

UNIVERSIDAD FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE POST-GRADUACIÓN: CONOCIMIENTO E INCLUSIÓN SOCIAL EN
EDUCACIÓN
DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN: POLÍTICAS PÚBLICAS Y
PROFESIÓN DOCENTE

VÍCTOR MANUEL FIGUEROA FARFÁN

SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE COMO POLÍTICA PÚBLICA EN
CHILE
ENTRE LA TECNOCRACIA Y EL DISCURSO PROFESIONALIZANTE

Belo Horizonte
2022

UNIVERSIDAD FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE POST-GRADUACIÓN: CONOCIMIENTO E INCLUSIÓN SOCIAL EN
EDUCACIÓN
DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN: POLÍTICAS PÚBLICAS Y
PROFESIÓN DOCENTE

VÍCTOR MANUEL FIGUEROA FARFÁN

SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE COMO POLÍTICA PÚBLICA EN
CHILE
ENTRE LA TECNOCRACIA Y EL DISCURSO PROFESIONALIZANTE

Tesis presentada al Programa de Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para la obtención del grado de Doctor en Educación.

Línea de investigación: Políticas Públicas y Educación.

Orientadora: Dra. Dalila Andrade Oliveira

Belo Horizonte
2022

F475s T	<p>Figuroa Farfán, Víctor Manuel, 1976- Sistema de desarrollo profesional docente como política pública en Chile [manuscrito] : entre la tecnocracia y el discurso profesionalizante / Víctor Manuel Figuroa Farfán. - Belo Horizonte, 2022. 297 f. : enc, il., color.</p> <p>Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Dalila Andrade Oliveira. Bibliografia: f. 272-293. Anexos: f. 294-297.</p> <p>1. Educação -- Teses. 2. Educação e Estado -- Chile -- Teses. 3. Educação - - Políticas públicas -- Chile -- Teses. 4. Professores -- Formação -- Chile -- Teses. 5. Professores -- Política governamental -- Chile -- Teses. 6. Professores -- Formação -- Políticas públicas -- Chile -- Teses. 7. Neoliberalismo -- Chile -- Teses. 8. Chile -- Educação -- Teses.</p> <p>I. Título. II. Oliveira, Dalila Andrade. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p>
	CDD- 379.8



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE COMO POLÍTICA PÚBLICA EN CHILE ENTRE LA TECNOCRACIA Y EL DISCURSO PROFESIONALIZANTE

VICTOR MANUEL FIGUEROA FARFÁN

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 23 de fevereiro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Dalila Andrade Oliveira - Orientador
UFMG

Prof(a). Livia Maria Fraga Vieira
UFMG

Prof(a). Júlio Emílio Diniz Pereira
UFMG

Prof(a). Pablo Antonio Amadeo Gentili
UERJ

Prof(a). Eduardo Andrés Cavieres Fernández
Universidad de Playa Ancha

Belo Horizonte, 13 de abril de 2022.

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Rosimar de Fatima Oliveira, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 14/04/2022, às 08:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Referência: Processo nº 23072.211759/2022-91

SEI nº 1386379



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1386379** e o código CRC **42242C75**.

Dedico esta tesis a mis amigos/as y colegas, compañeros/as de resistencia, con quienes conformamos el grupo de estudio en nuestro Liceo Eduardo de la Barra de Valparaíso. A mi familia que siempre me ha apoyado y, principalmente, a mi madre, quien desde sus ojos cansados me expresa el cariño y la confianza necesaria para enfrentar cualquier desafío. Asimismo, quisiera dedicar, especialmente, este trabajo a mi padre que partió a fines del mes de julio del 2021, descansa en paz viejo querido.

AGRADECIMIENTOS

Después de un recorrido de cuatro años (2018-2021), suelen ser numerosas las personas que han marcado mi transcurrir y por ello pido disculpas si omito algún nombre.

Quisiera comenzar agradeciendo a quien en el transcurso de los años se ha convertido en un amigo, Eduardo Cavieres, porque desde que nos conocimos en el año 2013 me motivó a continuar creciendo académicamente a pesar que siempre le había dicho que mi foco de trabajo era la escuela y que la academia no lograba cautivarme por completo, hoy, pienso que no solo es posible, sino necesario, el tener presencia en ambos espacios.

De igual forma agradezco a Julio Diniz, por haberme dado a conocer el Programa de Doctorado Latinoamericano de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), y por su constante buena disposición frente a mis inquietudes y necesidades.

También me gustaría recordar a mi amigo Erik Sariego por el apoyo inicial para poder instalarme con tranquilidad en Belo Horizonte a comienzo del 2018 y su constante motivación, en este mismo sentido, agradezco el soporte permanente dado durante dicho año por parte de mi sobrina Ivonne.

En lo que respecta a mi estadía en Belo Horizonte, doy las gracias a la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por el soporte brindado a través de la beca que garantizó mi permanencia durante el año 2018. En dicho año viví en la casa de Rose y estaré siempre en deuda con ella y su familia por su enorme generosidad y afectuosidad, por haberme hecho sentir como parte de su linda familia mineira. También en su hogar, junto con George, Graciosa, Priscila y otros/as contertulios/as compartimos las cenas de los miércoles, donde degustamos platos maravillosos y conversamos de arte, historia, cultura y política, encuentros donde no faltó el vino chileno y la cachaça de minas...saudades!!!

También quiero realizar un merecido reconocimiento al Grupo de Estudios sobre Política Educacional y Trabajo Docente (GESTRADO) de la Facultad de Educación (FAE) de la UFMG. Grupo compuesto por excelentes seres humanos e increíbles investigadoras/es, quienes durante el año que viví en Belo Horizontes fueron fundamentales en mi desarrollo académico, y principalmente, en generar una apertura a mi horizonte analítico.

Mi gratitud va también para Livia Fraga, no solamente por los encuentros académicos en distintas clases que compartimos, sino por sobre todo por su calidad humana expresada en su actitud fraterna y su siempre buena disponibilidad, especialmente, durante los primeros dos meses de adaptación a Belo Horizonte, cuando mi manejo de portugués era bastante pobre y mi red de amistades acotada.

Del mismo modo quisiera agradecer a mis compañeras/os de promoción ya que formamos un valioso grupo, transformándose en un gran apoyo, principalmente en momentos complejos. Personas imprescindibles, los tendré siempre presentes.

Especial reconocimiento va para Dalila Andrade Oliveira, mi orientadora de tesis, por su generosidad académica, por las revisiones detalladas y sus comentarios constructivos, por su compromiso, al igual que yo, con una investigación políticamente comprometida. Estaré siempre agradecido por su trato afectuoso y considerado, desde el primer momento en que asumió mi proyecto de investigación.

Igualmente me gustaría reconocer y valorar a todos/as los/as funcionarios/as de la FAE, principalmente a las secretarías, quienes tuvieron una paciencia sin límites para responder todas las dudas, especialmente, Melissa siempre dispuesta a ayudar a quienes no comprendíamos bien los procedimientos burocráticos.

De retorno a Chile, valoro al grupo de colegas con quienes conformamos el Centro de Estudios Eduardo de la Barra, principalmente al núcleo más cercano: Carolina, Manuel, Carla, Alejandra y Karin, entre otras/os, infinitamente agradecido, especialmente por soportar mi acoso temático durante estos años. De igual forma, agradezco por sus aportes desde la escucha activa, por la lectura y la revisión de la tesis realizada por Manuel y por el apoyo dado en lengua inglesa de parte de Alejandra (Tumi).

De la misma manera mi reconocimiento por la colaboración realizada por Daniel y Tamara en la revisión de archivos y a Alejandra por la edición de las imágenes.

Finalmente, a quien llegó a mi vida a finales de junio del 2020 y se transformó en alguien fundamental para soportar el enclaustramiento pandémico y que me acompañó en gran parte de la redacción de esta tesis, mi gratitud a Tomasa, mi gata.

Resumen

La tesis ha tenido como principal objetivo analizar críticamente una de las principales políticas públicas que controla el desempeño profesional docente en Chile, dicha política pública es conocida oficialmente como Sistema de Desarrollo Profesional Docente (CHILE, 2016).

Dicho objetivo surgió en relación a la siguiente pregunta investigativa: ¿Qué llevó a que la ley que instalaba el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile fuese tan resistida por gran parte del profesorado y un sector de los académicos?

Comprendiendo que toda Carrera Docente tiene adheridas racionalidades y concepciones sobre lo que significa ser un docente capacitado para el ejercicio de la profesión, hemos decidido analizar críticamente estos aspectos, ya sea desde la literatura existente, como en los datos presentes en los documentos y las entrevistas.

Para abordar este objetivo, la investigación se orientó principalmente por un posicionamiento epistemológico crítico-analítico. Lo anterior se expresa inicialmente en los capítulos que incluyen los sustentos teóricos de la tesis, los cuales abordan aspectos tales como: contexto histórico en que han estado insertas la formulación de las políticas públicas en los últimos 40 años, como es el neoliberalismo, temáticas asociadas a la profesionalización de la docencia en un plano nacional e internacional. En esta misma línea, se exploran teóricamente algunos aspectos conceptuales asociados a la profesionalización de la docencia, las racionalidades involucradas y las carreras docentes en América Latina.

La investigación, que se presenta en formato de tesis, se basa en la perspectiva crítica y la metodología asumida es la cualitativa. En lo que respecta al análisis de fuentes, se ha utilizado la metodología de análisis documental, y particularmente para las fuentes primarias, y las entrevistas semiestructuradas, han sido abordadas desde un análisis crítico del contenido.

El tratamiento de la problemática investigativa, no solo busca dar cuenta de algunos vacíos presentes en torno a la Ley de Carrera Docente en Chile, sino también, se relaciona con la necesidad de tomar conciencia de las condiciones en que se desarrolla la profesionalidad del profesorado chileno.

Palabras claves: Carrera Docente -Profesionalización y Profesionalidad Docente- Neoliberalismo en Educación- Racionalidades y Concepciones de la docencia- Chile.

Abstract

The main objective of this thesis has been to critically analyze one of the main public policies that controls the professional performance of teachers in Chile, this public policy is officially known as the Professional Teacher Development System (CHILE, 2016).

Said objective arose in relation to the following research question: what led to the fact that the law that was installed by the Teacher Professional Development System in Chile was so resisted by a large part of the teaching staff and a sector of scholars?

Understanding that every teaching career has attached rationalities and conceptions regarding what it means to be a qualified teacher for the teaching profession, we have decided to critically analyze these aspects, both from the existing literature and from the data present in the documents and interviews.

To address this objective, the research was mainly oriented by a critical-analytical epistemological positioning. The forgoing is initially expressed in the chapters that include the theoretical foundations of the thesis, which address aspects such as: historical context in which the formulation of public policies has been inserted in the last 40 years, such as neoliberalism, issues associated with the professionalization of teaching at a national and international level. In this same line, some conceptual aspects associated with the professionalization of teaching, the rationalities involved and teaching careers in Latin America are explored theoretically.

The research, which is presented in thesis format, is based on a critical perspective and the methodology used is qualitative. Regarding the analysis of sources, the documentary analysis methodology has been used, and particularly for the primary sources and the semi-structured interviews, they have been approached from a critical analysis of the content.

The treatment of the research problem not only seeks to account for some of the gaps present in the Teaching Career Law in Chile, but also relates to the need to become aware of the conditions in which the professionalism of Chilean teachers is developed.

Keywords: Teaching Career- Professionalization and Teaching Professionalism- Neoliberalism in education- Rationalities and Conceptions Rationalities of teaching- Chile.

Resumo

O principal objetivo desta tese foi analisar criticamente uma das principais políticas públicas que controlam o desempenho profissional dos professores no Chile, esta política pública é oficialmente conhecida como o Sistema de Desenvolvimento Profissional de Docentes (CHILE, 2016).

Este objetivo surgiu em relação à seguinte pergunta de pesquisa: O que levou a que a lei que instalou o Sistema de Desenvolvimento Docente Profissional no Chile fosse tão combatida por uma grande parte dos profissionais docentes e por um setor dos acadêmicos?

Entendendo que todas as carreiras de ensino lhes atribuem racionalidades e concepções do que significa ser um professor qualificado, decidimos analisar criticamente estes aspectos, tanto a partir da literatura existente como dos dados presentes nos documentos e entrevistas.

Para abordar este objetivo, a pesquisa foi orientada principalmente por uma postura epistemológica crítica-analítica. Isto se expressa inicialmente nos capítulos que incluem os fundamentos teóricos da tese, que abordam aspectos como: o contexto histórico no qual a formulação de políticas públicas foi inserida nos últimos 40 anos, como o neoliberalismo, questões associadas à profissionalização do ensino em nível nacional e internacional. Nesta mesma linha, alguns aspectos conceituais associados à profissionalização do ensino, as racionalidades envolvidas e as carreiras docentes na América Latina são explorados teoricamente.

A pesquisa, que é apresentada em formato de tese, baseia-se em uma perspectiva crítica e a metodologia utilizada é qualitativa. Com relação à análise das fontes, foi utilizada a metodologia de análise documental e, particularmente para as fontes primárias e as entrevistas semiestruturadas, elas foram abordadas a partir de uma análise crítica do conteúdo.

O tratamento do problema da pesquisa não só procura responder por algumas das lacunas da lei de carreira docente no Chile, mas também se relaciona com a necessidade de

estar consciente das condições nas quais o profissionalismo dos professores chilenos é desenvolvido.

Palavras chave: Carreira Docente- Profissionalização e Profissionalismo Docente- Neoliberalismo em educação- Racionalidades e Concepções da docência- Chile.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Evolución de la matrícula escolar estatal entre 1981-2012.....	55
Tabla 2. Evolución de la matrícula escolar particular subvencionado entre 1981-2012.....	55
Tabla 3. Comparado de la matrícula por sector entre los años 1981-2012.....	56
Tabla 4. Matrícula por año según dependencia administrativa. Años 2010 – 2015.....	56
Tabla 5. Matrícula total y variación anual según dependencia administrativa del establecimiento educacional, periodo 2018-2020.....	58
Tabla 6. Conversión de resultados en el Sistema de Reconocimiento Profesional.....	113

LISTA DE GRÁFICOS, CUADROS E IMÁGENES

Gráfico 1. Desigualdad según el coeficiente de Gini.....	47
Gráfico 2. Matrícula en establecimientos en funcionamiento según dependencia administrativa, de 2016 a 2018.....	57
Cuadro de Políticas públicas en Educación entre 1980-2014.....	60
Cuadro de Temas centrales abordados en la Cumbre Internacional de la Profesión Docente 2011-2020.....	86
Cuadro resumen de los dominios y criterios presentes en el MBE.....	102
Cuadro resumen de los dominios y estándares presentes en el MBE actualizado.....	104
Cuadro resumen con las principales recomendaciones para el desarrollo de políticas docentes en América Latina.....	144
Mapa conceptual de la noción DPD.....	147
Esquema de las carreras docentes en América Latina.....	149
Esquema de promoción laboral docente en América Latina.....	150
Imagen 1. Humor de Hervi de la Tercera.....	173

LISTA DE SIGLAS

AFP: Administradoras de Fondos de Pensiones.

AGECH: Asociación Gremial de Educadores de Chile.

AVDI: Asignación variable por desempeño individual.

CAPES: Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior.

CPCH: Colegio de Profesores de Chile.

BID: Banco Interamericano del Desarrollo.

BIRD: Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo.

BM: Banco Mundial.

CICI: Comisión Internacional de Cooperación Intelectual.

CIPER CHILE: Centro de Investigación Periodística.

CNA: Comisión Nacional de Acreditación.

CNED: Consejo Nacional de Educación.

CPEIP: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

CEP: Centro de Estudios Públicos.

CORMUVAL: Corporación Municipal de Valparaíso.

DAEM: Departamento de Administración de Educación Municipal.

DPD: Desarrollo Profesional Docente.

EEPE: Epistemologías de la Política Educativa.

ENLACES: Programa para incorporar Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el sistema escolar.

FA: Frente Amplio.

FAE: Facultad de educación.

FMI: Fondo Monetario Internacional.

GESTRADO: Grupo de Estudios Sobre Política Educativa y Trabajo Docente.

ISI: Industrialización Sustitutiva de Importaciones.

JEC: Jornada Escolar Completa.

JUNAEB: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

LGE: Ley General de Educación.

LOCE: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.

MBE: Marco para la Buena Enseñanza.

MECE-Básica: Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica.

MECE-Media: Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media.

MECE-Rural: Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Rural.

MINEDUC: Ministerio de Educación.

MUD: Movimiento por la Unidad Docente.

NEM: Notas de Enseñanza Media.

NGP: Nueva Gestión Pública.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

OECE: Organización Europea para la Cooperación Económica.

OMC: Organización Mundial de Comercio.

OIE: Oficina Internacional de Educación.

OPECH: Observatorio Chileno de Políticas Educativas.

OREALC: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

PC: Partido Comunista.

PISA: Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos.

PME: Programa de Mejoramiento Escolar.

PSU: Prueba de Selección Universitaria.

PT: Partidos de los Trabajadores.

PUCV: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

P900: Programa de las 900 escuelas.

RED ESTRADO: Red de Estudios Sobre trabajo Docente.

RN: Renovación Nacional.

SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

SLEP: Servicio Local de Educación Pública.

SNED: Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño.

SUTE: Sindicato Único de Trabajadores de la Educación.

TALIS: Investigación Internacional de Enseñanza y Aprendizaje.

TIC: Tecnologías de Información y Comunicación.

TIMSS: Tendencias en el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias.

TRASAS: Trabajo-Subjetividad-Articulación Social.

UFMG: Universidad Federal de Minas Gerais.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

ÍNDICE

Introducción	17
Capítulo I. Educar en el Chile neoliberal	44
1.1 Neoliberalismo, educación y movimientos sociales.....	44
2.2. Educación con centralidad de mercado en Chile.....	50
3.3 Nueva Gestión Pública (NGP) en educación.....	68
Capítulo II. El rol de las agencias internacionales en la formulación de políticas públicas en educación	76
2.1 El BM, la OCDE y la UNESCO y su influencia en las políticas públicas en educación.....	79
2.2 Construyendo sentido de profesional docente	88
Capítulo III. Las Políticas docentes en el Chile reciente	97
3.1 El Estatuto Docente y el Marco para la Buena Enseñanza (MBE).....	98
3.2 Profesionalizando la docencia en Chile: Sistema de Evaluación Docente y el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.....	107
3.3 El Colegio de Profesores de Chile A.G como actor político.....	118
Capítulo IV. Profesionalizando la docencia: concepciones, racionalidades y carreras docentes	124
4.1 Profesionalización, profesionalismo y profesionalidad de la docencia.....	125
4.2 Concepciones y racionalidades sobre la profesión docente.....	133
4.3 Carreras docentes como profesionalización de la actividad en América Latina.....	141

Capítulo V. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile: una lectura crítica desde las fuentes primarias escritas.....154

5.1 La educación cuantificada, la crisis permanente expresada en insatisfacción.....155

5.2 Los culpables y las soluciones.....160

5.3 El proyecto de ley de Desarrollo Profesional Docente: destruir para construir, conflicto y negociación.....168

Capítulo VI. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile: una lectura desde las concepciones de los académicos participantes.....179

6.1 Génesis de la Carrera Docente desde la perspectiva de los académicos que intervinieron en la problematización del proyecto de ley.....179

6.2 La Carrera Docente en Chile y el desarrollo profesional, desde la perspectiva de los académicos.....184

6.3 Racionalidades presentes en la actual Carrera Docente en Chile, desde la perspectiva de los académicos.....187

6.4 El Movimiento Docente como actor relevante en la constitución de reformas educativas, desde la perspectiva de los académicos.....195

6.5 Perspectivas de mejora del actual Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile desde la lectura de los académicos.....202

Capítulo VII. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile: una lectura desde las concepciones de los profesores participantes.....214

7.1 Génesis de la Carrera Docente desde la perspectiva de los profesores dirigentes que intervinieron en la problematización del proyecto de ley.....215

7.2 La Carrera Docente en Chile y el desarrollo profesional, desde la perspectiva de los profesores dirigentes.....220

7.3 Racionalidades presentes en la actual Carrera Docente en Chile, desde la perspectiva de los profesores dirigentes.....	225
7.4 El Movimiento Docente como actor relevante en la constitución de reformas educativas, desde la perspectiva de los profesores dirigentes.....	231
7.5 Perspectivas de mejora del actual Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile desde la lectura de los docentes dirigentes.....	238
Discusión: Problematizando la Carrera Docente vigente en Chile.....	247
1. ¡Esta no es mi Carrera!.....	247
2. Una Carrera orientada desde la NGP.....	250
3. La Carrera Docente como refuerzo de la racionalidad técnica y la reconfiguración de la profesión.....	252
4. La valoración del rol del CPCH y la implicancia del movimiento docente en la profesionalización de la docencia.....	254
5. La retórica de la profesionalización de la docencia y el DPD.....	257
6. Algunos temas ausentes o abordados superficialmente.....	260
Comentarios finales a modo de conclusión.....	262
Referencias.....	272
Fuentes primarias.....	293
Anexos.....	294

INTRODUCCIÓN

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática. (FREIRE, 2016, p.93)

Presentación y fundamentación.

Es muy complejo desarrollar de manera satisfactoria una investigación si solamente esta significa una fase más de un itinerario para la obtención de un grado académico, nos parece que es fundamental poseer motivaciones profundas que nos muevan a llevar a cabo el desarrollo de una problemática investigativa, las que deberían ser reflejo de una postura política e ideológica, así mismo no son menos importantes, aquellas motivaciones que se relacionan con nuestras experiencias personales.

En primer lugar, nuestra historia política embrionaria se conecta con el Chile de los años ochenta, momentos tremendamente complejos para quienes vivimos gran parte de nuestra infancia bajo una dictadura cívico-militar, años en que la crisis económica no solo se expresó en una inestabilidad financiera a nivel nacional, sino también, fueron estos años, uno de los tiempos más difíciles para quienes formábamos parte de los grupos menos favorecidos, siendo estos grupos los que vivieron la crisis de forma permanente.

En dicha realidad de carencia material y de negación del otro, fue donde surgió la oportunidad de vivir, junto a otros niños¹ y vecinos, la experiencia de organización comunitaria de un taller cultural en un cerro de Valparaíso, espacio que no se enfocó en el adoctrinamiento político como muchos pensaron en su momento, sino que en un lugar de resistencia y de dignificación de la persona, en un contexto en que la condición de humanidad estaba siendo negada a millones de chilenos.

¹ Somos conscientes de las diferencias de género y que es necesario hacer las distinciones correspondientes. Sin embargo, para no saturar el texto y facilitar la lectura de la presente tesis solamente haremos alusión al uso genérico de niños, profesores, estudiantes, académicos, etc. para referirnos a ambos géneros.

La oportunidad de compartir talleres de artes, comunicación y lectura, se tradujo en una concientización que nos llevó a dar una lectura crítica de nuestra realidad, lo que ha sido clave para dar cuenta de nuestro presente, de lo que estamos siendo, del ser docente secundario en una escuela pública de Valparaíso, comprometido con las actividades sindicales, con la democratización y la justicia social. Tenemos certeza que promoviendo y desarrollando nuestra criticidad, se pueden generar las condiciones que nos permitan develar las contradicciones en las relaciones de opresión y trabajar para transformar nuestras realidades.

Es fundamental que cuando se asume cualquier actividad educativa, o como en este caso una investigación en educación desde una perspectiva crítica para elaborar una tesis, a decir de Freire (2008, 2016), no solo se debe estar consciente de la dimensión política de los fenómenos educativos, sino también, de los condicionamientos existentes que suelen ser estructurales. No obstante, es preciso ser igualmente consciente que las realidades no son determinadas naturalmente, asumiendo nuestra condición inacabada e histórica, con la esperanza de que la construcción de una sociedad más justa y fraterna es posible.

La tesis posee como temática central la Carrera Docente en Chile, conocida oficialmente como Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Dicha política pública en educación 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 centroizquierda² durante la última década del siglo XX, década en que se retomaban las tradiciones democráticas. Por otro lado, la Carrera Docente es una de las políticas públicas en educación que ha involucrado una relevante inversión del erario público nacional (más de 2.300 millones de US\$ anuales).

² La centroizquierda en Chile accedió al gobierno durante dos momentos en la historia reciente tras la recuperación de la democracia, en un primer momento a través de la alianza política electoral conocida como Concertación de Partidos por la Democracia, conformada por el Partido Demócrata Cristiano (DC), Partido Socialista (PS), Partido por la Democracia (PPD) y el Partido Radical Socialdemócrata (PRSD). Esta alianza derrotó electoralmente a la dictadura de Pinochet y posteriormente a la derecha chilena en las cuatro elecciones presidenciales que le sucedieron al régimen de facto, ejerciendo gobierno con Patricio Aylwin Azócar (DC) (1990-1994), Eduardo Frei Ruiz Tagle (DC) (1994-2000), Ricardo Lagos Escobar (PPD) (2000-2006) y Michelle Bachelet Jeria (PS) (2006-2010). En un segundo momento, se conforma la alianza de Partidos, Movimientos y Coaliciones: Nueva Mayoría, compuesta por la DC, PS, PPD, PRSD, Partido Comunista de Chile (PC), Partido Izquierda Ciudadana de Chile y el Movimiento Amplio Social. Esta alianza llevó, por segunda vez, a la presidencia a Michelle Bachelet Jeria (PS) (2014-2018).

La tramitación de la ley de Carrera Docente ha estado enmarcada en discursos sobre la calidad de la educación, y particularmente sobre el desempeño que deberían tener los profesores, teniendo en consideración aquello, en esta tesis se ha pretendido tensionar las visiones oficiales con aquellas que poseen una perspectiva más crítica sobre dicha política pública, esta última perspectiva no invalida el hecho de reconocer el aumento salarial que involucró su entrada en vigencia desde julio 2017, el cual por cierto, se transformó en el principal argumento de quienes encaraban a las bases del profesorado que se movilizó a través de una huelga que duró cincuenta y tantos días, para intentar detener el avance el proyecto de ley de Carrera Docente.

Si bien el aumento de salario era absolutamente necesario, aumento que tan merecidamente les corresponde a los docentes, por décadas de postergación y devaluación de los ingresos en relación a otros profesionales con grado universitario. Los postulados críticos que actúan como motivaciones en la presente tesis se fundamentan principalmente por razones políticas como académicas. Es por lo anterior, que analizamos críticamente las concepciones y racionalidades de la profesionalización docente en tiempos en que se profundizan las lógicas que conciben a las comunidades educativas, y a los profesores, como agencias o unidades capaces de competir conforme a las leyes del mercado.

Al mismo tiempo, las razones políticas se sustentan en considerar que el proyecto de ley que establecía el Desarrollo Profesional Docente careció del acuerdo democrático entre el gobierno y los docentes, representado por el Colegio de Profesores de Chile (CPCH)³, lo que generó un rechazo desde las bases del profesorado a la Carrera Docente que actualmente está vigente en Chile. Por otro lado, el espacio de movilización se transformó en un lugar de

³ El CPCH es la institución gremial más grande en nuestro país, en lo que respecta al número de asociados, representa a los docentes de Chile, principalmente de aquellos que imparten docencia en las escuelas municipales, reconocida popularmente como educación pública.

El CPCH fue fundado el 16 octubre de 1974, por instrucción de las autoridades de facto que ejercían la dictadura cívico-militar, transformándose en la única organización que representaría los intereses de los docentes, debido a que el Sindicato Único de los Trabajadores de la Educación (SUTE) había sido disuelto por el gobierno dictatorial. La intervención directa disminuyó con la elección de Osvaldo Verdugo como presidente del gremio (dirigente comunista) y la nueva directiva en 1986, desde ese momento el CPCH comenzó a vivir un proceso de democratización y se articuló como un espacio de resistencia a la dictadura de Pinochet (LJUBETIC, 2003). El CPCH recientemente fue dirigido el profesor Mario Aguilar y por una mesa directiva compuesta ideológicamente por un variopinto de colectivos de docentes y partidos de centro e izquierda, que se presentaron como opositores al extenso liderazgo ejercido por el PC, durante las movilizaciones contra la Carrera docente durante el año 2015.

encuentro en el que los docentes comenzaron a vislumbrar que era posible correr los límites de la profesionalización instaurada desde arriba.

En el transcurso de la investigación, desde su inicio con la formulación del proyecto, se ha reconocido la potencialidad que presenta el tratamiento de la problemática investigativa, no solo en lo que se relaciona con dar cuenta de algunos vacíos presentes en torno a la temática, sino también, en lo que respecta a la toma de conciencia de las condiciones en que se desarrolla la profesionalidad del profesorado chileno.

Desde un punto de vista intelectual y académico, si bien la Evaluación Docente ha sido objeto de algunas investigaciones, las pesquisas sobre la Carrera Docente en Chile han sido más bien escasas, siendo incluso mucho menos, aquellas con perspectivas críticas que evidencien las concepciones y las racionalidades presentes desde los actores que se vieron involucrados directamente en el conflictivo asociado al proceso de gestación del proyecto de ley que instauró el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

La tesis se enmarca en el campo de estudio de la política educativa, desde la epistemología del propio campo se viene reconociendo la imposibilidad de la neutralidad de la investigación y de la producción de conocimientos, así como la necesidad de delimitar desde que lugar se ubica el investigador (TELLO, 2013). Al mismo tiempo, se entiende que la política educacional como campo académico se enmarca en espacios institucionalizados, por ejemplo, en torno a grupos o redes de investigación, los cuales poseen objetivos que no escapan a posicionamientos o definiciones ideológicas (STREMEL; MAINARDES, 2016).

Durante el tiempo que cursé las asignaturas del doctorado en la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), en Belo Horizonte (2018), pude formar parte de las actividades del Grupo de Estudios Sobre Política Educacional y Trabajo Docente (GESTRADO), importante equipo de investigación perteneciente a la Facultad de Educación de la UFMG. En este espacio fue posible entrar en contacto con investigadores que desde las dinámicas colectivas de estudios, proyectos de investigación, seminarios y encuentros académicos diversos, enriquecieron el horizonte temático, inicialmente, mejorando el proyecto de investigación. Por ejemplo, el participar en GESTRADO, permitió ir tomando mayor conciencia de la gobernanza global en el ámbito educativo y cómo aquella impone una concepción de

educación, de calidad y de trabajo docente, lo que se ha traducido en diversas políticas públicas que han aterrizado las lógicas neoliberales en los espacios escolares.

Las experiencias desarrolladas junto a GESTRADO, se complementaron con la posibilidad de realizar algunas intervenciones en los encuentros en la Red de Estudios Sobre trabajo Docente (Red Estrado), tanto a nivel latinoamericano en Lima, Perú, en su versión n° XII en que se abordó la temática “Derecho a la educación pública y trabajo docente: resistencias y alternativas” (2018), como en su homónimo a nivel nacional, en el Primer encuentro de la Red Estrado en Santiago de Chile, donde se abordó la siguiente temática central: “(Re)construir movimiento pedagógico en Chile: pensando en conjunto el trabajo docente” (2019).

Ambos encuentros de la Red Estrado se transformaron en espacios propicios para sociabilizar algunas de las problemáticas subyacentes y premisas iniciales asociadas a la Carrera Docente en Chile, así como también, fue posible poner en una perspectiva comparativa desde las diversas experiencias presentes en Latinoamérica, confrontándolas con las interpretaciones iniciales, las que han sido claves en el surgimiento del problema investigativo y el desarrollo de la investigación que se presenta en esta tesis.

Sin lugar a dudas, la tesis está impregnada con una lectura de mundo, donde las experiencias de vidas han sido fundamentales, no solo por las coyunturas como fueron la dictadura y los gobiernos democráticos que administraron la estrategia de desarrollo neoliberal en el Chile reciente, sino también, porque dichas experiencias se han visto marcada por la participación en diversos ámbitos, tales como son: el sindical, político, profesional y académico. Es por esto que en la escritura de esta tesis hemos buscado constituir una redacción en coherencia principalmente en torno a la reflexión crítica sobre una de las políticas públicas que más ha impactado, recientemente, a los docentes en Chile. Dicha lectura crítica, que al mismo tiempo de ser llevada a cabo de forma colectiva, presenta luces y sombras, aunque estas últimas parecieran ser mayoritarias en lo que respecta a la posibilidad de lograr un fortalecimiento de la profesionalidad docente.

Problema de investigación.

La presente tesis forma parte del itinerario para obtener el grado de Doctor en Educación del Programa de Post Graduación en Educación de la UFMG. Para abordar el surgimiento de una política pública en educación se requirió en primer lugar reconocer y analizar el contexto histórico, ya sea en relación con las estructuras presentes, así como con las coyunturas en las que se genera y se desenvuelve la política pública, lo que por cierto le da coherencia a las lecturas que se desarrollan sobre las acciones del gobierno, así como la participación y la resistencia de parte de la ciudadanía.

En este aspecto, la teoría de acción pública nos permite adentrarnos en asuntos que superen la concepción clásica sobre la gestación de las políticas gubernamentales, debido a que esta se enfoca únicamente en el rol que cumplen las autoridades, al considerarlos como los principales actores que definen, seleccionan e intervienen a través de su control institucional. Entendiendo la acción estatal como la única productora de efectos y repercusiones, esta postura derivada del Estadocentrismo, destaca que en definitiva sería el aparato estatal el amo y señor de lo público. Bajo este prisma, se puede identificar que cuando se habla de gestación e instauración de una política pública no necesariamente se refiere a un proceso de carácter participativo o democrático. No obstante, ya en la década de 1960 las investigaciones comienzan abandonar “su interés casi exclusivo por las cuestiones de politics- y comienza a incluir- en su agenda de trabajo la cuestión de las policies...” (THOENIG, 1997, p.26).

La “acción pública” o “acción pública organizada” considera a la política como una de las variables fundamentales, debiendo explicitarse en las investigaciones, no solo en su nivel institucional. Esta debe ser explicada y analizada, donde lo institucional no debe ser considerado como la única dimensión. Es decir, “se podría caracterizar la acción pública como la manera en que una sociedad construye y califica los problemas colectivos y elabora respuestas, contenidos y procesos para abordarlos.” (THOENIG, 1997, p.28). En este aspecto, interesa destacar que el Estado no actúa por sí solo, independiente del grado de poder que posea en un momento histórico determinado, la sociedad en general siempre participa y en diversas formas para enfrentar problemáticas colectivas, en síntesis, es fundamental asumir una amplitud a la hora de definir la acción pública.

Desde este punto, explicitado anteriormente como acción pública, se ha desarrollado la investigación que se presenta como tesis, es por esto mismo que ha sido significativo el abordar colateralmente los asuntos sobre la calidad de la democracia y cómo los ciudadanos son considerados en la elaboración de los marcos normativos que actúan como regulatorios institucionales, por ejemplo, en esta investigación nuestros principales informantes son algunos dirigentes gremiales del CPCH, así como un grupo de académicos e investigadores nacionales que se han pronunciado sobre el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, todos ellos han intervenido de una u otra forma en la gestación de la Carrera Docente, aunque no formen parte de la administración estatal. Estos participantes son relevantes toda vez que se pretende realizar una revisión crítica de la Carrera Docente en Chile, siendo estos actores quienes influyeron políticamente para que se fuera morigerando el proyecto de ley propuesto durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet⁴.

A este respecto, se consideró particularmente algunas visiones al interior del CPCH de la actual dirigencia nacional y del Comunal de Valparaíso, así como, de investigadores que poseen una producción académica relevante sobre la profesión docente y que se hayan pronunciado críticamente sobre la actual Carrera Docente en Chile, principalmente durante su gestación. No obstante lo anterior, también se decidió incluir un grupo de participantes que han argumentado a favor del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, entre ellos, algunos que ocuparon cargos directivos en el CPCH, otros desde su rol como académicos adheridos a centros de estudios, algunos de los cuales apoyaron la formulación del proyecto de ley, de igual forma se incluyó a un informante clave que estuvo a cargo de la promoción del proyecto de ley por parte del Ministerio de Educación (Mineduc), durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet y que hoy se desempeña como académico en una universidad en la ciudad de Santiago.

Al comenzar a abordar la gestación e implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, se hizo presente la necesidad de dar una lectura del contexto histórico reciente, sin el cual es imposible comprender dicha política pública, a su vez requiere ser insertada en un parámetro mayor en torno a las directrices educacionales gestadas desde la

⁴ Michelle Bachelet Jeria fue la primera mujer en acceder a la máxima magistratura del Estado chileno, además fue el segundo mandatario del Partido Socialista (después de Salvador Allende), gobernó dos períodos (el primero del 2006 al 2010 y el segundo del 2014 al 2018), es principalmente el segundo período en que se enmarca la investigación presente en la tesis. Actualmente Bachelet ocupa el cargo de Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

dictadura hasta hoy, las que asumieron las categorías de programa de mejoramiento o de reforma, dependiendo de la profundidad del cambio establecido, lo que responde a las posibilidades concretas de llevar a cabo modificaciones al sistema.

A pesar de llegar a ser reiterativo, es importante destacar que cualquier temática educativa en Chile, así como las políticas públicas en educación que se generan desde la década del ochenta del siglo pasado, son casi imposibles de abordar en su complejidad, sin considerar la coyuntura traumática del golpe de Estado y la dictadura cívico-militar. Posterior al golpe militar del 11 de septiembre de 1973, se sucedió una cruenta etapa de contrarrevolución que tenía como principal objetivo la anulación de la resistencia, y en la siguiente fase, conocida como revolución capitalista, se implantaron las bases del sistema económico, social y político del Chile neoliberal (GOICOVIC, 2006; QUIROGA, 2003). La violencia utilizada generó un estado de shock que permitió la implementación de los programas neoliberales sin mayores resistencias (KLEIN, 2007). Se provocó la despolitización de la sociedad y la mercantilización de algunas funciones relevantes que hasta el golpe militar eran de responsabilidad casi exclusiva por parte del Estado (LECHNER, 1984).

Entre los elementos estructurales del sistema instaurado en dictadura se destaca la Constitución de 1980. El sistema se asienta en instituciones autoritarias con un poder presidencial fuerte y un parlamento debilitado. Esta percepción de debilidad cambia al momento de analizar la capacidad que poseen pequeñas porciones de representación parlamentaria para obstruir las reformas constitucionales, debido al alto quórum que establece para su aprobación. Lo que buscó la dictadura cívico-militar a través de la Constitución de 1980, y las distintas agencias estatales, fue formar una sociedad de sujetos obedientes a la institucionalidad, individualistas, consumistas y patriotas (GOICOVIC, 2006; TIRONI, 1998).

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. De igual forma, se estableció un compromiso tácito que permitió la mantención de las políticas neoliberales en la economía y en algunos servicios sociales, como la educación. Desde este lugar, se entiende que se haya

sostenido un sistema político con restricciones y la continuidad de una Constitución que surgió en dictadura, esta arquitectura suponía limitaciones al ejercicio democrático, no solamente en el ámbito institucional, sino también a la autonomía de los movimientos sociales, amparado en una débil alianza entre estos y los gobiernos de centroizquierda, que sabían lo frágil que era la democracia que se estaba reconstituyendo (BOENINGER, 1997; DELAMAZA, 2013).

El diseño pactado consideraba limitaciones al desarrollo pleno de la democracia, la Constitución de 1980 y su complejo sistema de modificación ha establecido un nudo gordiano que garantizó ciertos enclaves autoritarios, resguardado por un Tribunal Constitucional que actúa como un fiscalizador, capaz de anular la elaboración de leyes que emanan de la discusión parlamentaria. Junto a lo anterior, se han instituido mecanismos de participación ciudadana de baja intensidad, reduciendo las posibilidades de expresión del malestar a través de los canales institucionales (GARRETÓN, 1999; DELAMAZA, 2013).

Los gobiernos que dirigieron el proceso de transición a la democracia pos dictadura, inclusive aquellos que son considerados como progresistas, asumieron las políticas neoliberales que permitieron mantener equilibrada la macroeconomía, sosteniéndose en puntos clave como la liberalización comercial y financiera, siempre haciendo eco de las diversas recomendaciones emanadas por el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) (CEPAL, 2001; VALDIVIESO, 2003).

La sensación que permanece ante la experiencia del primer ciclo de gobiernos de centroizquierda es que la democracia plena no ha llegado, y se logra percibir una insatisfacción por el sistema al concebirse como una democracia incompleta que carece de representatividad, a esto se le suma el desencanto de la ciudadanía por las acciones de la clase política, expresándose en una abierta desafección, graficada en la constante disminución de los votantes. La estrategia para aumentar el universo electoral como fue la inscripción automática y el voto voluntario no generó un cambio en el aumento de votantes, más bien proporcionalmente fue todo lo contrario, y particularmente, los grupos sociales de más bajos ingresos disminuyeron su participación en los eventos electorales (CIPERCHILE, 2012; CONTRERAS; MORALES, 2014).

A pesar de esta visión inicial, un tanto pesimista sobre la capacidad de resistencia de parte de la ciudadanía frente a la instauración de las políticas neoliberales en dictadura, así como durante la primera década de los gobiernos democráticos, al iniciarse el nuevo milenio se comenzó a gestar la apertura de un nuevo ciclo de movilizaciones sociales y con estas, al parecer, se estaría generando un momento coyuntural en la historia del tiempo presente del Chile neoliberal.

Esta coyuntura está marcada por la irrupción de nuevos movimientos sociales, destacándose principalmente el movimiento estudiantil, acciones de resistencia que han puesto en cuestionamiento la imagen del progreso asociado a las políticas neoliberales. A pesar que, según Atria (2014), se debe 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 cada uno de quienes habitan este país son considerados como recursos de producción, donde el entorno natural es visto como mera materia prima, sin consideración por las consecuencias medioambientales, donde la gran mayoría de quienes jubilan a través de las Administradoras de Fondos de Pensiones (AFP), instauradas en dictadura, 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 la olla a presión que ha acumulado 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 acumulada y no exclusivamente al aumento del valor del ticket de transporte público en la capital Santiago.

Las manifestaciones de rebeldía que comenzaron con el salto a los torniquetes del Metrotren de Santiago en aquella mañana de ese 18 octubre del 2019, como forma de protesta de parte de los estudiantes secundarios, prontamente y debido a la represión exagerada implementada por el gobierno de derecha dirigido por Sebastián Piñera⁵, derivó en un gran

⁵ Sebastián Piñera Echenique economista y comerciante, una de las personas que posee mayor fortuna en el país (según el ranking Forbes ocupa el cuarto lugar con una fortuna 2.9 miles de millones de dólares),

estallido social a nivel nacional, que involucró distintos niveles de violencia⁶, que se sostuvieron hasta marzo del 2020, momento en que apareció un nuevo acontecimiento coyuntural que vendría a poner al desnudo, y con mayor énfasis, la deshumanización del neoliberalismo, como es la pandemia del Covid-19.

Las movilizaciones sociales presentes en la última década, y que confluyeron en el estallido social de octubre del 2019, representan un cuestionamiento al sistema neoliberal de manera generalizado, por eso que no bastó con dar un paso atrás en lo que respecta al aumento de la tarifa del transporte público, siendo quizás la única salida posible a este espiral de violencia la idea de realizar cambios estructurales al sistema a través de un proceso constituyente, opción que debió aceptar a regañadientes la clase política. No obstante aquello, en el momento que se redacta esta tesis, los acontecimientos determinantes y el cierre del proceso aún permanece abierto, a pesar que se pudo capitalizar políticamente el malestar social a través de una salida institucional, la cual derivó en un proceso constituyente. Sin embargo, a la derecha chilena aún le queda la carta del rechazo al nuevo cuerpo legal que emanará de la Convención Constituyente⁷, y que será plebiscitado en el mes de julio del presente año. El proceso que actualmente se vive en Chile posee un potencial enorme en lo que respecta a las oportunidades de transformación del sistema neoliberal que ha imperado en los últimos 40 años.

La presentación del contexto histórico, desde la perspectiva de la Historia del Tiempo Presente, se justifica toda vez que el campo de la política educativa está directamente relacionado con la configuración macro del poder, donde los diferentes intereses e ideologías entran en juego, lo que se traduce necesariamente en ejercicio del poder, donde el Estado

históricamente se ha identificado con la centro derecha chilena, militó originalmente en el partido Renovación Nacional (RN), se ha desempeñado como presidente de Chile en dos períodos (2010-2014 y 2018-2022).

⁶ Una lectura interesante sobre el reciente estallido social en Chile fue publicada en el “Dossier Rebelión en Chile”, “Una reflexión a partir de Marcuse. El Chile que estalló” por Álvaro Ramis en Le Monde Diplomatique de diciembre del 2019. En el texto se reconoce como punto de partida la división social presente en Chile, un país donde coexisten por lo menos dos realidades en un contexto de capitalismo tardío, que a pesar de poseer diferencias con base en el acceso a los recursos materiales, comparten la insatisfacción como punto en común, lo que ha gestado un clima de hastío, acumulación de frustraciones, etc. Malestar que no es del todo percibido por un observador externo y que hoy estaría abriendo las posibilidades de transformación.

⁷ En sí mismo el proceso constituyente, vía Convención Constitucional, ha sido tremendamente significativo en diversas dimensiones, en primer lugar porque surge de la presión popular, segundo por primera vez en la historia de Chile se realiza en base a un órgano electo popularmente, tercero porque estableció como mecanismo base de representación la paridad de género, y cuarto porque incluyó una cuota de escaños reservados para los pueblos aborígenes que tienen presencia en el territorio nacional, sin ir más lejos la primera presidenta de la Convención Constitucional Elisa Loncon es representante del pueblo nación Mapuche.

“*aparentemente*” intenta resolver problemas y atender demandas que en algunos casos se disimulan 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, principalmente a través de los medios de comunicación masiva (BOURDIEU, 2014; 2000; MAINARDES, 2018).

La interpretación que existe en aquellas lecturas críticas, y que en cierta parte justifican el levantamiento popular, es que en general las reformas que se han implementado en últimos 30 años derivan principalmente de la ideología neoliberal, y en lo que respecta a la educación, no solo dice relación sobre cómo se desarrollará el sistema educativo en las próximas décadas, sino que también, en cómo se están concibiendo los roles de quienes forman parte sustancial de las comunidades educativas.

Una dimensión fundamental en materia de política pública, y particularmente en aquella que regula la actividad profesional, dice relación no solo con la relevancia que posee la normatividad legal que le da cuerpo, sino también la forma en cómo se han tramitados los proyectos de ley, es decir, si los sujetos involucrados directamente han podido intervenir en su gestación (MORDUCHOWICZ, 2002). En materia de educación en Chile, la falta de participación democrática de parte de las comunidades escolares en general ha derivado en el desarrollo de continuos ciclos de movilizaciones, en los cuales la relación de conflicto no se reduce a una simple acción de rechazo u oposición, sino que más bien, en algunos casos se han generado prácticas de resistencias que estarían abriendo caminos alternativos, con otros sentidos, por ejemplo, de profesionalización docente, democratizando la manera en cómo los docentes estarían asumiendo su identidad profesional (CAVIERES; APPLE, 2016; FIGUEROA, 2019; FIGUEROA; CAVIERES, 2020).

Es por lo anterior, que es preciso poner atención a la forma cómo se ha articulado la democracia en Chile y los ajustes al sistema de mercado de orientación neoliberal. Podemos verificar que la gran mayoría de las recientes políticas educativas no han salido de esta lógica (REYES; CORNEJO, 2007), y particularmente en este caso, la Evaluación Docente y la normativa legal que determina el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, estarían estableciendo procedimientos que promoverán 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).

Desde el mes de julio del año 2017 fue posible identificar los efectos en lo que respecta al reajuste salarial que trajo el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile, como consecuencia de la asignación al tramo de partida en la Carrera, generando por un lado comparaciones entre los docentes, y motivando por otro, a que los profesores se incorporen masivamente a rendir la Evaluación Docente.

Es preciso clarificar que la mayoría de las reformas que se han desarrollado en la última década han tenido como telón de fondo la crisis de los servicios públicos, lo que ha generado una serie de ciclos de movilizaciones, particularmente las demandas asociadas a la educación se fueron transformando, pasando de petitorios que abordaban las condiciones materiales a temáticas concernientes con la gratuidad y la calidad de la educación. Es por esto que en el contexto del reciente, y aún inacabado, levantamiento social, uno de los aspectos centrales apunta a reestructurar la función del Estado en materia educativa, lo que podría llegar a concretarse a través del proceso constituyente, donde el interés de lo público prime por sobre los intereses privados, en que se garantice una calidad de vida digna para la gran mayoría de la población.

En otro nivel del debate sobre la educación, no solo se comienza a repensar aspectos asociados al financiamiento y la administración, sino también sobre la concepción de calidad, asunto que se ha convertido en la última década en el centro del debate, llegando inclusive a transformarse en un slogan del discurso, tanto de los políticos de derecha, como de los de centroizquierda.

En tanto académicos, investigadores, analistas y diversas instituciones, concuerdan que la sociedad actual requiere de otro tipo de educación, de mejor calidad, donde se promueva un desarrollo de competencias para los tiempos actuales, caracterizada por las experiencias de aprendizajes que permita aprender a aprender, a hacer, a convivir y a ser, y es en estos múltiples objetivos que se constata que el aspecto central no es la acumulación de la información, sino más bien hacer uso adecuado del conocimiento disponible (BRUNNER, 2000; DELORS, 1997; SISTO; FARDELLA, 2014).

A pesar de estos amplios debates sobre los objetivos educativos, las evaluaciones de gran escala han sido determinantes para constituir un referente hegemónico de calidad de la educación, relacionándose a su vez con los sistemas de rendición de cuentas, siendo utilizadas para legitimar la gestión privada y devaluar las instituciones educacionales públicas, al ser medidas por estándares que generalmente se acomodan de mejor forma a instituciones privadas que poseen una cultura de rendición de cuentas a través de los resultados en test de aprendizajes (FUHRMAN; ELMORE, 2004).

En el caso puntual de Chile, desde su incorporación a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el año 2010, se reconoce y legitima oficialmente, a pesar de venir participando previamente de sus actividades, la autoridad y las reglas del juego de dicha organización, ahora como participante con membresía. La OCDE, como sabemos, es un grupo compuesto por países con mayor nivel de desarrollo económico, el club de los ricos, los cuales a través de foros e investigaciones, realizan comparaciones de políticas públicas, validando aquellas consideradas como buenas prácticas, para elaborar recomendaciones extensibles a otras realidades nacionales⁸. Estableciendo una estructura de gobernanza internacional que define los estándares que se deben perseguir a través del desarrollo de las políticas públicas (BRAY, 2010; CARVALHO, 2011).

En educación ha sido clave la función que cumple las evaluaciones de gran escala a nivel internacional, como son las pruebas que miden principalmente los aprendizajes en matemáticas, ciencias y lenguaje, una de estas es la Tendencias en el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS de su acrónimo en inglés) y el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA de su acrónimo en inglés), algunas de estas evaluaciones son administrada por la OCDE y aplicada a estudiantes de 15 años que cursan secundaria, sus resultados se publican cada tres años, según Acevedo (2005), estos datos, más otros indicadores educativos se utilizarían con el fin de orientar la formulación de políticas públicas. Estas evaluaciones actúan como mecanismos homogeneizadores y performativos, tanto del currículum, como del ejercicio de la docencia. Además, sería con base en estos datos que se sustentan diversas reformas en educación, que apuntan a reforzar la competencia y la

⁸ Para revisar los objetivos declarados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) se puede consultar directamente su página web: <http://www.oecd.org/about/>

responsabilización de las comunidades educativas (VERGER; PARCERISA; FONTDEVILA, 2018).

A lo anterior, se le suma la Investigación Internacional de Enseñanza y Aprendizaje ⁹ (TALIS por sus siglas en inglés), encuesta que junto al PISA, se han convertido en instrumentos de subjetivación del discurso educativo orientado por la OCDE. Desde la TALIS emanan discursos tales como que se necesita mayor cantidad de docentes con mejor preparación, especialmente para dar cuenta de las diversidades presentes en las aulas. De igual forma se abordan aspectos sobre las condiciones de trabajo como es el número de estudiantes por clases, pero al mismo tiempo destacan los aspectos favorables para la identidad profesional entre quienes responden de mejor manera a la evaluación que forma parte del PISA. A pesar de la centralidad que se entrega al PISA, es necesario destacar, incluso como un aspecto contradictorio que está presente en nuestra Carrera Docente, la valoración discursiva que le dan al trabajo colaborativo en el ejercicio de la docencia:

Quizás el conjunto más fuerte de hallazgos en TALIS fueron aquellos asociados con la colaboración de maestros, que aparecieron como un elemento importante de aprendizaje, influencia en la práctica, e influencia en la satisfacción laboral y la autoeficacia (...) Los análisis de TALIS refuerzan los resultados de investigaciones anteriores con respecto a los docentes que participación en formas colaborativas de desarrollo profesional (...) Sin embargo, relativamente pocos maestros experimentaron este tipo de oportunidades en todas las jurisdicciones. Por ejemplo, solo el 37% había participado en una red de desarrollo profesional...” (BURNS; DARLING-HAMMOND, 2014, p.5).

TALIS se ha convertido en una poderosa plataforma de ideas, que junta con otras instancias se han constituido en verdaderas carreteras internacionales en donde viajan las propuestas y recomendaciones que son tomadas en consideración para la formulación de políticas públicas en educación. Al respecto, Oliveira (2020) demuestra cómo en el tiempo que se lleva aplicando TALIS, en formato de encuesta, ha permitido levantar información de la percepción de los docentes, los docentes directivos y otros participantes sobre las condiciones y los ambientes de trabajo en relación con los aprendizajes en las escuelas, lo que terminan transformándose en una medición del ejercicio de la profesión docente, convirtiendo

⁹ Sobre las funciones que cumple TALIS se puede consultar el documento de Burns, D. & Darling-Hammond, L., (2014). Teaching Around the World: What Can TALIS Tell Us? Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education. Presente en la red en el siguiente link: https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/teaching-around-world-what-can-talis-tell-us_3.pdf

los datos en una voz “objetiva” que se utilizan para cimentar las indicaciones u orientaciones que apuntan a la necesidad de fortalecer el profesionalismo de los docentes.

Junto con la TALIS, la OCDE desde 2011 han desarrollado de forma sistemática cada año la Cumbre Internacional sobre Profesión Docente, en dichos encuentros han participado los ministerios de educación, expertos en variadas áreas de la educación y diversos personeros que poseen algún liderazgo. En estas instancias se discuten recomendaciones, reformas y experiencias exitosas, cuya orientación se centra en reconocer aquellas prácticas docentes de excelencia y las escuelas eficaces, conforme a los criterios de calidad impuestos por la propia OCDE (OLIVEIRA, 2020; SARAIVA; SOUZA, 2020).

Si bien la demanda por la calidad educacional ha sido generalizada y forma parte del sentido común, esta ha sido asumida y defendida conforme a los distintos intereses ideológicos que están en juego, quedando demostrado que las lógicas impuestas por los organismos internacionales, principalmente la OCDE y el BM, suelen ser adoptadas por la clase política en general. En los discursos y en las políticas públicas implementadas por los gobiernos, orientados por expertos y sus bases de datos, nos demuestran que tanto la OCDE, como el BM han sido exitosos en la monopolización de los sentidos, incluso, por ejemplo, han sido capaces de cooptar las demandas presentes en las movilizaciones ciudadanas para con posterioridad transformarlas en recomendaciones que terminan en reformas que tienden a reforzar las lógicas de mercado (CAVIERES, 2014; CAVIERES; APPLE, 2016; FRASER, 1989).

Una muestra concreta sobre la influencia de los organismos internacionales en lo que respecta a la profesionalización de la docencia se puede encontrar en las orientaciones que se han establecido para la mejora de la calidad de la docencia, con base en tres desafíos como son: mejorar los procesos de selección de los futuros docentes, establecer mecanismos de desarrollo docente inicial y motivar a que mejoren permanentemente (BRUNS; LUQUE, 2014). Recomendaciones emanadas desde el BM, que se venían explicitando desde la década de los noventa, y que han tenido una relevante repercusión en Chile, aceptando la mayoría de las indicaciones con respecto a la “profesionalización” de la docencia, encomendando que se establezcan tres acciones claves:

1) Desarrollar incentivos individuales como la principal variable de diferenciación de las remuneraciones, basada en el criterio de productividad. 2) Establecer un sistema de evaluación de la docencia con un alto nivel de consecuencias y con transparencia de los resultados de forma pública, además de ser una evaluación estándar, también se debe incluir una retroalimentación de la misma naturaleza para que oriente los procesos. 3) Fomentar la capacitación, y principalmente, reforzar la autonomía de los profesores (BM, 1996; SISTO; FARDELLA, 2014).

En esta misma línea, la OCDE nos ha entregado una serie de bases de datos e investigaciones para constituir las como sentido común y de esta forma presionar a los Estados a llevar a cabo la agenda pública que ellos orientan, por ejemplo, reforzando la idea de desarrollo profesional docente con base en las competencias y la autonomía. Aquello, nos puede parecer atractivo, si es que no estamos conscientes que dicho discurso enmascara un proyecto con principios derivados de la lógica de mercado, en que la autonomía equivale a individualismo, responsabilización y competencia entre pares con base en la capacidad para resolver problemas (CAVIERES; APPLE, 2016; CARVALHO, 2011; POPKEWITZ, 1996; OLIVEIRA, 2009).

Como ya se explicitó anteriormente, la gobernanza a nivel global se puede comprobar a través de las investigaciones comparadas que han demostrado cómo la expansión de la aplicación de las pruebas estandarizadas a nivel internacional, tipo TIMSS y PISA, actúan como datos cuantitativos irrefutables, datos en los que se apoyan para fundamentar las políticas públicas en educación, lo que da cuenta del nivel de influencia para definir las racionalidades y las agendas en diversos países (BRAY, 2010; CARVALHO, 2011; POPKEWITZ; LINDBLAD, 2016).

En caso del sistema educativo chileno, junto con las evaluaciones internacionales, la calidad de la educación ha sido reducida al rendimiento en las pruebas estandarizadas como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), evaluación que tiene altas consecuencias para las comunidades educativas, estableciéndose como el principal criterio de la “productividad del sistema”, donde la calidad es secuestrada o colonizada: “Lo que ha sucedido es que el concepto de calidad educativa pasó a ser colonizado por la lógica de un currículum nacional y de estándares (y mediciones) de aprendizaje. Los resultados de estas pruebas estandarizadas se hacen sinónimo de calidad...” (ASSAÉL, et al., 2011, p.316).

El tema de contar con una docencia que responda a dichos desafíos de calidad que se han impuesto desde los organismos internacionales y que los gobiernos han hecho resonancia, es parte relevante del problema que se aborda en esta investigación, siendo esta problemática bastante emergente, debido a que la política pública sobre la Carrera Docente en Chile recién está comenzado a impactar al ejercicio profesional de los profesores que trabajan en escuelas públicas y particulares subvencionadas, y al mismo tiempo, porque vino antecedida de movilizaciones, lo que permitió identificar diversas posturas en relación a las expectativas y los fines de dicha política pública, así como de la educación en general.

Sin lugar a duda, el Sistema de Desarrollo Docente se ha convertido en una de las políticas públicas en que se ha puesto mayor esfuerzo en el último período por parte de los gobiernos en Chile, ya sea de derecha como de centroizquierda, lo cual está basado en un convencimiento transversal de que esta sería clave en la mejora de la calidad de la educación. A pesar del apoyo que logró de parte de la anterior cúpula de la mesa nacional del CPCH, la cual coincidió con el gobierno de turno que el proyecto del ley respondería a la necesidad de contar con los profesores que Chile necesita (Mesa de Trabajo Ministerio de Educación-Colegio de Profesores, diciembre 2008, En CHILE, Mineduc, 2010). La gran mayoría de los docentes levantaron un férreo rechazo a través de un paro nacional que se extendió por más de cincuenta días, sobrepasando las instrucciones del directorio nacional del CPCH que llamó prontamente a bajar la movilización. Este conflicto derivó en una significativa cobertura mediática que puso sobre la mesa del debate nacional una serie de creencias y valores, entre estas, que la evaluación estandarizada mejoraría el desempeño de los docentes y que los profesores no tendrían una actitud positiva frente a la necesidad de ser evaluados.

De igual forma, las acciones de rechazo y las demandas en el contexto de la tramitación y la aplicación de la Carrera Docente, han estado asociadas a la necesidad de reconceptualizar los roles y las lógicas que actualmente rigen el quehacer escolar. Es por esto, que mirando positivamente la politización del escenario educativo y particularmente el escolar, podemos pensar que el ejercicio de la profesión docente puede ser concebido desde otras directrices, distintas a los principios establecidos por el mercado. El trabajo de investigación, desde su concepción como problematización de la realidad vivida, fue desarrollándose inicialmente con base en algunas preguntas, tales como: ¿Qué concepciones y racionalidades sobre la profesión docente traería o reforzaría la ley que instaura el Sistema de

Desarrollo Profesional Docente en Chile? ¿Se puede afirmar que el participar en algún colectivo de profesores durante el movimiento de resistencia contra el proyecto de ley de Carrera ha permitido constituir concepciones y acciones en base a una profesionalidad alternativa?

Las preguntas han permitido abrir algunos ámbitos investigativos sobre la Carrera Docente y las condiciones en que se desarrolla la actividad en Chile, siendo aún más revelador que el abordaje de dicha problemática se realizó desde las concepciones de los actores significativos que han reaccionado, e incluso intervenido, de una u otra forma en la conformación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile.

Desde la perspectiva investigativa, el estudio fue asumido preferentemente desde un análisis crítico, considerando que es clave la problematización y politización de las realidades educativas con el objetivo de lograr la transformación a favor de la justicia social y la democratización de las escuelas y de la sociedad en general (APPLE; BEANE, 2005; FREIRE, 2010, 1973; GIROUX 1990; MCLAREN, 2001; TORRES, 1980).

La investigación se desarrolló con base en la metodología cualitativa, enmarcada de forma general en una lectura crítica de la política pública en educación que instauro el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile.

Utilizando como base la fundamentación del problema de investigación y los sustentos teóricos que fueron consultados, se ha elaborado la siguiente pregunta general: ¿Qué llevó a que la ley que instalaba el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile fuese tan resistida por gran parte del profesorado y un sector de los académicos? Frente a esta pregunta general, se han formulado una serie de preguntas complementarias: ¿Cuáles son las concepciones de los participantes, dirigentes gremiales/sindicales y los investigadores/académicos sobre la tramitación y aplicación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile? ¿De qué forma el escenario de movilización contra la tramitación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile significó una posibilidad de repensar la profesionalidad docente?

En lo que respecta a los objetivos, se consideró uno general: analizar críticamente el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile. Y algunos objetivos específicos tales

como: reconocer y analizar las concepciones de los participantes en la investigación, dirigentes gremiales/sindicales y los investigadores/académicos, respecto a la ley que instaura el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile. Analizar en qué medida han contribuido las movilizaciones docentes en la constitución de una profesionalidad alternativa.

Metodología y el posicionamiento epistemológico.

La investigación que se presenta como tesis se enmarca de forma general en una perspectiva crítica, con relación a las políticas educativas que se han generado en Chile en contexto del tiempo reciente. Es preocupante cómo se ha llevado a cabo la gestión, la toma de decisiones y las acciones políticas en materia educativa, es decir, en este caso principalmente se ha pretendido analizar críticamente algunos de los fenómenos políticos educativos que han marcado el ejercicio de la docencia. Lo anterior demanda, según ciertos autores, definir el enfoque de las Epistemologías de la Política Educativa (EEPE). A partir de esto, reconocemos, siguiendo a Tello (2013, p.43), que el enfoque de las “EEPE se constituye a partir de tres componentes: la perspectiva epistemológica, la posición epistemológica y el enfoque epistemológico.”

La tesis se estructura en torno a los siguientes elementos: una perspectiva epistemológica crítica/plural, no pretendiendo definirse puramente desde una perspectiva única. No obstante, tendrá la dominancia de la perspectiva crítica, a pesar que esta categoría no está libre de detracciones debido a su amplitud, es pertinente para esta investigación en particular “dado que las políticas educativas se explicarían por los intereses de ciertas clases sociales que favorecen de uno u otro modo los intereses del capitalismo mundial, expresando particularmente la falta de autonomía del Estado.” (TELLO; MAINARDES, 2012, p.9).

El posicionamiento epistemológico es el crítico-analítico, el que se desprende de la perspectiva epistemológica, y de la experiencia de vida del investigador, es decir, “se convierte en el posicionamiento ético-político del investigador inherente a su posición ontológica como el modo de comprender el mundo.” (TELLO; MAINARDES, 2015, p.157). Y el enfoque epistemológico se expresa en la metodología, en este caso en un estudio cualitativo a partir de un análisis crítico del contenido presente en las fuentes primarias como secundarias.

Un aspecto central de la investigación es que se buscó analizar las concepciones de los sujetos que han tenido un grado de involucramiento en la gestación y tramitación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile, ya sean en su calidad de funcionarios técnicos del Mineduc, por las intervenciones en la Comisión de Educación del Parlamento, por ejercer como dirigentes en las agrupaciones de profesores, así como, por ser académicos e investigadores que intervinieron en el debate.

El enfoque metodológico asumido es el cualitativo, este se destaca por su relevancia en el estudio de las relaciones complejas, como las sociales, principalmente por el hecho de la pluralización de los mundos vitales lo cual demanda una sensibilidad para su estudio empírico (FLICK, 2004). La investigación cualitativa es coherente con el posicionamiento epistemológico crítico (SANDÍN, 2003).

La investigación bajo la metodología cualitativa se justifica debido a que es la más adecuada para estudiar realidades complejas que requieren ser asumidas de forma integral en que las personas no solo se refieren a un pasado descolgado, sino más bien a la influencia que posee dicho pasado en el actual contexto en que se hallan inmersos los sujetos en estudio (TAYLOR; BOGDAM, en PÉREZ, 1998). Toda vez que, uno de los aspectos centrales de la investigación es buscar reconstruir el punto de vista de los actores relevantes, al respecto, es especialmente significativo poder contar con quienes fueron los críticos de la Carrera Docente, como son algunos de los dirigentes del CPCH y algunos líderes de colectivos de docentes, así como académicos e investigadores, que se pronunciaron en torno a la tramitación del proyecto de ley.

El levantamiento de la información comenzó con una revisión documental o de fuentes, divididas en las siguientes subcategorías:

1. Fuentes primarias: estos documentos han sido de gran utilidad para comprender las concepciones presentes en la elaboración de la Carrera Docente y sobre el Sistema de Evaluación Docente en Chile. Las fuentes primarias se dividieron en: actas de las sesiones de la Comisión de Educación en el Parlamento sobre la discusión del proyecto de la ley de Carrera Docente durante el año 2015, particularmente de las intervenciones de académicos invitados, y en periódicos a nivel nacional y

regional, que dieron cobertura a la tramitación del proyecto de ley, así como de las movilizaciones de profesores.

2. Fuentes secundarias: artículos académicos y libros que se hayan producido entre el 2006 al 2017 y traten tanto de la Carrera Docente como de la Evaluación Docente, desde una lectura más amplia del desarrollo profesional docente, principalmente desde el contexto de irrupción de la NGP. Esto tuvo como objetivo el poder disponer de un cuerpo teórico surgido desde la literatura especializada.

El análisis de las fuentes escritas se llevaron a cabo conforme a la metodología de análisis documental, utilizando un formato de fichaje clásico (Ver Anexo n° 1), a esto se le fue incorporando algunas variaciones desde la perspectiva del análisis del contenido presente en las fuentes: reconocimiento o identificación del contenido, contexto, confiabilidad desde la crítica documental, la naturaleza y los conceptos claves etc., para finalmente abordar el análisis desde una perspectiva crítica según la posición teórica y epistemológica de la investigación (Ver Anexo n° 2).

El tratamiento para abordar las fuentes documentales se basó fundamentalmente en ciclos de lectura reiteradas (CELLARD, 2010). Por otro lado, los análisis de los documentos y de las entrevistas, están amparadas en lo que concibe historiográficamente desde la propuesta epistemológica conocida como Historia del Tiempo Presente, enfoque que problematiza el paradigma positivista y sus postulados metodológicos, al reconocer que el tiempo vivido es un objeto privilegiado para el análisis complejo de los fenómenos, particularmente, cuando atravesamos momentos de crisis (FIGALLO; GARCÍA DE CERETTO, 2009).

Cabe señalar que la Historia del Tiempo Presente o Reciente forma parte de una propuesta que si bien en otras partes del orbe lleva casi lleva siete décadas, en Chile este enfoque es más bien reciente, debido al conservadurismo presente en la historiografía nacional. Este enfoque presenta grandes potencialidades, pero también, según Bédarida (1998), se caracteriza por ser “un terreno movedizo, con periodizaciones más o menos elásticas, con aproximaciones variables, con adquisiciones sucesivas. Un campo caracterizado por el hecho de que existen testigos y una memoria viva de donde se desprende el papel específico de la historia oral.” (p.22).

Metodológicamente la Historia del Tiempo Presente requiere que sea asumida interdisciplinariamente, con flexibilidad, se reconoce la necesidad de triangular metodológicamente, donde el enfoque cualitativo puede llegar a ser central. Uno de los problemas principales de este enfoque es el manejo de la gran cantidad de fuentes y datos de información que se disponen (FIGALLO; GARCÍA DE CERETTO, 2009). Este enfoque historiográfico se ha tenido en consideración tanto en el análisis de las fuentes escritas, como en las fuentes orales.

Una vez abordado el análisis documental se dio inicio a la aplicación de entrevistas semiestructuradas (Ver Anexo n° 4), con el objetivo de identificar las concepciones de los participantes en torno a la problemática investigativa. Para poder lograr el reconocimiento y el análisis de las concepciones de los informantes se consideró trabajar con base en las expresiones emitidas por ellos en situación de entrevista, las cuales fueron enfocadas en el problema de investigación y en el contexto en el que se produjeron los acontecimientos, entendiendo esto último como el marco histórico en que los sujetos se expresan. Posteriormente, los registros se transformaron en textos, lo que nos permitió extraer los contenidos relacionados con los objetivos de la investigación.

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 relacionado con las experiencias, generando una base en la cual se sustentan los juicios y las acciones (RODRIGO; RODRÍGUEZ; MARRERO, 1992; POZO, 2001). Si bien las concepciones, desde algunos estudios, suelen ser consideradas como procesos individuales, estas nunca se producen aisladamente, ya que comprender, interpretar y analizar lo acontecido se enmarca en referentes socialmente construidos y contextualizados (TOBIN; MCROBBIE, 1997, En CARVAJAL; GÓMEZ, 2002; JODELE, 1984; MOSCOVICI, 1979; TORRES; PADRÓN, 2014).

En la presente investigación se considera que las concepciones de los académicos y los profesores dirigentes, sobre la Ley Desarrollo Profesional Docente en Chile, se constituyen a partir del conocimiento que poseen sobre lo que significa ser profesional de la docencia, sus marcos teóricos interpretativos, así como las experiencias de participación en diversas instancias de influencia o de reflexión sobre la problemática en investigación.

La temática sobre la profesionalización de la docencia llevó a los participantes a involucrarse en diversos espacios de problematización, en dichos espacios fue posible identificar cómo la necesidad de contar con una Carrera Docente se fue transformado en una problemática central, siendo acogida de forma colectiva, ya sea de parte del movimiento docente, así como por la academia, que por un lado, terminan por influir en la creación de la ley, y por otro, constituyendo grupos de análisis crítico que pretendieron resistir al avance del proyecto de ley.

Para el análisis 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 del levantamiento de la información escrita, es decir, de la lectura de los documentos, así como de las entrevistas, las cuales fueron claves para la confirmación o negación de las categorías previamente establecidas, de las entrevistas también surgieron otras categorías de carácter emergente, distintas a las originalmente propuestas¹⁰.

En general la codificación y la categorización surgen a partir de una serie de ciclos sucesivos de lectura y análisis. El primero de los ciclos cumple la función de realizar una lectura detallada en la cual se organiza la codificación específica, en un segundo ciclo se agrupan o reorganizan los códigos en torno a las categorías o unidades temáticas asociadas a las preguntas y a los objetivos de la investigación.

Para la selección de los participantes que actuaron como informantes claves a través de las entrevistas, se utilizó como criterio base las preguntas y objetivos involucrados en la investigación, de estas fue posible identificar que a lo menos debían participar dos grupos, además, se definió que dichos grupos estuvieran compuestos de cinco participantes cada uno. El primer grupo estuvo compuesto por dirigentes gremiales y sindicales de los profesores, ya sea que forman parte de la actual mesa nacional de CPCH, o en su defecto, de la dirigencia a nivel comunal, debido a que también se buscó dialogar con los acontecimientos locales presentes en la comuna de Valparaíso. El segundo grupo estuvo compuesto por investigadores y académicos que poseen alguna producción que se relacione con la formación docente y que

¹⁰ Para el surgimiento de las categorías se utilizó el programa computacional Atlas. Ti. Según Flick (2004), este programa nos puede ayudar a ordenar por códigos de análisis, los que se pueden agrupar bajo categorías y dimensiones.

hayan participado de la problematización del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, principalmente en el contexto de la formulación del proyecto de ley.

A pesar de que originalmente se consideró dar una lectura principalmente crítica sobre la Carrera Docente en Chile, dando voz, exclusivamente, a los participante que han cuestionado dicha política pública, fue relevante incluir en estos grupos a lo menos un docente que formó parte del CPCH y que ocupó un cargo relevante en la producción de ideas surgidas desde el profesorado en torno al diálogo con los gobiernos sobre la Evaluación y la Carrera Docente en Chile, desde esta misma perspectiva, que podríamos definir como de justificación al Sistema de Desarrollo Profesional Docente, participó también una de las académicas más destacadas a nivel nacional en lo que respecta a la formación docente y que fundamentó, en su momento, sobre la necesidad de contar una carrera como la chilena con base en criterios o estándares de desempeño que fomente el DPD, dicha participante ha tenido un diálogo directo con el Mineduc. Y por último, se incorporó un informante clave, un académico que estuvo a cargo por parte del gobierno de Michel Bachelet en la gestación y tramitación del proyecto de ley que actualmente rige como Carrera Docente en Chile.

Por cuestiones de ética investigativa, los participantes fueron identificados con una nomenclatura asociada al rol, estas serían: Profesor Dirigente (P.D) y Académico Investigador (A.I). Fueron caracterizados cada uno de los perfiles, como forma de justificar su inclusión en los grupos participantes (Ver Anexo n° 5).

La tesis está compuesta por los siguientes capítulos: capítulo I Educar en el Chile neoliberal, en este se da una lectura inicial sobre el contexto histórico reciente, caracterizado por la profundización de las políticas neoliberales y las acciones de resistencia a través de las movilizaciones, de igual forma se enfoca en el tratamiento del sistema educativo chileno, identificado como uno de los más radicales a la hora de asignar un rol central al mercado. Por último, y como consecuencia de lo anterior, se problematiza la imposición de la NGP.

En el capítulo II El rol de las agencias internacionales en la formulación de políticas públicas en educación, se discute algunos aspectos relacionados con la influencia de los organismos internacionales en educación, particularmente sobre los roles que han cumplido el BM, OCDE y La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la

Cultura (UNESCO). Lo anterior se relaciona con la agenda que se ha impuesto en las últimas décadas sobre la necesidad de profesionalizar la docencia.

En el capítulo III Las Políticas docentes en el Chile reciente, se aborda, de manera principalmente expositiva, algunas de las políticas docentes formuladas durante los últimos 30 años, desde la instauración de los gobiernos democráticos en la década de los noventa del siglo pasado. En este capítulo se reconoce la importancia del Estatuto Docente y la Evaluación Docente, las características del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) y algunos antecedentes de la actual Carrera Docente. Finalmente se problematiza la participación del CPOCH en estos procesos, desde la perspectiva de la política gremial.

En el capítulo IV Profesionalizando la docencia: concepciones, racionalidades y carreras docentes, se problematizan algunos elementos conceptuales sobre el desarrollo profesional y la profesionalidad de la docencia, en este capítulo, también, se reconocen algunas concepciones y racionalidades sobre el ejercicio de la docencia. Algunos de estos elementos teóricos han sido considerados como aspectos significativos en los análisis de los datos cualitativos. Finalmente, se realiza una revisión general sobre la promulgación de carreras docentes en América Latina como el principal mecanismo para profesionalizar la docencia.

En el capítulo V El Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile: una lectura crítica desde las fuentes primarias escritas, se realiza un recorrido desde la instalación de la crisis hasta la formulación de la Carrera Docente en Chile, a partir de la revisión de periódicos y de las actas parlamentarias de la Comisión de Educación y Cultura.

En los últimos dos capítulos, VI y VII, se abordan las concepciones de los académicos y de los profesores participantes, respectivamente, sobre el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile. Para su presentación se consideraron aspectos tales como: la génesis de la Carrera Docente, sus características, las racionalidades involucradas, el rol del movimiento docente y las posibilidades de mejora.

Para cerrar la tesis se presenta la discusión y algunos comentarios a manera de conclusión.

Capítulo I. Educar en el Chile neoliberal.

Capítulo I. Educar en el Chile neoliberal.

Se estima que la forma más adecuada de abaratar el costo y mejorar la calidad de la educación es una drástica descentralización de la actual estructura, de manera que sea la comunidad local quien pase directamente a administrar la unidad escolar respectiva (...) adoptarían las decisiones en forma autónoma. El Estado, a través del Ministerio de Educación, solo tendría a su cargo la formulación de la política general... (Centro de Estudios Públicos, 1992, p.148-149.

Algunos de los sustentos teóricos que se abordan en la investigación derivan principalmente de la literatura que realiza una revisión crítica del transcurrir histórico del Chile reciente, y particularmente de la llamada democracia neoliberal, dando énfasis a los efectos que este sistema ha tenido en la educación pública.

Por lo anterior, es necesario confrontar los aspectos teóricos presentes en la literatura crítica con algunos documentos oficiales, los que han sido reforzados por estudios internacionales que promueven principalmente las lógicas de gestión y eficiencia de carácter técnico gerencial, enmarcados en la insistencia sobre la necesidad de asumir las formas de administración presentes en la llamada NGP.

En general desde los organismos internacionales, así como desde la política estatal, se ha reforzado la racionalidad neoliberal y la centralización del mercado. Por otro lado, a partir de las experiencias de movilización ha sido posible identificar postulados críticos que ponen en cuestionamiento las certezas establecidas por las racionalidades técnicas, gerenciales y empresariales. Abriendo caminos al desarrollo de perspectivas críticas, es decir, de carácter transformador.

1.1 Neoliberalismo, educación y movimientos sociales.

Las políticas públicas que se han desarrollado en Chile durante las últimas cuatro décadas han sido coherentes con la refundación del Estado neoliberal gestado durante la dictadura cívico-militar (1973-1989), lo que no ha sido modificado sustancialmente con posterioridad durante los gobiernos democráticos de centroizquierda. El Chile de hoy es fruto de la democratización pactada entre los gobiernos democráticos y los militares durante la llamada transición democrática. Se estableció un compromiso implícito que permitió que se mantuvieran las políticas neoliberales (DELAMAZA, 2013). Lo que ha tenido como

consecuencia que el Estado fuera dejando cada vez más espacios a las iniciativas empresariales, expandiendo el mercado y desprotegiendo socialmente a un porcentaje mayoritario de la población chilena (CAPUTTO; GALARCE, 2009; MAYOL, 2012; MOULIAN, 1990, 2009; LEYTON, 2006; RIESCO, 2007).

En materia económica y productiva, el neoliberalismo modificó el rol que venía desarrollando el Estado desde la década de los treinta del siglo XX con los gobiernos de la alianza política conocida como Frente Popular. Estos gobiernos habían avanzado en la estrategia de desarrollo de Industrialización Sustitutiva de Importaciones (ISI), para lo cual requerían que la institucionalidad estatal asumiera un rol más activo como agente productivo, generando y promoviendo la actividad industrial como una alternativa al modelo extractivista primario, y al mismo tiempo, el Estado asumió mayor centralidad en lo que respecta a garantizar las condiciones de vida mínima para la mayoría de la población teniendo como referente las orientaciones del Estado de Bienestar (SALAZAR; PINTO, 2002).

Sin embargo, tras el golpe de Estado de 1973 se comenzó a modificar esta tendencia, generando una revolución capitalista neoliberal, favoreciendo a los agentes privados, liberalizando el mercado interno y relacionándose abiertamente con el mercado externo, junto con ir reduciendo significativamente la inversión social (ANDERSON, 2010; LECHNER, 1984; SALAZAR; PINTO, 2002).

A pesar de que tradicionalmente existe la visión que el éxito macroeconómico, expresado en el control de la inflación y el crecimiento económico durante la dictadura de Pinochet¹¹, sirvió como motivación para quienes pretendían implementar las políticas neoliberales en otras latitudes y como base a la estabilidad económica del Chile de hoy (ANDERSON, 2010), su rendimiento fue más bien mediocre y los costos sociales fueron altísimos, lo que se reflejaba en los altos índices de desigualdad y de segmentación social, al igual que el importante porcentaje de población que vivía bajo la línea de la pobreza al

¹¹ Augusto Pinochet Ugarte fue un militar y dictador chileno partícipe del golpe de Estado que derrocó al Presidente Salvador Allende Gossens el 11 de septiembre 1973. Pinochet gobernó de facto, instaurando una de las dictaduras más cruenta de la región entre los años 1973 y 1990. En este período dejó que un grupo de economistas ensayaran una serie de medidas socioeconómicas que buscaban limitar la influencia del Estado y garantizar el funcionamiento preferente del mercado, las reformas implementadas llevaron a que Chile se transformara en el laboratorio de experimentación del neoliberalismo.

momento de producirse la transición a la democracia (FFRENCH-DAVIS, 2002; SALAZAR; PINTO, 2002).

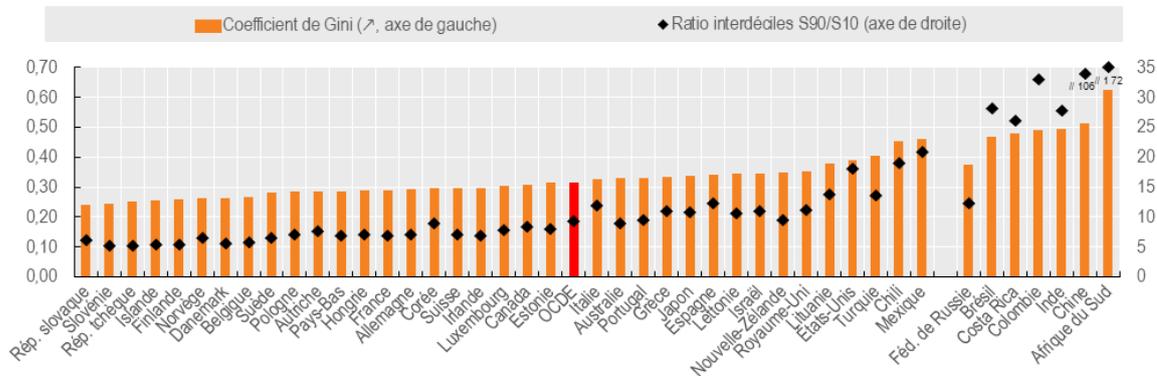
En materia social, la implantación del neoliberalismo se ha visto reflejada principalmente en la afectación en lo que corresponde al acceso y calidad de la salud, la educación, la vivienda y la previsión social. Todos estos aspectos han vivido un constante proceso de privatización, encarecimiento y deterioro, procesos que han afectado duramente a los grupos bajos y medios de la sociedad chilena.

En el transcurso en que se ha ido desarrollando el neoliberalismo, hemos podido vislumbrar dos estrategias, en tiempos históricos distintos, para llevar a cabo la privatización, durante la dictadura se desarrolló principalmente una acción directa como fue el caso de la instauración de las AFP y la prohibición de que la fuerza laboral que se incorporaba al sistema productivo pudiera optar por una institución de carácter estatal para administrar sus fondos previsionales. Una segunda estrategia, se ha llevado a cabo con base en la competencia entre instituciones públicas y privadas, enmarcados en un programa descredición y desfinanciamiento de los servicios públicos.

Toda esta insensatez fue justificada por una ideología crudamente “privatista” que, incentivada por los tecnócratas ligados a las instituciones financieras internacionales, sostiene que todo lo que hace el Estado es malo, ineficiente y corrupto; y que todo lo que hace el sector privado es bueno, eficiente y virtuoso (BORON, 2010, p. 32).

Actualmente se reconoce que una de las deficiencias más relevante del sistema democrático chileno es la abismante diferencia entre el crecimiento económico y los índices de desarrollo humano. Especialmente sensible son aquellos aspectos que dan cuenta de la desigualdad socioeconómica, Chile es uno de los países que posee el peor índice de distribución de la riqueza entre quienes componen la OCDE. Esto debido a que “se ve afectada por una productividad estancada en niveles bajos y una elevada desigualdad. La tasa de pobreza relativa de 16,1% en 2015 sigue siendo alta para los estándares de la OCDE.” (OCDE, 2018, p.7).

Gráfico 1. Desigualdad según el coeficiente de Gini.



Fuente: Society at a Glance 2019 (OCDE, 2019).

Tal como fue enunciado en los párrafos anteriores, a pesar de sus buenos indicadores macroeconómicos, los estudios muestran que el país presenta un índice preocupante de desigualdad. Datos del BM del 2017, indican que presenta una tasa de pobreza del 8,6 %¹² y una fuerte concentración de riqueza: los ingresos del 1 % de los chilenos más ricos corresponden aproximadamente a los del 30 % más pobres¹³.

El Chile contemporáneo se ha constituido como una sociedad que solo es favorable para quienes tienen fortunas. El mayor porcentaje de la concentración de la riqueza se ubica en el 10% de la población con mayores ingresos, no obstante, este porcentaje está compuesto por un grupo demasiado heterogéneo en lo que respecta a los ingresos percibidos, siendo incluidos por ejemplos todos quienes poseen ingresos superiores a 900.000 pesos chilenos (1.125US\$) (CIPERCHILE, 2013).

Es por esto, que es más útil e impactante trabajar con porcentajes inferiores a ese 10% de la población, donde sí están los ricos de Chile. Según “El reporte del Banco Mundial muestra que en Chile el 1% más rico de perceptores de ingresos concentra el 13,9% del ingreso percibido, y el 5% más rico capta el 36,6%. El ingreso percibido incluye la totalidad de los ingresos...” (PNUD, 2017, p.347). Ahora cuando se considera los ingresos

¹² Tasa de incidencia de pobreza sobre la base de la línea de pobreza nacional (% de la población) en el 2017. Fuente: <https://datos.bancomundial.org/> Último acceso en junio de 2020.

¹³ El coeficiente de Gini mide el nivel de desigualdad en la distribución de ingresos entre los ciudadanos de un territorio. Este dato corresponde al año 2017. Fuente: <https://datos.bancomundial.org/> Último acceso en junio de 2021.

devengados, es decir, se suman las utilidades que quedan depositadas en las empresas, el ingreso percibido por el 5 % más ricos sube al 51,5 % según los datos del BM (PNUD, 2017),

El éxito macroeconómico, logrado principalmente durante los gobiernos democráticos posteriores a la dictadura cívico-militar, no ha sido acompañado de un fortalecimiento significativo en la cobertura social que hasta el momento de golpe de militar de 1973 habían sido garantizada por la acción del Estado, lo cual generó una sensación de injusticia y desprotección (SALAZAR; PINTO, 2002; PNUD, 2017).

Esto tiene su correlato en el nivel de percepción sobre la justicia social y la distribución de la riqueza, Chile es el país en que se perciben mayores niveles de injusticia a nivel latinoamericano, tendencia que se vienen repitiendo durante los últimos años (LATINOBARÓMETRO, 2011, 2012, 2013, 2015; PNUD, 2017). La problemática está arraigada en el modelo centrado en el mercado fundado en dictadura y que los gobiernos democráticos de centroizquierda no fueron capaces de transformar (MAYOL, 2012; MOULIAN, 1990, 2010).

La aplicación del neoliberalismo involucra no solo una privatización de los servicios públicos y una disminución de la inversión estatal en los servicios sociales, sino también un cambio cultural, en que lo colectivo es arrinconado por una visión pragmática e individualista de constituir una sociedad. La libertad en el contexto de una sociedad neoliberal como la presente en Chile, establece una separación del ser humano con sus conciudadanos, sistema que promueve por sobre todo los logros individuales y la competencia (VARGAS, 2007).

Algunos autores consideran que la libertad individual de carácter utilitarista se expresa como “individualismo posesivo”. Esta categoría, en primer lugar, considera que lo que identifica al ser humano, propiamente tal, es la libertad. La libertad significaría no depender de los demás, a no ser que voluntariamente y por sus propios intereses lo asuma como conveniente (MACPHERSON, 1962). En segundo lugar, el ser humano es considerado como propietario de su persona, de su libertad, de su capacidad de producción, concibiendo las relaciones sociales como una expresión conveniente y pragmática, aspecto extremadamente coherente con la racionalidad presente en el libre mercado (RUIZ, 1984).

En este sentido, se asemeja la acción humana a cualquier empresa privada y a la sociedad como un mercado de libre intercambio, muy acorde a la concepción del capitalismo global. Esta libertad es contradictoria, según Ruiz (1984), debido a que:

La sociedad de mercado, correlato del liberalismo histórico (y la democracia liberal) es así pues un sistema de poder. Y una que implica claramente la no libertad, la coerción ejercida sobre la posibilidad del ejercicio de las capacidades, potencialidades y poderes de gran parte, posiblemente de la mayoría de sus miembros. (p.69)

Si bien el neoliberalismo se gesta y se aplica en otras latitudes como Europa y Estados Unidos de Norteamérica, su expresión más radical ha sido el caso chileno, la experiencia chilena solamente fue posible de implementarse en un contexto de anulación casi absoluta de la capacidad de resistencia popular, es decir, es inimaginable que estas políticas públicas tan perjudiciales para la gran mayoría pudieran verse implementadas con dicho grado de profundidad en una democracia plena (BORON, 2010; QUIROGA, 2003).

Como era de esperar, una vez avanzada la transición democrática durante la década de los noventa del siglo pasado, la percepción de injusticia se tradujo en un estado de constante movilización social (GARCÉS, 2014). Lo que se conecta a su vez con lo acontecido en otras partes del orbe, a decir de Santos (2006), los movimientos sociales forman parte de un fenómeno global, debido a que se estaría testimoniando una crisis de la sociedad de mercado.

A nivel mundial, a finales de los años noventa del siglo XX comenzaron a aparecer las primeras manifestaciones de rechazo a las políticas de globalización neoliberal, en 1999 en Seattle y luego en el Foro Mundial de Porto Alegre el año 2001, al año siguiente se coordinó internacionalmente el trabajo a desarrollar para hacer frente a los avances neoliberales (WALLERSTEIN, 2005; SADER, 2001). Según Houtart (2001), esto se debe a que: “los fenómenos sociales desembocan en una deslegitimación del sistema económico.” (p.63).

Por su parte, América Latina se ha convertido en un espacio propicio para el desarrollo de las movilizaciones sociales debido al fin de la luna de miel entre las agrupaciones políticas de base y los gobiernos de centroizquierda que asumieron la transición a la democracia. Incluso aquellos gobiernos reconocidos como progresistas no habían sido capaces de cambiar de forma sustancial el rumbo del modelo económico-social de carácter neoliberal, e imaginar otras alternativas, por ejemplo, en aspectos tan sensibles como el sistema educativo. Sino peor aún, en algunos casos fueron estos gobiernos quienes asumieron reformas que terminaron por

establecer una legitimación democrática a las políticas heredadas por las dictaduras (BELLEI, 2015; DE LA GARZA, 2011; SVAMPA, 2012).

En el caso de Brasil, donde hace algunas décadas se implementaron gobiernos democráticos populares (Luiz Inácio Lula da Silva y Dilma Rousseff). En ambos gobiernos se pudo avanzar en políticas públicas con mayor justicia social, permitiendo mayor integración social y política, expresada en la incorporación como ciudadanos de un porcentaje relevante de población excluida. Sin embargo, tal como lo destaca Oliveira (2015, 2018a), aquellas políticas no estuvieron libres de contradicciones, por ejemplo en educación no se logró dar un viraje a la concepción de la gestión en base a las evaluaciones estandarizadas desde una perspectiva eficientista, así también, se destaca el hecho de haber favorecido las iniciativas privadas a través de subvenciones estatales. Evidencias concretas que los gobiernos liderados por el Partido de los Trabajadores (PT) no fueron capaces de librarse de las lógicas neoliberales en materia educativa.

Debido a los costos sociales que involucra el avance de las políticas con centralidad de mercado, en las últimas décadas estaríamos en presencia del quiebre del consenso neoliberal, lo que ha permitido abrir el debate en torno a nuevas alternativas emancipadoras, más allá de la compleja relación entre los movimientos sociales y los gobiernos de centroizquierda (SVAMPA, 2012). En este sentido, a pesar del reciente reposicionamiento gubernamental de la derecha en Latinoamérica, la movilización social se ha transformado en acciones relevantes a favor de las transformaciones necesarias que apunten a mayor justicia social (GARCÉS, 2012).

1.2 Educación con centralidad de mercado.

La aplicación de las políticas neoliberales 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. La educación de mercado es un paradigma que considera una nueva concepción de escuela y que reconstruye toda su existencia (LAVAL, 2018).

Durante gran parte de la segunda mitad 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 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). Sumado a esto, la promoción del surgimiento de un nuevo actor: 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).

El caso chileno es emblemático en que lo que corresponde a experiencias de sistemas educativos que le han dado centralidad al mercado, desde las políticas educativas llevadas a cabo por la dictadura a partir de los años ochenta del siglo XX, así como por aquellas implementadas por los gobiernos democráticos, han consagrado la libertad de enseñanza como un derecho de libertad de ejercer la actividad empresarial en lo que respecta a prestar servicios educativos con fines de carácter económicos, como es el lucro. Aquello ha fomentado la competencia en un mercado educativo caracterizado por el debilitamiento constante de la educación pública (BELLEI, 2015; REDONDO, 2015).

El principio fundante del neoliberalismo alude a que la totalidad de la vida económica, social y cultural, pueden ser incorporadas al mercado, es decir que lleguen a transformarse en espacios donde primen la mano invisible de la oferta y la demanda, confiando en la competencia como el principal mecanismo de regulación de la calidad. Es por lo anterior, que uno de los aspectos básicos de las políticas neoliberales dice relación con avanzar con la privatización de lo público.

En el caso chileno es posible identificar distintas formas en que se produjo la expansión del mercado, desde un primer formato autoritario dictatorial, donde la apertura comercial se instaló de forma violenta, a un segundo formato a través de mecanismos más sofisticados llevados a cabo por los gobiernos democráticos (de centroizquierda y de derecha) tras la dictadura, 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 profundizar las tendencias privatizadoras, se elaboró un sistema de evaluación de la calidad de la educación, estandarizado y descontextualizado de las culturas escolares, que más que estar destinados a orientar la mejora de las escuelas se han presentado como indicadores de mercado, entrelazándose con el sistema de voucher al portador, la libertad de elección de las escuelas por parte de las familias, y una cultura que reforzó la idea que las escuelas debían ser concebidas como instituciones que se asemejen cada vez más a una empresa privada capitalista. Lo que tiene como consecuencia que los docentes, y particularmente los equipos directivos, sean considerados como los principales gestores del destino de sus comunidades escolares. Dicha perspectiva se sustenta en propuestas que destaca el liderazgo y la autonomía, regulados por indicadores que promueven la competencia y la rendición de cuentas con fuertes consecuencias (VERGER; NORMAND, 2015; VILLALOBOS; QUARESMA, 2015; FALABELLA, 2015).

Para que el escenario de competencia del mercado en educación favoreciera a los agentes privados, fue necesario instalar la idea que lo público es ineficiente o de baja calidad y que, en contra parte, lo privado se caracterizará por su eficacia y eficiencia. El extender el mercado a los servicios sociales como la educación, requirió debilitar el servicio público no solo desde lo discursivo o desde el imaginario, sino también desde lo presupuestario. Esto significó modificar la concepción de la educación como derecho, y concretamente abandonar cualquier trato preferencial o de fortalecimiento de la educación pública como una estrategia de parte del Estado.

El abandonar la escuela pública por parte del Estado se ejemplifica con la creación de los vouchers y el sistema de educación particular subvencionada, junto con eludir el financiamiento basal de las escuelas públicas o municipales, dichas acciones no fueron azarosas, sino más bien forman parte de un programa que adopta las lógicas asociadas a la ideología neoliberal. Adquiere sentido la estrategia que la educación pública permaneciera desfinanciada, y con esto afectar su calidad y particularmente su imagen, en comparación con la particular-subvencionada. Lo anterior se puede justificar brevemente a partir de las propias palabras de Milton Friedman: “Intenten vender ustedes un producto que alguien anda

regalando” (En RUIZ, 2013, p.144). A esto, se le suma el hecho que se parte de la premisa de que la mejora de la educación se logra con base en la competencia entre los establecimientos educacionales por captar la mayor cantidad de matrículas posibles, competencia desigual entre escuelas públicas y privadas, reproduciendo la jerarquización social existente (GARCÍA-HUIDOBRO, 2012).

En general, según Falabella (2015), se pueden enumerar una serie de acciones que tuvieron consecuencias en el debilitamiento de la educación pública en Chile:

1) liberalización del mercado educativo, desde la década del ´80 del siglo pasado, en la medida que fue avanzando el gobierno de facto, se fue permitiendo que se integrasen diversas iniciativas privadas bajo la figura de sostenedores de escuelas, incluso se permitió que actuaran con fines de lucro y con registro de iniciación de actividades tributarias de las más diversas índoles.

2) la estructura de financiamiento de las escuelas, se elabora un sistema de voucher al portador o por estudiante, desconociendo la necesidad de financiamiento basal relacionado con los reales costos de mantención de las escuelas e ignorando la relevancia puntual que tenían algunas comunidades educativas ubicadas en territorios con altos niveles de exclusión social.

3) el fortalecimiento del SIMCE, el cual ha carecido de un foco centralizado en lo pedagógico, como una instancia relevante para la mejora de los aprendizajes, sino más bien como instrumentalización que permita comparar las escuelas y fundamentar la toma de decisiones por partes de las familias, en un mercado escolar dispuesto para que las escuelas actúen conforme a la competencia por matrículas.

4) la modificación del estatus de funcionario público con que contaban los docentes hasta la municipalización de la educación pública, siendo reemplazado por una condición híbrida con tendencia a la privatización de la función.

5) finalmente, asociado con los puntos anteriores, se decretó la descentralización o transferencias de las escuelas públicas estatales a los municipios, muchos de los cuales administraron las escuelas a través de corporaciones con patrimonio propio, desligándose el Estado de la administración financiera de la llamada educación pública.

Existe una suerte de consenso que el desvinculamiento del Estado a través de la descentralización administrativa, en lo que respecta principalmente a la administración de los recursos destinados a la educación pública por parte de los municipios, ha sido uno de los cambios que ha tenido mayor impacto en el escenario educativo chileno, al hacer responsable a las corporaciones municipales de la administración de los siempre escasos recursos obtenidos por subvención por asistencia del promedio mensual.

La municipalización de las escuelas en 1981 generó una verdadera contrarrevolución de los preceptos del Estado Docente¹⁴. La educación pública que hasta ese entonces era responsabilidad directa de parte del Estado, dio paso a un sistema híbrido entre lo público y lo privado. Bajo esta administración, los municipios tuvieron que hacer frente a las necesidades presentes en las escuelas con los recursos generados con base en un mecanismo financiamiento que no garantiza la cobertura real de las necesidades de las escuelas, lo que llevó a que muchas veces los municipios o corporaciones tuvieran que responder con su propio patrimonio, a su vez también, desarrollando diversas acciones administrativas financieras, muchas de las cuales carecían de respaldo jurídico o, incluso, eran derechamente prácticas ilegales.

Las consecuencias directas de estas reformas neoliberales, caracterizadas por la falta de trato preferencial para con las escuelas públicas por parte del Estado, se vivenció en un constante deterioro material y humano de las comunidades escolares a cargo de los municipios, lo anterior fue reforzado con una campaña de desacreditación de la escuela pública y el fortalecimiento de las instituciones escolares privadas.

¹⁴ La expansión de la escuela en Hispanoamérica, durante el siglo XIX, está asociada directamente con la responsabilidad asumida por parte del Estado como consecuencia de los procesos de independencia, es por aquello que deriva en la constitución de un horizonte educativo de carácter nacional que busque erigir sistemas que constituyan escuelas que fomenten los principios republicanos, entendiéndose que la educación debería ser una preocupación central del Estado, para garantizar que esta sea pública y laica. A diferencia de otros países latinoamericanos, que sus sistemas escolares se erigieron en torno a las escuelas municipales, en Chile fue el Estado el agente central, en conjunto con las comunidades locales, que en cierta forma demandaban al Estado la presencia de la escuela pública en los diversos rincones del territorio nacional, proceso que se desarrolló con mucha fuerza durante la segunda mitad del siglo XIX. El Estado Docente no solo se refería a la fundación de escuelas públicas, sino también a la centralidad de la agencia estatal en lo que respecta a la dirección de la educación, lo que se expresó a través de un control reglamentario y evaluativo, por ejemplo, con base en el monopolio ejercido sobre la aplicación de los exámenes de validación de los estudios secundarios (SERRANO; PONCE DE LEÓN; RENGIFO, 2012).

Entonces, no es de extrañar que la matrícula de las escuelas municipales disminuyera de forma sistemática, y en contraparte aumentara proporcionalmente la matrícula de las escuelas particulares subvencionadas. Dicha tendencia no cambiará, a pesar de la inversión presente en los Programas de Mejoramiento Escolar (PME), formulados a partir de la década de los noventa del pasado siglo, durante los gobiernos de centroizquierda tras la vuelta de la democracia. Dichos PME se focalizaron en las escuelas a las que asistían los estudiantes más pobres y con peores resultados de aprendizajes (BELLEI, 2015).

Mientras la escuela pública se deteriora, la escuela particular subvencionada aparece como la opción más atractiva para las familias que pretenden que sus hijos no sean educados en contextos de pobreza, lo que genera un traspaso significativo de población estudiantil durante las tres décadas siguientes posteriores a la municipalización de la educación pública, dicho proceso se refleja en las siguientes tablas:

Tabla 1. Evolución de la matrícula escolar estatal entre 1981-2012.

	Total matrícula escolar	Matrícula Estatal	Diferencia respecto década anterior	Representación total de matrícula	% Variación acumulada
1981	2.841.726	2.215.973	0	78,0%	0
1990	2.973.752	1.717.928	-498.045	57,7%	-20,3%
2000	3.508.509	1.884.320	+166.392	53,7%	-24,3%
2012	3.551.267	1.359.895	-524.425	38,3%	-39,7%

Fuente: Ministerio de Educación de Chile, Biblioteca del Congreso Nacional. www.bcn.cl

Tabla 2. Evolución de la matrícula escolar particular subvencionado entre 1981-2012.

	Total matrícula escolar	Matrícula Privada Subvencionada	Diferencia respecto década anterior	Representación	% Variación acumulada
1981	2.841.726	430.232	0	15,1%	0
1990	2.973.752	963.212	+532.980	32,4%	+17,25%
2000	3.508.509	1.256.116	+292.904	35,8%	+20,66%
2012	3.551.267	1.887.180	+631.064	53,1%	+38,00%

Fuente: Ministerio de Educación de Chile, Biblioteca del Congreso Nacional. www.bcn.cl

Tabla 3. 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: Ministerio de Educación de Chile, Biblioteca del Congreso Nacional. www.bcn.cl

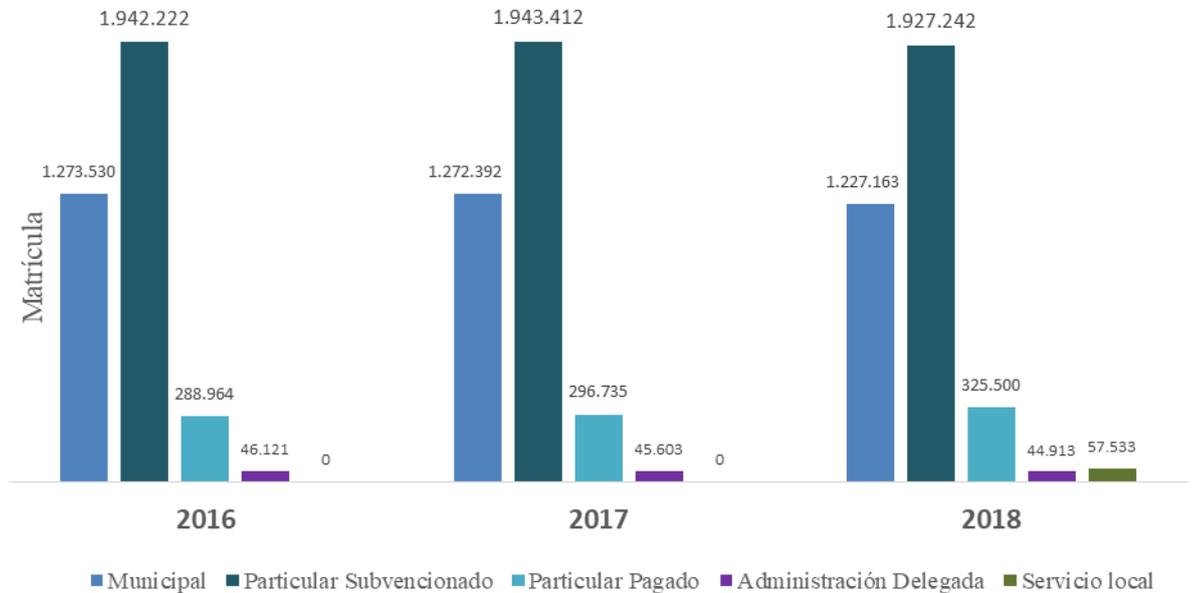
Tabla 4. Matrícula por año según dependencia administrativa. Años 2010 – 2015.

Dependencia administrativa	Matrícula oficial			Matrícula preliminar		
	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Municipal	40,6%	39,7%	38,3%	37,7%	37,0%	36,5%
Particular subvencionado	50,8%	51,7%	53,1%	53,6%	54,2%	54,6%
Particular pagado	7,1%	7,2%	7,2%	7,3%	7,5%	7,6%
Corp. Adm. Delegada	1,5%	1,5%	1,4%	1,4%	1,3%	1,3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación. “Variación de matrícula y tasas de permanencia por sector” del MINEDUC (2015). https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/Evidencias-final_julio_2015.pdf

Las tablas estadísticas anteriormente presentadas nos demuestran que la tendencia del traspaso de la población estudiantil desde las escuelas públicas (municipales) a los colegios particulares subvencionados, se mantuvo de forma constante desde la década los ochenta del siglo pasado hasta la mitad de la segunda década del presente siglo. Actualmente se logra identificar una desaceleración de dicha tendencia, lo que no ha significado que se pueda vislumbrar un proceso que revierta la dominación de la matrícula por parte de las escuelas particulares.

Gráfico 2. Matrícula en establecimientos en funcionamiento según dependencia administrativa, de 2016 a 2018.



Fuente: Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación. (MINEDUC, 2018).

La tendencia de traspaso de población escolar de las escuelas municipales a las particulares subvencionadas se puede calificar como el debilitamiento de la educación pública generada por las condiciones del trato estatal, a pesar de las inversiones focalizadas en las comunidades que atienden los estratos socioeconómicos bajos. Actualmente es minoritaria la población escolar que asiste a escuelas municipales, lo que ha llevado a afirmar a algunos colectivos de docentes e investigadores críticos, que el movimiento docente no solo debe apuntar a defender la educación pública, sino más bien a reconstruirla.

En este contexto de crisis es que se propuso desmunicipalizar la educación pública a través de la Ley 21.040 que creó el Sistema de Educación Pública y con ello los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Este sistema busca mejorar la gestión de las escuelas municipales, traspasándolas de forma gradual a los setenta servicios locales. Los SLEP son considerados como organismo descentralizados cuyo fin principal será la de garantizar la provisión de un servicio educacional contextualizado al territorio, aquello junto al enfoque

gerencial en lo que respecta a la administración recursos, supuestamente traería un fortalecimiento de la calidad del sistema de la alicaída educación pública. Todo esto coordinado a nivel nacional por una Dirección de Educación Pública (CHILE, 2017).

Si bien aún es demasiado pronto para evaluar sus efectos, los SLEP no han logrado revertir la pérdida de matrícula de la educación pública en relación a la educación particular subvencionada y el particular pagado. Aquello se refleja en el siguiente cuadro estadístico que aborda la variación anual de matrícula en los últimos tres años.

Tabla 5. Matrícula total y variación anual según dependencia administrativa del establecimiento educacional, periodo 2018-2020.

Dependencia administrativa	2018	2019	2020	Variación 2018-2019	Variación 2019-2020
Público ¹⁵	1.284.696	1.295.164	1.277.648	0,81%	-1,35%
Municipal	1.227.163	1.236.988	1.171.352	0,80%	-5,31%
SLEP	57.533	58.176	106.296	1,12%	82,71%
Particular Subvencionado	1.927.242	1.951.763	1.961.112	1,27%	0,48%
CAD	44.913	44.281	44.538	-1,41%	0,58%
Particular Pagado	325.500	332.675	324.860	2,20%	-2,35%
Total	3.582.351	3.623.883	3.608.158	1,16%	0,43%

Fuente: Centro de Estudios, Ministerio de Educación (MINEDUC, 2021a, p.6).

El debilitamiento de la educación pública en Chile se explica principalmente como una consecuencia directa de la formulación de las políticas públicas en educación, que se aplicaron desde la dictadura en adelante. Dichas políticas públicas han sido coherentes con las orientaciones neoliberales, estableciendo en un primer momento una privatización directa o endógena, fomentando la participación de iniciativas privadas, e incluso con fines de lucro, en actividades que eran en su gran mayoría asumidas por la función estatal, las escuelas públicas muchas veces se vieron obligadas a contratar servicios ofrecidos por instituciones privadas, cuestión que será considerado como un camino necesario a seguir para demostrarse competitiva (VERGER MOSCHETTI; FONTDEVILA, 2017). En una segunda coyuntura histórica, durante los gobiernos democráticos de centroizquierda, estos gobiernos se enfocaron en intentar recompensar el desequilibrio provocado por la implantación radical de

¹⁵ La fuente declara que “La dependencia pública no es más que la suma entre las dependencias “municipal” y “servicios locales de educación (SLE).”

un mercado educativo durante la década los noventa, a través de los PME, cuestión que no solo fue estéril en dar un nuevo rumbo al quehacer educativo en Chile, sino que más bien estableció una tercera vía en educación (BELLEI; VANNI, 2015).

La tercera vía validó democráticamente la educación de mercado, generando lo que se conoce como un proceso de privatización endógena. Este proceso 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 de los aprendizajes logrados por los estudiantes. Estos mecanismos permiten hacer referencia a criterios de calidad en un mercado educativo que apuesta principalmente a la competencia como regulador de los procesos, es a través de los resultados, y diversas evidencias, como los sostenedores y los directores de escuelas demuestran la eficiencia y eficacia de la gestión, y de esta manera poder lograr una mayor captación de “clientes” o estudiantes. Este tipo de privatización está relacionada directamente con la NGP (FALABELLA, 2015; VERGER MOSCHETTI; FONTDEVILA, 2017; VERGER; NORMAND, 2015).

Para que esta última fase fuese posible, se requirió de un mayor control curricular y mecanismos de evaluación, asociándolos a premios y castigos, misturando con políticas públicas que aluden a la autonomía y responsabilización de las comunidades educativas, en este caso el Estado no retrocede como se podría esperar en una realidad donde la lógica neoliberales se expande, sino más bien este asume el rol de evaluador o garante de la competencia.

A pesar que se presentan como etapas secuenciadas, en la práctica la privatización exógena y endógena se interrelacionan y que actualmente coexisten, debido a la permanencia de las políticas públicas que las sustentan. A continuación, se presenta un cuadro con las principales políticas públicas entre los años de 1980-2014 que dan cuenta cómo se generan las etapas anteriormente enunciadas, es decir la manera cómo se fue avanzando y sofisticando la privatización de la educación en Chile.

Cuadro de Políticas Públicas en Educación entre 1980-2014.

1980-1990	1990-1996	1996-2000	2000-2006	2006-2014
<ul style="list-style-type: none"> -Municipalización de la educación pública. -Subvención por asistencia promedio mensual de los estudiantes que asisten a las escuelas públicas y particulares subvencionadas. -Desregulación de la profesión docente. 	<ul style="list-style-type: none"> -Programas de mejoramientos. -Estatuto docente. -Copago por parte de las familias como complemento a la subvención estatal. -Publicación de los resultados del SIMCE. -P900 básica. -MECE básica. -MECE rural -Enlaces. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reforma curricular (marco curricular y programas de estudios). -Programa de fortalecimiento de la profesión docente. -Expansión y profundización de los programas de mejoramientos compensatorios. -Incentivos económicos para el desempeño escolar (SNED). -P900 media. -MECE media. 	<ul style="list-style-type: none"> -Sistema de Evaluación Docente. -Incentivos monetarios por desempeño individual de los docentes (ADVI). -Programas de mejoramiento escolar más prescriptivos. -Expansión e intensificación del SIMCE. 	<ul style="list-style-type: none"> -Subvenciones escolares preferenciales a los estudiantes vulnerables (SEP). -Ley General de Educación. -Agencia de Aseguramiento de la Calidad. -Superintendencia de la Educación. -Aplicación de evaluaciones estandarizadas con fuertes consecuencias.
<ul style="list-style-type: none"> Mercado educacional. Privatización exógena. 	<ul style="list-style-type: none"> Mercado y Estado: la “tercera vía” en educación. Privatización endógena. 			<ul style="list-style-type: none"> Estado evaluador: reformas basadas en estándares. Privatización endógena.

Elaboración propia utilizando como base un resumen presente en Bellei; Vanni (2015).

Junto con el desmantelamiento de la escuela pública, las políticas educacionales aplicadas en Chile durante el período posterior a la dictadura, presentan algunas características que nos permiten comprender el contexto de movilización social y la generación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

En la década de 1990 se habló principalmente de programas de mejoramientos de la calidad y la equidad, en cierta forma, evitando cualquier confrontación política que pudiera generarse con alguna reforma de mayor profundidad. Es por esto que surgen programas como los siguientes: El programa de las 900 escuelas (P900), Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica (MECE-Básica), Programa para incorporar Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el sistema escolar (Enlaces), Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Rural (MECE-Rural) y Programa

de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media (MECE-Media), estaban destinados a focalizar los recursos en las escuelas que asistían la población escolar más pobre y que presentaban los resultados más bajos en las evaluaciones estandarizadas, además de poseer porcentajes comparativamente mayores de deserción escolar (BELLEI; VANNI, 2015; COX, 2003; GARCÍA-HUIDOBRO, 1999).

El Programa P900 se implementó entre los años 1990-1997 en primaria y entre 1998-2007 en secundaria, utilizando el criterio de la discriminación positiva, enfocándose en reformar el trabajo de los docentes, para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizajes, dando énfasis a la gestión escolar. Este programa entregaba recursos pedagógicos y asistencia técnica, principalmente en el formato de talleres. El modo de formalización de estos programas se realizó a través de la firma de convenios entre el Mineduc y las escuelas, dichos convenios tenían una duración de 3 años, las escuelas diseñan acciones que los llevarían a mejorar su condición (ARELLANO, 2001).

El MECE- Básica, también aplicado a principios de los noventas, fue focalizado en la educación preescolar y primaria. Se concentró en la entrega de materiales didácticos como textos de estudios, la instauración de biblioteca de aula, financiamiento para aumentar la cobertura en educación parvularia, así como reeducar a las trabajadoras de la educación preescolar y primaria en nuevos enfoques didácticos. MECE-básica se desarrolló entre 1992 y 1997 con un crédito emanado del BM (ARELLANO, 2001).

El Programa Enlaces comenzó en el nivel preescolar y posteriormente se extendió a todos los niveles educativos, se instalaron laboratorios de computación en las escuelas públicas, dando prioridad a quienes poseían mayores porcentajes de población socioeconómicamente excluida, hoy la mayoría de escuelas y liceos constan con un laboratorio de computación (ARELLANO, 2001).

Los PME también se aplicaron desde la década de 1990, siendo estos fondos concursables que podían aspirar las comunidades educativas, fomentado la autonomía de la gestión pedagógica, desde un diagnóstico inicial y la construcción de un proyecto, estableciendo metas, plazos y estrategias de monitoreo.

El MECE- rural, es el equivalente al MECE-básica, aunque con la contextualización que corresponde a escuelas multigrados y escuelas con niveles incompletos presentes en espacios rurales. MECE-Rural, se centró en el objetivo de disminuir el aislamiento de estas escuelas, a través del establecimiento de microcentros de coordinación pedagógica para docentes de diversas instituciones educativas, ubicadas en un radio cercano (ARELLANO, 2001).

Finalmente, MECE-Media, buscó enriquecer los procesos considerados como fundamentales en los liceos (escuelas secundarias), principalmente sobre aspectos pedagógicos, favoreciendo los estilos de gestión o de cultura organizacional, para que incorporaran la lectura y la visión de la cultura juvenil, manejos en recursos humanos y materiales entre otros aspectos, sumando los elementos de adquisición de recursos materiales y pedagógicos similares a los presentes en MECE-Básica. Además, insistieron en la necesidad de fortalecer la autonomía de los liceos en lo que respecta a la actualización de sus experiencias formativas, con foco en los aprendizajes de los estudiantes (BELLEI, 2000).

Todos estos programas se basaron en el SIMCE como punto de referencia sobre la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizajes. 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 desarrollaban el trabajo los docentes. Por ejemplo, creando instancias de trabajo colectivo, dándole mayor énfasis a la reflexión, diseño y a la gestión técnica pedagógica. Las estrategias más usadas fueron: los talleres de trabajo, cursos de perfeccionamiento para la incorporación de nuevas tecnologías en el aula, cursos de perfeccionamientos para la apropiación de los programas de estudios, entre otros. A pesar que estos programas intentaron abordar el problema de la calidad y la equidad, desde un rol más activo de parte del Estado, las investigaciones que abordan su real impacto demuestran que no son concluyentes sus resultados. Según algunos autores 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; VANNI, 2015).

No obstante que no se posean datos concluyentes del impacto de los programas de apoyo, a fines de la década de los 90' y en el primer lustro del nuevo milenio, es posible

identificar que se concluyó que ya existían las condiciones políticas necesarias para avanzar en una reforma más ambiciosa, la cual según la literatura consultada posee cuatro pilares:

1. Mayor protagonismo del Estado en la profundización y expansión de los programas de mejoramiento instalados en la primera mitad de la década de los noventa.

2. Fortalecimiento al desarrollo de la profesión docente, a través de serie de medidas sin llegar a ser una política integral: programa de inversión en la formación inicial docente, perfeccionamiento a gran escala sobre la reforma curricular para los docentes en ejercicio, programas de pasantías en el extranjero y la instauración de un sistema de bonificación económica a la “excelencia académica” cada dos años, según los resultados alcanzados en las evaluaciones estandarizadas como el SIMCE.

3. La reforma educacional, con la implementación de nuevo currículum, que ponía mayor énfasis en las habilidades intelectuales de orden superior y en el uso de las tecnologías como recursos didácticos.

4. El aumento sustancial del tiempo escolar, pasando de un régimen de doble jornada (mañana y tarde) a uno de jornada escolar completa (JEC), lo que significó un aumento aproximado de un 27% del tiempo destinado a las actividades instruccionales de aula. Este cambio de jornada estuvo acompañado por un acrecentamiento en la subvención escolar para las escuelas que se incorporaron a dicho régimen, de igual forma significó una relevante inversión en infraestructura, beneficios que se extendieron a las instituciones particulares subvencionadas (ÁVALOS, 2003; BELLEI; VANNI, 2015; COX, 2003).

Durante los primeros cinco años del presente siglo se afirmó que los resultados de aprendizajes habían mejorado, dicha aseveración se sustenta en el aumento de los puntajes en las pruebas estandarizadas como el SIMCE, a su vez, en estas evaluaciones se evidenciaría que se redujo la distancia entre las escuelas públicas y las particulares, aunque esta tendencia rápidamente se estancó, lo que permitió que se iniciaran los enfrentamientos al interior de la clase política, quebrando el consenso inicial que había permitido avanzar con las reformas en el ámbito educativo.

Los políticos de derecha se enfocaron en atacar la intervención estatal, principalmente se concentraron en cuestionar la estabilidad contractual de los docentes que trabajan en los establecimientos públicos, argumentando que el Estatuto Docente, promulgado en 1997 (Ley N° 19.070), protegía a los malos profesores que imparten docencia en las escuelas de

dependencia municipal y que, por tal razón, se requería de un sistema de evaluación de la docencia con fuertes consecuencias en lo salarial y en la estabilidad laboral (BELLEI; VANNI, 2015).

Desde la izquierda, contradijeron, demostrado que a pesar de la importante inversión realizada desde el Estado en la década de los noventa, la educación no mejoraba por la excesiva preponderancia que poseen las lógicas de mercado, argumentando que se necesitaba una mayor centralidad de las agencias estatales y en cierto grado un trato distinto con las escuelas municipales, es decir, intentar una suerte de reconstrucción de la educación pública desde la perspectiva del Estado Docente (BELLEI; VANNI, 2015).

Las políticas neoliberales junto darle centralidad al mercado y la instalación de estrategias de competencia entre las escuelas y entre los actores educativos (sobre todo entre estudiantes y entre docentes), a su vez, incluyen en los establecimientos educativos un lenguaje economicista asociado a la estandarización-medición de los aprendizajes. Junto con el repliegue de la responsabilidad educativa de parte del Estado, y la reestructuración del sentido de educación pública, desde lo curricular se enfocan principalmente en la adquisición de “habilidades” y “herramientas” que permitan la incorporación al mercado del trabajo (LÓPEZ; FLORES, 2006). Algunos autores, entre ellos Gentili (1997a) y Puiggrós (2010), destacan que uno de los aspectos más significativos de las transformaciones neoliberales se relaciona con los sentidos y los cambios culturales que se imponen, valiéndose de todos los medios, particularmente de los de comunicación masiva.

La concepción de educación pública como lugar de encuentro de la diversidad social y como espacio de derechos comunes en que se refuerza las experiencias democráticas que caracterizó al Estado Docente hasta el golpe cívico-militar de 1973, perderá sentido bajo la implementación del neoliberalismo, a pesar de que muchas veces los neoliberales utilicen discursos asociados a la integración de la diversidad y la autonomía, para validar sus reformas, afectando las políticas que garantizan derechos universales e igualitaristas. Desde la ideología neoliberal, la educación asume como horizonte los criterios del mercado, donde los intereses individuales y la segregación, según las condiciones de pago, se transforman en expresiones naturales, debido a que se considera una actividad abierta a las iniciativas de negocios, donde el Estado renuncia paulatinamente a las atribuciones y obligaciones que

históricamente le han correspondido (CORNEJO, GONZÁLEZ; CALDICHOURY, 2007; PUIGGRÓS, 2010).

El sistema educativo chileno y la tramitación de las políticas públicas en educación presentes en las últimas dos décadas, han estado enmarcados por las constantes movilizaciones sociales, tanto por parte de los estudiantes, como de los docentes. Las causas que originan las movilizaciones sociales se relacionan directamente con la aplicación de las políticas neoliberales, en el ámbito educativo estas se han caracterizado por la descentralización en materia administrativa y financiera, dejando explicitado en uno de los documentos bases del neoliberalismo chileno, como es el texto conocido como “El ladrillo”, en el cual se enuncia que el Estado solo financiaría “el costo mínimo” de la educación pública (CENTRO DE ESTUDIOS PÚBLICOS, 1992).

En lo concreto, esto se representó en un sistema público desfinanciado, sustentado en una subvención por asistencia promedio, lo que genera la difícil relación de financiar gastos fijos con ingresos variables. Este problema estructural ha sido ignorado por los distintos gobiernos tras la dictadura, no estando presente tanto en los planes de mejoras como en las reformas durante los gobiernos democráticos, reforzando la tendencia de que la educación pública ha sido abandonada. En definitiva, significó dejar a la suerte de los sujetos como consumidores el mejorar las condiciones “mínimas” (GARCÍA-HUIDOBRO, 2007; RIESCO, 2007; DONOSO, 2005).

De lo anteriormente expuesto, radica la importancia de la movilización social y particularmente del movimiento estudiantil en el Chile reciente. Bajo el primer gobierno de Bachelet, sobre todo entre 2006 y 2008, se desarrollaron importantes movilizaciones estudiantiles exigiendo como principal demanda la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Después de meses de marchas, paros y tomas de los establecimientos educacionales, se conformó la Comisión Asesora Presidencial, integrada por alrededor de 70 personas (estudiantes, profesores, adultos tutores, representantes de gobierno, académicos, trabajadores de la educación, etc.). Debido a esta coyuntura política, fue posible que el año 2009 la LOCE fuese reemplazada por la Ley General de Educación (LGE).

Las acciones asumidas por los estudiantes responden a una serie de postulados que levantan una crítica genérica a la concepción de sociedad sustentada en el capitalismo

neoliberal, principalmente sobre la noción instrumentalizada de democracia y de educación, donde los estudiantes se piensan como clientes y los profesores como prestadores de servicios, se ha suprimido la democracia directa y participativa como parte fundamental del quehacer político, reemplazando el ejercicio de la ciudadanía por el de consumidor y considerando la participación política como meramente instrumental (MOULIAN, 1990; TEDESCO, 2002).

La llamada “revolución pingüina” del año 2006 y las tomas de liceos durante el 2011, corresponde a dos momentos coyunturales presentes en los ciclos de movilización que se han articulado en relación a las oportunidades políticas. Si bien el primer movimiento comenzó con demandas muy concretas asociadas a la gratuidad de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), el aumento de las raciones alimenticias entregadas por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) y la gratuidad del pase escolar, pronto incluyeron otras demandas más sustanciales que apuntaban a cambiar el sistema, entre las cuales destacan la derogación de la LOCE. Pero lejos, lo más significativo de este movimiento se debe a que se cuestionó abiertamente la lógica de la política de lo posible. La movilización estudiantil asumió la politización de la sociedad, generando un gran apoyo ciudadano (RUIZ, 2013).

A pesar del impacto político y mediático, los cambios no fueron sustanciales y el modelo de educación de mercado no fue afectado puesto que, según Ruiz (2013), las transformaciones solo fueron “cuantitativas: aumento del monto de subvención escolar y de la subvención preferencial (...) se mantiene el sistema de vouchers y la administración por parte de privados de los colegios particulares subvencionados, junto con la municipalización.” (p.155).

Dado que las movilizaciones son expresiones de un fastidio, entonces, no es de extrañar que el movimiento estudiantil haya politizado aspectos que hasta ese momento eran terreno exclusivo del mercado. La movilización estudiantil durante el 2011 tuvo al frente al primer gobierno de derecha después de la dictadura, lo que facilitó que se radicalizaran las posturas, las principales demandas fueron: fin al lucro en la educación, la educación como derecho, gratuidad de la educación superior y democratización de las instituciones educativas (GARCÉS, 2011; MAYOL, 2012; MARÍN, 2014; RUIZ, 2013).

Lo sucedido en Chile entre los años 2006 y el 2011 no solo significó una interpelación a la política de lo posible¹⁶. Según Garcés (2013), los estudiantes “han propuesto la reestatización de la educación y la re nacionalización de las riquezas básicas para financiar la educación chilena (...) que es completamente anti-sistémica.” (p.90). Al mismo tiempo, en las escuelas los estudiantes experimentaron otras formas de participación, compromiso y ejercicio político. Es decir, otras maneras de vivir la democracia que se alejan de la democracia neoliberal de carácter procedimental (FIGUEROA; CAVIERES, 2017; OPECH; COLECTIVO DIATRIBA 2011).

Por su parte la movilización docente durante la última década ha sido resignificada, los profesores chilenos han vivido sus propios ciclos de movilización, si bien no con el mismo ímpetu con que fue asumida la movilización por parte de los estudiantes (OPECH; COLECTIVO DIATRIBA, 2011). No es menos cierto que el profesorado chileno posee una larga trayectoria de movilización, especialmente de carácter reivindicativa salarial, intensificada durante la década posterior a la recuperación de la democracia, a través de las cuales buscaban hacer frente a las condiciones que generan malestar (CORNEJO, 2012). Es por lo anterior, que pareciera ser que lo más significativo de las movilizaciones docentes de este último lustro es que las demandas de carácter reivindicativas salariales dieron paso a luchas de resistencias que involucraron otras dimensiones, entre las cuales está la defensa de la autonomía profesional (CAVIERES; APPLE, 2016; OPECH, 2015).

Es necesario reconocer las prácticas de resistencia que se han forjado tanto en el estudiantado, así como por parte de los profesores ante el avance de los proyectos de ley de profundización de las lógicas de mercado, en el caso chileno las investigaciones han estado enfocadas principalmente en los estudiantes y escasamente en la participación de los docentes. Es en dichas instancias de resistencia, en que se han producido discursos y acciones que dan cuenta de lógicas que ponen énfasis en la democratización, la justicia social y en la defensa de la autonomía profesional (CASTRO, 2018; CAVIERES; APPLE, 2016; FIGUEROA, 2019).

¹⁶ Con lo observado en el estallido social que comenzó en octubre del 2019 queda demostrado que la tensión que comenzó a poner el movimiento estudiantil desde hace más de una década está más vigente que nunca, permitiendo conectarse con otros actores sociales en base a un objetivo común, como es el transformar el sistema neoliberal chileno. Tal como se expresó en otra parte del texto, este proceso histórico aún está abierto, siendo esta una de las características de la Historia del Tiempo Presente.

1.3 Nueva Gestión Pública (NGP) en educación.

El neoliberalismo en materia educativa está relacionado con una retórica discursiva que le da sustento a las acciones y legitimación a las reformas, constituyendo una suerte de consenso global en su intención de lograr la hegemonía, siguiendo lo expuesto por Gentili (1997b), el programa de acción que tiene como objetivo el constituir una visión única, se sustenta en cuatro elementos:

1) Instalar la visión sobre la existencia de una crisis de la eficiencia, la eficacia y la productividad del sistema educativo, ya no se relaciona con la expansión de la cobertura, sino más bien con la calidad de los procesos de enseñanza, 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 se suma a los anteriores, la propia sociedad, la que se habría acostumbrado a la intervención del Estado en materia socioeconómica, generando una profunda indisciplina y debilitando la ética individualista, que reconoce el esfuerzo, el amor al dinero y al progreso material.

3) Las estrategias para salir de la crisis, dos grandes acciones dan coherencia a las estrategias: 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, a los cuales se deben consultar, estos serían quienes aparecen como exitosos en las sociedades con centralidad de mercado, son aquellos que están asociados al mundo de los negocios y a la academia funcional al pensamiento neoliberal, desarrollando una verdadera globalización de intelectuales al servicio del poder económico.

La crisis se expresa en retóricas que apelan a los riesgos que representan los bajos resultados en las evaluaciones estandarizadas, ya sea nacionales como internacionales, algo

como lo visto en EEUU en la relatoría “A Nation At Risk” de 1983, en la cual se asoció el nivel de la calidad de la educación con la capacidad productiva, desde la perspectiva del capital humano, con el tiempo aquello se complementó con ideas neoconservadoras y neoliberales privatizadoras, teniendo la capacidad de influir directamente en la agenda de las políticas educativas, por ejemplo, a través de la ley “No Child Left Behind” (NORMAND, 2008).

Es en dicho contexto de crisis, donde se considera que la NGP puede ser una de las principales opciones para superarla, este enfoque de gestión es definido como la incorporación de las racionalidades y estrategias presentes en las empresas privadas en la forma de gestionar las instituciones públicas. Esta propuesta asume que los servicios públicos deben orientarse por los criterios de eficiencia y eficacia que derivan de las instituciones privadas capitalistas (VERGER; NORMAND, 2015). Las reformas asociadas a la NGP buscan diversificar y fragmentar los servicios públicos en niveles de gestión con mayores autonomías, comprometidos con metas tangibles, medibles y comparables.

...existe una percepción generalizada de que son políticas que podrían solucionar una parte importante de los problemas más apremiantes de los sistemas educativos contemporáneos. Factores de carácter discursivo e ideacional se encuentran, en gran medida, detrás de esta percepción social tan generalizada. Por lo tanto, este tipo de factores necesitan ser vistos también como fuerzas subyacentes a la expansión de las reformas basadas en la NGP. (VERGER; NORMAND, 2015, p.612)

La NGP, surge con base en las críticas que se hacen a la administración pública burocrática, y principalmente a la intervención estatal que caracterizó al Estado de Bienestar, si bien el gerencialismo en las instituciones públicas anteceden a la NGP, este nuevo gerencialismo refuerza las lógicas de competencia donde el emprendedurismo es considerado como un factor clave en el éxito de la gestión, teniendo como principal paradigma las formas de producción asociadas a los programas de calidad total, aquello ha influido en la manera como se conciben las comunidades educativa y particularmente las funciones directivas en las escuelas públicas (OLIVEIRA, BARBOSA; CLEMENTINO, 2017).

Si bien las organizaciones públicas venían siendo manejadas gerencialmente, en las últimas décadas existe un cambio de un régimen de carácter administrativo y burocrático a uno corporativo mercadológico, transformando las instituciones públicas -incluidas las escuelas- en espacios donde se instala el quehacer del mercado, abriendo estos lugares a

potenciales negocios, desde la prestación de servicios por parte de las empresas privadas, como por ejemplo, a través de las consultorías o de las agencias de apoyo técnico. El espacio público es visto como un lugar donde se puedan instalar las iniciativas de lucro. En esta realidad, es lógico y racional pensar que se deben cerrar las instituciones de bajo desempeño o crear experiencias que están por fuera del control democrático comunitario como son las escuelas chárter, lugares donde se pone máxima atención a los datos cuantitativos y a los niveles de desempeño, así como a la estandarización de las prácticas (ANDERSON, 2017).

Esta forma de concebir la gestión, desde las agencias locales de educación y puntualmente en las escuelas, se relaciona con algunas peculiaridades que se han ido instalando en los sistemas educativos, y que a su vez, sustentan al mismo tiempo la retórica de la existencia de una crisis educacional. Una de estas sería los sistemas de evaluación estandarizados, los que se han estructurado en torno a un régimen de rendición de cuentas. “La NGP ha estimulado el mayor alcance político de la evaluación educativa, y la mayor presencia de planes estratégicos e indicadores de desempeño en base a los que asignan recursos a los centros.” (VERGER; NORMAND, 2015, p.603).

La rendición de cuentas se ha instalado casi de forma natural, al mismo tiempo que se desacredita la educación comprensiva y la intervención estatal, de este modo cada vez se consideran a las escuelas como espacios donde debe primar la competencia, entre estudiantes, entre docentes, así como entre las instituciones escolares, las cuales son consideradas como los principales responsables de la calidad educativa que ofertan (FALABELLA; DE LA VEGA, 2016; VILLALOBOS; QUARESMA, 2015).

La rendición de cuentas que se vive actualmente en los sistemas educativos, se relaciona directamente con la capacidad de influencia que han tenido los organismos internacionales, particularmente la OCDE, quienes a través de políticas globales como el PISA, ha reforzado dicho enfoque, también es promovido, con algunos matices, por el BM y la UNESCO (VERGER; PARCERISA, 2017). Este tema es abordado con mayor profundidad en el siguiente capítulo.

La estandarización de los procesos evaluativos, a partir de la construcción de indicadores de desempeño e instrumentos de evaluación que sustentan la rendición de cuentas, han tenido implicancias en la forma cómo se conciben los procesos de enseñanza y en las

condiciones de trabajo de los docentes. La calidad de la educación se concibe como sinónimo de resultados de las pruebas estandarizadas, este reduccionismo en torno a la evaluación y la cuantificación ha sido clave en la instauración de los mercados educativos como el chileno. El SIMCE y la PSU, ambas instancias que miden los niveles de conocimientos de los estudiantes durante la educación primaria y secundaria, han puesto en la palestra la calidad de la escuela, ejerciendo un juicio público sobre el desempeño de los docentes, responsabilizándolos por los resultados, sin considerar mayormente los contextos en los cuales estos desenvuelven sus funciones (ASSAÉL, et al., 2011; QUARESMA; ORELLANA, 2016).

Muchas veces inclusive son los propios docentes quienes desarrollaron sentimientos de culpabilización frente al fracaso de sus estudiantes, haciendo eco de los juicios que le asignan una correlación mecánica entre la “calidad” de la escuela, y específicamente de las capacidades instructivas de los docentes, y los resultados de aprendizajes medidos por las evaluaciones estandarizadas, como son el SIMCE y la PSU. Estos juicios no consideran aspectos tan relevantes como el capital sociocultural de la familia de las cuales procede la población escolar (REYES, et al., 2010).

El pretender obtener buenos resultados en las pruebas estandarizadas ejerce una importante presión a las comunidades escolares, la exigencia por cumplir con las metas y los juicios sociales presentes en los medios de comunicación a través de la figura de los rankings, ha llevado no solo a que se genere un efecto nocivo en las experiencias profesionales de los docentes, sino también, ha terminado por reducir el acto de educar a una serie de indicadores o de resultados cuantificables, descuidando algunos aspectos tan relevante como es la dimensión afectiva.

A pesar que en los documentos oficiales, por ejemplo presentes en la LGE, así como en las bases curriculares, en la fundamentación y en los objetivos de aprendizajes, aluden a diversas dimensiones del quehacer educativo, en la práctica finalmente se termina por reducir y afianzar una concepción en que la calidad de la educación se asociada a todo aquello que se mide en las evaluaciones estandarizadas, es decir, conocimientos que curricularmente se continúa prescribiendo de forma fragmentados, acumulables y descontextualizados de las realidades escolares (ASSAÉL; ALBORNOZ; CARO, 2018; QUARESMA; ORELLANA, 2016; SISTO, 2012).

Por otro lado, debemos diferenciar la rendición de cuentas de otros mecanismos de control comunitario o colegiado que permite levantar evidencias contextualizadas y constituidas democráticamente, por ejemplo, en base a la participación horizontal de la comunidad escolar, sin la imposición de algún grupo de interés, esto último desde una perspectiva de la democratización de la escuela podría significar un gran avance para construir proyectos pedagógicos que escapen a las lógicas neoliberales (APPLE; BEANE, 2005; FIGUEROA, 2019).

Sin embargo, las reformas actuales caminan por otros senderos, cooptando iniciativas que en su momento pudieron ser loables como fue el profesionalismo docente asentado en la investigación y la reflexividad, los cuales incluso han terminado por sumarse a los eventos de rendición de cuentas, constituyéndose en parte de lo que hoy se conoce como nuevo profesionalismo, aquello ha tenido un gran impacto en la actividad docente. Quizás los nuevos profesores, los más jóvenes, pueden soportar estas nuevas exigencias, expresada en una mayor intensificación y una estandarización del trabajo, pero seguramente muchos docentes con experiencia, con una fuerte cultura profesional, preferirán cambiar de actividad (ANDERSON, 2017).

A pesar que existen algunas realidades escolares en Chile, las que por cierto no forman parte de las experiencias educativas que se hacen cargo de los grupos vulnerados social y económicamente, en que el sistema de rendición de cuentas en base a pruebas estandarizadas no parece ser percibido como una exigencia estresante o perjudicial como es el caso de los liceos emblemáticos¹⁷. No obstante, la mayoría de las escuelas públicas se ven amenazadas y presionadas por los rankings y los estándares que deben cumplir, para evitar el cierre de las escuelas (ASSAÉL; ALBORNOZ; CARO, 2018; QUARESMA; ORELLANA, 2016).

Entonces, no es de extrañar que la estandarización y las evaluaciones con fuertes consecuencias, que suelen tener los sistemas de rendición de cuentas cuando son guiados por criterios del mercado, sean un elemento significativo en el malestar de los docentes,

¹⁷ Se reconoce como “liceos emblemáticos” a aquellas escuelas secundarias que se caracterizan por poseer una historia centenaria, asociada al nacimiento de la república y la expansión del Estado Docente. Además, estas instituciones educativas se han destacado, según la percepción general, por impartir una buena calidad de enseñanza, generando una trayectoria que se proyecta a la educación superior, siendo en algunos períodos históricos, inclusive, el lugar donde se debían validar o certificar los estudios cursados en los colegios particulares. No obstante, el calificativo de liceo emblemático actualmente se ha querido simplificar solamente en torno a una calidad de educación medible a través de las evaluaciones estandarizadas tipo SIMCE y PSU.

principalmente, de aquellos que ejercen la profesión en contextos escolares de pobreza material y cultural. En estos contextos los docentes no solamente perciben como pierden la autonomía frente a la prescripción, sino también, se generan frustraciones ante la imposibilidad de cumplir con las metas de rendimientos impuestas por agentes externos, las cuales en la mayoría de los casos carecen de sentido y desprofesionalizan la función de los docentes (ASSAÉL, ALBORNOZ; CARO, 2018; FIGUEROA; CAVIERES, 2020).

La sobrevaloración de los exámenes estandarizados ha llevado a que los docentes se conviertan muchas veces en meros entrenadores para rendir estas pruebas o incluso busquen la forma para engañar los sistemas de evaluación. A su vez, los mecanismos de evaluación presentes en los sistemas de rendición de cuentas están actuando como dispositivos de vigilancia y de performatividad de los docentes, culpabilizándolos por los bajos resultados, llevándolos a actuar conforme a los estándares establecidos y a la observación de los evaluadores externos (ASSAÉL, ALBORNOZ; CARO, 2018; BALL, 2002; LIPMAN, 2009).

La NGP y la rendición de cuentas con altas consecuencias se expresa 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 a distancia, sino también, está relacionado con las condiciones en las cuales se desarrollan las funciones docentes. Teóricamente, las condiciones laborales se han comprendido como una “cuestión docente”, aludiendo a un paralelismo con las condiciones de vida del proletariado explotado por el capitalismo industrial y representado en el calificativo de “cuestión social”, relacionado lo anterior, se ha utilizado la categoría de “malestar docente”¹⁸ (CORNEJO, 2006, 2009).

Otro aspecto que se debe tener en consideración son los cambios sociales y culturales que han afectado a la institución escolar, uno de los más significativos es la expansión de los sistemas educativos y la búsqueda de la universalización de la educación primaria y

¹⁸ 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).

secundaria, debido a que dicho proceso involucró que se incorporara a la escuela un porcentaje relevante de la población que hasta ese momento había sido excluida de la educación formal, podemos decir que se produce una popularización de las aulas, particularmente de las escuelas públicas. Ahora el docente no solo debe enseñar a quienes no saben, sino muchas veces a quienes no poseen motivaciones asociadas a la clase social para aprender. En dicho contexto, los docentes deben hacerse cargo de otras problemáticas que no sean necesariamente las de enseñar los contenidos asociados a las disciplinas, se ha sostenido que el docente debe ser un profesional que involucre competencias de otras profesiones, como serían la de los psicólogos y los asistentes sociales, entre otros (HARGREAVES, 1997; TENTI FANFANI, 2006, 2005).

Las transformaciones en las condiciones y la organización del trabajo docente en un contexto de expansión de la cobertura educacional en sociedades con grandes desigualdades socioeconómicas, ha significado una sobrecarga e intensificación del trabajo de los docentes. Las demandas sociales, como de rendición de cuentas, han aumentado sin una correlación con los apoyos que pudieran disponer las escuelas de parte de las agencias estatales. Sumando a esto, debemos tener en consideración los efectos que han generado los discursos que acompañan las políticas neoliberales en torno a la desacreditación de la escuela pública y de la profesión docente, aquello estaría provocando consecuencias en las subjetividades y en la salud/bienestar de los docentes (CORNEJO, 2007, 2009; OLIVEIRA; GONÇALVES; MELO, 2004; TENTI FANFANI, 2005).

**Capítulo II. El rol de las agencias internacionales en la
formulación de políticas públicas en educación.**

Capítulo II. El rol de las agencias internacionales en la formulación de políticas públicas en educación.

Por lo tanto, formar el capital humano, ingrediente principal de una mayor productividad e innovaciones aceleradas, es un desafío central para la región. Aunque la cobertura de la educación en América Latina y el Caribe se ha ampliado rápidamente, los mayores beneficios económicos de las inversiones en educación provienen de lo que aprenden los alumnos y no de los años de escolaridad completados. (BRUNS; LUQUE., 2014, p. 11)

En el contexto de la expansión del capitalismo global, las instituciones sociales y particularmente las educacionales han sido condicionadas por las indicaciones a modo de “recomendaciones” que bajan desde los organismos internacionales, las cuales operan con base en diversas lógicas que constituyen formas de control a través de indicadores económicos y criterios de eficiencia y eficacia en la gestión educacional en todos sus niveles. A su vez este control, ha estado acompañado del debilitamiento de la educación pública, principalmente expresada en la igualdad de trato por parte del Estado con las escuelas particulares, a través de la disminución de los programas focalizados exclusivamente en las escuelas públicas, así como por la promoción para llevar a cabo la privatización de los servicios basados en la competencia.

Después de la Segunda Guerra Mundial, el BM y el FMI asumen un rol activo en la promoción y fortalecimiento del liderazgo político, argumentando que tenían la capacidad de generar un desarrollo económico en aquellos países que aceptaban sus recomendaciones y préstamos. A través de la capacidad crediticia, han sido capaces de ir construyendo una dependencia de los Estados y gobiernos que aceptan sus apoyos, lo que en definitiva ha significado ofrecer ventajas al sector productivo. A pesar de las promesas, esto se expresó en políticas públicas incapaces de generar equidad y compensaciones sociales, profundizando las desigualdades (ROBERTSON, 2012; SILVA, 2003).

En este aspecto, para la región han sido clave los aportes realizados desde de los estudios comparados para demostrar la implicancia de los organismos internacionales, a decir de Ruiz y Costa (1997, p.70):

Los países latinoamericanos fueron afectados por las recomendaciones para educación realizadas por la Organización de los Estados Americanos (OEA), la

UNESCO, a través de su Oficina Regional de Educación (OREALC), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la CEPAL, el BM, el BID y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Es posible distinguir entre aquellos organismos que actúan, principalmente, como agencias de cooperación técnica, como UNESCO, de aquellos cuya acción principal es el financiamiento como el BM y el BID. Sin embargo, la acción de cooperación técnica de estas entidades se ha ido incrementando a través de informes y documentos sectoriales, regionales y nacionales. Así es posible identificar la intervención de los organismos en el área de educación de acuerdo con una doble estrategia: 1) como un pilar de la política social y, 2) como parte de la política económica interesada en la mejora de la productividad.

Tal como lo expresamos en los párrafos anteriores, en el ámbito educativo han sido relevantes los aportes realizados por las investigaciones que abordan comparaciones entre los sistemas y las políticas públicas en diversos países, quienes han evidenciado el papel central de los organismos internacionales, y principalmente el rol que ocupan las evaluaciones estandarizadas enfocadas en los aprendizajes de los estudiantes, explicitando que existe una gobernanza internacional que pretende constituir sentidos comunes. En estos estudios se busca exponer las ideas que pretenden desarrollar las instituciones internacionales, es decir, demostrar que las políticas no son neutrales, a pesar de utilizar lenguajes y mecanismos con un sello de objetividad, pertenecientes a la racionalidad científica, donde los datos elaborados por los centros de investigación se presentan como irrefutables, enmascarándose en una especie de consenso internacional (NORMAND, 2008).

Os dados, os quadros e os gráficos apresentados, embora por vezes sejam discutidos, são elaborados nos laboratórios de investigação ou nos centros de estatística, cuja metodologia parece irrefutável, sendo que a sua apresentação se resume, na maioria das vezes, a uma paráfrase da informação cifrada ou à exposição de um modelo matemático e dos seus postulados. A sua caricatura é a conferência de «consensus», em que se pede aos membros leigos para avalizar, em tempo real, um método de investigação que, ao invés, deveria ser objeto de estudo durante um longo período de tempo (NORMAND, 2008, p.52).

Lo anterior, nos obliga a reconocer y explicitar que cualquier estudio en educación, y particularmente cuando se realizan comparaciones, están condicionados en gran medida por los objetivos que se proponen. En este sentido es fundamental identificar quienes encargan o llevan a cabo dichas investigaciones, por ejemplo, no es lo mismo que sean funcionarios técnicos adscritos a algún ministerio de educación o académicos adjuntos a facultades de universidades públicas. Bray (2010) nos da a conocer que existen diferentes actores y propósitos que desarrollan estudios comparados los que podemos resumir en los siguientes puntos:

- Progenitores, según el autor, estos comparan escuelas y sistemas con el objetivo de satisfacer de mejor manera las necesidades de sus hijos, es decir, el fin de dichas comparaciones es principalmente pragmático. Desde su perspectiva, los padres pueden realizar comparaciones sistemáticas basadas en criterios, aunque esto depende del capital sociocultural que poseen los progenitores.

- Los profesionales de la educación, docentes directivos y docentes de aula, realizan comparaciones para buscar referencias de mejoras en sus respectivas instituciones, sus objetivos también son prácticos, en la mayoría de las veces responden a problemas específicos.

- Los funcionarios técnicos, quienes buscan en los sistemas extranjeros políticas que les permitan orientar el cumplimiento de sus objetivos locales, es decir, sus fines también son prácticos y se asocian directamente con las políticas públicas.

- Los académicos, estos realizan comparaciones para lograr una mejor comprensión de los sistemas educativos, por ejemplo, sobre las fuerzas estructurantes y los contextos en las cuales se desarrollan las políticas públicas en educación. Si bien no necesariamente presentan un objetivo práctico, se ha desplegado la tendencia a actuar como consultoría.

- Las organizaciones internacionales, los cuales utilizan los estudios comparados para identificar los elementos fundamentales en cada país para mejorar la asesoría técnica. Los objetivos de estos organismos se pueden identificar en las declaraciones fundacionales o en sus programas específicos, desde los cuales se desprende que el comparar ha sido asumido como parte principal de su misión.

Para la presente investigación son relevantes los tres últimos actores anteriormente expuestos, y para este apartado particularmente, son los organismos internacionales nuestro centro de atención, tales como son el BM, la OCDE y la UNESCO.

El Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo (BIRD), forma parte del BM, originalmente fue creado para reconstruir las economías devastadas por la guerra, actualmente es reconocido genéricamente como BM. Al mismo tiempo, el BM se caracteriza por el apoyo económico dado a los países menos desarrollados, o del tercer mundo, similar a la misión asumida por el BIRD en Europa tras la Segunda Guerra Mundial, pero sin un conflicto

militar en particular, sino más bien para, supuestamente, evitar las crisis en un sistema capitalista globalizado. El BM posee una orientación multisectorial. Finalmente está la OCDE, la cual es heredera de la Organización Europea para la Cooperación Económica (OECE), esta institución ha sido reconocida como un verdadero “club de ricos”, también posee un enfoque multisectorial (BRAY, 2010).

2.1 El BM, la OCDE y la UNESCO y su influencia en las políticas públicas en educación.

En el contexto de la internacionalización de una agenda educativa que progresivamente se centra en la necesidad de fortalecer los aspectos asociados a las lógicas de mercado, incluida en este caso el desarrollo profesional docente, y en la cual, los organismos internacionales como el BM y la OCDE, han jugado un rol relevante en la expansión de una visión única sobre la gestión y los diversos quehaceres en educación, lo queda de manifiesto en los numerosos estudios comparados que abordan dicha problemática investigativa (ROBERTSON, 2012).

Es por lo anterior que se debe explicitar las acciones llevadas a cabo por dichos organismos internacionales, toda vez que estos se sustentan en racionalidades, haciendo uso de las investigaciones como argumentación científica incuestionable y estructurándose en torno a paradigmas, generando una vinculación entre los actores -investigadores, funcionarios, políticos- y las instituciones- estatales, organismos internacionales- y las familias. Lo que también se debe tener en consideración como parte de los paradigmas estructurantes, dice relación con el estilo de implantación de las políticas públicas en educación, no es lo mismo que sean pensadas por un grupo de tecnócratas y se impongan por decreto a que se lleven a cabo con un amplio proceso de problematización y deliberación con participación de los diversos agentes sociales (CORAGGIO, 1998).

Si se analiza la historia reciente en diversos países, se comprueba una determinada actuación del BM en diferentes aspectos en relación con numerosos gobiernos, particularmente en aquellas regiones consideradas como subdesarrolladas, la naturaleza de dicha relación se caracteriza por la asimetría, lo que se traduce en imposiciones presentadas como cooperación y ayuda técnica derivadas del BM (SILVA, 2003).

El BM ha sido capaz de influenciar directamente en la generación de políticas educativas a través de relatorías y el financiamiento directo a los proyectos que difunden modelos que se sustentan en políticas de rendición de cuentas, las cuales motivan diversas dinámicas de mercado y de libre elección escolar, empoderando a las familias y a la comunidad como consumidores de servicios (BRAY, 2010; VEGGER; PARCERISA, 2017).

Desde la perspectiva del BM, aumentar la presión sobre las escuelas para la obtención de resultados, es decir fortalecer la rendición de cuentas, es un aspecto fundamental para mejorar el rendimiento de los docentes al relacionar su desempeño con los resultados de aprendizajes de sus estudiantes, lo que se complementa con la estrategia de asignar mayores grados de autonomía a las escuelas (VERGER; PARCERISA, 2017).

Tal como lo reconocen Verger y Parcerisa (2017), referenciando algunos documentos del BM, los objetivos de mejoras propuestos requieren de una articulación de tres acciones concretas, las cuales están presentes en los instrumentos de las políticas públicas en educación: mayor autonomía a nivel local e institucional; fortalecer los mecanismos y convenios de rendición de cuentas; y desarrollar sistemas de evaluación eficaces. Este modelo presenta algunas derivaciones en aquellos países en contexto de bajo ingreso económico, debido a que no contarían con las capacidades administrativas, ni con los recursos para ponerlo en marcha.

En América Latina, en los últimos 30 años hemos estado en presencia de la crisis del paradigma desarrollista, lo que no quiere decir que se haya abandonado por completo sus postulados, en este sentido se ha generado un traslape con nuevos elementos, en este proceso ha sido clave el rol del BM, a través del accionar de la figura del experto o el asesor de políticas públicas, dicha influencia se refuerza con la dependencia económica, desde los argumentos derivados de la teoría del capital humano han redefinido la relación entre los roles del mercado y el Estado en el ámbito de las políticas sociales, con una clara orientación hacia un paradigma neoliberal, donde las políticas educativas adquieren centralidad como estrategia legitimadora (CORAGGIO, 1998; GENTILI, 1997b).

Quienes abordan los programas neoliberales y las reformas económicas en Latinoamérica pueden confirmar que ha existido una increíble homogeneidad en los fundamentos presentes en las políticas públicas que se aplican en diversos países de la región.

En este aspecto, siguiendo a Gentili (1997), dicha realidad confirmaría que existe un mismo núcleo en donde se origina el diagnóstico de los problemas, los argumentos “oficiales” y las soluciones, los que se presentan a través de documentos en formato de “recomendaciones” emanados principalmente desde el BM y otros organismos de financiamiento como el FMI. Esta homogenización del discurso y de las acciones expresadas en políticas educativas neoliberales, se pueden comprender como una extensión del llamado “Consenso de Washington”.

En esta misma línea, la OCDE ha construido una serie de bases de datos e investigaciones para constituir las como sentido común, y de esta forma presionar a los Estados a llevar a cabo la agenda pública que ellos orientan con foco en la formación del capital humano, por ejemplo, reforzando la idea de desarrollo profesional docente basada en las competencias y la autonomía.

Aquello nos puede parecer atractivo, si es que no estamos conscientes que dicho discurso puede llegar a enmascarar un proyecto con principios derivados de la lógica de mercado, en que la autonomía equivale a individualismo, responsabilización y competencia entre pares con base en la capacidad para resolver problemas. Reforzando el discurso meritocrático neoliberal y las identidades de clase media (CARVALHO, 2011; CAVIERES; APPLE, 2016; POPKEWITZ, 1996).

Además de lo ya expuesto, es relevante reconocer que lo realizado por la OCDE actualmente forma parte de un sistema multilateral conformados por relaciones en redes a nivel internacional que coordina las políticas, las cuales no sólo involucran a los países miembros de la organización, sino que también a otros, quienes incluso han solicitado ser incorporados en algunos procesos a cambio de un pago bastante oneroso, tales como son las evaluaciones de gran escala como el PISA (RIVZI; LINGARD, 2012; LINGARD, 2016) Al respecto, a decir de Lingard (2016, p.613).

Desde 2000, o PISA tem realizado amostras nacionais com sujeitos de 15 anos, a cada três anos, apresentando números crescentes de países participantes desde o primeiro teste, incluindo, em 2015, mais países não membros do que membros. O PISA mensura o desempenho em leitura, matemática e ciências, e presumidamente testa o que todos os indivíduos de 15 anos devem conhecer e conseguir realizar em “situações da vida real” ou “no mundo real”. Ele foi realizado eletronicamente pela primeira vez em 2015.

El discurso de OCDE se sustenta principalmente en una racionalidad técnica, buscando la objetividad, cosa que permita integrar diversas experiencias políticas. No obstante, sus postulados tienen asociado un fuerte componente político, tanto en sus propuestas como en sus acciones, las que se sustentan principalmente en la lógica del capital humano en un contexto de expansión del capitalismo globalizado.

Esse caráter apolítico das questões educacionais leva a organização a reconceituar seu trabalho de formulação de políticas principalmente em termos técnicos, ligados a questões sobre como entender melhor os chamados imperativos da globalização; como a educação pode tornar-se um instrumento mais eficiente para o desenvolvimento econômico; como assegurar maior controle dos sistemas educacionais; e como a educação deve desenvolver sujeitos sociais que veem o mundo como um espaço interconectado no qual as redes de informação desempenham um papel crucial na sustentação da atividade do mercado (RIVZI; LINGARD, 2012, p.536).

Uno de los aspectos centrales de los discursos que en las últimas décadas han estado presentes en las relatorías de la OCDE se relaciona con la idea que las estructuras estatales burocráticas y centralizadas no eran coherentes con el desarrollo de la globalización y particularmente con el capital transnacional. Es por esto que apuesta a un Estado mínimo, argumentando la necesidad de dismantelar lo poco que aún queda de los Estados de Bienestar y reforzar de esta forma la centralidad del mercado a través de políticas neoliberales (GENTILI, 1997b; RIVZI; LINGARD, 2012).

La gobernanza a nivel global se puede comprobar a través de las investigaciones comparadas, las cuales han evidenciado cómo la expansión de la aplicación de las evaluaciones estandarizadas a nivel internacional han sido parte fundamental. Evaluaciones del tipo como TIMSS y el PISA. Ambos estudios permiten a los organismos internacionales, como la OCDE, que construyan sus propios datos, en vez de usar la información que generan los Estados, para realizar comparaciones y motivar la competencia a nivel internacional, entendiendo a la educación como una realidad que puede ser mensurable. Los datos cuantitativos se presentan como irrefutables (BRAY, 2010; CARVALHO, 2011; LINGARD, 2016; POPKEWITZ; LINDBLAD, 2016; RIVZI; LINGARD, 2012). Lo que da cuenta del nivel de influencia para definir las racionalidades y las agendas en diversos países.

Hoje, mais do que nunca, a OCDE dedica mais recursos para a coleta de dados comparativos de desempenho em educação. Da mesma forma, os relatórios sobre os países já não ocupam o primeiro plano; e é em torno dos dados sobre desempenho que a organização explora a questão da igualdade e dos resultados na educação (RIVZI; LINGARD, 2012, p.537).

La autonomía de las escuelas y la rendición de cuentas son algunas de las recomendaciones que más aparecen asociadas a los informes de la OCDE y particularmente en aquellos relacionados con el PISA, en general, estas recomendaciones han sido claves en los procesos de direccionar las políticas públicas, principalmente en aquellos países que presentan bajos resultados (LINGARD, 2016; VEGER; PARCERISA, 2017).

La OCDE si bien promueve la rendición de cuentas de carácter gerencial destaca que las mejoras deben ser holísticas, así como que las publicaciones de los resultados de las pruebas estandarizadas deben realizarse con responsabilidad y equilibrarlas con las evaluaciones internas (LINGARD, 2016; OCDE, en VEGER; PARCERISA, 2017). No obstante, a pesar de tener un discurso holístico, la OCDE ha reforzado una forma de gobernanza política de racionalidad técnica, basada en los datos cuantitativos:

...ascensão da política como números, e o uso de dados comparativos como um modo de governança, relacionado na educação a uma “accountability” vertical e baseada em testes. Os dados do PISA fornecem outro conjunto de evidências para realizar políticas (...). Também é importante observar que as análises da OCDE sobre o PISA tendem a exagerar na significância das políticas no desempenho sistêmico e a subestimar as desigualdades estruturais (LINGARD, 2016, p. 217).

Finalmente, con respecto a la UNESCO, el cambio de rumbo desde el enfoque centrado en el acceso escolar a los logros de aprendizaje y la adquisición de competencias específicas de los estudiantes, ha sido posiblemente la reorientación más significativa de los últimos tiempos. Dicha modificación se hace presente en las agendas de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y la Educación para Todos formuladas en el año 2000 y reafirmada en la agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible aprobada el año 2015, desde estos se promueve el sistema de rendición de cuentas basadas en la medición de resultados de aprendizajes (VEGER; PARCERISA, 2017).

La UNESCO se conformó utilizando como base dos instituciones previamente establecidas, la Comisión Internacional de Cooperación Intelectual (CICI), y la Oficina Internacional de Educación (OIE). Esta última organización desde 1969 forma parte de la UNESCO, aunque con su propio estatuto. La UNESCO, en lo que respecta a su orientación, se puede reconocer que el derecho a la educación es su principal norte, entendido esto en primer lugar, como cobertura escolar en los diversos sistemas educativos nacionales (REPRESAS, 2015).

Al respecto, la UNESCO es más bien cautelosa a la hora de recomendar la rendición de cuentas basada en los aprendizajes de los estudiantes con fuertes consecuencias para las comunidades, tal como se orienta desde la perspectiva de la educación con centralidad de mercado, asumiendo una postura más comprensiva cuando alude a sus efectos, al considerar que no es justo hacer exclusivamente responsables a las comunidades escolares de sus resultados. Reconoce que en realidad son muchos los factores que inciden en los aprendizajes y algunos de ellos escapan al control de las comunidades escolares. Destaca que los sistemas educativos de alto rendimiento se caracterizan por la confianza, siendo que los sistemas de rendición de cuenta de los resultados de aprendizaje con fuertes consecuencias están basados en la sospecha y la desconfianza, generando miedo al castigo (VEGER; PARCERISA, 2017).

Sin embargo, al igual que la OCDE, la UNESCO ha fortalecido el enfoque que responsabiliza a los docentes, por ejemplo al impulsar el liderazgo educativo, definiéndolo como un factor clave para la mejora de la calidad educativa. Es por esto que ha instalado el mantra del liderazgo en las escuelas, donde incluso se supere el liderazgo de la gestión o de la administración a cargo de los equipos directivos, sino más bien, recomienda que dicho liderazgo sea asumido por los docentes de aula. En todo este proceso, se le asigna centralidad a los mecanismos de evaluación y el desarrollo profesional de los docentes de aula, como de aquellos que forman parte de los equipos directivos (VAILLANT, 2015).

En este sentido, la UNESCO y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), han realizado informes sobre las políticas docentes en América Latina, donde formulan algunas recomendaciones para fortalecer la profesión, basadas principalmente en la regulación y la selectividad en el ingreso a las carreras de pedagogías, así como la necesidad de constituir formas de estímulos conforme al rendimiento, esto se ha plasmado en la propuesta de llevar a cabo carreras docentes en distintos países de América Latina (OREALC/UNESCO, 2013).

En esa misma dirección, se ha replicado la sospecha instalada sobre la capacidad de las instituciones educativas que forman a los docentes en América Latina, lo que no solo se reflejaría en las habilidades cognitivas o en los contenidos que se requieren para impartir el currículum vigente, sino también en relación con la posibilidad de abordar la heterogeneidad de los perfiles de egresos presentes en las respectivas casas de estudios, debilitando, a su

juicio, una necesaria homogeneización en la formación de los docentes para dar cuenta de las demandas presentes en el currículum nacional.

La formación docente en América Latina y el Caribe ofrecida por una multiplicidad de instituciones contempla, a su vez, una amplia diversidad de visiones respecto al perfil del egresado que se busca. En línea con las tendencias contemporáneas, se declara generalmente la intención de formar un profesional con amplios conocimientos disciplinarios y pedagógicos, autónomo, responsable, reflexivo, crítico, innovador, efectivo y socialmente comprometido. No obstante, las instituciones enfatizan de manera diferente los valores señalados y ello puede llevar a extremos críticos, como que los egresados carezcan de herramientas para el logro de aprendizajes fundamentales de sus estudiantes o que carezcan de la capacidad de reflexión y de adoptar decisiones pedagógicas adecuadas (OREALC/UNESCO, 2013, p.52).

Para responder a la necesidad de homogeneizar la formación, así como los desempeños de los docentes en ejercicio, se han elaborados estándares que guían la construcción de los programas y los currículum formadores de docentes, así como la instauración de pruebas de validación de egreso, que en algunos casos llegan a ser prerrequisitos para desempeñarse inicialmente en la profesión, así como de aquellos procesos evaluativos que regulan el ejercicio de la docencia.

El accionar de las instituciones internacionales en lo que respecta a la profesión docente, tal como fue explicitado anteriormente, han sido claves en la instalación de discursos que traen consigo la crisis de la enseñanza y las soluciones. Particularmente en las Cumbres Internacionales de la Profesión Docente y el TALIS, ambas impulsadas por la OCDE, han reforzado la concepción de calidad de la educación asociada a las evaluaciones estandarizadas de gran escala y el Desarrollo Profesional Docente (DPD), como elementos fundamentales para lograr una mayor equidad y una disminución de la desigualdad en los sistemas educativos. Instancias de encuentros que se han convertido en mecanismos de gobernanza internacional, donde participan las principales autoridades de los ministerios de educación de los diversos países que pretenden formar parte de este selecto grupo. Es en estas instancias los encargados de dirigir los eventos suelen enrostrar, con datos en mano, lo deficiente que están siendo los sistemas educativos y se formulan directrices, que son consideradas por las autoridades para desarrollar políticas públicas en educación (OLIVEIRA, 2020; SORENSEN; ROBERTSON, 2020).

Lo anterior ha llevado a constituir un sentido compartido sobre lo que significa ser un docente profesional de alto rendimiento para el siglo XXI. A continuación, a manera de

ejemplo, se presenta un cuadro resumen de las Cumbres Internacionales de la Profesión Docente de la OCDE entre los años 2011-2020.

Cuadro sobre los temas centrales abordados en la Cumbre Internacional de la Profesión Docente 2011-2020

Año	Temas centrales abordados en la Cumbre Internacional de la Profesión Docente
2011	Construyendo una profesión docente de alto desempeño Evaluación Docente Compromiso docente con las reformas Ingreso a las carreras y formación inicial Sistema de bonificación
2012	Formando profesores y desarrollando liderazgos escolares para el siglo XXI Equilibrar la demanda y la oferta de profesores Formación de profesores en habilidades requeridos en el siglo XXI
2013	Maestros para el siglo XXI Usar la evaluación para mejorar la enseñanza Procedimientos para la evaluación docente Uso de los resultados de la evaluación del profesor Hacia un enfoque de evaluación / rendición de cuentas
2014	Equidad, excelencia e inclusión en la educación: lecciones políticas de todo el mundo Desarrollar profesores de alta calidad para las escuelas con mayores necesidades
2015	Escuelas para estudiantes del siglo XXI: liderazgo fuerte, maestros seguros, enfoques innovadores Promover un liderazgo escolar eficaz Innovar para crear entornos de aprendizaje del siglo XXI
2016	Excelencia docente a través del aprendizaje profesional y la reforma política. Habilidades y cualidades del maestro exitoso. Acciones gubernamentales efectivas para implementar políticas educativas. Docentes profesionales, reformas exitosas.
2017	Empoderamiento y formación de docentes para promover la equidad y los resultados todas Luchar por la excelencia sostenible y la equidad en el aprendizaje Garantizar un entorno y una estructura de aprendizaje adecuados en cada país.
2018	Empoderamiento y formación de profesores para valorar a los docentes y elevar su estatus: las escuelas en el centro de las comunidades Cómo pueden ayudar las comunidades Pedagogías para el futuro Bienestar, confianza y eficacia de los docentes

2019	El futuro de la enseñanza y del aprendizaje Profesores excelentes y escuelas eficaces La importancia de la educación de la primera infancia El liderazgo compartido La relevancia de construir bases sólidas por medio de pedagogías y estrategias innovadoras Escuelas sustentables
2020	Educación en tiempos de pandemia El liderazgo y emprendedurismo como factores claves Resiliencia, adaptabilidad y creatividad en tiempos de pandemia Educación virtual y sistema híbrido El rol de los sindicatos en contexto de crisis sanitaria

(INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN, 2021; OLIVEIRA, 2020; SARAIVA; SOUZA, 2020)

La última cumbre desarrollada en formato virtual el 2020, en el apartado donde presentan las conclusiones comienza por enunciar que los docentes han sido héroes de la educación en el contexto de la pandemia del Covid-19: “todos los ministros que intervinieron en la Cumbre elogiaron el liderazgo, la resiliencia, la adaptabilidad, la creatividad y la dedicación del personal educativo para con sus estudiantes.” (INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN, 2021).

A lo anterior, se suma un reconocimiento al rol que han cumplido los sindicatos de docentes, como agentes que coordinan con los gobiernos las acciones con base en las necesidades de las comunidades escolares en el contexto en que la educación virtual, se vislumbra por parte de las autoridades, como una realidad que no abandonará las experiencias escolares, dando paso a que en un futuro cercano se exijan modelos mixtos. Un aspecto interesante sobre esto, fue que los sindicatos lograron posicionar la necesidad de abordar la carga de trabajo que involucra un sistema mixto o híbrido (INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN, 2021).

Claramente el contexto pandémico ha tenido como efecto principal que se haya intensificado el trabajo docente, recientemente se publicó un estudio bajo el alero de la Red Estrado (2021), en este se analizan las consecuencias de la pandemia en los sistemas educativos latinoamericanos, demostrando que la gran carga de trabajo ha tenido secuelas significativas para los profesores, los docentes han tenido que pagar no solo las conexiones a internet y sus equipos, frente a la falta de apoyo, sino también asumir los costos familiares y emocionales, teniendo que enfrentar serios problemas de salud. El libro titulado “Trabajo

docente en tiempos de pandemia: una mirada regional latinoamericana.” (OLIVEIRA; PEREIRA; CLEMENTINO, 2021), presenta una mejor lectura de lo que ha sido la docencia en tiempos de la pandemia del Covid-19, mucho más realista que viene a tensionar los discursos sobre el heroísmo docente que tanto aplaude y promueve la OCDE.

Finalmente, cuando se alude al profesionalismo docente en la cumbre 2020, se asocia directamente con el ejercicio del liderazgo y al emprendedurismo de parte de los docentes, reconociendo sus capacidades para adaptarse a las nuevas circunstancias (INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN, 2021).

Es importante que pongamos mucha atención a estos espacios de encuentro, tal como lo presenta en su estudio Oliveira (2020), los organismos internacionales han utilizado como argumento central la teoría del capital humano, con base en esto se han definido criterios que permita reconocer lo que ellos estiman como “educación de calidad” y particularmente de “buena docencia”. Estas definiciones vienen acompañadas de mecanismos de evaluación homogeneizante, que a su vez se sustentan en orientaciones y dispositivos emanados internacionalmente por estas mismas instituciones para influir en los sistemas educacionales nacionales, con el objetivo de conformar un único gran formato posible de implementar a nivel mundial, fomentado la competencia y el reconocimiento meritocrático. Es por todo esto que es importante para cualquiera que pretenda desarrollar alguna investigación con una orientación crítica, insistir en la ausencia de neutralidad de dichos espacio y más aún sobre los efectos concretos que estos encuentros poseen, a decir de Oliveira (2020, p.95), toda vez que: “As Cúpulas Internacionais sobre a Profissão Docente têm se tornado um ponto de referência importante para ações que visam reformar os sistemas educacionais em âmbito global.”

2.2 Construyendo sentido de profesional docente.

Tal como se ha sostenido anteriormente, es fundamental adentrarse en la comprensión sobre las capacidades de los organismos internacionales para influir en los diversos escenarios estatales en lo que respecta a la elaboración e implementación de políticas públicas en educación, toda vez que dichas acciones llevan aparejadas la construcción de sentido. Por ejemplo, cuando abordar el derecho a la educación, las crisis educacionales, la relación con las capacidades productivas, los culpables, los que deben hacerse cargo de establecer las mejoras, y particularmente en este caso, sobre lo que significaría comportarse como un

profesional de la docencia a partir de lo cual nace el relato de la necesaria profesionalización de la actividad.

La necesidad de que los docentes deben estar permanentemente en formación, se justifica en la concepción de la sociedad del conocimiento, donde los sistemas educativos son puestos a pruebas, es decir, constantemente medidos en lo que respecta a su calidad a través de las evaluaciones de gran escala, entendiendo que dicha calidad posee una correlación con la producción económica. Es por eso, que se necesita de docentes altamente capacitados, con saberes profesionales que generen aprendizajes en sus estudiantes, debido a que estos últimos serán quienes sostendrán el sistema económico, dicho sistema será robusto si poseen un capital humano con un alto desempeño científico y técnico. De esta forma, siguiendo a Esteve (2016), “como nos plantean los estudios de la OCDE, la inversión en educación aparece como el primer escalón en el camino hacia el desarrollo económico.” (p.20).

Según la literatura, existiría algunos consensos discursivos en torno a ciertos aspectos, principalmente con base en grandes principios, para garantizar el aprendizaje de los docentes y su desarrollo como profesional: en primer lugar, es necesario fortalecer la formación inicial y la articulación con las escuelas, basándose en un proceso de inducción. En segundo lugar, articular la inducción con la formación en servicio, donde se considera que el aprendizaje profesional docente se debe extender a toda la vida laboral (TERIGI, 2016). Para que se desarrolle este proceso es clave que se genere un apoyo focalizado en los primeros años del ejercicio de la docencia. A lo anterior, se le suma la valorización de las actividades reflexivas, dando énfasis a lo que actualmente se conoce como profesionales docentes reflexivos, así como también se han enfocado en la necesidad de desarrollar las capacidades investigativas y el trabajo colaborativo, entre otros aspectos (NÓVOA, 2016).

A pesar de este aparente consenso, siguiendo a Nóvoa (2016), debemos ser conscientes que los discursos que se enfocan en la profesionalización de los docentes han tenido como efecto principal el favorecer el prestigio de los investigadores o los llamados expertos, que tiene una implicancia directa en la formación inicial de los docentes, más que beneficiar el estatus de los profesores que se desenvuelven en las escuelas. Es difícil encontrar discursos sin contradicciones sobre el desarrollo profesional de los docentes.

La inflación retórica sobre la misión de los profesores implica darles una mayor visibilidad social, con el consiguiente refuerzo de su prestigio, pero provoca también

controles estatales y científicos más rigurosos, conduciendo así a una desvalorización de sus competencias propias, así como de su autonomía profesional (...) inflación discursiva sobre los profesores, pero, sin embargo, estos no han sido los autores de esos discursos y, en cierto modo, han visto su territorio profesional y simbólico ocupado por otros grupos. (NÓVOA, 2016, p.51)

El tratamiento de la problemática relacionada con la mejora de los saberes profesionales de los docentes en ejercicio, ha considerado principalmente dos grandes vertientes, una de ellas es la estrategia de la certificación a través de cursos de perfeccionamientos, el objetivo era subsanar las deficiencias no cubiertas en la formación inicial, además de las necesarias adaptaciones para impartir las constantes modificaciones curriculares; por otro lado, aparece el concepto de DPD, categoría actualmente dominante en la políticas públicas sobre evaluación y carrera docente, que considera al docente como un profesional inacabado, es decir que su formación se desarrolla a lo largo de toda su vida (ÁVALOS, 2002; VAILLANT, 2016).

Un aspecto que se está evidenciando en el actual escenario de profesionalización del ejercicio de la docencia a través de carreras profesionales de última generación, es que estas se han guiado principalmente por el DPD. Quienes han abordado este enfoque han reconocido que estos procesos regularmente son llevados a cabo por mentores, coordinadores, académicos e investigadores de universidades. Reproduciendo las relaciones jerárquicas, similares a la correlación profesor-alumno, donde la figura del especialista es clave como un agente que actúa como profesor de profesores.

La idea que subyace es que estaríamos hablando de un profesional desfasado en lo que respecta a sus conocimientos y metodologías, que debido a que posee frente a su persona un desafío complejo, como es la mejora permanente de la calidad de la enseñanza, y que esta repercute en los aprendizajes de sus estudiantes para un horizonte indeterminado. La premisa anterior, ha llevado a afirmar de manera recurrente que la docencia actual estaría desactualizada, tal como lo plantea Vaillant (2016):

Las formas tradicionales de enseñar ya no sirven, porque la sociedad y los alumnos han cambiado. Se han ampliado los lugares para aprender, los sistemas para acceder a la información, las posibilidades de intercambio y de comunicación y la cantidad de estudiantes escolarizados, pero los objetivos educativos, la forma de organizar la enseñanza y las condiciones de los profesores se mantienen prácticamente inalteradas. (p.29)

Es por esta razón que discursivamente se exprese que se busca romper con los modelos tradicionales de enseñanza, lo que es extensible al formato de perfeccionamiento de

la docencia, los cuales se desenvuelven a través de diversas actividades con la intención de ampliar la formación inicial o de generar un quiebre en el conocimiento profesional adquirido (VAILLANT; CARDOZO, 2016). En este aspecto se pone en duda los conocimientos y saberes que han sostenido tradicionalmente la profesión docente, en palabras de Marcelo y Vaillant (2009):

El desarrollo profesional es una herramienta imprescindible para la mejora escolar. Estamos lejos de los momentos en los que se pensaba que el bagaje de conocimientos adquiridos en la formación inicial docente, unido al valor de la experiencia como fuente de aprendizaje en la práctica, podía resultar suficiente para ejercer el trabajo docente. (p. 75)

Desde la concepción actual de DPD, se replantea que es fundamental comenzar por buscar una dignificación de la profesión, generando un mayor reconocimiento social y económico. Lo que llevaría, supuestamente, a que ingresaran mejores candidatos a las carreras magisteriales, este argumento es a su vez ofensivo para quienes ejercen actualmente la docencia. Sumado a lo anterior, para asegurar un DPD sólido, no bastaría con “mejores candidatos” dispuesto a estudiar pedagogía, sino que también se requiere “construir un “ambiente profesional” que mejore la capacidad del sistema educativo para retener a los mejores maestros y profesores en la docencia.” (VAILLANT, 2016, p.36-37).

A pesar de que el DPD se asienta en aspectos que se han transformado en sentidos comunes y que aluden a que la formación de los docentes se desarrolla durante toda la vida profesional (ÁVALOS, 2007; MARCELO; VAILLANT, 2009; TERIGI, 2016). Es necesario problematizar esta afirmación y los elementos sustanciales que estarían involucrados en los discursos que aluden a la necesidad de asumir el DPD.

Así pues, siguiendo a Oliveira (2016), la definición de la profesionalización se manifiesta como algo independiente de la experiencia, de la práctica concreta:

Se trata de una profesionalización ideal que encuentra resonancia en los deseos de esos trabajadores que, inmersos en condiciones de trabajo y de vida precarias, se busca en una literatura normativa y prescriptiva fórmulas mágicas o modelos y estrategias de desarrollo profesional. (p.102)

No obstante la definición de DPD pareciera presentarse de manera hegemónica, y muchas veces vaciada de un sentido ideológico, amparándose en una supuesta neutralidad científica, tal como lo aborda Vaillant (2013). Lo concreto es que se han enfocado en la responsabilización de los sistemas educativos desde la perspectiva del capital humano,

reforzando la culpabilización de la escuela y del profesorado, imponiendo la necesidad de llevar a cabo un desenvolvimiento técnico (FELDFELBER, 2007).

A diferencia de lo anterior, desde la investigación educativa que escapa a las lógicas positivistas, ponen en evidencia que dicha problemática está lejos de ser una cuestión netamente técnica, debido a que están en juego el ejercicio del poder, el control y las condiciones de trabajo, así como la resignificación de la identidad profesional (BIRGIN, 2015; FELDFELBER, 2007; FIGUEROA; CAVIERES, 2020; OLIVEIRA, 2005, 2016; TENTI FANFANI, 2007, 2016).

La literatura destaca, en cuanto a su relevancia, que las experiencias de DPD en contextos concretos y que han tenido como objetivo central el mejorar las capacidades de los docentes presentan un aspecto problemático relacionado con la jerarquización de los roles, tal como lo expresan Vaillant y Cardozo (2009, p.9):

En general, DPD constituye una intervención que se hace sobre los profesores y no con ellos; parecería que el valioso aporte de los docentes es frecuentemente ignorado (...) las intervenciones de corta duración suelen ser infructuosas (...) realización de breves intervenciones como talleres expositivos, no brindan a los docentes la oportunidad de involucrarse con el contenido a aprender.

Junto a la problemática anterior, en la mayoría de las propuestas de DPD, se conciben como experiencias individuales o a lo más en pequeños grupos de docentes, dejando sin intervenir la escuela y muchos menos el sistema educativo. Además, en muchos casos al no existir las condiciones materiales e institucionales para que los docentes desarrollen sus itinerarios profesionales, el DPD se impone como una responsabilidad personal -voluntarista- e incluso, como compromiso moral y ético, a pesar que involucra aspectos que están por fuera de las competencias de los docentes. Esta situación ha desplazado la dimensión política del problema en cuestión, despolitizando y culpabilizando a los individuos que ejercen la actividad docente (OLIVEIRA, 2016).

Tal como fue expuesto anteriormente, pareciera que es una necesidad instalada, por lo menos en la academia, es que el DPD se debe desenvolver situadamente. Algunos autores reconocen que es necesario desarrollar un contexto adecuado para poder generar un desarrollo profesional que tenga efectos positivos en los aprendizajes de los estudiantes. Es por esto que es importante reiterar lo que destaca Vaillant (2016), cuando alude a que es ineludible constituir ambientes profesionales en las escuelas.

Los programas de evaluación docente, así como las carreras docentes, ambas caras de una misma moneda de la profesionalización desde arriba, han considerado a los trabajadores que ejercen la docencia como sujetos individuales capaces de construir sus propias trayectorias y dispuestos a recibir los beneficios económicos por el esfuerzo empeñado (ANDERSON, 2017, 2018; POPKEWITZ, 1996).

Esta visión que considera al docente como un trabajador individual muda completamente la identidad de carácter colectiva y burocrática, así como la estabilidad laboral que históricamente ha caracterizado a la profesión docente, transformándose en una identidad mercantil, flexible e insegura, cuya principal característica es la autogestión y la disponibilidad al cambio (ANDERSON, 2017, 2018; OLIVEIRA, 2005, 2015; POPKEWITZ, 1996).

Uno de los aspectos centrales de esta profesionalización, ejercida desde arriba, es el pago por mérito, coherente con el paradigma económico dominante. Quienes promueven este tipo de estímulos, por ejemplo Vaillant (2013), argumentan que las escalas salariales uniformes, que suelen ajustarse principalmente por la antigüedad, no premian ni castigan. Supuestamente aquello no motivaría la mejora permanente del ejercicio de la docencia.

Esta estrategia, del pago individual por mérito, presenta una serie de inconvenientes, destacándose entre otras, la dificultad técnica, lo que le resta confianza a la medición. Además, dicho estímulo, según la literatura consultada, no necesariamente garantizaría la mejora de la educación, toda vez que existe certeza que los avances en educación y puntualmente en las experiencias de aprendizajes presentes en las escuelas se logran cuando las instituciones educativas se sustentan en actividades colectivas, colaborativas y deliberativas (FELDFELBER, 2007; HARGREAVES; FULLAN, 2014; MORDUCHOWICZ, 2002; TERIGI, 2016). Sin embargo, a pesar de las críticas que se le puede hacer a este estímulo económico, el pago por el desempeño individual es parte central de la Carrera Docente en Chile (CAVIERES; APPLE, 2016; SISTO; FARDELLA, 2014).

Algunos de los que se oponen al modelo de desarrollo profesional individual lo realizan desde las perspectivas y teorías que abordan la construcción de los saberes docentes, y de paso, parcialmente, ponen en cuestionamiento una de las demandas más sentida de parte del profesorado, como es la de obtener mayores niveles de autonomía en lo que respecta a las

actividades instruccionales al interior del aula, estas perspectivas no solo ponen en duda el discurso defensivo sobre la autonomía, sino también refuerza la tesis que destaca que la actividad docente es principalmente de carácter colectiva (CONTRERAS, 1999; HARGREAVES; FULLAN, 2014; TERIGI, 2013; ZEICHNER, 1991).

Al respecto, un elemento a tener en consideración al momento de problematizar la autonomía de la docencia es el compromiso con la comunidad, que se considera como una consecuencia lógica de la posición moral y ética asociada al ejercicio de la docencia, reconociendo que la educación bajo ningún punto de vista es una realidad individual o privada, que involucra únicamente a los docentes, más bien, es por sobre todo un fenómeno social y político, lo que demanda una responsabilidad pública, esto muchas veces ha generado conflictos con las visiones que sostienen la autonomía docente como un derecho profesional. Cuando la autonomía se transforma en ortodoxia se genera un desconocimiento que el ejercicio de la profesión está condicionado, sobre todo, por los intereses superiores de carácter comunitarios (CONTRERAS, 1999; ZEICHNER, 1991).

Por otro lado, desde una lógica inversa, las autonomías y la reflexividad impuestas desde arriba, tal como han demostrado algunas investigaciones que presentan datos empíricos, han tenido como consecuencias el generar una mayor culpabilización en los docentes al caracterizarlos como sujetos que constantemente deben resolver los problemas del sistema escolar y social, sobrecargándolos e intensificando su trabajo. Incluso, teniendo que soportar la instalación de mecanismos de control, técnicos y burocráticos a distancia, tan característico de la NGP (ANDERSON, 2017; OLIVEIRA, 2005, 2015, 2016; POPKEWITZ, 1996).

La autonomía que reclaman los sindicatos de docentes no tiene relación con aquella que es impuesta por ley que instala dispositivos acordes con la NGP, siguiendo a Oliveira (2016), la autonomía impuesta desde arriba se traspasa reinterpretada a las escuelas, se les interpela a hacerse cargo de los problemas, muchos de los cuales no poseen relación con sus competencias, y se recomienda que estas soluciones sean abordadas por toda la comunidad, dicho discurso se adapta para que sea coherente con las demandas democratizadoras sobre la participación en la escuela, lo que genera una mimetización de los fines y sentidos. Este proceso ha llevado a que la institución escolar, promovido por los equipos directivos que administran las escuelas, formulen algunas instancias de apertura en las que participen

diversos sujetos, tanto externos como internos, lo que puede llegar a significar una amenaza a la profesionalización de la función de los docentes.

La autonomía que pretenden los docentes, a través de los sindicatos y colectivos, se relaciona con la posibilidad de obtener libertad para regular y darle sentido a su trabajo, en relación al tiempo y como ejecuta la actividad, es poseer “un mayor control sobre el proceso del trabajo y obtener un mejor estatus profesional. Para lograr esa autonomía era necesaria, sin duda, una mayor autonomía de la institución escolar y una mayor libertad de autoorganización.” (OLIVEIRA, 2016, p.105-106).

Es por esto que pareciera ser positivo apelar a una autonomía institucional de carácter pedagógica, ética y política desde lo comunitario, es decir una autonomía desde abajo. Aquello se puede asociar con un modelo que promueva la profesionalidad, e inclusive, pueden abrir espacios para asumir una profesionalidad crítica. Democratizar las relaciones con el currículum y la construcción de conocimientos y saberes en la escuela debería ser un tema clave para los docentes que pretendan avanzar en una profesionalización que supere lo meramente instrumental. La perspectiva que fomenta la profesionalización crítica parte por considerar al docente como un intelectual capaz de producir conocimientos y saberes válidamente reconocidos en el ejercicio de la profesión (APPLE; BEANE, 2005; GIMENO, 1998; GIROUX, 1990; COELHO; DINIZ, 2017; CONTRERAS, 1999).

Capítulo III. Las Políticas docentes en el Chile reciente.

Capítulo III. Las políticas docentes en el Chile reciente.

Los profesionales de la educación son responsables de su avance en el desarrollo profesional. Su objetivo es contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional...
(CHILE, 2016, p.4)

Los gobiernos democráticos de centroizquierda, tras la dictadura de Pinochet, consideraron a la educación como una de las prioridades, lo que no significó que se produjera una reorientación de las lógicas neoliberales que habían llevado a que Chile se constituyera en uno de los sistemas educativos con mayor centralidad del mercado, donde es evidente que la competencia y el individualismo en la resolución de problemas forma parte fundamental del quehacer escolar.

En el contexto reformista de los gobiernos de centroizquierda, la discusión por la calidad de la educación, particularmente de la municipal (pública), se tomó el debate nacional, teniendo como principal consecuencia que el sujeto docente sea considerado como el actor fundamental para llevar a cabo los cambios requeridos que apunten a una mayor equidad en educación, aquello claramente posee una doble dimensión, por un lado se valoró el rol social de la profesión, pero al mismo tiempo se deslegitimó a quienes la ejercían.

La oleada reformista se tradujo en una serie de iniciativas que se convirtieron en diversos programas de mejoramiento y reformas, tales como son la ampliación de la jornada escolar, la modificación de los planes de estudios y las reformas curriculares. Estas se complementaron con algunas políticas públicas que han tenido como pretensión el fortalecer la profesión docente. Desde dicho momento se comienzan a desenvolver programas performativos que se sustentan principalmente en la necesidad de desarrollar una evaluación del desempeño individual de los docentes, para lo cual fue necesario instalar mecanismos que permitieran medir la trayectoria laboral y los conocimientos de los profesores, principalmente de aquellos que se desempeñaban en la educación pública o municipal (BELLEI; CONTRERAS; VALENZUELA, 2008).

3.1 El Estatuto Docente y el Marco para la Buena Enseñanza (MBE).

En la historia de Chile, siguiendo a Núñez (1990, 2004), es posible identificar cómo la legislación fue constituyendo diversas identidades sobre el ejercicio de la docencia, considerando a los profesores como misioneros, trabajadores, funcionarios, profesionales y técnicos. Identidades que no siempre se identifica con etapas secuenciadas, e incluso, llegando a convivir en momentos determinados, como sería al comienzo de la transición democrática y que podría ser extensible hasta nuestros días.

Durante la dictadura cívico-militar la profesión docente sufrió un importante deterioro, partiendo por la eliminación de la categoría de funcionario público, afectándose de manera sustancial en los aspectos salariales, en las condiciones de ingreso a la actividad, en los derechos asociados a la permanencia en el servicio, y por sobre todo, en el derecho a poseer una jubilación digna que garantice no caer bajo la línea de pobreza. Según Assaél (2009), todo lo anterior afectó de manera significativa el estatus de la docencia. Lo que vino acompañado de la degradación de la concepción de Estado Docente, como consecuencia de la implantación de políticas educativas con orientación neoliberal. Para desarrollar el programa neoliberal en educación, fue necesario disciplinar a los docentes a través de su organización, lo que es llevado a cabo a través de una acción que parece contradictoria, como fue que la propia dictadura quien, vía decreto n° 678 de 1974 funda el CPCH, y de paso definió legalmente la condición profesional de la docencia, a decir de Núñez (2004):

Paradojalmente, en los años 80 del siglo recién pasado, el régimen militar quiso romper la asociación entre el status funcionario y la identidad laboral. Tomó varias medidas en este sentido. Creó una organización profesional de los docentes, el Colegio de Profesores, y ordenó la afiliación obligatoria a dicha entidad, independientemente del nivel y carácter de la formación de los docentes. Esta medida estaba destinada a sustraer simbólicamente a los docentes de la convocatoria del sindicalismo —por lo demás prohibido en ese tiempo— y a instalar en cambio la identidad profesional. Pero al no limitarla selectivamente a los profesores con formación inicial de nivel superior, negó de hecho un efectivo carácter profesional a dicho Colegio. (p.71)

Lo anterior se complementó con la medida de que la formación inicial de la docencia solamente sería llevada a cabo por las universidades, no obstante aquello, no se pudo garantizar una mejora en el estatus profesional, por ejemplo, que adquiriera una condición similar a otras carreras universitarias de igual extensión. Según algunos autores, esto se debió a que aquellas casas de estudios permanecieron intervenidas y su calidad formativa presentaba serios problemas, lo que definitivamente generó una identidad profesional débil (NÚÑEZ,

2004). Sumando a esto el contexto de una importante desregulación en lo que respecta a la creación de universidades privadas y de carreras que se dedicaron a formar docentes.

En este contexto de desvalorización de la profesión docente, uno de los primeros hitos en lo que respecta a la reivindicación del movimiento docente, una vez logrado el retorno a la democracia, fue el haber logrado el establecimiento de un estatuto jurídico propio que regulara el quehacer de la docencia.

El Estatuto Docente formulado en la Ley N° 19.070 de 1991, modificado con posterioridad vía diversas normas, se considera como el primer hito en el largo camino para intentar hacer justicia al daño profesional generado durante la dictadura. El Estatuto estableció regulaciones sobre las remuneraciones, las relaciones de horas lectivas y no lectivas, el reconocimiento del derecho de acceso al perfeccionamiento pertinente al ejercicio de la docencia, también, establece las posibilidades para desarrollar una oferta de formación en servicio, y quizás lo que presenta mayores consecuencias en la conformación de una nueva carrera, es que instaura normativamente la base para llevar a cabo los mecanismos de evaluación sobre el desempeño docente (BONIFAZ, 2011; CHILE, 1991).

Si bien la elaboración del Estatuto Docente fue un avance en relación a las condiciones del trabajo y al fortalecimiento de una identidad profesional, no abordaba la formación inicial, y por sobre todo, dicha normativa solamente regulaba íntegramente la docencia del sector municipal, dejando afuera el sector que se transformaba en dominante del mercado educativo, según la cobertura en matrícula, como es el particular subvencionado, el cual quedó bajo la regulación del código del trabajo, código que rige cualquier relación laboral independiente de su naturaleza (BISCARRA; GIACONI; ASSAÉL, 2015). En esta misma línea lo explica Mizala y Romaguera (S/A):

Aquellos que se desempeñan en establecimientos municipales se rigen por el tipo de contrato que se denomina carrera docente. En contraste, en el mismo Estatuto Docente se establece que aquellos docentes que se desempeñan en el sector particular se rigen por un contrato privado, regulado por las normas del Código del Trabajo que se aplica a todos los trabajadores del sector privado, excepto en determinadas normas referidas a la jornada laboral, los feriados legales y la terminación del contrato (...) Se establece además que los docentes del sector particular tienen derecho a negociar colectivamente de acuerdo a la normativa del sector privado, pudiendo de común acuerdo entre las partes, someterse a las normas vigentes para los municipales. (p.3)

Desde la formulación del Estatuto Docente, y con aquello informalmente la instauración de la primera Carrera Docente implementada en democracia para sector el municipal, comienza a concretizarse una alianza clave entre el CPCH y los gobiernos de centroizquierda de la Concertación de Partidos por la Democracia, lo que se tradujo en dar apertura a una serie de reformas, fundamentadas en un diálogo permanente, lo que no significa que se careció de tensiones, entre los dirigentes nacionales del gremio y las autoridades del Mineduc. Por otro lado, dicha alianza no significó que en la base del profesorado no existieran diversas resistencias frente al avance de dichas políticas públicas, es más, cada una de ellas, Estatuto Docente, Evaluación Docente y Carrera Docente, le costará la reelección a cada uno de los tres presidentes de turno del CPCH.

Esta alianza se concretará en una segunda instancia a través de la elaboración del 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 autoridades de gobierno, principalmente del Mineduc, representantes de los municipios agrupados en el Asociación Chilena de Municipalidades, el CPCH y diversos actores de grupos de opinión, quienes representaron variadas concepciones y posiciones políticas, ideológicas y técnicas sobre cómo debería ser un sistema de evaluación de la docencia (ASSAÉL; PAVEZ, 2008).

El proceso de gestación de un Sistema de Evaluación requirió de la construcción de criterios e indicadores sobre lo que se pretendía evaluar, es a partir de dicha necesidad que se da origen durante el año 2003 al MBE. La publicación oficial del MBE el 2004, se llevó a cabo a través de un proceso posterior al establecimiento de la norma -Estatuto Docente y sus modificaciones- que instalaba la evaluación de la docencia como una de sus principales consecuencias laborales¹⁹. En el Estatuto docente se establecía que se debía generar algún método de calificación del ejercicio de la docencia y a quienes les correspondía levantar dicho método serían los sostenedores de la educación pública, es decir las Corporaciones

¹⁹ Ley 19.410. Modifica la Ley N° 19.070, sobre Estatuto de profesionales de la educación, el Decreto con Fuerza de Ley N° 5, de 1993, Del Ministerio de Educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales, y otorga Beneficios que señala (1995). Artículos referidos a la creación de un Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados (...) Ley 19.715. Que otorga un mejoramiento especial de remuneraciones para los profesionales de la educación (2001). Título IX: De la Asignación de Excelencia Pedagógica y de la Red de Maestros. (BISCARRA; GIACONI; ASSAÉL, 2015, p.83).

Municipales o los Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM) adheridos a las estructura municipal.

Si bien la evaluación de parte de los sostenedores municipales no llegó a concretarse de forma general, debido a la resistencia generada desde el CPCH, quienes basaron dicha resistencia en el argumento sobre la carencia de instrumentalización que garantizara los principios de objetividad (MINEDUC, 2008). Es por aquello que en general fue valorada la elaboración del MBE como primer paso para objetivar lo que se pretendía evaluar.

La elaboración del Marco de la Buena Enseñanza, que es un conjunto estructurado de criterios e indicadores de los saberes y competencias profesionales que deben poseer los docentes. Este marco, a diferencia de las prescripciones normativas del pasado, está construido en un esfuerzo conjunto de la autoridad ministerial y la profesión docente misma, sobre la doble base de los hallazgos científicos y de la experiencia acumulada de los practicantes. (NÚÑEZ, 2004, p.72)

En la presentación del documento original del MBE se dejaba en claro que el objetivo principal era contar con criterios que identificaran un buen desempeño docente y que esta mejora se debía a la necesidad de generar un reconocimiento social de la profesión docente.

Una profesión que tiene claros los parámetros de su óptimo ejercicio es reconocida y legitimada en la sociedad. Más sólida aún es aquella que ha generado colegiadamente los criterios que caracterizan su buen desempeño a partir de la experiencia práctica y el conocimiento científico. La profesión docente debe alcanzar ese nivel y el consiguiente mayor aprecio. (MINEDUC, 2008, p.5)

El MBE busca a su vez ser una orientación para la formulación de políticas que se enfoquen en el fortalecimientos de la profesión docente, al mismo tiempo pretende que sea considerado por las carreras universitarias que forman profesores, es decir, se logra identificar que comienza a generarse un nexo entre las políticas de formación inicial y el desarrollo profesional docente en ejercicio, cuestión que no estuvo presente en las décadas anteriores. Si bien se plantea que solo colateralmente podía ser útil en los procesos de evaluación, lo concreto es que el MBE ha sido un aspecto central en la Evaluación Docente, y se expresa también directamente en los estándares de egreso para las carreras de pedagogía²⁰.

De este modo, a través del MBE se pretende que los docentes se concentren en lograr un desempeño de excelencia con base en los cuatro dominios y veinte criterios, cuyo aspecto

²⁰ Se pueden revisar los estándares para las carreras de pedagogías en los siguientes link: 1. Estándares para las carreras de educación básica: <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2016/07/librobasicakdos.pdf>. Estándares para las carreras de pedagogía de educación media: <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2016/07/libromediafinal.pdf>

central sería que logaran que los estudiantes aprendieran los “contenidos importantes. Los docentes deben guiarse por tres preguntas fundamentales: “¿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). A continuación se presenta un cuadro resumen de los cuatro dominios y los veinte criterios presentes en el MBE (MINEDUC, 2008, p.11).

CRITERIOS POR DOMINIOS



Durante el año 2016 se dio a conocer una propuesta actualizada de MBE. En este documento es posible identificar la participación de la académica estadounidense Charlotte Danielson, quien había elaborado el documento “Framework for Teaching Evaluation Instrument” (2013)²¹, este documento producido para el contexto educativo norteamericano, es considerado por quienes participaron en la coordinación de la actualización del MBE como una de las principales fuentes que inspiró la construcción de estándares para evaluar el desempeño docente en Chile en su propuesta original. Para ser más precisos, el MBE chileno pareciera ser una versión en español de los estándares elaborados por el equipo liderado por Danielson.

Un elemento nuevo presente en la actualización es la explicitación de niveles de logro: Insatisfactorio, Básico, Competente y Destacado, lo que coincide con las categorías que ya se venían utilizando en la Evaluación Docente en Chile. Los niveles de logro se constituyen según los criterios y los descriptores, lo que nos permite concluir que el fin último del MBE es traducirse en un proceso técnicamente más fortalecido que respalde la evaluación de la docencia, transformándose en un mecanismo cada vez más sofisticado, lo que a su vez, deja menos espacio a la discrecionalidad de los docentes como profesionales.

La nueva versión del MBE se publicó oficialmente a mitad del año 2021, es interesante como el documento emanado desde el Mineduc a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), y aprobado por el Consejo Nacional de Educación (CNED) en resolución N°068 de marzo del 2021, comienza con el título “Estándares para la profesión docente...” Siendo coherente con el resto de las políticas públicas que han tenido como foco la estandarización de la formación y el desempeño de los docentes, esto queda estipulado textualmente en la introducción de la nueva versión del MBE:

²¹ Se puede consultar: <https://usny.nysed.gov/rttt/teachers-leaders/practic rubrics/Docs/danielson-teacher-rubric-2013-instructionally-focused.pdf>

Junto a otras referencias internacionales: “La actualización del MBE se nutre también de una revisión de estándares para la profesión docente utilizados en otros países, entre ellos: los estándares de Australia, Escocia, y en los Estados Unidos, los estándares elaborados en el año 2013 por el Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) y las actualizaciones desarrolladas por Danielson (The Danielson Group, 2013; 2019). Además, se revisaron otros en temáticas más específicas como los Estándares de Competencia en TIC para Docentes (UNESCO, 2019), el marco para evaluar el bienestar socioemocional definido para TALIS 2018 (OECD, 2019).” (MINEDUC, 2021, p.11).

Adicionalmente, con la entrada en vigor de la Ley N°20.903, aprobada en el año 2016, que estableció un Sistema de Desarrollo Profesional Docente, se contempla la obligatoriedad de contar con estándares pedagógicos y disciplinarios para las Carreras de Pedagogía y estándares de desempeño profesional que se desprendan de los Dominios del MBE, para orientar, evaluar y fortalecer la profesión (MINEDUC, 2021b, p.8).

En los antecedentes presentes en el documento, se destaca que en “esta nueva versión de MBE se transita desde “criterios” que estructuran al MBE de 2004, a “estándares”. Esto permite incorporar descripciones más específicas de qué se espera que sepan los docentes para lograr que sus estudiantes alcancen aprendizajes de calidad y también se alinea con la Ley N°20.903”, que instala la nueva Carrera Docente, promulgada el año 2016.

Si bien se mantienen los 3 dominios originales, son retirados los criterios y se comienza a hablar de 12 estándares, según el CPEIP, aquello permitiría la necesaria coordinación entre los estándares exigidos a las carreras formadoras con el nivel desempeño esperado en los docentes en ejercicio, “este Marco para la Buena Enseñanza (MBE), estructurado en estándares de desempeño, con los Estándares para Carreras de Pedagogía, conformados por estándares pedagógicos y estándares disciplinarios.” (MINEDUC, 2021b, p.9). El nuevo MBE quedó articulado de la siguiente forma:

Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje		Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes	
Estándar 1: Aprendizaje y desarrollo de los/as estudiantes	Comprende cómo aprenden los/as estudiantes, los factores educativos, familiares, sociales y culturales que influyen en su desarrollo, y la importancia de atender a diferencias individuales en el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Estándar 7: Estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos	Implementa estrategias de enseñanza basadas en una comunicación clara y precisa, para atender las diferencias individuales y promover altas expectativas, participación y colaboración de los/las estudiantes en actividades inclusivas y desafiantes orientadas al logro de aprendizajes profundos.
Estándar 2: Conocimiento disciplinar, didáctico y del currículum escolar	Demuestra una comprensión amplia, profunda y crítica de los conocimientos, habilidades y actitudes de la disciplina que enseña, su didáctica y el currículum escolar vigente, con el propósito de hacer el saber disciplinar accesible y significativo para todos sus estudiantes.	Estándar 8: Estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento	Desafía a sus estudiantes promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y la metacognición, basándose en los conocimientos de la disciplina que enseña, para que aprendan de manera comprensiva, reflexiva y con creciente autonomía.
Estándar 3: Planificación de la enseñanza	Planifica experiencias de aprendizaje efectivas, inclusivas y culturalmente pertinentes para el logro de los	Estándar 9: Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje	Utiliza la evaluación y la retroalimentación para monitorear y potenciar el aprendizaje, basándose en

	objetivos de aprendizaje, considerando el conocimiento disciplinar y didáctico, el currículo vigente, el contexto, las características y conocimientos previos de sus estudiantes y la evidencia generada a partir de las evaluaciones.		critérios evaluativos y evidencia relevante, ajustando apoyos de manera oportuna y específica, y propiciando la autoevaluación en los/as estudiantes.
Estándar 4: Planificación de la evaluación	Planifica la evaluación, incorporando diversas modalidades que permitan producir evidencias alineadas con los objetivos de aprendizaje, monitorear el nivel de logro de estos y retroalimentar a sus estudiantes.	Dominio D: Responsabilidades profesionales	
Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje			
		Estándar 10: Ética profesional	Actúa éticamente, resguardando los derechos de todos sus estudiantes, su bienestar y el de la comunidad escolar, en consonancia con el proyecto educativo institucional, la legislación vigente y el marco regulatorio para la educación escolar.
Estándar 5: Ambiente respetuoso y organizado	Establece un ambiente de aula respetuoso, inclusivo y organizado, para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes y su compromiso con la promoción de la buena convivencia.	Estándar 11: Aprendizaje profesional continuo	Demuestra compromiso con su aprendizaje profesional continuo, transformando sus prácticas a través de la reflexión sistemática, la colaboración y la participación en diversas instancias de desarrollo profesional para la mejora del aprendizaje de los estudiantes.
Estándar 6: Desarrollo personal y social	Promueve el desarrollo personal y social de sus estudiantes, favoreciendo su bienestar y fomentando competencias socioemocionales, actitudes y hábitos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía, vida democrática, cuidado por el medio ambiente y valoración por la diversidad.	Estándar 12: Compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad escolar	Demuestra compromiso con la comunidad escolar, mediante la participación en iniciativas de desarrollo y mejoramiento continuo del centro educativo, asumiendo una responsabilidad compartida con estudiantes, docentes, directivos, familias y apoderados por el logro de las metas institucionales.

(MINEDUC, 2021, p.17).

Más que el cambio en la nomenclatura utilizada en el nuevo MBE, lo realmente relevante es el viraje en el enfoque en lo que respecta al foco de atención desde el ejercicio o desempeño docente (proceso de enseñanza), al rendimiento o desempeño de los estudiantes (proceso de aprendizaje). Reforzando la concepción de “docente efectivo”. Si bien, en la

fundamentación de este nuevo MBE se establece que se transita desde la constitución de criterios a estándares y que estos no actúan como prescripciones, de todas formas presentan con detalle lo que se consideraría como una docencia de calidad, siendo aquella que actúa con autonomía y flexibilidad, y siempre considerando que la principal evidencia es que los estudiantes alcanzan los aprendizajes propuestos. “Los estándares no prescriben la acción docente, más bien aportan criterios para un ejercicio profesional contextualizado, que responde con autonomía y flexibilidad a los requerimientos de sus estudiantes y del centro escolar.” (MINEDUC, 2021b, p.10). Finalmente, a pesar que se insiste en que es un instrumento que debe ser usado formativamente, se reconoce la centralidad que tendrá en la evaluación docente a nivel nacional y por cierto, dicho proceso está lejos de poseer un sentido formativo por las fuertes consecuencias que posee.

Es relevante la concepción de desarrollo profesional que está explicitado en el MBE, al considerar al docente como un “aprendiz de por vida”, reconociendo que la competencia profesional se logra con el transcurrir del tiempo, a través de la reflexión y evaluación de sus prácticas.

La competencia profesional se aprende y se desarrolla en el tiempo, en un proceso cíclico orientado a responder de manera flexible a las nuevas necesidades educativas que surgen de un contexto social, político y científico en constante cambio. El aprendizaje de la docencia se desarrolla a través de: (a) reflexión sobre y desde la experiencia individual y colectiva; (b) retroalimentación de estudiantes, pares y docentes directivos; (c) participación en instancias de desarrollo profesional que permiten acceder a nuevos conocimientos sobre el aprendizaje y desarrollo en contextos diversos, y sobre la disciplina que enseña, su didáctica y evaluación; (d) innovación pedagógica; y (e) políticas educacionales. (MINEDUC, 2021b, p.13)

Según este nuevo MBE, las estrategias, las técnicas, los conocimientos, las habilidades y las disposiciones profesionales se pueden visualizar en los siguientes puntos: 1. Lograr un ambiente de aula donde se promueva la seguridad emocional y física, así como el sentido de pertenencia; 2. Generar estrategias de enseñanza bien organizadas, con evaluación formativa y que promueva la motivación y autorregulación; 3. Desarrollar la inteligencia emocional y el compromiso con el acto de aprender; 4. Educar en/para la diversidad; 5. Desarrollar trabajo colaborativo con todos los agentes escolares; 6. Reflexionar individual y colectivamente sobre las prácticas docentes, con el objetivo de lograr aprendizajes en todos los estudiantes (MINEDUC, 2021b).

3.2 Profesionalizando la docencia en Chile: Sistema de Evaluación Docente y el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

Cuando se alude a la necesidad de establecer mecanismos de evaluación basados en criterios o estándares, se debe poseer conciencia que los sistemas de evaluación que miden a los profesores tienen como principal pretensión el generar tipos de comportamientos que supuestamente apuntarían a desarrollar una docencia de óptima calidad, esta concepción estaría condicionando cómo debe ser un profesional de la docencia. Lo anterior, está asociado a visiones de cómo educar, cómo relacionarse con los estudiantes y en general con su entorno. Estas concepciones se han traducido en padrones o marcos referenciales con indicadores de desempeño que son utilizados para medir, diferenciar y categorizar el ejercicio de los docentes (FLORES, 2009).

En el caso chileno, el Sistema de Evaluación de Desempeño Profesional Docente considera los siguientes instrumentos:

1. Autoevaluación: este instrumento corresponde al 10% del resultado final y se aplica con base en los indicadores presentes en el MBE.
2. Informe de un docente directivo de la institución escolar en la cual se desempeña el profesor en proceso de evaluación: este instrumento corresponde al 10% del resultado final, al igual que anterior se les solicita a un docente directivo que se pronuncie sobre el docente con base en los indicadores del MBE.
3. Entrevista evaluativa llevada a cabo por un evaluador par: este instrumento posee una ponderación de un 20% del resultado final, al igual que los instrumentos anteriores, las preguntas que realizan intentan desplegar los criterios presentes en el MBE.
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.
5. 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, a pesar de la relevancia que posee el trabajo colaborativo para el

desarrollo profesional docente, posee un carácter voluntario y solamente se considera como puntaje si la experiencia cumple con ciertos criterios que principalmente aluden a aspectos formales de cómo se comunica dicho trabajo (CHILE, 2004).

Estos porcentajes se modifican si el docente es evaluado por segunda vez, habiendo obtenido en la primera evaluación un resultado insatisfactorio, en este caso el porcentaje del Portafolio aumenta a un 80%, disminuyendo a la mitad el resto de las otras ponderaciones.

Estos instrumentos son revisados por comisiones de docentes que han recibido una breve capacitación de parte de alguna institución de educación superior que ha sido asignada vía proyecto concursable, quienes montan equipos de trabajadores temporales para llevar a cabo el proceso de revisión. Finalmente, una comisión comunal de evaluación revisa los resultados y confirma la clasificación del docente según las cuatro categorías de desempeño: Insatisfactorio, Básico, Competente y Destacado.

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 Sistema de Desarrollo Profesional Docente desde el 2017, esta prueba pasa a ser de carácter obligatorio y vinculante para avanzar en la Carrera Docente. Además, quienes son considerados como Competentes o Destacados, pueden acreditarse para ingresar a la Red de Maestros de Maestros, para trabajar con sus colegas, que suelen ser considerados como 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 y volver a evaluarse al año siguiente. Luego de una tercera calificación insuficiente, el profesor deberá dejar el sistema educativo que es financiado con fondos derivados del Estado (CHILE, 2004).

Los criterios para participar en la Red de Maestros de Maestros también fueron modificados con el Sistema de Desarrollo Docente, 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, no solo en el ámbito del estatus profesional que adquiere en su escuela, sino también en las diferencias remuneracionales, generada a través de las bonificaciones variables por desempeño.

Uno de los aspectos problemáticos a considerar en este sistema de evaluación, dice relación con que no hay claridad sobre el peso del contexto socioeconómico educativo en el cual se evalúan los docentes. Si bien, originalmente se solicitaba una caracterización, no existe ninguna evidencia que nos lleve a pensar que aquello fue considerado en su momento en la revisión de los instrumentos, más bien, parece ser más evidente la tendencia a ignorar esta relevante variable, toda vez que el conjunto de la evaluación es dividida, según los instrumentos, en distintos departamentos de evaluadores, que operan con rúbricas estandarizadas. Lo que lleva legítimamente a poner en duda la utilidad pedagógica de dicho proceso evaluativo para mejorar la enseñanza. El contexto es fundamental, tal como lo expresa Darling-Hammond (2008):

La calidad de la enseñanza es, en parte, una función de la calidad del profesor - conocimiento, destrezas e disposiciones del profesor- mas es también fuertemente influenciado por el contexto de enseñanza. (...) un profesor “de calidad” puede no ser capaz de proporcionar una enseñanza de calidad en un contexto donde se verifica un desfase entre las exigencias de la situación y su conocimiento o destrezas (...) Por ejemplo, un profesor preparado para enseñar a alumnos de enseñanza secundaria puede no ser capaz de enseñar alumnos más jóvenes; un profesor que es capaz de enseñar a alumnos con elevadas destrezas y competencias puede no ser capaz de enseñar alumnos que tiene dificultades o que no disponen en casa de los recursos que el profesor está habituado a asumir que existen. (p.243)

Lo otro 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, el BM, así como otras instituciones internacionales, insistieron que era necesario llevar a cabo reformas que limitaran algunos derechos que según estas instituciones favorecerían 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 que entregaba el Estatuto Docente, 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; GUZMÁN, 2015; REYES; CORNEJO, 2007).

En lo que respecta a la participación del CPCH en la gestación de las políticas públicas que abordan el control de la profesión, entre ellas la Evaluación Docente, el CPCH presentó posturas que van desde consensuar las políticas, hasta llevar a cabo acciones de resistencia. La política del consenso tras la dictadura se tradujo en la posibilidad de intervenir en la elaboración de algunas políticas públicas, como es el caso de la Evaluación Docente, asumiendo una política gremial novedosa que se diferenciaba de la confrontación. Los temas referidos a aspectos reivindicativos salariales y laborales, sin desaparecer de las negociaciones, dieron paso a problemáticas educativas y pedagógicas (MATAMOROS, 2016; SCHERPING, 2013).

Lo anterior no quiere decir que no existió resistencia, principalmente de las bases, que se tradujeron por ejemplo en un rechazo a evaluarse pese a la postura del entonces presidente del CPCH. La política del consenso trajo consecuencias a la organización gremial, generando divisiones en las dirigencias (MATAMOROS, 2016).

Algo similar sucedió con la tramitación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente. A pesar del apoyo de parte importante de la mesa nacional del CPCH (CHILE, 2010), la gran mayoría de los docentes levantaron un férreo rechazo, lo que se tradujo en un paro de más de 50 días. Este conflicto derivó en una significativa cobertura mediática que puso sobre la mesa una serie de creencias y valores, no solo sobre la profesión docente sino también sobre diversos procesos relacionados con la educación.

El Sistema de Desarrollo Docente, comúnmente conocido como Carrera Docente, se puede definir de forma general, según Terigi (2009), 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 UNESCO/OREALC, 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 (VAILLANT; ROSSEL, 2006, en UNESCO/OREALC, 2013). Este razonamiento no solo está 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 CPCH 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, 2018a; SCHERPING, 2013).

A este respecto, uno de los dirigentes más destacados en la producción de ideas pedagógicas y gremiales del CPCH, afirma que la organización gremial tenía su propia propuesta de Carrera, la cual estaba anclada principalmente a las funciones de aula y contextualizada en precarización del trabajo docente.

...ha elaborado una propuesta de Carrera Profesional Docente que persigue el desarrollo profesional desde el aula, centrado en la enseñanza, reconociendo trayectorias profesionales y estrechamente vinculada a la Evaluación Profesional Docente. Una carrera que enfrente la precariedad y la flexibilización laboral del sector docente privado financiado por el Estado y la existencia de docentes con contratos a plazo fijo en el actual sector municipal. (SCHERPING, 2013, p.181)

Tanto la tramitación del Proyecto de Ley, como la aplicación de la Carrera Docente se han convertido en una problemática política recurrente, la que no solo ha involucrado grandes recursos y esfuerzos de parte del Estado, sino también la capacidad de movilización y fuerza disponible por parte de los sindicatos de profesores. Algunos estudios reconocen que su tramitación estaría produciendo tensiones en la identidad de los docentes, conviviendo concepciones que aluden a la vocación, de carácter misional con aspectos asociados al profesionalismo. Lo anterior, se complejiza aún más con algunos elementos relacionados a la condición de clase, al considerar a los docentes como trabajadores proletarizados en proceso transición a profesionales de clase media (TENTI FANFANI, 2007; UNESCO/OREALC, 2013; CAVIERES; APPLE, 2016).

Replicando los argumentos de fondo presentes en algunas relatorías internacionales, en Chile se reconoce como objetivo fundamental la necesidad de fortalecer la formación profesional de los docentes, entendiendo que su accionar es un factor 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). Lamentablemente, en Chile se ha descuidado las condiciones de salida de la Carrera, lo que ha llevado que los docentes tengan que movilizarse para aprobar proyectos de

ley particulares que determinen estímulos económicos para poder realizar un retiro con cierto grado de dignidad.

Las principales características del Sistema de Desarrollo Profesional Docente 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, aquello pretende motivar la incorporación de estudiantes secundarios con mejores niveles de aprendizajes, se subió el corte de ingreso de la prueba de la PSU, se considera el ranking de egreso y notas de enseñanza media (NEM), programa de inducción a la pedagogía, se estableció la gratuidad y becas para quienes obtengan ciertos puntajes en la PSU.
- 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 (uno de los instrumentos de la Evaluación Docente) y el rendimiento obtenido en la prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos de carácter estandarizada, con esos resultados, más un mínimo de años de experiencias les 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 subir a experto I y II de 8 años de experiencia, así como también se considera el haber cumplido 4 años en el nivel anterior.

Tabla 6. Conversión de resultados en el Sistema de Reconocimiento Profesional

Resultados Portafolio	Resultado Prueba de Conocimientos			
	A	B	C	D
A	Experto II	Experto II	Experto I	Temprano
B	Experto II	Experto I	Avanzado	Temprano
C	Experto I	Avanzado	Temprano	Inicial
D	Temprano	Temprano	Inicial	Inicial
E	Inicial			

(CHILE, 2016, p.16)

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 Mineduc a los sostenedores, lo que forma parte de la remuneración mensual de los docentes. A continuación, a manera de ilustración se presenta una explicación sucinta de cómo se consideran las distintas variables presentes en el sueldo de los profesores que actualmente transitan por la nueva la Carrera Docente.

Para calcular el salario de los docentes se consideran las horas de contrato, en el nivel en que se desempeña (básica o media), el tramo en que se encuentra el docente en relación con las trayectorias establecidas en ley de Desarrollo Profesional Docente (Inicial, Temprano, Avanzado, Experto I y Experto II). A lo anterior, se le suma los bienios reconocidos (cada dos años de experiencia acreditada).

Para el cálculo de la remuneración se considera como base las horas de contrato, a su vez se utiliza lo que se conoce como valor hora de la Remuneración Mínima Nacional, el cual hace una diferencia del nivel: educación pre básica y básica: \$14.792 (18,5 US); educación media: \$15.564 (19,5 US). A estos montos se suma, para los docentes que se desempeñan en

escuelas que reciben fondos estatales, el pago de un Bono de Reconocimiento Profesional (BRP), calculado de la siguiente forma: 75% asignado por el título profesional y el 25% por la mención. Durante el año 2021, para aquellos docentes que forman parte de la carrera docente vigente, se transfirieron los siguientes montos: por el título \$259.909 (US\$ 324,9) y por la mención \$ 86.638 (US\$ 108,3) (estos montos aluden a un tope máximo de 30 horas de contrato).

El pago del bienio (dos años de antigüedad), es una asignación variable fija que logró sobrevivir del traspaso de una carrera de antigua generación, caracterizada por el reconocimiento de la experiencia o antigüedad, a esta nueva carrera con base en el mérito o por rendimiento. No obstante que esta asignación logró sobrevivir, el pago por bienio se redujo en un 50% respecto de lo que se cancelaba en la carrera anterior. Aquello nos da una indicación clara que lo se pretende con esta nueva Carrera es disminuir el reconocimiento por experiencia y concentrarse en reconocer el desempeño o rendimiento con base en los instrumentos estandarizados.

Debido a esta focalización en reconocer el desempeño obtenido en los instrumentos de evaluación, el portafolio y la prueba de conocimientos pedagógicos y disciplinarios, tendrán el mayor peso del reajuste salarial que han tenido los docentes, dicho aumento es en base a asignaciones variables asociadas al nivel o tramo de desarrollo profesional en que se encuentra. Para el cálculo se considera los bienios y el tramo obtenido en la carrera, el año 2021 se definió los siguientes factores:

Acceso	Inicial	Temprano	Avanzado	Experto I	Experto II
22,16592	22,16592	73,04976	147,0168	551,1744	1186,15392

Para calcular el monto de la asignación por tramo se utiliza el número de horas de contrato multiplicado por el número de bienios, y este a su vez se multiplica con el factor del cálculo según el tramo obtenido en las últimas evaluaciones.

Finalmente, también existe la asignación o componente fijo a quienes alcanzaron el último tramo obligatorio (Avanzado: \$ 2.289 por hora de contrato, US\$ 2,86) y los dos voluntarios (Experto I: \$3.179, US\$ 3,93 y Experto II: \$ 4.832, US\$ 6,04). A esta asignación a su vez se

le suma otra asignación si el docente ejerce en establecimientos con porcentajes de vulnerabilidad superior al 60%, esta gratificación está dividida en dos niveles: 60%-79% reciben \$ 1.112 por hora de contrato y en aquellas escuelas con un 80% o más, reciben \$ 1.526 por hora de contrato.

Tal como se puede observar, el pago variable o por mérito, aspecto central de la Carrera Docente en Chile, establece que todo docente debería ser pagado 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 evidentemente de mercado. 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 que los procesos suelen estar en función de los recursos disponibles, esto nos puede llevar a pensar que existe un porcentaje previamente estipulado para los niveles superiores con mayor renta.

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 de calidad más compleja. Así mismo, se considera que las evaluaciones deben ser asumidas como una responsabilidad extra o paralela al trabajo que se debe desarrollar 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 en la comunidad educativa, toda vez que existe una 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 uno de los cuestionamientos más relevante 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 los reconocimientos individuales, cuestión que la literatura ha demostrado 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).

La literatura que aborda la naturaleza y la construcción de los saberes docentes caracterizan los procesos de enseñanza en la escuela como acciones de carácter colectiva, a pesar que aún existan discursos de docentes que se sustentan en el derecho de actuar autónomamente. Dicha autonomía docente, que habla de un aula privada, se tiende a poner en duda desde la propia experiencia de educación institucionalizada:

Proponer una definición institucional de la enseñanza implica proponer que la institucionalidad funciona produciendo restricciones determinadas a la función. Así, la autonomía de los docentes –un valor defendido con distinta intensidad según los niveles del sistema educativo que se consideren– nunca es absoluta, pues la posición institucional produce restricciones a lo que los docentes pueden hacer o dejar de hacer y porque en tal posición institucional reside la autorización sin la cual la reivindicación de autonomía deviene abstracta. (TERIGI, 2013, p.14)

La concepción de autonomía institucional o colectiva es la que en este caso se apela desde la gestión escolar que pretenda superar el nivel marco o estructura (G AIRÍN, 1998), así como por quienes buscan ejercer una profesionalidad reflexiva, e incluso crítica. Esta particularidad debemos tenerla siempre en consideración al momento de sostener la autonomía como un valor, debido a que, principalmente, bajo la lógica neoliberal es asociada a la promoción del individualismo, la responsabilización financiera, y a la rendición de cuentas basada en los resultados presentes en las evaluaciones estandarizadas, que son

asumidas por las escuela como deberes incuestionables, este aspecto fue tratado con mayor profundidad en las páginas que anteceden (ANDERSON, 2017; OLIVEIRA, 2005, 2015).

Sin embargo, a pesar de las críticas que surgen desde la academia sobre el pago de desempeño individual, aquello no ha sido puesto en duda por quienes toman las decisiones sobre las políticas públicas teniendo como principal consecuencia que la estructura educativa se tienda a naturalizar con base en la estandarización y la rendición de cuentas. Es decir, estos procesos de evaluación y categorización de docentes comienzan a invadir el diario vivir de las escuelas, produciendo un poderoso efecto en la performatividad del ejercicio de la profesión (BALL, 2002; HARGREAVES, 2005; SISTO; FARDELLA, 2014).

El Sistema de Evaluación Docente, siendo uno de los elementos centrales de la nueva Carrera, requiere que por lo menos cumpla con ciertas condiciones básicas estipuladas en la literatura, que dice que estos mecanismos deben ser objetivos y justos, sustentados en criterios que definan lo que se entiende por buena enseñanza, donde los docentes tengan la oportunidad de influir y que estos procesos evaluativos tengan principalmente un carácter formativo (SCHMELKES, 2013, en BECA, 2014). En los años que se lleva aplicando la Evaluación Docente, el aspecto formativo es lo más difícil de identificar debido a que los procesos de evaluación tienden a ser un paréntesis en las funciones habituales para cumplir con lo que un sujeto externo espera, constituyendo una especie de cultura del espectáculo que se desenvuelve en el mejor de los casos cada cuatro años (BALL, 2002).

Para finalizar este punto, es necesario destacar que en la mayoría de las reformulaciones de las carreras docentes que se están llevando a cabo en América Latina, y particularmente en este caso en Chile, se confrontan dos modelos: el histórico o conocido como vieja Carrera magisterial que está definida por la remuneración por antigüedad, la acreditación de perfeccionamiento y por la promoción a través de cargos administrativos, versus la Carrera escalar, en que los docentes deciden subir en niveles sin necesariamente abandonar el aula, para lo cual existe una serie de dispositivos que combinan variables como las evaluaciones individuales, con otros aspectos tales como son las funciones de responsabilidad a nivel institucional y profesional, con un menor reconocimiento a la antigüedad del ejercicio de la docencia (CUENCA, 2015; GARCÍA-HUIDOBRO, 2014).

3.3 El Colegio de Profesores de Chile (CPCH) como actor político.

Tal como fue enunciado anteriormente, la participación del CPCH en la gestación de las políticas públicas en educación no ha sido menor, y menos libre de tensiones, particularmente sobre aquellas políticas que establecen un mayor control de la profesión, entre éstas la Evaluación Docente.

El gremio no se ha caracterizado por una actitud gratuitamente obstructiva 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 públicas como fue el caso de la Carrera Docente. En este aspecto, la actividad gremial tradicional de carácter reivindicativo salarial y sobre las condiciones laborales, fue cediendo espacio a la problematización educativa y pedagógica (MATAMOROS, 2016; SCHERPING, 2013).

Es por esto que a continuación se realiza un breve relato analítico del transcurrir del CPCH en el contexto de la historia del tiempo presente²², particularmente, sobre su instauración, su ejercicio o naturaleza política, y del rol cumplido en aquellos momentos en que se han tramitado proyectos de ley que regulan el ejercicio de la profesión.

Una de las grandes aspiraciones de amplios sectores del profesorado a lo largo del siglo XX fue confluir en una organización que pudiera dar cuenta de sus necesidades laborales y profesionales, siendo un primer intento la conformación del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) durante el gobierno de la Unidad Popular, sin embargo, dicha iniciativa correrá la misma suerte que el proyecto político que la impulsó y será destruida tras el Golpe de Estado de 1973.

No obstante, la dictadura cívico-militar prontamente llevó adelante su propia versión de lo que debería ser una organización de profesores acorde a los planes de “salvación

²² Para profundizar al respecto se pueden consultar a BISCARRA; GIACON; ASSAÉL. (2015); ANDINA (2015); DONOSO (2005); MATAMOROS (2017); .REYES, L. et al. (2010); OPECH (2020); EL MOSTRADOR. *PC teme que nuevo referente de izquierda amenace su existencia*. Recuperado el 15 de mayo de 2020, 2003. Agencia de Noticias INTER PRESS SERVICE.CHILE: *Terminó paro de profesores con importante aumento salarial*. Recuperado el 15 de mayo de 2020.

nacional” que fundamentaba su accionar como gobierno y que se tradujo en tomar, de forma parcelada y deformada, una de las discusiones presentes entre maestros y profesores en los años sesenta. Llegando a la conclusión que era necesario conformar un colegio profesional y no un sindicato, reforzando las connotaciones meritocráticas y aspiracionales, esto es, equipararse organizacionalmente a las otras profesiones que ya contaban con instancias de ese tipo y paralelamente distanciarse de la connotación de ser solamente trabajadores. De este modo, una discusión interna, fue utilizada para legitimar la creación vía decreto de la dictadura cívico-militar de la nueva orgánica magisterial.

El nuevo ente surgido en 1974, el CPCH, pretendía disciplinar política y profesionalmente a los docentes del país, alejándolos de la política contingente, pues se consideraba una deformación de su labor formativa de las nuevas generaciones. De este modo se confinaba al profesorado a una estricta actividad gremial, entendida esta, como abocada a aspectos de su trabajo en aula y las mejoras laborales particulares y, para asegurar dicho objetivo, se intentó transformar en obligatoria la afiliación a la entidad. Naturalmente que en el contexto de dictadura la organización quedó bajo un estricto control de la autoridad.

Estas fueron las condiciones sociales y políticas que llevó a que un sector de profesores, de distintas militancias opositoras a la dictadura, se aglutinara en un organismo independiente al oficialista Colegio de Profesores, fundándose la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH) en 1981, que cumplió un activo rol en la lucha antidictatorial y en mantener la politización del profesorado. No obstante, nunca logró superar su carácter de organización de vanguardia y de cuadros militantes y por ello en última instancia siguieron los vaivenes de sus propias orgánicas partidarias y terminaron por autodisolver la AGECH y reintegrarse al CPCH en 1985. Paralelamente, a fines de ese año, se realizaron las primeras elecciones libres de dirigentes del CPCH obteniendo una contundente victoria las fuerzas opositoras a Pinochet, siendo esta la base desde la cual se comenzó el largo y complejo camino de consolidación de la organización del profesorado, primero para enfrentar al dictador y luego, en democracia, para conquistar nuevos espacios de participación profesional y de mejoras de las condiciones laborales.

Algunos elementos que resaltan en este proceso de conformación del CPCH ha sido el estrecho vínculo de sus dirigentes con los partidos de centro y de izquierda en los últimos 35 años y paralelamente la emergencia y consolidación de caudillismos en los diferentes niveles

de dirección. Ambas situaciones pueden ayudar a explicar el funcionamiento interno y los posicionamientos frente a las autoridades gubernamentales en democracia.

Es incuestionable, como una marca de origen del propio Colegio, que sus dirigentes máximos e intermedios han ocupado dichas posiciones más por negociaciones partidarias pre-electorales que por la simple votación de los agremiados. Ello ha implicado a su vez que la propia orgánica institucional haya estado, por extensos períodos, pensada más en lograr mantener los equilibrios de fuerzas internas que en potenciar mayores espacios de democratización en la toma de decisiones. En este sentido, un ejemplo de ello, sería la estructura dirigencial, que pese a las modificaciones estatutarias del 2018, permite la existencia de instancias burocráticas como los Directorios Regionales o Provinciales (o su equivalente en los nuevos SLEP) que no tienen un vínculo directo ni pueden ser controlados por sus respectivas bases, pero que una vez electos, incluso tienen presencia por derecho propio en la Asamblea Nacional, que es la máxima instancia de toma de decisiones del Colegio y que por dicha relevancia son terreno fértil para el cuoteo y alianzas políticas no del todo transparentes.

Situación que a una escala diferenciada también se reproduce a nivel de las comunas, pero que al menos, en teoría, debe sortear en la práctica la mirada y acción crítica de sus pares de los establecimientos que componen su territorio. En teoría, pues los estatutos vigentes aún relegan a los Consejos Gremiales de escuelas y liceos a un papel de peticionarios y no de agentes activos de la formulación de las políticas de la organización y por tanto existe una gran variedad de experiencias concretas, tantas, como Comunales existen.

Estas limitantes a la democracia interna y los acuerdos partidarios cupulares han generado un alto nivel de subordinación de las dirigencias nacionales del profesorado a las necesidades partidarias de las organizaciones en que militan en desmedro de los intereses de los profesores. Aunque también hay que destacar que aquello ha tenido un alto costo para sus liderazgos personales. Es así que Osvaldo Verdugo, militante demócrata cristiano, fue quien debió actuar como correa de transmisión del Ministerio de Educación ante temas tan relevantes como la discusión e implementación del nuevo Estatuto Docente en una fecha tan temprana como 1991, además de un Paro Nacional por mejoras salariales en 1994, actuaciones que a la postre terminaron minando el prestigio adquirido en la lucha anti dictatorial y que abrió paso a la conducción del sector ligado al Partido Comunista (PC).

El PC fue representado, principalmente, en la persona de Jorge Pavez al ser la figura opositora más reconocida durante la conducción de Verdugo. En su caso la relación partido-Colegio se desplazó, sin embargo, por un carril distinto en la medida que se generaba un paulatino acercamiento de Pavez a las políticas ministeriales, principalmente durante el año 2003, a la validación de la Evaluación Docente y de las negociaciones salariales, entre otras, lo que llevó primeramente a un alejamiento con su partido y posteriormente a su expulsión como militante del PC y la consolidación de otro referente en la conducción del magisterio, el también miembro del PC Jaime Gajardo.

Como en un *déjàvu*, Gajardo reemplazaría a Pavez en la presidencia de la organización con un sólido prestigio en las bases docentes por sus posicionamientos en contra de las políticas del Mineduc y en defensa de las condiciones laborales del profesorado, pero toda esa validación se derrumbaría una vez que asume en un segundo gobierno, la presidencia del país Michelle Bachelet y el PC se integra de lleno a su administración. Esta situación derivó en que Gajardo fuera visto por la gran mayoría del profesorado como un interventor del gobierno, siendo acusado de boicotear la mayor movilización del profesorado en décadas, la cual se sostenía en un masivo rechazo a la denominada Nueva Carrera Docente impulsada por el gobierno, en tanto que dicha política no respondía a las directrices trazadas por la organización gremial en diferentes instancias internas en los años previos, sobre la necesidad de recuperación del carácter público y estatal de la educación y a un desarrollo profesional docente por fuera de las lógicas neoliberales dominantes.

El 2015 fue un punto de quiebre en la forma de cómo se relacionaban las orgánicas partidarias y la organización gremial. La conducta de Gajardo y del PC en su conjunto generó tal rechazo entre las bases del magisterio que en el proceso electoral del 2016 fueron desplazados de los puestos más relevantes de la conducción nacional y de los demás niveles, y a los cuales accedieron antiguos y nuevos dirigentes, pero ya sin una sólida estructura partidaria de respaldo, y por tanto dependientes de forma casi exclusiva en su carisma personal y de pequeños grupos de seguidores o de su base clientelar.

Entre ellos, Mario Aguilar, el cual dos años después tendría su propia prueba de fuego, al enfrentarse a una movilización que tenía todos los matices de ser parte de una rutina anual y de carácter meramente testimonial, y que sin embargo, mutaría rápidamente en un movimiento que reivindicaría una política que no solo cuestionaba los tradicionales aspectos

de financiamiento de la educación pública, sino que también, elementos ideológicos centrales del modelo económico y educativo cristalizados, en este caso, en la aprobación del currículum de los últimos años de enseñanza media (secundaria). Frente a esta dinámica inesperada la nueva conducción optó por detenerla, a cualquier costo, ante la cierta posibilidad de que se les escapara de las manos y pusiera en riesgo su permanencia a mediano y largo plazo en los puestos dirigentes tal como había pasado con Verdugo, Pavez y Gajardo.

Es en este punto que conectamos el análisis con otro aspecto que ha estado presente permanentemente en la organización docente y que se entrelaza con la relación partido-Colegio, esto es, la emergencia y consolidación del caudillismo como norma de construcción y ejercicio de los liderazgos políticos. No es menor constatar que, desde su democratización electoral de mediados de los años de los '80 del siglo pasado, es decir hace 35 años, el Colegio de Profesores ha tenido solo cuatro presidentes y que los tres primeros estuvieron una década al mando de la organización y que el último, en el marco de la reforma estatutaria del 2018, intentó revertir la normativa modificada poco antes que evitaba la reelección inmediata de los cargos de las instancias superiores.

Estos extensos mandatos nacionales, regionales, provinciales y comunales, con diferentes grados y características, han sido la base de cultivo de prácticas reñidas con la democracia interna y la capacidad reflexiva del profesorado. Lamentablemente han generado relaciones clientelares que han fomentado la pasividad y acriticismo no solo del ámbito gremial, sino también en aspectos profesionales. Ello se ha visto reflejado en el escaso número de instancias de debate sobre temas que rebasan lo meramente reivindicativo salarial como fue el Congreso de Educación de 1997, instancia que además no tuvo continuidad. Situación que ha sido sumamente funcional a una estructura organizativa cooptada hasta hace poco por los grandes partidos políticos y que en el presente aún sigue siendo un gran lastre, en la medida de que los pasos dados para democratizar los espacios son todavía germinales y llenos de contratiempos.

**Capítulo IV. Profesionalizando la docencia: concepciones,
racionalidades y carreras docentes.**

Capítulo IV. Profesionalizando la docencia: concepciones, racionalidades y carreras docentes.

Una lista de compras de técnicas sencillas que se pueden prescribir e incluso marcar las pautas para que los maestros con formación mínima y remuneración modesta puedan ejecutarlas de manera satisfactoria. Libros con títulos optimistas como Teach Like Champion convierten las ideas complejas en trucos rápidos de la profesión... (Hargreaves; Fullan, 2014, p.49)

Sin lugar a duda, en las últimas décadas hemos estado inmersos en una tendencia discursiva, fomentada por diversas autoridades políticas y reforzada por los medios de comunicación, dichos discursos demandan a los sistemas educativos, a las escuelas y a los docentes, mejorar la calidad en los procesos de enseñanza con orientación en la teoría del capital humano, de igual forma se les solicita una mayor eficacia y eficiencia en relación con los recursos disponibles. En las últimas décadas se ha centralizado el debate en torno a las competencias de los docentes y cómo se relacionan con la caducidad de sus conocimientos, al respecto Marcelo y Vaillant (2009) expresan que:

Ser docente en el siglo XXI debe suponer para los miembros de la profesión asumir que el conocimiento y los estudiantes (las “materias primas” con las que trabajan) cambian a una velocidad mayor que a la que estábamos acostumbrados. Y para dar respuesta adecuada y satisfacer el derecho de aprender de los estudiantes, se impone hacer un esfuerzo redoblado por seguir aprendiendo. (p.23)

Es en dicho escenario donde han coexistido una serie de propuestas de profesionalización de la docencia. Aunque no siempre coherentes, estas poseen categorías conceptuales que sostienen dichas visiones.

Actualmente se puede verificar que las políticas públicas que regulan el ejercicio de la profesión docente, principalmente a través de carreras, presentan elementos de coincidencia, los cuales no son azarosos, sino más bien se explican debido a la influencia de los organismos internacionales. Estas políticas han asumido principalmente la propuesta conceptual y programática del DPD (OLIVEIRA, 2020). Si bien no existe una única definición del DPD, recientemente es posible identificar algunas caracterizaciones asociadas a las lógicas neoliberales y particularmente a la NGP donde la profesión docente es considerada como una actividad flexible e inestable, para lo cual se debió suprimir ciertos derechos. No obstante, también suele expresarse como una serie de procedimientos de adquisición de conocimientos y saberes, con cierta neutralidad técnica, enfocada en la mejora de la calidad educacional.

La totalidad de las experiencias naturales de aprendizaje y de aquellas actividades conscientes y planificadas dirigidas intencionalmente al beneficio de individuos, grupos o escuelas, que contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso mediante el cual, solo y con otros, los profesores revisan, renuevan y amplían su compromiso en cuanto agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza, y mediante el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional que son parte esencial de un estilo profesional de pensar, planificar y actuar... (DAY, en ÁVALOS, 2007, p.78)

Tomando en cuenta lo argumentado anteriormente, se hace necesario problematizar aquellos aspectos presentes en la literatura que aborda el ejercicio docente y la relación con la profesionalización y el profesionalismo. Por ejemplo, es relevante partir por preguntarse: ¿Qué hace que una actividad sea considerada como una profesión?²³

4.1 Profesionalización, profesionalismo y profesionalidad de la docencia.

Históricamente es posible reconocer que la categoría de profesional surge en la modernidad -en los siglos XVIII y XIX- y concretamente en el desenvolvimiento de las universidades, es en dicho contexto en que se produce la parcelación entre dos áreas del saber. La división de un cuerpo que se consideraba como uno solo, esto tendrá efecto en la valoración (LE GOFF 1997, en DUBAR, 2005).

Es posible concluir que en transcurso de los siglos se ha reforzado la diferenciación valorativa, aquello es significativo en lo que respecta específicamente a la demanda por el reconocimiento del nivel profesional por quienes imparten la docencia, como una estructuración distintiva entre el trabajo técnico y el desempeño profesional, asociando este último a un mejor estatus y un mayor nivel de autonomía.

Un análisis desde una perspectiva funcionalista, establece que las profesiones se pueden reconocer porque constituyen un sistema de acreditación y certificación de las facultades específicas, que traen como principal consecuencia el actuar con autonomía en la organización y la regulación de las funciones profesionales, siendo muy relevante el constituir un monopolio del ejercicio de la profesión, a través de las normativas legales que actúan

²³ La mayoría de los estudios que se abocan en la naturaleza de las profesiones consideran necesario dilucidar qué se entiende cuando se alude a una profesión. Algunos de los sustentos que han sido utilizados es la llamada teoría de los rasgos. Es una tarea desalentadora el intentar comparar los rasgos presentes en aquellos listados con las características del ejercicio de la docencia. No obstante aquello, es necesario problematizar dichas caracterizaciones, teniendo en consideración que estas en su mayoría no responden a la complejidad y particularidad del ejercicio de la docencia (CONTRERAS, 1999; FLORES, 2014).

como una barrera que impide que otros que no posean el título de la profesión pueden ejercer las funciones que la caracteriza (RODRIGUES, 2002 , en OLIVEIRA, 2004).

Algunas investigaciones han puesto de manifiesto las condiciones poco favorables para el fortalecimiento de una identidad profesional de la docencia, por ejemplo los sistemas educativos orientados por las lógicas de mercado que han constituido un “nuevo profesionalismo” que fomenta la autonomía docente, pero también la inestabilidad y la rendición de cuentas permanente (ANDERSON, 2018). Incluso, en estos contextos dicho profesionalismo se han entremezclado con la identidad de la docencia de carácter vocacional, reforzando la perspectiva del apostolado, diferenciándolos de las otras profesiones intelectuales, a las que difícilmente se les solicita el sacrificio personal que se les exige a los docentes (HARGREAVES, 2005; TENTI FANFANI, 2007).

Siempre se alude que para el ejercicio de la docencia se requiere de una fuerte vocación de servicio. La vocación estaría compuesta por tres elementos fundamentales: el innatismo, el desinterés y la idea de misión que dignifica el acto de educar, aquello, en América Latina, ha estado asociado a la relevante influencia educativa de parte de la Iglesia durante la colonia y el primer siglo de vida republicana (NÚÑEZ, 2004; TENTI FANFANI, 2008). Si la docencia es considerada principalmente desde estos tres elementos se corre el riesgo de concebir la acción de educar como un acto natural y con escasa intervención racional, debido a que se nacería siendo educador y la formación se entendería como un potenciador de dichas cualidades innatas (TENTI FANFANI, 2008).

Las tensiones surgen al considerar que toda profesión se caracteriza por una elección racional, social y económica, además, las actividades profesionales se identifican principalmente por poseer un cuerpo de conocimientos y por una formación en un período prolongado en una institucionalidad reconocida social y legalmente. Junto con lo anterior, se entiende que el profesional se dedica exclusividad a la actividad desarrollada, lo que llevaría a considerar que el ejercicio de la profesión debe garantizar la obtención de los recursos materiales necesarios para sostener la vida (TENTI FANFANI, 2008).

El supuesto que está presente en esta investigación es que ha existido un deseo de parte de quienes ejercen la docencia por ser reconocidos como profesionales y por tal razón,

buscan profesionalizar la actividad (FELDFELBER, 2007; GENTILI, et al., 2004; SCHERPING, 2013).

Sin embargo, dicha demanda no está libre de complejidades y menos de contradicciones, por ejemplo, presentes en los argumentos de carácter corporativista y defensivo que responde a la necesidad de resistir la intromisión de sujetos que no poseen título de profesor (CONTRERAS, 1999). Un ejemplo de aquello fue el rechazo que sostuvo el profesorado a la normativa legal que reguló hasta hace muy poco la educación en Chile que permitía que otros licenciados pudieran validarse para ejercer la docencia²⁴.

El asumir dicha demanda, desde una perspectiva defensiva presenta como principal peligro que se genere una despolitización del ejercicio de la profesión docente, debido a que se puede llegar a asumir pragmáticamente una mayor tecnocracia y burocratización de las funciones. En cierta forma, el hecho de querer establecer una autoridad con exclusividad del resto de la población, puede llevar a especializar científicamente los saberes y procedimientos, en el caso de la enseñanza principalmente utilizando a la psicología como disciplina base, instituyendo sobre los procesos de enseñanza y de aprendizajes una racionalización técnica que repercute en todas las funciones escolares, esta estrategia defensiva podría llegar significar el aceptar la tutela desarrollada por profesionales externos a la docencia, lo que se convierte en una contradicción (CONTRERAS, 1999).

Lo anterior, puede llegar a generar una ilusión de autonomía, siendo que en lo concreto se expresa como un sometimiento de la práctica a la tecnificación del ejercicio de la docencia. En este escenario existen elementos contradictorios, se verifica que las demandas por la profesionalización de la docencia muchas veces son promovidas por el mundo académico, para garantizar su autoridad sobre la enseñanza. Dicha autoridad normalmente utiliza algunos argumentos de carácter “objetivo” para regular los saberes docentes, estos se suelen basar en los resultados de investigaciones empíricas, lo que a su vez, deriva en procedimientos técnicos que se deben aplicar en las escuelas, es decir se comprende la

²⁴ En Chile la Ley General de Educación (LGE) promulgada en 2009, documento marco que reemplazó a la Ley Orgánica Constitucional (LOCE). Específicamente en el artículo 46, la letra g) establecía que en la enseñanza media (secundaria) podrían ejercer la docencia quienes estén en posesión de un título profesional o licenciatura de al menos 8 semestres de una universidad acreditada en un área afín a la especialidad que imparta.

pedagogía como un mecanismo de control, que incluso podrían llegar a formar parte de los mecanismos de gobernación internacional (CONTRERAS 1999; POPKEWITZ, 1996).

Es por esta razón que la demanda por profesionalizar la docencia y las concesiones que se realizan a los sistemas profesionalizantes como una estrategia de carácter defensiva poseen el riesgo de terminar siendo condescendientes con la racionalidad positivista y tecnocrática.

Uno de los aspectos que agrega mayor complicación a la problemática, dice relación con la multiplicidad de categorías conceptuales y modelos que abordan la profesionalización y el profesionalismo de la docencia, quienes junto a conceptos como el de calidad, e inclusive, el de autonomía, han terminado convirtiéndose en slogan de grupos de interés, lo que ha llevado a que posean misceláneas significaciones, saturándose o vaciándose de sus sentidos.

Sin pretender profundizar al respecto, se hace necesario clarificar y posicionar algunas categorías conceptuales que están directamente involucradas con la problemática a investigar, por ejemplo, la relación entre la profesionalización y el profesionalismo. El primero de estos corresponde a un proceso o proyecto político social que tiene como objetivo el reconocimiento de un estatus, es decir ser valorado como profesional (CONTRERAS, 1999; FLORES, 2014).

La profesionalización ha sido asumida desde diversos enfoques analíticos, siendo los más relevantes aquellos que hablan de una reivindicación como estrategia defensiva de parte del profesorado ante los avances de la racionalización y proletarización de la actividad (APPLE, 1987; CONTRERAS, 1999), o en caso contrario, se comprende una estrategia de la estructura de control que se establece para delimitar el trabajo docente (CAVIERES; APPLE, 2016; LAWN; OZGA, 1988).

Sin embargo, los docentes no son sujetos pasivos, existe la posibilidad de resistencia, donde se resignifica la profesionalización con consecuencias positivas para la comunidad. Destacando que dicho proceso sería principalmente una apropiación de los fines, de los significados ideológicos y éticos presentes en el ejercicio de la profesión, superando las posturas de autoengaño o de control de parte del Estado, así como de aquellas estrategias de

mejora de la estratificación social (CAVIERES; APPLE, 2016; ESPINOZA; FIGUEROA, 2021; FIGUEROA, 2018; HARGREAVES, 1992; LAWN; OZGA, 1988).

El profesionalismo por su parte correspondería a las cualidades del trabajo desarrollado, en este caso por los docentes, lo que se entendería cómo comportarse o actuar como un profesional de la educación (FLORES, 2014). El problema es que se pueden asumir diversos objetivos desde la retórica del profesionalismo, ya sea con intenciones muy loables para fortalecer el reconocimiento social, así como para mejorar las condiciones en que se desarrolla el ejercicio de la profesión, fomentar el fortalecimiento académico e intelectual de los docentes, etc., o contrariamente, con la intención de justificar reformas administrativas y laborales que generan mayor control, así como para responsabilizar a los profesores por los resultados de aprendizajes y de esta forma intensificar su trabajo (ANDERSON, 2017, 2018; ÁVALOS; CAVADA; PARDO; SOTOMAYOR, 2010; CAVIERES, 2014; CONTRERAS, 1999; FELDFELBER, 2007; OLIVEIRA, 2005, 2015; VAILLANT, 2013).

Al igual como sucede con la profesionalización, el profesionalismo puede ser redefinido por los docentes, especialmente cuando el ejercicio de la profesión se concibe como acciones colectivas. Si bien no es conveniente responsabilizar excesivamente a los docentes, si es necesario que estos tengan la responsabilidad de tomar decisiones y para eso se debe facultar a los profesores tanto en aspectos intelectuales, ideológicos y éticos, para que ejerzan la profesión en plenitud (CONTRERAS, 1999; HARGREAVES; FULLAN, 2014; POPKEWITZ, 1990).

Para analizar el profesionalismo docente no es suficiente con conocer cómo los profesores se conciben como profesionales, tampoco con cómo los otros los reconocen como profesionales de la educación. Sino también, es necesario tener en consideración el contexto social, político y cultural, debido a que el profesionalismo es un concepto dinámico (FLORES, 2014). En este aspecto, es complejo cuando se realizan estudios que terminan por concluir que los docentes consideran como positivo la ampliación de funciones, no porque sean incapaces de desarrollarlas, sino porque la mayoría de las ocasiones no son funciones voluntarias y que terminan desvirtuando la profesión docente.

Los estudios sobre profesionalismo ha tomado en consideración la necesidad de re-profesionalizar la función docente, y han percibido que la ampliación de funciones es positiva, representando un síntoma claro de que los docentes son capaces de

realizar funciones que van más allá de las tareas tradicionales centradas en los estudiantes, y restringidas al espacio físico del aula. (MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 40)

Debido a la variedad de sentidos que se le asignan al profesionalismo, algunos autores han preferido el uso del concepto de profesionalidad, acentuando la actitud hacia la práctica, el grado de conocimiento y destreza. Es decir, la forma en cómo los docentes actúan concretamente (COELHO; DENIZ, 2017; CONTRERAS, 1999; FLORES, 2014; GIMENO, 1990). Ahora bien, el uso de dicha concepción trae aparejado otro riesgo, que se establezca la conformación de manuales o documentos que definan los marcos para una enseñanza teóricamente ideal basada en experiencias exitosas, lo que limitaría las posibilidades de constituir otras formas de profesionalidad y por sobre todo desconocer el contexto concreto en que se desarrollan estas experiencias.

La profesionalidad docente ha sido concebida en dos niveles, uno restringido centrado en el aula, dando preferencia a las experiencias prácticas por sobre la teoría y concibiendo que un buen profesional docente es aquel que es un hábil gestor del aula y que actúa con autonomía en asuntos de enseñanza. En otro sentido, desde una perspectiva más amplia, la profesionalidad considera los aspectos anteriores pero también sobrepasa las murallas del aula, compartiendo experiencias y teorizando aspectos de la enseñanza, la escuela y la educación en general. Esta segunda concepción coincide con las definiciones de profesionalismo flexible, extendido y complejo, descrito por Hargreaves y Goodson (1996). El profesionalismo extendido es lo que algunos autores también reconocen como nuevo profesionalismo (HARGREAVES y GOODSON, 1996, en FLORES, 2014).

Esta discusión conceptual asentada en las experiencias concretas nos debe llevar a verificar si la categorización de profesionalización y profesionalidad poseen validez en un contexto de profundización de la NGP. Siguiendo a Oliveira (2018b), esta problematización se hace necesaria, principalmente, para explorar los efectos performativos/reestructurante de la NGP sobre el ejercicio profesional de los docentes. Es difícil concebir una profesionalidad bajo una fuerte directriz tecnocrática, motivada por una racionalidad positivista, en un sistema educativo que promueve un gerencialismo científico newtoniano, donde la rigidez del plan o de los objetivos van de la mano con la necesidad de medir, cuantificar y categorizar los desempeños, lo que llevaría a condicionar el ejercicio de la docencia, a su vez esto ha llevado a establecer un correlato entre el buen desempeño profesional de los docente con los

resultados en los exámenes o pruebas estandarizadas que rinden los estudiantes (NORMAND, 2018).

En este escenario se ha instalado un efecto perverso en la conformación de la identidad profesional; la sociología que ha estudiado estos fenómenos ha dejado de manifiesto el poder performativo que posee, los docentes deberán aprender a jugar el juego de la rendición de cuentas, demostrando que los buenos resultados en la evaluaciones de sus estudiantes dependen de su performance profesional, aunque aquello signifique distanciarse de sus intereses y valores profesionales (NORMAND, 2018). En este sentido es fundamental identificar como la actuación profesional se dispone para ser presentada a un observador externo, tal como lo expone a continuación Normand (2018, p.24):

A autonomia, a reflexão, a criatividade e o engajamento são valorizados unicamente se eles contribuem para a produtividade. Da mesma maneira, os métodos pedagógicos não são escolhidos em razão do desenvolvimento das capacidades de autonomia, reflexão, crítica dos alunos. Elas são mobilizadas quando podem maximizar a performance da escola e participar de uma boa avaliação dos resultados da escola. O imperativo consiste em medir e melhorar os testes segundo a pontuação, o que contribui para uma redução importante dos conteúdos ensinados.

En esta línea de análisis es prioritario revisar un aspecto central de la escuela relacionada con el contexto de NGP, como es el estilo de ejercer la dirección de la institución de parte del director de escuela. Dicho estilo se ha caracterizado por el enfoque gerencial, amparado por discursos legitimadores desde la racionalidad técnica, en busca de la eficiencia y la eficacia, tan representativo de las recientes reformas de los servicios públicos con base en la NGP (OLIVEIRA, 2018b; SISTO, 2018). En este aspecto, es interesante comprobar que a pesar de que se promueve discursivamente la gestión participativa, la relación entre el liderazgo gerencial presenta límites difusos con el autoritarismo. Según algunos estudios, Chile es uno de los ejemplos más concretos al momento de analizar casos sobre la forma en cómo se asumen las directrices internacionales sobre la NGP y cómo esto influye en el liderazgo directivo, de esta forma lo expone Sisto (2018):

El modelo de liderazgo individualizado que se ha reificado en las posturas managerialistas, y que incluso ha teñido algunas propuestas más distribuidas, supone que el director construye una visión de hacia dónde debe ir la escuela, y, mediante su carisma, o su autoritarismo, influye sobre los otros; de modo que la acción de los otros partícipes de la organización es una consecuencia de la influencia del director. (p.145).

La NGP condiciona todo el accionar de quienes coexisten en los espacios escolares, la articulación de los distintos elementos involucrados actúan como un proceso que construye

nuevas identidades, proceso en que están inmersos todos los trabajadores, es por esto que se sostiene que se vive una reestructuración de la profesión docente, para comprender los cambios es necesario ampliar el campo de análisis, que supere el escenario escolar (OLIVEIRA, 2018b).

De este proceso ha surgido un discurso sobre un nuevo profesionalismo, caracterizado por los incentivos económicos asociados a los mecanismos de evaluación del desempeño, los docentes se conciben como profesionales que asumen la cultura de la rendición de cuentas, como gestores de sus destinos, equivalente con la figura de ser empresario de sí mismo. Dichos aspectos han sido incorporados por la mayoría de las carreras docentes de última generación presentes en América Latina (CUENCA, 2015; OLIVEIRA, 2018b).

Oliveira (2018b) reconoce las contradicciones que trae la gobernación desde la NGP, yuxtapuesta con la expansión de una retórica del profesionalismo, destacando que puede ser una estrategia del Estado para manipular a los profesores, lo que genera contradicciones con los intereses puestos en la profesionalización de parte de los colectivos de docentes. Por ejemplo, la retórica profesionalizante que alude a los buenos profesores como docentes reflexivos, creativos e innovadores. Este análisis se apoya en el estudio de Lawn (2001), quien aborda los cambios identitarios de la profesión docente como expresión de la gobernación ejercida a través de las reformas y de los discursos oficiales en Inglaterra, en el contexto de las reformas de los años ochenta con orientación neoliberal, donde el Estado nación da paso a la predominancia del mercado.

A nova identidade é confirmada como sendo baseada na sala de aula, mas também na escola, refletindo o modo como estas se tornaram os elementos fundamentais da reestruturação de um modelo educativo descentralizado. O professor é agora um trabalhador da escola, com deveres para além da sala de aula, sobre os quais serão inspecionados. A linguagem do partenariado nacional e responsabilidade profissional desapareceram. Até mesmo a velha ideia das qualidades desapareceu.

A velocidade, complexidade e flexibilidade do trabalho nas escolas requer uma nova tecnologia. Um leque de identidades de professor, relacionadas com os novos papéis e tarefas e diferenciação do trabalho na escola, está a emergir. O ensino é agora a chave para novas formas de aprendizagem; para o incremento dos standards e nível de sucesso dos alunos; para o aumento da receptividade por parte dos alunos; para os novos e flexíveis procedimentos de trabalho; para a nova atenção aos problemas da formação e do desenvolvimento profissional. Na medida em que se torna mais complexo e útil para o modelo competitivo de uma economia altamente exigente, então terá de ser verificado, julgado e avaliado mais frequentemente (...). No final dos anos 90, o novo “professor profissional” inglês deve ter as seguintes competências, tal como exemplificado no discurso oficial presente no Livro Verde sobre educação:

- Esperar sucesso, por parte dos alunos;

- Assumir responsabilidade pessoal pelo seu próprio desenvolvimento no trabalho e avaliar a sua própria prática (em comparação com os outros);
- Trabalhar sob forte liderança;
- Estabelecer redes com outros professores e trabalhar com os pais e empresas. (Lawn, 2001, p.127-128).

A partir de la descentralización de la escuela, esta es vista como una unidad productiva que debe asegurar a como dé lugar el éxito de los estudiantes, despojándose muchas veces de su componente político. Asumiendo el rol de resolución de problemas, incluso de aquellos que han estado históricamente fuera de su competencia, se argumenta que la fragmentación y gestión de los procesos es la clave para generar “escuelas eficientes”, este emprendimiento escolar debe ser orientado por un fuerte liderazgo directivo.

Pero también, para que este emprendimiento escolar sea exitoso es fundamental el accionar profesional de los docentes, pero este profesionalismo ya no radica en una visión tradicional que se sustentaba en el control de saberes propios y que se reflejaba en la enseñanza de ciertas disciplinas, ahora se espera que el actuar profesional se exprese en la incorporación de nuevas tecnologías y en la concepción de un trabajo flexible, para esto debe estar permanentemente comprometido con su formación. Y por sobre todo, este profesional docente debe estar dispuesto a rendir cuentas, a las autoridades, a las familias y la comunidad en general, con base en los indicadores que reflejarían el éxito escolar de sus estudiantes.

4.2 Concepciones y racionalidades sobre la profesión docente.

De la misma forma como la profesión es tensionada en los discursos asociados a las políticas neoliberales y particularmente a través de la NGP, operan también los elementos vocacionales o misionales que aún persisten en los imaginarios, al mismo tiempo, es relevante reconocer que existen otros aspectos asociados a la organización escolar que limitan el ejercicio profesional de la docencia. Las escuelas se caracterizan actualmente por una mixtura, al estar bajo el control burocrático, las lógicas tecnocráticas y el gerencialismo, lo que se traduce en una apreciable dominación sobre el accionar de los docentes (APPLE, 1996; 2001).

En las últimas décadas, la orientación de la NGP de carácter empresarial con que son manejadas las escuelas, han presionado para que estas se enfoquen principalmente en lograr aprendizajes que serán medidos en pruebas estandarizadas, como la única forma de demostrar la eficiencia y la eficacia de la gestión escolar, dejando en claro que las escuelas deben responsabilizarse por la oferta educativa que proveen, lo que repercute en la forma en cómo se

relacionan los grupos humanos que la componen y particularmente en el ejercicio de la docencia (FALABELLA; DE LA VEGA, 2016; HARGREAVES, 2005; NORMAND, 2018; OLIVEIRA, 2018b; SISTO; FARDELLA, 2014;).

Junto con toda esta discusión sobre el profesionalismo de la docencia, derivada de la prolífica producción académica, se han generado distintas caracterizaciones sobre lo que significa ser un profesional docente, por ejemplo, Fernández Enguita (2001) problematizó las tipologías de docente liberal, burocrático y democrático. Desde su perspectiva es necesario debilitar las dos primeras, para reafirmar la necesidad de un profesional docente democrático, donde lo definitorio de la profesionalidad no sería la autonomía, ni la disciplina organizacional burocrática, sino el compromiso con los fines de la educación y la responsabilidad con quienes se está educando, es decir se sustenta en una moral individual y colectiva.

Por otra lado, y complementando lo anterior, desde cierta producción académica se propone una distinción entre profesionalismo gerencial y profesionalismo democrático, el primero de ellos asociado a la NGP, con la estandarización y el sistema de rendición de cuentas. En cambio el profesionalismo democrático flexibiliza la figura del profesional individual y autónomo, para dar paso al trabajo colaborativo con otros agentes y con áreas de intervención extendida (FLORES, 2018). No obstante, la categoría de profesional democrático no necesariamente estaría en contra de los principios establecidos en la NGP a través de la figura del nuevo profesionalismo (OLIVEIRA, 2018b).

Respondiendo a la clasificación de nuevo profesionalismo, se realiza una distinción antagónica entre profesionalismo empresarial y activista. El empresarial asociado a los criterios del mercado, de eficacia y eficiencia, con responsabilización individual y fomentando la actitud competitiva, sometido a los fines y a los procedimientos tecnocráticos impuestos externamente. En cambio el activista, que algunos autores asociarían a un capital profesional ejercido colectivamente y contextualizado, se destaca por la relevancia asignada a la movilización de los docentes para desarrollar mejoras en los aprendizajes, para democratizar la enseñanza y fortalecer las relaciones profesionales colaborativas basadas en la investigación (FLORES, 2014; HARGREAVES; FULLAN, 2014).

Todos estos aspectos abordados, no solo definen las características de cómo debería ser un profesional de la docencia, sino que también ponen en juego la finalidad de la enseñanza, lo que se puede ejemplificar con la relación que se establece entre la docencia y el currículum oficial. Muchas veces los profesores desconocen la capacidad que poseen ante un currículum prescripto²⁵, intentando enseñarlo sin mayores mediaciones, carente de juicio crítico, no reconociendo que si bien el currículum actúa como modelador de la labor docente, al mismo tiempo, este siempre es traducido por la acción de los profesores (GIMENO, 1998).

Es relevante posicionarse desde una profesionalidad que supere la concepción técnica de la docencia pero, para que esto sea posible, se debe estar consciente de los condicionantes, por ejemplo, los estadios y los estilos de gestión de la escuela (GAIRÍN, 1998; SISTO, 2018). Así mismo, también se debe tener en consideración la centralidad con que operan los sistemas de evaluación y en general los mecanismos de control presentes en el sistema educativo. Realidad que genera discursos contradictorios entre la profesionalización y la desconfianza.

En este aspecto son interesantes los aportes de Hargreaves y Fullan (2014) sobre el capital profesional de la docencia como oposición al capital empresarial, este último, caracterizado por buscar, usar y emplear, cuanto sea posible a los profesores hasta que se agoten, no siendo una función de la institución desarrollarlos profesionalmente. En cambio, el capital profesional está compuesto por tres tipos: humano, social y decisorio. Estos se complementan y se potencian, fomentados por imperativos morales compartidos, generando compromisos a favor de una mejora comunitaria, es decir se basa en la constitución de comunidades profesionales de aprendizaje.

Se puede argumentar que si asumimos una perspectiva crítica de profesionalidad, esta podría poseer una serie de cualidades que fomente mejoras educativas, entre las que se destacan la competencia profesional, lo que significa tomar conciencia de la capacidad reflexiva e intelectual que atañe el ejercicio de la profesión. Lo anterior, alejaría la posibilidad de ser considerados como meros reproductores del saber (GIROUX, 1990; HARGREAVES; FULLAN, 2014).

²⁵ Incluso algunos docentes asumen los textos escolares como instrumento de planificación y principal recurso teórico y didáctico de aula, no problematizando la aparente neutralidad que estos poseen en lo que respecta a la construcción de subjetividades.

Entre otros elementos asociados a la profesionalidad, existirían dos que llevaría a distanciarse de la racionalidad técnica, estos son: la obligación moral y el compromiso con la comunidad. La obligación moral y ética se relaciona con la finalidad de la educación, la que estaría asociada al desarrollo de la libertad y la plenitud de la persona humana, por sobre cualquier otro objetivo. Y por último, todo acto educativo ejerce influencia sobre un otro, lo que requiere de un posicionamiento con respecto a la dignidad del ser humano y un comportamiento ético y social acorde con los principios de la democracia y la justicia social (CONTRERAS 1999; FREIRE, 2008; HARGREAVES; FULLAN, 2014).

Desde la perspectiva crítica, es relevante poder generar relaciones instituidas con el objetivo que la comunidad pueda intervenir en la escuela, y los docentes a su vez puedan hacer valer los juicios con criterios profesionales. Es un equilibrio difícil de lograr, no obstante lo que debe orientar dicha relación son aquellos fines que dan cuenta sobre la superación de las desigualdades, la búsqueda de la justicia y la formación de ciudadanos activos y críticos, esto quiere decir que tanto la educación como la organización escolar debería sustentar sus prácticas en relaciones democráticas críticas que superen lo meramente procedimental (APPLE; BEANE, 2005; CONTRERAS; 1999; FREIRE, 1976; GIROUX, 1990; MCLAREN, 2001; OLIVEIRA, 2016; TORRES, 1980).

De igual forma se requiere problematizar la dimensión académica, intelectual, política y ética de la docencia. En ese sentido, es importante disputar los conceptos y resignificarlos, para que operen como alternativa a la concepción de desarrollo profesional de carácter mercantil, uno de estos podría ser el de profesionalidad, como oportunidad de constituir identidad profesional mirando las propias prácticas (CAVIERES; APPLE, 2016; COELHO; DENIZ, 2017; CONTRERAS, 1999; FREIRE, 2008, 2016).

Con el objetivo de sistematizar la información en función de los intereses presentes en la investigación, se destaca que en la literatura que aborda el ejercicio de la docencia se han levantado ciertas imágenes de la profesión, las cuales están asociadas a las racionalidades del quehacer educativo, pudiendo identificarse, por ejemplo, una construcción de un profesional docente bajo las siguientes racionalidades: burocrática, técnica, pragmática reflexiva y crítica transformativa.

A partir de esto, el interés presente en esta investigación se basa en reconocer cómo en la problemática del Sistema de Desarrollo Profesional Docente existen concepciones asociadas a algunas categorías, las que se sustentan en las racionalidades, las cuales en el caso del ejercicio de la profesión docente se asocian directamente, por ejemplo, con aspectos como la producción curricular presente en el sistema educativo. A continuación, se exponen cuatro racionalidades que son fundamentales para el análisis propuesto en la investigación.

Racionalidad burocrática: entenderemos por racionalidad burocrática cuando los docentes se constituyen con base en la relación entre la institución escolar y la expansión del Estado moderno, es decir, en la necesidad de reproducir el orden establecido, donde, ya sea por desconocimiento de las prácticas pedagógicas cotidianas o falta de un sentido común crítico, se adopta una actitud de ingenuidad o aparentemente apolítica, negándose a asumir riesgos, escudándose en el actuar de una suerte de profesionalismo más cercano a la imagen de funcionarios del Estado, blindándose en la objetividad científica, así como en la dignidad de sentirse representante de un proyecto nacional que apunta a la formación de la ciudadanía, de todo aquello que posee un fin normalizador de carácter civilizador (DAVINI, 2010). Fernández Enguita (2011) nos clarifica de cierta forma algunos aspectos para comprender dicha racionalidad.

...podemos llamar profesiones burocráticas (sin sentido peyorativo alguno en este adjetivo), u organizacionales, que jamás se han basado en el ejercicio autónomo ni en el mercado (...) El puesto en sí mismo es una profesión; su aceptación implica un deber específico de fidelidad a cambio de una existencia asegurada, a una finalidad objetiva impersonal (la de la organización). El funcionario [docente] disfruta de una estimación social estamental frente al público, en parte por sus diplomas y pruebas de acceso y en parte por un estatuto de funcionario. El cargo, en la práctica, es a perpetuidad, incluso si ha de ser ratificado periódicamente. La remuneración es fija, condicionada por el rango interno y la antigüedad y no por el trabajo realizado. El funcionario está colocado en un escalafón y aspira, en general, a automatizar el tránsito por el mismo. (p.49)

El modelo burocrático se sostiene en una disciplina organizacional, en la regulación o normalización de los procedimientos, lo que en parte es poco conveniente para el ejercicio profesional de la docencia, debido a que este modelo:

...es incapaz de responder a la diversidad, a la complejidad y a la imprevisibilidad de las situaciones que deben afrontar profesionales (...) cualquier proceso de información y decisión centralizada es casi inevitablemente inferior a la información local y a la decisión sobre el terreno. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2011, p.54)

Racionalidad técnica: este tipo de racionalidad tiene como fin el control del medio, dicho control se lograría con la aplicación del conocimiento científico expresado en ejercicio técnico, es decir el objetivo es generar leyes que dirijan las acciones.

Para el sujeto cognoscente, en esta perspectiva, la realidad existe como algo separado e independiente de él y se aparece como un conjunto de objetos y fenómenos con existencia propia, en los que es necesario desentrañar o dilucidar los principios, regularidades y leyes que explican los modos de comportarse de éstos con el fin de derivar de ellos principios y procedimientos para su control. (...) Desde esta racionalidad técnica, se entiende a la educación como una acción verificable y controlable que consiste en la reproducción de la cultura predominante en un grupo social y por tanto, a partir de ideas y valores dominantes en el grupo transformadas en intenciones o propósitos educativos, la educación, a través de los procesos de transmisión cultural, busca una especie de homogenización sociocultural de los individuos. (PASCUAL, 1998, p.19-20)

La racionalidad técnica forma parte de la modernidad cuantificable, donde la epistemología positivista ocupa un aspecto central, definiendo la práctica. Dicho de otra forma, el ejercicio profesional es visto como una serie de acciones que deben ser implementadas rigurosamente, las cuales están sustentadas en una teoría científica o directamente desde un conjunto de instrucciones técnicas que definen un perfil de acción de ideal (SCHÖN, 1987).

Desde la racionalidad técnica, siguiendo a Diniz (2014), el docente es considerado como ejecutor, como un especialista que aplica teorías científicas y pedagógicas en la escuela, de esto deriva la visión instalada en las carreras que forman a los futuros profesores, con respecto a que se debe preparar en diversos conocimientos que serán útiles en su futura práctica profesional.

La racionalidad técnica considera el trabajo escolar como la sumatoria de una serie de unidades que pueden funcionar de manera separada. Generando una red de funciones que no solo están aisladas, sino que también pueden llegar a ser asumidas por agencias externas a la escuela, por ejemplo por los planificadores, expertos, asesores, evaluadores y supervisores, etc. Las funciones anteriormente enunciadas se distancian de los docentes, al considerarlos como meros aplicadores de la enseñanza, que otros definen a través del currículum, los textos de estudios y las evaluaciones estandarizadas. Las políticas de fortalecimiento docente se encargan de preparar paquetes instruccionales para dar cuenta de los cambios y las demandas que se generan en los extramuros de las escuelas (DAVINI, 2010; APPLE, 1989).

Racionalidad pragmática/reflexiva: se entiende como la racionalidad que surge de las lógicas establecidas o de los sentidos comunes instalados en la práctica, es decir se genera un reconocimiento que las experiencias son las fuentes que guían el actuar profesional, destacando la posibilidad de constituir ciertos grados de autonomía. En este sentido, Diniz (2014), considera que se concibe a la “educação como um processo complexo ou uma atividade modificada à luz de circunstâncias, as quais somente podem ser “controladas” por meio de decisões sábias feitas pelos profissionais, ou seja, por meio de sua deliberação sobre a prática.” (p.37).

Sin embargo, no debemos confundirnos, porque a pesar que esta acción está fuertemente influida por la capacidad reflexiva de los docentes, dicha reflexión no tiene como objetivo la transformación de los espacios educacionales, sino que más bien el mantenimiento del statu quo. En este aspecto es importante diferenciar, por ejemplo, a aquellos intelectuales que actúan a favor del sistema, ya sea bajo la racionalidad técnica o pragmática, de los que actúan críticamente.

[...] b) hegemónicos son aquellos intelectuales que tienen un predicamento o liderazgo moral e intelectual en el contexto educativo, y pone su conocimiento al servicio de las clases dominantes, tienen un cierto grado de autonomía, pero subjetivamente suelen creer que la poseen en un mayor grado que el real. c) intelectuales críticos no se identifica con el sistema, protestan y asumen actitudes ideológicas de oposición, consideran como parte de su obligación profesional como intelectuales, sin embargo, defienden su independencia, no se comprometen con los grupos sociales ni con la acción política, se refugian en la desconfianza a los políticos, y la burocracia, y en el escepticismo acerca de las posibilidades de incidir como sujetos en los cambios. (HILLERT, et al, 2011, p.42-3)

Racionalidad crítica/reflexiva: esta racionalidad se expresa en una praxis transformativa (teoría-práctica), en este caso el docente se posiciona políticamente para transformar los espacios educacionales en torno a la búsqueda de la democracia radical o crítica, la que es concebida no simplemente en un sentido procedimental, sino más bien teniendo como horizonte la justicia y equidad social, todo esto con el fin de transformar la sociedad. Partiendo por “ver las escuelas no sólo como espacios instruccionales, sino también como arenas culturales donde una heterogeneidad de formas sociales e ideológicas suelen enfrentarse en una lucha irremisible por la dominación.” (MCLAREN, 2011, p.256).

En el modelo surgido desde la racionalidad crítica, el proceso educativo debe ser histórico y socialmente contextualizado, principalmente debido a que desde esta racionalidad se busca diagnosticar las injusticias y proyectar los cambios en un futuro, en un acontecer que

presenta como principal fortaleza su historicidad, es decir, su indeterminación como posibilidad en construcción. Es por esto que desde esta racionalidad prima lo colectivo por sobre lo individual y lo político por sobre lo técnico. Desde la racionalidad crítica se insta a que la escuela reconozca su interacción directa con su entorno social, cultural y político, así como las relaciones entre los participantes que componen las comunidades escolares, las condiciones en que se producen y los tipos de conocimientos presentes en la escuela (DINIZ, 2014; FREIRE, 2008).

En este aspecto, la racionalidad crítica/ reflexiva, el docente debiera ser considerado como un intelectual capaz de analizar ampliamente los intereses y contradicciones dentro de la sociedad, es decir, asumirse como “alguien capaz de articular posibilidades emancipadoras y que trabaje para su realización.” (GIROUX, 1990, p.283). Los “intelectuales críticos transformadores (que) se comprometen con su trabajo con distintos sectores populares, tanto en educación formal como en otras alternativas pedagógicas.” (HILLERT, et al, 2011, p.43).

En esta misma línea, Apple (2012), explora la necesidad de asumir algunas preguntas claves, tanto para la investigación como para la acción pedagógica y educativa crítica, por ejemplo, en aspectos relacionados con el currículum o cualquier construcción de marcos de referencias en los que se basan los procesos pedagógicos.

Una de las preguntas que debe guiar nuestro análisis dentro del campo de la educación es aparentemente simple: ¿Qué conocimiento tiene más valor? Durante las últimas cuatro décadas se ha desarrollado una tradición en torno a la formulación de esta pregunta. En lugar de “¿Qué conocimiento tiene más valor?”. La nueva pregunta es “¿de quién es el conocimiento que tiene más valor?” (p.64)

Por último, es relevante reiterar que basándonos en algunos estudios presentes en la literatura, podemos afirmar que en América Latina, las instituciones internacionales, como el BM, Banco Interamericano de Desarrollo (BID), OCDE y la UNESCO, han sostenido una continuidad discursiva en los últimos veinte años, que le ha dado cuerpo al debate en torno al neoliberalismo, constituyéndose de esta forma en un referente a la hora de definir la profesionalización docente. En este aspecto, es importante considerar el enfoque de las políticas docentes como constitutivos de identidades de quienes trabajan como profesores, dichos discursos se encuentran en las relatorías académicas que apoyan las políticas públicas en educación (TELLO, 2013; OLIVEIRA, 2018, 2020).

4.3 Carreras docentes como profesionalización de la actividad en América Latina.

En este subcapítulo se asume la necesidad de realizar un análisis de forma general sobre las carreras docentes en América Latina, dichas carreras se presentan como posibles respuestas al ambiente que actualmente se vive en región y que enfatiza la necesidad de profesionalizar la docencia, ambiente que se ha desenvuelto con base en algunos cuestionamientos al ejercicio de la docencia, por ejemplo, sobre que las carreras tradicionales que regulan la profesión en la región estarían caducas frente a las actuales demandas educativas. Las críticas a las carreras magisteriales de primera generación y el cuestionamiento a las escuelas públicas, así como a los sistemas educativos en general, forman parte de los discursos que presentan las deficiencias de la profesión docente como trabas para el logro de los aprendizajes de los estudiantes, medidos en las evaluaciones internacionales de gran escala (BRUNS; LUQUE, 2014; VAILLANT, 2016).

Es por lo anterior, que se parte por argumentar que se necesita desburocratizar el ejercicio de la docencia y avanzar en asumir las orientaciones emanadas desde las instituciones internacionales, que sostienen programas coincidentes con las lógicas de la NGP y el nuevo profesionalismo, es decir, programas de profundización de la racionalidad neoliberal.

En América Latina, estamos viviendo un momento en que la necesidad de generar políticas públicas para mejorar la formación y fortalecer el ejercicio de la profesión docente se ha transformado en sentido común, argumentando que es uno de los principales caminos para garantizar la “calidad” y la equidad de la educación, y de esta forma abordar las complejidades presentes en la sociedad actual.

Entre los factores que inciden para que la educación pueda contribuir a superar la desigualdad y establecer las capacidades culturales de base para el desarrollo económico y la ciudadanía democrática, se encuentra la disponibilidad de docentes, no solo en términos de un número suficiente, sino también en cuanto a su preparación(...) Tales requerimientos apuntan en forma convergente hacia mayores exigencias al profesional de la educación, que tienen como base, entre otros condicionamientos de naturaleza macro: el alza en las expectativas educacionales de todos los grupos; el aumento en la diversidad sociocultural de los alumnos atendidos; el debilitamiento de la institución familiar y de los tejidos comunitarios en tanto estructuras de socialización; mayores coberturas temáticas y profundidad de los currículos; y la elevación generalizada de las metas de aprendizaje a lograr. (UNESCO/OREALC, 2013, p.13)

El primer aspecto que se sostiene en los estudios internacionales a nivel de América Latina, dice relación con la concepción de estar atravesando una crisis educativa, lo que va de

la mano con la necesidad de generar un cambio relevante en el quehacer escolar. Para fundamentar estas visiones ha sido muy útil la estandarización de la calidad educativa a través de las evaluaciones tipo TIMSS y PISA a nivel internacional, SIMCE y PSU a nivel nacional, donde los datos actúan como verdades irrefutables, estos forman parte principal de la gobernanza internacional que influye significativamente al momento de definir las racionalidades y las agendas en diversos países (BRAY, 2010; CARVALHO, 2011; OLIVEIRA, 2016; POPKEWITZ; LINDBLAD, 2016; POPKEWITZ, 1996).

Al momento de dar a conocer que los resultados de aprendizajes medidos en las evaluaciones estandarizadas presentes en los países de América Latina, constantemente se destaca que estos no cumplen con las expectativas internacionales, salvo Cuba, realidad que ha llevado a desarrollar diversas comparaciones que nos permitan comprender los resultados en relación con en las condiciones estructurales presentes en los sistemas educativos (CARNOY, 2010). No obstante, permanece en el discurso educativo internacional la sensación de que una escuela de alto rendimiento, y principalmente los profesores de excelencia, pueden hacer la diferencia, independiente de las condiciones socioeconómicas de sus estudiantes (BRUNS; LUQUE, 2014).

En esta misma sintonía, es común verificar el argumento que alude que la sociedad actual, los estudiantes y sus familias, requieren de otro tipo de docencia, debido que si bien vivimos en el siglo XXI las prácticas pedagógicas se mantendrían inalteradas, sin incorporar, por ejemplo, las posibilidades que ofrece la información presente en la red digital. Seguramente en el contexto de la crisis sanitaria actual del Covid-19, este argumento está adquiriendo mayor plusvalía, y de paso, presionará aún más para que el ejercicio de la docencia se reconfigure, bajo la posibilidad de llegar a profundizar las lógicas de la NGP y el nuevo profesionalismo docente (ESPINOZA; FIGUEROA, 2021; VAILLANT, 2016).

En general la primera estrategia para avanzar en la reconfiguración de la escuela y el ejercicio de la profesión docente a través de reformas que buscan elevar su rendimiento en América Latina, desde una perspectiva del DPD, se ha basado inicialmente en cuestionar o invalidar lo que se pretende modificar, como en este caso, sobre el ejercicio de la docencia. Es por esto que tiene tanta importancia aquellos estudios comparados que dan cuenta de las características de los docentes latinoamericanos, muchas de estas características se leen como factores que dificultan alcanzar altos niveles de rendimiento. Entre estas, por ejemplo, estaría

la relevante feminización del ejercicio de la docencia, lo que sería visto por algunos análisis como causa y consecuencia de la desvalorización de la profesión.

(...) esta feminización puede tener diversas interpretaciones. Para algunos representa un indicador de desvalorización social (...) en las sociedades donde la dominación masculina es fuerte las mujeres por lo general tienen dificultades para insertarse en ocupaciones estratégicas y altamente valoradas. En este contexto, la docencia sería una especie de "cuasi profesión", socialmente subordinada, en especial cuando se la compara con las profesiones clásicas. (TENTI FANFANI, 2005, p.32-33)

Por otro lado, si bien algunos estudios, como el de Tenti Fanfani (2005), ubican a los docentes latinoamericanos como parte de la clase media, desde su propia percepción y con ciertos elementos objetivos. También, implícitamente se desliza que una de las causas de la deficiencia en la docencia se debería a que las carreras de pedagogías reciben postulantes con un bajo nivel educativo, lo que concerniría el capital cultural de quienes pretenden ejercer como docente. Sin embargo, esos mismos estudios, reconocen que el origen familiar pareciera no ser el factor determinante, sino más bien el rendimiento obtenido en secundaria y las habilidades cognitivas con las que ingresan a las carreras de pedagogía y la incapacidad que han tenido dichas carreras para revertir esta debilidad (TENTI FANFANI, 2005; UNESCO/OREALC, 2013).

De lo anterior, se constituye que una de las principales propuestas para mejorar la calidad profesional de la docencia se enfoque en hacer de la carrera magisterial una profesión atractiva que forme parte de los intereses de los mejores egresados de secundaria (BRUNS; LUQUE, 2014; TENTI FANFANI, 2005; UNESCO/OREALC, 2013; VAILLANT, 2016).

En nuestra región, UNESCO/OREALC a través del informe "Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe" (2013), ha abordado la condición de la docencia y una serie de propuestas para mejorar el desempeño del ejercicio de la profesión, en este informe se resumen una serie de trabajos de investigadores latinoamericanos en los que abordan aspectos relevantes de la carrera docente en su sentido amplio, se destacan aspectos tales como: la formación inicial; la formación continua; la carrera docente o legislación regulatoria que involucra las condiciones laborales, las remuneraciones e incentivos y la evaluación del desempeño (UNESCO/OREALC, 2013).

Sin pretender realizar un resumen íntegro de dicho informe, es relevante destacar cómo desde la confirmación de lo existente, y particularmente de los temas críticos presentes

en la formación inicial, en la formación continua y en las carreras docentes latinoamericanas en general, se pasa a realizar algunas orientaciones para el desarrollo de las políticas docentes en América Latina.

A continuación se presenta un cuadro resumen con las principales recomendaciones para el desarrollo de políticas docentes en América Latina.

Formación inicial	Formación continua	Carrera docente	Instituciones y procesos de las políticas docentes
Promover el ingreso de mejores candidatos a la docencia elevando el nivel de exigencias.	Asegurar al profesorado el derecho a una formación continua relevante y pertinente, centrada en la formación integral y en los aprendizajes de los estudiantes.	Diseñar e implementar carreras destinadas a fortalecer la profesión docente e incidir en la atracción de buenos candidatos.	Priorizar las políticas docentes en una perspectiva sistémica.
Fortalecer la calidad de los programas de formación docente.	Asegurar impactos significativos de la formación continua en las prácticas de enseñanza y en los aprendizajes de los estudiantes.	Reconocer en la carrera diferentes etapas de desarrollo de la trayectoria y la competencia docente.	Lograr mayor efectividad de las políticas docentes, conciliando criterios de continuidad y cambio.
Ofrecer una formación de calidad pertinente para el trabajo educativo con grupos sociales desfavorecidos.	Construir trayectorias de desarrollo profesional distinguiendo etapas en la vida del docente.	Estructurar la carrera docente en torno al mejoramiento del desempeño profesional.	Promover la participación de los actores en la generación de políticas.
Asegurar sistemas apropiados de regulación de la calidad de los programas de formación y de quienes egresan.	Implementar mecanismos de regulación de la oferta de la formación continua con el fin de asegurar su calidad y relevancia.	Diseñar e implementar una política de remuneraciones e incentivos, para estimular la labor profesional de los docentes.	Fortalecer la institucionalidad pública para el desarrollo de las políticas docentes.
	Promover el aprendizaje colaborativo en el contexto escolar.	Desarrollar sistemas válidos y consensados de evaluación del desempeño profesional docente.	

	Regular la pertinencia de la oferta de postgrados.	Disponer de mecanismos transparentes para el acceso a las plazas docentes y para la asignación de funciones.	
--	--	--	--

Elaboración propia con base en la siguiente fuente: UNESCO/OREALC, 2013.

Como se puede observar en el documentos emitido por la UNESCO/OREALC (2013), el diagnóstico entendido como estado del arte es prioritario para impulsar políticas públicas en educación, toda vez que se suele considerar como una realidad que requiere de una intervención importante, como es en este caso particular sobre las políticas docentes, también es interesante cómo se produce esa división entre la carrera docente propiamente tal y la formación inicial, al considerar que la carrera comenzaría cuando el docente ingresa al sistema escolar, cuestión que en algunas experiencias no queda del todo claro.

En lo que sí pareciera existir consenso, es que se debe avanzar en generar procesos de profesionalización de la actividad. Entre quienes promueven cambios para la mejora de la docencia en América Latina, consideran que la elaboración de carreras docentes es un aspecto clave. Según los estudios en nuestra región, las carreras de ascenso vertical son las que dominan, este tipo de carrera da principal énfasis a la antigüedad y la posibilidad de recibir reconocimientos a través del cumplimiento de funciones que se desarrollan fuera del aula, lo que estaría asociado a aumentos en la renta (MORDUCHOWICZ 2002; VAILLANT; ROSSEL, 2006).

Relacionado con la necesidad de transformar las carreras docentes en América Latina, se han generado otros alcances tales como que para los docentes son más relevantes los logros y los reconocimientos inmateriales, como serían los aprendizajes de los estudiantes, la posibilidad de una formación continua, la constitución de ambientes de convivencia democrática y la eventualidad de intervenir en el centro escolar para aportar un sentido compartido al quehacer pedagógico, sumado a otros aspectos que dan cuenta de las condiciones de trabajo, que el simple aumento salarial. Por otro lado, se instala la necesidad de considerar que la carrera sea coherente con el DPD, donde las trayectorias laborales y de formación sean tomadas en consideración y se establezcan los estímulos necesarios (TERIGI, 2010; UNESCO/OREALC, 2013; VAILLANT; ROSSEL, 2006; VAILLANT, 2013, 2016).

Según algunos estudios, estos elementos no han sido del todo considerados en las carreras docentes en América Latina, más bien se han centrado en procesos de certificación de la formación, de la experiencia y los conocimientos, más que en dar cuenta de trayectorias reales del DPD (UNESCO/OREALC, 2013).

Quizás la investigación desarrollada por Cuenca (2015) y vertida en el documento: “Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional”, publicado por UNESCO/OREALC, es actualmente el más pertinente para adentrarse en las características de las carreras docentes en nuestra región.

Este informe revisa la situación actual de las carreras docentes en América Latina. Para ello se han registrado las regulaciones de dieciocho países de la región sobre la base de cuatro ejes: los mecanismos de acceso a la carrera docente, las estrategias de promoción laboral, los procesos de evaluación de la función docente y los procedimientos de salida de la carrera.

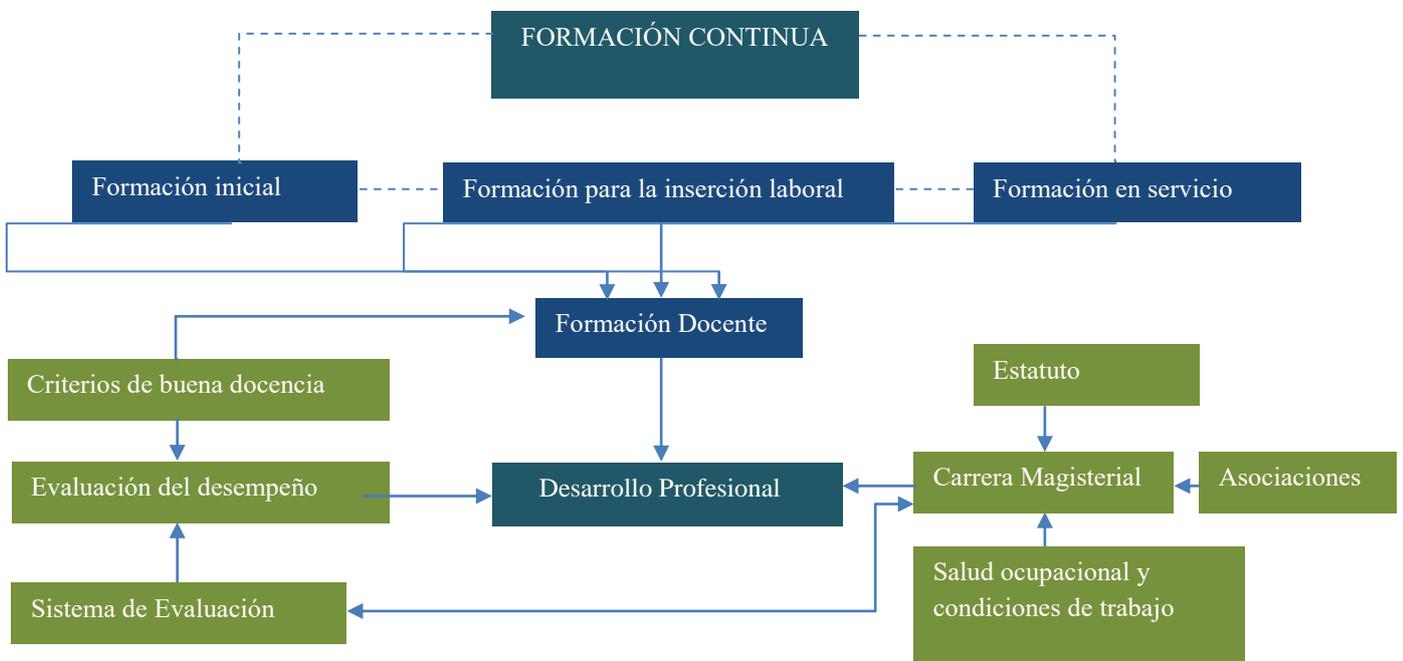
(...) es posible organizar las carreras docentes latinoamericanas en tres grupos, a partir de dos características: la amplitud y longitud de la carrera, medida desde las estrategias de promoción horizontal y vertical, y la incorporación de mecanismos de evaluación con consecuencias de alto impacto; es decir, evaluaciones del desempeño de los maestros que pueden devenir en la pérdida de la estabilidad laboral. (CUENCA, 2015, p.8)

En este sentido, Cuenca (2015) reconoce dos generaciones de carreras y tres grupos, el primero perteneciente a la primera generación donde prima la antigüedad y la certificación como variables que permiten la movilidad en la carrera, en este grupo no presenta como característica el haber incorporado alguna instancia evaluativa del desempeño y se caracteriza principalmente por la estabilidad laboral. De igual forma se asocian a mecanismos de promoción vertical, donde quienes son promovidos abandonan las funciones de docencia de aula. Según el informe consultado, en este grupo se encontraría la mayoría de las carreras de Latinoamérica.

Las carreras de segunda generación, que conforman el tercer grupo, se basarían principalmente en criterios meritocráticos, donde la evaluación del desempeño es central, estableciendo que la promoción profesional se desarrolla de forma horizontal, es decir, que no es necesario salir del aula para ser promovido. Un segundo grupo estaría compuesto por carreras que poseen elementos de esta primera generación, es decir, tienen aún el componente de reconocimiento de la antigüedad laboral como una variable, pero que al mismo tiempo comienzan a avanzar en los procesos de evaluación del desempeño individual, elemento característico de las carreras de la nueva generación.

Es bastante explícita la preocupación que presenta UNESCO/OREALC por avanzar en carreras de segunda generación, para que el reconocimiento del mérito individual, medido en evaluaciones de desempeño tenga implicancia en el fortalecimiento del DPD: “Las carreras docentes en América Latina tienen el reto principal de constituirse en instrumentos de desarrollo profesional que contribuyan al fortalecimiento de la profesión y, consecuentemente, a la elevación de la calidad educativa.” (CUENCA, 2015, p.9).

Para el estudio elaborado por Cuenca (2015) es clave la formación en los distintos momentos de la trayectoria profesional, así se expresa en el siguiente mapa conceptual sobre la noción DPD (p.16).



Lo interesante de esta categorización sobre el desarrollo profesional, y la formación continua, es que necesariamente se requiere poseer una lectura sistémica que va desde la formación inicial en las instituciones de educación superior, la formación en ejercicio y el rol preponderante que cumple la evaluación del desempeño, sin descuidar la participación fundamental que desempeñan las asociaciones gremiales y sindicales para que el Estado garantice las condiciones de trabajo que permita que exista una carrera magisterial atrayente.

Si bien se pretende que una parte fundamental de las carreras que se sustentan en el DPD se transformen en actividades atractivas que motiven a que los estudiantes egresados de secundaria con mejores rendimientos académicos, incluso, con niveles socioeconómicos más altos, con mayor capital cultural, a estudiar carreras de pedagogías. También, se busca ofrecer ventajas económicas, por ejemplo, como es en el caso chileno a través de las becas conocidas como vocación de profesor.

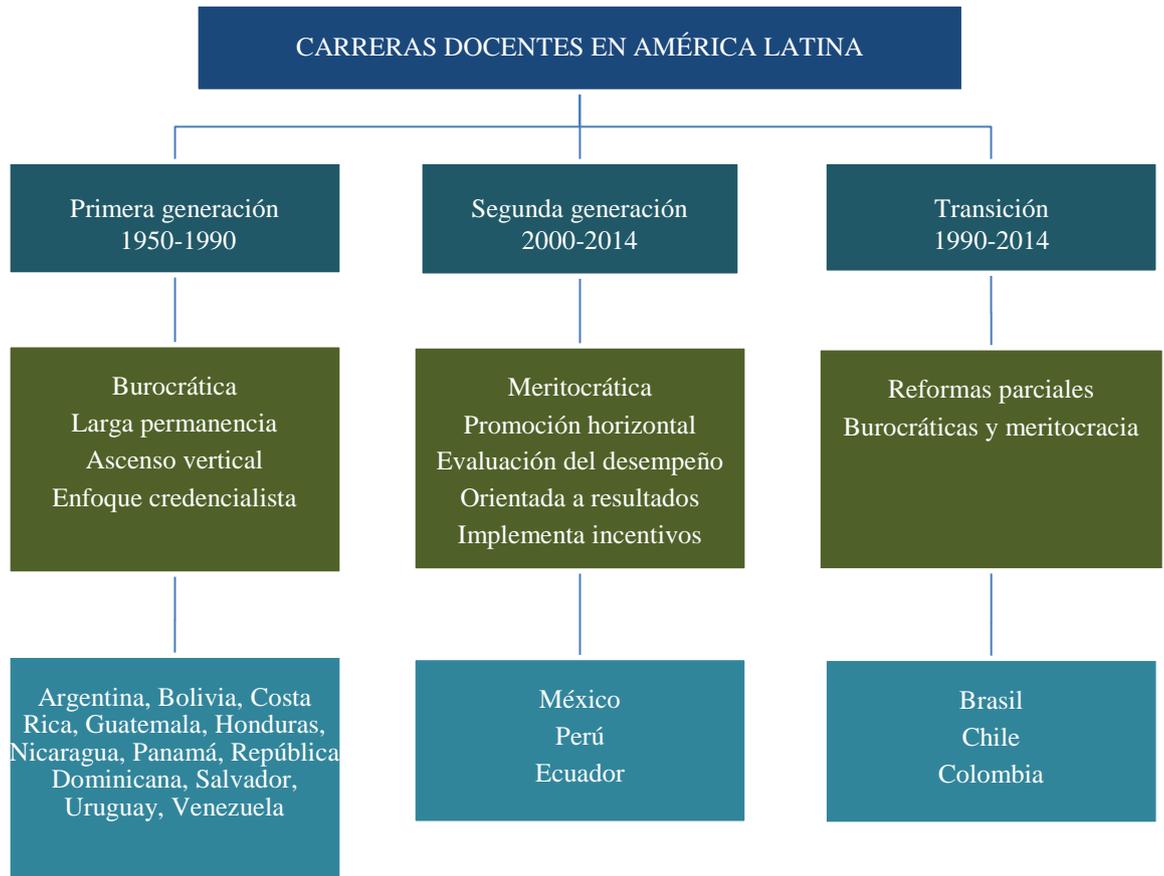
No obstante lo anterior, siguiendo a Birgin (2015), las contradicciones se hacen más evidentes cuando consideramos que la democratización de la educación, en lo que respecta al acceso, ha establecido grandes desafíos a la escuela y al saber pedagógico, reconociendo que una educación que pretenda ser de “buena calidad” debe ser acorde con los principios humanista y de justicia social, es decir, constituir una escuela que sea para todos y con un horizonte de transformación.

Aquello pareciera que no puede ser respondido desde el voluntarismo o desde la tecnocracia, así como tampoco desde el rol de un Estado subsidiario a través de becas, sino desde un compromiso estructural del sistema y de la necesidad de ampliar los saberes pedagógicos. No basta con atraer a las carreras de pedagogía a los postulantes con mejores perfiles, con niveles socioculturales más elevados. Algunos investigadores y formadores de docentes confían en las posibilidades que podrían llegar a ofrecer las instituciones formadoras que se han democratizado, siempre que estas sean capaces de cuestionar y problematizar las jerarquías de saberes, comprendiendo que la democratización no es solo establecer un mecanismo de ingreso o de toma de decisiones, sino también como una gran oportunidad, al poner en cuestionamiento aspectos naturalizados de carácter epistémico (BIRGIN, 2015).

De lo anterior deriva la importancia sobre la constitución de carreras docentes que sean contextualizadas en sus respectivos territorios, esto viene a dar cuenta que a pesar que teóricamente se tenga cierta claridad sobre los aspectos que debiera poseer una carrera, en América Latina se presenta una heterogeneidad de experiencias.

Aun cuando la heterogénea situación de las carreras docentes en la región hace difícil la tarea de clasificación, es posible formular una tipología general de carreras docentes en América Latina sobre la base de dos categorías correspondientes a la existencia o no de un enfoque meritocrático que oriente la implementación de las carreras. (CUENCA, 2015, p.19)

Con base en criterios temporales y algunas características que definió como generacionales, Cuenca (2015, p.22) clasificó las carreras docentes latinoamericanas en tres grupos, los cuales se presentan en el siguiente esquema:



Un aspecto que se debe poner atención en las carreras docentes en nuestra región es que estas se caracterizan por limitar el ejercicio de la profesión, basándose en el requerimiento de una certificación, principalmente se requiere de un título en pedagogía. Sin embargo, han existido casos excepcionales, por ejemplo, en Chile el Art.46 letra G de la Ley 20.370, llevó a permitir que otras profesiones afines puedan ejercer la docencia por un tiempo determinado, para continuar deben cursar breves programas de pedagogía, con lo cual quedan validados permanentemente para ejercer la docencia en secundaria (CHILE, 2009), situación que ha llevado a sostener que este tipo de normas generan una desvalorización de la profesión y una tecnificación del ejercicio de la docencia (BELLEI; VALENZUELA, 2010; CUENCA, 2015).

Siguiendo el estudio de Cuenca (2015), se destaca que uno de los aspectos determinantes para definir el enfoque de la carrera es el tipo de promoción que se establece, siendo esta vertical (tradicional) u horizontal (de nueva generación). Es interesante que el autor las clasifica según “la posibilidad” que tienen los docente de cumplir alguna función externa de la docencia de aula, por ejemplo, en el caso de Chile se puede llegar a ocupar un cargo sin tener que dejar la docencia directa como es el caso de la Red de Maestros de Maestros, sin embargo, se requiere explorar si dicha posibilidad posee una correlato con la realidad. Es por esto que se deberían desarrollar estudios que analicen la percepción o las experiencias concretas de los docentes, así como de algún mecanismo que pueda dar cuenta de la aplicación de dichas políticas de promoción.

A continuación se presenta un esquema de promoción laboral docente en América Latina presente en Cuenca (2015, p.26).



La forma en cómo se desarrolla la promoción es parte fundamental de la categorización de las carreras en América Latina, siendo característico los sistemas de evaluación del desempeño de la docencia en aquellas carreras reconocidas como de segunda generación. Estos sistemas de evaluación, ya sea por su nivel de sofisticación o por su

centralidad, han llegado a poseer consecuencias para la estabilidad del trabajo docente, a lo que se suman los procesos de acreditación de los saberes de los egresados de las carreras de pedagogía, evaluación que actúa como mecanismo de entrada al ejercicio de la docencia.

En general, en los países donde se ha avanzado en formalizar legalmente las carreras magisteriales no han abordado de manera satisfactoria la naturaleza colectiva del ejercicio de la docencia, principalmente, porque se continúa concibiendo al trabajo docente como individual y altamente tecnocrático, es por eso que la tendencia ha sido el generar una mayor performatividad de la docencia, ya sea en su etapa de formación inicial, como en ejercicio.

Por un lado, diversos planteos señalan al trabajo docente como un trabajo individual y evaluado por su eficacia (asimilada en los últimos tiempos en algunos países al rendimiento de los estudiantes en pruebas estandarizadas). Desde ahí se entiende que la práctica docente es modelizable, previsible, mediante una serie de competencias genéricas que pueden transmitirse y son, además, “todo terreno”. Habría un cuerpo de saberes suficiente, normalizado, disponible para la formación docente (BIRGIN, 2015, p.31).

Por esta misma línea argumentativa, desde la perspectiva de la profesionalidad, el problema principal que se logra verificar en las carreras docentes presentes en América Latina, es que estas no reconocen la posibilidad que la profesionalidad pueda caminar por senderos alternativos a los establecidos rígidamente en la norma y en los manuales que establecen criterios y estándares, así como también en las trayectorias de promoción presentes. Por ejemplo, los descriptores de desempeño del tipo marco referencial de la buena docencia llevarían a constituir repertorios de acción, esto último limitaría la posibilidad de desarrollar un capital profesional tal como lo exponen Hargreaves y Fullan (2014), debido a que actuar como profesional de la docencia requiere proceder con base en un capital decisorio, la “esencia del profesionalismo es la capacidad para hacer juicios discrecionales (...) Si un docente tiene que consultar siempre el manual de pedagogía (...) ese maestro tampoco es un profesional...” (p. 123).

Otro aspecto que debiera ser central en el análisis de las carreras docentes que se sustentan argumentativamente en el DPD, es el tipo de profesionalismo o identidad docente que se promueve. Por ejemplo, cuál es la relación que posee dicho profesionalismo con la construcción de los saberes pedagógicos. En este último aspecto puede llegar a ser interesante los aportes desarrollados sobre el saber pedagógico, reconociendo la escuela como el espacio privilegiado donde se generan (TEZANOS, 2007).

Podríamos adentrarnos en el uso de propuestas y categorías que validan las experiencias como fuente de los saberes, como es el caso de los saberes socialmente productivos en educación, saberes que ha sido problematizados en nuestra región, estos se caracterizan por generar las enseñanzas necesarias para modificar el habitus, enriqueciendo el capital cultural de la comunidad. Al estar articulado en orden de las prácticas sociales, este posee un fuerte componente político, ya que son las necesidades sociales de carácter colectivo las que le dan validez a dichos saberes. De lo anterior, es que se considera que la construcción de los saberes socialmente productivos actúan como un tejido social con base en la democracia, en su sentido más amplio, la articulación de la diferencia, y por sobre todo, en el reconocimiento de la historicidad de dicho saber, al ser abierto, necesario y contingente (BIRGIN, 2015; PUIGGRÓS; GÓMEZ, 2009).

En síntesis, las carreras presentes en América latina si bien han avanzado en aspectos salariales, estableciendo incentivos económicos para que exista una mayor demanda por las carreras magisteriales, aún no existen estudios que confirmen su eficacia. De igual forma se ha avanzado en reconocimientos meritocráticos para que los docentes en ejercicio no abandonen la profesión, principalmente, aquellos que no han cumplido una década en ejercicio. Sin embargo, al no existir un reconocimiento de la naturaleza del trabajo docente, por ejemplo, sobre el componente colectivo y la valoración de los saberes contextualizados, ha llevado que estas carreras se conciben principalmente como una serie de mecanismos que les permita a los profesores reajustar sus salarios, e incluso, competir con sus colegas por el estatus y el reconocimiento en sus respectivos espacios laborales.

En algunas carreras, se continúa reconociendo las capacitaciones o los estudios de postgrado, este último aspecto sobrevive con la idea de que la promoción de los docentes se relaciona con salir del aula para ocupar otras funciones, reafirmado el tradicional credencialismo; o en caso contrario, se ha reducido a eventos de evaluaciones estandarizadas. Por último, la articulación entre carrera docente y desarrollo profesional puede llegar a ser promisorio, por ejemplo, si se estimula la construcción de un ambiente profesional. Pero esto, en la realidad concreta, suele chocar con las partidas presupuestarias.

Capítulo V. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile: una lectura crítica desde las fuentes primarias escritas.

Capítulo V. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile: una lectura crítica desde las fuentes primarias escritas.

Hoy no podemos asegurar que todos los profesores que egresan tienen dedos para el piano, por eso queremos que la certificación sea obligatoria, aun cuando la universidad esté acreditada. Esto porque no es la institución más eficiente para acreditar que el profesor está capacitado para hacer clases, porque no puede hacerle un seguimiento en la sala de clases. (Ministro de Educación Nicolás Eyzaguirre, Radio Duna, 4 de Mayo del 2015)

El afrontar teóricamente la profesión de la docencia, presente en los capítulos anteriores, nos ha permitido tener una panorámica de la complejidad y la heterogeneidad con que se abordan los aspectos asociados a la profesionalización de la docencia. Esta a su vez, se complejiza más aún cuando dicha profesionalización se expresa a través del desarrollo de carreras docentes, los cuerpos legales nunca son neutrales ni obedecen a racionalidades puras, siempre están cargados de imágenes y concepciones, asociadas a sustentos ideológicos.

Es por lo anterior que este capítulo de la tesis se dedica a abordar las fuentes primarias escritas, en estas están presentes diversas concepciones, en algunos casos explícitamente expuestas, en otros desde una opacidad que no deja de ser efectiva a la hora de comunicar cómo debiera regularse el ejercicio de la docencia.

Para llevar a cabo el tratamiento de las fuentes primarias escritas (periódicos y actas de la comisión de educación del Parlamento), se utilizó el análisis metódico documental, con elementos de análisis de contenido presente en los discursos.

En las fuentes escritas es posible identificar una línea de continuidad argumentativa del discurso, con una serie de contenidos a manera de premisas que se intentan implementar como sentido común, las que han actuado como un factor relevante en el fortalecimiento y en la legitimación de los procesos de tramitación de las políticas públicas en educación en el Chile reciente, como en este caso, con la Carrera Docente.

Esta línea argumentativa, sin llegar a ser secuencias perfectas o lineales de causas y efectos, han permitido instalar la relación entre la idea de la existencia de una crisis educativa, o un sistema que no rinde conforme a lo invertido, acompañado de una percepción de insatisfacción. Frente a esto, se ha construido la necesidad de avanzar en ciertas reformas que

permitan mejorar la “calidad educativa”, por ejemplo, que apunten a un mayor control sobre los “agentes de producción” presentes en las escuelas, como serían las actividades desarrolladas por los docentes. En los discursos, es significativo cómo el quehacer docente se ha situado como un aspecto clave en la mejora educativa, sin pretender, necesariamente, modificar el contexto laboral en el cual desarrollan las funciones.

Si estructuramos los discursos presentes en los documentos, podemos observar que se ha desplegado una relevante estrategia donde se suele identificar los problemas, como serían la supuesta baja productividad, principalmente de las escuelas públicas, los culpables y las soluciones. Un aspecto clave en este sentido ha sido la relación cuasi directa entre la enseñanza y los resultados de aprendizajes medidos en las evaluaciones estandarizadas, estas últimas consideradas como el principal indicador de calidad educativa. Estos documentos se expresan conforme a la naturaleza de los mismos, por ejemplo, los textos periodísticos son comunicaciones que intentan convencer con base en premisas, la mayoría de las veces con escasas referencias académicas, incluso, con falacias de autoridad y datos descontextualizados.

5.1 La educación cuantificada, 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 informaba el resultado 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 años tras año, con el ranking de las 100 mejores escuelas en lo que respecta a los rendimientos en las pruebas estandarizadas como el SIMCE y la PSU. Y, si bien, tienen un respaldo en los datos cuantitativos, al no entregar mayor 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.

Incluso cuando los ministros de educación intentan arriesgarse en llevar a cabo un análisis más profundo sobre los resultados del SIMCE, en la prensa, a pesar que los resultados en el peor de los casos se han mantenido o han subido como fue el 2011, la relación entre los

puntajes obtenidos y la enseñanza llevada a cabo por los docentes adquiere centralidad en sus discursos, considerado la relevancia de la evaluación en el proceso.

Esto no es fruto de la casualidad. Esa fueron las palabras del ministro de Educación, Harald Beyer, al comentar el Simce 2011 y los factores que incidieron en los resultados, que fueron considerados "positivos" desde el Ejecutivo."

"Son producto de un conjunto coherente y consistente de políticas educativas que hemos emprendido como Gobierno, donde hemos recogido las mejores políticas educativas de gobiernos anteriores. Por ejemplo, la subvención escolar preferencial, la mayor inversión en mejores textos escolares, los cambios en las bases curriculares y la mayor cantidad de recursos", dijo. Dichas señales, según el secretario de Estado, van de la mano de iniciativas que mezclan a los estudiantes, el profesorado y los padres.

Los profesores que entregan retroalimentación a los estudiantes suelen tener muchos mejores resultados que aquellos que no. Es decir, una vez que se corrige la prueba no les dicen dónde estuvieron los errores o cuáles fueron los más comunes. No les están fortaleciendo los aprendizajes", señaló Beyer. En la misma, el clima escolar también incide directamente en los resultados. De hecho, los alumnos que establecen relaciones de confianza y respeto con sus compañeros y docentes mostraron cifras más altas (266 unidades en promedio) que los que tienen una menor relación". (252) (EMOL, 11 de abril del 2012)

A pesar de esta 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 como son el SIMCE y PSU, sino también sobre los resultados obtenidos en evaluaciones internacionales, principalmente en la evaluación adherida al PISA.

Esta es la cuarta vez que Chile participa en la prueba PISA. Luego del alza experimentada por nuestro país entre el 2000 y 2009, los actuales resultados evidencian un estancamiento en los aprendizajes. 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."

En contraposición, en los países con sistemas altamente segregados hay menos equidad y sus estudiantes tienden a estar menos motivados. Este es uno de los problemas más graves del sistema educativo chileno, uno de los más segregados del mundo según distintos indicadores internacionales. (EDUCACIÓN 2020, 3 de diciembre del 2013)

A pesar que el SIMCE y la PSU suelen ser las evaluaciones utilizadas 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”, lo que no deja espacio a mayores interpretaciones.

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).

Si bien los datos del PISA demuestran que Chile mantiene buenos resultados a nivel de Latinoamérica, aunque aún lejos de los países miembros de la OCDE, el SIMCE durante la última década no arroja un retroceso, incluso se logra identificar algunas alzas significativas, incluso una disminución de las brechas entre las tres dependencias que brindan los servicios educativos (municipales, particulares subvencionados y particulares), tal como se presentaron los resultados del año 2012 en la prensa: “Junto con la mejora de los resultados en Matemáticas y Ciencias Sociales, otro dato positivo que arrojó el Simce 2012 es que, en términos generales, continuó disminuyendo la diferencia en los resultados que obtienen los alumnos de establecimientos municipales y particulares pagados.” (EMOL, 16 de abril del 2013). A pesar de esto, la sensación que continúa estando presente es de insatisfacción, el ministro de educación de la época argumentaba que: “aún nos falta mucho camino por recorrer y todavía tenemos que eliminar totalmente esas brechas que todavía existen en educación.” (EMOL, 16 de abril del 2013).

Los juicios anteriormente presentados, muchas veces, descuidan otros aspectos

relevantes de carácter estructural, simplificando el problema de la desigualdad al establecer que era posible llegar a una mayor equidad en el sistema educativo sin abordar la desigualdad social a nivel general, más aún, se destaca que la inseguridad y la violencia se asocia a experiencias escolares con población socialmente excluida y que aquello no solo se considera como causa de los resultados de aprendizajes, al asociar el ambiente escolar con los puntajes en las pruebas estandarizadas como el SIMCE, sino que también comienzan a considerar la percepción sobre la convivencia como otro aspecto que se puede cuantificar como indicador de la calidad educativa:

El clima de convivencia escolar y ambiente seguro son peor evaluados en los colegios municipales que en los subvencionados o pagados. Sobre todo, por los alumnos del grupo socioeconómico bajo (...).

La presidenta del Consejo de la Agencia de Calidad, Luz María Budge, agregó: "Ahí hay una señal de alerta. Si los niños lo piensan, seguramente los apoderados también. Y habría que ver qué es lo inseguro dentro del sistema. Si no hay normativas bien aplicadas, si los directores y profesores se sienten sobrepasados... Tenemos que mirar qué está pasando ahí." (LA SEGUNDA, 10 de junio del 2014)

El tema de la desigualdad socioeconómica y los resultados, estará presente 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 del Mineduc durante el segundo gobierno de Bachelet, e identificada con Educación 2020, Valentina Quiroga argumentaba que se debía seguir con los esfuerzos para salir del estancamiento de los resultados, así como disminuir la brecha socioeconómica. Expresó puntualmente 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).

Todos estos aspectos que instalan la preocupación por la desigualdad, pueden dar una oportunidad de ver las evaluaciones estandarizadas como insumos de usos restringidos en lo comunicacional y con un mayor sentido pedagógico para las comunidades escolares. Sin embargo, y 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 a 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, En EL MOSTRADOR, 4 de junio del 2014)

En esta misma línea, la académica de la Universidad de Chile María Teresa Flores, criticó la propuesta de reforma del gobierno de Bachelet, principalmente porque esta no cambiaba el formato o modelo del sistema, solo establece ciertas normas para regular la admisión, el lucro y el uso de los recursos aportados por las familias, conocido como financiamiento compartido, aparte de ser una reforma que no surgió del debate democrático, además que no aborda aquellos aspectos identificados como “los “incentivos inadecuados” son también generados por presiones que vienen de políticas gubernamentales, como la publicación de puntajes SIMCE, el incentivo a la competencia por la matrícula, la asignación de recursos según los resultados en pruebas estandarizadas (ley SEP), entre otras” (EL MOSTRADOR, 7 de Septiembre del 2014).

Desde una postura similar, el profesorado tanto a nivel nacional como local se han resistido a las reformas educativas, las cuales desde sus títulos (fin al lucro en educación y mayor integración) solían sonar como un cambio radical al sistema sustentado en mercado, este rechazo se debe a las expectativas del magisterio, principalmente con los gobiernos de centroizquierda, como fue el caso durante los gobiernos de Michelle Bachelet.

Para criticar la reforma educacional que está impulsando el gobierno de Michelle Bachelet y buscar más protagonismo en la discusión sobre este tema, más de dos mil profesores marcharon ayer por el centro de Valparaíso (...) El presidente de los profesores regionales manifestó que “esta marcha y paro a nivel nacional es para demostrar nuestra autonomía en el proceso de reforma educacional y decir que no estamos contentos con este proceso que actualmente se está legislando en el parlamento, ya que no tuvimos ninguna participación” (...) “no estamos de acuerdo con el sistema de copago que significa que durante 10 años el sostenedor del colegio, a medida que se va reduciendo el financiamiento, recibirá dinero de fondos públicos. Esto es continuar con el lucro” (...) “el gobierno no ha escuchado nuestra

agenda corta, donde decimos claramente que los docentes eternamente a contrata deben pasar a tener un contrato indefinido. (LA ESTRELLA DE VALPARAÍSO, 25 de junio del 2014, p.7)

En general cuando se alude al no cumplimiento de las expectativas de parte de los gobiernos de la Concertación, así como posteriormente de la Nueva Mayoría, ambas alianzas de centroizquierda, aluden no solamente a que, desde la perspectiva de los profesores, no se ha avanzado en cambios estructurales que modifiquen la orientación de mercado que posee el sistema educativo chileno, sino también, a la necesidad de contar con las condiciones mínimas de trabajo para el desarrollo de la profesión, y que entreguen garantías para el presente y el futuro.

Alfonso Godoy, presidente regional del Colegio de Profesores de Valparaíso, manifestó que “tenemos una serie de necesidades urgentes que hemos planteado al Gobierno, sin embargo no hemos tenido respuesta. Una de las mayores luchas es lograr que los profesores dejen de estar bajo la modalidad de “contrata” (...) “otro de los temas es que se legisle un bono especial para los profesores que están a punto de jubilar. Tiene que existir un bono de retiro, ya que se están jubilando con pensiones menores a 200 mil pesos y eso es una vergüenza”. (...) “También queremos instalar una mesa para crear un proyecto de consenso y solucionar el problema de la deuda histórica” (...) “si no podemos sentarnos a conversar con el Gobierno y exigir nuestras demandas, ya está acordado un paro para el 5 y 6 de noviembre. Si estas acciones son estériles avanzaremos hacia el paro nacional indefinido.” (LA ESTRELLA DE VALPARAÍSO, 30 de octubre del 2014, p.3)

De igual forma, desde diversos grupos de interés, desde los gobiernos y la sociedad en general, se argumenta que no se han cumplido con las expectativas en relación a los resultados presentes en las evaluaciones estandarizadas, en concordancia a lo invertido durante las décadas posterior al retorno de la democracia, llegando a concluir que el problema principal radica en la desactualización de los docentes para ejercer el currículum vigente. Es aquí donde la enseñanza y los resultados de aprendizajes, medidos en las evaluaciones de gran escala, dialogan como elementos de causa y efecto, en este contexto discursivo es donde se pueden vislumbrar los culpables, o mejor dicho se construye un relato en que los responsables de la imagen de crisis educativa serían las comunidades escolares, y particularmente, los profesores. Esto se ha ido instalando transversalmente a través de los diversos medios de comunicación masiva.

5.2 Los culpables y las soluciones.

Básicamente se ha ido construyendo una imagen de desconfianza y responsabilización sobre la escuela, puntualmente sobre las escuelas públicas y sobre quienes

desarrollan su vida profesional en dichas instituciones, viendo que la única solución es la intervención sobre todas las funciones asociadas a la docencia, desde su formación de pregrado, hasta los desempeños rutinarios presentes en las escuelas, todo esto a través de mecanismos de evaluación que se constituyeron como parte integral de una Carrera Docente.

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. (MERCURIO DE SANTIAGO, 5 de enero del 2015, p.3)

En esta misma línea, se argumenta que las problemáticas asociadas a la calidad educativa depende principalmente del desempeño de la docencia más que 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. (MERCURIO DE VALPARAÍSO, 26 de marzo del 2015, p.10)

En estos medios de comunicación, pertenecientes en su gran mayoría a la derecha económica chilena, han dado tribuna a una serie de profesionales por fuera del ámbito educativo para que emitan juicios sobre la calidad de la educación en general, de la escuelas, y de los docentes en particular, tal fue el caso de la nota del economista Pablo Rossi Bove, quien estableció la siguiente afirmación:

El economista considera que “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.” (MERCURIO DE SANTIAGO, 8 de enero del 2015, p.7)

Estos juicios de valor por parte de economistas no se quedan en la afirmación anterior, en una noticia cuyo título habla por sí solo, por lo tendenciosa, siendo un buen ejemplo de la forma como la prensa preparaba el contexto para instalar políticas públicas en educación, como en el caso de la Carrera Docente. El Mercurio de Santiago publicó: “Principales economistas chilenos debaten sobre la desigualdad: “La solución es educativa y no de distribución.” (MERCURIO DE SANTIAGO, 11 de enero del 2015, p.12). Llegando afirmar

sin ninguna evidencia científica que existe un riesgo de perder los talentos debido a los docentes mal preparados o los malos profesores.

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. (p. 12)

Abordar la incapacidad de los docentes, a través de la profundización de los mecanismos de control, principalmente con base en las evaluaciones de desempeño. Según la prensa, aquello traería beneficios en la calidad educativa –en el rendimiento de las evaluaciones estandarizadas-, para lo cual se requiere comenzar por intervenir la formación, así como en establecer mecanismos que permitan atraer a las “personas con verdadera vocación y talento”:

El Gobierno ha anunciado que su agenda de reformas educacionales continuará con los proyectos de carrera docente y desmunicipalización. El primero es fundamental. Expertos de distintas sensibilidades políticas creen que, para seguir progresando –los avances de Chile en pruebas internacionales y nacionales han sido significativos-, se requiere elevar las habilidades, destrezas y capacidades de nuestros docentes. Ello supone prepararlos mejor, pero no es suficiente si no se logra atraer personas con verdadera vocación y talento a esta disciplina. El problema es que muchos potenciales candidatos están eligiendo carreras alternativas porque no ven una proyección profesional atractiva en la pedagogía. Por eso es fundamental diseñar esa proyección. (MERCURIO DE SANTIAGO, 5 de febrero del 2015, p.3)

Más que ser linealmente argumentativo, el discurso del Mercurio de Santiago, es 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 PSU. Explicitando juicios negativos no solo de las escuelas secundarias, sino también de las carreras universitarias que forman docentes: “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” (MERCURIO DE SANTIAGO, 17 de enero del 2015, p.22).

A lo anterior, se suma que “también hay responsabilidades del sistema de enseñanza secundaria, que prepara, como sugieren numerosas pruebas internacionales, muy insuficientemente a sus estudiantes.” (EL MERCURIO SANTIAGO, 22 de febrero del 2015, p.3). Según este medio, se requiere mayores 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, basándose en capacitaciones.

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. (MERCURIO DE SANTIAGO, 25 de enero del 2015, p.10)

En esta misma línea, las autoridades ministeriales de la época utilizaron la prensa escrita para ganar apoyo social para un proyecto que traería conflictos con el gremio docente, representado principalmente por el CPCH, en su momento la subsecretaria de educación Valentina Quiroga, se transformó en portavoz de los beneficios que traería la nueva carrera docente.

La subsecretaria de Educación, Valentina Quiroga, explicó que el objetivo del gobierno es "posicionar la profesión docente entre las más valoradas a nivel país". Para esto, dijo, se necesita "dotar a nuestros maestros de las condiciones materiales y las herramientas profesionales necesarias". Agregó que el incremento de los salarios es una parte de la política que quieren sacar adelante. Y planteó que también se deben mejorar las condiciones de trabajo y propiciar "que la profesión sea atractiva para los jóvenes". La Política Nacional Docente que prepara el gobierno incluye una formación inicial más exigente y escuelas de pedagogía de excelencia. En tal sentido, Quiroga dijo que se implementarán programas direccionados a quienes cursan enseñanza media para la detección temprana de talentos. Otro punto que considera la iniciativa del Ejecutivo es que "los maestros no terminan de formarse en la universidad; a diferencia de otras profesiones, aquí la formación es permanente", señaló la subsecretaria. (LA TERCERA, 22 de noviembre del 2014, versión digital)

Lo argumentado por la subsecretaria, y luego de las palabras introductorias que destacan las buenas intenciones de la Política Nacional Docente, se explicita que las universidades formadoras hasta ahora no solo han carecido de los mejores candidatos para el ejercicio de la docencia, sino que también, estas casas de estudios no estarían haciendo ninguna diferencia en el valor agregado a la formación, es decir no son determinantes. Es por esto que no estarían logrando una formación profesional sólida que garantice dicha condición, y se instala la necesidad de una formación permanente y en constante puesta en duda, es por eso que se asumirá el derrotero tradicional que ha estado presente en las políticas de las últimas cinco décadas, como es la evaluación estandarizada de gran escala. La prensa buscará, en el contexto del conflicto entre el Gobierno y los profesores, validar las políticas gubernamentales, citando entrevistas de académicos e investigadores, mucho de los cuales argumentaron principalmente desde juicios de valor más que evidencias concretas, tal fue el caso de José Joaquín Brunner en una entrevista en periódico el Mercurio de Valparaíso:

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. (MERCURIO DE VALPARAÍSO, 26 de abril del 2015, p.12)

En un sistema educativo como el chileno, altamente condicionado por las evaluaciones estandarizadas, sistema que se ha ido sofisticando con diversas políticas públicas que condicionan la entrega de recursos a las escuelas e incluso la posibilidad de generar el cierre de las mismas frente a los bajos desempeños presentes en dichas evaluaciones. La categoría de calidad educativa se ha ido estrechando, lo que tiende a ser reproducido no solo en la prensa como sentido común, sino que también por quienes elaboran las leyes que regulan la educación, por ejemplo el diputado Hugo Rey de RN, partido de la alianza de derecha, opinó lo siguiente en una sesión de la comisión de educación sobre la posibilidad de cerrar escuelas con un bajo nivel en los puntaje de las pruebas estandarizadas: “no hacerlo es castigar a los niños que durante años no han aprendido. Continuar con dichas escuelas es lo peor que se puede hacer: es el peor de los males y los niños no tienen segundas oportunidades.” (BOLETÍN N° 11.621-04, 08 de agosto del 2018, p.14).

Al respecto, las propuestas o soluciones que se establecen para superar la supuesta crisis educativa, se han centrado en aquellos aspectos que apuntan a establecer un mayor control sobre el profesorado, esto se plasmaría a través de una nueva Carrera Docente y los diversos cuerpos legislativos que regularían las escuelas desde una perspectiva de rendición de cuentas. En relación a 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 que tendrían los docentes, pero también reconocían otros efectos que debería tener la aplicación de 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)

Al revisar las diversas fuentes primarias escritas, nos puede resultar un tanto obvio que

los políticos de derecha, así como los medios que responden a esta agenda, apuesten por un sistema de rendición de cuentas con fuertes consecuencias para las comunidades escolares y cómo aquello estaría siendo extensible a las carreras formadoras de docentes. Lo interesante es que en este ámbito, incluso coinciden las opiniones de diversas posturas políticas, de derecha, centro e izquierda, que argumentan que la acreditación es fundamental, y por ejemplo, validan 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. (BOLETÍN N° 10.008-04, 25 de julio del 2015, p.152-154)

En este aspecto queda claro que existe una desconfianza y un reconocimiento de los culpables, siendo en general las comunidades educativas identificadas como deficientes, sean estas de educación superior o secundarias, y puntualmente, y a pesar de que en el proyecto de ley explicitaba que uno de sus objetivos era buscar fortalecer el estatus profesional de los docentes, como punto de partida se despliega la idea de la existencia de un importante número de profesores de baja calidad, cuestión que según algunos académicos, el proyecto de ley no abordaba con total eficiencia, debido a que la evaluación en las primeras etapas sería demasiado condescendiente, así opina “Tomás Recart (Enseña Chile) identifica como excesivo los 9 años que puede permanecer un docente en el tramo inicial, sin ser desvinculado.” (BOLETÍN N° 10.008-04, 25 de julio del 2015, p.159). Cuando el CPCH expresaba sus percepciones sobre que las excesivas evaluaciones enunciaban la desconfianza que se tenía por la calidad del trabajo docente, dichas percepciones estaban sustentadas en una visión que es permanentemente reforzada por los medios de comunicación, y replicada por los diversos poderes políticos y económicos, los cuales instalan una imagen de una actividad profesional debilitada y puesta en duda de manera constante.

Se critica que el proyecto de carrera docente se base en la “desconfianza” hacia los maestros, pues aseguran que en ninguna parte del mundo se controla si saben las materias.

¿Pero es justo que un mal profesor siga en el sistema? No nos vendemos los ojos: hay muchos docentes sobresalientes, pero hay otros que no merecen -por los niños y jóvenes- estar en una sala de clases. (MERCURIO DE VALPARAÍSO, 22 de junio del 2015, p.11)

Esta idea de establecer castigos para los docentes que no cumplen con los estándares y premios, principalmente monetarios, para aquellos que se destacarían 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. (BOLETÍN N° 10.008-04, 25 de julio del 2015, p.160)

Esta relación entre el mérito demostrado en las evaluaciones y el reajuste salarial tan propio de las concepciones asociadas a la derecha neoliberal, tampoco ha sido mayormente cuestionada por la centroizquierda, que se podría suponer que actúa basada en una racionalidad distinta. Al igual como sucede con el sistema educativo en general, la evaluación estandarizada es vista como el camino a seguir para lograr niveles de desempeños altos, lo que se ha terminado convirtiendo en un fin en sí mismo, según los académicos consultados, no solo se necesitaría fortalecer los sistemas existentes, sino también aumentar las instancias donde se puedan emitir juicios sobre el rol que cumplen los docentes.

Jorge Manzi (Mide UC) destaca que las pruebas estandarizadas de conocimientos son útiles para certificar mínimos en la preparación de docentes, en los ámbitos en que enseñan: conocimientos de la disciplina, conocimientos de la didáctica de la disciplina, y conocimientos pedagógicos generales.

Con respecto al Portafolio -instrumento de evaluación de competencias pedagógicas de los docentes-, Jorge Manzi (Mide UC) señala que este tiene una alta correlación con la calidad de los docentes, y que refleja la complejidad de su trabajo. Agrega que es un instrumento de evaluación pertinente para desarrollar reflexión sobre la propia práctica pedagógica.

(...) Violeta Arancibia (Académica Phd. en Educación) señala que el instrumento de evaluación Portafolio debe ser complementado con evaluaciones de desempeño anual a realizarse por los directores de las escuelas. (BOLETÍN N° 10.008-04, 25 de julio del 2015, p.162)

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.” (BOLETÍN N° 10.008-04, 25 de julio del 2015, p.162).

En Chile, la evaluación se ha transformado en la centralidad del sistema, queriendo resolver todos los inconvenientes de este a través de instancias evaluativas, esto es aplicable para todos los niveles. En lo que respecta al proyecto de Carrera Docente, la comisión de educación del Senado recomendaba que debía fortalecer el trabajo colaborativo y valorar la profesión docente, esta afirmación que podríamos decir no escapa de lo demandado por el gremio docente, presenta una argumentación que nos puede arrojar luces sobre una problemática, como es que supuestamente el desarrollo profesional se lograría con una nueva evaluación, cuestión que demuestra que es muy difícil pensar por fuera la racionalidad técnica, que considera a la evaluación con una centralidad excesiva que llega a nublar otros aspectos en los cuales se podría basar un sistema para dar cuenta de la profesionalidad de los docentes.

Sin embargo, expresó su deseo de que el proyecto debe fortalecer lógicas de colaboración y valoración del ejercicio de la profesión docente. Para ello es necesaria una “nueva evaluación” como factor integral y único de progresión en la carrera, acentuando la confianza en los y las docentes, para lo que propuso que alcanzado el tramo avanzado no continúe la evaluación profesional y se establezcan mecanismos distintos para los tramos superiores. Una nueva evaluación que restituya el carácter formativo; que establezca con nitidez el apoyo como principal factor de mejoramiento, cuyos instrumentos consideren dominios vinculados al ejercicio docente de la enseñanza como a la actualización curricular y pedagógica; que haga la promoción en la carrera más completa y compleja y, finalmente, que equilibre lo cuantitativo con lo cualitativo. (BOLETÍN N° 10.008-04, 7 de diciembre del 2015, p.31-32).

Como podemos observar cuando se alude a profesionalizar la docencia, desde el proyecto de ley que instalaría el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, significa apostar por mecanismos de evaluación más sofisticados para medir y diferenciar el desempeño docente, con el objetivo de reconocer el buen desempeño a través de diferencias salariales y apoyar/castigar a quienes presentan resultados insuficientes. Principalmente debido a que el debate sobre la Carrera Docente se centró en estos últimos aspectos, el CPCH, como principal organización de representación de los docentes chilenos, asumió la doble misión de negociar y conducir el conflicto surgido tras el rechazo al proyecto de ley de la gran mayoría de las bases del profesorado, al ampliarse el horizonte de problematización.

5.3 El proyecto de ley de Desarrollo Profesional Docente: destruir para construir, conflicto y negociación.

Cuando aparece que el camino a seguir es el constituir una Carrera Docente, en su sentido más amplio que controle desde las carreras universitarias formadoras de docentes, hasta el ejercicio de la profesión en las escuelas (inducción, desarrollo y salida del ejercicio). Es necesario tomar en consideración el contexto político e histórico, y el complejo camino para la instauración de una política pública que controla el ejercicio de la profesión, debido a que estas políticas siempre involucran expectativas y campos de negociación, así como también de conflicto entre quienes impulsan las políticas públicas y los grupos de interés involucrados. Entre los grupos de interés estarían los docentes, representados y visualizados a través de sus organizaciones gremiales y sindicales.

En el itinerario de la tramitación del proyecto de ley, ya sea en su génesis embrionaria como cuando fue ingresado al parlamento, el CPCH comprendió que se abría una coyuntura con el gobierno de centroizquierda liderado por Michelle Bachelet. En esta coyuntura los dirigentes gremiales presentaron sus expectativas, muchas de las cuales buscaban solucionar problemáticas que se arrastraban desde la dictadura.

El jueves, los dirigentes aceptaron una nueva propuesta del Mineduc para resolver los cinco puntos de la llamada agenda corta: titularidad de los profesores a contrata, bono de incentivo al retiro, aumento del ingreso mínimo docente, fin al agobio laboral y una mesa para buscar soluciones a la deuda histórica. Los detalles de la oferta del gobierno deberán ser ratificados por las bases del Colegio de Profesores... (LA TERCERA, 22 de noviembre del 2014, versión digital)

El abordaje de esta agenda corta se estableció como condición para que el gremio docente apoyara la futura Carrera Docente, no obstante la cercanía entre los dirigentes gremiales y el gobierno de Bachelet, ya se proyectaban complicaciones debido a que los recursos involucrados que se estimaban eran realmente significativos, y que aquello sería el gran limitante para que las expectativas de los docentes sean satisfechas, lo que abriría el conflicto.

La propuesta incluye abarcar la formación inicial desde educadores de párvulos hasta profesores de enseñanza básica, media y diferencial; y también las dependencias administrativas, es decir colegios municipales y aquellos subvencionados por el Estado. Pero esto implica un costo que se estima entre US\$ 2.800 millones y US\$ 3.000 millones, según calculan en el Plan Maestro. Por esto temen que "no existan los recursos para realizar una carrera docente de esa magnitud y ahí va a estar el punto de conflicto", dijo Olivares. (Investigador de Política Educativa de Educación 2020, Danilo Olivares). (LA TERCERA, 22 de noviembre del 2014, versión digital)

Una de las demandas que ha acompañado cada conflicto entre los docentes con los gobiernos de turno dice relación con el reconocimiento y reparación de la deuda salarial y previsional generada cuando los profesores fueron traspasados desde el Estado, hasta ese momento eran considerados como funcionarios públicos, a los municipios durante la dictadura. A pesar de la existencia de estudios y reconocimientos de parte de la justicia nacional e internacional que determinó la existencia de dicha deuda de parte del Estado, este se ha amparado en la prescripción de las deudas económicas para evitar cancelar los montos adeudados, transformándola en la llamada “Deuda Histórica”. La mayoría de los docentes a los que se les adeuda ya han jubilado, teniendo que vivir con pensiones que incluso están por debajo de la línea de la pobreza, un porcentaje no menor ha fallecido esperando que se haga justicia.

Como se puede entender, si un docente pierde cerca del 70% de sus ingresos al momento jubilar, no le quedan muchas opciones que no sea el postergar de forma indefinida el retiro de la profesión, dejándola, incluso, cuando esté muy cerca del término de su vida. En este aspecto el CPCH ha negociado leyes transitorias que establecen bonos de retiro voluntario, los cuales tienden a compensar la paupérrima pensión que dispondrán los docentes al momento del retiro de la actividad. A pesar de este desalentador escenario en el cierre de la vida profesional, los gobiernos no han abordado este problema estructuralmente, más bien se auto felicitan cuando establecen medidas transitorias como el bono al retiro.

Tras la votación, el ministro de Educación, Nicolás Eyzaguirre, agradeció a los parlamentarios su aprobación y manifestó que con la propuesta "son prácticamente 10.000 familias que van a poder optar a este beneficio de \$21.500.000 para poder complementar el retiro de quienes han trabajado una vida entera por los niños y niñas de Chile" (...)

En ese sentido, el secretario de Estado agregó que "vamos cumpliendo con una educación de calidad y con la justa reivindicación de los profesores. Ya hemos cumplido con la titularidad docente", además, Eyzaguirre añadió que "85% de los profesores tienen un contrato de trabajo, o aspiramos a ello en el más breve plazo, que es estable. Tenemos ahora 10.000 profesores que van a poder retirarse con mejores condiciones económicas"(...)

En la misma línea, el presidente del Colegio de Profesores, Jaime Gajardo, señaló a Radio ADN que "estamos felices creo que hemos dado un paso, se está cumpliendo la agenda corta, este es un punto más del acuerdo que hay con el colegio de Profesores y nos despeja el camino para realmente a discutir carrera docente." (LA TERCERA, 06 de marzo del 2015, versión digital)

Para llegar a implementar la necesidad de establecer una carrera docente, tal como fue expuesto con anterioridad, las autoridades de gobierno, y los medios de comunicación, instalaron discursivamente la idea de la existencia de una crisis educativa, la cual derivó en la

asociación de que el bajo rendimiento demostrado por los estudiantes en las evaluaciones, se debía a la calidad de la docencia. Lo anterior involucró diversos juicios de valor, que contrariamente a los objetivos planteados en la formulación de la Carrera Docente, tendió a afectar la identidad profesional de los docentes y el estatus social de los mismos.

Lo anterior llevó a que los docentes tuvieran que estar defendiéndose constantemente frente a diversas imputaciones, las más comunes eran aquellas que aludían que los profesores no querían evaluarse, tal como lo hace Alfonso Godoy, Presidente Regional Valparaíso del CPCH, en estas dos respuestas presentes en una entrevista dada a un reportero de un medio local.

La lectura es más bien, que los profesores se niegan a ser evaluados y a ser despedidos aquellos que no salen calificados con un desempeño óptimo. ¿Si un docente hace bien su pega porque va a temer ser evaluado?

R-Hace muchos años que el grueso de los profesores municipalizados es evaluado con un desempeño único en el país. Hay algunos que han sido evaluados ya tres veces, esa afirmación suya es -por lo tanto- alejada de la verdad.

¿Cuál es el mea culpa de los profesores porque no se le puede achacar la responsabilidad del fracaso de la educación en Chile exclusivamente al sistema, más atendiendo la inamovilidad de los profesores?

R- No es así, Los profesores somos los que tenemos mayores causales de despidos en Chile. Incluso hemos llegado a pensar que es inconstitucional. (MERCURIO DE VALPARAÍSO, 10 de Mayo del 2015, p.9)

El argumento recurrente de parte del Ministerio de Educación era que la nueva Carrera Docente 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, versión digital). Es interesante cómo se comienza a desplegar comunicativamente el proyecto de Ley, incluso explicitando el nombre de “Sistema de Desarrollo Profesional Docente”, y a pesar de los títulos rimbombantes asociados a las mejoras salariales, como es que el ingreso de los docentes sería de \$1 millón de pesos, se enuncian otros aspectos significativos del proyecto como es que existirán escalas de remuneraciones diferenciadas y la disposición de mayor porcentaje de horas no lectivas.

La normativa, que se firmará este lunes en La Moneda, recibirá un nuevo nombre para ingresar a la Comisión de Educación de la Cámara. Se llamará "Sistema de desarrollo profesional docente", el que contempla una carrera de cinco pasos, en la cual podrán ir escalando vía evaluación de desempeño y dependiendo del número de años de experiencia. [...] Con ellos, uno de los principales temas en discusión fue la escala de remuneraciones. Según trascendió, ese punto estaría resuelto, ya que el Ministerio de Hacienda habría aprobado la idea del Mineduc que apunta a que la

renta inicial para un profesor egresado con 44 horas de contrato empezará con un monto cercano al millón de pesos.

A esto se le suma la redistribución de las horas lectivas no lectivas. Actualmente los docentes cuentan con una proporción de 75/25, siendo este último tramo de tiempo el que destinan para planificar y realizar las tareas administrativas. Este es uno de los puntos que sigue complicando a los asesores del Mineduc, ya que el aumento del horario de planificación significa un alza en el costo de la reforma que, según trascendió, ascendería a más de US \$2 mil millones. [...] Según fuentes de La Moneda, una de las complicaciones del Mineduc es cómo asegurar que el uso de horas de preparación sea utilizada de buena manera y no para otros temas. Para esto, el Ejecutivo establecerá un reglamento, el cual será fiscalizado por la Superintendencia de Educación. (LA TERCERA, 18 de abril del 2015, versión digital)

Es interesante cómo al final de la noticia citada anteriormente, no solo se destaca la importante cifra involucrada en el aumento de las horas no lectivas, sino también llama la atención la desconfianza instalada, partiendo de la base que los docentes no tendrían el criterio profesional necesario para el uso de dichos tiempos, y que por tal razón, se requiere de algún reglamento que establezca lo que debe hacer y que aquello debería ser fiscalizable. Este último punto se aleja bastante de los aspectos presentes en literatura que abordan la concepción profesional de la docencia.

Si bien la mesa nacional del CPCH, y particularmente su presidente, se mostraron siempre dispuestos a colaborar en el desarrollo y en la tramitación de la ley de Carrera Docente, un grupo al interior de la organización gremial se levantó como disidente, cuestionando aspectos que, hasta ese entonces, no se explicitaban tan abiertamente, como la carga laboral extra que involucraría someterse a constantes evaluaciones. Según uno de los dirigentes de la llamada disidencia: “el documento no recoge demandas históricas del colectivo, como las modificaciones salariales y de formación (...) se aumentaron las causales de despido...” (MERCURIO DE VALPARAÍSO, 20 de abril del 2015, p.13). La disidencia se fue expandiendo en el profesorado en la medida que se conocían detalles del proyecto de ley, así como por el efecto que tendría la colaboración entre académicos críticos y colectivos de docentes, que intentaban contraargumentar el pragmatismo con que era comunicada desde el Mineduc y replicado en parte por la dirigencia nacional del CPCH. Ejemplo de aquello fue la importante cobertura que daban los medios de comunicación masiva cada vez que el Jaime Gajardo, presidente de la organización gremial, reconocía los avances del proyecto de ley, aunque también, seguramente por las presiones de las bases, debió posicionar aquellos aspectos considerados como insatisfactorios.

El Colegio de Profesores fue uno de los grandes ausentes de la firma del proyecto de Nueva Carrera Docente. [...] Gajardo dijo que “nosotros tratamos de buscar

acuerdo, hubo un intenso trabajo en el ámbito prelegislativo, pero no fue posible llegar a acuerdo al final. Ahora, cómo calificamos nosotros el proyecto: Existen avances significativos importantes, pero hay serias deficiencias" (...) "nunca se sinceraron las cifras, y así usted no puede generar un clima de confianza. El piso recién lo conocemos ahora. Las horas lectivas no lo sabíamos antes. Ellos dijeron 'sí, está la voluntad', pero nunca dieron la cifra. Eso genera un clima de desconfianza (...)

Como puntos positivos del proyecto dado a conocer hoy, Gajardo destaca que "primero, el tema de la formación inicial docente y aumentar o diversificar formas para entrar a estudiar pedagogía. Se fortalece el currículum, la idea es generar una prueba inicial pero dentro de la formación vinculada más hacia los futuros profesores. En esa parte estamos bien, lo mismo que derogar el artículo 46° letra G de la LGE, que permite que cualquier otro profesional con 8 semestres pueda hacer clases. Se avanza ahí y está la voluntad para que eso desaparezca".

En relación al aumento de horas no lectivas -que subirán de un 25% a un 35%- Gajardo señala que "la demanda del colegio de profesores era 60/40, pero si ellos nos dicen que van a avanzar de 25% hacia un 60% nos parece bien"... (LA TERCERA, 20 de abril del 2015, versión digital)

Lo que no lograron comprender fue que la problematización llevada a cabo por bases de los profesores sobre la nueva Carrera Docente que ese estaba impulsando, ya había superado aspectos meramente salariales o de disposición de tiempos no lectivos, sino que comenzaba incluir cuestionamientos que aludían a la racionalidad en que se sustentaría el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, explicitando que la lógica de mercado o neoliberal, se expresaba en el individualismo y la competencia entre pares, que este sistema promovería.

Gajardo lamentó en conversación con CNN Chile que no se haya podido llegar a un acuerdo con las autoridades en el transcurso de las conversaciones, especialmente porque habían "definiciones globales, generales, puntos de acuerdo en la idea de avanzar a una carrera profesional, donde se pusiera el acento en no precarizar más nuestra profesión, y esto no se tradujo en una relación". "Lo declarado no era coherente con el articulado", aseguró.

Según estimó el presidente del Magisterio agregó en este sentido que "se ha insistido en una Carrera Docente basada en la desconfianza hacia los docentes, y en una carrera competitiva e individualista... (LA TERCERA, 01 de junio del 2015, versión digital).

Cuando el conflicto avanzaba durante el primer semestre del 2015, fue derivando en una serie de acciones de movilización de los docentes, de carácter ascendente, que incluían suspensiones parciales de las jornadas laborales, marchas y ocupación del espacio público urbano- en la que se sumaron otras organizaciones de estudiantes secundarios y de educación superior-, paros programados por días, hasta llegar a desarrollar el gran paro indefinido a comienzo de junio y que se extendió por 50 y tantos días. En todo este proceso, los medios de comunicación masiva desplazaron la figura de Jaime Gajardo como aliado del gobierno a uno de los principales focos de descalificación, intentando hacer lo que comúnmente realizan quienes tienen el poder de los medios, como es matar al mensajero para no hacerse cargo del

mensaje. En este aspecto, incluso las caricaturas presentes en los periódicos aluden a imágenes de desinterés y pereza de parte de los docentes para asumir los cambios adheridos.

Imagen 1.



Fuente: LA TERCERA, 23 de abril del 2015, versión digital.

Tanto las imágenes enmascaradas en sátiras políticas, como los discursos que emiten las autoridades, con la intención de lograr un apoyo social al proyecto de ley, no son comunicaciones baladíes, pues tienen un efecto notable en la imagen social y en estatus de la profesión docente. Lo contradictorio es que uno de los objetivos declarados de la nueva Carrera Docente era mejorar la imagen social de la profesión. No obstante, es complejo cuando la antecede una agenda política descalificadora de la actividad magisterial. Por ejemplo, destacando resultados insatisfactorios en la evaluación docente, a pesar 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).

En esta misma línea, los medios de comunicación cubren diversas opiniones de los parlamentarios, en el contexto en que se desarrolla el conflicto entre los docentes y el gobierno de Michelle Bachelet, y más aún cuando estos son de partidos de derecha, los cuales no solo aprovechan de golpear las demandas de los docentes y sus movilizaciones, sino

también la supuesta debilidad del gobierno al sentarse a negociar con el gremio de profesores. Tal fue el caso de las opiniones emitidas por la diputada de la Unión Demócrata Independiente (UDI) María José Hoffmann, en una noticia titulada: “Paro docente muestra la incapacidad de diálogo del Ejecutivo para manejar conflictos sociales” en el Mercurio de Valparaíso:

Es que es en la sala de clases donde se concentra la capacidad de un niño para sacar lo mejor de sí. Y claramente nos parece valorable que al fin el gobierno ponga en discusión el tema que más les preocupa a los padres y que es la calidad de la educación (...)

Los profesores critican que se mantenga la lógica de mercado y de competencia individual; el aumento de certificaciones y las pruebas estandarizadas...

Creo que el Colegio de Profesores siempre se ha opuesto a todos los cambios. También se opuso a la implementación de la evaluación docente. Y más allá del legítimo derecho de manifestar las dudas, lo que más afecta la educación pública es dejar a los alumnos sin clases. Respecto a las evaluaciones y certificaciones hay dudas, pero entendemos que es parte del proceso legislativo y que deben irse corrigiendo, hay muchas cosas que se pueden afinar. Pero no es el momento ni la forma cuando dejas a los niños sin clases. Es muy doloroso para las familias tener a sus hijos sin clases. (EL MERCURIO DE VALPARAÍSO, 02 de julio del 2015, p.4).

La derecha instalada en diferentes centros de estudios afines a sus intereses ideológicos, y utilizando los medios de información que en su mayoría son controlados por los grandes grupos económicos, insistieron en la necesidad de aumentar las exigencias a los docentes desde los mecanismos de evaluación. Particularmente el Centro de Estudios Públicos (CEP), a través de diversos personajes e investigadores, cuestionaron en su momento la eliminación de la evaluación habilitante, conocida originalmente como prueba inicia, que se tomaría a los estudiantes que finalizaban las carreras de pedagogía para que fuesen autorizados a ejercer la profesión y de igual forma demostraron su inconformidad frente a la supuesta reducción del número de evaluaciones, cuestión que por cierto no era real. Al respecto, en una entrevista realizada a Sylvia Eyzaguirre, investigadora del CEP, se logra verificar las concepciones educativas adheridas a la derecha chilena.

El paro que inició el Colegio de Profesores no tiene justificación alguna. El proyecto busca fortalecer la profesión docente mejorando sustantivamente las condiciones laborales de los maestros y elevando las exigencias (...) En general, no comparto las demandas del Colegio de Profesores. Me parece que una de las principales falencias del proyecto son las bajas exigencias que establece y lo que busca el Colegio de Profesores es bajar aún más esas exigencias (...)

No me parece adecuado que se bajen aún más los estándares de calidad para el encasillamiento de los docentes, que se eliminen las evaluaciones y que se mantenga el actual monto de la asignación de experiencia, entre otros aspectos (...) Los estándares que establece el proyecto son todavía muy bajos, aun cuando son más

altos que los actuales, y los docentes de bajo desempeño pueden permanecer en el sistema eternamente, aunque con mayores obstáculos (...) La evaluación es una herramienta fundamental para el diseño de estrategias de mejoramiento continuo. En prácticamente todas las profesiones se evalúa a los profesionales anualmente. Las profesiones que tienen altas repercusiones sociales debiesen ser evaluadas de forma más exigentes por su significativo impacto y sin embargo los docentes se evalúan sólo cada cuatro años... (MERCURIO DE VALPARAÍSO, 21 de junio del 2015, p.6)

Es interesante cómo sostienen que las condiciones laborales mejorarían, siendo que el proyecto de ley que establece el Sistema de Desarrollo Profesional Docente no modificaba mayormente los aspectos que estaban asociados, por ejemplo, a los altos niveles de agobio que han denunciado los docentes, algunos de estos son el trabajo administrativo y burocrático que no posee ninguna justificación pedagógica, más bien las evaluaciones externas, con fuertes consecuencias que tanto demanda la investigadora, se terminan instalando como eventos anecdóticos que vienen a intensificar aún más el trabajo docente, al disponer tiempos específicos que garanticen su desarrollo en los tiempos laboralmente normados.

Frente a estos ataques, principalmente de parte de la derecha, el profesorado fue radicalizando los derroteros de movilización, cosa que le permitiera tener una base política y social para sentarse en la mesa negociadora con el Mineduc. Instancias de diálogo que los medios de comunicación presentan reiteradamente como una debilidad del gobierno de Bachelet.

Inexplicablemente el ministro ha ido cediendo a cada una de las demandas del Colegio de Profesores -la exigencia de que integrara la mesa tripartita la calificó de un "desborde de la institucionalidad", pero aun así accedió a participar-, y no obstante las concesiones que ha hecho para lograr un proyecto a gusto del gremio, este último mantuvo el paro.

Es una negativa señal para el normal funcionamiento de la institucionalidad que la máxima autoridad del sector esté dando la impresión de que se encuentra sobrepasada por los intereses de un gremio, y que pese a haber sido defraudada por el Colegio de Profesores, aún así mantenga una "disposición al diálogo", sin siquiera exigir como condición que el paro llegue a su inmediato fin. (LA TERCERA, 22 de junio del 2015, versión digital)

Es ejemplificador cómo los periódicos presentan los avances políticos gremiales logrados por los docentes con base en la movilización, al insistir que negociar con los docentes, es muestra de debilidad de parte del gobierno. No solo la derecha chilena expresa desconfianza frente a los avances alcanzados por el magisterio, sino también, de forma explícita, realizan asociaciones que les permitan instalar un relato que fomenta el temor frente a cualquier cambio a la educación con centralidad de mercado en favor de una mayor participación estatal, reforzando desde la lógica neoliberal que el Estado es ineficiente. En

este aspecto, cuestionan el intento por darle mayor centralidad al Estado en lo que sería la nueva educación pública desde titulares como el siguiente: “La extensa huelga de los profesores puede ser un anticipo de la forma en que se conducirá la educación si el Estado extiende su control a buena parte de los colegios.” (LA TERCERA, 29 de junio del 2015, versión digital).

EL PARO al que convocó el Colegio de Profesores en protesta por el proyecto de carrera docente cumple mañana un mes, perjudicando a más de medio millón de estudiantes de colegios municipalizados. A pesar de que tanto el Ministerio de Educación como el Congreso han cedido a varias de las pretensiones del gremio - creando "mesas tripartitas" o "estatutos mínimos" para negociar un acuerdo con los profesores-, la movilización sigue en pie, lo que ha venido a demostrar el grave error de haber cedido espacio a la presión indebida, anticipando lo que probablemente será la realidad una vez que el Estado asuma el control de buena parte de la educación, extendiendo el ámbito de influencia de los gremios más radicalizados. (LA TERCERA, 29 de junio del 2015, versión digital).

La mayoría de la prensa llegó a levantar afirmaciones que no solamente resultaron ofensivas, sino también carentes de toda realidad, como es que los docentes buscarían obtener lucro personal con base en las modificaciones exigidas al proyecto de ley de Carrera Docente, así como el rechazo al estatismo y la dudosa valorización de la lógica de mercado en educación, sin ninguna evidencia investigativa que lo sostenga.

Detrás de esta movilización parece evidente que el gremio de los profesores no sólo persigue objetivos de "dignificar la profesión docente", sino también la obtención de beneficios personales -una forma de "lucro", a fin de cuentas- por medio de una serie de privilegios que se pretenden asegurar por ley, como por ejemplo limitar las evaluaciones al personal docente.

La reforma educacional del gobierno busca reemplazar un sistema donde miles de sostenedores compiten por lograr las preferencias de las familias en función de la calidad de su proyecto educativo, con legítimas finalidades de lucro, por otro donde el Estado toma el control de buena parte de la educación, sin que se eliminen los privilegios y sin certeza de que se traduzca en una mejor calidad. Es fácil advertir que bajo un sistema estatizado hay un claro riesgo de que las huelgas sean un mecanismo de presión constante. (LA TERCERA, 29 de junio del 2015, versión digital)

Si bien el CPCH pudo mantener una posición negociadora como consecuencias de las masivas movilizaciones, principalmente sostenidas por los docentes del sector municipal, la gran mayoría del profesorado terminó por rechazar la Ley de Desarrollo Profesional Docente, esto se expresó en un plebiscito donde el 97% de los docentes expresó su rechazo, levantando la consigna “Esta no es mi carrera”. Al respecto, al terminar el paro que se extendió por 53 días, la evaluación del proceso llevado a cabo por los profesores y expresados en algunos medios por sus dirigentes, se puede resumir en lo siguiente: los docentes no pudieron participar activamente en la construcción de la Carrera, finalmente terminó constituyéndose

en un mecanismo de control y rendición de cuentas más que una reforma estructural que permitiera fortalecer el ejercicio de la profesión, por ejemplo, fomentando el trabajo colaborativo. Y si bien las remuneraciones subirán, será una realidad muy diversa, fomentado el individualismo y la competencia entre pares. Así lo expresó en el Mercurio de Valparaíso Alfonso Godoy, Presidente del CPCH a nivel regional.

...expuso que “Los profesores no fueron considerados y no están de acuerdo con esta carrera profesional docente (...) se preocupa más de los evaluadores que de los profesores, de las evaluaciones más que de las prácticas en el aula” (...) “al sistema le interesa tener al profesor mucho más medido, mucho más controlado, con menos iniciativa, con menos autonomía y con menos condiciones de trabajo” (...) respecto del nuevo nivel de ingresos que establece el proyecto, en que los profesores recién egresados que se incorporan al sistema partirán ganando cerca de 800 mil pesos, para ir progresivamente aumentando hasta llegar a \$2.200.000 a los 30 años de trabajo, Godoy explicó que “el profesor se va a mantener en la precariedad desde que comienza hasta que sale del servicio, porque ese nivel de remuneraciones es para los profesores con 44 horas semanales, pero la gran mayoría no tiene más de 30. Nosotros no evaluamos la carrera docente en base a cuanto vamos a ganar, porque no somos mercenarios, queríamos vivir una vida profesional y personal en mejores condiciones, desarrollar mejor nuestros talentos pedagógicos”
Respecto del aumento de las horas no lectivas, que en el marco del proyecto pasan de un 25% a 35%, el dirigente recordó que “esa es una aspiración del magisterio, sobreexplotado en Chile, preocuparnos de que las horas no lectivas fueran más abundantes para poder preocuparnos más de las prácticas docentes. Eso debo reconocerlo, pero mucho me temo que esa cantidad de horas no lectivas, que no están muy bien señaladas con respecto a lo que hay que hacer, los profesores las van a usar para ir preparando sus famosas evaluaciones, los portafolios, para preparar las pruebas disciplinarias y para centrarse en el individualismo y el trabajo no colaborativo que conlleva este sistema” (...) El proyecto en tramitación implica “un control y rendición de cuentas para los profesores, con un alto nivel de desconfianza por parte de la sociedad hacia los profesores...” (EL MERCURIO DE VALPARAÍSO, 13 de septiembre del 2015)

En esta última cita, en que expone su punto de vista un dirigente regional del CPCH de Valparaíso, se puede identificar algunas de las críticas o focos de conflicto que fueron levantados por el movimiento docente, además desde los temas formulados por el periodista, es posible reconocer aquellos aspectos que la prensa nacional destacó como grandes avances en el desarrollo de una nueva Carrera Docente, como fue, por ejemplo, el reajuste salarial que en promedio bordeó entre un 20 al 30%, de igual forma se destaca el aumento de las horas dedicadas al trabajo no lectivo.

Capítulo VI. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile: una lectura desde las concepciones de los académicos participantes.

Capítulo VI. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile: una lectura desde las concepciones de los académicos participantes.

Precisamente, la investigación, la política y la práctica educativa crítica requieren la interrupción fundamental del sentido común. Sin embargo, si bien es importante desarrollar nuevas teorías y visiones utópicas, también lo es fundamentar dichas teorías y visiones en un análisis desprovisto de romanticismo acerca del entorno material y discursivo que existe en ese momento. (APPLE, 2012, p.85)

A continuación se presentan los hallazgos de los académicos en torno a algunas temáticas surgidas en situación de entrevista. Para el abordaje de las fuentes orales hicimos uso del programa de análisis cualitativo Atlas.ti.70. Utilizando como base este programa, realizamos un análisis del contenido, partiendo por codificar los datos, posteriormente levantamos las categorías que nos permitieron ir construyendo relatos con base en las concepciones de nuestros participantes en torno algunas dimensiones significativas.

Se presentan las siguientes dimensiones: génesis de la Carrera Docente en Chile, caracterización del desarrollo profesional presente en la Carrera, las racionalidades involucradas en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile, el rol del movimiento docente en el proceso, los cambios requeridos que podrían abrir alternativas al DPD impuesto.

Para mantener el anonimato de nuestros participantes, y tal como fue especificado en la introducción de la tesis, fueron identificados como Académico Investigador (A.I).

6.1 Génesis de la Carrera Docente desde la perspectiva de los académicos que intervinieron en la problematización del proyecto de ley.

En lo que respecta a los académicos e investigadores, que han abordado el desarrollo de la Carrera Docente en Chile, en sus concepciones sobre el origen del proyecto de ley identifican que su formulación se constituyó con base en una necesidad, como fue el dar cuenta de las problemáticas presentes en las evaluaciones incluidas en el Estatuto Docente.

...cuatro años de aproximadamente publicación del estatuto docente, el Estatuto Docente dentro de sus articulados tenía lo que se denominaba las calificaciones docentes, en orden a quien era el director, quien calificaba a los profesores en su desempeño, yo diría fundamentalmente laboral más que una apreciación respecto de su ejercicio profesional, era más bien sus conductas laborales. Como consecuencia de establecer el estatuto docente de la aplicación de estas calificaciones que eran además anuales, el docente si estaba en una lista deficiente por dos años, por dos

períodos consecutivos podía ser despedido del establecimiento educacional, estas disposiciones hicieron de que el Colegio de Profesores de la oportunidad de considerar que estas calificaciones eran una acción legal punitiva que tenía altas consecuencias y se resistieron a que las calificaciones efectivamente fueran aplicadas, había cuenta que tenían esta condición que el propio Colegio calificó como punitivas. (A.I.5, 2020)

En esta misma línea, nuestros informantes nos explican que las calificaciones presentes en el Estatuto Docente “era una cuestión bastante arbitraria, sin ningún estudio (...) era por conducta del profe como aspectos muy subjetivos.” (A.I.3, 2020). Dicha evaluación no fue aplicada a pesar que la ley mandataba a los alcaldes para llevarlas a cabo, el CPCH se opuso a su aplicación demostrando la capacidad de presión política que podría ejercer, “en esa época tenía una fuerza que no es la de hoy día, porque tenía alrededor de ochenta mil afiliados, cuando en Chile habían ciento veinte mil profes, la mayoría eran municipal todavía y entonces era un Colegio fuerte.” (A.I.3, 2020).

En este aspecto, queda demostrado cómo la movilización y la presión política de parte del profesorado ha sido efectiva, como en este caso donde los alcaldes no se atrevieron a aplicar dichas calificaciones, es muy probable porque “el Colegio de Profesores se movilizó en contra de las calificaciones y por lo tanto hubo un cierto acuerdo político tácito, (...) [a pesar de que] un alcalde o cualquier funcionario público que tiene un mandato legal de realizar algo...” (A.I. 5, 2020).

El sistema de evaluación a los que fueron integrados los profesores vía Estatuto Docente, era equivalente a las calificaciones que son sometidos todos los funcionarios públicos, lo curioso es que desde la municipalización de la educación pública los docentes quedaron en una condición híbrida que no permitía sostener que eran funcionarios públicos en plenitud, además de esto, esta evaluación no poseía ningún sentido pedagógico.

...a fines de los 90, cuando se acaba la dictadura, comienza a cuestionarse el sistema de evaluación que tenía instalado los profesores que estaban situados en las municipalidades, en el sistema público, y era un sistema de evaluación único para distintos funcionarios públicos, por lo tanto no se adecuaba a la realidad de los profesores y era un sistema de evaluación con consecuencias más bien punitivas, o sea que, lo que evaluaban era que fueras capaz como profesor de hacer su trabajo, pero no necesariamente tenía primero ni un sentido pedagógico, no estaba orientado a los aprendizajes y estaba orientado a haber cumplido bien tu trabajo, en el fondo para mantenerte o echarte, a todo esto son los profesores fundamentalmente de la mano del colegio de profesores de Pavés que estaba en su momento en la dirección del Colegio de Profesores, los que comienzan un movimiento para poder levantar un sistema nacional de evaluación docente y empiezan las mesas de trabajo entre el 96 y el 2000 por ahí, para generar este sistema nacional de evaluación docente. (A. I. 2, 2020)

En general, existe el consenso que la génesis de la Carrera Docente se presenta como un mecanismo defensivo y reivindicativo por parte del profesorado frente a las deficiencias presentes en el Estatuto Docente, principalmente en materia de evaluación del desempeño y sobre las garantías básicas para el ejercicio de la docencia. No obstante que hayan sido los mismos docentes quienes exigieran una evaluación de la docencia y una Carrera, la naturaleza de las mismas, según nuestros participantes, difieren de lo que finalmente termina instaurándose.

...cuando emerge la carrera docente el año 90...o sea en eso fue muy pobre el Estatuto Docente, pero eran demandas históricas del gremio de profesores por una carrera docente, que no es la carrera docente por estándares, pero por una carrera docente que el estatuto respondía algo con esto que a mayor antigüedad se iba ganando mayor sueldo, pero es totalmente insuficiente en relación a las demandas que eran históricas del gremio... (A.I.1, 2020)

Lo que pretendían los docentes, era que se llevará a cabo en un futuro un proceso de evaluación de la docencia que fuese “un sistema de evaluación docente formativo y no punitivo.” (A.I.3, 2020), en que esta estuviese orientada por una “evaluación auténtica, como en la lógica de lo pedagógico, de lo que hablan los profesores y que aplicara a la misma exigencia al mundo docente.” (A.I.2, 2020).

Un aspecto que confirman los académicos e investigadores es que los docentes están lejos de ser sujetos pasivos en la conformación de la políticas públicas, más bien, expresaron que “la ley de evaluación docente se hizo entre el colegio de profesores, el Ministerio de Educación y la Asociación de Municipalidades.” (A.I.1, 2020). De igual forma, consideran como un factor contextual la política interna de la más importante organización gremial de los docentes en Chile, se verifica que aquella organización estuvo condicionada por las coyunturas de negociación con los gobiernos de centroizquierda (Concertación y Nueva Mayoría), en que se avanzó en políticas públicas que regulan el ejercicio de la docencia.

...siendo Gajardo el presidente del Colegio de Profesores, el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet uno, reinstala formalmente nuevamente la conversación de una carrera docente, ojo con eso porque cuando Jaime Gajardo asume, asume con la bandera de la carrera docente muy fuerte... muy fuerte y en el año 2009 se instala una comisión bipartita, Colegio de Profesores, Ministerio de Educación, en la cual trabajamos los principios, compartimos los principios de una carrera profesional docente y un cierto perfilamiento de la misma, en ese trabajo que estuvo Guillermo por el lado del Colegio de Profesores, por el lado del ministerio, a nosotros nos coordinaba Carlos Eugenio Beca director del CPEIP y se llegó a principios como que era una carrera escalar. (A.I.5, 2020)

No obstante la participación del CPCH, primará la visión evaluativa que emanaba de los asesores técnicos del Mineduc, donde los estándares y la evaluación con consecuencias en lo económico y en la estabilidad laboral, se convertirá en lo central del proceso de la Evaluación y de la Carrera Docente, “desde el ministerio se insistía en poner incentivos, premios, castigos, entonces entre medio de toda la negociación se instaló el SNED.” (A.I.3, 2020). Lo anterior respondería a una estrategia a nivel nacional, que le daba centralidad a la estandarización y a los mecanismos de evaluación.

...en Chile en los 90, cuando se celebró una de las cumbres de las Américas en este país y se establece efectivamente que educación va a ser un punto clave y ese punto clave va a estar orientado por pruebas estandarizadas, por una mayor planificación de la educación y por una profesionalización del mundo docente, asociando fundamentalmente la profesionalización con la idea de control y de responder a la ideología del Estado con menos resistencia a lo que se venía presentando hasta ahora. (A.I.3, 2020)

Desde una visión un tanto menos crítica y más cercana al Mineduc, se expresa que es complejo identificar cuando se comienza hablar de la Carrera Docente en Chile, lo que sí se reconoce es que estuvo contextualizada en el proceso de elaboración de la Evaluación Docente, lo que estaría asociado a la necesidad de construir estándares de desempeño.

...cuando se discute y se acuerda una evaluación de los docentes, al tener que evaluar los docentes y al tener que distinguir etapas digamos, quizá la palabra no es etapa, pero el nivel de la calidad del performance de ser mostrado en su capacidad, entonces de a poco empieza a surgir casi la necesidad de poder ligar esto a una visión de más bien longitudinal de cómo los profesores van mejorando a través de su vida, y se discute de manera informal, se discute la necesidad o la posibilidad de tener tramos para una carrera docente, había ejemplos de carrera docente en otras partes, personalmente yo había visto, había conversado también con las personas que estaban trabajando en la carrera docente, que Estados Unidos, tiene una evaluación docente que estaba ligada a tramos de carrera, dependiendo de los Estados, varía, pero había si estándares internacionales que estaban formulados en términos de tramos, para poder evaluar a los profesores se necesitaban estándares y eso requería el poder distinguir los tramos de desarrollo, y al distinguir tramos, uno está hablando casi sin darse cuenta de la carrera docente, entonces está presente desde el comienzo de la experiencia de la evaluación docente sin que necesariamente se discuta la formulación propiamente tal en forma oficial de una carrera docente, eso no va a tener lugar hasta que empiece una discusión fuerte sobre la condición de los docentes en Chile ya en los años que preceden a la ley del 2016 desde yo diría 2013, 2014, yo estuve involucrada en movimientos que se llamó Plan Maestro, que discutió a través de todo Chile. (A.I.4, 2020)

Los académicos e investigadores no reconocen la demanda por un estatus profesional como una de las causas de carácter reivindicativa por las cuales se comenzó a impulsar el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile, solamente algunos participantes esgrimen parcialmente el tema de la profesionalización cuando aluden a la solicitud por modificar la evaluación presente en el Estatuto Docente, “buscar un sistema de evaluación

docente formativo y no punitivo (...) y con mayor la perspectiva de apoyar la profesionalización docente, etc.” (A.I.3, 2020).

Al momento de intentar profundizar al respecto, regularmente se expresa alguna definición de lo que entienden por profesional de la docencia y cómo esto se desarrolla a través de una carrera profesional, y en algunos casos, realizando una equivalencia con las trayectorias académicas presentes en las universidades.

La profesión docente como temática y en general la lógica de la carrera, de la carrera profesional en cualquier profesión supone que a medida que tú vas trabajando te vas desarrollando en tu campo profesional y entonces también vas mereciendo o accediendo a ciertos lugares que te permiten de cierto modo, primero mayor reconocimiento, no cierto, que tiene que ver con salario, pero también tiene que ver con el reconocimiento a tu saber profesional, entonces vas pudiendo compartir o participar de procesos de toma de decisiones etc., eso es como en la típica lógica de un desarrollo de carrera profesional para cualquier profesión, por ejemplo en la universidad también tenemos una carrera académica...que más o menos son esos los ejes que siempre reconocen dentro de cualquier...bueno, ahora con toda la cuestión de la rendición de cuentas viene de la empresa privada , igual se ha ido perdiendo eso porque en realidad lo que importa son tus resultados más que tu desarrollo como profesional. (A.I.1, 2020)

El considerar la docencia como una profesión no ha sido una cuestión simple de resolver desde la perspectiva historiográfica. La historia de la docencia chilena durante el siglo XX, ha sido contradictoria sobre el reconocimiento de dicho estatus, por ejemplo, en lo que respecta a la condición de profesionales de la educación, fue establecida por decreto durante la dictadura cívico-militar, y será también la dictadura quien desconocerá concretamente las consecuencias materiales de ser considerado como profesional, en lo salarial y en el reconocimiento social, durante los años ochenta.

Yo diría que en unos diez años esto [la profesionalización de la docencia] se instala como una necesidad , teniendo en cuenta que en tiempos previos al golpe cívico-militar, los profesores no éramos considerados profesionales de la educación, éramos simplemente considerados funcionarios públicos, que en su oportunidad [durante el] gobierno de Alessandri, los profesores logran ingresar al estatuto administrativo, estamos hablando por allá por la década de los cuarenta, logran ingresar como funcionarios públicos con un capítulo especial dentro del estatuto administrativo...eso es un gran éxito, un gran logro para la docencia, esta condición de haber adquirido la asignación de funcionario público. La condición de profesionales de la educación, se dio en el año 1974, en plena dictadura cívico-militar, un año después un decreto del ministerio de hacienda, establece y otorga a los profesores la condición de profesionales para pagar una asignación profesional, la cual desaparece con el traspaso de los profesores después al mundo municipal (...) Algo que se pierde inmediatamente después en 1980 con la municipalización, se pierde esa compensación, los profesores pasan a ser código del trabajo y la condición de profesionales, incluso lo digo en el contexto de la trayectoria, lo que significa evaluación del desempeño profesional digamos, son profesional docente, carrera profesional docente, todas esas categorías, son categorías que en el caso de la

docencia chilena se ganan incluso ya definitivamente con la asignación, con la amplificación de los conocimientos profesional en el año 2006. (A.I.5, 2020)

Por último, en lo que respecta a la comunicación de los resultados de las evaluaciones y las interpretaciones que se le asignan, algunos de los participantes reconocen que no ha ayudado al fortalecimiento de la profesión docente, principalmente debido a una lectura errada de los resultados asociados al nivel de desempeño obtenido en la Evaluación Docente, por ejemplo, un punto clave ha sido la interpretación del nivel básico.

...se definieron las cuatro categorías de desempeño donde...yo creo que ahí hubo un error grande conceptual, o sea que fue mal, que fue utilizado después en realidad, porque se suponía que los profesores destacados, competentes, básicos e insuficientes y ahí se vieron los criterios para cada uno y se suponía que el básico era el profe que cumplía con los estándares, o sea con los estándares básicos, era un buen profe entiendes, y eso después fue utilizado para decir que los profes básicos eran básicos, eran malos. (A.I.3, 2020)

6.2 La Carrera Docente en Chile y el desarrollo profesional, desde la perspectiva de los académicos.

Al momento de intentar caracterizar lo que se comprende como Carrera Docente, los académicos aluden a una trayectoria que permita generar un desarrollo de las competencias profesionales, así como la correlación que tiene dicho desarrollo con una promoción escalár.

La profesión docente como temática y en general la lógica de la carrera, de la carrera profesional en cualquier profesión supone que a medida que tú vas trabajando te vas desarrollando en tu campo profesional y entonces también vas mereciendo o accediendo a ciertos lugares que te permiten de cierto modo, primero como mayor reconocimiento no cierto que tiene que ver con salario, pero también tiene que ver con el reconocimiento a tu saber profesional, entonces vas pudiendo compartir o participar de procesos de toma de decisiones etc... (A.I.3, 2020)

Esta fue la idea inicial en la formulación del proyecto de ley en Chile, la carrera escalár y la promoción estuvo siempre en la mente de sus gestores y se presentó en las distintas comisiones, en dichas instancias se comienza a asociar el progreso escolar con el desarrollo profesional de la docencia, para esto se llevó a cabo una búsqueda de referencias internacionales.

...se llegó a principios como que era una carrera escalár ¿no?, así lo decíamos en ese minuto...escalár, reconocía ciertos tramos asociados al desarrollo profesional, aparece la noción de desarrollo profesional en el ejercicio nuevo interesante concepto que aparece, además, ojo que este trabajo siempre se hizo o cada vez tuvo comisiones de trabajo... desde los jueguitos de la Concertación en adelante, siempre estos trabajos supusieron reconocer el estado del arte a nivel internacional, qué hacían otros países etc. (A.I.5, 2020)

Sobre el aspecto asociado a la influencia internacional, quienes promovieron esta política pública no solo utilizaron las pasantías al extranjero como formato para conocer otras

experiencias, sino también desde comienzo del presente siglo el Mineduc, junto con diversos grupos de interés, organizaron encuentros en Chile, los cuales les permitieron abordar comparativamente las experiencias de las diversas carreras que se estaban aplicando, tal fue el caso de los seminarios internacionales sobre la Evaluación Docente el 2001 y sobre la Carrera Docente el 2009.

...cuando partió la evaluación docente en el año 2001 se hizo un seminario internacional, vinieron muchos expertos, los ídolos...los cubanos, etc., a decir lo que hacía el mundo y de allí se construyó el sistema de evaluación docente, lo mismo se hace también con algunos seminarios desde en el año 2009 y se llega no cierto a un acuerdo, una carrera escalar, progresiva, con remuneraciones asociadas a esas escalas o a esas etapas de desarrollo profesional y también aparece el concepto del apoyo de desarrollo profesional docente, todo eso se perfila en el año 2009. (A.I.5, 2020)

Todos estos aspectos asociados a la promoción y su correlación en las remuneraciones fueron considerados al formular el proyecto de ley de Desarrollo Profesional Docente en Chile, lo que parece evidente que no se tuvo en consideración es todo aquello que se relaciona con la autonomía de la docencia, cualidad que debería poseer todo profesional, particularmente asociado a los campos de saber, lo que no tiene relación únicamente con establecer un reconocimiento salarial.

Es alguien que actúa desde un cierto saber y cómo va trabajando va ganando mayor saber y cómo es profesional...puede ir alcanzando no solo un mayor reconocimiento que se expresa en una estructura salarial, sino que también un reconocimiento que se exprese en mayor ámbito de toma de decisiones, en consejería a otros etc...suerte de escala de toma de decisiones y un reconocimiento en relación a los otros que están entrando, que se están empezando a formar a una profesión...esos son como los típicos ámbitos de reconocimiento de una carrera profesional. (A.I.3, 2020)

El DPD en la Carrera Docente vigente es concebido como el participar en procesos evaluativos, y que el apoyo entregado a los docentes tengan implicancia en los resultados presentes en las evaluaciones, y que esto a su vez se refleje en las remuneraciones futuras, todo esto se expresa en una “carrera escalar, apoyo al desarrollo docente a partir de la evaluación de su desempeño y remuneraciones diferenciadas según etapas de desarrollo funcional en la carrera.” (A.I.5, 2020).

Uno de los principales inconvenientes presentes en las carreras docentes ha sido la lógica de competencia y la acreditación excesiva, cayendo en un credencialismo a través de los cursos de especialización o de perfeccionamiento, que se termina transformado en una suerte de “juntar puntos”, tal como lo expresa uno de nuestros participantes:

Si, siguen juntando puntitos porque el profesor no elige además que curso va a tomar, el sostenedor elige de qué se va a dictar el curso junto con la universidad y

junto con el CPEIP, en general los sostenedores públicos y designan cuales son los profesores que van a tomar los cursos y algunos profesores van considerando que es una lata, pero que les va a servir como puntitos y otros profesores van con las expectativas de aprender lo que necesitan, aprender para poder rendir bien en las otras evaluaciones. (A.I.2, 2020)

Al mismo tiempo, nuestros participantes reconocen que el principal cambio en la actual concepción de DPD se centra en el reconocimiento del mérito por sobre la experiencia, cuestión que según estos formaría parte de una tendencia a nivel latinoamericano y que este reconocimiento del mérito se considera como un desempeño individual, lo que claramente lleva a establecer críticas sobre la pertinencia de este tipo de desarrollo profesional en relación con las experiencias escolares concretas.

...ha cambiado en general en Latinoamérica desde el 2005 en adelante, es que existían modelos de desarrollo profesional que eran, que estaban vinculados solo a la trayectoria de años, que la gente iba avanzando con los años que llevaba como si no hubiese reconocimiento al mérito, el problema del reconocimiento al mérito es que no tenemos una estructura de oportunidades en el sistema social, donde el mérito efectivamente pueda evidenciarse entonces la verdad es que no lo sé, lo que sí sé, es que los procesos de desarrollo profesional individuales son menos efectivos que los colectivos. (A.I.2, 2020)

Todas estas visiones se sustentan en concepciones y racionalidades sobre lo que significa el ejercicio de la profesión docente. Por ejemplo, al considerar que la Carrera Docente vigente se relaciona de manera directa con la ideología neoliberal imperante en Chile, estrategia económica y social que ha tenido importantes consecuencias en educación. A este respecto, se conecta la Evaluación Docente como parte fundamental.

[En América Latina existen] distintas carreras más [o menos] neoliberales, la Carrera Profesional Docente en Chile se instala con el tema de la Evaluación Docente a comienzos de la década del 2000 y ésta Carrera Docente lo que viene a hacer es instalar mecanismos que permiten burocráticamente y tecnocráticamente poder controlar mejor lo que pasa después de esas evaluaciones no más, es más de lo que ya se venía...como te digo del 2005 trabajando hasta ahora, y la verdad es que en Latinoamérica la mayoría de las políticas hoy día son parecidas a las chilenas. (A.I.3, 2020)

Finalmente, los académicos destacan que uno de los aspectos claves en la construcción de la nueva carrera magisterial en Chile ha sido la constitución de estándares, estos permitirían guiar la construcción de instrumentos de evaluación y las trayectorias presentes en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Tal como sería el caso del MBE, el cual recientemente ha vivido un proceso de actualización.

...los estándares, el marco para la buena enseñanza en su versión original que me parece muy buena es una versión de estándares generales descriptivos, pero no está bien claro es la etapa uno que, como se tiene que demostrar la etapa 2, la etapa 3 cualquiera sea, entonces eso todavía no lo tenemos bien formulado, lo que tenemos es lo que dice la ley, en términos de modificación del marco para la buena enseñanza

y yo quiero decir que yo he visto, que el CPEIP empezó a hacer un cambio en esto, el gobierno anterior y que se ha continuado haciendo, mejorando porque hubo objeciones de la Comisión del Consejo [Nacional] de Educación, que son los que revisan esto, he hicieron objeciones a la versión que se entregó en el gobierno anterior, entonces durante este gobierno desde el CPEIP se ha estado formulando las modificaciones. (A.I.4, 2020)

En este proceso el CPCH actuó, a juicio de algunos participantes, como un buen colaborador: “el Colegio de Profesores anterior, con la, digamos la administración anterior, y ellos entre discusión y discusión, finalmente aceptaron o no se opusieron, primero no se opusieron al Marco para la Buena Enseñanza, yo creo que ahí hubo en general una bastante buena gestión.” (A.I.4, 2020). A pesar de las lecturas críticas que expresaban que la instauración de estándares obedecía a la lógica neoliberal, estos cuestionamientos suelen ser bastante débiles, destacándose más bien la defensa que reconoce que la estandarización del desempeño docente es una necesidad para la mejora de la enseñanza y los aprendizajes.

Se plantea el tema de lo liberal que es esta carrera, es porque se asocia el estándar a una lógica económica, a una imposición (...) incluso decían algunos en los debates, a una imposición del Fondo Monetario, de las políticas mundiales respecto de aquello, en circunstancia que del lado nuestro, nosotros siempre dijimos y hemos dicho y yo sostengo hasta el día de hoy, un estándar es un bien público expresado lingüísticamente y eventualmente cuantificado en la expresión de un deber ser, de un esperado, esto esperamos que pase, esta matemática esperamos que aprendan, esta pedagogía esperamos que ocurra en que el acuerdo público, por eso los estándares se consultan, por eso los estándares participan los actores, se negocian etc...(A.I.5, 2020)

6.3 Racionalidades presentes en la actual Carrera Docente en Chile, desde la perspectiva de los académicos.

Al momento de dialogar con los académicos e investigadores sobre cuáles serían las racionalidades presentes en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile, se pudo vislumbrar que sus concepciones giran en torno a ciertos núcleos ideológicos y teóricos que los llevan a clasificar la Carrera Docente como de corte neoliberal, expresando que uno de sus componentes principales es la NGP, esta racionalidad se conecta directamente con una estructura de control técnico, e incluso, conviviendo con aspectos asociados a la racionalidad burocrática y con algunas orientaciones relacionadas a lo que se conoce actualmente como nuevo profesionalismo²⁶. Es interesante que la concepción de DPD aparezca esporádicamente y asociada a una trayectoria profesional de promoción escalar.

²⁶ Estos aspectos fueron abordados desde la literatura en los capítulos anteriores, puntualmente las concepciones y racionalidades se encuentran el capítulo IV, donde se revisan las categorías asociadas a la profesionalización, el profesionalismo, profesionalidad y el DPD.

En lo que respecta a la racionalidad neoliberal tecnocrática, algunos académicos e investigadores reconocen que una de sus características es la individualización del proceso y sus consecuencias, a ser “el propio docente, donde se responsabiliza al docente por su resultado sin pensar en un colectivo, sin contexto...o sea, teniendo responsabilización individual.” (A.I.1, 2020).

A este respecto, nuestros participantes profundizan que otros investigadores han demostrado que la Carrera Docente en Chile está fuertemente influenciada por la ideología neoliberal, llegando a transformarse en un referente internacional

...es bien limitada la Carrera Docente pero además de eso, que son cuestiones que como te digo ya otros investigadores han aportado en la literatura reciente en los últimos dos años, lo que nosotros encontramos una fuerte tensión respecto de cómo se expresan las políticas neoliberales en la Carrera Docente, porque está pensada para ser un muy buen ejemplo del neoliberalismo, fundamentalmente esta meritocracia individual a la que te invita la Carrera Docente, pero además tiene otras cuestiones que son...por ejemplo en Chile, el sistema de formación inicial docente no puede estar centralizado, porque el Ministerio de Educación no tiene las competencias para actuar sobre las universidades...(A.I.2, 2020)

Siguiendo esta línea, que nos habla de la influencia neoliberal en educación, y puntualmente en el ejercicio de la docencia, se explicita la centralidad que ha adquirido la NGP, sobre la forma cómo se ha instalado esta estrategia, basada en el debilitamiento (denostación) de los docentes, al exponerlos públicamente como responsables de las crisis, para plantear a continuación, la necesidad de cuantificar y controlar sus desempeños.

Como racionalidad, paradigma, primero está el nuevo management público claramente y como entiende esta como mirada sobre la gestión, sobre la acción pública, como entiende las profesiones en el campo de lo público (...) busca regularlo todo en un contexto de mayor descentralización con privados etc., busca regularlo todo en función de resultados y cumplimiento de estándares medidos por instrumentos, entonces ahí aparece como muy fuerte la lógica del instrumento, el instrumento, que es el instrumento por ejemplo el SIMCE como evaluación de aprendizaje, el portafolio etc., en la Carrera Docente, ver, verificar si cumple estándares y si logra resultados eso son como la lógica que instala el nuevo management público y claro en su traducción hecha en Chile, que igual es algo que se repite en otras partes, que incluye en el caso de la profesión docente...incluye una denostación como basal a los profesores, entonces como que en los profesores no hay que confiar, que es un poco distinto a como se instala el nuevo management público. (A.I.3, 2020)

Es por esto que la NGP, junto con sus estrategias, como es la rendición cuentas, se ha instalado transversalmente en nuestro país, “en Chile tú le rindes cuentas a todos, le rindes cuentas a la familia, le rindes cuentas a la prensa, le rindes cuentas a la sociedad civil, le rindes cuentas a los profes y además le rindes cuentas al Estado...” (A.I.2, 2020). En este aspecto, nuestros participantes destacan que se produce un fenómeno que puede llegar a

parecer contradictorio desde la perspectiva clásica del neoliberalismo, como es el rol del Estado en todo este proceso de control, “yo creo que la Carrera Docente no es solo por la rendición de cuentas, en la Carrera Docente es el Estado directamente el que decide prácticamente toda tu carrera (...) es muy contradictoria con la idea de un Estado neoliberal...” (A.I.2, 2020).

Desde una concepción clásica del neoliberalismo, quienes rechazan que la Carrera Docente en Chile se sustente en una racionalidad neoliberal argumentan que si fuera de esa forma el Estado más bien tendería a retroceder y dar mayor apertura a las iniciativas privadas en un sistema principalmente regido por el mercado.

...el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, no solamente implica al Estado en el desarrollo de la Carrera Docente y en la implicación, por lo tanto, haber...el neoliberalismo es el enemigo de Estado y lo que hace la ley, y si nos ponemos en la estricta doctrina, o sea lo neoliberal pedía que la Carrera Docente dependiera del director de turno que le tocó a la escuela, lo neoliberal sería que el director me evalúe y asigne remuneraciones variables pues, como lo propuso en su oportunidad “Acción Educar” en el parlamento por quien está...a la cabeza hoy, el ministro de educación (...) la fundación Jaime Guzmán y Acción Educar, su postura doctrinaria es el neoliberalismo en educación es que no haya Estado, no hay estándares, un pequeño currículum y quien resuelve todo ese asunto es la escuela autónomamente con una autoridad central que es el Director del colegio, ese es el modelo neoliberal pues, eso es...y que las escuelas compitan a través del SIMCE...compitan por la matrícula y punto, ese es el modelo neoliberal ¿qué tiene que ver ese modelo neoliberal con una carrera docente que es regulada, que tiene estándares nacionales, que tiene remuneraciones nacionales, que tiene una prueba nacional? (A.I.5, 2020)

Lo interesante de los hallazgos anteriores, y algunos de los siguen a continuación, es que demuestran que, desde la perspectiva de algunos académicos participantes, solamente identificarían al neoliberalismo en educación si es que existe un retroceso del Estado, sin considerar que pueda ser el propio Estado quien opera bajo las lógicas neoliberales como un garante de las reglas del juego, e incluso como generador de los mecanismos en que se sustentan las decisiones del mercado en educación. Al mismo tiempo, es significativo cómo algunos académicos hacen una distinción entre el neoliberalismo y la NGP, como si fueran estrategias distintas.

...nosotros no nos hemos puesto en Chile en una órbita chica, digamos un neoliberalismo preciso, o puro, vamos a poner un nombre, nosotros hemos mezclado, y a mí no me gusta decir que tenemos un sistema neoliberal de evaluación de los profesores, o una carrera, creo que hemos tratado que eso no sea así, y los docentes mismos han tratado, ahora ellos están siempre como gremio cuidando que eso no pase, de que no caigamos, en lo que sería una visión estrecha de todo el proceso, de carrera y de etapas, y de evaluaciones, y de recompensas (...) yo creo que no es liberalismo, sino que es lo que se llama el new public management, el

nuevo manejo público, una nueva forma de controlar, entonces, el miedo a que se nos disparen los profesores si vagamos muy libres... (A.I.4, 2020)

Si bien el neoliberalismo puede significar un paradigma gigante que dificulte la funcionalidad analítica, particularmente para abordar las transformaciones en los sistemas educativos, lo es más aún cuando estas reformas son llevadas a cabo por gobiernos progresistas, no obstante, es importante reconocer que los procesos de privatización y neoliberalización endógena, que se relacionan directamente con el avance de la NGP y su expresión principal a través de los mecanismos de rendición de cuentas son formas de expresión del neoliberalismo.

...el neoliberalismo es como una etiqueta gigante, esto es una forma como se materializa el neoliberalismo, o sea el nuevo management público en realidad es una materialización súper concreta del neoliberalismo...que promoción de privados con financiamiento público, el Estado más bien como un evaluador, que además es un tipo de evaluador, la lógica que instala el nuevo management público destruye harto el sentido de lo público, cosa que es un proyecto más o menos claro en el neoliberalismo, ir destruyendo la lógica de lo público, entonces lo público como proceso relacional, como aquí son desempeños individuales, etc. (A.I.3, 2020)

El individualismo y la competencia profesional, tan particular de esta visión que establece que cada profesional es un autogestor de sus trayectorias, es indudable que se asocia con aspectos socioculturales del neoliberalismo, esta figura del emprendedor que avanza voluntariamente y recibe los beneficios económicos de su autogestión, es lo que mejor definiría la neoliberalización subjetiva de la profesión docente en Chile, a través de la nueva Carrera Docente.

Emerge el emprendedor no?, el profesor como un cumplidor de estándares y que va a medida que va cumpliendo estándares, va desarrollándose individualmente en su carrera profesional hasta lograr nivel experto uno, experto dos, mira las nomenclaturas experto uno, experto dos y queda por sobre los otros, además la misma ley establece como una suerte de cuotas para la...o sea, para ser experto uno, experto dos, es que le ganaste a los otros, o sea necesitas perdedores para que haya ganadores. (A.I.3, 2020)

Cuando se plantea, por quienes critican el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile, que el carácter individualista de la Carrera promueve la competencia entre colegas, debido a que los niveles más altos de reconocimiento del tramo estarían determinados por cuotas según porcentajes definidos, esta realidad ha sido descartada por uno de nuestros participantes.

Nosotros logramos demostrar que no hay cupos asociados a los tramos y hasta el día de hoy la vida así lo demuestra, quien pase al tramo de rentas superiores va a poder pasar al tramo de rentas superiores si es que sus resultados de conocimientos son los adecuados, pero de todas maneras el Colegio de Profesores plantea de que el sistema de desarrollo docente no reconoce convenientemente el rol de la comunidad docente,

el rol de la comunidad en la escuela, de la colegialidad y es por eso que entonces, eso es una objeción...(A.I.5, 2020)

En síntesis, quienes rechazan que esta Carrera Docente pueda tener como sustento las lógicas asociadas al neoliberalismo, lo argumentan con base en la mayor presencia del Estado como agente controlador de los procesos, distinguiéndose de aquellos que levantaron un importante rechazo al proyecto de ley, quienes consideraron que este sistema estaba relacionado mayormente con las racionalidades del mercado.

...hay que garantizar que no haya discrecionalidad, la discrecionalidad del colegio, la discrecionalidad del director. Entonces que tiene todo el Estado metido adentro, tiene dos agencias estatales metidas, tiene tres...el CPEIP, tiene a la Agencia de la Calidad, tiene a la Superintendencia, es decir regulación, tiene bienes públicos, bienes públicos expresado en los estándares de formación inicial...Hoy día las facultades de educación, yo que estoy en una facultad, sufrimos la regulación del Estado, eso no es neoliberalismo...el debate que hubo en el parlamento en su oportunidad, [escuché a] la ex ministro Mariana Aylwin decir que esta carrera era una carrera profundamente estatista y que quiere estatizar todos los proyectos educativos junto con el proyecto de inclusión, a propósito de los particulares subvencionados y el copago, o sea mira qué curioso...yo sé desde la izquierda dura, desde la izquierda profunda, hay esta concepción [que es una carrera neoliberal], pero yo pongo a efecto todos estos datos...entonces creo que en esas posturas cuando uno dice neoliberal, bueno, ¿veamos qué es ser neoliberal? ¿Cómo se organiza una sociedad neoliberal?, nosotros los chilenos lo vivimos, porque somos el mayor ejemplo, ya y qué tiene de neoliberal los avances que hicieron mayor implicancia del Estado en los asuntos de la educación conforme a las leyes que tuvimos en el gobierno de la presidenta Bachelet, o sea no tiene nada de neoliberal, es absolutamente estatista. (A.I.5, 2020)

Como se ha podido observar, una mayoría importante de nuestros participantes reconocen que la racionalidad que estaría fuertemente anclada a la Carrera Docente en Chile es la neoliberal, también según estos, el neoliberalismo se relaciona directamente con la racionalidad tecnocrática. Esta racionalidad se refleja en procedimientos preestablecidos que se han ido constituyendo como un derrotero a seguir por parte de los docentes, en lo que respecta a la Evaluación y a la Carrera Docente en general.

En este aspecto, la nueva Carrera Docente responde a homogeneizar todo un sistema que actúa con base en que los docentes busquen conseguir avanzar en los tramos, lo que funciona como un fuerte mecanismo de disciplinamiento, “es una carrera desde la lógica del ascenso individual, de premio y de castigo, de la competencia entre profes.” (A.I.1, 2020). Todo esto asumido individualmente, donde los docentes deben aprender la forma en cómo conseguir avanzar, para esto es necesario comprender y practicar las técnicas para desarrollar las evaluaciones, lo que en orden concreto es aprender a mostrar evidencias de forma permanente. Según nuestros participantes, lo anterior estaría muy lejos de lo que se conoce como desarrollo profesional.

...yo creo que se llama de desarrollo profesional, pero yo no sé si el principio básico del desarrollo profesional o es la competencia individual, que es una cosa muy distinta, donde se instala la competencia entre los profes y se instala en control de estar mostrando permanentemente evidencia, de hecho yo no sé si uno lo puede llamar desarrollo profesional, según el concepto y lo otro como al operacionalizar el concepto, que es lo mismo que paso con la evaluación docente al operacionalizar se perdió lo formativo, desarrollo profesional hay poco hoy día. (A.I.1, 2020)

La racionalidad técnica debilita la categoría de profesional de la docencia, desde el momento en que se desconfía de la formación profesional presente en las carreras universitarias, instalando que existe una necesidad permanente de perfeccionarse técnicamente.

...una carrera individual, meritocrática, que es además horizontal y no vertical...el sistema de desarrollo profesional docente cuestiona la formación de las universidades con lo cual cuestiona entonces, que el Estado no deba meterse en la formación de las universidades, porque el Estado en el sistema de desarrollo profesional docente tiene un poder enorme a través del CPEIP y es una paradoja porque lo que hace el CPEIP luego, es pedir a las universidades que dicten los cursos que ellos necesitan, siendo que, el propio Estado no confía en la formación de las universidades. (A.I.2, 2020)

Cuando una Carrera Docente es concebida como un conjunto de procedimientos tecnocráticos, difícilmente podría ser asociada a un desarrollo de la profesión, esto lo evidencian nuestros participantes, principalmente debido a que no respondería a los desafíos pedagógicos reales.

...te desarrollas profesionalmente en la medida que demuestres a través de los instrumentos de evaluación que cumplen los estándares, entonces es vía cumplimiento, no supone responder a los desafíos pedagógicos reales en los cuales tú te desempeñas en tanto, mi trabajo es una actividad situada, pero aquí no es relevante el trabajo en sí, lo que es relevante es tu ajuste a estándares de desempeño profesional. (A.I.3, 2020)

La tecnocracia es comprendida también, como la acumulación instrumental de conocimientos vía cursos, conocimientos que únicamente son válidos si estos tienen un impacto en los instrumentos de evaluación de la docencia.

...es tecnócrata la noción de desarrollo es la acumulación de conocimiento vinculado con un quehacer puntual que es la docencia en aula, así se entiende el desarrollo nada más. Entonces tú vas avanzando en la medida que acumules más conocimientos sobre didáctica y evaluación...fijate en la oferta de cursos que hay, la oferta de cursos brinda y además que lo deciden los sostenedores...fijate en la oferta de cursos que hay, están todas orientadas efectivamente a aquellos que miden las pruebas de conocimiento y si tu lees la ley ...el portafolio tiene un mínimo nivel de expresión en la ley, la misma evaluación docente tiene un mínimo de formación, las pruebas de conocimientos, lo más importante parece que está focalizado en la propia ley. (A.I.2, 2020)

El profesorado ha criticado la instauración de la Carrera Docente por estas racionalidades que tecnocratizan la evaluación de la actividad. Sin embargo, al parecer estas

críticas se mixturaron con una instrumentalización de los procedimientos, debido a que de ellos dependen las mejoras salariales. De esta forma nos lo expresa un académico participante: “todo se tecnocratiza tanto, da lo mismo lo que diga la ley y los profesores...tratando también de instrumentalizar muchos de ellos esta ley a su favor, pero todo para ganar un mejor sueldo, lo que es súper válido y es legítimo.” (A.I.2, 2020).

Entre quienes apoyaron el proyecto de ley, se pronunciaron que más que rechazar las concepciones o racionalidades asociadas a la nueva Carrera Docente, ya sea por ser neoliberales y tecnocráticas, se debía cuestionar la instrumentalización o los procedimientos establecidos, cuestión que según ellos es posible de mejorar ajustando el sistema evaluativo de la docencia.

[Un]“tema sigue estando presente ¿no?, el por qué me tengo que evaluar, uno, y por qué me tengo que evaluar solo, aún si existe este módulo, pero no es suficiente, yo diría que ahí hay un tema en la agenda, que nuevamente con los temas pendientes, (...) que tiene que ver con cómo reconocemos el ejercicio profesional y yo comparto que es un tema pendiente, porque incluso cuando debatimos en el contexto de la tramitación del proyecto de ley...los estándares, las remuneraciones asociadas a la evaluación, la evaluación propiamente tal, ¿por qué tengo que rendir cuentas permanentemente de cómo lo hago?, ¿por qué lo tengo que hacer yo, si no lo hacen los médicos? dicen los profes, si no los hacen los ingenieros, ni siquiera lo hacen los políticos, yo tengo que estar dando cuentas permanentemente con todo el agobio de mi trabajo etc. Entonces más que una concepción completa opositora a lo que eran las concepciones implicadas en el proyecto de ley en la oportunidad, lo que habían eran asuntos que después orgánicamente uno para poder entenderlo, uno los organizaba y uno decía, claro es una concepción más de la escuela, más colegiada, más comunitaria. (A.I.5, 2020)

Por otro lado, un aspecto que se debe tener en consideración es el efecto performativo que va teniendo el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, pareciera ser que se sigue pensando que la profesionalización pasa por la acreditación de cursos de escasa duración reconocidos por la institucionalidad estatal como es el CPEIP.

...estas políticas son interesantes en sus aspectos performativos en la subjetividad, en lo que van generando a diario, porque el análisis que tú haces no es un análisis que suelen hacer los profesores y van acumulando cursitos...no puedes negar los contextos culturales, porque muchos profesores...primero porque los cursos del CPEIP son gratis para los profesores en la medida que el sostenedor sea quien pida aquellos cursos etc., entonces la lógica de los puntitos sigue existiendo, los profesores siguen juntando como si fuesen puntitos...(A.I.2, 2020).

También es relevante tener en consideración la convivencia entre las racionalidades anteriormente abordadas, neoliberal y tecnocrática, con aspectos más tradicionales que han sido históricamente parte fundante del ejercicio de la docencia, como es el ser una actividad amparada y regulada principalmente por el Estado, dando un énfasis a los aspectos

burocráticos presentes en las escuelas, aquello ha tendido a persistir, lo que ha sido visto muchas veces como una dificultad, aunque no de una forma determinante, “tenemos un karma, el ejercicio docente, no es un ejercicio liberal, es un ejercicio burocratizado, es en una institución jerarquizada, es la escuela, el liceo o el jardín infantil y eso imprime obviamente una característica del ejercicio profesional, pero no por eso debe ser una camisa de fuerza.” (A.I.5, 2020).

Esta racionalidad burocrática que persiste con fuerza en la cultura escolar tiende a complejizar la lógica instalada en el Sistema de Desarrollo Profesional como es que se pueda producir una carrera escalar sin necesariamente salir del aula, cuestión que según algunos participantes no estaría tan claramente definida.

...los profesores muchos de ellos en las entrevistas que estamos haciendo, creen que efectivamente van a conseguir ser directores de UTP, porque la carrera no está pensada para eso, está pensando para que tu avances en tramos... a lo más, llegar a la posibilidad de ser mentor y enseñarle a otros, pero no es que vayas a escalar, no lo asciendes, por lo tanto tiene una progresión que es horizontal que no es vertical, tampoco te puedes mover de colegio. (A.I.2, 2020)

Sobre este último punto, existe cierta claridad sobre que “esta Carrera Docente lo que viene a hacer es instalar mecanismos que permiten burocráticamente y tecnocráticamente poder controlar mejor lo que pasa [en las escuelas y en la docencia en particular] (...) en Latinoamérica la mayoría de las políticas hoy día son parecidas a la chilena.” (A.I.2, 2020).

Finalmente, se nos presenta un hallazgo relevante sobre la idea que se podría conciliar el Sistema de Desarrollo Profesional Docente con un ejercicio de la docencia desde una racionalidad crítica, aquello principalmente relacionado con la facultad que, en teoría, poseen los docentes para gestionar el currículum escolar.

Esta posibilidad está dada en las bases curriculares que tiene Chile, no olvidar que Chile tiene base desde que se construyeron los primeros marcos curriculares, en la década de los noventa, siempre ha existido en la página tres o cuatro de cualquier base curricular...posibilidad de que los colegios construyan sus propios planes y programas de estudio...uno encuentra que incluso desde la pedagogía crítica que son las grandes peleas que yo tengo con la gente de la pedagogía crítica...pero constrúyelo, o sea hazlo, tú tienes hoy día un dispositivo curricular que te permite tener un plan de estudios propios...Entonces la pregunta nuestra siempre fue ¿por qué nosotros no podemos tener en la escuela pública los propios planes y programas de estudio que podrían expresar una mirada de una pedagogía crítica?, organizando los programas de estudio de una manera en función de esa filosofía, ¿por qué no?, si lo puedes hacer porque la ley te lo permite, las bases curriculares te lo permiten, pero hagámoslo, sentémonos a conversar este asunto, porque al final del día tú tienes una cierta tecnología o un cierto paradigma curricular que son los bienes culturales que traspasan a las generaciones suficientes, que vienen digamos, a las generaciones que vienen, eso es el currículum...hoy día tenemos en nuestro país que son varios

colegios alternativos, la mayoría particulares pagados o con municipales, pero ojo que hay experiencias municipales bien interesantes de planes y programas de estudios, genera como un sello identitario al proyecto educativo del establecimiento...yo estimo que una noción de pedagogía crítica de currículum crítico tiene perfectamente espacio en este dispositivo normativo curricular que hoy día Chile tiene, porque la centralización pedagógica, la centralización de programas y programas de estudio es posible hacerla y hay que hacerla, yo sé que eso es complejo pero hay que hacerla, es una posibilidad. (A.I.5, 2020)

6.4 El Movimiento Docente como actor relevante en la constitución de reformas educativas, desde la perspectiva de los académicos.

La totalidad de los académicos e investigadores, han reconocido que el movimiento docente ha sido un actor relevante en la gestación de las reformas, particularmente durante la tramitación de la Carrera Docente en Chile, destacan en especial, la relevancia del CPCH en los procesos de colaboración y de resistencia, así como que desde la reflexión crítica presente en el movimiento docente ha sido posible intentar imaginar alternativas educativas.

En este aspecto, se da a conocer que el CPCH tiene una estructura y un peso político que le permite negociar con el Estado, a pesar que en algunos casos sus dirigentes no estén legitimados, principalmente en relación a la representatividad de sus bases.

En Chile el colegio de profesores negocia con el Estado como si fuera un gran sindicato, entonces tiene...no está deslegitimado como estructura de negociación y de organización, está deslegitimado en su directiva con las personas que están deslegitimadas, no la estructura y eso es interesante, no es común. (A.I.2, 2020)

En esa misma línea, de colaboración del CPCH, se reconoce que cada dirigencia gremial marcó un momento de negociación donde tendió a dejar algún hito legislativo que trajo consecuencias al quehacer de los docentes, tal como fue la aprobación del MBE, siendo reconocidos por los académicos como una gestión destacable de la administración liderada por Jaime Gajardo.

El Colegio de Profesores anterior, con la, digamos la administración anterior, y ellos entre discusión y discusión, finalmente aceptaron o no se opusieron, primero no se opusieron al Marco para la Buena Enseñanza, yo creo que ahí hubo en general una bastante buena gestión, porque el Marco para la Buena Enseñanza no obliga a que los profesores tienen que ser evaluados como un, dos, tres puntos, que están en cada una de las etapas del marco. (A.I.4, 2020)

Siguiendo un derrotero similar, de colaboración de parte de la mesa nacional del CPCH, durante la gestación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente es posible identificar como el magisterio liderado por Gajardo insistió en avanzar en la constitución de una nueva Carrera Docente.

En el año 2009, siendo Gajardo el presidente del Colegio de Profesores, el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet uno, reinstala formalmente nuevamente la conversación de una Carrera Docente, ojo con eso porque cuando Jaime Gajardo asume, asume con la bandera la carrera docente muy fuerte... muy muy fuerte y en el año 2009 se instala una comisión bipartita, Colegio de Profesores, ministerio de educación, en la cual trabajamos los principios, compartimos los principios de una Carrera Profesional Docente y un cierto perfilamiento de la misma. (A.I.5, 2020)

A pesar de vivir momentos de colaboración y negociación, también existieron instantes de conflictos cuando se desarrolló la mesa bipartita con el Mineduc, por ejemplo, “el Colegio se retira de esta conversación cuando el gobierno de la presidenta Bachelet publica la Ley General de Educación, y la ley tiene el famoso artículo 46 letra G.” (A.I.5, 2020), Este artículo establecía que en educación media podría ejercer la docencia por un máximo de tres años todos quienes tuviese un título profesional o licenciatura de al menos 8 semestres de extensión (CHILE, 2009).

El Colegio se retira de la mesa y la conversación queda congelada y después viene ya el gobierno de Piñera. Entonces en esas circunstancias en el gobierno de la presidenta Bachelet dos, cuando se retoma la conversación por parte del ministerio y después conversando con el colegio de profesores se hace a partir de lo que se elaboró el 2009...esta resistencia que hubo, además supuso casi el quiebre del colegio de profesores durante todo el proceso de tramitación legislativa, con la aparición de la denominada la disidencia, que encabezaba Mario Aguilar que posteriormente va a ser presidente del Colegio...hay que tener presente que cada vez que el colegio de profesores llegó a acuerdos con el ministerio en las distintas etapas desde el año...desde el estatuto docente en adelante, cada vez que se lograron acuerdos con el gobierno, que se transformaron en cuerpos legales, nuestros respectivos presidentes murieron en el intento, vale decir, el presidente que lideró eso procesos de acuerdo que terminaron en legislación al periodo siguiente electoral perdió la presidencia. (A.I.5, 2020)

Nuevamente estos espacios de negociación en que participó el CPCH no estuvieron libres de conflictos, en particular, porque la llamada disidencia al interior del magisterio se hacía cada vez más fuerte, empujando al CPCH para que actuara como grupo de presión mientras se tramitaba el proyecto del ley en el Parlamento, principalmente, porque quedaron muchos puntos sin considerar, “siempre en la agenda queda algo pendiente y yo diría que en el contexto de lo que fue la discusión del Sistema de Desarrollo Docente, el Colegio de Profesores planteó 11 objeciones, al proyecto original ingresado en la cámara de diputados en abril del año 2015.” (A.I.5, 2020).

...esas 11 objeciones en donde estaba el tema de la certificación al segundo año, incluso la denominación certificación tiene un concepto que el Colegio de profesores objeta fuertemente, porque el planteamiento del Colegio de Profesores es que el título profesional es suficiente condición para el ejercicio, no hay que certificar nada después, porque la universidad le otorgó un título propiamente válido, por lo tanto la razón de certificación es objetada por parte de la orden gremial en la oportunidad; por otro lado se objeta también de parte del orden gremial, la evaluación...la evaluación propiamente tal expresada en una prueba de conocimiento

disciplinar...[también] el Colegio de Profesores demanda un 50/50 [horas lectivas y no lectivas], de todas maneras, de hecho la flexibilización máxima que hace en este caso Jaime Gajardo y su equipo es llegar 60/40, pero la disidencia dice no!!! es el 50 y 50 ya, al tiro, son estos los asuntos que forman parte de las objeciones y esos asuntos son los que van a movilizar fuertemente... (A.I.5, 2020)

No obstante que algunos participantes reconocen como el CPCH, desde su posición de grupo de interés, tuvo la capacidad de negociar directamente con el gobierno, existen también algunas visiones de académicos que nos hablan de una falta de participación democrática real.

A diferencia de la Evaluación Docente que después se tergiversó que efectivamente hubo no solo espacio de debate, hubo una consulta por parte del magisterio, respondió la consulta un 80% y en este caso [de la Carrera Docente] más bien fueron comités de expertos y por eso hubo la movilización que hubo el 2015, porque en realidad la voz del magisterio, yo no sé mucho cómo se trabajó al interior del Colegio de Profesores... Otra cosa es que el gobierno no escuchó esa movilización, fue una ley impuesta no fue una ley negociada. (A.I.1, 2020)

De los hallazgos abordados se puede concluir que a pesar de la fuerza para imponer reformas por parte de los gobiernos, el CPCH tiene una cierta capacidad de negociación o de presión que le permite ir modelando las reformas educativas, lo que necesariamente obliga a considerar al movimiento docente cada vez que se pretenda avanzar en alguna política pública que sea de su implicancia, cuestión que no significa que los procesos sean democráticos o que durante las movilizaciones se haya podido desestabilizar las estructuras del sistema educativo caracterizado por su mercantilización. Además de esto, según nuestros participantes, el peso negociador de los sindicatos y de las organizaciones gremiales sería un fenómeno internacional.

Lo que muestra la evidencia, es que la organización docente es la que es capaz de modular las reformas educativas. Es la experiencia en Brasil, es la experiencia incluso en los sindicatos en E.E.U.U, es la experiencia en Italia, la experiencia en Suecia, es la experiencia nacional e internacional, entonces es muy difícil hablar de reformas educativas y de transformaciones normativas en educación sin considerar los movimientos docentes, por eso fue tan importante la movilización de los profes el 2015 a pesar de los resultados que tuvo en lo concreto...pero no necesariamente cuestionan el modelo educativo, la estructura, creo que también eso ha ido cambiando en los últimos 5 años, no se ha debatido el colegio de profesores como espacio de lucha social también. (A.I.2, 2020)

No obstante la concepción anterior, que habla de un movimiento docente que no ha sido capaz de poner en jaque el sistema, es posible identificar que en el contexto de las movilizaciones ha sido viable pensar en otra educación, estos intentos requieren ser sistematizados, registrados y publicados para que permanezcan como recursos para la transformación crítica.

Yo creo que siempre están tratando de hacer alternativas, accionan alternativas, la construcción de propuestas aunque no sea de inmediato va construyendo también

nuevas formas de pensar, no imaginario y que van aportando a mediano o largo plazo, entonces yo creo que si las experiencias locales o particulares son importantes y es importante que se sistematicen, que desde allí se construyan propuestas y que esas propuestas sean llevadas a los distintos comunales, a las distintas organizaciones, colectivos docentes que se vayan socializando y discutiendo. (A.I.1, 2020)

Al respecto, se reconoce que “hay una convergencia que es lo que Henry Giroux plantea cuando dice que el modelo es dialéctico en lo estructural y en lo cultural. El punto es que lo cultural lo tenemos re abandonado...” (A.I.2, 2020). Es decir, apropiarse de la política pública y reelaborarla, abordar sistemáticamente aquello permitiría al movimiento docente dar la lucha por los sentidos, por las identidades.

...la traducción de las políticas, porque tú traduces política no solo la interpretas, cuando traduces política la traduces desde tu propio lenguaje que está construido a partir de la cultura del establecimiento en el que trabajas y te dio tu trayectoria y esa traducción es la que impacta la identidad. Entonces la identidad docente es un conjunto de tensiones, son solo tensiones entre un extremo y otro y esas tensiones en un estado neoliberal a la chilena como el nuestro. (A.I.2, 2020)

Si bien el movimiento de profesores ha avanzado en discutir aspectos que abren alternativas pedagógicas orientadas, por ejemplo, desde las pedagogías críticas y la importancia del trabajo colaborativo, dichas instancias no han logrado concretarse en la construcción de alternativas concretas que permitan dar un rumbo distinto a la realidad escolar actual.

...pero eso no ha logrado concretarse en una fuerza que permita cambiar la actual situación, pero yo creo que sí permitió elaborar, si ha permitido mucho...o sea, muchos de esos colectivos siguen trabajando en la perspectiva de un movimiento pedagógico, de pedagogías críticas y como en contra posición a lógicas que están en...el trabajo colaborativo que son lógicas absolutamente opuestas a las lógicas que están en la ley de desarrollo profesional docente, que es de competencia, que es de incentivo y esto puede ser un proceso muy largo... (A.I.1, 2020)

En esta misma dirección, durante la tramitación del proyecto de ley de Carrera Docente, algunos colectivos analizaron el proyecto y articularon distintos espacios de reflexión/acción, “hubo una propuesta en ese mismo 2015, no me acuerdo muy bien cómo se llamaba...campana para una carrera profesional...” (A.I.3, 2020), aludiendo a la campana “A Dignificar la Carrera Docente”, en la cual participaron diversos colectivos de la Región Metropolitana y de la Región de Valparaíso, principalmente.

A dignificar la carrera profesional docente si, era una buena propuesta y luego se han ido construyendo alternativas...cuando yo converso con los colectivos o con gente de los colectivos, tienen hartos más claro como debiese ser una política de...o sea, por una parte yo creo que hay mayor claridad que se ha ido construyendo desde esta discusión de los colectivos acerca de un tipo de carrera profesional que responda a los reales desafíos del trabajo real que hacen los profes en las escuelas y

luego por otro lado, también tengo la impresión de que el participar, el mismo participar de los colectivos, participar de los procesos de debate, permite...les ha permitido a muchos profes mirarse, mirar a los otros, de hecho igual en buena parte desde los colectivos, los colectivos igual han irradiado formas de colaboración también al interior de las escuelas. (A.I.3, 2020)

En este sentido, según nuestros participantes, el aporte de estos colectivos de docentes que tienen perspectivas ancladas a las pedagogías críticas se suele resumir como un cuestionamiento al individualismo y a la falta de acción frente a un currículum nacional. Esta perspectiva pareciera no ser del todo contradictoria con el actual Sistema de Desarrollo Profesional Docente, pero requiere de voluntad y compromiso de la comunidad educativa y particularmente de los equipos directivos.

...yo avanzo, me reconocen, me apoyan en el contexto de una escuela, en el contexto moderno, no como solos, esta concepción de lo individual y lo colectivo yo diría que las propuestas más alternativas que avanzaron un poco más es fuertemente...además, tiene mucho que ver con la noción del currículum crítico, de las corrientes del currículum crítico ¿no?, de que incluso la escuela no debiera porque tener currículum oficial central etc.(...) Esa concepción de la educación estuvo presente en los planteamientos de estos colegas ¿no?, o de estas instituciones o de estos grupos, pero no se avanza más allá de...yo te diría de como instalar un principio, el principio de la no competencia si no que de la colaboración, el principio de...en donde no logran avanzar y nunca pudieron...que fue y cuál es el rol entonces de los equipos directivos a la pregunta de algunos parlamentarios, cual es el rol de los equipos directivos en esa noción, que rol cumplen estos equipos a propósito del apoyo al docente, etc., y nunca estuvo muy bien perfilado por parte de esas posturas hacia ellos. (A.I.5, 2020)

En el contexto de la movilización docente para hacer frente al avance del proyecto de ley de Carrera Docente, fue posible discutir sobre la profesionalidad docente y su autonomía, así como de qué manera la NGP afecta estos aspectos y condiciona a las escuelas. Estas temáticas han permitido que el CPCH vaya superando las posturas peticionistas relacionadas con las condiciones de trabajo y mejoras salariales, esto fue posible debido a la participación de diversos colectivos de docentes críticos que irradian al CPCH.

Ha sido importante esta transformación que ha tenido el gremio docente, eso ha sido posible por las conversaciones que tienen los profes en las escuelas que va irradiando, va irradiando. No podemos explicar la transformación del gremio docente que ha habido en los últimos años, las mismas movilizaciones no las podemos explicar por los colectivos como si actuarán aisladamente, sino porque se han ido irradiando yo creo que los colectivos son lo más visible de un proceso de debate y discusión situado (...) colectivos, yo creo que eso es lo que ha logrado contener de cierto modo los efectos de la Carrera Docente, que justamente busca como efecto hacer desaparecer lo común, lo colectivo como parte de lo que se construye en el trabajo, en el trabajo docente y han sido los procesos de resistencia, procesos de resistencia situada, a veces muy de micro política, pero también esta resistencia más amplia que logran instalar los colectivos en que se logra construir otro discurso de lo que es ser profesor. (A.I.3, 2020)

No obstante las concepciones anteriormente expuestas, entre nuestros participantes existen visiones sobre que el gremio docente no ha logrado superar la postura peticionista hacia el Estado, en una suerte de paternalismo. Si bien existen colectivos más radicalizados que han cuestionado estructuralmente el neoliberalismo en educación, aquello no ha irradiado a la mayoría del profesorado, permaneciendo más bien el accionar de estos colectivos de docentes críticos como una vanguardia.

Chile es muy paternalista en eso, lo que quiero decir con esto, es que pareciera ser que los colectivos de profesores no se cuestionan, algunos se cuestiona el neoliberalismo a la base, sobre todo los más revolucionarios como...hay unos colegios de Santiago, los que están más lejos del colegio de profesores, pero la gran mayoría se cuestiona cuestiones como de condiciones laborales. (A.I.2, 2020)

De igual forma, se reconoce reiteradamente que se está produciendo un cambio al interior del CPCH, donde si bien se han integrado colectivos de docentes que han levantado diversas posturas relacionadas con la pedagogía crítica, estos colectivos “no necesariamente cuestionan el modelo educativo, la estructura, creo que también eso ha ido cambiando en los últimos 5 años, donde se ha debatido sobre el Colegio de Profesores como espacio de lucha social.” (A.I.2, 2020).

Un aspecto interesante surgido del diálogo con los académicos e investigadores es que estos destacan la importancia sobre la relación entre el movimiento docente y la academia, algunos describieron dicha relación fructífera, especialmente en la Región Metropolitana y la Región de Valparaíso, “yo estuve colaborando con la gente del MUD en esa época, estuve en un par de actividades que hicieron en el Eduardo de la Barra, los cabros del MUD es el grupo con el que yo más cerca estoy de todos los colectivos de profesores organizados...” (A.I.2, 2020). No obstante, a pesar que la movilización fue muy mediática, incluso los parlamentarios de partidos políticos más cercanos al movimiento estudiantil, como sería el Frente Amplio (FA) y el PC, finalmente no escucharon al movimiento docente, en cambio en los espacios institucionales como el Parlamento dieron mayor cabida a los operadores políticos tradicionales y académicos de tendencia más bien liberales de derecha.

Los de la campaña que armamos estaban los de “educar es transformar”, aquí en Valparaíso igual estábamos fuerte, pero fue a nivel de todo Chile, fue bien impresionante....o sea yo me acuerdo yo viaje al norte, Ovalle...bueno el Rodrigo también y más gente, la gente estaba súper movida y con buenos argumentos, pero se escuchó nada, se escuchó nada y aquí hay que incluir al Giorgio y a la Camila que realmente no escucharon nada y ahí igual es importante los operadores políticos estos intermedios como el Gonzalo Muñoz y otros que en ese momento el Gonzalo Muñoz era jefe de educación general en el ministerio de educación (...) y a pesar de que estaban la Camila Vallejos y el Giorgio Jackson en la comisión de educación,

fue muy muy limitado, muy limitado el acceso que tuvimos todos los que participamos en ese momento incluyendo a los profesores...(A.I.3, 2020)

Si bien existe una cara de la moneda en que el movimiento docente, junto con los académicos que los acompañaron en sus demandas, no fueron mayormente tomados en consideración por quienes ocupaban cargos de poder político, si existieron espacios que fueron organizados tanto autónomamente como desde la institucionalidad estatal que permitió que los docentes fuesen capaces de ir imaginando los cambios legales para establecer una Carrera Docente que cumpliera con sus expectativas. Entre los eventos oficiales, y quedó documentado, está el llamado Plan Maestro, instancia de diálogo entre el profesorado y la academia. Si bien no existe certeza que en su momento el gobierno de Bachelet haya tomado en consideración sus conclusiones, en sí mismo el documento tiene relevancia.

En mi calidad de miembro del Plan Maestro nos invitaron a la discusión y ahí dimos toda nuestra opinión, nosotros como Plan Maestro les presentamos los resultados el 2015, hacia finales del 2015, al ministro que era el ministro, que se me olvida, el economista [Nicolás Eyzaguirre] ...iba a tomarse fotos, que lo que nosotros le decíamos iba a contar, no pasó nada con eso, absolutamente nada, porque obviamente lo que quería el Ministro era necesariamente en un momento que están elaborando, así que si tuvimos la oportunidad de discutir después que presentaron el borrador de la ley, estuvimos en una reunión con ellos y esa fue mi participación en la coronación de la ley. (A.I.4, 2020)

Como podemos observar la colaboración entre la academia y el profesorado que luchaba por tener una Carrera Docente acorde a las necesidades profesionales y educativas, fue finalmente desaprovechada por el Mineduc. En otra dirección, al interior de la misma academia existieron grupos de investigadores, que incluso podrían ser considerados como progresistas, que levantaron declaraciones que cuestionaban la movilización de los docentes, desacreditando el paro, reduciendo la discusión principalmente al aumento salarial que traería la nueva Carrera Docente.

Mirar el acta de la comisión de educación de la cámara de diputados y luego la del senado y ver cuánto invitados ahí fueron cien, o sea yo creo que en suma deberían haber sido por lo menos sobre cien, yo no me acuerdo pero fueron muchos invitados y nosotros logramos creo que solo instalar a Rodrigo [Cornejo] desde la lógicas más crítica, que incluso aquí hubieron académicos que tuvieron un rol importante avalando esa Carrera Docente, no sé si ahí por ejemplo hay una carta firmada por el CIAE [Centro de Investigación Avanzada de la Universidad de Chile]ellos habían trabajado en algunos casos generando resultados críticos en relación a la Evaluación Docente y conocían investigaciones, sin embargo firman una carta criticando muy duramente al movimiento de trabajadores en la educación y también de académicos que estábamos cuestionando la carrera docente y hacían un cuestionamiento muy duro y muy burdo también en términos argumentativos y lo firman los supuestos investigadores. (A.I.3, 2020)

La relación entre la academia y el movimiento docente sin duda es un aspecto que hay que tener en consideración, particularmente cuando los docentes decidieron apostar por

intervenir mayormente desde lo gremial en asuntos pedagógicos, sin dejar de lado las grandes reivindicaciones del profesorado, en este aspecto, las movilizaciones fueron espacios de encuentro y de imaginación que otra educación y otra profesionalidad de la docencia era posible. Aquello se vio plasmado en algunos intentos de cambios a nivel local.

Se generó una movilización desde abajo de los profesores, o sea...yo creo que algo súper interesante y que venía primero con el 2014, parece no? que fue la llamada primavera de los profes, que además era ya un movimiento mucho más pedagógico, menos en relación a condiciones de trabajo que yo creo son fundamentales siempre condiciones de trabajo, pero junto con las condiciones de trabajo era más pedagógico en el sentido que habían reclamos con una lógica pedagógica y que se hizo muy fuerte luego con la carrera docente. (A.I.3, 2020)

6.5 Perspectivas de mejora del actual Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile desde la lectura de los académicos.

Estos hallazgos surgen de las conversaciones con los académicos e investigadores participantes en torno a las cualidades del actual Sistema de Desarrollo Profesional Docente y con base en esto, comenzamos a discutir cómo se podría mejorar la Carrera Docente vigente, el diálogo puso en tensión si esta Carrera Docente se puede reformar o si derechamente se necesita de otro cuerpo regulatorio que lo reemplace. Finalmente se abordó una experiencia local que quizás podría levantar algunas luces para imaginar otra forma de concebir el ejercicio de la docencia.

El Sistema de Desarrollo Profesional en Chile, se sustenta en la concepción de DPD, algunos aspectos ya han sido destacados en los hallazgos presentados con anterioridad, que nos hablan de una Carrera que tiene un título en la ley que se relaciona directamente con DPD, y que a su vez, este desarrollo se corresponde con una concepción de un profesional que debe ser evaluado permanentemente, que su formación de base presenta debilidades, y por ende, requiere de un constante fortalecimiento formativo, “parece que hoy día hablar de desarrollo profesional y formación continua es lo mismo (...) te desarrollas profesionalmente en la medida que demuestres a través de los instrumentos de evaluación (...) lo que es relevante es tu ajuste a estándares de desempeño profesional.” (A.I.2, 2020).

En este aspecto, es interesante cómo algunos participantes contraponen el enfoque del DPD con la posibilidad que esta Carrera posea una orientación neoliberal, “el nombre indica que no es neoliberal, el foco es el desarrollo o sea el docente es ella o él, es un profesional y como dueño de su progreso, de su forma de progresar, el énfasis en ese título, y se puso de adrede.” (A.I.4, 2020). Al mismo tiempo, es relevante verificar cómo el desarrollo

profesional se concibe como un proceso individual, y que esto significaría la libertad de parte de los docentes para construir sus trayectorias, incluso independientemente de la instrumentalización evaluativa, “la ley como tal al llamarse desarrollo profesional docente está poniendo énfasis en que la carrera es una carrera profesional, no es una carrera de instrumentos (...) de técnicos a quienes dicen que es lo que se tienen que hacer en cada parte de la carrera...” (A.I.4, 2020).

Entre quienes defienden los avances presentes en el actual Carrera Docente, destacan que la formación continua es más un derecho que una obligación, y que esta formación debería tener un correlato con el rendimiento presente en las evaluaciones, y esto a su vez, con la estratificación salarial, lo que podría comenzar por atraer a los mejores candidatos para que cursen las carreras de pedagogía.

...la concepción de que el profesor se hace...es profesor haciendo docencia y que ese hacer docencia impacta en su ejercicio profesional, pero también en su dimensión personal...dos dimensiones son un principio dentro de la carrera, por esa razón es que aparece un derecho y se crea un derecho, que es el derecho de los profesores a recibir formación gratuita de su sostenedor y del Estado que sea pertinente a sus necesidades de desarrollo personal y profesional...y también dé resultado del paso de cada tramo de carrera que entrega información relevante a abordar; en consecuencia, esos principios están presentes, pero también está presente el principio de la necesidad de tener una remuneración asociada al ejercicio profesional docente que fuera atractiva en la noción de la atracción, siempre un tema que está presente, incluso hasta el día de hoy sigue siendo un tema pendiente, la atracción de candidatos a ser profesores. (A.I.5, 2020)

Si bien la principal crítica es que esta Carrera potencia el individualismo, no obstante, “a mi modo de ver la ley es bastante buena y da para que los profesores, los docentes puedan tomar responsabilidad, o sea responsabilizarse de su propio desarrollo.” (A.I.4, 2020). A pesar de esta concepción individualista, algunos participantes relativizan esta lectura, incluyendo a la comunidad escolar.

...el crecimiento de la profesión no es un esfuerzo individual puro, es un esfuerzo individual en el contexto de una comunidad, de una comunidad educativa, que son el conjunto de los docentes de una escuela o más allá, los docentes que se reúnen con otros docentes en algún otro grupo lo que sea, el concepto de trabajo colaborativo, de que la identidad, en parte, una identidad que soy yo, obviamente, soy una profesora, soy un individuo, pero yo reconozco que lo que soy no es un fruto único de un esfuerzo mío, sino que fruto del trabajo mío con otros, y de lo que otros me aportan a mí, eso incluye a los estudiantes, que no hay que olvidarse, que los docentes crecen también con la valoración de sus propios estudiantes, y con el intercambio de sus propios estudiantes, o sea el núcleo central, el tema central es que el contexto de trabajo educativo está en una escuela, en un lugar, y ese lugar está compuesto por niños, jóvenes, otros docentes, los líderes, los directores, las autoridades. (A.I.4, 2020)

Entre quienes valoran la actual Carrera Docente, explicitan que uno de los aspectos que aportan se refiere a la certeza de establecer que el desarrollo asociado a la trayectoria que el docente cursa se debe más al mérito que a la antigüedad, claramente dando énfasis a los efectos remuneracionales para motivar que continúe desempeñándose en funciones de aula.

El profesor podía prever cuál iba a ser su crecimiento cuando obtuviese treinta años de ejercicio profesional, uno podía decir mira voy a tener una remuneración de tal naturaleza y eso desincentivaba fuertemente la función docente de aula, y el otro principio que estaba era el de compensación, porque el profesor legítimamente o profesora, desde el punto de vista de sus ingresos tendió siempre a salir de la función docente de aula e irse a funciones directivas, técnico pedagógicas...la estructura remuneracional asociada a la carrera tiene la respuesta a que tuviese el profesor la oportunidad de ver un horizonte de crecimiento remuneracional significativo, comparado con otras remuneraciones de profesores similares y el otro asunto que en el sistema de desarrollo docente aparece como principio, como criterio también se lleva y se eleva a la categoría de derecho y es el apoyo a la inversión o al ingreso del ejercicio profesional a través de las mentorías...aparece un subsistema propio que hoy día está débilmente desarrollado por parte del ministerio, débilmente desarrollado y es que yo como docente en mi primer o segundo año de ejercicio de desarrollo profesional, tengo el derecho no la obligación, el derecho a pedir que me asista durante diez meses un profesor mentor de experiencia. (A.I.5, 2020)

Otro aspecto que ha sido enunciado recurrentemente entre quienes critican la actual Carrera Docente, es que esta instala una sospecha permanente sobre el desempeño de los docentes, aquello dice relación con que la profesionalidad de la docencia se concibe como un ejercicio profesional incompleto, que invariablemente debe estar rindiendo cuentas a otros. Sin embargo, entre quienes justifican el actual cuerpo regulatorio expresan que este enfoque se presenta más bien como un sistema de rendición de cuentas comunitario, sosteniendo su argumentación en el imperativo ético moral que tendría la profesión de la docencia.

La profesionalidad docente, dice relación con lo que yo tengo que dar cuenta de cómo lo hago, porque yo tengo un encargo social, son los padres, las madres, la sociedad que me encargó a mi como profesional, formar a las futuras generaciones, yo tengo un encargo moral y por lo tanto tengo que dar cuenta de cómo lo estoy haciendo, si le estoy dando cuenta a la familia respecto de cómo lo estoy haciendo, esa es mi profesionalidad, ese es mi compromiso moral y ético de la identidad docente. (A.I.5, 2020)

Al momento de consultar sobre los cambios necesarios que debían realizarse a la Carrera Docente que entró en vigencia el año 2016, entre los académicos e investigadores se producen distintas concepciones al respecto, que van desde la necesidad de cambiar íntegramente el cuerpo legal, hasta aquellos que piensan que la ley no establece mayores limitaciones para que los docentes puedan desarrollarse profesionalmente desde la racionalidad que estime conveniente. Entre estas dos posturas están las que apuntan a generar

reformas en los instrumentos y otros aspectos presentes en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

Según algunos participantes, la ley de Carrera Docente hay que cambiarla por otra que fomente la evaluación formativa y el trabajo colaborativo, donde sean las propias comunidades quienes levanten las evidencias del desempeño.

Creo que habría que cambiarla entera, creo que habría que volver a los principios de una evaluación formativa que no estaba, habría que crear una carrera que no fuera de técnicas... tanto a la antigüedad como la evaluación formativa, que se trabajara con formas de trabajo y evaluación colaborativa, no de competencia individual del desarrollo de las propias comunidades en las propias escuelas, no desde estándares centralizados, o sea yo cambiaría todo (...) O sea, obviamente si uno pudiera lanzar un sistema donde se trabaje con la comunidad escolar en cooperativamente los profes en las escuelas sin competir, sin la presión de estar mostrando evidencia a cada rato, se va transformando en la identidad docente también, en profesionales más reflexivos, más críticos, más proactivos, menos presionados, más autónomos. (A.I.1, 2020)

En esta misma línea, se destaca la necesidad de constituir un sistema de evaluación de la docencia donde prime lo colectivo, porque “lo colectivo está por sobre lo individual, no hay un sistema nacional de evaluación docente en España y tampoco hay un sistema nacional de evaluación docente (...) no hay pruebas estandarizadas es una cosa muy rara en ese país, porque los sindicatos se han opuesto.” (A.I.2, 2020). Algunos de nuestros participantes, desde un análisis comparado, argumentan que los sistemas más exitosos de desarrollo profesional se dan cuando se asumen colectivamente, con base en la confianza depositada en la profesionalidad docente.

Los sistemas de desarrollo profesional que yo veo que tienen un éxito distinto, por la gente no vive con presión, no anda estresada, sin embargo todos tienen esta cosa que tampoco me gusta a mí pero de la camiseta puesta, como...por lo menos comparten un proyecto educativo institucional común y tienen un sentimiento de comunidad cuando los procesos de desarrollo son colectivos, cuando convocan a la comunidad educativa, el modelo finés, que todo el mundo anda hablando (...) un modelos de confianza es que la gente confía en el otro, que no tienes que andar evaluando a nadie a cada rato, pero esa confianza se traduce en responsabilidades compartidas, yo confió en ti y tu confías en mí, yo confío en ti como apoderado, tú confías en mí como profesora, entonces si yo confío en ti y tu confías en mí, entonces lo que vamos a tener es un compromiso colectivo por conseguir la misma meta, eso es lo que ocurre en Finlandia. (A.I.2, 2020)

Al mismo tiempo de criticar el sistema basado en las evaluaciones estandarizadas y la competencia instalada al interior de los establecimientos, los participantes reconocen que se deben cambiar algunos aspectos de la Carrera Docente vigente, principalmente porque el sistema de promoción escalar pareciera no ser estimulante, más allá del aumento salarial,

“porque luego qué, además de subir el sueldo, cuál es el desafío profesional, más allá de que ya, tu sueldo aumenta lo que es muy bueno, pero ¿20 años trabajando en lo mismo?, ¿cuál es el desafío? ¿por qué esto es interesante?...” (A.I.2, 2020). En este hallazgo se puede vislumbrar la necesidad de motivar a los docentes con actividades laborales que estén por fuera del aula, cuestión que iría en contra de uno de los principios fundantes del Sistema Desarrollo Profesional Docente en Chile

Es muy poco desafiante, porque no basta con aumentarle el sueldo al profe, si es que no tienes más atribuciones, si es que no tienes la posibilidad de desarrollar proyectos nuevos, de moverte entre un colegio y otro, es muy poco desafiante. Entonces, en Chile todo es muy poco, eres un funcionario público no más, que puede aumentar el sueldo, entonces la verdad es que yo no veo que sea una carrera altamente transformadora tal y como está planteada. (A.I.2, 2020)

En la dirección de hacer de la profesión docente una actividad más atractiva, se llevó a nuestros participantes a formular críticas sobre la necesidad de establecer otros reconocimientos a quienes hayan alcanzado los niveles superiores establecidos en la ley.

Dejamos consignado en la necesidad de que respecto a los tramos superiores, vale decir Experto 1 y Experto 2, el instrumental de reconocimiento no sea el mismo que se usa para las categorías iniciales que, no cierto, Inicial, Intermedio y Avanzado y es porque claramente lo que tú tienes que preguntar o reconocerle al profesor para pasar un tramo de experticia debieran ser otros instrumentos (...) efectivamente [es necesario que] se construya otra fórmula, voy a usar un ejemplo...o puede ser pedestre pero una fórmula como un examen de oposición, vale decir si yo soy avanzado presento un proyecto mirando a mi escuela, por lo tanto con colegialidad y respecto de ese proyecto atendido ciertos criterios más o menos conocidos por todos y comparables y por lo tanto evaluables, yo si eso lo derivo positivamente, paso a la siguiente categoría. (A.I.5, 2020)

El no abordar esta diferenciación tendría como efecto, según algunos de nuestros participantes, que al alcanzar los últimos tramos en el reconcomiendo de desarrollo profesional los docentes pueden llegar a perder la motivación por superarse, quedando aún varias décadas para que se produzca la jubilación.

Hay un tema pendiente a propósito del horizonte de desarrollo profesional de los profesores, por qué razón digo esto, porque muchos profes jóvenes sobre todo, están llegando y los municipales que son los primeros que partieron, están llegando a los tramos de expertos, Experto 1, Experto 2, tempranamente....tempranamente, vale decir tienen treinta años de edad... treinta y tres años de edad y tú ya te encuentras con profesores expertos (...) Entonces hay algo que está súper pendiente en la agenda, digo el sistema de reconocimiento profesional, los instrumentales y los procedimientos, pero por otro lado también está pendiente, qué otras oportunidades de desarrollo profesional tú le entregas a un docente que ya adquiere o alcanza el último tramo de la carrera, es decir el Experto 2, ¿qué hay más después?, ¿un reconocimiento para qué? (...) Juan Eduardo Huidobro y una comisión, que se denominó comisión de sabios, convocada por la ministra Del Piano para destrabar el conflicto cuando hubo el paro largo ese de cincuenta y tantos días, cuando

estábamos trabados en las once objeciones, uno de los temas que aquí fue súper fuerte, es decir...bueno y un profesor Experto 2 ¿solo trabajará en la escuela?, ¿seguirá solo en el aula? o ¿podrá trabajar por ejemplo, en una universidad, en un programa de pedagogía? ¿Trabajaré con los chiquillos que están en tercer y cuarto año y eso se le podrá reconocer? o un Experto 2, ¿podrá ser un supervisor en los servicios locales de educación que hoy día existen? (A.I.5, 2020)

Desde unas lecturas más críticas, establecen que para llevar a cabo cambios significativos es necesario partir por replantearse el rol que cumple la pedagogía como disciplina, lo que permitiría abrir una oportunidad para intentar superar la tecnocracia presente en la forma de ejercer dominio de la NGP.

Creo que hay que hacer una reforma radical a eso, o sea...hay que pensarse una nueva carrera docente porque aquí se trata de cuál es la concepción de pedagogía que nos interesa a nosotros como sociedad, como país, o sea ¿queremos una pedagogía que en realidad la definición operacional de pedagogía sea cumplimiento de estos estándares? (...) la pedagogía es sobre todo una práctica, es un actuar es cierto, pero es en función de un saber, es una práctica...que es una práctica primero relacional y ahí lo curioso es que además, está lleno de toda la teoría del aprendizaje desde el año 70 en adelante... (A.I.3, 2020)

En el contexto en que avanzan las carreras docentes en América Latina, con base en estándares y la meritocracia individual, en donde no se toma en consideración que la actividad docente “es un tipo de trabajo particular, que no es un cumplimiento de estándares y eso lo indica toda la literatura, desde las teorías del aprendizaje, hasta las teorías ya más pedagógicas propiamente tales.” (A.I.3, 2020). En este aspecto, sería fundamental hacer frente a la NGP que reduce “la pedagogía como un mero desempeño técnico de algo que no se condice con nada que se haya escrito con base empírica desde los 60, 70 en adelante...” (A.I.3, 2020).

Tenemos que generar una propuesta de carrera profesional docente que sea atingente al tipo de trabajo que es el trabajo pedagógico, un trabajo situado de facilitación que genera andamiaje en el otro, que se resuelve relacionamente en un espacio que además no es solo el aula, es la relación con los otros profesores, etc. (...) ir relevando ciertas orientaciones que luego permitan evaluar los desempeños situados, pero siempre bajo una lógica de una evaluación también situada (...) tienen que reconocer los procesos colectivos como parte del trabajo, hay que superar la lógica de la examinación, porque aquí es como bajo la sospecha del otro, sino más bien bajo la lógica que se conoce de la evaluación formativa, una evaluación que retroalimente, que por el contrario [de lo que está siendo ahora que] genera desconfianza y [en vez de] generar competencia, genere redes de colaboración en su propia estructura metodológica como instrumento (...) se necesita un instrumento, una política de carrera docente que reconozca el trabajo docente y que fortalezca lo que se requiere para sostener una educación pública (...) en contexto de alta vulnerabilidad, la literatura internacional indica que en contexto de vulnerabilidad más que responder al cumplimiento de estándares de aprendizaje, lo que es relevante es conectar con el estudiante. (A.I.3, 2020)

Desde concepciones un poco menos críticas, o más comprensivas, promueven ciertos cambios en la instrumentalización o derechamente reconocen que la Carrera Docente chilena

es un avance, “creo que nosotros avanzamos sobre la situación en otros países por lo menos de América Latina.” (A.I.4, 2020). Desde algunas concepciones, los inconvenientes no pasan por la ley propiamente tal, sino que “el problema son los estándares, es decir, cómo vamos a evaluar a los profesores y eso es lo que todavía no logran, no se logra una clara formulación.” (A.I.4, 2020).

Desde las lecturas que no escapan mayormente de las concepciones y racionalidades presentes en Sistema de Desarrollo Profesional reconocen la necesidad de realizar ajustes a los instrumentos y los parámetros de la Carrera, por ejemplo, el extender el horizonte superior y con aquello cambiar la instrumentalización. En este punto también fue enunciada la necesidad de incorporar algunos aspectos a la Carrera, uno de aquellos dice relación sobre el reconocimiento integral de profesionales de la educación que no fueron considerados originalmente, como es “el tema de las menciones para las educadoras diferenciales y educadoras de párvulo no que quedaron reconocidas en el Sistema de Desarrollo Docente.” (A.I.5, 2020). Junto con que se cumpla efectivamente lo que la ley establece como un derecho, como es el contar con cursos de formación permanente.

Queda pendiente es que la ley de desarrollo docente propuso, más bien mandata el derecho a la formación de servicio y obliga a los...incluso sostenedores y administradores a implementar planes de desarrollo local, es impresionante como los profesores hasta el día de hoy no saben que tienen un derecho garantizado por ley (...) la ley dice “es obligación señor director de colegio tal, que todos los años usted tiene que tener un plan de formación pertinente...desarrollo docente acordadas con el consejo de profesores y las mismas”, esas acciones todos los años para su desarrollo personal y profesional, bueno eso está en la ley. (A.I.5, 2020)

Exigencia no considerada durante el actual gobierno de Piñera, el cual no ha realizado mayores acciones para que se cumpla la ley, “a la derecha no le gusta fiscalizar estas cosas y este gobierno no ha fiscalizado ningún plan de desarrollo local (...) es la Agencia [de la calidad] quien ve la presencia de esos planes (...) y es la Superintendencia quien fiscaliza que eso se cumpla.” (A.I.5, 2020).

Entre otros aspectos que se deben mejorar dice relación con avanzar con el aumento de las horas no lectivas, sacar el trabajo administrativo sin sentido pedagógico, pensar en trayectorias profesionales que superen los tramos establecidos en la Carrera, cosa de evitar el abandono de la profesión por quienes alcanzan los tramos más elevados.

El siguiente asunto que yo avanzaría es de todas maneras el tiempo lectivo y no lectivo y de todas maneras avanzaría cincuenta y cincuenta, sin duda yo tengo

convicción de que hay un tema de recursos (...) una hora lectiva [equivale a] treinta y cinco mil millones de pesos al año...pero hay que avanzar y por otro lado hay un asunto que queda pendiente, porque no fue materia de esta ley pero aquí hay que observarlo, es la extremada regulación administrativa que tiene la función pedagógica, que es completamente redundante (...) entonces el tiempo [dedicado al] tema administrativo yo creo que es una reforma pendiente, es sacar de la docencia la presión que le imponen las herramientas administrativas a su ejercicio. [En relación a extender el horizonte profesional], todos llegan a ser Experto 2, mi tema es: ¿y qué pasa después? Yo creo que tenemos que llenar de respuestas a eso qué pasa después, con el desarrollo profesional, entrar y salir de la escuela, ese es un gran tema...daría un oxígeno profesional a los profes.... no es la remuneración por lo cual los profes se van...los profesores se van porque no tienen expectativas de desarrollo profesional...porque yo quiero desarrollarme profesionalmente y la escuela no me ofrece ese espacio de desarrollo profesional... (A.I.5, 2020)

A pesar que algunos participantes son críticos con la actual Carrera Docente, otros destacan los aspectos positivos de este nuevo cuerpo legal que regula la profesión docente en Chile, de todas formas, reconocen en su totalidad, que existen temas pendientes que deben ser abordados.

Las horas de trabajo, largas jornadas, los sueldos que se mejoraron mucho con la Ley de Desarrollo Profesional, pero que todavía no son buenos sueldos, la jubilación de los docentes en Chile es mínima, es horrible, entonces hay todo un contexto que hace que los buenos profesores en realidad son casi héroes, porque en estos contextos difíciles ellos hacen buenas cosas, y eso es lo que yo diría...tenemos mucho más que hacer a otro nivel que es el de la mejora de las condiciones de trabajo, que no se mejoró todo lo que se quería en la ley, la ley mejora mucho la relación entre horas lectivas y no lectivas, no dice nada respecto al número máximo de alumnos por curso. (A.I.4, 2020)

Tal como hemos observado en los hallazgos presentes, según nuestros participantes, quedan algunos temas por abordar, principalmente para que a través de estos se fortalezca el reconocimiento social de la docencia, “hay ciertos asuntos que se les reconoce por el solo hecho de ser profesor, reconocimiento social, o sea yo creo que esos asuntos uno los tienen como en la agenda, como temas pendientes.” (A.I.5, 2020).

Finalmente, al momento de imaginar los cambios a la Carrera Docente vigente y al ejercicio de la profesión, en las entrevistas surgieron algunos ejemplos concretos, siendo significativa la experiencia vivida recientemente en Valparaíso, durante los últimos cuatro años. Durante la administración del primer período alcalde Jorge Sharp (originalmente partícipe del partido político Convergencia que forma parte del FA), se pudo avanzar en una serie de acciones que buscaban darle otro sentido a la educación municipal. En este aspecto, los académicos participantes reconocieron, por ejemplo, que se intentó darle otro sentido a la evaluación educativa, sin caer en la presión que establecen los sistemas de evaluación estandarizada como el SIMCE.

Lo que yo estuve investigando este año fue el sistema de evaluación, este nuevo súper SIMCE que no es SIMCE que están implementando y este modelo de evaluación [aplicado en la comuna de Valparaíso] que tiene que ver con las trayectorias académicas de los estudiantes para evitar las trayectoria de fracaso escolar, a través de un sistema de evaluación que pueda ser censal, universal pero no estandarizado. (A.I.2, 2020)

Se reconoce que es un intento por escapar de la estandarización, “se ha tratado de hacer algo que vaya, que arranque de la lógica de los estándares, se han intentado experiencias en hartas escuelas, se ha tratado de dar soporte desde el nivel digamos de la municipalidad misma, de la Corporación a experiencias interesantes.” (A.I.3, 2020).

A pesar del progresismo impreso en la administración del área de educación perteneciente a la Corporación Municipal de Valparaíso (Cormuval), desde el año 2016 hasta fines del 2020, momento en que la educación municipal pasó al Servicio Local de Educación Pública (SLEP) de Valparaíso, no tuvo mayor influencia en la manera de concebir el DPD, de hecho nuestros participantes no lograron identificar que existiera alguna propuesta en particular al respecto, “yo no creo que haya un área y un encargado de desarrollo profesional docente...yo no he visto grandes cuestionamientos respecto del sistema de evaluación docente que se está implementando, no así del sistema de evaluación estandarizado en los estudiantes.” (A.I.2, 2020). En este aspecto, claramente se da una especie de decepción por lo que podría haber sido la nueva administración, algunos pensaron que pudo darse el fenómeno de la comuna que es administrada realmente por una alcaldía ciudadana de izquierda, sin embargo, “es el peso de la evidencia lo que muestra, pero por alguna razón yo pensé que podía ser distinto, porque en mi mente como que las izquierdas son más flexibles y no necesariamente eso es así.” (A.I.2, 2020).

Yo creo que habían más expectativas de lo que se ha hecho y también mucha excepción, también cosas chicas, igual Valparaíso también siempre tiene peleas chicas, además que se pelearon unos con otros, después se pelearon dentro de los otros, se pelearon adentro también y eso es típico también igual de...sobre todo cuando se logra una posición más o menos de poder y también se habla del personalismo de algunos que no escuchan tanto (...) se estaban haciendo cosas, hay que ver ahí qué pasa cuando eso se transforma en Servicio Local, porque yo sé del proyecto, yo alguna vez les pregunté de todas estas prácticas que estaban empezando a tener desde la política municipal y claro, la puesta de ellos es que se debería consolidar en el Servicio Local de Educación en el cual ellos han tratado de influir hartos, yo sé que han tratado de influir hartos en la constitución, hecha Servicio Local de Educación que creo que parte el próximo año administrando las escuelas (...) creo que se alcanzaron a hacer algunas cosas, pero no así una transformación que uno pueda decir, aquí tenemos una cosa plenamente distinta, no, pero tenemos práctica que sí, que han surgido del nivel de la política municipal y que si han tratado de relevar otras cosas. (A.I.3, 2020)

Una de las principales características del sistema educativo implementado durante la dictadura, fue la atomización de la educación pública en diversos servicios educativos municipales, ya sea administrado por corporaciones o DAEM, este formato permitía que la educación municipal pudiese experimentar alternativas que escaparan de la racionalidad tecnocrática, no obstante, no existe registro que hayan realizado proyectos alternativos. Valparaíso, a pesar de la importante campaña discursiva, en los últimos años tampoco logró cumplir con dicha expectativa, lo que sí ha sido evidente es que existen municipios con mayores recursos propios que les han permitido mejorar sustancialmente el servicio entregado.

Hay municipios donde se juegan, al otro extremo tenemos a Lavín que también se juega por sus liceos, me tocó hacer un estudio en uno de ellos, no sé si era Lavín pero, creo que no, porque en realidad la organización viene del alcalde anterior, pero es un municipio rico y ese municipio pone plata extra, porque la subvención casi no alcanza, a los liceos y eso permite al dar más recursos, que la dirección se pueda dedicar más a la parte pedagógica, un municipio pobre, no se puede hacer no hay recursos, ahora, hay que buscar otra forma. (A.I.4, 2020)

No obstante que no se perciba la experiencia de Valparaíso como una instancia en que se haya podido generar una transformación en el sistema educativo como alternativa a las racionalidades imperantes, es relevante destacar que dicha propuesta se amparó en los movimientos de resistencia contra las evaluaciones estandarizadas, y en un ambiente de reflexión pedagógica que estuvo presente durante las movilizaciones de los docentes, principalmente desde que se desarrolló lo que algunos han nombrado como la rebelión de las bases. En estas movilizaciones destacaron algunos colectivos de docentes, entre ellos el Movimiento por la Unidad Docente (MUD).

Lo que hace el MUD, si se lo que hacen un poco ciertos movimientos de profesores jóvenes, que yo los aprecio profundamente (...) yo creo con ellos...en mi rol de CPEIP, y posteriormente ahora en la Central me he contactado con ellos a hacer conversatorios, etc., yo creo allí hay un germen súper interesante y que ojalá no lo pierdan Valparaíso, porque no los veo en otras comunas, hay un fenómeno climático en Valparaíso que tienen ustedes los porteños bien especial y que creo que allí hay varias pistas bien interesantes que yo creo que hay que seguir tirando el hilo, apoyar la experimentación que intentan hacer los colegas en Valparaíso, hay que apoyarla. (A.I.5, 2020)

Este último hallazgo nos habla de un aspecto que puede llegar a ser relevante, que dice relación con que los colectivos de docentes que lograron desarrollar un trabajo político pedagógico, han sido claves para promover los cambios al sistema, y en este sentido, Valparaíso ha sido una comuna fructífera, ejemplo de esto son los casos del Colectivo Educar y Transformar y el MUD, este último bastante cercano al FA, alianza política que junto al PC,

serán la base del próximo gobierno (desde 11 de marzo del 2022), liderado por el Presidente Gabriel Boric, esto nos podría hacer pensar que la experiencia del área de educación de la Cornuval puede renacer en el espacio local, experiencia que durante el año 2021 fue ignorada por el SLEP de Valparaíso.

**Capítulo VII. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente en
Chile: una lectura desde las concepciones de los profesores
dirigentes participantes.**

Capítulo VII. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile: una lectura desde las concepciones de los profesores dirigentes participantes.

Sin embargo, nada de esto convierte la tarea de enseñar en un quehacer de seres pacientes, dóciles, acomodados, portadores de una misión tan ejemplar que no se puede conciliar con actos de rebeldía, de protesta, como las huelgas por ejemplo. La de enseñar es una tarea profesional que exige amorosidad, creatividad, competencia científica, pero que rechaza la estrechez científicista, que exige la capacidad de luchas por la libertad sin la cual la propia tarea perece. (FREIRE, 2010, p.26)

A continuación se presentan los hallazgos surgidos de las entrevistas en que participaron los profesores dirigentes. Al igual que con los datos emanados desde el grupo compuesto por los académicos, para su abordaje, hicimos uso del programa de análisis cualitativo Atlas.ti.70. De igual forma, con base en la misma estructura analítica, fue posible verificar que una parte relevante de los hallazgos giraba en torno a ciertos ejes temáticos como son la génesis del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, el conocer el origen, desde las concepciones de los profesores participantes, nos permitió identificar la comprensión que poseen sobre el contexto histórico/político en que surgió la necesidad de contar con una nueva Carrera Docente en Chile.

Así también, desde sus concepciones fue posible problematizar la participación del movimiento docente, particularmente del CPCH, en la instauración de las condiciones que facilitaron la presentación del proyecto de ley de Carrera Docente. Posterior a esto, nos adentramos en las concepciones que poseen los docentes participantes sobre el DPD y las racionalidades presentes en la Carrera Docente vigente en Chile. Estos ejes temáticos están directamente asociados a los objetivos presentes en la investigación.

Finalmente, nos introducimos en las posibles mejoras que debieran implementarse para que el Sistema de Desarrollo Profesional Docente cumpla con las expectativas de los profesores.

Al igual que los académicos, para mantener el anonimato de nuestros participantes y cumplir con el compromiso ético asociado al manejo de los datos emanados en situación de entrevista, solamente fueron identificados como Profesor Dirigente (P.D).

7.1 Génesis de la Carrera Docente desde la perspectiva de los profesores dirigentes que intervinieron en la problematización del proyecto de ley.

Los docentes dirigentes, en general coinciden que el surgimiento de la necesidad de contar con una Carrera Docente en Chile, se ubica en el contexto de los primeros gobiernos democráticos tras la dictadura cívico-militar, como una demanda que surgió en el seno del Colegio de Profesores, abordado en diversos encuentros como fue el Congreso Nacional de Educación en 1997, así como en los distintos eventos gremiales, un participante nos informa que:

Siendo dirigente nacional del colegio...el hito fundamental tanto de ser dirigente como del tema que vamos a tocar, guarda relación con el Congreso Nacional de Educación que hicimos en Chile y que se desarrolló en todo el país, en las escuelas, en los liceos, hubo niveles comunales, regionales, hasta el nacional y que abordó muy ambiciosamente lo que suponíamos eran todos los temas educativos. (P.D.5, 2020)

Otro de los docentes participantes, y que actualmente es dirigente del CPCH a nivel nacional, nos explicaba que:

...hay dos hitos o dos dimensiones...que yo recuerdo sobre la necesidad de construir una carrera docente, lo primero que aparece por lo menos en mi memoria como individuo, la discusión que empezó a levantar el Colegio de profes siempre alojada de lo que habían sido las resoluciones del primer congreso de educación por ahí por los noventa y después al inicio del año dos mil cuando se empiezan a hacer estas jornadas nacionales, que tienen como propósito ir construyendo una mirada desde profesorado sobre la necesidad de construir una carrera profesional docente. (P.D.1, 2020)

Las temáticas abordadas en torno a la necesidad de contar con una carrera docente, se entrelazan con una estrategia política surgida desde el CPCH para mejorar las condiciones en que se desarrolla la actividad, entendido por uno de los participantes como la necesidad de complementar algunos aspectos presentes en el Estatuto Docente, particularmente en lo que se refiere a regularizar el desarrollo profesional de los docentes:

...una lectura más relativo corto tiempo que creo que es una necesidad muy inmediata o como a posterior de la implementación del estatuto docente, yo creo que ahí hay un quiebre en el sentido de comprender cómo ciertas condiciones mínimas de ese estatuto administrativo, pero cuando empieza entrar un poco ya entre políticas públicas y ver como la dimensión gremial, la necesidad de un desarrollo profesional o de cierto progreso en ese sentido (...) creo que empiezan a aparecer con fuerza en los procesos de congreso educativos, pedagógicos, curriculares y al final de los 90 dentro del gremio, como esta idea de que el docente tiene cierta capacidad profesional que en el fondo debe desarrollar cierta responsabilidad mejor dicho profesional, que debe en el fondo asumirse y que en ese contexto se requiere un aparato que te permite esa progresión. (P.D.2, 2020)

Lo que se reafirma, y a pesar de la idea que prevalece en el profesorado que esta política pública fue impuesta, la Carrera Docente fue demandada por los profesores a través del accionar del CPCH, como el medio por el cual se podría mejorar las condiciones laborales, “era parte también del plan de aquel momento del Colegio de Profesores, era una exigencia del gremio, el tema de la carrera docente, en este caso por parte del gobierno en ese tiempo se hablaba de una reforma al Estatuto (...), y el colegio de profesores respondía con la propuesta de Carrera profesional docente.” (P.D.4, 2020). Lo anterior, en un contexto donde se había avanzado técnica y jurídicamente en la instauración de los mecanismos de evaluación, dispositivos instaurados en el Estatuto Docente, pero que dejaban en una desprotección importante a los profesores. Entonces, el demandar y promover una carrera opera como un mecanismo defensivo, desde una perspectiva profesional, según algunos de los docentes participantes: “a los gobiernos no les importaba, [a] la Concertación a lo menos nunca le importó, ni a la derecha menos, la mejor demostración es la Evaluación Docente, que siendo un acuerdo [de] construir una evaluación con Carrera, se construyó solo la evaluación, o sea, se puso la zanahoria y vino el garrote.” (P.D.5, 2020).

Un aspecto interesante presente en los hallazgos de los profesores, dice relación con que los docentes informantes asignaron escasa implicancia a los organismos internacionales en la elaboración de las políticas públicas en educación, por ejemplo, como sería la participación de la OCDE en lo que respecta a la gestación de la necesidad de contar con una Carrera Docente en Chile:

...la OCDE nunca ha orientado la construcción de carrera, es más, ha tomado a Chile como un ejemplo, lo difunde como un buen ejemplo en la construcción de su carrera, pero nunca dentro de las recomendaciones de la OCDE (...) como una carrera, si estuvo la evaluación, pero la evaluación de la que hablaba la OCDE no era la evaluación profesional que construimos en Chile, es más, la evaluación profesional que existe en Chile no tiene parangón, hay algo parecido, pero ¡parecido! en Colombia y se intentó algo parecido en México, pero muy mal implementado. Entonces, la evaluación fue propuesta por nosotros, por los docentes. (P.D.5, 2020)

A pesar que no se identifica inicialmente a los organismos internacionales como agentes relevantes en la instalación de la necesidad de contar con una Carrera Docente, lo que logramos reconocer es que algunos de los participantes explicitan que la política pública de Carrera Docente, forma parte de una estructura que obedece a la ideología neoliberal.

Por lo tanto, la discusión de la carrera docente en el fondo estaba en el marco de una gran reforma neoliberal al modelo educativo chileno y que en el fondo claro, nos tenían discutiendo a la interna, respecto a condiciones internas laborales y más

encima con un conflicto dentro del gremio, un conflicto súper interno que generó, que calentó las aguas en ese momento, mientras se estaban aprobando el paquete de leyes completa de la nueva mayoría de la neoliberalización, o de profundización y de actualización del modelo neoliberal y principalmente el sistema financiero de la educación neoliberal. (P.D.4, 2020)

La génesis de la Carrera Docente en Chile, como ley de Sistema de Desarrollo Profesional Docente promulgada el 2016, se debe analizar teniendo en consideración el Estatuto Docente y el Sistema de Evaluación de Desempeño Profesional Docente, incluido el MBE. Es con base en estas tres políticas públicas, que se debe efectuar la lectura ampliada de la Carrera Docente, y cómo a su vez, estas políticas han sido claves en lo que se sustentan las estrategias defensivas de parte del profesorado, principalmente desde el accionar del CPCH.

La evaluación instaurada sin garantías para quienes serían evaluados, docentes de la educación municipal (pública), presente en el Estatuto Docente, es considerada como el punto nodal de la exigencia de contar con una Carrera Docente regulada por ley. Según los docentes participantes, aquello se comenzó a gestar desde el Congreso Nacional de Educación en 1997. De esta forma lo relata uno de los profesores informantes:

En ese congreso por primera vez nosotros hablamos de evaluación docente sobre todo, pero también de carrera, y en ese congreso se acordó el luchar por una evaluación docente, a cambio por cierto de lo que había por ley que eran las calificaciones, que habían quedado en el estatuto docente del 90, negociado con Ricardo Lagos, ahí habían quedado unas calificaciones que eran sumamente arbitrarias, sin indicadores, sin ningún marco, dejaba todo a manos del director, eso era muy peligroso y nosotros nos resistimos once años a eso, pero a once años del Estatuto ocurre que hubo un hecho político que a nosotros nos movió un poco el piso y es que hubo una elección municipal en que la derecha ganó el 51% de los municipios (...) y además con la política de los acuerdos que llevábamos adelante la concertación, también algunos sectores de la propia Concertación (...) si se ponían de acuerdo podían aplicar las calificaciones, fue ese el momento que además nos tocaba una negociación con el ministerio de educación, que nosotros escogimos para presionar en función de que a cambio de las calificaciones, se elaborara con nosotros, con el colegio de profesores, una evaluación profesional docente con carrera profesional, ese acuerdo está firmado, hay un protocolo firmado de año dos mil uno con Mariana Aylwin (...) a mí me correspondió negociar, desde el Colegio, la construcción del Sistema de Evaluación y cuando planteamos que ya era tiempo de abocarlos a la Carrera, bueno desde el gobierno dijeron que no estaban en condiciones, que eso era mucho dinero y que mejor sacáramos la evaluación no más, frente a lo cual, yo por lo menos no estuve de acuerdo, muchos otros profesores también no estuvieron de acuerdo. (P.D.5, 2020)

La necesidad de formalizar la evaluación de la docencia a través de un sistema que diera mayores garantías, no solo llevó a que el CPCH se involucrara en el proceso de construcción de los mecanismos de evaluación, sino también permitió reforzar por un lado la imagen que los docentes no se han querido evaluar debido, entre otros aspectos, a la supuesta baja calidad de su ejercicio profesional. En esta misma línea, se comenzó instalar en la esfera

“pública con mucha fuerza, esa idea de que había un problema en la capacidad que tenían los profes y que por lo tanto, ese problema en rigor lo que hacía era que la calidad del sistema escolar siempre tuviese un techo y que no se pudiera mejorar.” (P.D.1, 2020).

Al mismo tiempo de considerar que la construcción de un sistema de evaluación de la docencia con participación del CPCH formó parte de una estrategia, la demanda por poseer una Carrera regulada por ley, pareciera estar asociada a su vez al deseo por parte de los docentes de ser reconocidos como profesionales, este es otro de los aspectos a tener en consideración en los hallazgos de los profesores dirigentes, el elemento profesionalizante como preocupación, entendiéndose como reivindicación salarial, estatus y desarrollo profesional de la docencia.

Algunos de los profesores recuerdan que originalmente la Carrera docente fue pensada desde el CPCH de forma distinta a como fue plasmada en el cuerpo legal, incluso, dicha preocupación la ubican en el primer gobierno democrático posterior a la dictadura, explicitando la necesidad de equiparar la docencia con otras profesiones que poseen una equivalencia en la formación universitaria.

La historia de la carrera docente viene desde los tiempos de Aylwin entiendo, ya se estaba pensando en el gremio, pero si en ese momento al leer el documento se lograba ver que se proponía un sistema lo más holístico posible para el desarrollo del ejercicio docente, vale decir que se planteaba antes de valores remuneracionales. Por ejemplo, como base, en comparación con otras profesiones, me recuerdo que se comparaba con la carrera de enfermería y también se planteaban elementos de la cantidad de alumnos por aula (...) Eso se dice también en relación a comparaciones que se hacían por ejemplo en términos salariales, porque se buscaba por ejemplo en los indicadores que utilizaba el colegio de profes, situar al profe con un cargo de responsabilidad social muy grande. (P.D.3, 2020)

A su vez esta demanda profesionalizante, expresada en el “motivo de por qué pedir una carrera profesional y esto tenía que ver con cierta disputa también con sectores académicos que estimaban de que el magisterio (...) debía asimilarse más a lo que era la relación con las carreras, las profesiones más independientes.” (P.D.5, 2020). La profesionalización de la docencia presente en el proyecto de Carrera en Chile, consideró que se debía abordar “la formación inicial docente y también vinculado a algunos aspectos del desarrollo profesional docente, en donde la idea de la carrera vinculada a consecuencias, pero era una consecuencia súper drásticas en la medida que era una carrera que [originalmente] se pensaba que era no solamente ascendente.” (P.D.1, 2020).

Si bien las fuertes consecuencias no eran vistas de buena forma, el profesorado no fue un sujeto pasivo en el proceso, “quiero recalcar, que no es un tema solamente que emerge desde el poder por decirlo así, sino que también al interior del magisterio está la necesidad de construir un sistema de desarrollo profesional.” (P.D.1, 2020). Entendiendo que la Carrera podría responder a la demanda de los profesores sobre el hecho de reconocer un desarrollo que no fuera solamente “un desarrollo vertical, sino también un desarrollo horizontal, se planteaba en esa lógica, [en] que un profesor podía también servir de apoyo o de acompañamiento a otros colegas.” (P.D.3, 2020). Esta idea de desarrollo o progresión de la docencia, según los informantes, no era nueva, aunque parece ser que el enfoque de desarrollo docente plasmado finalmente en la ley, difiere de sus antecedentes históricos.

...esta visión del desarrollo efectivamente está en la reforma de 65 y la instalación del CPEIP como entidad asociada a la formación, perfeccionamiento e investigación docente (...) [No obstante, la actual] Carrera como la estamos entendiendo hoy, con progresión, rendimiento, evaluación, eso es un constructo que yo creo que está muy apegado a la aprobación de la evaluación docente y las distintas consecuencias, ósea desde mi punto de vista y lo que ocurre en el 2015 es un perfeccionamiento de ese sistema. (P.D.2, 2020)

Con relación a la profesionalización de la docencia, también existe la precaución de clarificar que dicha demanda no significa alejarse de la condición de trabajadores, aquello fue problematizado por los profesores en el seno de las reuniones gremiales.

... suponer que el magisterio deja de ser trabajador y no, y nosotros que pensábamos que el magisterio siendo asalariado, jugando su destino siempre junto a los trabajadores por su condición, no por deseo, tiene una particularidad dentro de los trabajadores y es que tiene una responsabilidad profesional que es enorme, entonces lo profesional no quita lo laboral, tu condición de asalariado, eso es muy importante porque determina en donde se juega el destino de los profes. (P.D.5, 2020)

El exigir el reconocimiento de un estatus profesional por parte del profesorado, no ha sido una cuestión fácil de resolver por quienes tenían lecturas críticas sobre el proceso de construir una Carrera docente, por ejemplo, algunos creían que “la lógica de una carrera debiese ser una carrera funcionaria y no una carrera profesional.” (P.D.4, 2020). No obstante, se avanzó con la demanda, a pesar que este proceso no ha estado libre de contradicciones.

Implica una diferenciación entre aquellos trabajadores que no son profesionales y los que son profesionales, ahí yo creo que hay una ambigüedad, es importante ser críticos también. Pero por otro lado, lo que buscaba el concepto profesional era hacer una apuesta en valor digamos, de un trabajo y una labor que históricamente, en toda la historia de la educación pública, ha sido tan ambiguo también a su valoración. (P.D.3, 2020)

7.2 La Carrera Docente en Chile y el desarrollo profesional, desde la perspectiva de los profesores dirigentes.

Del diálogo generado en situación de entrevista con los docentes que han ocupados cargos como dirigentes gremiales o sindicales, durante el contexto de tramitación del proyecto de ley del Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile, han surgido una serie de concepciones en torno a los cambios que establecería esta Carrera Docente, reconociendo un listado de cualidades que aluden a la profesionalización y profesionalismo de la docencia presentes en el cuerpo normativo.

Lo primero que se destaca, de forma recurrente, es que el sistema instaurado considera el ejercicio de la docencia como una actividad individual, con mecanismos de evaluación o certificación que se aplican descontextualizadamente en relación con las realidades escolares.

La concepción de desarrollo profesional docente tiene que ver con una idea de un individuo con el foco en la idea del individuo docente, una práctica docente individual que se desarrolla a sí misma a través de un sistema de certificaciones, certificaciones que han sido predefinidas por el Estado digamos y que por tanto desconocen o confrontan lo que ocurre realmente en las escuelas y lo que define efectivamente y cotidianamente el trabajo de los profes. (P.D.1, 2020)

Los profesores participantes nos expresan que la Carrera Docente “está vinculada a un desarrollo individual, a un desarrollo vinculado al mérito salarial, etc...” (P.D.3, 2020). Cuando el salario depende del propio esfuerzo, es decir un mérito demostrado en las evaluaciones de desempeño individual, es complejo sostener que aquello puede mejorar el desempeño de las comunidades escolares toda vez que las mejoras de las escuelas pasarían por un trabajo colectivo. En palabras simples, se ha reducido el profesionalismo docente a rendir una serie de instrumentos evaluativos, pensando que pueden ser aplicables a cualquier realidad, es decir un docente eficiente debería ser capaz de demostrarlo en cualquier contexto.

Es una mirada de un docente que en el fondo demuestra su saber, su capacidad profesional en medio de situaciones específicas en donde se evalúa su conocimiento y su desempeño, hay una lógica como de un docente que es capaz de en cualquier contexto, generar un proceso educativo eficiente y que es capaz de demostrarlo en estos instrumentos evaluativos. (P.D.2, 2020)

Esta idea de considerar al docente como un profesional flexible, adaptativo y creativo se ha reforzado durante los últimos dos años en contexto de pandemia, en donde la necesidad de contar con nuevas tecnologías, y particularmente de cursos de perfeccionamiento docente, ha sido un tema recurrente, cuestión que según nuestros participantes ha abierto un escenario en disputa.

Hoy estamos con la pandemia, en todo un proceso de transformación que hacia el futuro no se ve muy claro en un escenario yo creo que en disputa, al interior de la pedagogía y la educación sobre el impacto de lo que va a generar la virtualización de los sistemas escolares y eso implica también una actualización, si tú te das cuenta ese tema es otra idea de perfeccionamiento, porque tiene que ver con una idea de reconocer esta transformación de los contextos y entrar en una discusión más de fondo sobre los fines o los funcionamientos de la escuela, que esta idea de perfeccionamiento bajo esta perspectiva no es funcional a la lógica del perfeccionamiento que la misma carrera profesional docente promueve (...) esta idea de la formación permanente tampoco debe ser entendida como un proceso de que todo está permanentemente transformándose y absolutamente todo es entre comillas nuevo, porque hay tendencia y procesos que son permanentes con cierta estabilidad en el tiempo, pero hay elementos que se van modificando, entonces tampoco significa que deba ser un perfeccionamiento desde cero...(P.D.1, 2020)

La pandemia del Covid-19 vino a develar las falencias del sistema educativo, no solo por la ausencia de una autoridad que dieran cuenta del contexto, sino también, desde las concepciones de algunos de nuestros participantes, se evidenció el debilitamiento del gremio en asumir un rol desde la profesionalidad de la docencia.

Esta pandemia por ejemplo, este momento ha revelado toda la crisis educacional que hay, la falta de un proyecto educativo, la falta de la profesionalización, la falta de especialización, pero el gremio termina discutiendo temas gremiales, temas para adentro, independiente insisto de que puedan haber concepciones más de avanzada, discusiones más de fondo, pero que no pasan a ser parte de la agenda de esta organización, entonces...al final nos encontramos con dirigentes que pueden ser voceros de las redes sociales, pero que no levantan un discurso hacia el interior del magisterio para profundizar un debate que todavía sigue pendiente, que tiene que ver con una nueva concepción de educación y un proyecto educativo. (P.D.4, 2020)

Es complejo instalar la idea de la incapacidad de los docentes, ya sea en su ejercicio de aula o como dirigente gremial, al momento de hacer frente al contexto de la pandemia porque este seguramente será el principal argumento que refuerce una de las concepciones presentes en la Carrera Docente, como sería según nuestros participantes, el considerar a los profesores como profesionales incompletos que requieren constantemente estar inmersos en procesos de perfeccionamiento o actualización, más aún, si algunos insisten que los cambios llegaron para quedarse, como sería el formato de docencia híbrida.

Yo creo que eso es correcto...durante toda su vida y eso se sustenta porque efectivamente la sociedad está cambiando, ahora permanentemente los desarrollos que se están generando a nivel, producto mismo de la pandemia, qué distintos analistas están perspectivando cierto, que vamos a ir incluso un sistema híbrido de educación virtualizada, de educación presencial, eso va a implicar una serie de elementos de actualización querámoslo o no, incluso aunque no lleguemos a ese escenario de híbrido” (P.D.1, 2020).

En general se comprende que el profesionalismo que instala el Sistema de Desarrollo Profesional Docente se basa en la idea que el profesor vía mecanismos de evaluación, irá

progresando profesionalmente, esto enmarcado en el cumplimiento de estándares que describen a buen profesional docente.

Yo creo que tiene que ver con alguna idea que yo creo que es muy propio del progresismo, dentro del concepto de docencia que tiene que ver con la idea de la profesionalización así entendida como un docente que en el fondo solo adquiriendo X saberes se torna profesional y teniendo ciertos estándares que cumplen su formación es un buen profesor [esto chocaría con] una mirada que despega un poco de la tradición de la pedagogía como una construcción contextualizada, comunitaria, democrático, etc., y la instala más como un sujeto profesional que se inserta en determinadas comunidades para lograr el mejor desempeño posible, en el fondo es una mirada contextual o un poco desprendida de su desarrollo particular. (P.D.2, 2020)

Las críticas a la descontextualización que poseen los instrumentos de evaluación presente en el actual Sistema de Desarrollo Profesional Docente, no solo se conecta con sustentos pedagógicos e ideológicos anclados a visiones críticas, como sería el considerar a los docentes como trabajadores intelectuales, cuestión que según algunos de nuestros participantes estaría presente en las tradiciones pedagógicas de la región, al argumentar que esta Carrera “trastoca en un elemento que es clave en la tradición latinoamericana a la pedagogía que tiene que ver con la posibilidad de una intelectualidad asociada a la docencia, vinculada a la posibilidad de pensar esos contextos, pensar esa relación pedagógica.” (P.D.2, 2020). Sino también, pasa por cuestionar la instrumentalización que considera la evaluación de la profesionalidad en la Carrera Docente vigente.

Es un error cuando ellos [actual dirigencia del CPCH] hablan no a la doble evaluación y se conforman con que se acabe la Evaluación Docente y quede el portafolio y una prueba, o sea eso es una mirada muy estrecha de desarrollo profesional, muy estrecha en donde no hay ningún rol del docente, no hay pares, no hay comité de pares evaluadores discutiendo (...) pierde algo cuando no es la Evaluación Docente la que te permite progresar y se inventa este sistema de portafolio y pruebas. Creo que esa concepción pudo ser solo por la debilidad que mostramos como colegio, con un colegio dividido era muy difícil conseguir algo más. (P.D.5, 2020)

La evaluación de la docencia asociada a las remuneraciones es otro de los aspectos que destacan los participantes en relación a la profesionalización instalada de arriba, lo que abrió al interior del magisterio una tensión sobre si se debía reconocer la oportunidad de aumentar significativamente el salario (entre el 20 a 30%), o cuestionar y rechazar este aumento vía asignaciones variables sujetas a evaluaciones de productividad.

Hubo una discusión interesante ahí de contrapropuesta fue la de decir que había que aumentar las asignaciones variables...son las asignaciones por tramos, o aumentar el valor base de la hora, que eso en el fondo era efectivamente hablar de una valoración de la profesión y de las distintas complejidades que esta implica o que tú tienes que estar demostrando permanentemente esa capacidad. (P.D.2, 2020)

Condiciones materiales fundamentales para cualquier trabajo, pero que lamentablemente simplificó muchas veces la discusión sobre el reconocimiento profesional de docencia, lo que a su vez se vio más complejizado con el conflicto político interno que vivía el CPCH.

Una cuestión que no es menor, porque además es un problema endémico en el mundo y sobre todo en América Latina, está el tema del salario...si nosotros seguíamos con nuestra realidad a propósito que “esta no es mi carrera” [movimiento disidente al interior del CPCH], yo no quiero la carrera, bueno si no quiero la carrera ¿quiero volver a como estábamos?, o sea quiero volver atrás por cierto anual de reajustes, porque ocurre que yo te puedo demostrar que el muchacho que ingresó este año a la carrera profesional docente por primera vez, si hubiese ingresado sin carrera estaría ganando por 37 horas promedio, que es más o menos el promedio de horas que tienen que alcanzar quinientos veinte mil pesos, con carrera quedo ganando ochocientos treinta, hay una diferencia, el docente que estaba ejerciendo y aquí es donde te quiero demostrar también el que esto entra en la 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 (...) cayó en un momento político, en el peor de los momentos políticos, que era un momento de división dentro del Colegio (...) porque venía una elección que había que perfilarse y había que mostrar la diferencia para poder perfilarse y además con éxito porque lo consiguieron, consiguieron la conducción del colegio, entonces desde esa perspectiva a ellos les funcionó, lo que no funcionó fue conseguir la mejor carrera que nosotros queríamos y eso es una cuestión que está pendiente para adelante, porque está el aspecto de que no se consideró toda la evaluación, pero también está el aspecto de que nosotros queríamos, no solo llegamos a 60/40 de las horas lectivas no lectivas, sino que avanzara 50/50 que es el promedio de la OCDE. (P.D.5, 2020)

Es un hecho empírico que “los profesores hoy día ganan más que lo que ganaban antes, particularmente los que tienen título y eso es bien decidor...” (P.D.2, 2020). Pero, ¿realmente era eso lo que pretendían los docentes cuando exigían ser considerados como profesionales?, no hay que confundirse, “¿quién diría que no le sirve ese dinero y que no es un reconocimiento también? (...) pero que al mismo tiempo fue que la profesión se entendiera como una acumulación de rendimientos futuros para una mejora en tu condición...” (P.D.2, 2020).

En general las concepciones que poseen los profesores participantes sobre la Carrera Docente y el profesionalismo de la docencia, dicen relación con que este sistema instaló una oportunidad de reajuste salarial relevante, pero aquello tuvo costos, como es el considerar al docente como un emprendedor individual que deben dar cuenta de su desarrollo a través de evaluaciones que son percibidas como parte de una lógica de estandarización.

Es un poco la lógica de la estandarización como una mirada que cierra en la construcción de un buen docente a un contenido determinado diseñado como una forma específica y casi única de enseñar, como en el fondo existen ciertos estándares que se alcanzan y al alcanzarlos y con dicho modelo tu logras en el fondo un buen desempeño y un buen desarrollo (...) el fondo por tanto es un saber medible,

medible en cualquier circunstancia, igualitario que en el fondo por eso es interesante esto, porque se compone de que nunca hay que perder de vista que todos estos conceptos que estamos diciendo son conceptos que responden a realidades, o sea en el fondo la estandarización también responde a la necesidad de cierto grado de igualar los procesos formativos para lograr determinar calidad, entonces uno podría apelar a que hay un hito de justicia porque en el fondo hay un acceso igualitario. (P.D.2, 2020)

En este mismo sentido, existe la crítica a la concepción de formación permanente del profesorado, no necesariamente desde lo ideológico que significa cuestionar esta figura de un docente como un cuasi profesional, sino que esta formación en ejercicio puede caducar rápidamente al estar asociada a los tramos que deben cumplir los docentes.

Lo primero que la carrera establece que hasta el nivel avanzado es obligatorio someterse a una evaluación docente, entonces yo podría rápidamente a los 10 años, que salgo de la universidad a los 25 y a los 35, 40 años yo podría no evaluarme más, así de simple...llegar al tramo avanzado, porque de ahí en adelante no es obligatorio. Entonces esta idea de formación permanente yo creo que no está en la base de carrera docente y el concepto de formación que tiene, es un concepto de formación reducida a la idea de que los profes tienen que llegar al tramo último que es más obligatorio que el avanzado, hasta ahí se conjuga la idea de desarrollo permanente... (P.D.1, 2020)

A pesar que se percibe que la Carrera Docente vigente ha simplificado la concepción de DPD, entre nuestros participantes existe conciencia de la complejidad del tema, reconociendo que lo establecido es una relación entre la concepción de profesionalización de la docencia con referencia a lo se conoce como “escuelas efectivas”, es decir instalar procedimientos estándares que permitan seguir un derrotero de gestión, siendo posible de implementarse independiente del contexto.

Creo que son constructos como...como complejos en el sentido como sustantivo de la palabra, no lo ningunearía como concepto simples es como...son constructos complejos que sustentan una mirada de desarrollo profesional y como...así como conclusión yo lo vincularía como en pases y como de carácter incluso ideológico con la idea de...de esencialmente de reinstalación de una escuela efectiva, es como...es como en el fondo el triunfo de la mejora, entonces...en el fondo instalando determinados hitos de mejora en cualquier circunstancia tú puedas transformar una escuela en una escuela que logra aprendizaje por así decirlo, entonces saca de lugar, del centro del problema el conflicto de la dimensión estructural del problema educativo. (P.D.2, 2020)

En esta Carrera se comprende que el “profesor puede mejorar, pero puede mejorar para cumplir ciertos estándares... y esos estándares lamentablemente se contradicen con cualquier tipo de evidencia científica o evidencia investigativa en la educación de cualquier lugar del mundo...” (P.D.3). Lo que la investigación educativa remarca sería el trabajo colectivo, el aprendizaje situado en experiencias concretas, cuestión que según los críticos de

la Carrera Docente no se estaría dando, pero también, según ellos, sería necesario reconocer la formación oficial de pos graduación.

Dialogar como una unidad instalada de profesorado y que es propia de la tradición pedagógica, ya que en el fondo tú aprendes en la experiencia, o sea que el profesor no solamente es un buen profesor si es que está formado de buena manera cuando sale de la universidad, requiere de la experiencia en la escuela para ser un mejor profesor y por eso puedes avanzar cuando estás más tiempo en la escuela (...) un elemento fundante del desarrollo, de la progresión voy a decirlo así y otro elemento que es muy decidor... creo de los elementos propios del desarrollo profesional es esta idea de eliminar las credenciales académicas como un factor de desarrollo (...) es absurdo que en la carrera no tenga ningún reconocimiento a posgrados por ejemplo, o sea en el fondo no se condice ni siquiera con la estructura universitaria como vigente digamos, y al mismo tiempo yo creo que refuerza la idea de que el proceso siempre tiene que estar controlado por el Estado, porque aparte el estado actual del CPEIP es muy débil y por tanto, su capacidad de acción real al no estar territorializado con potencia, es débil, o sea el CPEIP no está dialogando con las comunidades sobre cuáles son los elementos del desarrollo profesional. (P.D.2, 2020)

Por último, a pesar de las fuertes consecuencias que pueda tener el incorporarse a la Carrera Docente debido a que “instala nuevos causales de despido, por ejemplo se suma a los de la Evaluación Docente y ahora por no avanzar en los tramos.” (P.D.3, 2020). Los docentes participantes consideran que la incorporación a la Carrera es vista como una discriminación frente a otros funcionarios o trabajadores que se desempeñan en las escuelas.

La lógica de las carreras profesionales docentes o por lo menos de los países que lo ha hecho de mejor manera que Chile, apuestan de una u otra forma a reconocer al docente que avanza en un proceso o se le permite avanzar y se le piden ciertas características cierto, que debiese entenderse que apuesta al perfeccionamiento (...) Al resto de los funcionarios nadie los mide, de ninguna manera y están impactando casi de la misma manera que el docente en la formación de los estudiantes, entonces por lo tanto, muchos de estos funcionarios no se sienten partícipe de los proyectos educativos de las escuelas, no se siente partícipe de un proyecto educativo nacional en el caso de que lo existiera, por lo tanto simplemente van y cumplen con una función mínima, por la cual se les paga, por lo tanto se queda fuera el debate del proceso educativo como un proceso integral. (P.D.4, 2020)

7.3 Racionalidades presentes en la actual Carrera Docente en Chile, desde la perspectiva de los profesores dirigentes.

La mayoría de los profesores participantes explicitan que la actual Carrera Docente se relaciona con la estrategia de desarrollo neoliberal en educación, o como comúnmente se le identifica: sistema educativo con centralidad del mercado. 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.” (P.D.1, 2020). En este aspecto, algunos profesores nos expresan que la Carrera Docente vigente 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... y eso sería con la ley SEP... (P.D.1, 2020)

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.” (P.D.2, 2020). 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 Ley LGE en las últimas legislaciones, ley de inclusión por ejemplo, etc.” (P.D.3, 2020). Todo estaría articulado con base en una estructura presente en la estrategia de desarrollo neoliberal.

La política educativa post ley general de educación, establecimiento del sistema de aseguramiento de la calidad, es la versión, la implementación, la interpretación, la puesta en práctica de esa política en la construcción del desarrollo docente, o sea es un poco el afinamiento de clavija para que eso ocurra con el paralelo un aumento potencia, o sea un aumento base y un aumento potencial de la remuneración docente. (P.D.2, 2020)

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 conquistar el 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. (P.D.1, 2020)

En esta misma línea argumentativa, se insiste que la neoliberalización del desempeño de la profesión docente a través de la Carrera “se consolidó una idea de profesor o de profesora que en el fondo da cuenta de su rendimiento y que en función de su rendimiento individual en instancias de evaluación, y que eso se bonifica y se respalda en una mejor remuneración.” (P.D.2, 2020). 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 los docentes 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, porque lo digo, porque por un lado tenemos profesor y profesora que tienen salario diferenciado y que 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. (P.D.3, 2020)

Se percibe que la racionalidad neoliberal se expresa en un sistema que premia individualmente por mérito, pero que a su vez precariza la relación laboral entre los docentes y el empleador, ya sea este el Estado o los particulares que acceden a fondos públicos. Es por esto que la Carrera Docente vigente se concibe como “la puerta de entrada al sistema de aseguramiento o la lógica de rendimiento.” (P.D.2, 2020). Donde se considera que “el paradigma pedagógico que tenemos que instalar está vinculado con la forma en cómo se paga, por eso es interesante y radicalmente siniestra la Carrera Docente, porque vincula lo que tu ganas con lo que tú debes ser como profesor.” (P.D.3, 2020).

Es interesante que hayan sido los propios docentes quienes fueron capaces de superar la lógica de valorar la nueva Carrera Docente como un mecanismo meramente de reajuste salarial, llegando a problematizar el paradigma adherido al proyecto de ley, a pesar que la docencia había sido una de las profesiones más castigadas durante la dictadura, cuestión que no se pudo modificar posterior a la recuperación de la democracia, la remuneración de los docentes estaba muy por debajo de la demás profesiones universitarias.

El contenido de la ley no podría decir yo que las profes y los profes lo manejaran al pie de la letra, pero sí fue muy importante en ese proceso que se empezará a dejar de hablar de lo laboral y lo remuneracional porque a los profes les decían, saben profes nosotros les vamos a subir el salario y en El Mercurio decía que íbamos a ganar como dos palos, algo por el estilo, y los profes sabiendo que les iban a subir el salario fueron capaces de decir desde la base, que lo que se cuestionaba no era el tema salarial, era el paradigma que estaba presente en la ley, un paradigma que era un paradigma neoliberal que buscaba instalar dentro del ejercicio docente, la competencia, el individualismo y creo que los profes estaban bien conscientes de que el ejercicio docentes es un ejercicio colectivo comunitario. (P.D.3, 2020)

Además de lo abordado anteriormente, la Carrera Docente si bien posee una mejora salarial, se concibe como un cuerpo regulatorio que precariza el ejercicio de la docencia, porque aparte de exigir estar sometido a constantes procesos de evaluación con el riesgo de poder ser desvinculado, esta Carrera no posee un mecanismo de reconocimiento de salida,

más aún, si pensamos que la mayoría de los docentes que jubilan caen inmediatamente bajo la línea de la pobreza, “hay un desarrollo como sin un fin...sin un fin literal, o sea en el fondo una salida, que es el famoso tema de la no existencia de un proceso de retiro como permanente y que yo creo que aparte de la relevancia gremial eso en el fondo habla de una carrera que es una carrera también de mercado o asociada a la precarización laboral...” (P.D.2, 2020).

En general, quienes critican esta Carrera Docente son bastante categóricos en identificar que “es una ley que se instala en una fase de reajustes del modelo de mercado en la educación...” (P.D.3, 2020). Desde las concepciones de los docentes que han criticado esta Carrera, expresan que esta política pública forma parte del “marco de una gran reforma neoliberal al modelo educativo chileno y que en el fondo, nos tenían discutiendo a la interna, respecto a condiciones internas laborales.” (P.D.4. 2020), concluyendo que esta Carrera no soluciona los grandes problemas presentes en las condiciones de trabajo:

La ley de carrera docente no respondía a cuestiones básicas, mínimas, del ejercicio docente...como la cantidad de alumnos por aula, como el trabajo colaborativo o comunitario, el rol que eso tiene dentro de la escuela, que eso es totalmente dilapidado por la Carrera Docente, el establecer el criterio de mérito y de individualismo, el tema de la cantidad de horas de trabajo de aula fuera del aula (...) tú vas a ser considerado mejor profesor, vale decir que la relación entre progreso y mejora del desarrollo de un profesor está vinculado a una noción de estandarización también a nivel central, esos indicadores que se reproducen a nivel nacional y que nunca son compatibles con las diferencias y la diversidad de contextos y diversidad de las condiciones del desarrollo del ejercicio. (P.D.3, 2020)

Por otro lado, entre los profesores quienes argumentan en contra que el Sistema de Desarrollo Profesional Docente pueda responder a una racionalidad neoliberal, lo realizan desde el hecho que con esta Carrera Docente, el Estado tiene mayor presencia como agente regulador en un mercado que está sumamente liberalizado, 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...bueno, 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. (P.D.5, 2020)

De hecho algunos de nuestros participantes sienten orgullo que pese a las condiciones del país, en donde prima el neoliberalismo en diversos ámbitos, incluso en aspectos culturales

de valoración del emprendedurismo, como consecuencia del accionar de los profesores gremializados y sindicalizados, fue posible arrebatárles espacios a las lógicas de mercado.

El neoliberalismo lo que quisiera es que no haya carrera, el neoliberalismo no quisiera tener evaluación, quiere tener calificaciones y hechas ni siquiera por el director, por el empleador, eso es lo que quiere el neoliberalismo, esas son las recomendaciones de la OCDE, de la OMC. Ahora, nosotros hemos construido esto y eso también hay que asumirlo, en un contexto político de un país que es yo te diría el alumno aventajado del neoliberalismo en el mundo, en esas condiciones conseguimos esta carrera que no la tiene ningún país de América Latina, que no la tienen la mayoría de países Europeos, ni hablar de Asia y África (...) nosotros le arrancamos una visión en mi opinión, le arrancamos de una visión tecnocrática, productiva del desarrollo docente, arrancamos una mirada profesional y la instalamos en una ley que es la Carrera Profesional. (P.D.5, 2020)

A partir de lo expuesto en las concepciones de nuestro participante, que actúa como disidente de la mayoría de los profesores, nos permite enriquecer la lectura de las racionalidades presentes en el Carrera Docente, por ejemplo al responder a quienes formulan que la Carrera promueve el individualismo

Yo desafío a que se demuestre eso, que se entregue una evidencia de ese individualismo, porque se dice que es individualista, porque evalúa el ejercicio docente en el aula, en el aula el docente está solo, ¿de qué otro modo lo puedo evaluar? si queremos evaluar el ejercicio docente, ¿de qué otro modo lo evaluamos? una cosa es que el ejercicio docente sea individual en el aula y otra cosa es que la evaluación sea individualista o la Carrera sea individualista. (P.D.5, 2020)

De igual forma, argumentó en contra de quienes destacan que el Sistema de Desarrollo Profesional Docente se sustenta en la estandarización de los procesos evaluativos que miden el desempeño docente, exponiendo que en ninguna parte de la instrumentalización se exige un rendimiento estándar.

Tanto para la Evaluación Docente como para la Carrera no hay estandarización, porque incluso estoy pensándolo justamente ahora...claro, con esto de que no es la evaluación completa la que se promueve en la Carrera y es solo el portafolio, ni siquiera en estas condiciones que ocurre, porque el portafolio es una mirada bastante integral del ejercicio y...ojo, es una mirada de lo que tú haces, nadie le impone a ningún docente, mire hágame esta unidad, muéstrame estos trabajos, muéstrame este tipo de evaluación...no, es todo lo que el docente hace, entonces no...por ninguna parte y lo que sí...lo que sí va a desarrollar en el futuro cuando se generen mejores condiciones para desarrollar la Evaluación y la Carrera, va a desarrollar un salto profesional en los docentes, o sea docentes con más tiempo para su desarrollo profesional son mejores profesionales, pueden colaborar mucho más..." (P.D.5, 2020)

Por último, se argumenta que los organismos internacionales que promueven políticas neoliberales a nivel global no han tenido implicancia en la formulación de la Carrera Docente en Chile, explicitando que: "yo a la OCDE la sigo harto, le leo todos sus informes educativos, pero no he visto nunca que la OCDE promueva carreras, promueve evaluaciones, pero evaluaciones muy del deber ser que define la autoridad" (P.D.5, 2020). En este aspecto, un

elemento central en la necesidad de buscar constituir una nueva Carrera Docente, obedecía por un lado a la responsabilidad moral y ética de los docentes como garantes del derecho de la educación, y por otro lado, por la necesidad de mejorar e igualar las condiciones de trabajo entre quienes se desempeñan en escuelas públicas y aquellas que reciben un financiamiento parcial del parte del Estado, como serían las escuelas particulares subvencionadas.

Este docente tiene que asegurar...es un vehículo para asegurar un derecho, ese derecho es único para todos los niños y jóvenes de este país, no puede ser que el Estado financie desigualdades en las condiciones de enseñanza. Entonces, que el sector particular subvencionado, está en el código del trabajo, que se le pague menos, que haya mayor discrecionalidad para el despido, son condiciones de enseñanza, no son condiciones laborales, te das cuenta, esa es la mirada profesional que hay que tener sobre ese aspecto, entonces es un gran logro que la carrera se haya extendido al sector particular subvencionado y que progresivamente vayan a ir ingresando, porque eso de nuevo nos habla de una carrera que es universal y no es solo para el sector público... (P.D.5, 2020)

Relacionada con la racionalidad 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.

Yo 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 como un elemento central. (P.D.1, 2020)

Las concepciones de los docentes que aluden que esta Carrera posee una simplificación del ejercicio profesional, “quitándole elementos de contexto, quitándole elementos de la dimensión emocional que va definiendo trabajo docente...” (P.D.1, 2020). 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 lógica neoliberal.

Según nuestros participantes, el ideal sería concebir a una formación docente que no sea del todo pragmática con el sistema de promoción, para evitar caer en la lógica de juntar puntos, o como expresan nuestros participantes 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. (P.D.2, 2020)

En este aspecto, los profesores exponen explícitamente que un elemento que representa la racionalidad técnica como es que se “busca que nosotros seamos capaces de seguir reproduciendo lo que ellos [gobierno] quieren que nosotros reproduzcamos.” (P.D.3). En este sentido, un tema clave a la hora de definir si estamos en presencia de una Carrera que concibe al docente como un técnico, dice relación con el nivel de autonomía en contraposición a la estandarización.

A pesar que exclusivamente se construye [La Carrera Docente] bajo la idea de la profesionalización y la autonomía, en la práctica dada la concepción epistemológica que tiene no lo hace y una de las características centrales tiene que ver con la idea de la estandarización, porque la carrera profesional docente lo que hace es llevar a la lógica de nuestro trabajo cierto, la estandarización y la vincula a una estandarización que tiene que ver con un trabajo curricular (...) Se traduce con mucha fuerza en esta idea de que el buen profesor es aquel docente que logra en las evaluaciones alcanzar lo mejor posible los estándares de desempeño que han sido predefinidos cierto, por el estado y por la misma ley. Entonces reduce la función docente a la consecución de estándares definidos externamente. (P.D.1, 2020)

En síntesis, las concepciones que aluden a la idea que la tecnocracia ha sido reforzada a través de la Carrera Docente, reconocen que la Evaluación Docente, siendo una parte fundamental de esta, es necesario destacar 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...” (P.D.4, 2020). Más aún si existe una desvalorización del proceso evaluativo de parte de los propios docentes.

Muchos conocíamos antes de la discusión de Carrera Docente lo que había sido por ejemplo esta lógica de los Docentemás, que estaban relacionados con la Evaluación Docente y muchos saben que un profesor muy bien evaluado en la Evaluación Docente que era destacado como Docentemás y todo el sentido, no necesariamente era un buen profe en el aula, por lo tanto entendemos que la carrera docente basada en la evaluación docente, una evaluación estandarizada. (P.D.4, 2020)

7.4 El Movimiento Docente como actor relevante en la constitución de reformas educativas, desde la perspectiva de los profesores dirigentes.

Al momento de problematizar el rol que ha cumplido el movimiento docente -tanto desde el CPCH como organización gremial, así como de algunos sindicatos de trabajadores de la educación y de colectivos docentes en general- hemos podido verificar, desde las concepciones de los profesores participantes, que el CPCH ha sido un actor contradictorio en

el proceso de gestación y negociación de la Carrera Docente vigente. Partiendo porque algunos de nuestros informantes explicitan que actuaba con opacidad.

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”. (P.D.1, 2020)

Al respecto, lo que debemos advertir es que la mayoría de nuestros participantes formaron parte de la llamada disidencia al interior del CPCH, 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...que en el fondo van atrás de la política, entonces al ser muy genéricas o poco precisas.” (P.D.2, 2020). Así como sobre la burocratización con que opera el CPCH, lo que llevó a que muchas veces las bases sobrepasaran las mesas dirigenciales, tal como fue el caso de los docentes movilizados en Valparaíso cuando comenzaba a discutirse el proyecto de ley de Carrera Docente.

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. (P.D.4, 2020)

Se torna evidente, en la medida que avanza la idea de legislar la nueva Carrera y se comienzan a filtrar algunos detalles presentes en el proyecto de ley, que la movilización docente se reactivaría, y esto a su vez, movilizando las estructuras dirigenciales del CPCH, superando los cuestionamientos con base en puntos genéricos, dando paso a reflexionar sobre los procedimientos, y principalmente, sobre 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 o en las paralizaciones, pero eso es como una dinámica de trabajo que se ha instalado en Chile a lo menos en los últimos años. (...) la movilización del 2015 y el contexto de la discusión de Carrera Docente, fue que quizás...esto ya es muy experiencial, o sea lo que me pasó a mí, o como yo lo evaluó como en el mediano plazo, es que esencialmente fue como de los hitos de la historia reciente del colegio y del gremio en donde esencialmente el gremio vuelve a hablar de su profesión. (P.D.2, 2020)

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 para el gremio, más bien 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.” (P.D.5, 2020). El rol del CPCH fue duramente criticado por la bases, sin embargo, uno de nuestros participantes destaca que desde la organización gremial se venía trabajando hace mucho 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...no sé, mira 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 colegio de profesores discutiendo carrera, hubo cuatro jornadas nacionales que conseguimos con el ministerio deliberar las horas para discutir de carrera y las cosas que discutíamos de carrera son los que están en la carrera hoy día y los profesores estaban de acuerdo, por eso que te digo que esta cosa...claro, cayó en un momento político en el peor de los momentos políticos, que era un momento de división dentro del Colegio (...) el Colegio de Profesores no es un sindicato desgraciadamente, y no digo que en el futuro no podamos pensar algo por el estilo, pero hay que hacerlo inteligentemente porque si tú al formar algo nuevo destruyes la capacidad de negociación nacional que tiene el Colegio, sería el peor de los negocios, entonces es desde el Colegio que se puede construir algo nuevo y en ese sentido si no hay renovación yo creo que es difícil construir algo nuevo. (P.D.5, 2020)

En relación al gremio y las organizaciones sindicales, según nuestros participantes, se debe ser responsable, cuidar la institucionalidad, toda vez que internacionalmente se insiste que uno de los problemas presentes en los sistemas educativos es 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...” (P.D.5, 2020).

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 de docentes, entre ellos se destaca el 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.” (P.D.3, 2020). Actualmente el MUD tiene representatividad en diversas localidades del país, pudiendo incluso 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 de los colegios, yo creo que la participación radicó en lo que podíamos aportar a los órganos de base...de las distintas escuelas y consejos

gremiales que estaban en ese momento discutiendo y abriendo el debate sobre la carrera docente, pero fue en esa dirección no en un órgano así como de dirección de dirigencia, sino que fue un trabajo más en los espacios locales, en los espacios de las comunidades escolares (...) nos reuníamos puntualmente, nos dividíamos en secciones y esas secciones se transformaban como en un grupo de estudio, dónde íbamos analizando lo que iba sacando el gobierno, una parte de la posición de los profes e íbamos haciendo digamos, una discusión grupal colectiva muy horizontal, luego de consensuar una mirada crítica (P.D.1, 2020).

Los colectivos de docentes que ha logrado mantener en el tiempo grupos de estudios críticos han sido claves para sostener la problematización de las políticas educativas, no solo de la Carrera Docente, “creo que eso no está pasando [problematización] hoy en día por el Colegio de profes, sino que más por estos espacios locales territoriales...” (P.D.1, 2020). Siendo clave en el desarrollo de estos procesos el diálogo de las instancias de estudios con las experiencias concretas presentes en las escuelas donde los docentes ejercen la profesión.

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, en la vida de nuestro ...de lo que nosotros somos, obvio que nos va a centrar con mayor fuerza y mayor claridad para avanzar digamos, en un proyecto político educativo que sea de más largo plazo (P.D.3, 2020).

Un paso adelante, incluso en aspectos que derechamente podemos catalogar de profesionalidad crítica, se da cuando el trabajo de estos colectivos se confrontan dialectalmente con las experiencias presentes en las escuelas y esto a su vez, se transforma en saberes comunicables a través de publicaciones que abordan temas de educación.

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 un espacio de estos grupos de estudio que eran...digamos desarrollado en donde cada uno de los compañeros tenía que asumir la lectura de un texto lo presentaba y de ahí íbamos comparando y ahí íbamos armando una opinión colectiva. (P.D.1, 2020)

Desde el sindicalismo, por afuera del CPCH, 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 la tramitación de la ley de Carrera Docente una de estas coyunturas marcada por el conflicto y la reflexión.

Nosotros [Sindicato] identificamos en ese momento que el impulso de la Carrera Docente no un hecho aislado, no era una ley particular que iba a afectar solamente a los profesores, si no 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, en este caso profundizar los elementos en lo legal de la educación pública, que...donde incluimos...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. (P.D.4, 2020)

La movilización contra el proyecto de ley que instauraba el Sistema de Desarrollo Profesional Docente 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 los aspectos pedagógicos asociados y hasta algunos elementos sistémicos del ámbito educativo.

Creo que se ha avanzado efectivamente en eso, no creo que esté muy sistematizada ni muy elaborada, yo creo que están un poco dispersa, pero sí efectivamente se ha logrado avanzar en eso...o sea, yo diría que esas ideas se expresan también cuando uno cuestiona la Carrera Profesional Docente bajo los principios o las concepciones o los criterios que deben fundar una carrera profesional docente, entonces esos elementos no sé si han sido como elementos que han inventado los colectivos docentes, yo diría que han rescatado o han resignificado digamos (...) pienso un poco lo que paso con la experiencia de la AFP, de los profes en los años 20, esta idea de las escuelas consolidadas, las escuelas experimentales, toda esa línea de propuestas pedagógica alternativa que en el momento magisterial chileno fue elaborando y que en esta coyuntura de alguna medida como que empieza a emerger nuevamente (...) 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 o lo que iba a cursar con la futura ley y por tanto 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. (P.D.1, 2020)

En síntesis, con relación a este punto, se puede sostener que en el contexto de las movilizaciones de los docentes, que 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 (...) respecto al modelo y a la estructura pedagógica.” (P.D.4, 2020).

Es indudable que el movimiento docente ha sido un espacio donde se ha podido repensar el DPD y la Carrera Docente propiamente tal, ya sea desde los colectivos o, a pesar de las críticas, desde el CPCH, por ejemplo, “el gremio convocó a un debate así 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.” (P.D.1, 2020). Aquello es visto por los participantes como hito en la historia magisterial, considerando que “también 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.” (P.D.2, 2020).

Cuando en el 2015 se moviliza el magisterio era porque ya venía con el envión de movilizaciones anteriores que eran de las reunión de las bases y dónde el desarrollo y la disposición también a discutir y al debatir en torno a ideas profunda respecto de la carrera docente era muy imposible entonces, de esa manera también nosotros logramos trabajar porque en ese momento era muy poca la inserción que nosotros teníamos en la escuela, 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. (P.D.3, 2020)

Según nuestros profesores participantes, 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 algunos centros de estudios con orientación crítica como son la 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. (P.D.2, 2020)

Y, a pesar que los docentes participantes reconocen que los colectivos no contaban con una propuesta alternativa de Carrera Docente, si fue posible, junto al trabajo desarrollado con los académicos, ir reflexionado críticamente los principios en los que se sustenta la Carrera Docente.

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 al Rodrigo Cornejo 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, nadie ni desde el nivel del Mineduc hacia abajo habla desde la institucionalidad de la salud docente por ejemplo (...) 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 y así fue como nosotros logramos visitar muchas escuelas (...) nosotros trabajamos con grupos de estudios planteamos documentos, hacemos propuesta de documentos, después hacemos debates en torno a esos documentos y posteriormente en el gremio, nosotros lo que hacíamos era ir como detrás de una

perspectiva más crítica pero también más expositiva, llevando presentaciones e informando era como más agitación. (P.D.3, 2020)

Rodrigo Cornejo, académico miembro de la OPECH de la Universidad de Chile, 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 Estrado, espacio que también se convirtió en un lugar clave para analizar las problemáticas presentes en las condiciones de trabajo de los docentes chilenos.

También ahí creo yo, jugó un rol...a pesar 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 de la 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. (P.D.1, 2020)

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 que desde los profesores participantes valoran “la 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.” (P.D.4, 2020).

Aparece la alternativa de la academia como un aporte a la reflexión docente, entendiéndose de que sí había investigación docente que no se conocía, creo que entre el 2014 y el 2015 se conoció mucho material que había por parte de la Universidad de Chile e investigadores de otros espacios, que estaban presentes pero que no eran material público o de uso cotidiano de los docentes y permitió que la necesidad de tener que enfrentar el debate pedagógico que se estaba dando a niveles de expertos y académicos, nos llevó a que los dirigentes sindicales, los dirigentes gremiales que estaban en plena movilización, tuvieran que abrir sus redes hacia el mundo de la academia con estos sectores que venían haciendo investigación pedagógica. (P.D.4, 2020)

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 el contar con la mitad de la carga horaria para realizar trabajo no lectivo.

Nosotros impulsamos y movilizamos desde el año 2014 el tema del 50 y 50 horas lectivas o no lectivas entendiéndose que, las nuevas condiciones de un marco regulatorio docente nos iban a...a llevar a niveles de sobreexplotación laboral y por lo tanto era urgente avanzar con el tema de las horas lectivas 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 de discutir las, por lo tanto impulsamos desde el movimiento sindical el tema del 50 y 50. (P.D.4, 2020)

Esta campaña terminó por permear las demandas del CPCH, instalándose como una demanda 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 establecer un 60/40 (de aula y de trabajo no lectivo, respectivamente), por tal razón continúa presente en los petitorios de los colectivos docentes y del mismo CPCH, para poder lograr el 50/50 de horas lectivas y no lectivas.

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 en torno a temáticas pedagógicas, 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. (P.D.4, 2020)

Por otro lado, no es menos cierto que el movimiento docente venía hace algunas décadas trabajando investigaciones que le diera mayor sustento académico pedagógico a sus demandas.

Nuestra experiencia de movimiento pedagógico, porque esto del ejercicio de la profesión docente y su valor, nosotros lo demostramos durante 10 años en el movimiento pedagógico, con evidencias, con investigaciones hechas sobre el ejercicio de la profesión docente, hecha por docentes, hecha en la escuela, con colaboración de los demás docentes, entonces tampoco fue una cosa intuitiva no más y está la revista de docencia. (P.D.5, 2020)

7.5 Perspectivas de mejora del actual Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile desde la lectura de los docentes dirigentes.

Antes de comenzar a enunciar las concepciones e ideas sobre los posibles cambios que deberían realizarse a la Carrera Docente en Chile, los profesores participantes explicitaron que este cuerpo legal estaba teniendo un efecto reestructurante de la profesión docente, llegando a redefinir la identidad profesional.

La Carrera profesional docente, yo comparto en eso porque efectivamente está redefiniendo la identidad, yo creo que hay dos hechos que ratifican un poco esa hipótesis, primero yo lo estoy viendo ahora con el tema de la evaluación docente, en donde estamos en un contexto de pandemia, no estamos en las escuelas donde el magisterio ha dicho no puede haber SIMCE, no podemos volver a la escuela, sin embargo, esa posición es tan clara cuando la llevamos al tema de la evaluación docente se empiezan a relativizar y se dice bueno quien quiere se evalúa (...) me

evalúo porque yo quiero subir de tramo y tener un mejor salario, o sea ahí en esa respuesta hay una subjetividad neoliberal que se está construyendo con la carrera y que da muestra de este cambio, de este cambio que está promoviendo la carrera, entonces el profe que se quiere desarrollar de individuo. que se quiere desarrollar...o sea no estoy cuestionando que un profe quiera subir su sueldo (...) te llevan a un escenario en donde está el caos, literalmente el caos en el país y sin embargo yo igual me quiero evaluar, entonces es una contradicción del fenómeno, en donde incluso el nuevo ministerio dijo la semana pasada que puedes entregar evidencia del portafolio del año pasado, o sea uno se pregunta en términos pedagógicos, realmente entonces esta evaluación va a demostrar lo que estamos haciendo los profes este año? ni para el Ministerio tiene fundamento pedagógico. (P.D.1, 2020)

La incorporación de los procesos evaluativos como un aspecto central, es una de las principales características del sistema educativo chileno, donde pareciera ser que aquello que no se evalúa (a través de instrumentos de gran escala) no tendría relevancia, es por lo mismo que es sumamente complejo, según nuestros participantes, el efecto performativo que estaría teniendo el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, debido a que esta ley “asoció rendimiento a remuneración, puso en entredicho la lógica de qué era ser profesor, sin rendimiento digamos, sin rendimiento aniquilado por una prueba.” (P.D.2, 2020).

En este proceso de reestructuración son varios los elementos que se deben considerar, por ejemplo, que “el profe, cada vez lamentablemente, tiene una construcción colectiva muy desde la individualidad (...) [Por otro lado], esta idea de pasar del Estado docente al Estado evaluador...pasando por este concepto que instala Piñera de la sociedad docente, en el fondo es yo creo que efectivamente es el desprendimiento del Estado.” (P.D.2, 2020).

En los profesores existe conciencia que es necesario explorar los efectos de la Carrera en las subjetividades, si bien técnicamente estos se comenzaron a percibir desde mitad de año del 2017, con las remuneraciones asignadas al reconocimiento de los tramos de partida, es indudable que este sistema continuará teniendo consecuencias en la forma en cómo se conciben la profesión docente.

Estamos en el cuarto año de su aplicación, es importante ir sentando como ciertos trazados en torno a la subjetividad que se está desarrollando en los profes, que era como el principal temor que...que suscitaba la aplicación de la carrera, porque entrar en un sistema que te mide de manera individual, que busca la competencia, el mérito...evidentemente nosotros sentíamos que eso iba a empezar a permear a los profes (...) el primer efecto que uno podría evidenciar, es la ansiedad, por el tema del aumento de los ingresos, pero al mismo tiempo es importante señalar que esa ansiedad por aumento de los ingresos está a la par o quizá no esta tan a la par, quizá está incluso hasta disminuida por la angustia que genera el sistema en torno al reconocimiento que el sistema sea tu propio ejercicio (...) los tramos por un lado te aprieta en términos profesionales y por otro lado te aprieta también en términos de mejorar tus condiciones materiales de vida. (P.D.3, 2020)

Al momento de explorar los posibles cambios que se puedan establecer a la Carrera Docente vigente en Chile, según algunos profesores participantes, es necesario sustentar la Carrera en otra concepción epistemológica, que reconozca la dimensión política del trabajo docente y se apunte a un horizonte comunitario y solidario, para que aquello sea posible se requeriría de otro cuerpo normativo.

Lo primero yo diría que tiene que sustentarse en otra concepción epistemológica y esas condiciones epistemológica tiene que estar una lógica de una epistemología social críticas (...) entonces es una carrera docente que asuma o debe que hay un trabajo que es político, evidentemente hoy también lo hay pero lamentablemente no asumen esa realidad (...) una sociedad que sea mucho más solidaria, mucho más colaborativa, que potencia las distintas capacidades del ser humano en el ámbito artístico, reflexivo y no solamente cognitivo asociado a un aprendizaje disciplinario, los profes deben ser formados bajo esa concepción de pedagogía y eso significa en primer lugar un desarrollo profesional docente o una carrera que debiese incorporar en primer lugar la idea de que el profesor sepa reflexionar sobre su práctica y que cuente con los tiempos necesarios para que esa reflexión se pueda desarrollar...(P.D.1, 2020)

Habiendo realizado el diagnóstico anterior, según nuestros informantes, hoy se estaría produciendo una nueva etapa de resistencia por parte de los docentes, frente al avance del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, la reflexión los lleva a posicionarse en dos posturas: intentar reemplazar la ley por otro cuerpo jurídico o ir estableciendo las mejoras necesarias: “¿qué camino deben seguir los profes?, ¿vamos a perfeccionar la carrera profesionalmente o la vamos a desmontar?... Yo creo que nosotros tenemos que desmontar la Carrera Profesional Docente.” (P.D.1, 2020).

Independiente que algunos de nuestros docentes participantes tengan como postura que la Carrera Docente vigente debe ser reemplazada por otra, se realizó el ejercicio de imaginar los cambios que se le puede realizar a este cuerpo jurídico para que se cumplan los objetivos anhelados.

Lo primero que aparece se relaciona con las condiciones materiales básicas para el ejercicio de la actividad, partiendo por la necesaria estabilidad laboral.

Mecanismos de estabilidad sucesivos y permanentes, o sea que quiero decir con esto, que no dependan de una ley específica que tiene que salir cada X año por presión, sino que existan mecanismos...o sea, cada 3 años no sé qué, cada 5 años sería no sé cuánto [para acceder a contratos indefinidos y terminar con la figura de los contrato a plazo fijo] y por otra parte una estructura remuneracional con un fuerte peso basal y un mínimo peso variable. (P.D.2, 2020)

Intentar que el salario sea compuesto significativamente por un monto basal y disminuya los aspectos variables, se complementa con la demanda por el reconocimiento de los estudios de pos graduación, situación que no es considerada por la Carrera Docente vigente, “el tema del reconocimiento del perfeccionamiento docente, o sea...no puede ser que hoy día haya un profe que sea considerado Experto 2 y que no haya hecho ni un postítulo, no tenga un postgrado no haya continuado estudiando desde que salió de la universidad...” (P.D.4, 2020). Esta demanda puede ser vista como una forma de reafirmar la lógica meritocrática presente en la Carrera Docente, o desde otra perspectiva, según algunos de nuestros participantes, puede ser considerada como una contrarreforma.

La idea de que el perfeccionamiento se reconozca como elemento central de la carrera no es una medida que perfeccione la carrera docente, porque esa es una medida que confronta directamente la lógica estructurante de la actual carrera docente, entonces yo si comparto que debe existir un perfeccionamiento que se debe reconocer el perfeccionamiento, pero si los profes logramos esa conquista no podemos entender esta conquista como un perfeccionamiento de la carrera. (P.D.1, 2020).

Otro aspecto que recurrentemente ha sido enunciado como una modificación necesaria es “el aumento de las horas no lectivas, es fundamental para el desarrollo docente y para el desarrollo de la misma Carrera, o sea, de la lógica de la Carrera instalada, no puede ser que el trabajo te lo lleves a la casa.” (P.D.4, 2020). Ahora, esta demanda también debe ir de la mano con una clarificación de las funciones más que establecer porcentajes de horas, “el famoso tema de las horas laboral lectiva o no lectiva, o sea...como el abandono de una lógica de distribución de horas lectiva o no lectiva porcentual a la instalación de una lógica lectiva o no lectiva por funciones, la distribución porcentual siempre es engañosa.” (P.D.2, 2020). Incluso, considerar actividades de responsabilidades profesionales, algunas de estas definidas anualmente.

Avanzar a tener una estructura de horas que esté asociada a funciones, por ejemplo; jefatura de curso, participación en departamentos, que se yo, la distribución sería mucho más clara incluso mayor que 50 y 50 y en el fondo cada nueva función no se acumularía en ese espacio crono lectivo. (P.D.2, 2020)

Además, algunos docentes participantes expresan que debería tenerse en consideración las actividades extras y excepcionales que se definen anualmente, tal como sería el participar en el proceso de la Evaluación Docente (cada 2 o 4 años).

Mira yo ya no ejercía cuando construimos esto [Evaluación Docente], entonces a mí nunca me han evaluado, pero yo hice el portafolio, o sea varios de los que estábamos en la negociación nos sometimos a los instrumentos...por cierto, simuladamente pero con harta rigurosidad, entonces sabemos los tiempos que demanda, sabemos

que si tu estas con treinta horas frente a curso, es imposible...es imposible, vas a estar hasta las tres o cuatro de la mañana trabajando y esas son las peores condiciones para evaluarse, o sea no hay nada más anti pedagógico que eso (...) [Por tal razón], las horas lectivas no lectivas que se consiguieron en la ley de desarrollo profesional, hay que conseguir ahora que cuando a ti te corresponde la Evaluación se establezca una ponderación distinta de las horas lectivas y no lectivas, estas últimas deberían aumentar, por el periodo en que tú vas a evaluar, si el periodo va de marzo a octubre, bueno de marzo a octubre, tú en vez de tener treinta y cinco o cuarenta horas no lectivas, vas a tener cincuenta, vas a disponer de la mitad del tiempo...(P.D.5, 2020)

Cuando se enfocan en los mecanismos de evaluación, los docentes participantes expresan que como mínimo debe garantizarse “que nos permitan también poder generar instancia de retroalimentación y de un proceso evaluativo, que sean mucho más contextualizado, pero en general son esos criterios y también evidentemente que se eliminen estos aspectos como la punición.” (P.D.3, 2020).

Al mismo tiempo, en el ámbito evaluativo se piensa que es necesario hacer coincidir los instrumentos presentes en la Evaluación Docente con los tramos presentes en la Carrera, para eso se debe modificar estos último y las rúbricas asociadas, esto se produce porque la Evaluación Docente y el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, son dos cuerpos jurídicos distintos, que incluso presentan consecuencias paralelas como la salida del sistema, por esto que en el CPOCH se habla de una doble evaluación, esto debería ser modificado según los profesores participantes y de paso eliminar cualquier mecanismo de castigo y centrarse en lo formativo.

Algo que va a ser muy difícil pero no imposible, porque además es una muy buena inversión, y es que se modifiquen los instrumentos en la progresión en la carrera y se modifique simplemente incorporando la evaluación profesional docente como el elemento que determina cuánto tu progresas, o sea asimilar la rúbrica de destacado, competente(...) [También] modificar la Evaluación Profesional Docente, la ley porque nunca se ha modificado (...) si va a salir por la Carrera que además te mantiene con salidas por la Evaluación Docente, o sea dejas una sola salida (...) [Se espera que] si son formativas tienen que ser cien por ciento explícitas, entonces las rúbricas tienen que ser públicas, tú tienes que liberar las pruebas que aplicaste el año pasado en lo disciplinar, porque aquí lo que se busca no es pillar al profesor, aquí se busca generar las mejores condiciones para que el profesor demuestre en grado sumo su capacidad y no su debilidad. (P.D.5, 2020)

En lo que respecta a cambios de sentido, los docentes enuncian que es necesario darle una mayor centralidad a la reflexión pedagógica y el trabajo colaborativo, siendo necesario, como se ha estipulado anteriormente, que la evaluación sea contextualizada en las experiencias escolares. Esto permitiría darle un giro a la concepción de profesional de la educación.

Debe existir una reflexión permanente sobre la práctica completa como un elemento central... ese saber que se va construyendo emerge de esa reflexión que el mismo va desarrollando sobre lo que está haciendo. Lo segundo que debe incorporarse es un fuerte énfasis en la idea de un trabajo colaborativo real que el profe desarrolla, porque en la práctica eso es lo que ocurre (...) un trabajo colaborativo al interior de las comunidades escolares, en términos de la evaluación no puede ser una evaluación que se ligue a consecuencias para el profe, no puede estar la evaluación pensada como un criterio de mercado, sino que debe ser efectivamente una evaluación que nos permita levantar información para la toma de decisiones (...) debe ser una evaluación que se desarrolle en las comunidades educativas, debe ser altamente contextualizada y que vaya generando los diálogos pedagógicos en las escuelas etc. (P.D.1, 2020)

Claramente, las concepciones de los docentes que aluden al necesario reconocimiento del trabajo colaborativo dan cuenta de que la insatisfacción aún permanece a pesar de haber incorporado un módulo voluntario en el portafolio de la Evaluación Docente para dar cuenta de este tipo de trabajo.

El que se haya incorporado a partir de una autocrítica en la Evaluación Docente, que el tercer módulo en el portafolio que es de trabajo colaborativo es sumamente valioso, porque ahí cometimos un error y yo me incluyo (...) porque al acentuar esto de que fuera el ejercicio docente de aula, lo que el docente hace, acentuamos una mirada individual del ejercicio y la profesión no es individual nadie es profesor particular, o sea todos somos docentes en un cuerpo docente, en un colectivo, en una unidad social, en la escuela y el liceo...esa es la profesión, ahí se desarrolla la profesión. (P.D.5, 2020)

Si bien lo profesional aparece en propio título de la ley, según los profesores participantes, se requiere de una definición sin confusiones sobre lo que se entiende por profesional docente, su relación con la formación y el compromiso con la comunidad local y nacional, esto permitiría fortalecer o reconstruir la identidad docente.

Tiene que haber un pilar claro y que es lo que es un pilar claro, que en fondo...robusto también, que defina qué se entiende con ser profesional, que tiene que ver con la formación personal y colectiva, que tiene que ver con la contextualización, que tiene que ver con la capacidad de leer el proyecto nacional y poder desarrollarlo, vinculante y recíproco con la calidad de la comunidad (...) la necesidad como de un pilar robusto en lo educativo que oriente, pero que sitúe la responsabilidad de la definición final en torno a su desarrollo (...) en el fondo los obliga a pensarse y eso yo creo que permitiría ir de a poco reconstruyendo su identidad, aunque yo creo que esa es una tarea ultra compleja. (P.D.2, 2020)

Igualmente relevante, es que se destaca la necesidad de valorar los saberes pedagógicos que surgen de las experiencias profesionales de los docentes, es por lo mismo que sería valioso si se pudiera motivar su registro sistemático y la sociabilización de dichas experiencias.

Los docentes todos los días están resolviendo problemas pedagógicos en el aula pero no tienen alternativas para sistematizarlo, ni siquiera para anotarlo en el libro de clases, anotan el contenido no más y eso se va transmitiendo informalmente,

entonces de qué se trataba, de que ese aspecto el saber que emerge el ejercicio que es único del docente, eso no lo tiene la academia, eso no lo tiene la investigación, eso no lo tiene la autoridad educativa, sólo lo tiene el docente. (P.D.5, 2020)

Por último, los docentes participantes también se pronunciaron sobre la experiencia vivida en la comuna de Valparaíso, específicamente desde la Cornuval, tal como fue expresado por los académicos, destacan que desde la alcaldía ciudadana de Valparaíso se haya intentado dar otro sentido a la educación comunal.

Hay un esfuerzo por dar otra perspectiva de desarrollo profesional y ahí está una serie de proyectos que la misma alcaldía ciudadana a través de la Corporación viene desarrollando, por tanto yo diría que en el mar de privatización y de implementación a rajatabla de lo que significan estas políticas, hay una voz disidente ya no solamente del punto de vista de las organizaciones sindicales, sino que una voz disidente desde una institucionalidad, de un órgano del Estado que es un municipio (...) “Éxito escolar” en dónde hay otra concepción de evaluación de la comunidad escolar, de la trayectoria educativa, entonces definitivamente yo creo que hay un esfuerzo ahí importante. (P.D.1, 2020)

En esta misma línea, se reconoce que esta experiencia fue posible debido a “la gran incidencia que tuvo el magisterio en que llegara el alcalde [Sharp] al municipio y en que también las personas que hoy día están en la Corporación.” (P.D.3, 2020). La participación política le permitió al magisterio a nivel local poder intervenir en la administración educativa, “en términos de lo que es el DPD, hoy día yo valoro que se hayan podido establecer experiencias a nivel comunal que son críticas y que son incluso alternativas a las políticas educativas centralizada.” (P.D.3, 2020). Estas experiencias que hacen sentir orgullo a los docentes, se centran en “la problematización constante del currículum, la problematización de la estandarización, entre otras cosas (...) tener un poquito más de libertad para experimentar y generar nuevas prácticas.” (P.D.3, 2020).

Esta forma distinta de concebir los procesos educativos también tiene sus consecuencias en las perspectivas sobre cómo se asume el DPD, como fue en la experiencia de la comuna de Valparaíso. Lo anterior no quiere decir que lo desarrollado no tenga contradicciones, o que sea una experiencia exclusiva de este municipio.

Conozco algunas experiencias de establecimiento en particular que han creado sus planes de desarrollo profesional de manera un poco más de lógica con perspectiva transformadora, conozco una escuela en Renca que es la misma colega que fue directora en la federación Suiza de Santiago, conozco alguna de los establecimientos que trabajaron con el colegio de profes en esta cosa de las escuelas experimentales. (P.D.2, 2020)

A pesar que la mayoría de los docentes participantes destacan como relevante la experiencia vivida recientemente en la comuna de Valparaíso, el traspaso de la educación

municipal al SLEP de Valparaíso establecía una fecha de cierre de este período de democratización pedagógica, complejizando la posibilidad de continuar dando un giro de tuerca contrario a las lógicas de mercado presentes en el sistema educativo chileno.

Me parece una ingenuidad del tamaño de un buque el que se haya desarrollado todo ese debate y esa construcción de propuesta para luego hacer un concurso en donde el Servicio Local lo va a dirigir alguien de derecha, que nunca quiso Servicio Local, que nunca quiso desarrollo profesional, que nunca quiso más democracia en el sistema y que tiene una visión bastante restrictiva...y sobre todo mirada desde lo que es la obsesión de la derecha que es que la gestión educativa, como si la gestión fuera a mejorar la educación, o sea la gestión mejora la gestión, no mejora la educación, nunca la educación ha mejorado con una gestión, ayuda pero no es lo determinante y ellos le ponen un acento tremendo, entonces cuando eso [el proyecto educacional comunal] llega al servicio local seguramente va a ir al cajón de la basura no más y entiendo que no hay forma de revertir eso, bueno en todo caso la ley considera un concepto de administración que tiene la inquietud de evaluar sobre los directores en los servicios locales y esperemos que hagan su trabajo... (P.D.5, 2020)

A modo de cierre: discusión y comentarios finales

Discusión: Problematizando la Carrera Docente vigente en Chile.

En este apartado se problematiza sobre los tópicos principales surgidos en las fuentes primarias, tanto documentales (periódicos y actas de la Comisión de Educación y Cultura en el Parlamento), como orales (entrevistas). Dichos tópicos se analizaron críticamente, confrontando las concepciones con algunos elementos enunciados en la base teórica referenciada en los cuatro primeros capítulos de la tesis.

El desarrollo de esta discusión se presenta a través de algunos ejes temáticos, utilizando el relato como formato principal. En estos ejes se incorporan las dimensiones que han sido fundamentales para los objetivos presentes en la investigación.

1 ¡Esta no es mi Carrera!

“Esta no es mi Carrera” fue la frase que operó como slogan, instalándose masivamente en profesorado chileno como consecuencia de la agitación comunicacional de parte de la disidencia presente al interior del CPCH, frente al avance del proyecto de ley que implantaba el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

En cierta forma 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 un extenso período de movilización, así como también, significó una desaprobación al gobierno de Michelle Bachelet que tramitó el proyecto de ley a pesar que la gran mayoría del profesorado rechazaba la Carrera Docente propuesta, incluso, el CPCH retiró su respaldo por presión de las bases.

Algunos meses antes, en el contexto del extenso paro docente, no solo nos llamaba la atención el escenario político y las estrategias de acción en que se había desenvuelto el movimiento docente para frenar el proyecto de ley, sino también, las instancias de reflexión que se llevaron a cabo para desnaturalizar críticamente la profesionalización que se estaba imponiendo desde arriba.

En las fuentes primarias 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 apostó por el retiro del proyecto de ley, los grupos oficialistas al interior del CPCH cuestionaron esta postura del “todo o nada”. En cambio, 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 docentes 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, el primero del Partido Socialista tras el derrocamiento del socialista Salvador Allende vía golpe de Estado, proyecto de ley que era publicado por la prensa, así como por los docentes gremialistas afines al pacto de gobierno, como un gran avance de justicia y de profesionalización de la docencia. Entonces: ¿cómo se justifica que no sea la Carrera de la mayoría de los profesores chilenos?

Lo primero por lo que se explica el rechazo de gran parte del profesorado y de un grupo no menor de académicos, reflejado en nuestros participantes, es la desconfianza, en las transformaciones llevadas a cabo vía programas de mejora o en formato de reforma que se habían desarrollado durante los distintos gobiernos de centroizquierda, los cuales terminaron administrando el modelo neoliberal durante los últimos 30 años, modelo instaurado en dictadura. Es en ese contexto de desconfianza que por cierto se sustenta en antecedentes concretos. Estos aspectos se explican en las referencias presentes en el capítulo I. Nuestros participantes destacaron en sus concepciones, al momento de criticar la Carrera Docente vigente, que esta respondía a la ideología o estrategia de desarrollo neoliberal.

Existen complejidades al momento de catalogar el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile como 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 todo problema socioeconómico, pero al mismo tiempo, la complejiza, debido a que exige una fundamentación epistemológica de dicha calificación. Algunos de nuestros participantes expusieron en sus concepciones que la Carrera Docente chilena correspondería a una etapa de profundización de la estrategia de desarrollo neoliberal,

lo que tiene sustento, a su vez, en los aspectos teóricos presentes en la literatura consultada, tales como son los trabajos de: Bellei y Vanni (2015); Rendondo (2015); Villalobos y Quaresma (2015), entre otros. Estos estudios analizan el sistema educativo chileno en un contexto socioeconómico e histórico neoliberal, desde la década de los ochenta hasta nuestros días.

Consideramos necesario problematizar los argumentos a favor y en contra, presentes en las fuentes, que aluden a que el neoliberalismo sería la base ideológica de la Carrera Docente vigente en Chile.

El primer argumento que surge es que esta Carrera impone una visión de ejercicio de la docencia individualista y meritocrática, lo primero estaría explicitado en el formato de la Evaluación Docente, a pesar que recientemente se incorporó un módulo optativo en el portafolio para dar cuenta del trabajo colaborativo. Esta individualización del ejercicio de la docencia como un trabajo aislado es destacado por los participantes, se puede desprender que éstos aluden a los efectos socioculturales del neoliberalismo, cuestión que es abordado por la literatura consultada en el ámbito educativo, por ejemplo por Gentili (1997a,b) y Puiggrós (2010), entre otros.

De igual forma, en lo que respecta a esta visión individualista del ejercicio docente, medido principalmente en la Evaluación Docente, siendo una parte de esta considerada para definir los tramos presentes en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile; se logra identificar que existe preocupación por parte de los docentes participantes, e incluso de los académicos que fueron consultados sobre la posibilidad de caer en acciones pragmáticas que empobrezcan el quehacer educativo, reconociendo que los procesos escolares se enriquecen y particularmente mejoran cuando el ejercicio de la profesión docente se concibe como un proceso educativo con base en responsabilidades colectivas. En este ámbito, los hallazgos se refuerzan con la literatura que alude a la necesidad de replantearse los estímulos individuales, principalmente monetarios y enfocarse en desarrollar las comunidades de aprendizajes y el capital profesional de los docentes, así como en fortalecer las condiciones laborales en general, aspectos que son abordados por Feldfelber (2007), Hargreaves y Fullan (2014), Morduchowicz (2002), Oliveira (2018a), Scherping (2013) y Terigi (2013), entre otros.

2 Una Carrera orientada desde la NGP.

El segundo elemento que apareció como argumento recurrente de parte de quienes indican que el neoliberalismo es una de las bases de la Carrera Docente chilena, es la instauración y profundización de la NGP, esto aparece reflejado como hallazgo en las fuentes primarias, tanto en las escritas como en las entrevistas. Se explicita el efecto que estaría teniendo la NGP para ejercicio de la profesión docente, particularmente relacionado con las consecuencias de la llamada privatización endógena, la cual ha estado presente con mucha fuerza durante las últimas dos décadas en Chile, en los capítulos anteriores se abordan teóricamente estos aspectos, por ejemplo en los estudios de Bellei y Vanni (2015), Falabella (2015), Verger, Moschetti y Fontdevila (2017), Verger y Normand (2015), en todos estos se reconoce que la NGP forma parte del itinerario de neoliberalización y de privatización de las escuelas.

En este aspecto, es interesante verificar como algunos de nuestros participantes hacen una distinción entre la estrategia de desarrollo neoliberal y la NGP, como si fueran dos fenómenos distintos, esto los llevó a argumentar que no estaríamos en presencia de una política pública anclada al neoliberalismo, debido a que, según sus concepciones, la Carrera Docente vigente en Chile estaría tomando un camino contrario a la privatización clásica del neoliberalismo, más bien destacan que esta ley, al igual que otras anteriormente formuladas desde algunos gobiernos progresistas, se establece una mayor presencia del Estado en educación. Por ejemplo, en lo que respecta al control de la profesión a través del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, el Estado marca mayor presencia al establecer mecanismos de acreditación obligatoria para las universidades, tanto públicas como privadas, que poseen carreras formadoras de docentes, así como con el trato igualitario dado a las escuelas particulares subvencionadas, al incorporarlas con fondos públicos en todas las reformas recientes, incluso ayudando a financiar los salarios de los profesores vía Carrera Docente.

Sin embargo, este argumento choca con la literatura que alude a que el neoliberalismo actual tiene un comportamiento distinto a su versión original, siendo la NGP una de sus expresiones. En este nuevo escenario, efectivamente existe una mayor presencia del Estado, pero su forma de actuar se ha traducido por un lado, en aumentar el traspaso de fondos públicos a instituciones privadas vía diversas asignaciones y, por otro lado, en instaurar y fortalecer los mecanismos de evaluación y de rendición de cuentas, los cuales son

fundamentales para la toma de decisiones en un sistema educativo con centralidad del mercado, tal como lo plantean los estudios consultados de Bellei, Contreras y Valenzuela (2018), Falabella, (2015) y Verger y Normand (2015), entre otros.

Otro aspecto asociado a lo anterior y que surgió de forma significativa, principalmente en las fuentes primarias escritas, son las imágenes instauradas en la prensa y en las actas de la Comisión de Educación y Cultura del Parlamento, sobre que el Estado en su versión actual en un contexto de profundización del neoliberalismo, actúa como árbitro del juego del mercado, donde las escuelas deben asumir la retórica y la imposición de la autonomía y la meritocracia, incluso, asignándole a lo anterior una valoración con base en la eficiencia y la eficacia, lo que se ha traducido en imágenes que hablan que las escuelas desde de la gestión deben ser capaces de desarrollar procesos eficientes y eficaces en relación a la resolución de los problemas de manera autónoma, aquello ha sido reafirmado en la literatura consultada que aborda los efectos la NGP en ámbito directivo, tal como es el trabajo de Oliveira, Barbosa y Clementino (2017). A su vez, este tipo de autonomía se hace extensible a la visión de profesionalidad de la docencia, entonces los profesores deben ser capaces de resolver cualquier problemática que se les presente, aquello ha sido abordado en estudios como los de Oliveira (2005, 2015) y Anderson (2017).

Un elemento bastante importante al momento de verificar la instauración de la NGP, dice relación con los estímulos económicos, estos aspectos aparecen con recurrencia en las fuentes primarias, por ejemplo, en los periódicos se destacaba como la Carrera Docente traería un gran avance remuneracional y que aquello fortalecería la profesión, sin especificar que una parte relevante de dicho aumento corresponde a asignaciones variables basadas en el desempeño. Esto fue criticado mayormente por nuestros participantes en situación de entrevista, no solo por no ser un aumento en el sueldo base, sino también por no responder a la naturaleza del ejercicio de la docencia, crítica que se reafirma en la literatura consulta, entre otras, en Contreras (1999), Hargreaves y Fullan (2014), Terigi (2013), Sisto y Fardella (2014), Zeichner (1991), etc.

La NGP en este aspecto, apunta a que las escuelas y los docentes tenga la disposición de disputar ingresos variables, por ejemplo, a través del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) para las instituciones educativas, o en el caso de los docentes, al asumir, tal como nos expresaron nuestros participantes, los mecanismos de evaluación adheridos a la Carrera Docente como el principal vehículo para reajuste salarial, incluso, en contexto de absoluta anormalidad como ha sido la crisis sanitaria del Covid-19.

3 La Carrera Docente como refuerzo de la racionalidad técnica y la reconfiguración de la profesión.

Un nuevo elemento a tomar en consideración dice relación con que la Carrera Docente vigente es considerada, desde la mayoría de las concepciones de los participantes, e incluso reforzada (implícitamente) en los hallazgos presentes en las fuentes primarias escritas - periódicos y actas parlamentarias-, como una serie de procedimientos con base en la racionalidad técnica, al ser descrita como un itinerario evaluativo que los docentes deben aprender a transitar. Este asunto se relaciona con la centralidad de la evaluación como fin en sí misma, no es una cuestión nueva, hace mucho tiempo que el sistema educativo chileno ocupa la operatividad técnica de la evaluación a gran escala como la principal intervención educativa. Muchas veces como en este caso, despojada de toda contextualización, ignorando las experiencias concretas, aplicando procedimientos estándares para todas las realidades escolares. Esta lectura, se ve complejizada, en las concepciones de nuestros participantes, al reconocer que este componente técnico convive con la tradición burocrática del ejercicio de la docencia. Todo esto es coherente con las referencias bibliográficas que abordan las racionalidades asociadas a la docencia, tales como sería Apple (1989), Davini (2010), Birgin (2015), Diniz (2014), Pascual (1998) y Schön (1987) entre otros.

Es por esta razón que, bajo la lectura anterior, es complejo percibir que se pueda lograr algún avance en la profesionalidad a través de la Evaluación Docente, más aún cuando son los propios profesores en contexto de evaluación de su desempeño quienes se perciben como meros ejecutores de procedimientos preestablecidos sin mayor significancia para sus experiencias escolares. Lamentablemente, en lo que llevamos de vigencia de la actual Carrera Docente, aún no ha sido abordado en profundidad en las investigaciones. Sin embargo, puede que comencemos a observar algunos trabajos como el de Figueroa y Cavieres (2020), que abordaron la pertinencia del Sistema de Desarrollo Profesional Docente en contexto escolares

concretos, siendo aún más significativo cuando estas experiencias se desarrollan en contexto de pobreza.

A pesar que algunos de nuestros participantes expliciten que la Carrera Docente chilena no cierra las posibilidades que se pueda asumir una profesionalidad desde una racionalidad pragmática e incluso crítica/reflexiva. Nos parece complejo imaginar cómo, desde una instrumentalización evaluativa definida de manera estándar para todas las realidades escolares, se pueda dar cuenta de estas racionalidades más alternativas como sería la crítica transformativa. No obstante, es posible que en otras dimensiones de la Carrera, las que no poseen consecuencias materiales directas para los docentes, se pueda explorar a través de las grietas, cuestión que por cierto en la literatura presente en otros contextos nos permitiría tener algunas referencias sobre el actuar profesional contextualizado y comprometido con la justicia social y la democratización, por ejemplo en recopilación de experiencias realizadas por Apple y Beane (2005).

En el caso de Chile, con relación a los proyectos alternativos, si bien aparecieron algunos hallazgos en las entrevistas que enuncian ciertas prácticas de profesionalización que escapaban de la racionalidad técnica, aún los estudios sobre experiencias concretas y puntualmente sobre los efectos del Sistema de Desarrollo Profesional Docente y las alternativas de resistencia desde perspectivas críticas son bastante escasos, en este ámbito pueden ser útiles los siguientes trabajos: Figueroa y Cavieres (2020) y Espinoza y Figueroa (2021).

Finalmente, relacionado con este punto, es indudable que la Carrera Docente tiene un poderoso efecto en la reconfiguración de la docencia, tal como se ha podido verificar en la prensa y en las concepciones de los participantes, el docente comienza a ser visto como un emprendedor individual capaz de construir sus trayectorias profesionales y, por ende, sus reajustes salariales, esto con base en mecanismos de evaluación que suelen tener principalmente, una lógica técnica. Aquello es coherente con la literatura que aborda la problemática sobre el avance de la NGP en educación, tales como serían los trabajos de Birgin (2015), Cuenca (2015), Normand (2018) y Oliveira (2018b), entre otros.

Las concepciones expresadas en las entrevistas nos explicitan que el enfoque técnico y la meritocracia institucional e individual ha puesto en riesgo la posibilidad de constituir redes

de trabajo basadas en la problematización pedagógica profunda, porque para que funcione un sistema meritocrático deben ser reconocidos como excelentes solo algunos, en la mayoría de las experiencias un porcentaje menor, es por esto que la competencia entre pares suele ser una realidad recurrente. La literatura consultada, respalda la crítica a este tipo de estrategias que se basan en estímulos individuales, por ejemplo en Sisto y Fardella (2014). Además, en Chile se juega algo sensiblemente perverso, como es la oportunidad de reafirmar la condición de clase media, mientras se están en ejercicio de la profesión, este aspecto es abordado en el artículo de Cavieres y Apple (2016).

Finalmente, para intentar comprender las razones por las cuales se produjo un rechazo mayoritario de parte de los profesores, es necesario reconocer que la estrategia comunicacional utilizada por quienes pretendían que el itinerario de tramitación de la ley de Carrera Docente se desarrollara sin mayores interrupciones, se basó en una serie de pasos que pueden comprobarse en los hallazgos presentes en las fuentes primarias escritas, aquí se levantan discursos contradictorios entre reconocer la importancia de la profesión docente, y al mismo tiempo instalar la imagen de la incompetencia de los profesores en ejercicio, responsabilizándoles por la crisis educativa expresada en los resultados de aprendizajes medidos en las pruebas estandarizadas. Estos aspectos, que fueron expuestos en los hallazgos, son coherentes con el derrotero abordado en la literatura consultada, que permite reconocer cómo se instala la idea de una crisis, la identificación de los culpables y las soluciones, a través de reformas educativas con base en la NGP, abordado en los estudios de Gentili (1997b), Verger y Normand (2015) y Verger (2017).

Al respecto, consideramos necesario preguntarnos sobre la génesis de la Carrera, porque suele presentarse comúnmente como una hija huérfana. En este ámbito, fue bastante ejemplificador la coincidencia entre las diversas concepciones, ya sea de aquellos que critican la Carrera, como de quienes la apoyan, al reconocer que en su gestación intervino directamente el CPCH, al igual como fue con el Estatuto Docente y la Evaluación Docente.

4 La valoración del rol del CPCH y la implicancia del movimiento docente en la profesionalización de la docencia.

La valoración del rol del CPCH en este proceso depende mucho de la postura ideológica y la relación que se tenga con la gestación de la Carrera Docente, ahora en lo que todos coinciden, incluso la literatura consultada, es que la Carrera fue casi 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 poseía. Entonces, nos parece necesario realizar un análisis crítico, pero en perspectiva histórica, cosa que no nos lleve a posicionarnos en posturas maximalistas, en este caso el Sistema de Desarrollo Profesional Docente pareciera que fue algo necesario. Sin embargo, es igualmente relevante, tal como se expresa en las concepciones de nuestros participantes, el reconocer cómo cada proceso de conflicto político ha significado un juego de fuerzas, donde algunas demandas se lograron y otras quedan inconclusas, estas concepciones se reafirma en la literatura que aborda la acción gremial tales como son: Candina (2015), Matamoros (2016) y Scherping (2013).

Desde el punto de vista de la organización docente, el escenario se vio dificultado aún más, no solo por tener un gobierno progresista como contraparte, sino también porque la organización gremial se dividió en pleno conflicto; todo lo sucedido debilitó la acción negociadora del CPCH. A pesar de esto, tanto nuestros participantes, como en lo expresado en algunas referencias teóricas presentes en los capítulos anteriores, destacan la capacidad negociadora de la organización gremial y su implicancia en las distintas políticas públicas en educación, particularmente de aquellas que controlan el accionar profesional de los docentes, reflejado en los trabajos de Biscarra, Giacon, y Assaél (2015), Matamoros (2015) y Scherping (2013).

Esto no quiere decir que en el contexto de la tramitación del proyecto de ley de Carrera Docente, en medio de una movilización del gremio, el escenario no haya sido tremendamente delicado para colectividad docente, a pesar que el presidente del gremio formaba parte de un partido político que componía la coalición de gobierno de la Nueva Mayoría. Además, en este complejo contexto se ensució de sobremanera la imagen del gremio, debido a los recurrentes discursos presentes en la prensa, la cual es manejada por los grandes grupos económicos, estos discursos dan cuenta de una agenda de desacreditación de los docentes. Una vez aprobada la Carrera Docente esta estrategia comunicativa no ha disminuido, el ejemplo más claro ha sido el ataque emanado, a través de la prensa, contra los profesores y, puntualmente, contra la dirigencia del CPCH por pretender resguardar las

condiciones de salud presentes en las comunidades escolares, apostando durante el año 2020 y el primer semestre del 2021 por una educación a distancia; en la prensa esta postura fue expuesta como una actitud de flojera de parte del profesorado.

Esto último nos lleva a pensar seriamente un asunto ya enunciado con anterioridad, como es que cada vez que se ha intentado implementar una política pública que regula el ejercicio de la docencia, ya sea a través de la Evaluación Docente o el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, estas vinieron antecedidas de duras campaña comunicacionales de desacreditación de la profesión docente, principalmente, poniendo como foco a sus representantes gremiales.

Lo anterior se puede resumir en dejar caer públicamente la profesión docente, lo que es estratégicamente una ineptitud por parte de quienes pretenden profesionalizar la docencia. Estas descalificaciones tiene un efecto no solo en la autoconcepción y en la identidad de los docentes, sino también en la imagen y el estatus social de la profesión, lo que sería contradictorio con lo estipulado en los objetivos presentes en los cuerpos legales y en la prolífica producción retórica que alude a la necesaria revaloración de la docencia como un aspecto central del fortalecimiento profesional vía Carrera Docente. En síntesis, como aparece en los hallazgos, esta estrategia de destrucción y construcción es, por lo menos, torpe en lo que respecta a los efectos esperados, porque bien se sabe que es muy fácil destruir la imagen de un colectivo profesional, siendo extremadamente difícil reconstruir y fortalecer su estatus social.

Uno de los aspectos que fue destacando en los hallazgos de las entrevistas y que debe ser problematizado se relaciona con el actuar de los colectivos de docentes, quienes intervinieron en diversos espacios, tanto gremiales como escolares, principalmente durante el contexto de movilizaciones. Estas acciones dan cuenta que es posible desarrollar un profesionalismo que escape de las lógicas impuestas oficialmente.

Las concepciones de los participantes nos dan cuenta que los docentes organizados fueron capaces de estudiar y reflexionar críticamente el DPD que impulsa la Carrera Docente 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 irrupción en temas curriculares. Si bien no son muchos los estudios de casos o los registros de experiencias, nuestros informantes nos hablan que particularmente en Valparaíso, se ha dado un fenómeno interesante en donde los docentes han tomado en sus manos la responsabilidad de interrumpir parcialmente la dominación desde una profesionalidad con base en una racionalidad crítica transformativa, por ejemplo, esto podría confrontarse con lo abordado en los artículos de Araya y Figueroa (2015), Castro (2018) y Figueroa (2019).

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 es posible, aquello nos permite confirmar los aspectos teóricos adheridos principalmente a la imagen de un docente politizado e intelectualizado, surgida en torno a la pedagógica crítica, reafirma la concepción de docencia comprometida políticamente con la justicia social y la democratización de los espacios escolares, que piensan y actúan a contra pelo de la cultura mercantil imperante, principalmente desde lo colectivo, lo cual posee referencia en los trabajos de Apple y Beane (2005), Freire (2010, 1973), Giroux (1990), McLaren (2001) y Torres (1980), entre otros.

5 La retórica de la profesionalización de la docencia y el DPD.

Al momento de dialogar con los participantes, durante las entrevistas y al revisar las fuentes primarias escritas, se logra evidenciar que existe un manejo un tanto caótico sobre las categorías conceptuales que aluden a la profesionalización, profesionalidad y DPD. Por ejemplo, esta última categoría se utiliza como algo deseable sin mayores distinciones entre quienes tienen posturas críticas con respecto a la Carrera Docente, y por aquellos que sienten que el Sistema de Desarrollo Profesional es un avance relevante. Esto se explica en gran parte por inflación de la retórica que ha acompañado los procesos de profesionalización de la docencia y que se puede verificar en la literatura consultada, cada autor instala un concepto que difiere, por cierto, muy poco de los otros, a esta inflación retórica no han sido invitados los profesores tal como lo expone Nóvoa (2016). Es por eso que tal como fue explicitado en capítulos anteriores, consideramos relevante poder resignificar las categorías conceptuales, por ejemplo, la de profesionalidad. Esta discusión está presente en el texto de Contreras (1999).

En este ámbito, no ha ayudado el uso indiscriminado de las categorías, ya sea en la prensa, en los documentos normativos, pero por sobre todo es especialmente delicado cuando es ejercitado por parte de la academia, estos últimos tienen una responsabilidad importante al respecto. No obstante, se puede comprender que las tonalidades utilizadas, por ejemplo, para describir el DPD, dependen muchas veces del organismo o la institucionalidad que ampara la investigación y su publicación, es por esto que debemos ser críticos frente a las referencias bibliográficas, presentes, por ejemplo, en algunos estudios como serían los de Marcelo y Vaillant (2009), Vaillant (2009, 2013, 2016) y Vaillant y Cardozo (2016).

Nuestros participantes, tanto los profesores como los académicos/investigadores, no cuestionaron mayormente la naturaleza de la propuesta de DPD, más bien de sus concepciones se desprende que sería un proceso deseable, incluso en aquellos que han establecido críticas estructurales a la Carrera Docente vigente, por ejemplo argumentado que esta Carrera no garantizaría el DPD.

El DPD forma parte central del Carrera Docente en Chile, sin ir más lejos está incorporado textualmente en el título de la ley, a su vez esta categoría cuando fue enunciada tanto en las intervenciones de los participantes en situación de entrevista, así como en las fuentes primarias escritas y en la literatura consultada, se realizó asociándola, principalmente, con los mecanismos de evaluación y su implicancia para transitar por los tramos presentes en la Carrera Docente.

Tanto en la Evaluación Docente y el Sistema de Desarrollo Profesional docente, ambos instrumentos normativos, hacen eco de la literatura existente sobre el DPD, considerando al docente como un profesional inacabado, es decir que su formación se debe desarrollar a lo largo de toda su vida, tal como se expone en los trabajos de Ávalos (2002), Vaillant (2016) y Cuenca (2015). Esto fue reafirmado incluso entre nuestros participantes que presentan posturas más críticas, quienes por ejemplo, plantean la necesidad de incorporar el reconocimiento de estudios de posgrado a la Carrera Docente, argumentando que la falta de reconocimiento de estos estudios se presenta como una debilidad del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, puntualmente, se cuestiona que los docentes puedan alcanzar los tramos más altos de la Carrera sin poseer estudios formales después la formación de pregrado.

Si se accede a esta demanda de incorporar los estudios de posgrado a la Carrera Docente, en nombre del DPD, se podría dar que la Carrera retroceda a lo que en antaño se reconocía como mecanismos de credencialismo, sistema de promoción característico de las carreras docentes de primera generación que se asentaban en la antigüedad y la certificación con mecanismos de promoción verticales, tal como lo plantea Cuenca (2015). Pero no es solo eso, el acoger este tipo de propuestas para mejorar el actual sistema normativo que regula el trabajo docente, puede llegar a involucrar una profundización de la injusticia social y de género presente en el sistema. En primer lugar, debemos ser conscientes que en Chile la educación de posgrado no es gratuita y con valores bastantes más altos que los presentes en el resto de América Latina. En segundo lugar, si tomando en cuenta que la docencia es principalmente ejercida por mujeres, muchas de las cuales son jefas de hogar, esta modificación podría transformarse en una variable que profundice las injusticias asociadas al género presentes en el sistema.

En los hallazgos de las fuentes primarias, tanto escritas como orales, se desprende que el DPD tendría como efecto el dignificar la actividad profesional de la docencia, debido a que no solo involucraría el derecho a participar en los procesos de evaluación y con esto poder mejorar las remuneraciones, reconociendo que se premia el mérito individual. Según algunos participantes destacan que ha sido fundamental contar con marcos o estándares referenciales como el MBE. Si bien estos mismos participantes niegan que el DPD presente en la Carrera Docente establezca mecanismos estandarizados, debido a que no determina lo que debería hacer un profesor, como un manual. Sin embargo, lo que no se tiene en consideración en este argumento, es que el enfoque del DPD tiene algunos procedimientos que tienden a uniformar las experiencias docentes, estableciendo una definición de la profesionalización que se manifiesta como un quehacer independiente de la experiencia concreta. Se trata de una profesionalización ideal que se tensiona al confrontarla con las condiciones materiales presentes en las escuelas y las condiciones de vida de los profesores, aquello posee respaldo en la literatura referenciada en los capítulos anteriores, como serían los escritos de Oliveira y el artículo de Figueroa y Cavieres (2020), entre otros.

Las concepciones surgidas en las fuentes primarias sobre el DPD presente en la Carrera Docente nos permiten afirmar que esta visión pareciera estar siendo hegemónica. Según la mayoría de los participantes, expresan que en un profesional debe estar permanente

en formación, basada en una simplificación de los procesos de aprendizaje y del desarrollo situado de los saberes docentes; sin embargo, al reducirlo a eventos evaluativos oficiales y protocolizados a través de estándares, este DPD se presenta muchas veces vaciado de un sentido ideológico, amparándose en la neutralidad científica, tan propia de la racionalidad técnica. Al mismo tiempo, la visión del DPD se han enfocado en la perspectiva del capital humano, reforzando la culpabilización del profesorado, frente a la incapacidad de poseer los recursos (materiales y de tiempo), suficientes para llevar a cabo el desenvolvimiento técnico esperando, tal como lo exponen algunos participantes y la literatura consultada como sería los trabajos de Feldfelber (2007) y Oliveira (2016).

6. Algunos temas ausentes o abordados superficialmente.

Para finalizar la discusión se ha decidido considerar algunas temáticas ausentes o confusamente enunciadas en los hallazgos de las fuentes primarias.

En primer lugar, desde nuestro análisis consideramos necesario que se pudiera realizar una conexión profunda entre los mecanismos de evaluaciones estandarizadas con que son medidos los estudiantes, tanto a nivel nacional (PSU y SIMCE), así como algunas internacionales como (TIMSS y PISA) con la performatividad de la docencia en contexto de NGP. Aquello no se presentó del todo claro en las concepciones surgidas en situación de entrevista; sin embargo, en las fuentes primarias escritas (periódicos y actas de la Comisión de Educación del Parlamento), se enuncian como elementos fundamentales al momento de emitir juicios de valor sobre el desempeño de los docentes, esto aparece reforzado en literatura que fue referenciada en los capítulos anteriores.

Es por lo menos curioso que los profesores participantes no argumentaran que las evaluaciones estandarizadas de sus estudiantes se puedan estar convirtiendo en mecanismos de evaluación de su desempeño de forma indirecta, quizás esta ausencia se debe a que, oficialmente, este aspecto se pudo detener en su momento debido al accionar del movimiento docente, y particularmente el CPCH, esto impidió que la Carrera Docente chilena vigente saliera de la categorización de carrera de transición, no pudiendo ubicarse derechamente como de segunda generación, según las clasificaciones realizadas por Cuenca (2015).

En segundo lugar, es sumamente extraño que casi la totalidad de nuestros participantes hayan ignorado prácticamente la influencia de los organismos internacionales en la conformación de las políticas públicas en educación, puntualmente, como en este caso en relación a la regulación del trabajo docente a través de la instauración de la Carrera. A pesar que en la prensa se enuncian las recomendaciones de la OCDE en esta materia, así como en la sesiones de la Comisión de Educación en el Parlamento se utilizan como argumentación de autoridad, la mayoría de nuestros participantes no se pronunciaron al respecto o derechamente rechazaron que los organismo internacionales tuvieran alguna implicancia, esto ha generado la sensación que el proceso de Carrera Docente en Chile es original o autóctono.

No obstante, las concepciones de nuestros participantes, si bien sabemos que las experiencias normativas son particulares, las políticas públicas en educación han sido fuertemente guiadas por relatorías y encuentros internacionales, donde instituciones como OCDE establecen los parámetros a seguir. La literatura que aborda estas temáticas reafirman esta realidad, por ejemplo, en las Cumbres Internacionales de la Profesión Docente, esto se puede confirmar a través de los trabajos de Oliveira (2020) y Saraiva y Souza (2020).

Es necesario que los sujetos involucrados sean capaces de mirar más allá de la realidad nacional y reconocer que estamos insertos en una gobernanza a nivel global, la cual se puede evidenciar con base en las investigaciones comparadas. Estas, por ejemplo, han demostrado cómo la aplicación de las evaluaciones estandarizadas a nivel internacional ha sido parte fundamental en construir un sentido común único a nivel internacional. La OCDE construye sus propios datos para realizar comparaciones y motivar la competencia a nivel internacional, y no solo se queda en eso, el disponer de los datos significa disponer de poder y de un recurso que los Estados están dispuestos a pagar. Los datos cuantitativos se venden para fundamentar las políticas públicas en educación, estos datos se presentan como irrefutables. Esto está respaldado en una serie de estudios que abordan la influencia de dichos organismos, entre estos se destacan los trabajos de Bray (2010), Carvalho (2011) Popkewitz y Lindblad (2016), Rivzi y Lingard (2012) y Lingard (2016).

Comentarios finales.

Consideramos que cuando se desarrolla una investigación es sumamente relevante tener claridad sobre los intereses ideológicos y académicos que están involucrados, más aún si la investigación aborda alguna temática significativa en el ámbito social como sería la educación. En este caso el proceso investigativo que se presentó en formato de tesis parte de la base que no existe neutralidad en la educación, por más que vivamos en tiempos en donde se desarrolla una gobernanza internacional con base en los datos cuantitativos, desde los cuales se intentan construir argumentos científicos que se presentan como incuestionables.

Es por lo anterior, que en el caso de la presente tesis se explicita desde el inicio, los intereses y las motivaciones involucradas, particularmente fundamentadas en las vivencias. Aquello explica, sin pretender profundizar al respecto, el hecho que, desde la formulación del problema de investigación hasta la elaboración de la presente tesis, la problemática abordada no cambió mayormente. Esta línea de continuidad se debe principalmente porque existía un compromiso con la temática a investigar, esta surgió en el mismo contexto histórico y político de conflicto que vivieron los profesores chilenos durante el año 2015. Por supuesto, en esa época no existía la proyección de ser parte de la trayectoria de un programa de doctorado en educación.

Sin lugar a dudas, el movimiento docente que levantó y mantuvo las acciones de resistencia contra el proyecto de ley que instauraba el Sistema de Desarrollo Profesional Docente ha sido una de las coyunturas más relevante del movimiento docente chileno en la historia del tiempo reciente, no solo porque significó la renovación de la cúpula de la mesa nacional CPCH y el cambio de sus estatutos, sino también, porque en los espacios de movilización los profesores fueron capaces de pensar que otra educación y otra profesionalización de la docencia era posible. Fue en esos espacios donde comenzamos a preguntarnos qué significaba ser un profesional de la docencia, en esos encuentros algunos definimos el derecho a ser considerados como profesionales, otros argumentaban que debíamos tener precaución con los procesos de profesionalización desde arriba, e incluso, había quienes derechamente apelaban a instaurar una suerte de carrera funcionaria que incluyeran a todos los trabajadores presentes en la escuela.

Independiente de las posturas sobre la profesionalización de la docencia vía Carrera Docente, la gran mayoría rechazó el proyecto de ley y formó parte de la resistencia de forma determinante durante gran parte del proceso legislativo, es en dicho contexto, mientras se mostraban las tablas de reajustes salariales que fueron sumamente tentadoras, comenzamos a hacernos muchas preguntas, una de ellas fue central, por esa razón terminó por transformarse en nuestra pregunta general que orientó la investigación: ¿Qué llevó a que la ley que instalaba el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile fuese tan resistida por gran parte del profesorado y un sector de los académicos?

Al mismo tiempo, habíamos problematizado aspectos que tenían que ver con las racionalidades y las concepciones presentes en la educación y la docencia, es por esto que formulamos también algunas preguntas complementarias: ¿Cuáles son las concepciones de profesional docente adheridas al Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile? ¿De qué forma el escenario de movilización contra la tramitación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile significó una posibilidad de repensar la profesionalidad docente?

En relación con estas preguntas nos ubicamos en torno a un objetivo general: analizar críticamente el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile. El análisis crítico no responde únicamente a un ejercicio intelectual, sino también a un posicionamiento político, es decir, buscábamos comprender de manera compleja el problema para tener herramientas necesarias para resistir y construir alternativas que nos permitan democratizar la profesionalización de la docencia y de paso, poseer la potencialidad de ser parte de todos aquellos procesos que nos ayude a transformar la sociedad chilena a favor de una mayor justicia social.

Basándonos en lo anterior, se desarrolló la investigación, la cual se abordó desde la metodología cualitativa, en un formato que podríamos catalogar como tradicional, es decir nos introducimos desde la literatura en diversos ejes temáticos, el abordaje de esta nos permitió adentrarnos con mayor seguridad en la discusión presente en las fuentes primarias, ya sean éstas escritas (periódicos y actas de la Comisión de Educación del Parlamento), u orales (entrevistas). Para poder llevar a cabo el análisis de estas fuentes, las metodologías utilizadas fueron la metódica documental para fuentes escritas y el análisis de contenido para el abordaje de las fuentes orales.

Frente a la pregunta general decidimos enfocarnos en trabajar principalmente con las concepciones que fueron surgiendo de las fuentes primarias, cosa que permitieran ir reconociendo las razones por la cuales el profesorado chileno se resistió tan decididamente al proyecto de ley que creaba el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

Desde el momento que comenzamos a realizar una revisión de algunas de las fuentes bibliográficas y las entrevistas exploratorias para el levantamiento del problema de investigación, fuimos reconociendo algunos ejes temáticos, unos cuantos de ellos terminaron por constituirse en los primeros cuatro capítulos de la presente tesis.

Es por lo anterior, que lo primero que surgió y que abordamos, fue el contexto histórico educativo en que se desarrolló la tramitación de la ley de Carrera Docente, este contexto lo identificamos como el Chile neoliberal y lo conectamos con el quehacer educativo.

Es bien conocido que Chile se ha caracterizado por ser uno de los países del mundo que le ha dado mayor centralidad al mercado en el ámbito educativo. En este apartado fuimos capaces de reconocer que a pesar del retorno a la democracia y la llegada de gobiernos de centroizquierda con perfil progresista, que avanzaron en algunas políticas compensatorias, no lograron producir un cambio de sentido al programa socioeconómico neoliberal impuesto durante la dictadura, incluso, hay quienes argumentan que durante los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia y la Nueva Mayoría se produjo una nueva etapa de profundización del neoliberalismo, esta se caracteriza por la privatización endógena y la conquista de las subjetividades a través de la NGP, en aquello radica la importancia de las movilizaciones como espacios de resistencias, basándose en la generación de teorización/acción.

Luego, y pesar que después de dialogar con algunos informantes quedara la sensación que el Carrera Docente chilena tenía sus bases en procesos autóctonos, consideramos relevante abordar la influencia de los organismos internacionales en las políticas públicas en educación y, puntualmente, en aquellas que tuvieran implicancia en el control del ejercicio de la docencia. Esta temática surgió principalmente por los diálogos sostenidos con colegas miembros del grupo estudio GESTRADO de la UFMG, en diversos cursos y encuentros. Al parecer los chilenos, tanto docentes como académicos, no han asumido del todo la conexión

entre la gobernanza global y las políticas públicas en educación, por ejemplo esto queda demostrado en las concepciones que hablan sobre la génesis de la Carrera Docente, las explicaciones giran en torno a fenómenos nacionales.

En tercer lugar, decimos abordar cómo se fueron generando en Chile las políticas docentes desde la vuelta a la democracia. En este aspecto, los gobiernos de centroizquierda tuvieron una cercanía con el movimiento docente y específicamente con el CPCH. Sin embargo, ya sea por las condiciones económicas del país o derechamente por falta de voluntad política, se avanzó lentamente en algunos procesos de reivindicación, para compensar el importante desmedro que vivió la profesión docente durante la dictadura. Esto explica, en parte, que cada vez que los docentes pactaron mejoras, estas involucraban algún tipo de normativa que regulaba el ejercicio profesional de la docencia y avanzaban en dirección a establecer mayores controles que comienzan a ser cada vez más coherentes con la NGP. Al mismo tiempo, y al igual como sucedió en otros países de América Latina, por ejemplo, en Brasil con el PT, la llegada de gobiernos progresistas de izquierda no significó una vuelta de tuerca de las estrategias neoliberales en materia educativa, en algunos casos le dieron un sello democrático a políticas como, por ejemplo, sería la rendición de cuentas a través de pruebas estandarizadas.

Finalmente, la parte teórica la cerramos con una problematización sobre aspectos conceptuales, pudiendo reconocer las racionalidades que podrían estar representadas en las carreras docentes en América Latina y la excesiva retórica que, lamentablemente, ha ensuciado en demasía la discusión académica sobre la problemática en cuestión. A pesar del caos teórico conceptual que actualmente está presente en la discusión que aborda la profesionalización de la docencia, nos parece interesante que se puedan resignificar ciertas categorías como la de profesionalidad desde una perspectiva crítica.

La mayoría de estos aspectos teóricos nos han permitido analizar los datos presentes en las fuentes primarias, tanto las escritas, como las orales.

Siendo que nuestro interés principal era saber por qué los profesores chilenos rechazaron tan determinadamente la Carrera Docente propuesta por el gobierno socialista de Bachelet, nos enfocamos en dialogar con profesores que han sido líderes del movimiento

docente, y con los académicos e investigadores que se han pronunciado sobre el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

Lo primero que podemos enunciar como respuesta a nuestra pregunta, es que la postura de rechazo que unificó al profesorado tiene un núcleo general y que en parte era esperable por el contexto, los docentes chilenos rechazaron el Sistema de Desarrollo Profesional Docente porque este se sustentaba en la ideología neoliberal, nuestra investigación no tenía como foco definir el neoliberalismo, pero sí cómo nuestros participantes, desde sus concepciones, eran capaces de ir construyendo argumentos con cierto nivel de coherencia que diera cuenta principalmente de nuestra pregunta general.

Uno de los problemas de catalogar a algunas políticas como neoliberales se debe a que esta categoría se ha transformado en un gran paraguas interpretativo de la izquierda, en Chile aquello tiene mucho sentido porque pareciera ser que el neoliberalismo es el culpable de todas las injusticias y ha ingresado profundamente en las distintas capas de las experiencias sociales. No obstante esto, algunos prefieren hablar de sociedad mercado, en nuestro caso hemos hecho uso indistintamente de ambos conceptos, principalmente, porque las fuentes los enuncian reiteradamente para referirse a los procesos vividos en Chile en los últimos 40 años.

Con relación a lo expuesto en el párrafo anterior, podemos decir que la Carrera Docente vigente en Chile tiene aspectos que nos pueden llevar a pensar que se sustenta en principios neoliberales, no solo porque formaría parte de un conjunto de políticas públicas que han ido expandiendo las lógicas y los procedimientos asociados al neoliberalismo, como sería el traspaso de fondos públicos a instituciones privadas, relativizando la concepción de lo público, sino también porque la Carrera Docente vigente se sustenta en el reconocimiento meritocrático de la individualidad por sobre lo colectivo.

Un ejemplo concreto de lo anterior dice relación con que los procesos que debe transitar un docente para poder avanzar en los tramos de la Carrera pueden ser realizados en el más absoluto aislamiento, bajo ninguna condición requiere que sean asumidos de forma colectiva, si algo ha generado el neoliberalismo no es solo la privatización de lo público, sino también llevar al extremo la privatización de la vida, incluida la vida laboral, la privatización de los trabajadores, incluso, en aquellos espacios laborales donde el ejercicio profesional se había caracterizado por ser tradicionalmente asumido de forma colectiva y con un fuerte

carácter burocrático, como son todas aquellas profesiones ejercidas institucionalmente que posee fines asociados a garantizar el acceso a los derechos sociales.

Aún no tenemos claridad sobre los efectos que puede llegar a tener el individualismo promovido por la Carrera Docente en Chile, pero seguramente tomará los derroteros de otras políticas públicas, orientadas por la NGP y desarrolladas en otras partes del orbe, en que los docentes se consideran como autosuficientes, libres de construir sus propias trayectorias y de recibir los beneficios económicos de sus decisiones y de paso ir descomponiendo los lazos comunitarios que habían sido tan característicos de la actividad docente.

Es por lo anterior, que siendo el profesorado chileno, al menos en su estructura gremial, un grupo anti neoliberal, que tiene sentido que estos argumentaran que la Carrera debiese ser rechazada porque se sustenta en la individualidad, y por ende, no establecería el reconocimiento necesario a lo colectivo. La construcción de una comunidad profesional es un aspecto que lo destaca la literatura que aborda el desarrollo profesional de la docencia, es difícil encontrar buenas escuelas donde el ejercicio profesional es considerado como una actividad individual o privada, más bien, el verdadero capital profesional se fortalece si se comparte y a pesar que existe actualmente mucha retórica dando vuelta sobre el trabajo colaborativo, pareciera que debiera asumirse como un imperativo, debido a que la Carrera Docente chilena solo pondera obligatoriamente el desempeño individual.

El segundo elemento que está asociado al rechazo a la Carrera de parte del profesorado chileno dice relación con una de las estrategias del neoliberalismo reciente, como es la colonización de las escuelas públicas a través de la NGP. La intromisión de la cultura empresarial y mercantil es muy agresiva, va más allá de la privatización de los procesos, de hecho prácticamente no requiere de la tradicional privatización de las instituciones públicas tan característica del neoliberalismo en su versión original, así como tampoco es un requisito que el Estado permanezca ausente para dejar espacio a las iniciativas privadas, más bien es el propio Estado quien establece las normas que aseguran el funcionamiento del mercado y promueven la cultura de la competencia, en el caso chileno, estableciendo un trato igualitario para las escuelas públicas y las particulares subvencionadas.

Para que la NGP en educación funcione en plenitud, tanto la competencia como el emprendedurismo deben ser reforzados, en ambos casos se debe generar las condiciones, por

ejemplo, que permita comparar las escuelas y los docentes, en este aspecto Chile es un referente. Estamos sobresaturados de evaluaciones estandarizadas que miden los aprendizajes de los estudiantes, lo curioso es que no se enuncie muchas veces como parte de un todo, en que la misma Evaluación Docente y la Carrera Docente se articula con estas evaluaciones. Quizás esto se debe porque el movimiento docente fue capaz de rechazar que la calidad de la docencia sea medida indirectamente a través de los resultados de los estudiantes en pruebas tipo SIMCE o PSU. Sin embargo, al igual como fue demostrado en los hallazgos escritos, estas pruebas han sido fundamentales para instalar la idea de la crisis educativa y, particularmente, la ineficiencia de la educación pública y la incapacidad de los docentes. Entonces, desde la perspectiva de los neoliberales, solo se tiene que esperar que las leyes del mercado hagan lo suyo.

En tercer lugar, esta Carrera fue rechazada por estar asentada en una racionalidad técnica, es una tarea difícil defender un Sistema de Desarrollo Profesional Docente que no tiene mucho más de DPD que el título de la propia ley, la Carrera ni siquiera reconoce la totalidad de la Evaluación Docente, solo el portafolio, y para hacer más evidente esta lógica tecnocrática se incorpora una prueba estandarizada que tiene una ponderación del 50% de la totalidad de las evaluaciones.

Es complejo imaginar que estos mecanismos de evaluación puedan llegar a ser una instancia de crecimiento profesional cada cuatro años. Esto nos lleva a otro asunto, pareciera ser que los docentes entendieron muy bien esto y estarían actuando pragmáticamente para reajustar sus remuneraciones, sin embargo, para sostener aquello se requiere de otros estudios, incorporando principalmente a los docentes en ejercicio y confrontando sus experiencias con la Evaluación y la Carrera Docente, teniendo en consideración sus concepciones y las pretensiones sobre el DPD.

Otro aspecto que es necesario enunciar, es la neutralidad con que se asumen las categorías, particularmente el DPD. Es preocupante que no se problematice críticamente los discursos profesionalizantes, existe una inflación retórica al respecto, la cual posee trampas, en la medida que se convence a los docentes en avanzar por el derrotero de las carreras meritocráticas, se retrocede en derechos laborales, flexibilizado los contratos, sometiéndolos a un control técnico a través de la rendición de cuentas permanentemente y, por sobre todo, se construye una imagen de profesional docente que nunca estará formado definitivamente, por

ende, carece de la confianza para actuar con base en un capital decisorio lo que se expresaría en una autonomía ficticia.

Justamente, el punto anterior sobre la autonomía es lo que nos tiene que llevar a pensar profundamente en momentos en que nuestra región se fomenta las carreras de segunda generación, la combinación entre autonomía y rendición de cuentas es lo que sostiene a la NGP, en el caso de la docencia en Chile el discurso por autonomía ha ido introduciéndose de manera significativa, pero bien sabemos que las lógicas de mercado o neoliberales y puntualmente la NGP, ha tenido una gran capacidad para cooptar ciertas demandas y pretensiones de los docentes, incluso surgidas desde estudios alternativos o críticos, como sería la docencia investigativa y reflexiva, ambas características se han incorporado a la agenda de la NGP, los docentes se ven reflexionando e investigando problemáticas que no les interesan, pero si son funcionales al sistema, como serían las bases de datos sobre los resultados de las evaluaciones estandarizadas.

No obstante lo anterior, si algo que esta investigación ha podido inicialmente instalar, es que a pesar del contexto de dominación, cuasi hegemónico, que viven los docentes chilenos por los sentidos adheridos al neoliberalismo, siempre existe la posibilidad de resistencia. Particularmente importante fue verificar cómo los espacios de movilización, son a su vez, espacios de crecimiento intelectual y político, en este ámbito la colaboración de la academia crítica ha sido fundamental, para eso hay que saber diferenciar entre aquellos académicos que se acercan a los docentes como sujetos de estudio, de aquellos que los consideran como compañeros de lucha, esto no significa que los primeros no tengan relevancia, pero con los segundos es con quienes se construirá resistencia intelectual y académica.

Es por lo anterior que es necesario enunciar que a pesar de que Chile sigue siendo la cuna y una de las expresiones más radicalizadas de sociedad neoliberal, como consecuencia de las movilizaciones de los docentes, la Carrera Docente chilena dejó muchos espacios de discrecionalidad, es en esos espacios, en esa grietas, donde los docentes, siempre desde el trabajo colectivo, pueden llegar a tomar en sus manos la profesionalidad y de esta forma construir proyectos pedagógicos y políticos que operen en contra de las lógicas de mercado.

No obstante la actitud esperanzadora presente en el párrafo que antecede, debemos ser críticos con la falta de imaginación al momento de pensar alternativas, ejemplo de aquello fue

cuando dialogamos sobre la posibilidad de llevar a cabo cambios a la Carrera Docente vigente, la gran mayoría de las propuestas se basan en modificaciones a los procedimientos, e incluso, algunas planteadas podrían profundizar la lógica de la competencia individual imperante, siendo que suponíamos que dicha competencia era la base que debía ser superada. La falta de imaginación no permite salir de la concepción hegemónica del DPD, esto se puede deber a que los docentes en general, si bien hay grupos minoritarios que lo realizan, no han asumido la construcción de alternativas educativas en sus comunidades escolares y cuando lo realizan, estaría faltando la etapa de registro, de sociabilización y de reflexión crítica públicamente.

Sin ir muy lejos, y a pesar de que originalmente se pensó que podríamos elaborar un capítulo exclusivo al respecto, Valparaíso se transformó en una comuna donde se han podido ensayar ciertos cambios, no solo porque fue el primer municipio bajo la administración del FA, sino también, porque en el ámbito educativo se intentó dar un viraje a la lógica de las evaluaciones estandarizadas, aunque aún no queda claro si estos cambios tenían proyectado otro enfoque en lo que respecta al ejercicio de la profesión docente y si estas modificaciones tenía la posibilidad de instalar experiencias que permanecieran en el tiempo y generaran cambios culturales en las escuelas.

Lamentablemente, esto último nunca lo sabremos, debido a que a comienzos del año 2021, las escuelas de la comuna fueron traspasadas al SLEP de Valparaíso. Sin embargo, a decir de Freire, nos queda la duda con esperanza que el nuevo ciclo político a cargo del FA a nivel nacional traiga consigo la oportunidad de replantearse no solamente la Carrera Docente, sino también el sistema educativo chileno.

Claramente, esta investigación tiene la fortaleza de haber abordado un problema que, de manera lamentable, una vez terminada la movilización, tendió a desaparecer de la problematización presente en el movimiento docente, a pesar de esto, los efectos performativos y reestructurantes están siendo cada vez más evidentes, partiendo por establecer diferenciaciones al interior de la escuela y validar dichas distinciones, no solo por las remuneraciones diferenciadas, sino también por la constitución de imágenes de validación entre los profesores.

Al mismo, esta tesis tiene relevancia porque abre otros ejes investigativos, como son la profesionalidad alternativa a través de los colectivos de docentes. Es decir, cómo ciertos grupos de profesores han construido espacios de resistencia intelectual y pedagógica al interior de sus propias comunidades escolares, experiencias que dan cuenta, por ejemplo, de intervenciones curriculares desde una perspectiva crítica, aquello requiere ser estudiado en profundidad. Igualmente, será necesario abordar la recepción del Sistema de Desarrollo Profesional Docente a partir de estudios que aborden experiencias concretas, esto último imperiosamente requerirá que nos adentremos en la cotidianidad de los profesores chilenos.

REFERENCIAS

- ACEVEDO, J. TIMSS y PISA. Dos Proyectos Internacionales de Evaluación del Aprendizaje Escolar en Ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Vol. 2, N° 3, pp. 282-301, 2005.
- AGENCIA DE NOTICIAS INTER PRESS SERVICE CHILE: Terminó paro de profesores con importante aumento salarial., 1996. Recuperado el 15 de mayo de 2020.
- ALLIAUD, A; DUSCHATZKY, L. *Maestros formación práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. 1992.
- ANDERSON, G. Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação. *Revista brasileira de política e administração da educação*. Vol.33, n °3. pp.593-626, sept/dez, 2017.
- ANDERSON, G. Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente. 2013. En POGGI, M. (coord.). *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: IPE-UNESCO, p.73-120, 2013.
- ANDERSON, P. Neoliberalismo: un balance provisorio. En SADER, E. Y GENTILI, P. (Comps.). *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*. Buenos Aires: Eudeba, 2010.
- APPLE, M. *Educación y Poder*. Barcelona: Paidós., 1987.
- APPLE, M. *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Buenos Aires: Paidós, 1996.
- APPLE, M. *Política cultural y educación*. Barcelona: Ediciones Morata, 2001.
- APPLE, M. *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2012.
- APPLE, M. ; BEANE J. (Comps.). *Escuelas democráticas*. Barcelona: Ediciones Morata, 2005.
- APPLE, M. *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós, 1989.
- ARAYA, M, FIGUEROA, V. Reflexión y Acción Docente: Centro de Estudios Eduardo de la Barra. Santiago: *Revista Diatriba*, (4), 64-77, 2015.

- ARELLANO, J. La Reforma Educacional Chilena. *Revista de La CEPAL*, 2001.
- ATRIA, F. *Veinte años después neoliberalismo con rostro humano*. Santiago de Chile: Catalonia, 2014.
- ÁVALOS, B.; CAVADA, P.; PARDO, M. y SOTOMAYOR, C. La Profesión Docente Temas y Discusiones en la Literatura Internacional. Valdivia: *Estudios Pedagógicos XXXVI*, N° 1: 235-263, 2010.
- ÁVALOS B. El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 41, n° 2, 2007. pp. 77-99, 2007.
- ÁVALOS, B. La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en búsqueda de políticas. El Caso Chileno. En COX, C. (Editor). *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2003.
- ÁVALOS, B. *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile, 2002
- 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.
- ASSAÉL, J.; CONERJO, R.; GONZÁLES J.; RENDONDO, J.; SANCHÉZ, R.; SOBARZO, M. La Empresa Educativa Chilena. *Educ. Soc., Campinas*, v. 32, n. 115, p. 305-322, abr.-jun, 2011.
- ASSAEL, J. La profesión docente en Chile y su estatuto: Marco jurídico en disputa. Panel la profesión docente: Análisis de casos latinoamericanos presentado en *Congreso Internacional Presente y Futuro de la Profesión Docente en Colombia, Bogotá*, Colombia, 2009.
- BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. Washington: Banco Mundial, 1996.
- BALL, S. Reformar escuelas / reformar profesores y los terrores de la performatividad. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 15. p.3-23, 2002.

BECA, C. La profesión docente en Chile y el debate sobre una nueva carrera profesional. Santiago de Chile: *Revista Docencia*. N° 54. p.4-17, 2014.

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

BELLEI, C.; VANNI, X. Evolución de las políticas educacionales en Chile.1980-2014. En BELLEI, C. *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2015.

BELLEI, C.; VALENZUELA J.P. (2010) “¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile?” En MARTINIC, S.; ELACQUA, G. (Eds.) *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO y Pontificia Universidad Católica de Chile, 2010.

BELLEI, C. Educación Media y Juventud en los 90. Actualizando la vieja promesa. *Revista Última Década* N° 12, CIDPA, Viña del Mar, p. 45-88,2000.

BÉDARIDA, F. Definición, método y práctica de la Historia del Tiempo Presente. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, número 20, 19-27, 1998.

BIRGIN, A. Formación de maestros(as) en América Latina: algunos problemas y perspectivas para este tiempo. *nodos y nudos*, vol. 4, n°. 39, p. 29-37, jul./dic, 2015.

BISCARRA, C.; GIACON, C.; ASSAÉL, J.El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas*, 14(3), p. 80-92, 2015.

BOENINGER, E. *La democracia en Chile, lecciones de gobernabilidad*.Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello, 1997.

BONIFAZ, R. “Origen de la Evaluación Docente y su conexión con las políticas públicas en educación”. En MANZI, J.; GONZÁLEZ, R.; SUN, Y. *La Evaluación Docente en Chile*. Santiago de Chile: Mide UC, 2011.

BORON, A. *Tras el búho de Minerva. Mercado contra democracia en el capitalismo de fin de siglo*. Buenos Aires: CLACSO, FCE., 2000.

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

BOURDIEU, P. *Propos sur le champ politique*. Lyon: Presses Universitaires, 2000

BRAY, M. “Actores y propósitos en educación comparada”. En BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. *Educación comparada: enfoques y métodos*. Buenos Aires: Granica, 2010.

BRUNNER, J. La Educación Superior Frente a los Desafíos del Futuro. Discurso de inauguración del año académico, *Universidad de Valparaíso*, Valparaíso, 2000.

BRUNS, B; LUQUE, J. *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Banco Mundial. Licencia: Creative Commons de Reconocimiento CC BY 3.0, 2014

BURNS, D.; DARLING-HAMMOND, L. *Teaching Around the World: What Can TALIS Tell Us?* Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, 2014

CANDINA, A. Vivir una dictadura: historia y memoria de los profesores en Chile (1973-1990). *HISTORIA* 396, (2), 187-216, 2015.

CARVAJAL, E.; GÓMEZ, M. Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, septiembre-diciembre 2002, vol. 7, 2002.

CAPUTO, O.; GALARCE, G. La desnacionalización del cobre profundiza la crisis de la economía chilena. *Rebelión*, julio, 11, 2009.

CARNOY, M. *Las ventajas académicas de Cuba. ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2010.

CARVALHO, L. “Multirregulação, comparações internacionais e conhecimento pericial: interpelando o PISA como provedor de conhecimentos e políticas”. En OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C. *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2011.

CARVAJAL, E.; GÓMEZ, M. Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. septiembre-diciembre, vol. 7, 2002.

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

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

CAVIERES, E.; APPLE, M. Ley Docente y Clase Media: Controlando el Desarrollo de los Docentes Chilenos. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 36, N° 100. pp. 265-280, set.-dez, 2016.

CELLARD, A. A análise documental. En POUPART, J.; DESLAURIERS, J.; GROULX, L.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. *A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Pretrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CENTRO DE ESTUDIOS PÚBLICOS. *El Ladrillo. Bases de la Política Económica de Gobierno Militar Chileno*. Santiago: Alfabeta, 1992.

CEPAL. *Crece con estabilidad. El financiamiento del desarrollo en el nuevo contexto internacional*. Santiago de Chile: Alfaomega, 2001.

CHILE. *Ley N° 21.040*. Crea el Sistema de Educación Pública. Valparaíso: Congreso Nacional, 2017.

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.

CHILE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Carrera Profesional Docente. Un Desafío para Chile, historia de un proyecto*, p. 14-39. Santiago de Chile: Mineduc, 2010.

CIPERCHILE. Chile, el mejor país del mundo si usted es un súper rico. Publicado en *ciperchile.cl*: 22.03.2013.

CIPERCHILE. Voto voluntario: ... ¡y votaron más los ricos! Por: Alejandro Corvalán, Andrés Zahler Torres y Paulo Cox *En Opinión Publicado*: 05.11.2012.

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

CONTRERAS, G.; MORALES, M. Jóvenes y participación electoral en Chile 1989-2013. Analizando el efecto del voto voluntario. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (2), 2014.

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

CORAGGIO, J. Investigación Educativa y Decisión Política. El Caso del Banco Mundial en América Latina. *Perfiles Educativos*, CESU-UNAM, Vol. XX. N.º 79-80, p-43-57, 1998.

CORNEJO, R. *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile Neoliberal*. (Tesis doctoral). Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2012.

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.

CORNEJO, R.; GONZÁLEZ, J; CALDICHOURY, J. *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso chileno*. 1a ed. - Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, 2007.

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

CUENCA, R. *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2015.

DANIELSON, CH. The Framework for Teaching Evaluation Instrument, 2013 Instructionally Focused Edition., 2013. En <https://usny.nysed.gov/rttt/teachers-leaders/practicrubrics/Docs/danielson-teacher-rubric-2013-instructionally-focused.pdf>.

Recuperado el 21 de julio del 2021.

DARLING-HAMMOND, L. *Recognizing and Enhancing Teacher Effectiveness: A Policymaker's Guide, in Council of Chief State School Officers*. Strengthening teacher quality in high-need schools- policy and practice. Washington, DC, 2008.

DAVINI, M.C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 2010.

DELAMAZA, G. "Participación ciudadana y construcción democrática en Chile. Balance de un cuarto de siglo". En DE LA FUENTE, G., MLYNARZ, D. *El pueblo unido...Mitos y realidades sobre la participación ciudadana en Chile*. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2013.

DE LA GARZA, R. Las teorías de los movimientos sociales y el enfoque multidimensional. *Estud. polít. (Méx.) [online]*. n.22, pp.107-138. ISSN 0185-1616, 2011.

DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. Informe Unesco Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. París: Unesco, 1997.

DINIZ, J. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspec. Dial.: Rev. Educ. Soc.*, Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun, 2014.

DONOSO, S. Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis. Valdivia: *Estudios Pedagógicos* 31 (1). p. 113-135, 2005.

DUBAR, C. *A Socialização: construção das identidades sócias e profissionais*. São Paulo: Mastins Fontes, 2005.

EDUCACIÓN 2020. Opinión de Educación 2020 sobre resultados PISA 2012. Noticia de educación en www.educacion2020.cl, del 3 de diciembre del 2013. Recuperado el 1 de abril del 2021.

EL MOSTRADOR. PC teme que nuevo referente de izquierda amenace su existencia., en www.elmostrador.cl, 2003. Recuperado el 15 de mayo de 2020.

ESPINOZA, C.; FIGUEROA, V. “Educar en Tiempos de Crisis en Chile Neoliberal: Repensando Nuestra Formación Sobre la Didáctica de la Historia.” En BRAZ, A; STARLING, C; PORTES DOS SANTOS, N. (Orgs.). *Procesos Educativos en contextos diversos: interrogando a la formación*. San Pablo: Editora de Castro, 2021.

ESTEVE, J. “La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento”. En VÉLAZ DE MEDRANO, C.; VAILLANT, D. (Coord.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2016.

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.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? *Revista Ibero-americana de Educación*, n. 25, p. 43-64, ene./abr, 2001.

FFRENCH-DAVIS, D. *Entre el neoliberalismo y el crecimiento con equidad en Chile; tres décadas de política económica*, Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 2001.

FIGALLO, B.; GARCÍA DE CERETTO. Historia del Tiempo Presente. Historia y epistemología en territorios complejos. *Serie Pensamiento histórico*, N° 2. Buenos Aires: Dunken., 2009.

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.; CAVIERES, E. La contribución de las movilizaciones estudiantiles a la formación ciudadana y democrática de los estudiantes secundarios chilenos. *Praxis Educativa*, 2(1), p.12-21, 2017.
- FIGUEROA, V. Experiencia de movilización- acción docente en Valparaíso, Chile durante la última década. Lima: XII *Seminario Internacional de la Red Estrado*. “Derecho a la educación pública y trabajo docente: resistencias y alternativas”, 2018.
- FIGUEROA, V. Nuestra Latinoamérica: Reflexión sobre una experiencia en un Liceo de Valparaíso. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, Año 17, N° 22, p. 98–122, 2019.
- FRASER, N. *Unruly practices: power, discourse, and gender in contemporary social theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989.
- FLICK, U. *Introducción a la investigación cualitativa*. Barcelona: Ediciones Morata. S.L, 2004.
- FLORES, A. Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceptuais. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 19, núm. 59, octubre-diciembre, p.851-869 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil, 2014.
- FLORES, A. Da Avaliação de Professores: Reflexões Sobre o Caso Português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Volumen 2, Número 1, p.240-256, 2009.
- FREIRE, P. *Cartas a quien pretende enseñar*. Ciudad de México Siglo veintiuno editores, 2010.
- FREIRE, P. *Educación y cambio*. Buenos Aires: Búsqueda Celadec, 1973.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários á prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, P. *Pedagogia del oprimido*. Argentina: Siglo veintiuno editores, 2008.
- FUHRMAN, S.; ELMORE, R. (EDS.). *Redesigning accountability systems for education*. Nueva York: Teachers College Press, 2004.
- GAIRÍN, J. Los Estadios de desarrollo organizacional. *Contextos Educativos* 1. p.125-154, 1998.

GARCÉS, M. El movimiento estudiantil y la crisis de legitimidad de la política chilena. Santiago de Chile: *Revista Pensar Historia*, Enero-Junio, 2011.

GARCÉS, M. Los Movimientos Sociales en América Latina: La cuestión de la democratización del Estado y la sociedad. Montevideo: *Seminario Programa MERCOSUR Social y Solidario Montevideo*, 2014.

GARCÍA-HUIDOBRO, J. La educación en la encrucijada. Esquema de presentación en panel del *Segundo Congreso Interdisciplinario de Investigaciones en Educación*, Santiago de Chile, 2012.

GARCÍA-HUIDOBRO, J. Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. Santiago de Chile: *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 40, N° 1, 2007.

GARCÍA-HUIDOBRO, J. Desarrollo profesional. Reflexiones de cara a la carrera docente. Santiago de Chile: *Revista Docencia del Colegio de Profesores de Chile*, n° 54, 2014.

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

GARRETÓN, M. “Balance y perspectivas de la democratización política chilena”. En JOIGNANT, A.; MENÉNDEZ A. *La Caja de Pandora*. Santiago de Chile: Planeta, 1999.

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

GENTILI, P. (Comps.). *Cultura, política y currículo: ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires, Editorial Losada, 1997a .

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, 1997b.

GIMENO, S. *El currículum moldeado por los profesores, El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata, 1998.

GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica S.A, 1990.

GOICOVIC, I. La refundación del capitalismo y la transición democrática en Chile. *Revista digital La Sociología en sus escenarios*, (19), 2006.

GUZMÁN, I. *Reflexiones sobre la carrera profesional docente: la confianza profesional y la valoración del actor colectivo*. Santiago: *Revista Docencia*. N° 54, p.26-34, 2015.

HARGREAVES, A. Time and teachers' Work: Analysis of the Intensification Thesis. *Teachers College Record*, Vol. 94. n°1, p. 87-108, 1992.

HARGREAVES, A. Cuando vivimos en una época de test estandarizados es cuando más se requiere hacer una comunidad de aprendizaje. Santiago de Chilea: *Revista Docencia*. N° 27, 2005.

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

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1996.

HOUTART, F. La Mundialización de las resistencias y de las luchas contra el neoliberalismo. En Seoane J.;-Taddei E. *Resistencias mundiales. De Seattle a Porto Alegre*. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN. ISTP 2020.

En: <https://www.ei-ie.org/es/item/23384:cumbre-internacional-sobre-la-profesion-docente-2020-los-docentes-reconocidos-como-los-heroes-de-la-crisis-de-covid-19-en-la-educacion>.

Consultado en junio de 2021.

JODELET, D. "La representación social: fenómeno, concepto y teoría". En MOSCOVICI, S. *Psicología Social II*. Madrid: Paidós, 1986.

KLEIN, N. *La doctrina del shock: El auge del capitalismo del desastre*. Madrid: Paidós, 2007.

LAWN, M.; OZGA, J. *¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores*. *Revista de Educación*, n° 285, p.192-215., 1988

LATINOBARÓMETRO. *Informe 1995-2005. Banco de datos en línea.*, 2015. Consultado 10-08-2018. www.latinobarometro.org

LATINOBARÓMETRO. *Informes de los años: 2011, 2012, 2013, 2014 y 2015*. Consultado 20-08-2018. www.latinobarometro.org

- LAVAL, C. “La escuela neoliberal”. En RUIZ, C; REYES, L; HERRERA, F. (Editores). *Privatización de lo públicos en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación*. Santiago de Chile: Lom Ediciones, 2018.
- LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./ dez. 2001.
- LECHNER, N. La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado. En LECHNER, N. *Obras Escogidas*. Santiago de Chile: Lom Ediciones, 1984.
- LEÓN, O.; MONTERO, I. *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: Mc Graw Hill., 2003.
- LEYTON, J. *La rebelión de las y los estudiantes secundarios en Chile Protesta social y política en una sociedad neoliberal triunfante*. Santiago de Chile: OSAL, 2006.
- LIPMAN, P. Más allá de la rendición de cuentas: escuelas para nuevas formas de vida. *Revista Docencia*, (38), p.26-44, 2009.
- LINGARD, B. PISA: Fundamentações Para Participar e Acolhimento Político. *Educação & Sociedade*, vol. 37, núm. 136, julio-septiembre, p. 609-627, 2016.
- LJUBETIC, I. *Historia del Magisterio Chileno*. Santiago de Chile: Ediciones Colegio de Profesores, 2003.
- LÓPEZ, S; FLORES, M. Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 8, No. 1., 2006.
- MAINARDES, F. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. *Laplageem Revista* (Sorocaba), vol.4, n.1, jan.-abr. p.186-201, 2018
- MARCELO, C; VAILLANT, D. *Desarrollo profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea, S.A de Ediciones, 2009.
- MARÍN, F. *Las batallas por la Alameda. Arteria del Chile demoliberal*. Santiago de Chile: CEIBO Ediciones, 2014.
- MATAMOROS, C. 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, julho-dezembro, 2016.

- MATAMOROS, C. (2017). Profesores comunistas y sindicalismo docente en la lucha antidictatorial, Chile 1981-1987. *Izquierdas*, (32), 203-234, 2017.
- MAYOL, A. *El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo*. Santiago: Lom Ediciones, 2012.
- MCLAREN, P. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Ciudad de México: Siglo XXI editores, 2011.
- MACPHERSON, C. *The Political Theory of Possessive Individualism: Hobbes to Locke*. Oxford: Clarendon Press, 1962.
- MINEDUC. *Minuta N° 4. Análisis de variación de establecimientos educacionales y matrícula en educación escolar de 2016 a 2018*. Santiago de Chile: Centro de Estudios, 2018.
- MINEDUC. *Minuta N° 12. Variación de la matrícula Oficial*. Santiago de Chile: Centro de Estudios, 2021a.
- MINEDUC. *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile Actualizando: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2021b.
- MINEDUC. *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2008.
- MINZALA, A.; ROMAGUERA, P. Regulación, Incentivos y Remuneraciones de los Profesores en Chile. Este estudio forma parte del Proyecto Alcance y Resultados de las Reformas Educativas en Argentina, Chile y Uruguay, Universidad de Stanford/BID, S/A.
- MORDUCHOWICZ, A. La oferta, la demanda y el salario docente: modelo para armar. Documento de Trabajo N° 45. Santiago de Chile: PREAL, 2009.
- MORDUCHOWICZ, A. *Carreras, Incentivos y Estructuras Salariales Docentes*. Buenos Aires: PREAL/FLACSO, 2002.
- MOSCOVICI, S. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul S.A, 1979.
- MOULIAN, T. *El consumo me consume*. Santiago de Chile: Lom Editores, 1990.
- MOULIAN, T. *Contradicciones del desarrollo político chileno 1920-1990*. Santiago de Chile: Lom Editores, 2009.

MUÑOZ, G. ¿Políticas para democratizar la estructura escolar? *Revista Docencia* N° 39. p.19-30, 2009.

NORMAND, R. Mercado, performance, accountability. Duas décadas de retórica reaccionária na educação. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 2008.

NORMAND, R.A Modernização “Eficaz” da Profissão de Professor Confortada às Novas Políticas de Accountability. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 27, n. 53, p. 18-29, set./dez, 2018.

NÓVOA, A. “Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo?”. En VÉLAZ DE MEDRANO, C.; VAILLANT, D. (Coord.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid, 2016.

NÚÑEZ, I. Reformas Educativas e Identidad de los Docentes Chile, 1960 – 1973. *Serie Histórica N°3*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, 1990.

NÚÑEZ, I. La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. *Revista docencia*, Santiago de Chile: Colegio de Profesores de Chile, n° 23, p. 65-75, 2004.

OBSERVATORIO CHILENO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS OPECH. *Campaña para una educación: Dignificar la Carrera Docente*, 2015.

OBSERVATORIO CHILENO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS OPECH. Colegio de Profesores y Trabajo Docente. En la Prensa Nacional, 2006. Recuperado el 15 de mayo de 2020.

OBSERVATORIO CHILENO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS OPECH/CENTRO ALERTA Y COLECTIVO DIATRIBA. *Trazas de utopía. La experiencia de autogestión de cuatro liceos chilenos durante 2011*. Santiago de Chile: Quimantú, 2011.

OCDE. *Estudios Económicos de la OCDE: Chile 2018*. <http://www.oecd.org/economy/surveys/Chile-2018-OECD-economic-survey-Spanish.pdf>

OCDE. *Society at a Glance 2019*. OECD Social Indicators. <http://www.oecd.org/social/society-at-a-glance-19991290.htm>.

OLIVEIRA, D. A Reestruturação do trabalho docente: Precarização e Flexibilização. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez, 2004.

OLIVEIRA, D. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n.º. 92, pp. 753-775, out, 2005.

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.º. 132, pp. 635-646, jul.-sept, 2015.

OLIVEIRA, D. “La educación pública en Brasil durante los gobiernos democráticos-populares: entre la ampliación de derechos y la tendencia a la privatización”. En RUIZ, C; REYES, L; HERRERA, F. (Editores). *Privatización de lo públicos en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación*. Santiago de Chile: Lom Ediciones, 2018.

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, 2018b.

OLIVEIRA, D. Políticas Itinerantes de educação e a Reestruturação da Profissão Docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 1, p. 85-107, jan./abr, 2020.

OLIVEIRA, D. “Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana”. En VÉLAZ DE MEDRANO, C.; VAILLANT, D. (Coord.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2016.

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.º.3, pp. 707-728, sept/dez, 2017.

OLIVEIRA, D.; GONÇALVES, G.; MELO, S. Cambios en la organización del trabajo docente: consecuencias para los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, v. 9, n. 20, p. 183- 197, enero/marzo, 2004.

OLIVEIRA, D.; PEREIRA, E.; CLEMENTINO, A. (Org.) *Trabajo docente en tiempo de pandemia: una mirada regional*. Brasilia, DF. Criatus Design e Editora IEAL/CNTE/Red Estrado, 2021.

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

PASCUAL, E. Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. Santiago de Chile: *Pensamiento Educativo* Vol. 23, 1998.

PÉREZ, G. *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: Editorial Muralla, 1998.

PINI, M. “Estudios Críticos del Discurso y Educación. Exploraciones Sobre un Campo Transversal”. En PINI, M. (comp). *Discurso y Educación, Herramientas para el análisis crítico*. San Martín: USAM EDITA, 2009.

PINI, M. “El Análisis Crítico del Discurso (ACD). Aspectos Teóricos y Metodológicos en la Investigación de Políticas Educativas”. En TELLO, C. (coord. y compi.). *Epistemologías de la Política Educativa. Posicionamientos, Perspectivas y enfoques*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

PNUD. *Desiguales. Orígenes, Cambios y Desafíos de la Brecha Social en Chile*. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2017.

POPKEWITZ, T. *Sociología Política de las Reformas Educativas*. Madrid: Morata, 1994.

POPKEWITZ, T. Profesionalización y Formación del Profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, n° 184, p. 105-110, 1990.

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

POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. *Educ. Soc.* [online], vol.37, n.136, p.707-726, 2016.

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

PUIGGRÓS, A. La hora de la soberanía educativa de América Latina. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 58, septiembre-diciembre, 2010.

PUIGGRÓS, A.; GÓMEZ, M. “Saberes socialmente productivos, educación, legado y cambio”. En GÓMEZ, M. (Coord.). *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México D.F: UNAM, 2009.

QUIROGA, P. De la contra revolución a la revolución capitalista. *Archivo Chile*. Centro de Estudios Miguel Henríquez, 2003.

RAMIS, A. “Una reflexión a partir de Marcuse. El Chile que estalló”. En el *Dossier Rebelión en Chile*, Santiago: Le Monde Diplomatique, 2019.

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

REPRESAS, N. Política Educativa de la UNESCO: reflexiones desde un modelo de análisis supranacional. *Revista de Pedagogía Bordón* 67 (2), 101-115, 2015.

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

REYES, L; CORNEJO, R; ARÉVALO, A; SÁNCHEZ, R. Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis*, Santiago de Chile: Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas, vol. 9, n. 27, p. 269-292, 2010

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

RODRIGO, M. J.; RODRÍGUEZ, A.; MARRERO, J. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1992.

RIESCO, M. La Necesidad de Reconstruir el Sistema Nacional de Educación Público Desmantelado por la Dictadura y la LOCE. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 40, nº 1, 2007.

RIZVI, F; E LINGARD, B. A OCDE e as mudanças globais nas políticas de educação. En: COHEN, R., KAZAMIAS, A.M. & ULTERHALTER, E. *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: UNESCO, CAPES, Vol. 1, 2012.

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

RUIZ, C. “Educación y Democracia: Aportes para el cambio desde la mirada estudiantil”. En GARCÍA-HUIDOBRO, J.; FALABELLA A. (Editores). *Los Fines de la Educación. Seminarios sobre gratuidad, lucro, justicia y Democracia*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores S.A, 2013.

RUIZ, G.; COSTA, F. La Educación Comparada en América Latina. Tradiciones históricas, circulación de temas, perspectivas y usos contemporáneos de la comparación en los estudios pedagógicos. *Revista ESC- Educação, Sociedade & Culturas*, 2017.

SADER, E. “Hegemonía y contra hegemonía para otro mundo posible”. En SEOANE J.; TADDEI, E. *Resistencias mundiales. De Seattle a Porto Alegre*. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

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

SANTOS, B. *Reinventar la democracia. Reinventando el Estado*. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

SARAIVA, A.; SOUZA, J. A Formação Docente e as Organizações Internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 1, p. 129-147, jan./abr, 2020.

SALAZAR, G.; PINTO, J. *Historia Contemporánea de Chile, Vol. 3. La Economía: Mercados, Empresarios y Trabajadores*. Santiago de Chile: Lom ediciones, 2002.

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

SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A, 1987.

SERRANO, S.; PONCE DE LEÓN, M.; RENGIFO, F. *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Santiago de Chile: Taurus, 2012.

SILVA, M. Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político-Pedagógico da Escola Pública Brasileira. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 23, n. 61, p. 283-301, 2003.

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.

SISTO, V. *Identidades desafiadas. Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. Psykhe*, 21(2):35-46, 2012.

SISTO, V. Managerialismo, Autoritarismo y la Lucha por el Alma de la Gestión: El Caso de las Últimas Reformas en Políticas de Dirección Escolar en Chile. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 27, n. 53, p. 141-156, set./dez, 2018.

SORENSEN, T.; ROBERTSON, S. O programa da OCDE TALIS: enquadrando, medindo e vendendo professores de qualidade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 1, p. 43-61, jan./abr, 2020.

SVAMPA, M. *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2012.

TELLO, C. “Las Epistemologías de la Política Educativa. Notas Históricas y Epistemológicas Sobre el Campo”. En TELLO, C. (coord. y compi.). *Epistemologías de la Política Educativa. Posicionamientos, Perspectivas y enfoques*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

TEDESCO, J. Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo. Algunas hipótesis de trabajo. Buenos Aires: *Revista Propuesta Educativa*, FLACSO, 2002.

TELLO, C. La profesionalización docente en Latinoamérica y los sentidos discursivos del neoliberalismo: 1990-2012. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 67-87, jan./abr, 2013.

TELLO, C.; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: Debates teóricos en torno a las perspectivas neomarxista, pluralista y pos-estructuralista. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (9), 2012.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando el enfoque de las epistemologías de la política educativa. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun, 2015.

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

TENTI FANFANI, E. *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2013.

- TENTI FANFANI, E. Sociología de la Profesión Docente. *Seminario Internacional*, 2008.
- TENTI FANFANI, E. *La condición docente: datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo veintiuno, 2005.
- TERIGI, F. “Carrera docente y políticas de desarrollo profesional”. En VÉLAZ DE MEDRANO, C.; VAILLANT, D. (Coord.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid, 2016.
- TERIGI, F. *VIII Foro Latino-Americano de Educación: saberes docentes; qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Santillana, 2013.
- TERIGI, F. *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Documentos de Trabajo N° 50. Santiago de Chile: PREAL, 2010.
- TEZANOS, A. Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Revista Educación y Ciudad*, (12), 7-26, 2007.
- THOENIG, J.C. Política Pública y Acción Pública. *Gestión y Política Pública*, volumen VI, número 1, pp 19-37, 1997.
- TIRONI, E. *Los silencios de la revolución. Chile: la otra cara de la modernización*. Santiago: Editorial Antártica, 1998.
- TORRES, C. *Paulo Freire, educación y concientización*. Madrid: Ediciones Sígueme, 1980.
- TORRES, H.; PADRÓN, A. Elementos esenciales de una concepción pedagógica para la formación de valores en ingenieros y arquitectos. *Referencia Pedagógica*. No.2, 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: IPE-UNESCO, 2013.
- VAILLANT, D.; CARDOZO, L. Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* Vol. 13 / no. 26 / julio-diciembre 2016/ PUCMM, p.5-14, 2016.
- VAILLANT, D. Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. *This paper was commissioned by the Education for All Global Monitoring Report as background information to assist in drafting the 2015 report*. It has not been edited by the

team. The views and opinions expressed in this paper are those of the author(s) and should not be attributed to the EFA Global Monitoring Report or to UNESCO.,2015

VAILLANT, D. “Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo”. En Vélaz de Medrano, C.; Vaillant, D. (Coord.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid, 2016.

VAILLANT, D.; ROSSEL, C. Maestros de Escuelas Básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión. Santiago de Chile: PREAL, 2006.

VALDIVIESO, P. Capital Social, Crisis de la Democracia y Educación Ciudadana: La Experiencia Chilena. *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, 21, 2003.

VARGAS, J. Liberalismo, Neoliberalismo y Postliberalismo. *Revista Mad.* N° 17. Departamento de Antropología. Universidad de Chile, 2007.

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

VERGER, A.; PARECERISA, L.; FONDEVILA, C. Crescimento e Disseminação de Avaliações em Larga Escala e de Responsabilizações Baseadas em Testes: uma Sociologia Política das Reformas Educacionais Globais. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 27, n. 53, p. 60-82, set./dez, 2018.

VERGER, A; PARCERISA, L. La globalización de la rendición de cuentas en el ámbito educativo: una revisión de factores y actores de difusión de políticas. *Revista brasileira de política e administração da educação*. Vol.33, pp.663-684. sept/diez, 2017.

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.

WALLERSTEIN, I. *Un mundo incierto*. Buenos Aires: Zorzal, 2005.

WODAK, R.; MEYER, M. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003.

ZEICHNER, K. Contradictions and Tensions in the Professionalization of Teaching and the Democratization of Schools. *Teachers College Record*, Vol 92, n° 3, 1991.

FUENTES PRIMARIAS

Boletines de las actas de las sesiones de la Comisión de Educación y Cultura del Parlamento durante el año 2015, cuando se discutió la Ley de Desarrollo Profesional Docente.

Entrevistas:

Académicos e investigadores.

Profesores dirigentes gremiales y sindicales.

Leyes de la República de Chile:

Ley N° 21.040. Crea el Sistema de Educación Pública. Valparaíso: Congreso Nacional, 2017.

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

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

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

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

Medios digitales e impresos:

Agencia de noticias Inter Press Service Chile.

Biobiochile.cl.

Cooperativa.cl.

Centro de Investigación Periodística (CIPER) Chile.

Educación 2020.

Emol.

El Mercurio de Santiago.

El Mercurio de Valparaíso.

El Mostrador.

La Estrella de Valparaíso.

La Segunda.

La Tercera.

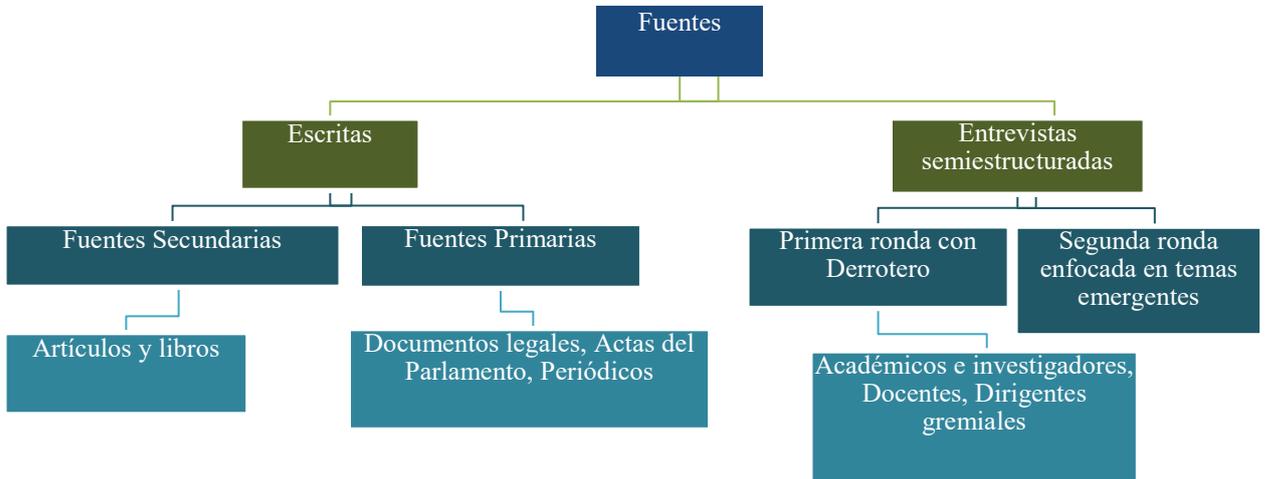
Radio Duna.

ANEXOS

Anexo n° 1 Formato de fichaje

Fecha de edición:	Título:	
Autor: Editorial:	Datos de registro:	
Conceptos relevantes:	Citas textuales:	
Comentarios:		

Anexo n° 2. Esquema de las fuentes de información.



Anexo n° 4. Derrotero de entrevista semiestructurada.

La presente entrevista está enfocada en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, siendo esta una de las políticas públicas en que se ha puesto mayor esfuerzo en el último período por parte de los gobiernos en Chile.

1. ¿Te recuerdas en qué momento en Chile, comenzó a ser un tema de interés la necesidad de generar una carrera profesional docente, con qué se relaciona y en virtud de qué aparece dicha necesidad? Podrías contarme al respecto.
2. Según tu perspectiva: ¿Cuáles serían las características que defienden al Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile? ¿Cuáles son las bases (racionalidades, paradigmas) en las que se sustenta? Podrías entregar algunos ejemplos al respecto.
3. ¿Cómo podrías definir o caracterizar la concepción de desarrollo profesional docente presente en la carrera docente en Chile?
4. ¿Te recuerdas si en el contexto de la problematización del proyecto de la ley, durante el año 2015, fue posible construir espacios de debate? ¿Qué importancia tuvieron estas instancias?
5. ¿Tuviste la oportunidad de participar en la problematización sobre la carrera docente en Chile, por ejemplo en espacios de debate en el colegio de profesores? Podrías contarme al respecto.
6. ¿Consideras que el participar en algún colectivo de profesores durante el movimiento de resistencia contra el proyecto de ley de Carrera, les ha permitido a los docentes constituir concepciones y acciones en base a otras categorías de profesionalidad de la docencia? Puedes ejemplificar al respecto.
7. ¿Qué aspectos diferentes deberían considerarse en una carrera docente para concebir un desarrollo profesional docente que actúe como alternativa a lo instituido?
8. ¿Qué aspectos de la actual carrera docente en Chile deben ser mejorados o cambiados para que sea un aporte al fortalecimiento profesional de los docentes?
9. Lo anterior, ¿permitiría cambiar las concepciones sobre la identidad docente que está adherida al actual Sistema de Desarrollo Profesional en Chile?

10. ¿Qué relación tienen las reformas en educación, las políticas neoliberales, con la carrera docente presente en Chile? NGP/Rendición de cuentas.

11. ¿La actual Carrera Docente en Chile estaría generando una reestructuración de la profesión docente?

12. ¿Cuáles han sido las implicancias de la tramitación y la aplicación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente a nivel de la educación municipal de Valparaíso?

Anexo n° 5. Cuadro resumen sobre la caracterización de los participantes.

Identificación	Caracterización	Institución adscrita
P.D.1	Dirigente del Colegio de Profesores, forma parte de la mesa nacional. Se ha caracterizado por un liderazgo emergente y por problematizar pedagógicamente la discusión gremial.	Forma parte del Movimiento Por la Unidad Docente y es dirigente del Colegio de Profesores de Chile a nivel nacional.
P.D.2	Dirigente del Colegio de Profesores, forma parte del comunal del Providencia. Se ha caracterizado por problematizar pedagógicamente la discusión gremial.	Forma parte de un colectivo docente conocido como la corriente, es dirigente en el Colegio de Profesores de la comuna de Providencia, Región Metropolitana.
P.D.3	Dirigente del Colegio de Profesores, forma parte del comunal de Valparaíso. Se ha caracterizado por problematizar pedagógicamente la discusión gremial.	Forma parte del Movimiento Por la Unidad Docente y es dirigente del Colegio de Profesores de Chile de la comuna de Valparaíso.
P.D.4	Dirigente del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE). Se ha caracterizado por problematizar pedagógicamente la discusión gremial.	Si bien recientemente dejó el Colegio de Profesores de Chile para concentrarse en el SUTE, se ha caracterizado por su diálogo permanente con el Colegio de Profesores, principalmente desde una perspectiva crítica.
P.D.5	Dirigente histórico del Colegio de Profesores de Chile, se caracterizó por liderar instancias de formulación de ideas pedagógicas, por ejemplo a través de la revista Docencia. Es uno de los dirigentes que en su momento dialogó fluidamente con la academia y el Mineduc.	Ocupó por varias décadas cargos de influencia al interior del Colegio de Profesores de Chile a nivel nacional.

A.I.1	Académico e investigador radicado en la V región, se ha caracterizado por su investigación crítica en torno a las políticas del gerencialismo escolar.	Forma parte de Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). En Dicha casa de estudio forma parte de grupos de investigación sobre trabajo docente.
A.I.2	Académica e investigadora radicada en Valparaíso. Se ha caracterizado recientemente por sus investigaciones sobre los efectos de la rendición de cuentas en el ejercicio profesional docente.	Forma parte de la Universidad de Playa Ancha, con sede en Valparaíso. Casa de estudio que se caracteriza por la formación de docentes.
A.I.3	Académica e investigadora radicada en Santiago. Se ha caracterizado por ser un puente entre la academia y el Colegio de Profesores, por ejemplo formó parte de la comisión que negoció con el Mineduc en la elaboración de la Evaluación Docente.	Forma parte de la Universidad de Chile y El Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH).
A.I.4	Académica e investigadora radicada en Santiago. Se ha caracterizado a nivel nacional e internacional por sus trabajos sobre desarrollo profesional docente. Se puede considerar como una de las académicas que poseía diálogo directo con el Mineduc mientras se pensaba la formación de la Carrera Docente.	Se desempeña como investigadora en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Chile.
A.I.5	Académico que está radicado en Santiago. Se caracterizó por participar en el diseño y la creación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente desde el cargo que ocupó en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Mineduc.	Formó parte del Ministerio de Educación durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet. Actualmente ocupa un cargo directivo en una Universidad de la Región Metropolitana.