HORIZONTES
Revista de Educação
UFGD editora | FAED Faculdade de Educação | UFGD Universidade Federal da Grande Dourados

PROFISSÃO DOCENTE E NEOLIBERALISMO NO CHILE: ENTRE A DESVALORIZAÇÃO E A RECONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA

PROFESIÓN DOCENTE Y NEOLIBERALISMO EN CHILE: ENTRE LA DESVALORIZACIÓN Y LA RECONSTRUCCIÓN DEMOCRÁTICA

TEACHING PROFESSION AND NEOLIBERALISM IN CHILE: BETWEEN DEVALUATION AND DEMOCRATIC RECONSTRUCTION

Jorge Alarcón-Leiva[1]

Resumo
Este artigo analisa a trajetória histórica, política e social da carreira docente no Chile, examinando os efeitos das políticas neoliberais implementadas desde a ditadura militar. Argumenta-se que a consolidação de um sistema robusto e autônomo de formação e desenvolvimento profissional é fundamental para uma educação pública de qualidade. O estudo destaca as tensões entre avaliação e desenvolvimento profissional e propõe fortalecer a autonomia docente como eixo central para uma profissão crítica e comprometida com o bem comum.

Palavras-chave: profissão docente; neoliberalismo; avaliação; políticas educacionais; autonomia profissional.

Resumen
Este artículo examina la trayectoria histórica, política y social de la carrera docente en Chile, analizando cómo los distintos momentos históricos han configurado las lógicas actuales de profesionalización, evaluación y desarrollo docente. Se sostiene que la consolidación de un sistema de formación y desarrollo profesional verdaderamente robusto y autónomo resulta indispensable para garantizar una educación pública de calidad y socialmente legitimada. El artículo ofrece un análisis crítico de las políticas neoliberales implementadas desde la dictadura, cuestiona las tensiones entre evaluación y mejora profesional, y propone que el fortalecimiento de la autonomía docente es clave para la construcción de una profesión docente crítica, reflexiva y comprometida con el bien común.

Palabras clave
Profesión docente; Neoliberalismo; Evaluación docente; Políticas educativas; Autonomía profesional.

Abstract
This article examines the historical, political and social trajectory of the teaching profession in Chile, analyzing the effects of neoliberal policies implemented since the military dictatorship. It argues that building a robust and autonomous system of teacher education and professional development is essential for a quality public education. The paper highlights the tensions between evaluation and professional growth and suggests that strengthening teacher autonomy is key to fostering a critical and socially engaged teaching profession.

Keywords: teaching profession; neoliberalism; evaluation; educational policy; professional

[1] Doctor en Filosofia por la Pontifícia Universidad Católica de Chile. Profesor del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Universidad de Talca, Chile. Email: joalarcon@utalca.cl

autonomy.

Introducción

La trayectoria histórica de la formación docente en Chile constituye un espejo de los cambios políticos, sociales y económicos que ha experimentado el país desde el siglo XIX hasta nuestros días. Desde sus inicios con la fundación de las escuelas normales, el sistema de formación de profesores ha transitado por etapas de fortalecimiento, crisis y reestructuración, reflejando las distintas concepciones del rol del Estado, de la educación y de la profesión docente en cada momento histórico (SERRANO, PONCE DE LEÓN Y RENGIFO, 2012).

Históricamente, la carrera docente fue concebida como una vía de movilidad social, un espacio de prestigio y una profesión que demandaba preparación intelectual y moral. No obstante, las transformaciones políticas recientes, particularmente las políticas de profesionalización impulsadas en el contexto de lógicas neoliberales, han generado un fenómeno paradójico: mientras se eleva discursivamente la importancia de la profesionalización, en la práctica se desvaloriza la carrera docente, fragmentando las trayectorias, debilitando la autonomía profesional y sometiendo a los profesores a métricas de control que reducen su labor a desempeños técnicos y estandarizados.

Este artículo sostiene que la consolidación de la profesionalización docente es una condición necesaria para una educación de calidad y equitativa, pero advierte que dicha consolidación ha sido obstaculizada de manera sistemática por modelos de gestión tecnocráticos que reducen la profesión a una función instrumental, desconociendo su dimensión crítica, reflexiva y emancipadora. En este sentido, el objetivo de este artículo es analizar los principales hitos históricos y políticos que han configurado la carrera docente en Chile, identificar las tensiones estructurales que atraviesan el proceso de profesionalización docente y proponer una reflexión crítica sobre los desafíos actuales en la construcción de trayectorias profesionales más autónomas, dignas y comprometidas con el derecho a la educación.

Para ello, el artículo se organiza en cinco partes. En primer lugar, se desarrolla una sumaria revisión histórica que examina los orígenes de la formación docente y su evolución hasta mediados del siglo XX. En segundo lugar, se analiza el impacto de la

dictadura militar en la educación y la formación docente, identificando las transformaciones estructurales impuestas. En tercer lugar, se examinan las políticas de profesionalización y evaluación docente impulsadas desde la transición democrática, problematizando su impacto en la autonomía y dignidad profesional. Posteriormente, se analiza el Sistema de Desarrollo Profesional Docente como una política de reciente implementación que intenta revertir las tendencias de precarización. Finalmente, se presentan las conclusiones que sintetizan los hallazgos y plantean algunas propuestas para fortalecer la profesión docente en Chile.

Genealogías en disputa: profesionalización docente y modelo de formación

La historia de la formación docente en Chile no puede ser comprendida como un camino lineal hacia la profesionalización, sino como una trayectoria atravesada por disputas ideológicas, intereses políticos y reconfiguraciones normativas que han delimitado —y muchas veces restringido— el sentido de la profesión. A cada intento por elevar el carácter crítico e intelectual del ejercicio docente, le ha seguido una contracara reguladora que busca encauzar dicho saber hacia fines funcionales al orden social dominante.

Desde las primeras escuelas normales del siglo XIX, la enseñanza fue concebida como una práctica especializada, necesaria para consolidar el proyecto estatal chileno. Este impulso modernizador, inspirado en principios ilustrados y positivistas, se materializó en decisiones como la contratación de profesores alemanes en 1885 y la incorporación del Instituto Pedagógico a la Universidad de Chile en 1890, promoviendo una formación basada en el rigor disciplinar y la dignidad académica del saber pedagógico (SERRANO, PONCE DE LEÓN Y RENGIFO, 2012).

No obstante, como advierten Biscarra, Giaconi y Assaél (2015), el proceso de profesionalización docente ha estado históricamente mediado por dispositivos normativos que regulan, definen y restringen el estatuto del profesor en el sistema educativo. A partir del siglo XX —y con especial intensidad desde la dictadura— la legislación educacional chilena ha redefinido la docencia bajo marcos regulatorios cada vez más tecnocráticos. La profesión ha sido moldeada jurídicamente como un trabajo subordinado al rendimiento, con escasa autonomía profesional y con su legitimidad ligada al cumplimiento de

estándares y metas fijadas externamente. Este marco legal ha reforzado la figura del docente como ejecutor de políticas públicas, más que como sujeto portador de saber pedagógico propio: en suma, se ha tratado de un proceso creciente de disminución de la autonomía a favor de un sistema técnicamente instrumentado, basado en el supuesto de que la técnica es políticamente neutral.

Insunza, Assaél y Scherping (2011) señalan que la formación inicial y en servicio ha estado sujeta a estas mismas lógicas. Desde el auge del modelo neoliberal, el sistema de formación ha sido desarticulado, mercantilizado y estandarizado, promoviendo una visión fragmentada y despolitizada del trabajo docente. La expansión de instituciones formadoras de baja calidad, la reducción del currículum a competencias operativas y la desconexión entre formación inicial y desarrollo profesional son manifestaciones concretas de un modelo que ha instrumentalizado la enseñanza al servicio de la eficiencia sistémica.

En este escenario, la profesionalización pierde su carácter emancipador y se convierte en un proceso de regulación jerárquica. La legislación educacional, lejos de reconocer el saber situado de los docentes o de garantizar espacios de deliberación profesional, actúa como un mecanismo de control institucionalizado que configura el ejercicio docente bajo el signo de la obediencia, la competencia individual y la rendición de cuentas. Muy al contrario de lo que las propias investigaciones muestran en términos de una comprensión de la actividad docente como una actividad con un fuerte componente cognitivo, con un histórico acervo moral comprometido con el desarrollo social y económico y, en fin, que demanda un alto grado de autonomía.

La tensión entre una formación docente crítica y una formación funcional a un orden tecnocrático no es nueva, pero se ha intensificado bajo los dispositivos contemporáneos de aseguramiento de la calidad. Comprender esta genealogía en disputa —entre el docente como intelectual público o como técnico evaluable— permite situar el debate actual sobre profesionalización en un marco estructural y no meramente administrativo. Como lo evidencian los estudios de Biscarra et al. (2015), la legislación educacional ha operado como una tecnología jurídica de subordinación profesional, que contrasta radicalmente con los discursos oficiales que hablan de autonomía, dignificación y valoración de la docencia.

En consecuencia, pensar en un modelo alternativo de formación y profesionalización requiere desmontar estas matrices normativas que restringen el ejercicio pedagógico a la reproducción de estándares. Implica, además, reconocer que el saber docente no es neutro ni técnico, sino político, situado y vinculado a la experiencia. Re-profesionalizar la docencia, en este marco, no puede significar otra cosa que devolver a los profesores su condición de agentes críticos de transformación social, protagonistas de una educación democrática y comprometida con lo público como bien común. Atendiendo, por lo demás, a la comprensión que fundamenta la idea de profesionalización en cuanto el control y la autonomía sobre el propio desempeño es la base de la idea misma de profesión, sin cuyas condiciones está en riesgo de extraviarse o desaparecer la propia definición docente como profesional.

Transformaciones estructurales y crisis de la formación docente en Chile: Del paradigma estatal al modelo de mercado (1973-2020)

El objetivo de esta sección es analizar las transformaciones experimentadas por la educación y la formación docente en Chile tras el golpe militar de 1973, subrayando las consecuencias de la instauración de un modelo de mercado en el sistema educativo y sus efectos en la profesión docente.

El golpe militar de 1973 interrumpió de manera abrupta el proceso de profesionalización docente que, con marchas y contramarchas, se había venido consolidando desde el siglo XIX. Como describe Bellei (2015), el régimen militar instauró una transformación estructural sin precedentes, no solo en la economía, sino también en la educación, erigiendo al mercado como principio organizador central.

Bajo el nuevo paradigma del Estado subsidiario, el rol público del Estado en garantizar el derecho a la educación fue drásticamente reducido. En palabras de Bellei, “la educación pasó de ser un derecho garantizado por el Estado a convertirse en un bien de consumo regulado por la oferta y la demanda” (BELLEI, 2015, p. 48). Esta afirmación sintetiza el núcleo ideológico del viraje neoliberal: la redefinición de la educación como un bien privado, supeditado a las lógicas de mercado, más que como un derecho social garantizado.

Esta nueva lógica reconfiguró por completo el sistema escolar chileno. Como sostiene el autor, la política de municipalización de la educación básica y media, el subsidio a la demanda mediante vouchers, y la autorización irrestricta de proyectos privados subvencionados, "institucionalizaron la competencia como principio estructurador del sistema escolar chileno" (BELLEI, 2015, p. 52). Este diagnóstico resulta clave para entender que la competencia no fue una consecuencia espontánea, sino un diseño intencional de política pública, lo que ayuda a explicar la segmentación socioeconómica estructural que persiste en el sistema escolar chileno.

La formación docente, inserta en este proceso de mercantilización, también sufrió un profundo deterioro. Se fragmentó la oferta formativa, proliferando instituciones privadas de baja calidad, muchas de ellas carentes de tradiciones académicas sólidas o de estándares pedagógicos exigentes. Como consecuencia, la profesión docente se vio progresivamente precarizada, tanto en su dimensión formativa como laboral. Se transitó de una formación centrada en el saber disciplinar y la reflexión crítica hacia una capacitación más técnica y funcional, diseñada para dotar a los futuros docentes de competencias específicas adaptables a las necesidades cambiantes del mercado educativo. Como señala Bellei, "el énfasis dejó de estar en la formación del pensamiento pedagógico crítico para centrarse en la adquisición de habilidades instrumentales evaluables" (BELLEI, 2015, p. 74). Este cambio implica no solo un empobrecimiento del perfil profesional docente, sino también una reducción de su capacidad crítica y transformadora, reconfigurándolo como un agente meramente funcional al mercado.

Más allá de las consecuencias técnicas, esta transformación tuvo un sentido político profundo: despojar a la docencia de su potencial crítico y emancipador, subordinándola a las lógicas de eficiencia y rendición de cuentas propias del neoliberalismo. El docente dejó de ser visto como un intelectual transformador para convertirse en un operador técnico de objetivos estandarizados de aprendizaje, responsable individual de sus resultados en un mercado de competencia desigual. Bellei lo expresa claramente: "la nueva figura del profesor ya no es la de un agente de cambio social, sino la de un trabajador evaluable cuya función es cumplir metas de desempeño previamente establecidas" (BELLEI, 2015, p. 97). Esta redefinición de la identidad docente refleja la profundidad del cambio: ya no se

reconoce la función social crítica de los educadores, sino que se privilegia su rol como (meros) ejecutores de estándares.

La promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en 1990, lejos de revertir esta dinámica, la consolidó. La LOCE reafirmó los principios de libre competencia educativa, mínima intervención estatal y financiamiento basado en el rendimiento, configurando un sistema de educación altamente segmentado y desregulado. En este escenario, proliferaron programas de formación docente orientados más a la obtención rápida del título que al desarrollo de saberes pedagógicos sólidos, perpetuando el enfoque tecnocrático.

La consecuencia fue una profunda desvalorización social de la profesión docente. El deterioro de las condiciones laborales —bajos salarios, sobrecarga de trabajo, inestabilidad contractual— se combinó con una creciente pérdida de prestigio social. En la narrativa dominante, los problemas educativos pasaron a atribuirse al bajo desempeño de los docentes, invisibilizando las condiciones estructurales impuestas por décadas de políticas neoliberales. Según Bellei, “el discurso de la responsabilidad individual enmascara las profundas desigualdades sistémicas generadas por el mercado educativo” (BELLEI, 2015, p. 135). Esta cita es esencial, ya que revela cómo el discurso de meritocracia y responsabilidad individual funciona como un velo ideológico que oculta las desigualdades estructurales que las políticas de mercado exacerbaron.

En el período postdictatorial, diversos gobiernos intentaron implementar políticas de corrección. La creación de programas de evaluación docente, incentivos a la formación continua y, más recientemente, la implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente mediante la Ley N° 20.903, reflejan el esfuerzo por revalorizar la docencia y profesionalizar su ejercicio. Sin embargo, estas políticas no han conseguido romper con las lógicas neoliberales dominantes.

Estos esfuerzos siguen anclados en los marcos conceptuales de la competencia y la rendición de cuentas individualizada. La evaluación del desempeño, los sistemas de progresión profesional basados en estándares y los mecanismos de acreditación formativa, si bien introducen elementos de mejora, continúan promoviendo un modelo de carrera docente individualista y meritocrático, tensionado por las inercias estructurales del

mercado educativo. Bellei resume esta paradoja: “aunque se reconozca la necesidad de apoyo y desarrollo profesional, las políticas siguen tratándolo como un problema de déficit individual más que de condiciones sistémicas” (BELLEI, 2015, p. 142). Este señalamiento resulta crucial para advertir que la retórica de la profesionalización, en ausencia de cambios estructurales, puede terminar reforzando las lógicas de competencia interna y fragmentación profesional que la dictadura instauró.

Hoy, la profesión docente en Chile enfrenta el desafío de recuperar su carácter colectivo, crítico y transformador. Ello exige no solo políticas de acompañamiento y formación continua de calidad, sino también una ruptura más profunda con el paradigma neoliberal que configuró a los docentes como meros ejecutores de estándares externos.

La reconstrucción de una carrera docente digna, emancipada y socialmente reconocida sigue siendo una tarea central para democratizar efectivamente el sistema educativo chileno. En este sentido, comprender la trayectoria histórica de las reformas impuestas —y sus lógicas de mercantilización, fragmentación y responsabilización individual— no es un ejercicio retrospectivo, sino una condición imprescindible para delinear alternativas futuras.

Solo a partir de una crítica radical a las lógicas heredadas será posible abrir caminos hacia una profesionalización docente centrada en la autonomía pedagógica, la justicia educativa y el fortalecimiento de lo público como bien común.

Profesionalización docente: entre la promesa institucional y la reproducción tecnocrática

La profesionalización docente ha sido una de las banderas más reiteradas en las reformas educativas chilenas de las últimas dos décadas. No obstante, su implementación concreta ha oscilado entre la retórica del fortalecimiento profesional y la consolidación de dispositivos de control institucional que tensionan —y ocasionalmente niegan— los principios mismos que dicen defender.

El Sistema de Evaluación Docente, instaurado en 2004, suele ser presentado como el punto de partida de una política nacional orientada a dignificar la profesión y mejorar la calidad educativa. Desde esta perspectiva, se trataba de articular mecanismos formativos de

retroalimentación y reconocimiento del trabajo docente. Sin embargo, como ha sido ampliamente documentado, su operacionalización se inscribió más bien en un paradigma tecnocrático, centrado en la medición estandarizada del desempeño individual y en la gestión por resultados (RUFFINELLI, 2016).

Este "giro evaluativo" de la política docente, lejos de promover una profesionalización situada y colaborativa, terminó reforzando estructuras de vigilancia y competencia interna, fragmentando los colectivos escolares y siendo funcionalmente eficaz respecto de los mecanismos generales del así llamado "estado evaluador". La introducción de categorías como "destacado", "competente" o "insatisfactorio" no solo organizó simbólicamente el campo docente según un criterio meritocrático, sino que instaló consecuencias materiales directas sobre la estabilidad laboral, los ingresos y las trayectorias profesionales. En este contexto, como advierte RUFFINELLI (2013), los profesores principiantes, por ejemplo, inician su carrera insertos en una cultura institucional donde el control y la desconfianza moldean precozmente su identidad profesional. Este punto es crucial: se trata de una individualización extrema del rol docente reforzada por lógicas de competencia entre docentes que conducen a la generación de contextos institucionales que tienen como base la desconfianza.

El problema no es la evaluación en sí misma, sino la forma en que ha sido concebida y aplicada: como dispositivo de clasificación más que como práctica reflexiva. Esta racionalidad, funcional al paradigma de *accountability* propio del neoliberalismo, asocia el desarrollo profesional con el cumplimiento de estándares externos, desconociendo la historicidad, el contexto y la dimensión ética del trabajo docente. La docencia se torna una actividad auditada, vigilada y gestionada, más que un campo de saber crítico y de intervención social. No es casual que la profesionalización, en esta lógica, deje de ser un proceso colectivo, para convertirse en una ruta individual de progresión por mérito, fuertemente regulada y estratificada (FALABELLA, 2016).

Aun cuando la Ley 20.903 —que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente— intenta responder a las críticas acumuladas por años, introduciendo principios como el acompañamiento y el derecho a la formación continua, sus dispositivos siguen anclados en la misma arquitectura evaluativa del modelo anterior. El acceso a tramos

superiores de la carrera, los incentivos económicos y las oportunidades de desarrollo dependen, una vez más, de rendimientos individuales medidos por pruebas estandarizadas y acreditaciones formales, perpetuando una concepción instrumental del saber pedagógico (RUFFINELLI, 2016). Una conceptualización de la docencia que ni es saber ni es pedagógica (BIESTA, 2012)

Así, la profesionalización en Chile parece atrapada en una paradoja estructural: se proclama como una estrategia de reconocimiento, pero se implementa como una tecnología de control. Se invoca la autonomía profesional, mientras se profundiza la subordinación a marcos normativos, formularios y dispositivos de validación externa. Se habla de fortalecer el juicio docente, pero se impone un perfil de desempeño descontextualizado, funcional a la lógica del rendimiento y no a la justicia educativa.

Este panorama ha sido objeto de crítica desde diversos sectores académicos y gremiales. Falabella (2015; 2016) y Sisto (2014) han insistido en que una política de profesionalización genuina no puede sostenerse exclusivamente sobre la evaluación del desempeño. Se requiere una transformación profunda en la forma en que entendemos la enseñanza: no como técnica, sino como praxis situada; no como cumplimiento de estándares, sino como producción colectiva de saberes; no como rendimiento individual, sino como compromiso ético con lo común. En suma, se trata de inscribir la docencia en una lógica exactamente contraria a la que impera actualmente en el sistema educativo chileno y, a despecho de que no es éste el lugar para probarlo, existen alternativas que permiten pensar de forma efectiva en “otra lógica”, en un “otro modelo”, basado en el sentido compartido, la organización colectiva y el beneficio social.

En suma, la profesionalización docente en Chile no es un proceso cerrado ni unívoco. Es un campo en disputa, atravesado por tensiones estructurales que revelan la contradicción entre una promesa de dignificación y una práctica de vigilancia. El desafío, entonces, no radica solo en perfeccionar instrumentos, sino en cambiar la lógica que los sustenta. Profesionalizar no puede seguir siendo sinónimo de estandarizar. Profesionalizar implica confiar, dialogar, acompañar y, sobre todo, reconocer que la docencia es un saber en acto, anclado en la experiencia, la reflexión y la acción colectiva.

Sistema de Desarrollo Profesional Docente

La promulgación de la Ley N° 20.903 en 2016 representa, en el discurso oficial, un avance significativo hacia un modelo de formación y desarrollo profesional docente más integral y coherente con los ideales de una educación de calidad. El texto legal instala el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) como un mecanismo para acompañar las trayectorias de los profesionales de la educación, enfatizando la necesidad de formación continua, fortalecimiento de la carrera y progresión profesional basada en el mérito.

No obstante, un análisis más crítico revela que, si bien esta ley busca superar las lógicas punitivas que habían caracterizado a los sistemas anteriores de evaluación, mantiene importantes continuidades con el paradigma de control tecnocrático instaurado desde las reformas neoliberales. Si bien promueve principios como la autonomía profesional y el apoyo al desempeño docente —destacados en el Artículo 19—, lo hace en el marco de una estructura fuertemente regulada y estratificada que sigue asociando el desarrollo profesional a procesos de evaluación de desempeño y categorización individual.

De hecho, el diseño de progresión por tramos del sistema —establecido en los Artículos 19 a 22— reproduce lógicas de jerarquización interna y competencia entre pares, que pueden debilitar el trabajo colaborativo que se enuncia como principio. A medida que el docente asciende en su trayectoria profesional, no solo recibe incentivos económicos, sino también mayores exigencias de evaluación y rendición de cuentas. La profesionalización, entonces, aparece subordinada a mecanismos de certificación externa más que a procesos genuinos de autonomía y reflexión crítica.

Otro elemento crítico radica en la manera en que la ley articula el derecho a la formación continua (Artículo 11). Aunque se consagra como un derecho, su implementación práctica queda sujeta a las ofertas formativas disponibles, las que deben ser certificadas por el CPEIP conforme a los artículos 12 quáter y 12 quinquies. Esto plantea interrogantes sobre la diversidad, pertinencia y calidad de las propuestas formativas, y abre el riesgo de que la formación se reduzca a paquetes estandarizados orientados a cumplir requisitos de promoción, antes que a procesos de desarrollo contextualizado, emancipador y crítico.

La misma lógica de meritocracia regulada atraviesa el sistema de acceso a los

cargos de mayor jerarquía en el ámbito escolar, como directores o mentores, reforzando una visión empresarial del liderazgo educativo que tiende a desdibujar la dimensión ética y política de la docencia. La tendencia a hablar de liderazgo en muchas dimensiones de la actividad educativa en todos los niveles pone en funcionamiento una nueva semántica tecnocrática de una suerte de "heroísmo tecno-eficiente" en que la evaluación, el rendimiento y la supresión de la significación intersubjetiva queda subordinada a la mera puesta en práctica de procedimientos y habilidades.

Finalmente, aunque la Ley 20.903 constituye un avance respecto a las políticas anteriores —especialmente en su intento de ofrecer una formación más sistemática y en su reconocimiento formal del desarrollo profesional como un componente estructural de la carrera docente—, no logra romper completamente con las lógicas de *accountability* individualizada que han caracterizado a la gestión educativa en Chile desde la dictadura (FALABELLA, 2016). Más bien, redefine estas lógicas bajo una retórica de apoyo y desarrollo, pero sin cuestionar los supuestos de competencia, certificación externa y evaluación estandarizada como criterios centrales del desempeño docente.

Desde una perspectiva crítica, una verdadera profesionalización docente debería apostar por la construcción de comunidades profesionales reflexivas, por el fortalecimiento del trabajo colaborativo y por el reconocimiento del saber pedagógico situado, en lugar de centrar la mejora educativa en la medición y el control individual del profesorado. La Ley 20.903, aunque avanza en el plano discursivo, sigue atrapada en las tensiones entre el apoyo al desarrollo profesional y la reproducción de un modelo tecnocrático de aseguramiento de la calidad educativa. Sigue atenazada por las aplastantes presiones del rendimiento.

Desde esta perspectiva, investigaciones recientes permiten enriquecer la comprensión crítica sobre los efectos y límites de las políticas de profesionalización docente en Chile. Por ejemplo, Sisto et al. (2022) estudian la movilización docente contra la Ley de Carrera Docente, mostrando que la resistencia no solo se articuló en torno a demandas salariales, sino que expresó un rechazo profundo a la estandarización del trabajo pedagógico. La llamada "Rebelión de las Bases" puso en el centro la práctica pedagógica situada y colaborativa, cuestionando la lógica tecnocrática de la Ley 20.903 y el modelo de

evaluación basado en estándares universales ajenos al contexto real de enseñanza.

Complementariamente, Orellana Fernández et al. (2020) reconstruyen las trayectorias de profesoras que iniciaron su carrera en dictadura y concluyeron su ejercicio en democracia. Su análisis biográfico revela cómo el miedo, la precarización y la desconfianza institucional marcaron sus experiencias, generando una forma de sufrimiento profesional que persiste en el tiempo. Este estudio muestra la disonancia entre las promesas de profesionalización y las condiciones materiales reales, lo que erosiona la confianza en las reformas.

Por su parte, Jarpa y Castañeda (2018) examinan las representaciones sociales de los docentes sobre el Proyecto de Ley de Desarrollo Profesional Docente. Sus hallazgos reflejan una crítica estructural a la lógica de rendición de cuentas, la falta de participación docente en el diseño de las políticas y la desprofesionalización que implica el modelo punitivo de evaluación. Los docentes no solo se perciben como objetos pasivos de la política pública, sino que denuncian activamente su invisibilización como actores pedagógicos legítimos.

Finalmente, Hernández et al. (2017) han explorado, en la misma vena, las percepciones del profesorado sobre su reconocimiento social. Mientras que la valoración interna —relacionada con la vocación y compromiso ético— es positiva, la dimensión externa muestra una percepción de escaso reconocimiento estatal y social, lo que alimenta un sentimiento de malestar profesional y una crisis de legitimidad simbólica de la profesión docente.

Estas ideas refuerzan la idea de que toda política orientada a la mejora de la educación debe partir del reconocimiento efectivo del saber pedagógico situado, de las condiciones estructurales que afectan la enseñanza y de la participación activa del profesorado en el diseño de sus trayectorias. Profesionalizar no puede seguir significando controlar, vigilar y estandarizar; debe significar confiar, colaborar y acompañar críticamente. En definitiva, para educar debe entenderse bien la lógica de la propia educación y la política docente no puede prescindir de la dimensión irreductiblemente humana de la interacción docente (TARDIF Y LESSARD, 2008; BIESTA, 2012).

Conclusiones

La historia de la formación y desarrollo de la carrera docente en Chile evidencia que no puede haber educación de calidad sin una profesión docente fuerte, autónoma y socialmente valorada. A lo largo de las últimas décadas, especialmente desde la dictadura militar, las políticas de mercado impuestas y luego perpetuadas en democracia han debilitado gravemente esta profesión, generando segmentación del sistema educativo, precarización de las condiciones laborales y deslegitimación social del rol docente.

Aunque los avances recientes, como la promulgación de la Ley 20.903 y la instalación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, representan un esfuerzo por recuperar la dignidad profesional y garantizar condiciones de formación y acompañamiento, estos avances deben ser examinados críticamente. Persisten tensiones estructurales importantes, entre ellas la prioridad otorgada a la evaluación de desempeño y la rendición de cuentas individualizada como mecanismos centrales de la carrera docente, lo que reproduce lógicas de control tecnocrático que limitan la construcción de trayectorias profesionales colaborativas y emancipadoras.

Particularmente problemático resulta el carácter profundamente individualista que subyace a la nueva arquitectura de la carrera docente en el marco de la política educativa neoliberal. El ascenso profesional depende ahora en gran medida del desempeño individual en evaluaciones estandarizadas, la acumulación de méritos personales y el acceso competitivo a incentivos salariales. Esta lógica fragmenta los colectivos docentes, fomenta dinámicas de competencia interna y debilita la solidaridad profesional, afectando negativamente la construcción de comunidades pedagógicas críticas y comprometidas.

Aunque la profesionalización basada en estándares puede contribuir a la transparencia y a la valorización del quehacer docente, su implementación bajo una matriz neoliberal termina configurando una carrera docente como una trayectoria meritocrática individualizada, en la cual el éxito o el fracaso dependen casi exclusivamente del esfuerzo personal, invisibilizando las profundas desigualdades estructurales del sistema educativo y las condiciones adversas en que muchos docentes deben ejercer.

Superar esta situación exige fortalecer modelos de formación docente de calidad, con sólidas bases disciplinares, pedagógicas y ético-políticas, comprometidos con los

desafíos de la inclusión, la equidad y la justicia social. Es imprescindible también rediseñar los sistemas de evaluación, priorizando su carácter formativo y de acompañamiento, evitando que se conviertan en instrumentos de competencia y exclusión.

Para la década en curso, los desafíos centrales incluyen: reconstruir la confianza en la profesión docente; fortalecer políticas públicas que garanticen autonomía profesional real; promover condiciones laborales dignas; y consolidar espacios de desarrollo profesional colectivo, que pongan en el centro la colaboración y la construcción compartida de saber pedagógico. La autonomía docente debe ser entendida no como un privilegio corporativo, sino como un pilar esencial para el ejercicio de una enseñanza crítica, reflexiva, situada y comprometida con el bien común.

Finalmente, el fortalecimiento de la profesión docente en Chile no pasa exclusivamente por nuevos instrumentos de medición o progresiones salariales, sino por una revalorización social, política y cultural del rol de los educadores como actores estratégicos en la construcción de una sociedad más democrática, inclusiva y humana.

Referencias

ALARCÓN-LEIVA, J. A.; CARISSIMI, A. V.; CARDOSO, C. *A valorização profissional docente a partir de condições de trabalho no cargo público: estudo de caso Brasil e Chile*. Fineduca – Revista de Financiamento da Educação, v. 12, n. 31, 2022.

ASSAÉL, J. *Educación y dictadura en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2011.

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

BIESTA, G. **El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto**. Ediciones SM, 2012.

BISCARA, J.; GIACONI, C.; ASSAÉL, J. *Políticas educativas y formación docente en Chile*. Revista Brasileira de Políticas Públicas, v. 5, n. 2, p. 223-244, 2015.

CARRASCO-AGUILERA, C. et al. *Trayectorias docentes y high stakes accountability: relatos de profesoras y profesores en Chile*. Estudios Pedagógicos, v. 50, n. 1, p. 131–151, 2024.

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

CHILE. *Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente*. Santiago de Chile, 2017.

CHILE. CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS (CPEIP). *Sistema de Desarrollo Profesional Docente: principios y orientaciones*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile, 2017.

CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS (CPEIP). *Modelo de Formación Continua*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile, 2021.

CONTRERAS-SANTANA, M.; VILLALOBOS CLAVERÍA, A. *Transformaciones de la formación docente en Chile*. Revista Iberoamericana de Educación, v. 53, n. 4, p. 395-414, 2010.

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, 2016, 42(2), 395-413.

FALABELLA, A. *El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 A 2009)*. Educação & Sociedade, v. 36, n. 132, p. 699-722, 2015. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87342690006 Acesso em: 19 mayo 2025.

HERNÁNDEZ-SILVA, C. et al. *¿Se sienten valorados los profesores en Chile?* Educación y Educadores, v. 20, n. 3, p. 434–447, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.6. Acesso em: 1 maio 2025.

INZUNZA H., JORGE; ASSAÉL B., JENNY; SCHERPING V., G. *Formación docente inicial y en servicio en Chile*. Tensiones de un modelo neoliberal Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 16, núm. 48, enero-marzo, 2011, pp. 267-292 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

JARPA ARRIAGADA, C. G.; CASTAÑEDA DÍAZ, M. T. *Representações sociais frente ao projeto de carreira profissional docente no Chile: análise estrutural do discurso*. Revista Brasileira de Educação, v. 23, e230075, 2018.

KREMERMAN, M. *La privatización de la educación: estudio del caso chileno*. São Paulo: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 2008.

ORELLANA-FERNÁNDEZ, R. et al. *Profesores en dictadura y democracia: perspectiva biográfica de docentes en fin de carrera profesional*. Revista Brasileira de Educação, v. 25, e250007, 2020.

RUFFINELLI, A. *La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes*. Calidad en la educación, n. 39, p. 117-154, 2013. Disponível em: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200005. Acesso em: 1 maio 2025.

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, v. 42, n. 4, p. 261-279, 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015. Acesso em: 1 maio 2025.

SOL SERRANO, MACARENA PONCE DE LEÓN Y FRANCISCA RENGIFO. **Historia de la educación en Chile (1810-2010)**. Santiago de Chile, Taurus, 2012, 2 tomos.

SISTO, V.; FARDELLA, C. *El eclipse del profesionalismo en la era de la Rendición de Cuentas-Modelando Docentes en el Contexto del Nuevo Management Público*. Cadernos de Educação, Pelotas. n.49, p. 03-23, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/5580/4101 Acesso em: mayo 19 de 2025.

SISTO, V. et al. *La rebelión de las bases frente a la estandarización del trabajo pedagógico: el caso de la movilización contra la Ley de Carrera Docente en Chile*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 30, n. 138, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.14507/epaa.30.6460. Acesso em: 1 maio 2025.

TARDIF, M. y LESSARD, C. **O trabalho docente. Elementos para wna teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.