


**Trayectoria y carrera docente como política neoliberal: el caso del
accountability chileno***


**Trajatória e carreira docente como política neoliberal: o caso da
accountability chilena**

**Trajectory and teaching career as neoliberal policy: the case of Chilean
*accountability***

Claudia Carrasco-Aguilar**

 <https://orcid.org/0000-0002-8768-2440>

Sebastián Ortiz Mallegas***

 <https://orcid.org/0000-0001-7877-3319>

Resumen: En los últimos años ha sido una preocupación de las agendas gubernamentales, regular el trayecto laboral y profesional del profesorado, en pos de mejorar la calidad de los sistemas escolares. Estas legislaciones, se han configurado sobre la base de políticas de rendición de cuentas, que han tensionado el desarrollo profesional docente. En este contexto, Chile ha promovido legislaciones contradictorias, apostando por una trayectoria meritocrática de tipo individual y de ascenso gradual, que deja difuso el lugar del Estado en la regulación de una cultura de evaluación del profesorado. Se vuelve relevante entonces, revisar los nudos críticos en las trayectorias docentes en el sistema de desarrollo profesional establecido en el país. Así, se realiza un estudio crítico de documentos legales relevantes y asociados a la Ley n° 19.207. Las trayectorias docentes se ven tensionada en el control estatal por la formación y la autonomía entregada a las instituciones educativas para prescribir planes de desarrollo profesional; así como en la individualización de la calidad educativa restringida al quehacer disciplinar-didáctico del docente de aula. Estos resultados discuten el papel del Estado como regulador de lo educativo y las oportunidades que se desarrollan para la construcción de una narrativa de desarrollo profesional docente.

Palabras claves: Trayectorias docentes. Desarrollo profesional docente. Rendición de cuentas educativas.

Resumo: Nos últimos anos, tem sido uma preocupação das agendas do governo regular o trabalho e a trajetória profissional dos professores, a fim de melhorar a qualidade dos sistemas escolares. Essas leis foram configuradas com base em políticas de responsabilidade, que enfatizaram o desenvolvimento profissional dos professores. Nesse contexto, o Chile promoveu legislação contraditória, apostando em uma carreira

* Este estudio fue financiado por el Proyecto Fondecyt n° 11190339 “Trayectorias docentes: análisis en el marco del Sistema de desarrollo profesional docente”; y Programa PIA-ANID CIE160009.

** Universidad de Playa Ancha. Docente y Coordinadora General de Investigación, Facultad de Ciencias Sociales. Doctora en Ciencias de la Educación. <claudia.carrasco@upla.cl>.

*** Universidad de Playa Ancha. Docente Departamento de Psicología. Magister en Psicología Educacional. <sebastian.ortiz@upla.cl>.

meritocrática de natureza individual e de ascensão gradual, o que deixa difundida a responsabilidade do Estado de regular uma cultura de avaliação de professores. Torna-se relevante, então, revisar as tensões promovidas nas trajetórias de ensino no sistema de desenvolvimento profissional estabelecido no país. Assim, é realizado um estudo crítico dos documentos legais relevantes associados à Lei nº 19.207. As carreiras de ensino são enfatizadas no controle estatal pelo treinamento e autonomia dados às instituições de ensino para prescrever planos de desenvolvimento profissional; bem como na individualização da qualidade educacional restrita à tarefa disciplinar-didática do professor em sala de aula. Esses resultados discutem o papel do Estado como regulador da educação e as oportunidades que são construídas para a construção de uma narrativa de desenvolvimento profissional do professor.

Palavras-chave: Trajetórias de ensino. Desenvolvimento profissional do professor. Prestação de contas.

Abstract: Government agendas have regulated the work and professional trajectory of teachers, in order to improve the quality of school systems. These legislations have been configured on the basis of accountability policies, which have stressed teacher professional development. In this context, Chile has promoted contradictory legislation, promoting a meritocratic trajectory of the individual type and of gradual ascent, and leaving the place of the State and its laws, in the regulation of a culture of evaluation. The tensions built on the teaching trajectories promoted by the professional development system established in the country are analyzed. A critical study of legal documents associated with Law nº 19.207. The teaching trajectories are stressed in the control of the State by the training and autonomy given to educational institutions to prescribe plans for teacher development; as well as in the individualization of the educational quality linked to the disciplinary-didactic work of the classroom teacher. These results discuss the role of the State as regulator of education, and the opportunities for the construction of a narrative of professional development for teachers.

Keywords: Teaching career. Teacher professional development. School accountability.

Trayectorias docentes y *high stakes accountability*

El desarrollo profesional docente se compone de un conjunto de condiciones y características en torno a la actividad que ejerce el profesorado en su vida profesional, a través de una trayectoria que va desde el ingreso a la formación hasta la jubilación (ÁVALOS, 2011; IMBERNON; CANTO, 2013). En la literatura existe una amplia relación entre desarrollo profesional, formación continua y trayectoria docente, la que reconoce la complejidad y situacionalidad de las carreras docentes (COLDWELL, 2017; SÁNCHEZ-OLAVARRÍA; HUCHIM, 2015).

Estudios internacionales recientes concluyen que existen múltiples factores que impactan en el recorrido laboral y profesional del profesorado en ejercicio y en formación, como el desgaste laboral, el ciclo vital, la legitimidad profesional y el contexto en el cual se desenvuelve la docencia, así como los marcos políticos regulatorios (FERNET; GENEVIÈVE; AUSTINA; LEVESQUE-CÔTÉ, 2016; CARLSSON; LINDQVIST; NORDÄNGER, 2019; DOS SANTOS, 2019; POOMVALICKIS; LÖFSTRÖM, 2019). Estos marcos políticos son de especial interés en los estudios sobre identidad y trabajo docente, sobre todo en el escenario latinoamericano, en el cual es posible encontrar suficiente evidencia a favor de que las nuevas formas de gobernanza en educación estarían impactando en el desarrollo de una identidad docente precarizada, flexibilizada y con altos niveles de malestar (GARCIA, HYPOLITO, VIEIRA, 2005; RODRÍGUEZ, GONZÁLEZ; GUTIÉRREZ, 2019; HYPOLITO; PIZZI; VIEIRA, 2009; MOLINA-PÉREZ; LUENGO, 2020). Al construir políticas de apoyo y control sobre este trayecto, las sociedades globales neoliberales proponen identidades docentes sin mayor contexto, lo que los puede llevar a construir complejidades y fragmentaciones de los relatos identitarios (MATUS, 2004).

En diferentes países latinoamericanos se ha promovido una trayectoria docente que ha ido paulatinamente estableciendo una estrecha vinculación entre trayectoria laboral y profesional y

evaluación del desempeño (MURILLO, 2005). Estos sistemas de evaluación pueden tomar la forma de rendición de cuentas con altas consecuencias (*high stakes accountability*) si luego de su aplicación aparecen importantes sanciones e incentivos (ACUNA, 2015; ALFONSO, 2016). En los países en los que prevalecen los sistemas de *high stakes accountability* se construyen identidades docentes gerenciales y cuando se encuentran presentes en programas de desarrollo profesional, pueden impactar en una baja motivación del profesorado (BROOKE, 2016; PARCERISA; VERGER, 2016; BRADFORD; BRAATEN, 2018).

Estas políticas de *accountability* generan tensiones en los procesos de profesionalización docente, ya que si bien pueden promover la toma de decisiones fundadas en el criterio profesional, pueden generar una desprofesionalización y tecnificación del trabajo docente impactando en el desmantelamiento y disminución de su estatus laboral (VILLALOBOS; QUARESMA, 2015; FALABELLA; DE LA VEGA, 2016; KIM, 2018). De este modo, diferentes transformaciones legales que van en esta dirección, empujan el rol docente hacia tareas de tipo técnicas, estandarizadas y sometidas de forma permanente a evaluación (ETCHEBERRIGARAY; LAGOS; CORNEJO; ALBORNOZ; FERNÁNDEZ, 2017). Los sistemas de estandarización interpelan el rol del Estado, ya que éste debiese establecer dispositivos para garantizar un aprendizaje docente continuo con recursos oportunos (BOLÍVAR, 2005). El riesgo que se corre con las políticas de *high stakes accountability* es que, a partir de reformas basadas en estándares, se premie a los mejores y se degrade o culpabilice al profesorado que se desempeña en contextos marginales (HARGREAVES, 2003; OLIVA; CAVIERES-FERNÁNDEZ, 2016).

En escenarios de alta exigencia profesional, evaluación y rendición de cuentas, se le exige al profesorado establecer una ruta crítica en su trayectoria, ya que la antigüedad en el servicio profesional deja de justificar su permanencia en el sistema educativo (SANDOVAL, 2014; O'DOHERTY; HARFORD, 2018). Estas políticas impactan en la trayectoria a través de la restricción del aprendizaje profesional, e incluso pueden desembocar en el abandono de la profesión (ADAMS, 2017; GLAZER, 2018).

El Estado neoliberal en las políticas educativas de *accountability*

Una diferencia importante entre “responsabilidad” y *accountability*, tiene que ver con la figura externa de autoridad. En el primer caso, las personas pueden ser responsables de diversas tareas o de promover ciertos ideales, mientras que en el segundo caso, alguien es responsable ante otra persona por algo (ABADZI, 2020). En los diferentes modelos de *accountability* se le rinde cuentas a diferentes públicos, como la sociedad en su conjunto, el Estado, las familias, etc. (FALABELLA; DE LA VEGA, 2016). La rendición de cuentas es una figura clave en el neoliberalismo, que vincula el impulso de la reducción de costos a un marco moral que pone al Estado y a la sociedad a la defensiva, ya que trae consigo un complejo aparato institucional basado en la evaluación como forma de gobierno de los sistemas escolares. Al exigir que las relaciones sociales se construyan sobre la base de la competencia y la eficiencia, el neoliberalismo espera que la educación defina sus principales actividades como insumos o productos, cuyo valor debe demostrarse sobre la base de la cuantificación y medidas estandarizadas (DE LISSOVOY, 2015).

Los sistemas educativos de *high stakes accountability* no consiguen que el mercado represente a la sociedad civil y la educación deja de ser defendida como un derecho universal (AMBROSIO, 2013). Algunos autores señalan que la racionalidad del mercado en la educación, en los estados neoliberales, estaría impactando en las subjetividades de las personas que forman parte de las comunidades educativas, ya que a medida que el Estado se ha retirado de todo tipo de provisión social, ha responsabilizado a las familias como consumidoras. El resultado ha sido un mayor uso de las auditorías, supervisiones, listas de verificación y regímenes de *accountability* para el

profesorado, el cual se estaría desprofesionalizando cada vez más en un entorno gerencial de baja confianza que define al estudiantado y sus familias, como consumidores (ALARCÓN-LEIVA; FRITES; GAJARDO, 2015; BESLEY, 2019).

Las políticas neoliberales han aumentado las desigualdades a nivel mundial y nacional, disminuyendo la responsabilidad democrática, y afectando los procesos de formación inicial y continua del profesorado. En los Estados neoliberales, se oculta el hecho de que la selección de conocimientos relevantes para la enseñanza se ha construido al margen de los grupos oprimidos, como si el mercado pudiese regular libre de ideología (YEH, 2018). De este modo, los mecanismos de *accountability* han ido asegurando un sistema de gobernanza del Estado, disfrazado de una aparente ausencia y falta de control estatal (SAAR, 2009; MORALES, 2014). En este sentido, el Estado neoliberal usaría los sistemas de *accountability* para impactar en construcciones históricas cuya constitución y estabilización estarían compuestas y mitificadas en las subjetividades del profesorado, sujetado a creencias que dan sentido y estructuran el orden social gubernamental (RETAMOZO, 2009). Por ello es que las consecuencias de la rendición de cuentas son altas, ya que esto permite la actuación del disciplinamiento y el rango, como una práctica cotidiana que somete al sujeto docente (FOUCAULT, 1982; VÁSQUEZ, 2006).

En Chile, y a través de dinámicas de conflictos y enfrentamientos de poder, los procesos de *accountability* tensionan al profesorado para adherir al currículum nacional, quienes muchas veces sienten cooptadas sus posibilidades de acción y creación profesional (PASCUAL; RODRÍGUEZ, 2018).

La carrera docente en Chile

En América Latina, y a partir del año 2002, se instala la preocupación por la calidad de la enseñanza y por la motivación del profesorado, lo que llevó al continente a establecer sistemas de promociones hacia una gran reforma de la carrera docente, con diferentes políticas de centralización y descentralización, así como con diferentes regulaciones legales (UNESCO, 2015; MURILLO, 2005). Esto avanzó hacia carreras meritocráticas con mecanismos de promoción horizontal, procesos de evaluación del desempeño, orientación hacia los resultados y esquemas de incentivos (UNESCO, 2015). Estas carreras han sido promovidas por diferentes agencias internacionales que han impulsado un modelo social basado en el mercado y la competencia como mecanismo de gobierno (VÁSQUEZ, 2016). Es así como por ejemplo, cerca del 75% de los países que adhieren a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) exigen la evaluación docente como requisito para el ejercicio continuo de la profesión, con consecuencias sobre la formación continua, ascensos, remuneraciones e incentivos económicos (AKIBA; CHIU; SHIMIZU; LIANG, 2012; OCDE, 2015), y organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han promovido las mismas políticas desde comienzos de la década del 2000 para América Latina (UNESCO, 2015). Así, las políticas de desarrollo profesional docente iniciadas en la década del 2000 habrían impulsado todo un sistema de gerencia performativa como estrategia pública (BOLÍVAR, 2005), cuyos efectos se pueden apreciar hoy día, a 20 años de su implementación.

En el caso de Chile, las diferentes regulaciones sobre la carrera docente han seguido todas las indicaciones de estos organismos supranacionales y, lamentablemente, se han mantenido los niveles de desigualdad y segregación escolar, sin siquiera mejorar la precarización laboral del profesorado nacional (BELLEI, 2013; UNESCO, 2015). Esto llevó al país a iniciar una nueva carrera docente amparada bajo la Ley n° 20.903/2016. Este nuevo sistema de desarrollo profesional tiene un plan de implementación de diez años y busca fortalecer la formación inicial, aumentar el salario, incrementar el tiempo de trabajo y mejorar la formación continua (OCDE, 2017).

Este marco regulatorio se conforma por un conjunto de leyes que han sido parte de un proceso mayor de reforma educacional que ha influido en la regulación del trabajo docente a través de la instauración de mecanismos de *accountability*, creando una nueva institucionalidad capaz de definir estándares de desempeño y clasificación para los centros educativos, instaurando planes de mejoramiento que definen estándares de aprendizaje, y diferencias en las formas de contratación en el profesorado (CORNEJO; *et. al.*, 2015; GAMBERINI, 2018; SCHILLING; SÁNCHEZ, 2020). Esta nueva carrera docente se dio en ausencia de negociaciones para su promulgación, con un fuerte papel de las redes políticas y el acuerdo final negociado con el gremio (CABALÍN, MONTERO; CÁRDENAS, 2019; MIZALA; SCHNEIDER, 2019).

El recorrido profesional que establece la ley, implica transitar por diferentes tramos a los que se accede según el nivel de logro obtenido en diferentes instrumentos. Este sistema de desarrollo, se sostiene en la flexibilidad laboral como reguladora del trabajo del profesorado al asociar las remuneraciones al mérito individual, por lo que es difícil que genere mejoras sustanciales en las condiciones o en la organización del trabajo docente (OCDE, 2017). Esta carrera docente espera regular la formación del profesorado desde los niveles iniciales hasta los continuos, lo que resulta un gran desafío ya que Chile no tiene políticas gubernamentales centralizadas para la coordinación de la formación docente y el Ministerio de Educación mantiene una relación informal con las instituciones de formación del profesorado (TATTO; PECK; SCHWILLE; BANKOV; SENK; RODRIGUEZ; RECKASE, 2012).

La apuesta meritocrática de esta carrera es arriesgada y compleja porque no se hace cargo de la relación que existe entre la segregación de la formación del profesorado y su trayectoria, así como de la asociación entre capital social del profesorado y el acceso a un puesto de trabajo (PUGA; POLANCO; CORVALÁN, 2015; CABEZAS; PAREDES; BOGOLASKY; RIVERO; ZARHI, 2017), pero es coherente con la sobrevaloración de los contenidos disciplinares y su correcta transmisión, que se encuentra presente en la formación universitaria (CARRASCO; FIGUEROA, 2019).

Si bien esta reforma trae consigo una promesa de mejora del status social y la entrega de recursos, no considera más que la desigualdad en el ingreso económico del profesorado, dejando fuera las categorías de clase, raza y género (CAVIERES-FERNÁNDEZ; APPLE, 2016). El sistema de incentivos individuales va en contra de una visión de profesionalización más orgánica (RUFFINELLI, 2016), y al aumentar la flexibilidad del régimen de evaluación, es de esperar que se intensifique y deteriore aún más sus condiciones laborales, afectando especialmente a profesores pertenecientes a grupos minoritarios (CAVIERES-FERNÁNDEZ; APPLE, 2016).

A pesar de este diagnóstico, la OCDE (2017) destaca esta carrera como un ejemplo para otros países por haber desarrollado una cultura de la evaluación. Este organismo señala que en la mayoría del profesorado existe la convicción de que es necesaria la evaluación, aunque critica que ésta sea percibida esencialmente como un instrumento de rendición de cuentas, alejándose de un enfoque de retroalimentación. Por todo esto, Ruffinelli (2016) identifica la coexistencia de dos dimensiones simultáneas para clasificar la nueva carrera: un enfoque profesional de tipo orgánico, y otro de tipo gerencialista; aunque para autores como Cavieres-Fernández y Apple (2016), la estandarización y la rendición de cuentas siguen ocupando un rol central en el control del desarrollo profesional docente.

Llama la atención el carácter aparentemente híbrido de este sistema de desarrollo profesional. Sin embargo, esta Ley no es la única que en Chile presenta un carácter híbrido o contradictorio. Diferentes estudios han mostrado hallazgos en esta línea respecto de otras leyes (CARRASCO; LÓPEZ; ESTAY, 2012; MAGENDZO; TOLEDO; GUTIÉRREZ, 2013), y algunos autores han concluido que el sistema educativo chileno presenta diferentes tensiones que

generan descontento social y que parecieran no llegar a consenso político. A estas tensiones, y a sus consecuencias sociales, se les ha denominado como “nudos críticos”, otorgándoles un carácter problemático (DONOSO-DÍAZ; CASTRO-PAREDES; ALARCÓN-LEIVA; DAVIS-TOLEDO, 2015). Es por ello que para comprender el escenario en el que se dan las trayectorias docentes, nacen preguntas como ¿Cuáles son los nudos críticos más relevantes en la propuesta de trayectoria docente que ofrece esta carrera profesional? ¿Cómo se estructura un modelo de carrera docente que busca establecer una cultura de la evaluación en un escenario de *high stakes accountability*? ¿Cuál es el potencial real de regulación que existe en un escenario educativo neoliberal para una carrera docente centralizada? El presente artículo buscó analizar los principales nudos críticos en torno a la propuesta de trayectoria docente que ofrece el sistema de desarrollo docente chileno.

Metodología

Se llevó a cabo un análisis documental de carácter cualitativo, a partir de un estudio crítico de documentos legales (ASCORRA; CARRASCO; LÓPEZ; MORALES, 2019; CARRASCO; LÓPEZ; ESTAY; 2012; HOCHMAN; MONTERO, 2005), que considera que las políticas, y sus diferentes herramientas constituyen ambientes de implementación (LOUIS; VAN VELZEN, 2012). Para ello, se recopilaron diferentes documentos oficiales y normativos: Ley n° 20.903/2016 sobre el Sistema de desarrollo profesional docente, Ley n° 19.961/2004 sobre Evaluación Docente, D.S. n° 192/2004 del Ministerio de Educación, Ley n° 19.070/2019 que fija el Estatuto de los profesionales de la educación, Ley n° 20.129/2007 que fija el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y Ley n° 21.091/2018 sobre educación superior. La selección de estos documentos, se realizó a partir del criterio de relevancia política, es decir, textos que se encuentran mencionados o vinculados con el Sistema de desarrollo profesional docente.

Estos textos fueron codificados en función del objetivo de investigación, realizando un procedimiento circular de análisis y re-selección de textos críticos. En primer lugar, se realizó un análisis de contenido categorial de tipo emergente (DÍAZ, 2009; BONILLA-GARCIA; LOPEZ-SUAREZ, 2016), seleccionando extractos claves que dieran cuenta de los diferentes nudos críticos que se evidenciaban en los textos sobre el Sistema de desarrollo profesional docente. Esta selección de extractos claves de todos los documentos, fue agrupada y contrastada. Sin embargo, la cantidad de información ofrecida por la Ley n° 20.903 fue mucho más densa que aquella ofrecida por los otros documentos. El contraste inter-documentos no ofreció evidencia que permitiera mejorar de forma significativa el análisis, por lo que la inclusión de otros textos fue útil sólo como mecanismo de triangulación, es decir, de confiabilidad y rigor científico para el análisis (CORNEJO; SALAS, 2011). Así fue como se avanzó hacia un muestreo discriminativo de las fuentes documentales que permitió finalmente confirmar que el texto más relevante es la Ley n° 20.903, construyendo categorías selectivas a partir del contraste de extractos textuales de la ley. Esto permitió maximizar las oportunidades para verificar las relaciones entre categorías, permitiendo alcanzar la saturación de aquellas que habían mostrado un desarrollo insuficiente (STRAUSS; CORBIN, 2002).

Así es como el análisis se presenta a partir de dos categorías nucleares que representan dos nudos críticos claves de las trayectorias docentes en esta carrera profesional: Control estatal sobre la autonomía del centro educativo e Individualización de la calidad educativa.

Este estudio no tiene más consideraciones éticas que requieran ser explicitadas con el mayor detalle posible en el procedimiento, ya que se trata del análisis de documentos públicos que se encuentran disponibles para ser abordados por cualquiera. De este modo, no existen criterios de confidencialidad que resguardar.

Resultados

Categoría 1. Control estatal sobre la autonomía del centro educativo

El Sistema de desarrollo profesional docente chileno, intenta regular la formación inicial, a pesar de que las universidades no dependen curricularmente del Estado. Los mecanismos de regulación que se activan permitirían que el Estado pueda intervenir la formación universitaria, para lo cual se explicitan condiciones específicas para la formación inicial docente, vinculadas con la exigencia de la acreditación de las universidades y carreras de educación.

La formación de los profesionales de la educación corresponderá a las universidades acreditadas, cuyas carreras y programas de pedagogía también cuenten con acreditación, de conformidad a la ley. Sin perjuicio de lo dispuesto en el inciso anterior, las universidades que se encuentren en proceso de licenciamiento y bajo la supervisión del Consejo Nacional de Educación y que cuenten con la autorización de ese organismo, podrán impartir carreras de pedagogía hasta que dichas instituciones logren la plena autonomía, momento en el cual deberán acreditarse y acreditar la o las respectivas carreras, dentro de un plazo que no podrá ser superior a dos años contados desde que la institución haya logrado la plena autonomía (CHILE, 2016, p. 3).

Este control estatal estaría mediado por la rendición de cuentas con pruebas evaluativas y estándares a través de la Comisión Nacional de Acreditación, aunque pareciera estar conviviendo de forma simultánea con la autonomía de las universidades. Así, una universidad podría ofertar una formación disciplinar propia, siempre y cuando éstas se inserte en parámetros y regulaciones generales para todas.

Para efectos de otorgar la acreditación de las carreras de pedagogía, la Comisión Nacional de Acreditación deberá establecer criterios y estándares de calidad relativos, a lo menos, a: i. Procesos formativos, los que deberán ser coherentes con el perfil de egreso definido por la universidad y los Ley 21.091/2018 estándares pedagógicos y disciplinarios definidos por el Ministerio de Educación y aprobados por el Consejo Nacional de Educación (CHILE, 2007, p. 16).

Pese a esta aparente autonomía de las universidades, el Sistema de desarrollo profesional docente cuestiona de forma implícita que sea suficiente con la formación que éstas entregan, al instalar refinados procesos de inducción docente en el ámbito laboral. A pesar de las exigencias que la Ley n° 20.903 le asigna a las universidades para poder graduar a profesores y profesoras, el primer año de ejercicio profesional es construido como si aún fuera parte de un proceso de formación inicial, sólo que esta vez, se encontraría regulado desde el Estado a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), el cual es un organismo de investigación y formación dependiente del Ministerio de Educación de Chile. Con esto, el Estado se hace cargo de una formación obligatoria adicional a aquella entregada por las universidades.

Este proceso de inducción consiste en una formación con una cantidad de horas asignadas para ello y un estímulo económico, en el cual, el profesorado es acompañado por un docente más experimentado denominado “mentor”. Si bien la Ley no define lo que se entenderá por “acompañamiento”, da a entender que es un proceso de formación, con un docente con más experiencia y credenciales, como si se tratara de un maestro, llevando las lógicas del proceso formativo universitario al espacio educativo con un enfoque individual.

El proceso de inducción deberá iniciarse dentro del año escolar en que el profesor ingrese a prestar sus servicios profesionales, tendrá una duración de diez meses y requerirá una dedicación semanal exclusiva de un mínimo de cuatro y un máximo de seis horas.

Durante este período el docente principiante será acompañado y apoyado por un docente denominado “mentor” (CHILE, 2007, p. 7).

A esto se le debe sumar el hecho de que se prepara al profesorado para vivir diferentes evaluaciones, incluso desde el momento en que ingresa a estudiar pedagogía, sin que la Ley sugiera qué hacer con esta evaluación. Luego, el profesorado vuelve a ser evaluado en su primer año de ejercicio profesional, como parte del proceso de “inducción”. La ausencia de un sentido explícito para la prueba inicial, sugiere que es parte de un entrenamiento en el cual se espera que la trayectoria docente inicie simbólicamente con un proceso de rendición de cuentas y estandarización.

Sin perjuicio de lo establecido en la presente ley, para obtener la acreditación de carreras y programas, o la autorización del Consejo Nacional de Educación, según corresponda, se deberá cumplir con los siguientes requisitos: a) Que la universidad aplique a los estudiantes de las carreras de pedagogía que imparta, las evaluaciones diagnósticas sobre formación inicial en pedagogía que determine el Ministerio de Educación. Una de estas evaluaciones deberá ser realizada al inicio de la carrera por la universidad y la otra, basada en estándares pedagógicos y disciplinarios, que será aplicada directamente por el Ministerio de Educación, a través del Centro, durante los doce meses que anteceden al último año de carrera (CHILE, 2007, p. 24).

A través del CPEIP se construyen los lineamientos que debe seguir la inducción como proceso de formación del profesorado en ejercicio, especialmente en aquellos establecimientos educativos que no han conseguido obtener los resultados esperados de éxito en las pruebas estandarizadas chilenas. De este modo, en estos colegios la intervención estatal es mayor.

La inducción consiste en el proceso formativo que tiene por objeto acompañar y apoyar al docente principiante en su primer año de ejercicio profesional para un aprendizaje, práctica y responsabilidad profesional efectivo; facilitando su inserción en el desempeño profesional y en la comunidad educativa a la cual se integra (CHILE, 2016, p. 6).

El tramo profesional inicial es aquel al que los profesionales de la educación ingresan por el solo hecho de contar con su título profesional, iniciando su ejercicio profesional e insertándose en una comunidad escolar. En esta etapa, el docente integra los conocimientos adquiridos durante su formación inicial con aquellos que adquiere a través de su propia práctica, y construye progresivamente una identidad profesional y seguridad para enfrentar las situaciones educativas que el contexto donde se desempeña le plantea (CHILE, 1999, p. 21).

Los establecimientos educacionales que, de conformidad a las normas del párrafo 3° del Título II de la ley n° 20.529, sean considerados como de Desempeño Alto podrán implementar y administrar sus propios Procesos de Inducción (...) al Centro le corresponderá la administración e implementación de los procesos de inducción de aquellos establecimientos educacionales que no se rijan por lo dispuesto en dicho artículo – Refiriéndose a los establecimientos de categoría media, media-baja y baja, correspondiéndole elaborar el plan de inducción, designar a los docentes mentores, coordinar con los sostenedores o administradores la ejecución de los mismos y supervigilar la labor de los docentes mentores (CHILE, 2016, p. 8).

Esto es expresión de una sobre individualización de la responsabilidad sobre los resultados en los procesos de *accountability*, ya que se asume que los centros educativos con bajos resultados no sabrán tomar buenas decisiones para acompañar de manera adecuada esta fase de formación del profesorado. Con esto, el Estado muestra que no sólo desconfía de la formación brindada en las universidades, sino que, además, desconfía de la capacidad de muchos centros educativos de tomar decisiones correctas.

Llama la atención en este escenario, que conviva una sobre responsabilización hacia el centro educativo por los resultados obtenidos, con una supra vigilancia del Estado en los procesos de formación y desarrollo docente, los que parecen un mecanismo refinado de intervención estatal.

Esto se sostiene además en una constante tensión que evidencia la Ley. Por un lado, existe una sobre intervención del Estado que, a través del CPEIP regula múltiples elementos en los diferentes tramos de la carrera. Y por otro lado, la propia Ley le asigna una importante autonomía al director, equipo directivo, sostenedor e incluso al consejo de profesores; aunque de todos modos, esta autonomía es mucho mayor en los centros educativos que consiguen altos resultados en las pruebas estandarizadas y pertenecen a los más altas Categorías de Desempeño.

Los planes locales de formación para el desarrollo profesional serán diseñados por el director del establecimiento educacional en conjunto con el equipo directivo, con consulta a los docentes que desempeñen la función técnico-pedagógica y al Consejo de profesores. Dicho plan podrá centrarse en la mejora continua del ciclo que incluye la preparación y planificación; la ejecución de clases; la evaluación y retroalimentación para la mejora continua de la acción docente en el aula; la puesta en común y en equipo de buenas prácticas de enseñanza y la corrección colaborativa de los déficits detectados en este proceso, así como también en el análisis de resultados de aprendizaje de los estudiantes y las medidas pedagógicas necesarias para lograr la mejora de esos resultados (CHILE, 2016, p. 16).

Categoría 2. Individualización de la calidad educativa

El Sistema de desarrollo profesional docente construye una relación causal lineal entre la preparación del profesorado, los resultados y calidad del sistema educativo. Los instrumentos de gestión como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), aparecen sólo como el contexto al cual se debe adecuar el profesorado y su respectivo plan formativo, pero quedan desprovistos de su condición estructurante o condición de posibilidad, invisibilizando el impacto de las estructuras sociales en los resultados educativos.

De este modo, las consecuencias educativas de un sistema altamente competitivo y desigual, producto de las políticas neoliberales, quedan reducidas a la responsabilidad del profesorado y de su acción pedagógica.

El sistema está constituido, por una parte, por un Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente que se compone de un proceso evaluativo integral que reconoce la experiencia y la consolidación de las competencias y saberes disciplinarios y pedagógicos que los profesionales de la educación alcanzan en las distintas etapas de su ejercicio profesional y de un procedimiento de progresión en distintos tramos (...) el sistema propiciará la autonomía del profesional de la educación para organizar las actividades pedagógicas de acuerdo a las características de sus estudiantes y la articulación de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, conforme a las normativas curriculares, al respectivo proyecto educativo institucional, a las orientaciones legales del sistema educacional y a los programas específicos de mejoramiento e innovación (CHILE, 2016, p. 11-12).

Un ejemplo de lo anterior guarda relación con cómo se aborda la noción de “equidad” en la Ley. Ésta oculta la complejidad del sistema escolar, la desigualdad en la distribución de las matrículas, y simplifica los procesos educativos a una relación: lo que se considera como un buen docente es suficiente para elevar los resultados de aprendizaje de estudiantes en contextos de vulnerabilidad.

g) Equidad: el sistema propenderá a que los profesionales de la educación de desempeño destacado ejerzan en establecimientos con alta proporción de alumnos vulnerables, de modo de ofrecer mejores oportunidades educativas a dichos estudiantes (CHILE, 2016, p. 12).

Esto nos lleva, además, al implícito de que son necesarios al menos cuatro u ocho años por sobre la formación universitaria de pregrado –que toma de cuatro a cinco años–, para llegar a

convertirse en lo que el Estado considera que es “un buen profesor”. El “buen profesor” estaría asociado a la consolidación de la competencia profesional de acuerdo a una gestión de aula eficaz, siguiendo con alta rigurosidad los estándares de éxito descritos en el Marco para la Buena Enseñanza, vinculada con el logro del aprendizaje estudiantil, y las habilidades didácticas de enseñanza. Destaca en esta presentación, la atribución que se hace respecto de habilidades de reflexión profunda sobre las prácticas que sólo están vinculadas con la revisión crítica de la propia instrucción pedagógica, y/o con la del profesorado principiante, relegando las oportunidades de aprender de un par y/o la posibilidad de compartir estrategias docentes.

El tramo profesional avanzado es la etapa del desarrollo profesional en que el docente ha logrado el nivel esperado de consolidación de sus competencias profesionales de acuerdo a los criterios señalados en el Marco para la Buena Enseñanza indicados (...) demostrando una especial capacidad para lograr aprendizajes de todos sus estudiantes de acuerdo a las necesidades de cada uno. El docente que se encuentra en este tramo demuestra no solamente habilidades para la enseñanza en el aula, sino que es capaz de hacer una reflexión profunda sobre su práctica y asumir progresivamente nuevas responsabilidades profesionales relacionadas con el acompañamiento y liderazgo pedagógico a docentes del tramo profesional inicial y con los planes de mejoramiento escolar (CHILE, 1999, p. 21).

El Sistema de desarrollo profesional docente distingue dos fases del desarrollo profesional. En la primera, se culmina con el nivel de desarrollo esperado para un buen ejercicio de la docencia. La segunda, se transita de forma voluntaria, y en áreas consideradas como complementarias al trabajo del aula –más cercanas a la gestión–.

El Sistema distingue dos fases del desarrollo profesional docente. En la primera, el desarrollo profesional docente estará estructurado en tres tramos que culminan con el nivel de desarrollo esperado para un buen ejercicio de la docencia. La segunda consta de dos tramos de carácter voluntario para aquellos docentes que, una vez alcanzado el nivel esperado, deseen potenciar su desarrollo profesional (CHILE, 2016, p. 12).

De este modo, el sistema de desarrollo profesional se construye como un mecanismo de control e intervención estatal secuencial, que espera impactar en la formación docente a través de dos variables que reducirían el ejercicio de la docencia a: el conocimiento disciplinario y las competencias pedagógicas. Esto restringe al profesorado al nivel del aula, dejando tan sólo a un grupo selecto la obligación de especializarse en temas como evaluación, currículum, convivencia escolar, entre otros.

El Estado velará por el cumplimiento de los fines y misión de la función docente, implementando acciones de apoyo pedagógico y formativo pertinente al desarrollo profesional de los profesionales de la educación (CHILE, 1999, p. 14).

Con esto, se confirma la reducción del trabajo docente al aula y a la gestión pedagógica de contenidos disciplinarios específicos, regulado por un sistema de desarrollo profesional docente que, al tecnificar al profesorado, se articula sobre regulaciones específicas de los procesos formativos y sobre el quehacer de éste al interior de las escuelas.

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente, en adelante también "el sistema" tiene por objeto reconocer y promover el avance de los profesionales de la educación hasta un nivel esperado de desarrollo profesional, así como también ofrecer una trayectoria profesional atractiva para continuar desempeñándose profesionalmente en el aula (CHILE, 1999, p. 19).

Discusiones

Los resultados muestran cómo se manifiesta el control estatal en un escenario altamente neoliberal. Si bien es cierto que un Estado neoliberal retira todo tipo de provisión social (BESLEY, 2019), la carrera docente en Chile muestra que esto no significa que el Estado se retire de la regulación de la educación, ya que recupera poder a través de mecanismos de control que le permiten supervisar que finalmente se consigan las metas educativas que se proponga (SAAR, 2009; MORALES, 2014; DE LISSOVOY, 2015). En un país con una alta descentralización y privatización de la educación universitaria, donde el Estado no puede intervenir (TATIO; *et. al.*, 2012), son los mecanismos de *accountability* los que garantizan el disciplinamiento y control de la profesión docente (FOUCAULT, 1982; BESLEY, 2019).

La cultura de la evaluación de la que nos habla la OCDE (2017) se instala como parte de un complejo proceso de gobernanza sobre las trayectorias docentes que se inicia al ingreso de la universidad y se termina varios años después, si es que el profesorado consigue demostrar que ha internalizado la expectativa del Estado. ¿Cuál es la figura del docente que se encuentra en condiciones óptimas para ejercer? Éste se encuentra representado por el profesorado que ha finalizado las tres etapas iniciales de la carrera docente, dando cuenta de una trayectoria lineal, meritocrática, individual y sobre la cual éste tiene poco control.

La sobre responsabilización individual que recae sobre el profesorado, oculta las dimensiones contextuales del ejercicio de la docencia, y olvida que el recorrido profesional docente se encuentra influenciado por muchos factores por alcanzar una mejor remuneración. Esta Ley ha dejado invisible los aspectos de tipo psicosociales, sistémicos, culturales y escolares, que condicionan en gran parte las posibilidades para transitar en una trayectoria (CAVIERES-FERNÁNDEZ; APPLE, 2016; CARLSSON; LINDQVIST; NORDÄNGER, 2019; POOM-VALICKIS; LÖFSTRÖM, 2019). El riesgo de esta propuesta es que se fragmenten los relatos identitarios (MATUS, 2004), y la docencia se restringe a la transmisión del curriculum, con escasas posibilidades de cuestionarlo y retroalimentarlo.

Sin embargo, la tensión que la Ley sugiere entre autonomía de los centros educativos y el control estatal, es expresión de las tensiones y fisuras a las que los estados neoliberales exponen a la sociedad; ya que el control no es absoluto, siempre es posible generar prácticas de articulación colectiva que se aprovechen de los espacios de autonomía institucional cuando éstos existen. La desprofesionalización y tecnificación del trabajo docente (GARCIA, HYPOLITO, VIEIRA, 2005; KIM, 2018); que se aprecia en este sistema de desarrollo profesional docente, puede ser enfrentado a través del trabajo colaborativo entre el equipo directivo, el consejo de profesores, e incluso, frente a la posibilidad de que el mentor en el proceso de inducción, sea un colega del propio centro educativo.

Si bien esto no permite enfrentar la ruta crítica de la trayectoria que dibuja esta Ley (O'DOHERTY; HARFORD, 2018), sí permite un eventual enfrentamiento del *accountability* como expresión de imposición de una autoridad (ABADZI, 2020). A través de la acción colectiva, se diversifican las opciones de desarrollo hacia una profesionalización más orgánica, y se puede enfrentar a una carrera que tal parece, ha reducido la profesión docente a la adscripción al curriculum nacional (RUFFINELLI, 2016; PASCUAL; RODRÍGUEZ, 2018).

Las permanentes evaluaciones de este sistema de desarrollo profesional, todas ellas obligatorias y algunas sin un fin explícito, confirman que se trata de un mecanismo de intervención estatal secuencial que busca instalar una trayectoria docente que transite por dos dimensiones centrales: el conocimiento disciplinario y las competencias pedagógicas, entendidas éstas como la

gestión del currículum a través de la didáctica del aula. El currículum queda naturalizado, y con él, la reproducción de la ideología del Estado a través de los sistemas educativos.

Sin embargo, aún es pronto para conocer el impacto que esta carrera docente tendrá sobre las identidades docentes y la organización del magisterio, por lo que es necesario que se desarrollen investigaciones que permitan comprender las primeras impresiones, experiencias subjetivas y tensiones que está enfrentando el profesorado chileno en estos pocos años de implementación, con el fin de complementar estos hallazgos, contrastarlos y/o refutarlos, a partir de los componentes culturales que siempre reproducen y enfrentan los sistemas normativos en contextos de rendición de cuentas.

Referencias

ABADZI, H. Accountability Features and Their Implications for Education Policies. **Comparative Education Review**, v. 64, n. 1, p. 66-86, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1086/706822>

ACUÑA, F. Incentivos al trabajo profesional docente y su relación con las políticas de evaluación e incentivo económico individual. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 41, n. 1, p. 7-26, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100001>

ADAMS, G. Using a narrative approach to illuminate teacher professional learning in an era of accountability, **Teaching and Teacher Education**, v. 67, p. 161-170, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.007>

AKIBA, M. *et al.* Teacher salary and national achievement: A cross-national analysis of 30 countries. **International Journal of Educational Research**, v. 53, p. 171-181. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.007>

ALARCÓN-LEIVA, J.; FRITES, C.; GAJARDO, C. El devenir de la utopía economicista en el sistema escolar chileno. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 947-960. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022015021695>

ALFONSO, A. Editorial: El campo de las políticas de evaluación y accountability en educación: para una reflexión más densa. **Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 20, n. 3, p. 1-12, 2016.

AMBROSIO, J. Changing the Subject: Neoliberalism and Accountability in Public Education. **Educational Studies**, v. 49, n. 4, p. 316-333. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131946.2013.783835>

ASCORRA, P.; CARRASCO, C.; LÓPEZ, V.; MORALES, M. Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n.33, p. 1-27, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3526>

ÁVALOS, B. Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 1, p. 10-20, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>

BELLEI, C. El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. **Estudios pedagógicos**, Valdivia, v. 39, n. 1, p. 325-345, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>

BESLEY, T. Theorizing Teacher Responsibility in an Age of Neoliberal Accountability. **Beijing International Review of Education**, v. 1, n. 1, p. 179–195. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1163/25902547-00101013>

BOLÍVAR, A. ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 859-888, 2005.

BONILLA-GARCIA, M.; LOPEZ-SUAREZ, A. Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. **Cinta moebio**, n. 57, p. 305-315, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>

BRADFORD, C.; BRAATEN, M. Teacher evaluation and the demoralization of teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 75, p. 49-59, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.017>

BROOKE, N. High-stakes accountability using teacher salary incentives in Brazil: An update. **Profesorado: revista de currículo y formación del profesorado**, Granada, v. 20, n. 3, p. 207-250, 2016.

CABALIN, C.; MONTERO, L.; CÁRDENAS, C. La identidad docente en los discursos periodísticos sobre los profesores en Chile. **Estudios sobre el Mensaje Periodístico**, Madrid, v. 25, n. 3, p. 1321-1337. 2019. DOI: <https://dx.doi.org/10.5209/esmp.66990>

CABEZAS, V. *et al.* First job and the unequal distribution of primary school teachers: Evidence for the case of Chile. **Teaching and Teacher Education**, v. 64, p. 66-78, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.017>

CARLSSON, R. A.; LINDQVIST, P.; NORDÄNGER, U. K. Is teacher attrition a poor estimate of the value of teacher education? A Swedish case. **European Journal of Teacher Education**, v. 42, n. 2, p. 243-257, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1566315>

CARRASCO, C.; FIGUEROA, M. Formación inicial docente y high stakes accountability: el caso de Chile. **Profesorado: revista de currículo y formación del profesorado**, Granada, v. 3, n. 23, p. 71-91. 2019. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9978>

CARRASCO, C.; LÓPEZ, V.; ESTAY, C. Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. **Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad**, Viña del Mar, v. 11, n. 2, p. 31–55, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171391>

CAVIERES-FERNANDEZ, E.; APPLE, M. La ley docente y la clase media: controlando el desarrollo de los profesores chilenos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 265-280, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171391>

CHILE. **Ley 20.129**, de 29 de mayo del 2007. **Diario Oficial de la República**, Santiago, Chile, mayo. 2007.

CHILE. **Ley 19.070**, de 02 de diciembre de 1999. **Diario Oficial de la República**, Santiago, Chile, dic. 1999.

CHILE. **Ley 20.903**, de 01 de abril de 2016. **Diario Oficial de la República**, Santiago, Chile, abril. 2016.

COLDWELL, M. Exploring the influence of professional development on teacher careers: A path model approach, **Teaching and Teacher Education**, v. 61, p. 189-198, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.015>

CORNEJO, M.; SALAS, N. Rigor y Calidad Metodológicos: Un Reto a la Investigación Social Cualitativa. **Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad**, Viña del Mar, v. 10, n. 2, p. 12-34, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>

CORNEJO, R. *et al.* Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. **Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad**, Viña del Mar, v. 14, n. 2, p. 72-83, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-580>

DE LISSOVOY, N. The Ideology of Educational Accountability. **Education and Emancipation in the Neoliberal Era**, p. 27-48, 2015. DOI: https://doi.org/10.1057/9781137375315_3

DIAZ, C. ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? **Educere**, Caracas, v. 13, n. 44, p. 55-66, 2009

DONOSO-DÍAZ, S. *et al.* Nudos críticos del sistema escolar chileno, hipótesis explicativas y propuestas para una nueva arquitectura del sector público. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 37-71. 2015. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362015000100002>

DOS SANTOS, L. M. Mid-life career changing to teaching profession: a study of secondary school teachers in a rural community. **Journal of Education for Teaching**, v. 45, n. 2, p. 225-227, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1548168>

ETCHEBERRIGARAY, G. *et al.* Concepciones sobre docencia en el nuevo marco regulatorio del sistema escolar chileno. **Revista de psicología**, Santiago, v. 26, n. 1, p. 1-13, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.46693>

FALABELLA, A.; DE LA VEGA, L. Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 42, n. 2, p. 395-413, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>

FERNET, C. *et al.* Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start? **Teaching and Teacher Education**, v. 59, p. 481-491, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.019>

FOUCAULT, M. The Subject and Power. **Critical Inquiry**, v. 8, n. 4, p. 777-795, 1982.

GAMBERINI, G. La enseñanza de la Política Educativa e implicancias en la formación de profesores. **Revista de estudios teóricos y epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-12, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.014>

GARCIA, M. A.; MOREIRA, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100004>

GLAZER, J. Learning from those who no longer teach: Viewing teacher attrition through a resistance lens. **Teaching and Teacher Education**, v. 74, p. 62-71, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.011>

- HARGREAVES, A. **La educación en la era de la inventiva**. Barcelona: Octaedro, 2003.
- HOCHMAN, H.; MONTERO, M. **Investigación documental: técnicas y procedimientos**. Caracas: Panapo, 2005.
- HYPOLITO, A.; PIZZI, L.; VIEIRA, J. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, jul./dez. 2009.
- IMBERNON, F.; CANTO, P. La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. **Sinéctica**, n. 41, p. 2-12, 2013.
- KIM, J. School accountability and standard-based education reform: The recall of social efficiency movement and scientific management. **International Journal of Educational Development**, v. 60, p. 80-87. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.11.003>
- LOUIS, K. S.; VAN VELZEN, B. Political cultures in England and the Netherlands: Similar discourse, different results. In: LOUIS, K. S.; VAN VELZEN, B. (org.). **Educational policy in an international context**. New York: Palgrave/Macmillan, 2012. p. 139-153.
- MAGENDZO, A.; TOLEDO, M. I.; GUTIÉRREZ, V. Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (n° 20.536): dos paradigmas antagónicos. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 39, n. 1, p. 377-391, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>
- MATUS, C. El sujeto importado: complejidades, fragmentaciones y re-definiciones del estudiante internacional en universidades estadounidenses. **Calidad en la Educación**, Santiago, n. 21, p. 287-301, 2004. DOI: <https://doi.org/10.31619/calcedu.n21.336>
- MIZALA, A.; SCHNEIDER, B. Promoting quality education in Chile: the politics of reforming teacher careers. **Journal of Education Policy** p. 1-27, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1585577>
- MOLINA-PÉREZ, J.; LUENGO, J. Reconstrucciones “Resilientes” de la Identidad Profesional del Profesorado: Endoprivatización y Cultura Performativa en Andalucía (España). **REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Chihuahua, v. 18, n. 2, p. 57-75, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/reice2020.18.2.003>
- MORALES, M. V. Discurso, performatividad y emergencia del sujeto: Un abordaje desde el post-estructuralismo. **Athenea Digital**, v. 14, n. 1, p. 333-354. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n1.884>
- MURILLO, J. Una panorámica de la carrera docente en América Latina. **Revista PRELAC**, Santiago, v. 1, p. 52-60, 2005.
- O'DOHERTY, T.; HARFORD, J. Teacher recruitment: reflections from Ireland on the current crisis in teacher supply. **European Journal of Teacher Education**, v. 41, n. 5, p. 654-669, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1532994>
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos]. **Reformulando la carrera docente en Chile**. Paris: OCDE Publishing. 2015.
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico UNESCO]. **Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile**. Santiago: OCDE. 2017.

OLIVA, M. A.; CAVIERES-FERNÁNDEZ, E. Estandarización educativa y sus alternativas: Una perspectiva crítica. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 259-262. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171347>

PARCERISA, L.; VERGER, A. Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación **Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Granada, v. 20, n. 3, p. 15-51. 2016.

PASCUAL, J.; RODRÍGUEZ, D. Accountability en Chile. Un Estudio Sociocrítico sobre Innovación Educativa y Control de la Docencia. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 11, n. 2, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/riee2018.11.2.007>

POOM-VALICKIS, K.; LÖFSTRÖM, E. Pupils should have respect for you, although I have no idea how to achieve this? The ideals and experiences shaping a teacher's professional identity. **Educational Studies**, v. 45, n. 2, p. 145-162, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446323>

PUGA, I.; POLANCO, D.; CORVALÁN, D. Segregación de la formación y carrera docente y su rol en la reproducción social de la desigualdad. **Calidad en la educación**, Santiago, n. 43, p. 57-102, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200003>

RETAMOZO, M. Orden social, subjetividad y acción colectiva. Notas para el estudio de los movimientos sociales. **Athenea Digital**, Bellaterra, v. 16, p. 95-123, 2009. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v0n16.560>

RODRÍGUEZ, M; GONZALEZ, A. M.; GUTIÉRREZ, M.A. Experiencias de la profesión docente: la construcción de la identidad y vocación. **RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa**, v. 4, n. 2, p. 1317-1325. 2019.

RUFFINELLI, A. Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. **Estudios pedagógicos**, Valdivia, v. 42, n. 4, p. 261-279, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>

SAAR, M. Reubicando el estado moderno. Gobernabilidad y la historia de las ideas políticas. **Signos Filosóficos**. Cidade do México, v. 11, n. 22, p. 173-200, 2009.

SÁNCHEZ OLAVARRÍA, C.; HUCHIM, D. Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. **CPU-e, Revista de Investigación Educativa**, Xalapa-Mex, n. 21, p. 148-167, 2015.

SANDOVAL, F. La formación permanente del docente en Latinoamérica. **Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, Guadalajara, v. 6, n. 11, p. 1-17, 2014.

SCHILLING, C.; SÁNCHEZ SÁNCHEZ, G. Cambios en las políticas de formación docente en Chile. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 67-82, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v12i23.288>

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada**. Antioquía: Universidad de Antioquía, 2002.

TATTO, M. T. *et al.* **Policy, Practice, and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics in 17 Countries Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)**. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2012.

UNESCO [ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA]. **Las carreras docentes en América Latina**. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. Santiago: OREALC/UNESCO. 2015.

VÁSQUEZ, L. La profesionalidad de la docencia como problema central en la formulación de políticas educativas: Aproximación a América Latina y Colombia. **Revista de estudios teóricos y epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 123-149. 2016.

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

YEH, C. Democratic accountability in the neoliberal era: The politics of teaching and teacher education in mathematics classrooms. **Policy Futures in Education**. v. 16, n. 6, p. 764-780, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1177/1478210318776470>

Recibido: 08/05/2020

Versión corregida recibida: 26/08/2020

Aceptado: 03/09/2020

Publicado online: 08/09/2020