo, es igualmente relevante, tal como lo expresan nuestros entrevistados, el reconocer cómo cada proceso de conflicto político posee tensiones y contradicciones, donde algunas demandas se lograron y otras quedan inconclusas.

De igual forma, uno de los aspectos que fue destacado en los hallazgos y que debe ser problematizado se relaciona con el actuar de los colectivos de docentes, quienes intervinieron en diversos espacios, tanto gremiales como escolares. Estas acciones dan cuenta que es posible desarrollar un profesionalismo que escape de las lógicas impuestas oficialmente.

Las concepciones de los participantes nos expresan que los docentes organizados

fueron capaces de estudiar y reflexionar críticamente el desarrollo profesional docente que impulsa la Carrera vigente, lo que permitió constituir posturas fundadas en lo pedagógico y en lo político, principalmente orientadas por perspectivas críticas. El participar en grupos de estudios les ha otorgado la posibilidad de intervenir desde una profesionalidad crítica en diversos espacios escolares, por ejemplo, a través de la interrupción en temas curriculares. Si bien no son muchos los registros de experiencias, nuestros entrevistados nos hablaron de un fenómeno interesante en donde los docentes han tomado en sus manos la responsabilidad de interrumpir parcialmente la dominación tecnocrática. En este aspecto, ha sido relevante el intercambio que se ha producido con académicos que apoyaron estas instancias de construcción de conocimientos.

Ha sido sumamente interesante verificar, a través de los hallazgos, como el movimiento docente se convirtió en un espacio privilegiado para intentar imaginar que otra educación y otra profesionalidad de la docencia son posibles. Aquello nos permite confirmar los aspectos adheridos ligados principalmente a la imagen de un docente politizado e intelectualizado, surgida en torno a la pedagógica crítica, que reafirma la concepción de docencia comprometida políticamente con la justicia social y la democratización de los espacios escolares.

Si bien el SDPD en Chile puede ser leído como un cuerpo legal que vino a fortalecer la lógica meritocrática, el individualismo y la construcción de sentido de clase media emergente, por la acción del gremio y los colectivos de docentes dichos aspectos fueron atenuados, convirtiéndose, más bien, en un mecanismo de reajuste salarial, que en el mejor de los casos deberá implementarse cada cuatro años. Los vacíos que dejó la Carrera Docente en Chile nos llevan a pensar que los profesores y, particularmente, los colectivos pueden actuar en los intersticios del sistema, como algunos expresan, abordar críticamente la profesionalidad de la docencia en aquellas grietas que presenta el sistema neoliberal.

“Esta no es mi Carrera”

“Esta no es mi Carrera” fue la frase que operó como slogan, instalándose masivamente en el profesorado chileno como consecuencia de la agitación comunicacional de parte de la disidencia presente al interior del CPCH. Esta frase expresaba el rechazo tajante de una parte importante del profesorado chileno, el que había definido en un plebiscito a nivel nacional con un 97% de los profesores participantes, que la Carrera Docente debía ser rechazada. Si bien esta consulta fue un acto simbólico o testimonial, ya que se llevó a cabo casi al finalizar los 53 días de paralización a nivel nacional, cerrando con esta última acción una extensa movilización, así como también, significó una desaprobación al gobierno de Michelle Bachelet que tramitó el proyecto de ley.

Es posible reconocer que en la etapa de tramitación de la ley que instauraba la nueva Carrera Docente en Chile, una vez ingresada al Parlamento, se produjeron dos

lecturas que tenían como efecto dos estrategias distintas. La primera radicalizada desde la llamada “disidencia de profesores” al interior del CPCH, quienes apostaron por el retiro del proyecto de ley, los grupos oficialistas al interior del CPCH cuestionaron esta postura del “todo o nada”. En cambio, estos últimos levantaron la estrategia de intervenir, como grupo de presión, en la tramitación del proyecto de ley en el Parlamento para mejorar las condiciones salariales y laborales de los docentes.

En este contexto histórico, se comenzaron a sistematizar las reflexiones de los colectivos de docentes, dando cuenta sobre las razones de fondo por las cuales los profesores chilenos rechazaron el proyecto de ley de Carrera Docente, ley que aparentemente traía consigo un importante aumento salarial y que era promocionada por un gobierno progresista. Lo primero por lo que se explica el rechazo de gran parte del profesorado, reflejado en nuestros entrevistados, se basa en la desesperanza instalada por las transformaciones llevadas a cabo vía programas de mejora o en las reformas que se habían desarrollado durante los distintos gobiernos de centroizquierda, los cuales terminaron administrando el modelo neoliberal.

Si bien existen complejidades al momento de catalogar el SDPD como una expresión de la estrategia neoliberal, principalmente, debido a que esta categorización tiene una carga ideológica y discursiva muy fuerte, que, por un lado, puede llegar a simplificar la crítica al presentarse como respuesta única a toda problemática socioeconómica presente en Chile, pero al mismo tiempo, la complejiza, debido a que exige una fundamentación epistemológica. Algunos de nuestros entrevistados expusieron en sus concepciones que la Carrera Docente chilena correspondería a una etapa de profundización de la estrategia de desarrollo neoliberal, lo que tiene sentido, a su vez, en los aspectos presentes en la literatura que abordan nuestra historia reciente.

Para concluir, es importante situar estos hallazgos en el contexto de octubre del 2019 en Chile, coyuntura histórica que dio cuenta que se estaba generando una gran grieta en el sistema neoliberal, entendido esto como una oportunidad de transformaciones políticas y sociales que, sin lugar a duda, impactará en el ámbito educativo. Esperamos que la aprobación de una nueva Constitución permita recuperar el rol histórico de la educación pública y evite que la libertad de enseñanza sea equivalente a libertad de acción empresarial, es decir, que prohíba que el mercado colonice los espacios en que se garantizan los derechos sociales, como es el derecho a la educación². Un tema más difícil

² El 4 de septiembre del presente año fue rechazada la propuesta de nueva Constitución emanada desde la Convención Constituyente, la derrota vivida por los grupos progresistas en el referéndum fue interpretada por la centroderecha chilena, mañosamente, como que la ciudadanía no estaría dispuesta a llevar a cabo cambios radicales al modelo neoliberal. No obstante, y a pesar de que el proceso electoral estuvo contaminado por las *fake news* y por la incapacidad de la centroizquierda para comunicar los avances en derechos sociales que traería la nueva Constitución, desde la política institucional se ha comenzado a gestar un nuevo acuerdo para llevar a cabo un proceso constituyente.

abordar será cómo se logra disminuir los efectos en las subjetividades presentes en la cultura chilena, marcada por uno de los neoliberalismos más radicales a nivel mundial.

REFERENCIAS

ÁVALOS, Beatrice. La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en búsqueda de políticas. El Caso Chileno. En COX, Cristián. (Editor). *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2003.

ÁVALOS, Beatrice; ASSAÉL, Jenny. Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*. v. 45, n. 4-5, p. 254-266, 2006. Disponible em: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.02.004>. Acceso em: 05 de jul. 2022.

ASSAÉL, Jenny; PAVEZ, Jorge. La Construcción e Implementación del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente Chileno: Principales Tensiones y Desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* - v. 1, n. 2. p. 42-55, 2008. Disponible em: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4665>. Acceso em: 05 jul. 2022.

BALL, Stephen. Reformar escuelas/reformar profesores y los terrores de la performatividad. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15. p.3-23, 2002. Disponible em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415201>. Acceso em: 05 jul. 2022.

BALL, Stephen; YOUDELL, Deborah. Privatización encubierta en la educación pública. Informe preliminar. *Internacional de la Educación*, Bruselas, 2007.

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

BONIFAZ, Rodolfo. "Origen de la Evaluación Docente y su conexión con las políticas públicas en educación". En MANZI, Jorge; GONZÁLEZ, Roberto; SUN, Yulan. *La Evaluación Docente en Chile*. Santiago de Chile: Mide UC, 2011.

CASTRO, LUIS. Evolución de la Matrícula de Educación Escolar en el período 1981-2012 por sector. Biblioteca del Congreso Nacional. *Asesoría Técnica Parlamentaria*, 2013.

CAVIERES, Eduardo; APPLE, Michael. Ley Docente y Clase Media: Controlando el Desarrollo de los Docentes Chilenos. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 36, n. 100, p. 265-280, 2016. Disponible em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JMzHKYbgYRsW6b4xqj496Yp/abstract/?lang=es>. Acceso em: 07 jul. 2022.

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

CHILE. *Ley 20.370*. Establece la Ley General de Educación. Valparaíso: Congreso Nacional, 2009.

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

CHILE. *Ley N°19.070*. Que fija el Estatuto de Profesionales de la Educación. Valparaíso: Congreso Nacional, 1991.

COX, Cristián. “Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX”. En COX, CRISTIÁN. (Editor). *Políticas Educacionales en el Cambio de Siglo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2003.

FALABELLA, Alejandra. 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*, v. 36, n. 132, p. 699-722, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87342690006>. Acesso em: 08 jul. 2022.

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

GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo. *La reforma educacional chilena*. Madrid: Editorial Popular, 1999.

MARTUCCELLI, Danilo. *El estallido social en clave latinoamericana*. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2021.

MATAMOROS, Cristián. El Colegio de Profesores y la Evaluación Docente. Entre el consenso y la resistencia. Chile 2000-2005. *Jornal de Políticas Educacionais* v.10, n.20, p.08-32, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v10i20.49965>. Acesso em: 09 jul. 2022.

MINEDUC. *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2008.

OLIVEIRA, Dalila. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87342690003>. Acesso em: 07 jul. 2022.

POZO, Juan. *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata. 2001.

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

RODRIGO, Maria; RODRÍGUEZ, Armando; MARRERO, Javier. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1992.

RUIZ, Carlos. Individualismo Posesivo, Liberalismo y Democracia Liberal. *Seminario “Temas de Teoría Democrática Contemporánea”* organizado por el CEP, 1984.

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

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

SISTO, Vicente; FARDELLA, Carla. El eclipse del profesionalismo en la era de la Rendición de Cuentas–Modelando Docentes en el Contexto del Nuevo Management Público. *Cadernos de Educação*, Pelotas. n.49, p. 03-23, 2014. Disponible em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/5580/4101>. Acceso em: 10 jul. 2022.

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

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva Gestión y Educación: Elementos Teóricos y Conceptuales para el Estudio de Modelo de Reforma Educativa Global. *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 132, p. 599-622, 2015. Disponible em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>. Acceso em: 13 jul. 2022.

VILLALOBOS, Cristobal; QUARESMA, Maria. Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, v. 22, n.69, p.63-84, 2015. Disponible em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352015000300063. Acceso em: 12 jul. 2022.

Texto recibido en 15/07/2022

Texto aprobado en 02/09/2022