



Políticas de desarrollo docente como narrativa oficial del neoliberalismo en Chile: un necesario contraste con las narrativas docentes

CLAUDIA CARRASCO-AGUILAR
Universidad de Málaga, España
claudia.carrasco@uma.es

EDUARDO CAVIERES-FERNÁNDEZ
Universidad de Playa Ancha, Chile
ecavieres-cea@upla.cl

Resumen. Este artículo analiza las políticas de desarrollo docente en contraste con las narrativas cotidianas de tres profesores en Chile que han debido sortear eventos críticos en su docencia. Se realizó un estudio narrativo con entrevistas en dos momentos (2017 y 2021). Los resultados muestran discordancia de ambas narrativas y la escasa pertinencia de la política para la profesionalización docente. Se discute la relación con las formas de contrahegemonía al neoliberalismo educativo y la distancia de las políticas educativas respecto de las dimensiones personales de la profesión docente.

Palabras claves: política educativa, narrativa neoliberal, evaluación docente, profesión docente.

Teacher Development Policies as an Official Narrative of Neoliberalism in Chile: A Necessary Contrast with Teacher Narratives

Abstract. This study analyzes teacher development policies in contrast with the daily narratives of three teachers in Chile, who have had to overcome critical events in their teaching. A narrative study was conducted with interviews at two points in time (2017 and 2021). The results show discordance of both narratives and the scarce relevance of the policy for teacher professionalization. The relationship with the forms of counter-hegemony to educational neoliberalism, and the distance of educational policies from the personal dimensions of the teaching profession are discussed.

Keywords: Educational policy, neoliberal narrative, teacher evaluation, teaching profession.

1. Introducción

A partir de la década de 1990, se han acrecentado las consecuencias de la globalización como crítica a los modelos tradicionales de regulación de las sociedades, instalando paulatinamente un paradigma de gobernanza que consolida al modelo neoliberal como forma de priorizar el capital transnacional en las decisiones de los Estados nación (Martí-Comas, 2016). Con ello, se ha instalado un sentido común neoliberal como ideología hegemónica que, pese a su crisis en términos económicos, evidencia un importante éxito como política cultural (Arias-Mejía, 2022; Fair, 2021; Torres, 2014). Consecuentemente, esta hegemonización ha impactado de forma creciente en las democracias latinoamericanas, dando cuenta de un modelo de globalización neoliberal (Fair, 2008; Mejía-González, Cujia-Berrío, & Liñan-Cuello, 2022). Sin embargo, en los últimos años, esta globalización se ha enfrentado a diversos movimientos políticos y económicos que han defendido un paradigma de derechos orientado hacia un entorno internacional propicio para un desarrollo equitativo, llegando a avanzar propuestas de regímenes de gobernanza pública de base social (Laruffa & Martinelli, 2022; Muchhalay, 2022).

En todo este escenario de disputas simbólicas y materiales, las políticas neoliberales y principios económicos neoclásicos han puesto a la educación como un pilar fundamental para la realización de una ideología colocada bajo las fuerzas del mercado y encapsuladas bajo propósitos económicos (Edeji, 2024). En este sentido, entender el funcionamiento del neoliberalismo en educación permite una comprensión sociológica respecto a su legitimidad y perpetuación en otras instituciones sociales (Shifrer, 2020). Ello debido a que la educación se ha convertido en una de las formas centrales para comprender las políticas culturales que derivan de este modelo (Apple, 2001; Torres, 2014).

Es más, el avance del neoliberalismo en educación ha impactado no solo en las gobernanzas latinoamericanas. A partir de las prescripciones de organismos supranacionales, las políticas educativas han influenciado en modelos educativos emblemáticos como los casos de Inglaterra, Suecia, Australia y Corea del Sur. En todos estos países, el neoliberalismo educativo ha instalado mega narrativas sociales caracterizadas por principios comunes que buscan promover subjetividades docentes específicas más allá de los cambios materiales sobre las condiciones del trabajo (Pratt & Alderton, 2023; Stacey, McGrath-Champ, & Wilson, 2022; Lim & Park, 2022; Fjellman & Haley, 2023). Con ello, el profesorado ha quedado construido como el gran sujeto de la política educativa, y su conformación identitaria se ha vuelto clave para asegurar el éxito del modelo. Por ello, al investigar las disposiciones externas

que procuran regular la profesión docente, se ha vuelto necesario profundizar sobre el carácter personal de las experiencias y trayectorias docentes subjetivas y cotidianas (Martín, Blanco, & Sierra, 2018).

De esta manera, las reformas y políticas educativas dirigidas a alinear la labor del profesorado con las demandas productivas de los mercados económicos han llevado a la fijación de estándares de desempeño para delimitar el ejercicio docente tanto desde su formación inicial como a lo largo de su carrera (Luna-Serrano, Pedroza, & Córdova, 2019). Así, estas políticas actúan como narrativas oficiales que vienen a delinear y describir el tipo de trayectoria e identidad que el profesorado debiese asimilar en su quehacer (Carrasco-Aguilar *et al.*, 2023; Goodson, 2003). Con ello, el pretendido impacto de estas reformas neoliberales sobre la subjetividad docente interactúa con las experiencias cotidianas del profesorado, incluidos diferentes tipos de resistencias, contradicciones e, incluso, silencios, que evidencian que todo poder hegemónico se enfrenta a poderes contrahegemónicos (Drujon & Morales, 2023; McLaren & Farahmandpur, 2001; Hutt & Lewis, 2021). Esto ha sido reportado por diferentes estudios que muestran cómo los efectos subjetivos de las políticas neoliberales sobre el profesorado actúan a través de la instalación de mecanismos como aquellos basados en el miedo y la seducción (Falabella, 2021).

Sin embargo, estos estudios se han focalizado en el análisis de las formas más explícitas de reproducción o resistencia del profesorado hacia las políticas neoliberales, sin poner debida atención al rol que su vida cotidiana escolar tiene al respecto. Todos los días, profesoras y profesores deben desarrollar estrategias para sortear las eventualidades que conlleva la docencia (Sánchez & Huchim, 2015), muchas de las cuales poco tienen que ver con las políticas mencionadas. Ello lleva a preguntas que son centrales en este estudio: ¿cuál es el rol de esa experiencia cotidiana en la subjetividad docente? ¿Cómo interactúan las narrativas cotidianas con la narrativa neoliberal? ¿Existe una narrativa contrahegemónica en la práctica cotidiana que conlleva la docencia?

Este estudio analiza el contraste entre las políticas de desarrollo docente como narrativa oficial del neoliberalismo en educación en Chile, teniendo como contexto las narrativas que construye un grupo de profesores en dos momentos marcados por eventos socialmente críticos de los últimos 10 años, y que llevó a este colectivo a construir estrategias cotidianas para sortear sus consecuencias socioeducativas. La relevancia de este estudio radica en que el caso chileno se ha vuelto una fuente de análisis clave para descifrar cómo opera la relación entre las regulaciones y la producción de subjetividad docente; pues, pese a los diferentes esfuerzos por intentar enfrentar el modelo neoliberal, Chile ha continuado implementando estos mecanismos

de mercado a escala nacional, convirtiéndose en un modelo educativo fuertemente identificado por su lógica economicista y controladora (Saura & Mateluna, 2020; Verger, Bonal, & Zancajo, 2016).

1.1 Políticas de desarrollo docente como narrativa oficial del neoliberalismo en educación

La narrativa oficial hegemónica del neoliberalismo en educación se sostiene sobre múltiples pilares que han instalado anhelos sociales, metas educativas y procedimientos específicos en la base de las reformas de los últimos años. Más específicamente, esta narrativa oficial se ha construido sobre la competencia como valor central para la mejora continua (Chiang *et al.*, 2023). Con ello, se trata de una narrativa que sostiene una cultura de evaluaciones y rendición de cuentas a partir de procesos estandarizados, que se basan en la promesa de que el mercado neoliberal igualará las oportunidades educativas de la población (Pratt & Alderton, 2023). Para cumplir esta promesa, esta narrativa oficial señala al profesorado como responsable de la calidad y equidad educativa, naturalizando y justificando el consecuente aumento en su carga de trabajo (Stacey *et al.*, 2022). Sin embargo, a medida que avanza la instalación de las reformas neoliberales, se evidencia un creciente impacto en la segregación social, aumentando la brecha entre las clases sociales (Lim & Park, 2022). Esto ha llevado a una pérdida de credibilidad de la narrativa oficial, la cual ha buscado legitimarse y reforzarse recurriendo a argumentos que apuntan al intervencionismo del Estado como responsable del bajo éxito de estas políticas (Fjellman & Haley, 2023).

Con todo lo anterior, en esta narrativa oficial el único rol que debiese ser atribuido al Estado es el de gestionar los procesos de rendición de cuentas que sustentan al mercado como regulador de la educación y, con ello, continuar apuntando al profesorado como responsable de la calidad y equidad educativa. Así, se han instaurado instrumentos de monitoreo y medición del desempeño docente para delimitarlo a una lógica productiva, lo que ha supuesto la adopción de mecanismos sustentados en la meritocracia, el individualismo y la competencia. Aquello no solo ha significado la implementación de prescripciones técnicas ajenas al profesorado, sino que confirma la narrativa oficial que busca disciplinar e, incluso, excluir aquellas experiencias que el profesorado considera fundamentales para su desarrollo (Beltrán, 2016; Burgess & Lowe, 2022; Downey, 2015).

Consiguientemente, las actuales políticas de desarrollo docente se presentan como un importante sostén de la narrativa oficial neoliberal, ya que instalan un guion cuyas escenas deben ser ejecutadas por el profesorado como parte de su desarrollo profesional (Goodson, 2003), instalando una verdadera

cosmovisión sobre el comportamiento del profesorado y que define a dos actores centrales: el «buen» y el «mal» docente, como prototipos narrados (Ortiz-Mallegas *et al.*, 2023). Así, un «buen docente» queda perfilado como aquel que se motiva por mejorar sus resultados en evaluaciones de desempeño, se esfuerza por alcanzar los incentivos económicos que ratifican su excelencia profesional y se responsabiliza y compromete con los objetivos de mejoramiento educativo establecidos desde las instancias centralizadas a cargo de los sistemas educativos en cada país (Tello & De Almeida, 2014; Lozano, 2010). En contraste, el «mal profesor» queda establecido como aquel que se opone al cambio, no es eficiente y, por tanto, debe ser excluido del sistema (Ortiz-Mallegas *et al.*, 2023). No obstante, esta narrativa no es estática, sino que se actualiza de acuerdo con los objetivos regulatorios de los diversos modelos educativos, incidiendo en una concepción de docente que, además, debe flexibilizarse y mudar de acuerdo con las demandas de los respectivos sistemas (Mølstad, Pettersson, & Prøitz, 2018).

Lo anterior se ve reflejado en las políticas sobre desarrollo docente en Chile que, en el contexto de reformas de mercado, evolucionaron desde una negociación inicial que permitió al profesorado tomar la iniciativa en la definición de su quehacer, hasta la instalación de un sistema de carrera docente con tramos de trayectorias de acuerdo con los resultados en mediciones docente estandarizadas, conforme a los cuales se fijan sueldos y se distribuyen incentivos (Roa-Tampe, 2017; Carrasco-Aguilar & Ortiz-Mallegas, 2020). Específicamente, la Ley N.º 20.903/2016 instala una evaluación docente que considera los años de experiencia profesional, un portafolio y una prueba de conocimientos, y ofrece un recorrido por cinco tramos con un salario que aumenta en cada uno de ellos. El portafolio incluye una planificación de clases, la grabación de una clase y la selección de una experiencia de trabajo colaborativo, lo que es evaluado por pares externos (Ramírez-Casas del Valle *et al.*, 2019).

A lo largo de esta evolución, la narrativa oficial sobre el profesorado viró desde su centralidad como actores de la mejora educativa en el país a ser objetos de la reforma misma, a través de mediciones justificadas bajo una lógica de desconfianza sobre sus habilidades profesionales y su real capacidad de producir aprendizajes significativos en sus estudiantes (Cavieres-Fernández & Apple, 2016).

1.2 Las experiencias de profesión docente en las narrativas del profesorado

La narratividad puede ser definida como una cualidad ontológica de la experiencia humana que se construye y reconstruye como un relato (Capa-

rrós-Martín, Martín-Alonso, & Sierra Nieto, 2021). Utilizada por el profesorado como herramienta profesional, ofrece relatos vivos que se levantan como construcciones discursivas sobre el pasado, al mismo tiempo que son una oportunidad de rehacer el camino, proyectando nuevas prácticas docentes (Rabelo, 2022). Así, por medio de sus narrativas, el profesorado comparte sus experiencias concretas de enseñanza y las maneras a través de las cuales imbrican su quehacer con contextos temporales, espaciales y relacionales que dan forma a sus trayectorias (O'Doherty & Harford, 2018). De este modo, estas narrativas ayudan a explicar cómo el profesorado cultiva una identidad profesional (Craig, 2017). Ello exige reconocer que los contextos están en constante fluctuación y que, por tanto, constituyen en sí mismos una fuente de desarrollo profesional en cuanto exigen al profesorado estar permanentemente acomodándose a situaciones cambiantes para cumplir con su labor, tales como eventos –institucionales o sociales– o personas que tienen un impacto particular en su subjetividad (Kelchtermans, 2009).

Igualmente, estos contextos pueden ser problemáticos en la medida en que se entrecruzan con políticas educativas y prescripciones administrativas que delimitan lo que debe realizarse en los establecimientos educativos, pero no siempre respondiendo a las formas a través de las cuales el profesorado consolida su saber profesional (Goodson, 2014). Ello cuestiona si los establecimientos educativos y el profesorado pueden verdaderamente hacer uso de su autonomía discrecional (Hermida & Martínez, 2022). En ese sentido, mientras que el profesorado se desarrolla profesionalmente en medio de coordenadas personales de espacio y tiempo, las políticas educativas se mueven dentro de una racionalidad que tiende a concebir las habilidades profesionales de manera descontextualizada, para ser replicadas en función de objetivos estandarizados que no apelan al profesorado, sino que lo marginan (Elbaz-Luwisch, 2011; Fontdevila, Verger, & Avelar, 2022; Melo de Andrade, Bispo dos Santos Cruz, & Silva-Soares, 2023). Desde esa perspectiva, las narrativas docentes ayudan a comprender por qué estas políticas suelen resultar inadecuadas. Asimismo, develan aquellas experiencias por medio de las cuales el profesorado busca recuperar su protagonismo en la toma de decisiones profesionales, incluso contradiciendo ciertas directrices oficiales externas que les resultan inapropiadas.

Al respecto, diversos estudios ilustran cómo el profesorado sobrelleva las tensiones que surgen entre sus propios modos de practicar la enseñanza, de interpretar los resultados de sus estudiantes en las mediciones estandarizadas y de legitimarse profesionalmente ante otros actores escolares, con aquellas conceptualizaciones que derivan de políticas educativas que son externas a los marcos en los cuales desarrollan su quehacer (Brown & Babiak, 2016;

Vanlommel & Schildkamp, 2019). Asimismo, varios estudios reportan la frustración y malestar docente al acomodarse a prescripciones estandarizadas que no reflejan su manera de enseñar y conllevan aspectos pedagógicos que no son funcionales a sus estudiantes (Carvalho & Macedo, 2011; Melo de Andrade *et al.*, 2023).

En Chile, distintas investigaciones visualizan este contraste entre las experiencias del profesorado y algunos presupuestos contenidos en estas políticas. De este modo, si bien existen docentes que reconocen que estas reformas contribuyen con importantes recursos para mejorar los centros educativos, también critican que el aporte a su labor no es significativo, pues no les otorga protagonismo, aumenta su trabajo administrativo, y la enseñanza es conceptualizada desde una racionalidad instrumental que no se condice con su propio ejercicio docente (Prieto, 2019). Específicamente, en relación con la reciente política de evaluación docente, junto con criticar los instrumentos utilizados por no considerar los factores institucionales particulares que influyen en la docencia, el profesorado advierte que se busca promover una forma de enseñanza que no es pertinente a la variedad de necesidades de su estudiantado (Castillo-Miranda, Williamson, & Hidalgo-Standen, 2017), lo que se vuelve especialmente crítico en contextos económico altamente desiguales y con creciente diversidad social (Pavez-Soto *et al.*, 2023). Asimismo, el profesorado recurre a tradiciones de identidad docente que enfatizan el servicio al estudiantado, mientras lamentan que las políticas educativas impongan perspectivas técnicas que incluso inciden negativamente en la relación con sus estudiantes (Carrasco-Aguilar, Luzón, & López, 2019). Junto a ello, las prescripciones respecto a los aspectos más controladores de la implementación de estas políticas emergen de instancias administrativas externas a los establecimientos educativos en los que trabajan (Sisto, Montecinos, & Ahumada, 2013).

En todo este escenario, la dimensión política de la identidad docente en las organizaciones gremiales es omitida en las políticas de desarrollo docente, pese a que la evidencia nacional ha ido mostrando cómo estas oportunidades y formas de participación posibilitan una subjetividad docente activa que se construye desde la trama cotidiana y permiten una identidad profesional colectiva (Figuroa & Cavieres, 2020; Ortiz-Mallegas & Torres-Sánchez, 2023).

En ese marco, las investigaciones específicamente centradas en las narrativas del profesorado sobre su profesionalización continúan siendo escasas, a pesar de que confirman el efecto problemático que las políticas de medición diseñadas externamente a los establecimientos educativos tienen sobre el desarrollo profesional docente al impactar sobre sus motivaciones,

modificando sus prácticas y discursos e instalando obstáculos para que el profesorado pueda desarrollar experiencias más cercanas a sus propias creencias (Martin *et al.*, 2018). En particular, Bausell y Glazier (2018) han analizado esta problemática bajo una línea temporal que contrasta las narrativas de un grupo de profesores con un conjunto de reportes oficiales que, simultáneamente, buscan objetivar los procesos de implementación de estas políticas. En su conjunto, estos trabajos no solo muestran los aspectos problemáticos de estas políticas, sino que también advierten sobre la imposibilidad de que puedan ser resueltos a través de análisis meramente técnicos que dejan fuera factores temporales y espaciales que exigen soluciones complejas y situadas.

En el presente trabajo, se continúa profundizando los análisis contribuidos por este grupo de estudios narrativos, focalizándose en la experiencia en contexto –espacial, temporal y relacional– de docentes de establecimientos educativos en Chile.

2. Metodología

En la presente investigación se utilizó una metodología narrativa para reconstruir historias del profesorado a partir de su contraste con las políticas de desarrollo docente en cuanto narrativa oficial del neoliberalismo en educación. Metodológicamente, estas historias se comprenden como aquellas experiencias personales narradas dentro de una estructura temporal, espacial y relacional (Clandinin, 2013). Para ello, la metodología narrativa utilizada en este estudio tiene un diseño narrativo tópico, ya que, del conjunto de temáticas y eventos biográficos de las personas participantes del estudio, se consideran aquellos ocurridos en momentos críticos del ejercicio de la docencia, los cuales se analizan y reconstruyen de forma cronológica (Catalán, 2021). Así, los dos eventos críticos de estas experiencias son: (a) las movilizaciones docentes que ocurrieron en Chile durante el año 2017 y (b) la docencia virtual en medio del confinamiento derivado de la pandemia por COVID-19 en el año 2021.

Para esto, se realizaron tres entrevistas narrativas con cada participante, las que siguieron una estructura similar: (1) narrativas panorámicas sobre su trayectoria docente, (2) experiencias sobresalientes acerca de su ejercicio docente en sus contextos institucionales y (3) planteamientos respecto de la ley de carrera docente y su incidencia en sus experiencias de desarrollo profesional. Debido a las diferentes investigaciones que postulan que los estudios narrativos son capaces de responder a sus objetivos solo si consideran un número acotado de personas (Cavieres-Fernández & Urrutia, 2021; Caparrós-Martín *et al.*, 2021; Ljalikova *et al.*, 2021; Martín-Alonso & Blanco-García, 2018; Smit, 2017), este estudio invitó a participar a un

total de tres docentes de secundaria de establecimientos educativos de la zona centro del país. Dos de ellos fueron entrevistados en 2017 y el tercero, en 2021. Las características de las personas participantes de este estudio se sintetizan en la tabla 1, donde aparecen identificados con un nombre falso para resguardar su identidad.

Tabla 1
Características de las personas participantes del estudio

Nombre	Sexo/ género	Tramo etario	Asignatura	Establecimiento educativo (EE)	Antigüedad	Fecha
Pedro	Masculino	35-45	Historia	Público urbano de secundaria	8 años de experiencia, 5 años en el EE	Abril a julio de 2017
Claudia	Femenino	25-35	Filosofía	Público urbano de secundaria	4 años de experiencia, 3 años en el EE	Agosto a noviembre de 2017
Marcelo	Masculino	35-45	Educación Física	Público urbano de primaria y secundaria	9 años de experiencia, 6 años en el EE	Agosto a noviembre de 2021

Elaboración propia.

Respecto a los criterios de participación en el estudio, se seleccionó un grupo que tuviera diversidad sexogenérica, así como en áreas de desarrollo disciplinar en educación secundaria. Asimismo, y ya que se trataba de un grupo que no buscaba representar a un universo mayor, cada persona participante fue invitada por su interés en compartir experiencias personales y profesionales en el contexto crítico respectivo.

El análisis de la información siguió la secuencia de explorar y contextualizar teóricamente el conjunto de las narrativas compartidas, para luego recrear las narraciones articulándolas con las temáticas que conforman este estudio. Específicamente, dada la amplitud epistemológica y temática de toda narrativa, se realizó un proceso de codificación que permitió identificar en las entrevistas los extractos con estructura narrativa –espacial, temporal y relacional– y vincularlos a categorías teóricas/temáticas tales como: experiencias de desarrollo profesional, eventos críticos, narrativas oficiales o evaluación docente. Las tres entrevistas provenientes de cada docente fueron codificadas separadamente. A partir de las narrativas que emergieron con la codificación y que fueron reorganizadas temáticamente, se procedió a construir dos nuevas historias organizadas por «evento crítico temporal», que, si bien surgieron de la interpretación investigativa, procuraron mantener la fidelidad hacia la intencionalidad original del profesorado entrevistado al compartir sus relatos (Bolívar &

Domingo-Segovia, 2006). Esto es respaldado por la citación frecuente de las personas entrevistadas.

De esta forma, al reflejar sus experiencias personales, se da respaldo a la plausibilidad de las historias en cada «evento crítico temporal». De este modo, los resultados del estudio presentan las dos historias de desarrollo profesional en el contexto de eventos críticos y bajo el marco de narrativas oficiales referidas a la carrera docente: (a) las movilizaciones docentes contra la Ley de Desarrollo Profesional Docente (año 2015) y (b) la experiencia de evaluación docente en el confinamiento derivado de la pandemia por COVID-19 (año 2021). Para ello, en el interior de cada narración se situaron los hitos más relevantes considerados como tales por las propias personas entrevistadas.

Finalmente, es necesario mencionar que este estudio siguió estrictos procedimientos éticos, no solo resguardando la identidad de las personas participantes, sino además asegurando su voluntariedad de participar durante todo el proceso de investigación.

3. Resultados

A continuación, se presentan los dos períodos críticos en los que se enmarcan las narraciones reconstruidas, organizados por los hitos más relevantes identificados por las personas entrevistadas. La tabla 2 resume estos eventos y sus respectivos hitos.

Tabla 2
Eventos e hitos de los resultados

Eventos	Las movilizaciones docentes contra la Ley de Desarrollo Profesional Docente (año 2015)	La experiencia de evaluación docente en el confinamiento derivado de la pandemia por COVID-19 (año 2021)
Hito 1	Desarrollando su vida profesional	La inclusión como desarrollo profesional
Hito 2	El proyecto de evaluación docente como punto de quiebre	La evaluación docente en contexto de crisis sociosanitaria

Elaboración propia.

3.1 Las movilizaciones docentes contra la Ley de Desarrollo Profesional Docente (año 2015). La historia de desarrollo profesional de Claudia y Pedro

3.1.1 *Desarrollando su vida profesional*

Hacia el año 2017, ambos profesores estaban a gusto enseñando y trabajando en sus establecimientos educativos. Pedro subrayaba que su mayor objetivo era ayudar a sus estudiantes a pensar críticamente, «generar una

formación intelectual a niños de sectores populares, más allá de todo el lenguaje técnico de los aprendizajes y habilidades»; mientras que, para Claudia, su gran desafío era formar estudiantes «que puedan salir afuera a un mundo que es desigual».

En ello, la relación con sus colegas era fundamental. Tal como lo remarcaba Claudia, «he tenido una formación pedagógica gracias a ellos». Con varios colegas de distintas disciplinas habían formado un centro de estudios que era autónomo de la dirección de su establecimiento educacional. En él se combinaba la formación pedagógica con el desarrollo político a través de discusiones sobre los temas de interés. También se organizaban seminarios a los cuales asistían masivamente los estudiantes. No obstante, Pedro advertía que «hay semanas que uno esta reventado con trabajo. Entonces, por más que uno diga “nos vamos a juntar”, llega un minuto en que no».

Asimismo, ambos profesores habían ido asumiendo cargos de gestión y liderazgo. Claudia era la coordinadora del Departamento de Filosofía a petición de la dirección, que buscaba promover el liderazgo femenino. Como parte de su gestión, la profesora procuraba potenciar especialmente los procesos de evaluación interna del profesorado acordados entre todos y, en los cuales, las coordinaciones de departamento cumplían un papel importante. Por ello, le tocaba observar las clases de sus colegas y retroalimentarlos a través de un «diálogo» que era «más enriquecedor que cualquier libro». En cuanto a Pedro, había sido elegido por sus pares como presidente del consejo gremial de su liceo, instancia de coordinación del profesorado que se había adscrito al Colegio de Profesores de Chile —que era la principal asociación gremial del país.

A pesar de este escenario auspicioso, la relación con el estudiantado les resultaba compleja. Para Claudia, «esto de la cercanía con los estudiantes, me costó entenderla». En su primera experiencia como profesora «jefe de curso» —cargo que implica tutorizar a sus estudiantes—, recuerda que el consejo de profesores sancionó a una de las estudiantes bajo su responsabilidad, pues, como parte de un juego no autorizado, había tirado pintura a una profesora. Frente a ello, muchos estudiantes malinterpretaron la relación de confianza que Claudia ofrecía, presionándola a que defendiera a la estudiante en cuestión. Como lo resume Claudia, «ellos nunca debieron haber creído que iba a defender a una niña que le hizo daño a un colega». Esto también generó tensión con las familias, quienes realizaron diferentes reclamos en su contra a la autoridad del Liceo. Aunque aquello la llevó a cuestionarse si la docencia «era lo suyo», le permitió comprender que «uno puede tener la misma confianza con los chiquillos, las mismas actividades entretenidas, las mismas conversaciones más cotidianas, pero siempre manteniendo el rol que corresponde».

En cuanto a Pedro, el establecer relaciones de confianza con sus estudiantes era algo simplemente del «azar». En este sentido, traspasar su intencionalidad pedagógica a los intereses de los estudiantes le resultaba algo de difícil control. Si bien procuraba vincular su enseñanza con las experiencias de sus estudiantes, pidiéndoles, por ejemplo, escribir sus historias de barrio, a veces solo lograba comentarios generales que más tenían que ver con la dinámica de poder que generaba la calificación escolar. Así, frente a comentarios como que «vivo en Santa Julia, llego allá a las cinco de la tarde, entro a la casa y se acabó la historia», reflexionaba que «eso no tiene que ver con que no tengan vivencias, sino que no están dispuestos a decírselas a un tipo que va a poner una nota». Junto a ello, Pedro constataba cierta impotencia al comprobar que, para muchos estudiantes, el estudio era algo «completamente irrelevante. Han visto a familiares estudiando y sus vidas no han mejorado sustancialmente».

Sin embargo, en este contexto, a veces se topaba con estudiantes que eran sorprendentemente receptivos con él, como aquellos que le cantaban el «cumpleaños feliz» cada vez que llegaba a su aula, sin que supiera el porqué; pero esa misma confianza la utilizaba para hacerles «subir su propia exigencia con sus pensamientos».

3.1.2 *El proyecto de evaluación docente como punto de quiebre*

A comienzos del año escolar 2015, desde el Ministerio de Educación en Chile surgió un proyecto para una nueva ley de carrera docente. Pedro y sus colegas comenzaron a prever un aumento del control sobre el profesorado. El proyecto establecía una evaluación cuyos resultados se asociaban a una mejora salarial, aunque el profesorado hubiese preferido mejores condiciones de profesionalización. Como lo describió Pedro, si bien el liceo fue visitado por funcionarios del Ministerio para conversar sobre los contenidos del proyecto, el diálogo propuesto fue «tan armado» que nos les permitió decir lo que realmente pensaban; parecía una «una tomadura de pelo». En el decir de Pedro, si este diálogo, propuesto a nivel nacional, hubiese sido más «sincero, se podrían haber resuelto las discrepancias, pero como estaban tan obcecados con que los profesores no saben de sus carreras, no les importó».

En junio, el conflicto finalmente estalló. Pedro, como presidente del gremio, lideró el proceso deliberativo del profesorado, y la «inmensa mayoría» terminó acordando un «paro» –cese temporal– de actividades lectivas, pero manteniendo otras actividades a modo de talleres. Como lo explicaba Claudia, «era como la respuesta crítica de los profesores que históricamente hemos querido enseñar lo que uno quiere, y no lo que te mandan». Pedro realizó un taller sobre técnicas para copiar en pruebas, que sirvió para hablar sobre el tema con sus estudiantes y aprender «cosas» que aún

le servían para prevenir este tipo de situaciones en los exámenes, mientras Claudia realizó «talleres de sexualidad, hicimos círculos de mujeres, talleres de debates». De acuerdo con Claudia, si bien la asistencia fue bajando con los días, hubo gran presencia de estudiantes. Al finalizar el paro, 52 días después, en palabras de Pedro, se había comprendido que «la cosa no era perder clases. No estuvimos dos meses fuera del aula». Más aún, cuando los estudiantes hicieron un paro, tiempo después, les pidieron a sus profesores volver a realizar talleres para «mantener esa dinámica de que movilización no significa abandonar el liceo».

Sin embargo, a nivel nacional, la movilización no logró detener la promulgación de la ley. En la opinión de Claudia, la experiencia en el liceo de evaluarse a través de un trabajo colaborativo había sido reemplazada por un enfoque «superindividualista, una competencia» que devaluaba las comunidades de aprendizaje. El foco comenzó a estar puesto sobre «¿en qué tramo quedaste?» y se transformó en «algo que tiene que ver con tu sueldo», en vez de buscar una mejora de las prácticas pedagógicas. Comenzó a aumentar la presión de los directivos para que el profesorado preparara su evaluación, asignando para ello tiempo en los consejos de profesores o en las reuniones de departamento que antes se utilizaban para compartir experiencias profesionales. Según Claudia, este nuevo modelo de evaluación centralizado parecía creado por un «economista» o «un experto en evaluación», y no a través de un proceso con amplia participación docente. Se trataba de una «prueba estandarizada más», detrás de la cual había «una desconfianza absoluta hacia a los profesores» por parte del Estado, siendo que ellos eran los únicos «que conocían la realidad de los estudiantes».

En 2016, solo meses después de la promulgación de la ley, Claudia debió evaluarse y, a diferencia de la valoración de sus pares, quienes «me hicieron saber que había tenido un crecimiento profesional impecable», le fue «pésimo». Puesto que tenía dudas respecto a los nuevos instrumentos de evaluación, había optado por no prestarles atención y solo focalizarse en realizar «bien» sus clases. Sin embargo, cuando salieron los resultados, sintió «vergüenza» por lo que podrían decir sus colegas y directora. No pudo subir ningún tramo o, en palabras del Ministerio, no se pudo «encasillar» bien y, por tanto, tampoco pudo subir su sueldo. Como consecuencia, Claudia debía evaluarse nuevamente y, desde ya, sentía que sería «un trámite burocrático» de llenar un formulario con un «relato» tipo «el profesor entra a la sala, cierra la puerta, saca el plumón, el estudiante pregunta, el profesor responde» o hacer un «montaje» delante de los evaluadores que grabarían su clase: «puedo pedir a un curso que repitamos la misma clase de hace dos semanas que nos salió perfecta y “tú puedes levantar la mano cuando te diga,

y tú me preguntas”». Le resultaba incomprensible que, a partir de una clase grabada, se le pretendiera «definir como profesional».

Pedro también estaba pronto a rendir una nueva evaluación. Sin embargo, no le daba importancia: «es tan azaroso todo». Si bien le interesaba aumentar su sueldo, «tampoco es la razón por la que estoy acá». Tras la promulgación de la ley, había quedado inicialmente «encasillado» en uno de los tramos inferiores en virtud del resultado que obtuvo años antes en la evaluación docente de ese entonces. Recuerda no haberle dedicado mucha atención a su portafolio, «lo hice entre un domingo en la tarde y un lunes en la mañana». Nunca se preocupó por conocer los detalles de su evaluación; aunque recibió un sobre con la información, «no tengo idea dónde está». Seguía pensando que la evaluación docente «estaba pensada desde el exterior, en base a una clase hipotética, que luego una persona evalúa con un manual de corrección». Estaba convencido de que esta carrera docente no tendría «mucho futuro. Siendo muy optimista, va a durar unos 10 años, por la inercia de nuestro sistema legal y ministerial, más que por eficiencia». Como concluía, «si uno de verdad cree en la educación pública y en un sistema en donde los profesores son actores de un proceso, esto es un desastre, porque no hay ningún incentivo a la formación profesional continua».

3.2 La experiencia de evaluación docente en el confinamiento derivado de la pandemia por COVID-19 (año 2021). La historia de desarrollo profesional de Marcelo

3.2.1 *La inclusión como desarrollo profesional*

Marcelo trabajó como instructor de Artes Marciales y en talleres de Arte antes de estudiar Pedagogía en Educación Física, lo que marcó el inicio de su vocación. En sus palabras: «fue gracias a mi desarrollo artístico previo, y de algunos deportes, que descubrí ser profesor». Se inició como profesor en una escuela de primaria, en donde cumplió múltiples funciones: «ejercía 20 cargos, por decirlo así, era profesor jefe, dirigía el grupo folclórico, el grupo de baile griego, era el profesor encargado de los apoderados [...] era parte del equipo de Convivencia Escolar». De todos estos roles, el más relevante para él fue el de profesor jefe.

Tras un conflicto con la administración de la escuela, fue despedido, pero, gracias a contactos personales, consiguió trabajo rápidamente en un establecimiento de secundaria, lo que significó un gran cambio debido al alto número de profesores: «era una locura bonita». En este establecimiento, Marcelo volvió a ser profesor jefe, lo que le había permitido «ser un *coach*», sobre todo porque el estudiantado tenía múltiples problemáticas, «todas las inimaginables», al encontrarse en una etapa de «transición» vital. Asimismo,

continuó conduciendo un grupo de folclore conformado por estudiantes y exestudiantes. En estas experiencias, su relación con sus estudiantes era central en su desarrollo docente. En el decir de Marcelo, él apelaba a «la humanización de la educación» más allá del lenguaje, como de «robots», sobre habilidades, contenidos o aptitudes. Si bien le preocupaba planificar bien las actividades para sus clases, lo más importante para él era «conectarse» con sus estudiantes: «como que yo les miro sus ojos, les miro sus caras y veo la profundidad de sus emociones, si están aquí, si no están aquí».

Asimismo, en todas las instancias en las que participaba, Marcelo buscaba promover la inclusión y el sentido de comunidad. Él reconocía públicamente su condición de homosexual –gay, en sus palabras– incluso frente a sus estudiantes, lo que le ayudaba a abogar por la valoración y reconocimiento de la diversidad. Como lo describió, «hay un relato que yo siempre hago desde los primeros días, cuando voy tomando los cursos, respecto a cómo yo exijo y pido, y trabajo fuertemente, respecto a los espacios de inclusión, espacios amorosos para todos». También había procurado promover la colaboración entre el profesorado, buscando construir espacios de reflexión docente con sus colegas para mejorar su quehacer profesional, a pesar de la falta de apoyo de la dirección, que parecía observar con recelo la emergencia de otros «liderazgos pedagógicos». A ello se sumaba lo difícil del trabajo colectivo dado el alto número de tareas administrativas que se debían realizar, con escaso tiempo reservado para ello, lo que redundaba en un agobio que «finalmente, lo que hace es menoscabar».

3.2.2 *La evaluación docente en contexto de crisis sociosanitaria*

En la trayectoria profesional de Marcelo, la crisis derivada de la pandemia por COVID-19 significó un tremendo desafío; el inicio fue «violento, fue un poco rudo». Lo más difícil fue el confinamiento y tener que realizar clases virtuales en un contexto de alta precariedad socioeconómica para sus estudiantes, quienes no siempre pudieron conectarse *online* de forma adecuada. Ante ello, debió desarrollar diferentes estrategias para adaptarse lo mejor posible. Se compró nuevos equipos y se capacitó en la edición de videos y en el uso de plataformas digitales. Dada las características de su asignatura, aprovechó también de hacer vinculaciones entre la Educación Física y temas de interés para el estudiantado, como la sexualidad o el consumo de alcohol y drogas. Los estudiantes que lograban conectarse normalmente participaban activamente, sin cámara, pero a través de la voz y del chat: «sentí que me adapté y sentí en un momento que estábamos llevando clases y que estábamos aprendiendo mutuamente con los estudiantes».

Por contrapartida, la vuelta a clases presenciales tras el confinamiento había sido decepcionante para Marcelo por la baja participación en clases.

Cómo lo resumía, a diferencia de las clases virtuales, al volver al liceo presencialmente, «los chicos no hablaban, y yo creo que hasta el día de hoy no hablan mucho y eso me impacta». Marcelo recordaba que «extrañaba a los chiquillos a cámara apagada hablando. A veces me dan ganas que usen la mascarilla para que crean que no hay nadie mirándolos y puedan dar su opinión sin ningún problema». Desde su perspectiva, el estudiantado había quedado conmocionado, más aún ante la muerte de personas cercanas, lo que explicaba su «introspección», como si estuviesen algo «mudos», «receptivos, pero como que no estuvieran ahí». En su mente, «yo creo que emocionalmente hay una huella que dejó este proceso de pandemia y que de alguna manera los profesores nos tenemos que hacer cargo. Y no sé si nos estamos haciendo cargo».

Fue en ese contexto tan interpelante que Marcelo debió rendir la evaluación docente. De este modo, debió enfrentar una evaluación que, además de ser «individual», era altamente estandarizada, al punto de obviar la experiencia que estaba teniendo como profesor. Una parte de la evaluación que le resultó particularmente frustrante fue la entrevista con un par evaluador externo, quien, en una de las preguntas, le consultó sobre cómo trabajaba el tema de «los estereotipos» de género en sus clases. A Marcelo le molestó que, ante su respuesta reflexiva, el evaluador le señalara que era poco pertinente para su asignatura: «Él quería que inmediatamente yo le diera un ejemplo de lo que yo hacía en la sala sin contextualizar». Dada su militancia con las disidencias sexuales y su enfoque inclusivo al respecto, él no solo hubiese esperado que se le valorara lo que sabía, sino que hubiese habido la posibilidad de tener un diálogo más pedagógico. En cambio, el evaluador se habría limitado a escuchar y decir «siguiente pregunta». A pesar de esta experiencia, la etapa de preparación de la evaluación la aprovechó para reunirse durante cinco meses con tres profesoras y analizar juntos sus prácticas y las cosas que no estaban haciendo para apoyar a sus estudiantes: «nos dimos cuenta de cómo estas prácticas que se han mantenido en el tiempo están menoscabando el futuro de nuestros estudiantes. Así de crudo, así de directo».

Tras este proceso, Marcelo había quedado desilusionado. Pese a su optimismo y constante lucha por fortalecer el trabajo colectivo en el liceo, estaba «aburrido de buscar gente, de movilizar gente». De hecho, había pedido a la dirección «en dos ocasiones» realizar una reflexión sobre los cambios sociales que se estaban dando en el país, con el fin de construir estrategias de acción. Lamentablemente, no había encontrado la acogida en momentos en los que, además, se estaban produciendo despidos de profesores para solventar la crisis económica que dejó la COVID-19, y habían empeorado

las condiciones de infraestructura del liceo. En palabras de Marcelo, «me dan ganas de comprar las partes de los baños que faltan y yo instalárselas, para sentirme digno de que la institución me quiere como profesor». Pese a esto, se proyecta laboralmente en un cargo directivo para acompañar al profesorado, ya que muchos se sienten abandonados. Como concluye: «yo creo que, finalmente, lo que hay que hacer es devolverle la dignidad al profesor».

4. Discusiones

En los dos momentos históricos recorridos, el profesorado participante de este estudio se encontraba dedicado a reflexionar sobre la centralidad del estudiantado en su cotidianidad profesional. Por ejemplo, Claudia se estaba planteando cómo construir relaciones cercanas que no implicasen una sobreidentificación con ella que no le permitiera sostener su identidad de profesora. Asimismo, Pedro se preguntaba cómo motivar a sus estudiantes, sobre todo a aquellos que menos oportunidades contextuales habían tenido para asignar un sentido a la educación. Por su parte, Marcelo se encontraba buscando formas de hacer más humanas y cercanas su docencia. Para los tres, esta relación con sus estudiantes era el origen de la búsqueda de estrategias que les permitieran sortear diferentes eventualidades de la docencia (Sánchez & Huchim, 2015).

Junto con lo anterior, los tres se encontraban realizando funciones o actividades con un foco en el desarrollo de aprendizajes colectivos: Claudia organizaba espacios de aprendizaje continuo en el interior de su departamento, Pedro representaba intereses gremiales y Marcelo buscaba espacios de reflexión docente colectiva con sus colegas. Considerando el marco político, cultural e ideológico hegemónico, estas iniciativas desafiaban el sentido común neoliberal imperante en educación (Arias-Mejía, 2022; Fair, 2021; Torres, 2014).

En ese contexto, en los tres casos la política educativa se introduce intempestivamente, interrumpiendo las trayectorias docentes e instalando una política cultural neoliberal (Apple, 2001; Torres, 2014) bajo un formato controlador de la profesión docente por medio de estándares de desempeño (Luna-Serrano *et al.*, 2019). De este modo, la evaluación docente aparece como una narrativa oficial orientada a reescribir la trayectoria e identidad de este grupo de profesores, dirigida a modificar —y someter— la subjetividad (Goodson, 2003).

Sin embargo, al mismo tiempo, la evaluación docente, como exponente de la política de los estándares, va recibiendo múltiples resistencias que surgen de la experiencia cotidiana del profesorado (Drujon & Morales, 2023; Hutt & Lewis, 2021). En ese sentido, si bien las grandes narrativas

del neoliberalismo educativo se basan en principios como la competencia (Pratt & Alderton, 2023; Stacey *et al.*, 2022), las narrativas de colectivización docente de este profesorado desafían aspectos de la política cultural del neoliberalismo. ¿Es posible pensar que estas narrativas docentes operan como perturbaciones a la instalación de una subjetividad específica neoliberal? (Lim & Park, 2022; McLaren & Farahmandpur, 2001; Fjellman & Haley, 2023). Si bien los hallazgos derivados de este estudio no permiten ser concluyentes al respecto, sí permiten cuestionar el supuesto de que la conformación identitaria del profesorado permite asegurar el éxito del modelo neoliberal, destacando, en cambio, el lugar de las narrativas personales basadas en experiencias y trayectorias subjetivas y cotidianas (Martín *et al.*, 2018).

Ante ello, es importante retomar las preguntas sugeridas a inicios de este texto: ¿cuál es el rol de esa experiencia cotidiana en la subjetividad docente? ¿Cómo interactúan las narrativas cotidianas con la narrativa neoliberal? ¿Existe una narrativa contrahegemónica en la práctica cotidiana que conlleva la docencia? Leyendo las narrativas cotidianas de las personas que participaron de este estudio, hay diversos aspectos que sobresalen. Por un lado, no parecieran estar influenciadas mayormente ni por el miedo ni por la seducción (Falabella, 2021), aunque puedan apreciarse algunas contradicciones ante la obligación de acomodarse a la narrativa oficial neoliberal (Chiang *et al.*, 2023). Por otro lado, son protagonistas en su esfuerzo por construir una alternativa a la cultura de las evaluaciones y rendiciones de cuentas (Pratt & Alderton, 2023) y desafiar la narrativa de sobrerresponsabilización de la calidad y equidad educativa (Stacey *et al.*, 2022). Por el contrario, han sido consecuentes, desde el comienzo de sus ejercicios docentes, con su plena conciencia de las condiciones de pobreza y segregación social de sus estudiantes, lo que no les permite sostener una narrativa concordante con aquella que destaca el mérito y la competencia como mecanismos de éxito social (Lim & Park, 2022).

Por lo anterior, constatamos que este profesorado va construyendo un profundo malestar ante el rol del Estado de gestionar procesos de rendición de cuentas hacia su trabajo sin prestar los apoyos necesarios para sostener los procesos educativos con el estudiantado. De este modo, la narrativa de la política se sitúa en contraposición a la experiencia cotidiana del profesorado, la que, en definitiva, está mejor situada para reconocer lo que es fundamental para su desarrollo, más que una evaluación docente (Beltrán, 2016). Por ello, esta evaluación docente es descrita como inadecuada y poco pertinente, y se presenta como un guion que no consigue ser sostén de la narrativa oficial neoliberal, ya

que sus escenas son ejecutadas de manera formal e instrumental por el profesorado, sin afectar su desarrollo profesional (Goodson, 2003).

No obstante, y como se señaló previamente, esto no significa que no deba prestarse atención a las contradicciones que se van produciendo en la subjetividad del profesorado. También, quienes participaron de este estudio muestran algunas tensiones en la instalación del prototipo del «buen» y el «mal» docente (Ortiz-Mallegas *et al.*, 2023), reflejadas en la vergüenza de Claudia y en la expectativa de Marcelo hacia el par evaluador externo. En cualquier caso, estas contradicciones no ocultan la profunda frustración y malestar, al tener que acomodarse a prescripciones estandarizadas que distan de forma significativa de aquello que se requiere en lo cotidiano (Carvalho & Macedo, 2011; Melo de Andrade *et al.*, 2023). Como forma de desarrollo profesional docente, el sistema de evaluación no permitía desarrollar en Marcelo formas de enseñanza pertinentes a la diversidad de necesidades de sus estudiantes (Castillo-Miranda *et al.*, 2017) ni permitían el fortalecimiento de la dimensión política de la identidad docente en Pedro (Figueroa & Cavieres, 2020). Consecuentemente, en contraste con la política de desarrollo docente como narrativa oficial del neoliberalismo en educación, para este grupo de docentes, el contexto en constante fluctuación sería la principal fuente de desarrollo profesional para consolidar su saber profesional (Kelchtermans, 2009; Goodson, 2014), alejándose sobremanera de aquello que puede ser evaluado en un portafolio.

Si bien de las experiencias y narrativas de este grupo se pueden inferir algunas características de la política de evaluación docente (Elbaz-Luwisch, 2011; Fontdevila *et al.*, 2022; Melo de Andrade *et al.*, 2023), la intención de este estudio no ha sido retroalimentar o analizar la política misma, pues no constituye su objeto de análisis y requiere de otras aproximaciones metodológicas. Más bien, con estas experiencias se busca mostrar por qué este tipo de política no hace sentido para el profesorado en medio de un escenario complejo en el cual su quehacer pedagógico, moldeado por la crítica realidad del estudiantado, es el verdadero núcleo de su cotidianidad profesional. Por lo tanto, el foco en la dimensión personal de estos profesores y profesoras aporta otra perspectiva para entender la contribución de sus narrativas a la profesión docente. Desde esta perspectiva, las narrativas presentadas no son meros ejemplos ni ilustraciones, sino que explican las resistencias a ciertos «guiones» oficiales que parecieran inmutables frente a incidentes sociales más amplios que afectan seriamente los contextos concretos en los que están inmersos los establecimientos educativos y exigen acomodados al profesorado, aun cuando, en la práctica, se les obliga a dejar

de lado aspectos personales que son fundamentales para ejercer su profesión (Goodson, 2003; Mølsted *et al.*, 2018).

En ese sentido, estas narrativas, leídas como un todo, también permiten discutir sobre cómo el profesorado puede mejorar su quehacer docente, incluso en medio de estas narrativas oficiales que parecieran poner obstáculos para ello. Ello supone una concepción de la trayectoria profesional que está contextualizada espacial, temporal y relacionamente, y que no se reduce a variables medibles que, de manera agregada y abstracta, conformarían un itinerario de perfeccionamiento progresivo. Así considerado, eventos significativos como una movilización docente o la virtualidad en pandemia podrían ser más relevantes que una evaluación docente si afianzan los lazos con sus estudiantes y, por tanto, fortalecen la vida profesional. Ello no sugiere que la vida del profesorado deba desarrollarse separadamente de las políticas educativas; solo que no se repriman sus propias narrativas de profesionalización.

Finalmente, estas narrativas en su conjunto se transforman en contranarrativas cotidianas dada su fuerza argumentativa para cuestionar aquellas prescripciones que no terminan de hacer sentido al profesorado de este estudio (Downey, 2015). Conforme a las historias compartidas, es posible concluir que, mientras sus experiencias se detienen en aquellas dimensiones personales –relacionales, temporales y espaciales– de la profesión docente, las prescripciones oficiales, con sus mecanismos de medición, las tienden a devaluar. Consiguientemente, este estudio contribuye como un llamado a recuperar el protagonismo del profesorado en la definición del desarrollo de su profesión, partiendo de historias que, aunque particulares, interpelan a la hegemonía neoliberal, al manifestar que la educación, en cuanto acción social y cultural, no puede ser reducida a una simple totalidad homogeneizadora y estandarizadora.

Referencias

- Apple, M. (2001). *Política cultural y educación*. Morata.
- Arias-Mejía, J. C. (2022). La economía política cultural: un campo emergente para el análisis de las transformaciones contemporáneas del Estado capitalista. *Colombia Internacional*, 111, 59-81. <https://doi.org/10.7440/colombiaint111.2022.03>
- Bausell, S. B., & Glazier, J. A. (2018). New teacher socialization and the testing apparatus. *Harvard Educational Review*, 88(3), 308-333. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-88.3.308>
- Beltrán, J. (2016). Medida y valor de la escuela. Desde la rendición de cuentas hasta la rendición de sentido. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 119-143. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18550/18051>
- Bolívar, A., & Domingo-Segovia, J. (2006). Biographical and narrative research in Iberoamerica: Areas of development and current situation. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 7(4), 1-22. <https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.161>
- Brown, C., & Babiak, N. (2016). Struggling to overcome the state's prescription for practice: A study of a sample of early educators' professional development and action research projects in a high-stakes teaching context. *Journal of Teacher Education*, 67(3), 183-202. <https://doi.org/10.1177/0022487116636452>
- Burgess, C., & Lowe, K. (2022). Rhetoric vs. reality: The disconnect between policy and practice for teachers implementing Aboriginal education in their schools. *Education Policy Analysis Archives*, 30(97), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6175>
- Caparrós-Martín, E., Martín-Alonso, D., & Sierra Nieto, J. E. (2021). The research relationship as a relationship between teachers. A narrative inquiry. *Qualitative Research in Education*, 10(3), 316-341. <https://doi.org/10.17583/qre.8479>
- Carrasco-Aguilar, C., & Ortiz-Mallegas, S. (2020). Trayectoria y carrera docente como política neoliberal: el caso del *accountability* chileno. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-17. <https://doi.org/10.5212/retepe.v5.15322.017>
- Carrasco-Aguilar, C., Luzón, A., & López, V. (2019). Identidad docente y políticas de *accountability*: el caso de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 121-139. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>
- Carrasco-Aguilar, C., Ortiz, S., Verdejo, T., & Soto, A. (2023). Desarrollo profesional docente: facilitadores y barreras a partir de la carrera docente en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 31(56), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7229>
- Carvalho, G., & Macedo, M. (2011). Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. *Educação e Pesquisa*, 37(3), 549-564. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000300007>
- Castillo-Miranda, S., Williamson, G., & Hidalgo-Standen, C. (2017). La evaluación del desempeño docente desde la perspectiva de profesores de educación rural. *Educación y Educadores*, 20(3), 364-381. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.2>
- Catalán, J. (2021). *Análisis de investigación educacional cualitativa*. Editorial Universidad de La Serena.

- Cavieres-Fernández, E., & Apple, M. (2016). La ley docente y la clase media: controlando el desarrollo de los profesores en Chile. *Cadernos Cedes*, 36, 265-280. <https://doi.org/10.1590/CC010132622016171391>
- Cavieres-Fernández, E., & Urrutia, C. (2021). Enacting student teachers' beliefs in an accountability policy context in Chile. *The Teacher Educator*, 56(2), 83-100. <https://doi.org/10.1080/08878730.2020.1843747>
- Chiang, T. H., Trezise, D., Wang, Y. Z., & Thurston, A. (2023). Policy reconfiguration as enactment in the strategy of recontextualized neoliberalism: Paradigmatic shift in teacher education policy reform. *International Journal of Educational Research*, 117(102098), 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102098>
- Clandinin, J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast Press.
- Craig, C. J. (2017). Sustaining teachers: Attending to the best-loved self in teacher education and beyond. En X. Zhu, A. Goodwin & H. Zhang (Eds.), *Quality of teacher education and learning. New frontiers of educational research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3549-4_11
- Downey, C. A. (2015). «They kicked him out»: Teachers' student stories as counterstories. *Anthropology and Education Quarterly*, 46(1), 1-18. <https://doi.org/10.1111/aeq.12084>
- Drujon, C., & Morales, J. (2023). The silent resistance: An ethnographic study of the use of silence to resist accounting and managerialization. *Critical Perspectives on Accounting* (102648), 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2023.102648>
- Edeji, O. (2024). Neo-liberalism, human capital theory and the right to education: Economic interpretation of the purpose of education. *Social Sciences & Humanities Open*, 9(100734), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100734>
- Elbaz-Luwisch, F. (2011). Teaching and marginality: Lessons from teachers' life stories. En A. Lauriala, R. Rajala, H. Ruokamo & O. Ylitapio-Mäntylä (Eds.), *Navigating in educational contexts. Identities and cultures in dialogue* (pp. 17-30). Sense Publishing. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-522-2_1
- Fair, H. (2008). El sistema global neoliberal. *Polis*, 9(21), 229-263. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682008000200012>
- Fair, H. (2021). Fantasías, mitos y creencias ideológicas en los tiempos de Macri. *InterSedes*, 22(45), 220-262. <http://dx.doi.org/10.15517/isucr.v22i45.47066>
- Falabella, A. (2021). The seduction of hyper-surveillance: Standards, testing, and accountability. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 113-142. <https://doi.org/10.1177/0013161X20912299>
- Figueroa, V., & Cavieres-Fernández, E. (2020). Entre el abandono y la resistencia: tensiones entre las concepciones profesionalizantes de la carrera y las experiencias docentes en Chile. *Formação em Movimento*, 2(1), 166-188. <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i1n3.167-188>
- Fjellman, A. M., & Haley, A. (2023). The plague of privatization: A futures analysis of the zombification of education. *Policy Futures in Education*, 21(5), 526-545. <https://doi.org/10.1177/147821032110294>
- Fontdevila, C., Verger, A., & Avelar, M. (2022). Sector privado y políticas públicas: una sistematización de las estrategias de actores no estatales en la promoción de reformas educativas. *Revista Española de Educación Comparada*, (42), 133-150. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.35942>

- Goodson, I. (2003). *Professional knowledge, professional lives. Studies in education and change*. Open University Press, McGraw Hill.
- Goodson, I. (2014). *Curriculum, personal narrative and the social future*. Routledge.
- Hermida, G., & Martínez, A. (2022). La autonomía escolar en México: entre el proyecto difuso de política educativa y la exigencia de comunidades escolares en pandemia. *Apuntes*, 92, 85-123. <https://doi.org/10.21678/apuntes.92.1571>
- Hutt, M., & Lewis, N. (2021). Ready for reform? Narratives of accountability from teachers and education leaders in Wales. *School Leadership and Management*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1942823>
- Kelchtermans, G. (2009). Career stories as gateway to understanding teacher development. En M. Bayer, U. Brinkkjær, H. Plauborg & S. Roll (Eds.), *Teachers' career trajectories and work lives. Professional learning and development in schools and higher education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2358-2_3
- Laruffa, F., & Martinelli, A. (2022). Neoliberal globalization, hegemonic crisis, and the struggle for a countermovement the case of the «Responsible Business Initiative» in Switzerland. *Globalizations*, 20(4), 595-610. <https://doi.org/10.1080/14747731.2022.2138262>
- Lim, Y., & Park, H. (2022). Who have fallen behind? The educational reform toward differentiated learning opportunities and growing educational inequality in South Korea. *International Journal of Educational Development*, 92(102599), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102599>
- Ljalikova, A., Meristo, M., Alas, E., & Jung, M. (2021). Narrative analysis as a means of investigating CLIL teachers' meaningful experiences. *Qualitative Research in Education*, 10(3), 228-259. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.7511>
- Lozano, D. (2010). Usos y fines de la evaluación de docentes en Colombia. *Actualidades Pedagógicas*, 56, 69-83. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss56/16/>
- Luna-Serrano, E., Pedroza, L. H., & Córdova, P. L. (2019). Alineamiento entre estándares de desempeño docente y el programa de estudios de preescolar mexicano. *Education Policy Analysis Archives*, 27(17), 1-27. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3595>
- Martí-Comas, J. (2016). Gobernanza: la nueva matriz política del neoliberalismo. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 133, 111-126. https://www.fuhem.es/papeles_articulo/gobernanza-la-nueva-matriz-politica-del-neoliberalismo/
- Martín-Alonso, D., & Blanco-García, N. (2018). Indagación narrativa sobre los factores que favorecen el éxito escolar en estudiantes en situación de riesgo. *Qualitative Research in Education*, 7(3), 335-358. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2018.3640>
- Martín, D., Blanco, N., & Sierra, J. E. (2018). Indagación narrativa sobre las tensiones vividas por un profesor de educación secundaria en el proceso de creación curricular. *Education Policy Analysis Archives*, 26(144), 2-18. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3571>
- McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2001). Teaching against globalization and the new imperialism: Toward a revolutionary pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 136-150. <https://doi.org/10.1177/0022487101052002005>
- Mejía-González, L., Cujía-Berrió, S. E., & Liñan-Cuello, Y. I. (2022). Políticas educativas en América Latina: del modelo economicista a la educación para la sustentabilidad. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(100), 1489-1501. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.100.13M>

- Melo de Andrade, R., Bispo dos Santos Cruz, L., & Silva-Soares, E. (2023). Políticas públicas em educação e o mal-estar docente. *Revista Brasileira de Educação*, 28(e280023), 1-21. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280023>
- Mølstad, C., Pettersson, D., & Prøitz, T. (2018). Soft infusion: Constructing «teachers» in the PISA sphere. En R. Normand, M. Liu, L. Carvalho, D. Oliveira & L. LeVasseur (Eds.), *Education policies and the restructuring of the educational profession. Global and comparative perspectives* (pp. 13-26). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-8279-5_2
- Muchhalay, B. (2022). The structural power of the state-finance nexus: Systemic delinking for the right to development. *Development*, 65, 124-135. <https://doi.org/10.1057/s41301-022-00343-2>
- O'Doherty, T., & Harford, J. (2018). Teacher recruitment: Reflections from Ireland on the current crisis in teacher supply. *European Journal of Teacher Education*, 41(5), 654-669. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1532994>
- Ortiz-Mallegas, S., & Torres-Sánchez, M. (2023). Participación política y militancia docente: tensiones desde nuevos asociacionismos del profesorado chileno. *Educação & Sociedade*, 44(e268925), 1-19. <https://doi.org/10.1590/ES.268925>
- Ortiz-Mallegas, S., Sepúlveda, R., Carrasco-Aguilar, C., Verdejo, T., & Vergara, L. (2023). Colectividad docente y trayectorias profesionales en el contexto chileno de rendición de cuentas. *Actualidades Educativas en Investigación*, 23(1), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.52943>
- Pavez-Soto, I., Poblete-Godoy, D., Poblete-Melis, R., Alfaro-Contreras, C., & Domaica, A. (2023). Formación Inicial Docente (FID) y educación intercultural: cómo prevenir la violencia hacia la niñez migrante. *Apuntes*, 95, 5-35. <https://doi.org/10.21678/apuntes.95.1823>
- Pratt, N., & Alderton, J. (2023). The policy and practice of mathematics mastery: The effects of neoliberalism and neoconservatism on curriculum reform. *The Curriculum Journal*, 34, 578-593. <https://doi.org/10.1002/curj.202>
- Prieto, M. (2019). Percepciones del profesorado sobre las políticas de aseguramiento de la calidad educativa en Chile. *Educação y Sociedade*, 40, 1-20. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019189573>
- Rabelo, A. (2022). The importance of narrative inquiry in education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 19(3), 112-138. <http://www.jceps.com/archives/12008>
- Ramírez-Casas del Valle, L., Baleriola-Escudero, E., Sisto, V., & Aguilera, F. (2019). Las políticas de evaluación y sus efectos en el quehacer docente: más allá de la organización y la gestión. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (22), 29-48. <https://doi.org/10.25074/07195532.22.1447>
- Roa-Tampe, K. (2017). La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno. *Educación y Educadores*, 20(1), 41-61. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.3>
- Sánchez, C., & Huchim, R. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 21, 148-167. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i21.1722>
- Saura, G., & Mateluna, H. (2020). Política educativa en Chile para eliminar las lógicas neoliberales del mercado escolar. *Educar em Revista*, 36(e75918), 1-19. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75918>

- Shifrer, D. (2020). Contextualizing educational disparities and the evaluation of teacher quality. *Social Problems*, 69(3), 841-886. <https://doi.org/10.1093/socpro/spaa044>
- Sisto, V., Montecinos, C., & Ahumada, L. (2013). Disputas de significado e identidad: la construcción local del trabajo docente en el contexto de las Políticas de Evaluación e Incentivo al Desempeño en Chile. *Universitas Psychologica*, 12(1), 173-184. <http://doi.org/10.11144/javeriana.upsy12-1.dsic>
- Smit, B. (2017). A narrative inquiry into rural school leadership in South Africa. *Qualitative Research in Education*, 6(1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2017.2276>
- Stacey, M., McGrath-Champ, S., & Wilson, R. (2022). Teacher attributions of workload increase in public sector schools: Reflections on change and policy development. *Journal of Educational Change*, 24, 971-993. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09476-0>
- Tello, C., & De Almeida, M. (2014). Políticas educativas e profissionalização docente na América Latina. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 161-174. <http://revistas.uluso.fona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4702>
- Torres, C. A. (2014). El neoliberalismo como nuevo bloque histórico. *Perfiles Educativos*, 36(144), 190-206. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.144.46021>
- Vanlommel, K., & Schildkamp, K. (2019). How do teachers make sense of data in the context of high-stakes decision making? *American Educational Research Journal*, 56(3), 792-821. <https://doi.org/10.3102/0002831218803891>
- Verger, A., Bonal, X., & Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 1-27. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2098>