Educação & realidade

Políticas Públicas Educativas en Chile desde la Mirada de Profesores

Marcelo Arancibia-Herrera[I]
Alberto Galaz[I]
Bernardita Maillard[I]
Paulina Larrosa[I]
Gerardo Muñoz[I]

[I]Universidad Austral de Chile (UACH), Valdivia, Los Ríos – Chile

RESUMEN – Políticas Públicas Educativas en Chile desde la Mirada de Profesores. El artículo busca responder cuáles son las principales políticas educativas identificadas por profesores durante los últimos 20 años en Chile, cómo han vivenciado los efectos en sus trayectorias docentes, qué características destacan. El estudio cualitativo sobre trayectorias docentes levanta categorías y subcategorías emergentes del discurso de los maestros para comprender cómo viven los procesos de reforma educativa. Los hallazgos muestran una caracterización situada en sus contextos escolares, identifican tres grandes procesos de política educativa: Reforma Educacional, Ley General de Educación y Desarrollo Profesional Docente. Por último, se ha observado que interpretan, adoptan y adaptan de manera idiosincrática dichas políticas.
Palabras clave: **Políticas Educativas. Desarrollo Profesional Docente. Reformas Educativas. Trayectorias Docentes.**

ABSTRACT – Teachers' Viewpoints on Educational Public Policy in Chile. This qualitative study on teaching trajectories explores Chilean teachers' perspectives on public policies implemented in the education system during the past two decades. Findings reveal that teachers interpret and adopt policies in unique ways, with a contextualized characterization of policies identified. Three major processes of educational policy were identified: Educational Reform, General Education Law, and Teacher Professional Development Law. The study underscores the complex relationship between public educational policies and teacher practices in the Chilean education system. This research can inform education stakeholders and policy-makers about teachers' perspectives and experiences with policy implementation.
Keywords: **Educational Policies. Teacher Professional Development. Educational Reforms. Teaching Trajectories.**

Introducción

La literatura educativa[1] desde fines del siglo XX plantea que las trayectorias de profesores están impregnadas de huellas dejadas por los procesos de cambio, transformación y reformas (Clandinin; Connelly, 1996; Hernández; Rifà, 2011). Por ello, el relato de las vidas de desarrollo profesional de los docentes evidencia tensiones, axiomas, dudas, realidades, concepciones, estrategias y proyecciones, tanto del camino seguido como de los efectos vinculados a la mejora continua de los procesos educativos que efectivamente ocurren en las aulas. Para Huff (2016), los contextos crean sistemas de empoderamiento que fomentan el bienestar y una identidad auténtica entre los docentes o bien pueden crear sistemas de carga o mandatos de control que producen sentimientos de alienación y determinismo, las relaciones de poder establecidas privilegian unos u otros valores y creencias particulares. Asimismo, es relevante intentar opciones de investigación educativa en lógica ascendente, desde la "mirada o la voz" de los actores, contando sus vidas plenas, sus experiencias reales en "vivo y en directo", sin cortes ni censura, rompiendo el binomio investigador-investigado (Atkinson, 1998; Clandinin; Connelly, 2000; Goodson, 2004).

Asimismo, las trayectorias emergen como opción para dar cuenta de cómo las vidas personales-profesionales se entrecruzan con los contextos políticos, sociales y culturales que sostienen el desarrollo de las existencias, de la realidad situada de los sujetos que coadyuvan en la construcción de la sociedad que vivimos. En este sentido, la razón de por qué estudiar las vidas docentes a través de su propio discurso tiene que ver con el "efecto" político, cuál es la apropiación de la política por el docente que lo lleva a tomar las decisiones pedagógicas.

Identidad y Trayectoria Profesional Docente

En este mundo globalizado, en contexto de cambios, los profesores viven una encrucijada (Hargreaves, 2003), donde, por un lado, la sociedad les exige ser pilares del desarrollo y, por otro, no los prepara, no entrega condiciones, ni los respeta profesionalmente (Giroux, 1990). En esta lógica de requerimientos, no solo deben organizar la enseñanza, sino que también ser responsables del aprendizaje de estudiantes que, cada vez menos, quieren estar en la escuela; convivir con familias que cada vez menos confían en ellos y ser parte de una sociedad que no les valora, a tal punto de generar una "destrucción" de su identidad profesional (Mayo; Tardif, 2018).

Frente a propuestas de innovación de carácter externo, ajenas a la cultura de los centros y modelos formativos centrados en suplir lagunas, carencias y déficits del profesorado, surge una nueva visión que dirige su atención a los profesores y profesoras como personas, con unas trayectorias profesionales y un estadio de desarrollo determinado. Una visión o un enfoque que busca mostrar la otra cara de cambio educativo, de cómo incide en las vidas (emociones, ilusiones,

perspectivas futuras) del profesorado y de cómo estos se agencian en dichos contextos (Huberman, 1990; Goodson, 2004).

Un conjunto de conceptos y términos (edades de la vida, curso vital, ciclos de vida, estadios, estaciones, recorridos, carrera, trayectorias, itinerarios, entre otros) apuntan a que la vida humana puede ser analizada y comprendida diacrónicamente en función de un conjunto de etapas a partir del discurso autobiográfico, del relato contado en primera persona (Huberman, 1990; Rivas; Márquez; Leite; Cortés, 2020),

Desde hace algunos años, han proliferado estudios que analizan la historia de vida de profesores a través de sus trayectorias profesionales docentes en diversos contextos, que procuran seguir a profesores desde su formación inicial hasta su inserción profesional y Desarrollo Profesional Docente (DPD) (Ávalos, 2009; Cabezas; Gallego; Santelices; Zarhi, 2011; Rivas; Hernández; Sancho; Núñez, 2012). Lo anterior supone tomar la trayectoria del profesor como un continuum de sucesos conteniendo dos dimensiones, a nuestro modo de ver, un proyecto de vida, que debe ser explicitado/reflexionado como una carrera y desarrollo profesional arraigado institucionalmente (Bolívar, 2006).

Políticas Educativas en Chile Durante el Siglo XXI

El contexto educativo y escolar en Chile durante los últimos 25 años provoca profundas transformaciones en la identidad de profesores, producto de un escenario cambiante permeado por reformas sociales y educativas, locales y globales, en una sociedad líquida (Bauman, 2003). El constante cambio en estrategias y visiones de lo que ha de ser y constituir un sistema escolar provoca inestabilidad, perplejidades y pone a los maestros en encrucijadas frente a la toma de decisiones pedagógicas que den la anhelada continuidad que requieren los procesos educativos (Hargreaves; Fullan, 2014).

El siglo XXI se inaugura con la instalación hegemónica de un nuevo modelo de desarrollo para el mundo globalizado organizado en torno al capital financiero que trae consigo enormes mutaciones culturales vinculadas a la escuela y a los sistemas educativos, las familias y las comunidades (Reyes; Cornejo; Arévalo; Sánchez, 2010; Carrasco; Flores, 2019). Estudios han mostrado como en Chile el modelo neoliberal impacta de sobremanera en su sistema educativo (Orellana, 2018), ocurriendo diversos procesos de transformación educativa de carácter ascendente o descendente, es decir, tanto emanados desde las políticas públicas, como el caso de reformas curriculares o la Ley de Desarrollo Profesional Docente, así como aquellas provocadas por movilizaciones sociales, ya sea del 2006 o 2011 (Falabella, 2015; Alarcón; Donoso, 2018). Para Donoso y Donoso (2009), ocurren una serie de procesos sociales y educativos que generan múltiples cambios que verán la luz en la Ley General de Educación del año 2009, que es uno de los principales hitos de cambio del sistema educativo chileno desde la dictadura. Este tiempo convulso con sucesivos cambios se vive

también en la década 2010-2020: Ley de Inclusión, nueva ley de administración de la educación pública, la ley de Desarrollo Profesional Docente, nuevo currículo nacional, entre otras (Treviño, 2018); contexto de transformaciones amplificado por la actual contingencia que nos implicó pensar la educación en tiempos de crisis provocada por la pandemia covid-19 (De Sousa, 2020; Dussel, 2020; Xin Xie; Fiona Fui, 2020). La pedagogía de la emergencia fue paulatinamente avanzando hacia el aprendizaje remoto desde casa, en unas semanas cambió todo, durante tres semestres reinventamos el aula, priorizamos currículo, vimos la escuela desde otra mirada. Luego la vuelta a la "normalidad" trajo nuevos desafíos. Hoy la política pública busca atender a las demandas postpandemia, por ejemplo, en el caso particular de Chile, se diseña un Plan de Reactivación de Aprendizajes que busca la revinculación de estudiantes con alto ausentismo o riesgo de deserción escolar y el desarrollo integral con foco en la salud mental y la convivencia planteado por el Ministerio de Educación como política sectorial a partir del año 2023[2].

Siendo este el contexto en que les ha tocado formarse y desempeñarse como docente a los participantes de nuestro estudio, desde la óptica y episteme asumida en el estudio, esta trama educativa cambiante hace que sus trayectorias profesionales docentes se vean influenciadas en alguna medida por los cambios que ocurren en las diferentes esferas del sistema educativo. La trayectoria no sólo obedece a los diferentes movimientos y caminos individuales que sigue un profesor en su situación laboral (lugares de trabajo, remuneraciones, cargos), sino que también cómo dichas políticas provocan cambios sistémicos que les hacen tomar decisiones que repercuten en su enseñanza, por ende, en lo que ocurre en sus aulas que conlleva la permanente construcción de su identidad docente.

Metodología

Situados dentro de lo que se ha dado en llamar en la investigación social el paradigma interpretativo (Imbernon, 2002), el estudio se sustenta en la experiencia vivida de profesores (Van Manen, 2003). La metodología utilizada es cualitativa, posee un carácter relacional y comprensivo. Dentro del paradigma interpretativo y desde una metodología cualitativa, la encuadramos en lo que se inició, con el giro hermenéutico, como investigación Biográfico Narrativa, la cual se concibe como una estrategia que permite ampliar el conocimiento de lo que sucede en el mundo escolar a través del punto de vista de los y las docentes, quienes construyen un proyecto de vida que se despliega en un continuum de formación arraigado cultural e institucionalmente (Bolívar; Gijón, 2008; Bolívar; Domingo; 2019).

Los instrumentos utilizados son el relato de vida y las entrevistas en profundidad (Arancibia, 2021). Se trata de técnicas que invitan a una reflexividad sobre la vida profesional. Usamos las entrevistas biográfico-narrativas pues es nuestro foco buscar relaciones entre la propia vida y el contexto sociocultural en un ir y venir recursivo – la

subjetividad, lo social y su historia. Las entrevistas a los/as docentes se realizaron vía Zoom, debido a la pandemia covid-19, lo que finalmente permitió poder estar presente en las tres regiones en los momentos de las entrevistas, lo que enriquece la triangulación en el análisis de los resultados.

Primeramente, se les propuso a los profesores participantes realizar un relato abierto de su trayectoria profesional respondiendo de manera libre a preguntas generales y amplias, por ejemplo: ¿cómo llegué a ser la profesora que soy hoy? ¿cuáles han sido aquellos hitos, experiencias, momentos, situaciones, personas más significativas? El principal propósito de solicitar este relato es recibir un primer testimonio de los participantes sin mediar mayormente la intermediación de un entrevistador; luego de recibidos estos relatos y analizados, para cada docente se implementan las entrevistas en profundidad.

Trabajamos con profesores que se desenvuelven en contextos educativos diversos (ver Tabla 1), caracterizados bajo los siguientes criterios: establecimientos rurales y urbanos; de dependencia subvencionados y municipales, de tres regiones (Los Ríos, Los Lagos y Aysén), lo cual en sí mismo marca diferencias sustantivas. Llegamos a estos profesores por referencia directa del conocimiento y contactos que el equipo de investigadores posee, dada su experiencia profesional e investigativa en proyectos anteriores. Por último, el grupo se distribuye en paridad de género, dado que no es lo mismo una trayectoria de un profesor al de una profesora (Acker, 1995; Lizana, 2009). La implementación del estudio consideró los criterios éticos de la investigación con seres humanos, contenidos en la Declaración de Singapour.

El análisis se hizo levantando categorías y subcategorías en el software Nvivo 10. La frecuencia de categorías también fue establecida gracias a este programa. Dirigimos nuestros análisis en búsqueda de los principales efectos de políticas en sus trayectorias y significados singulares-convergentes asumiendo el principio de *continuum* de formación y una secuencia de análisis mixta (vertical y horizontal).

Tabla 1 – Participantes

	Región	**Años de Experiencia**	**Dependencia Escuela**	**Contexto**	**Nivel**
Sergio	Los Ríos	20	Municipal	Urbana	Secundaria
Gabriela	Los Ríos	20	Municipal	Rural	Secundaria
Pablo	Los Lagos	22	Municipal	Rural	Primaria
Jeannette	Los Lagos	17	Particular	Urbana	Primaria
Carlos	Aysén	22	Municipal	Urbana	Primaria
Laura	Aysén	23	Municipal	Rural	Primaria

Fuente: Elaboración Propia.

Resultados

Los resultados del estudio se organizan en función de tres categorías identificadas en la implementación de los procedimientos de análisis, las que están contenidas en la Tabla 2.

Tabla 2 – Principales Hitos de Reforma Educativa. Categorías y Frecuencias

Categoría	Frecuencia (F)
Carrera y Desarrollo Profesional Docente	67
Reforma educacional	35
Ley General de Educación (LGE)	23

Fuente: Elaboración Propia.

La frecuencia indica las alusiones que en sus respuestas las y los profesores hacen de sus experiencias o vivencias en momentos o contextos educativos específicos de su trayectoria profesional. Cabe señalar que de modo amplio la reforma asociada a la carrera y desarrollo profesional, del año 2016, es sin duda la más expresada por el grupo de profesores. Quizá esto se explique por su cercanía temporal y efecto presente en sus carreras profesionales. Sin embargo, también las reformas que se inician a fines del siglo pasado tienen un alto alcance en las referencias extraídas del relato y las entrevistas. A continuación, en los resultados, pasaremos a demostrar desde el propio discurso de los docentes los alcances más cualitativos en torno a estas categorías y sus subcategorías.

Profesional Docente

Gráfico 1 – Categoría Desarrollo Profesional Docente y Subcategorías

Fuente: Elaboración Propia.

Para la Categoría DPD (Frecuencia 67) se han identificados seis subcategorías: Evaluación docente (F20), Mentorías (F18), Ingreso a la Pedagogía (F13), Dignidad Profesional (F8), Marco para la Buena En-

señanza (F5) y Horas Lectivas (F3). A continuación, se detallan poniendo algunos ejemplos desde el discurso de cada profesor.

Gabriela asocia la Ley de DPD con la evaluación docente, visualizando ésta como una oportunidad para salir de la zona de confort: "Personalmente a mí me gusta la evaluación. Yo considero que el profesor tiene que ser evaluado cada cierto tiempo porque tú tienes que sacarlo de su zona de confort".

Para Sergio, esta normativa se presenta como una buena alternativa para una más buena remuneración, pero también como un desafío para mejorar:

> Profesor recién saliendo de la universidad con un par de años de docencia hace una buena evaluación docente tiene resultados buenos en esta prueba y puede quedar encasillado súper bien [...], puede tener una remuneración que le puede compensar los bienios que tiene un profesor de 20 o 25 años de servicio eso me parece que es bacán. [...] no quiero dejar de hacer clases, me voy a seguir evaluando, voy a seguir dando la prueba.

Jeannette, mira en esta reforma un espacio positivo para regular el trabajo y generar espacios de reconocimiento:

> Positivo el hecho de que esté la evaluación docente si bien muchos dicen que es estresante, pero es que tiene que haber alguna forma de regular las cosas y yo lo veo desde ese punto de vista positivo [...]. Si uno hace bien las cosas no tiene por qué estar con miedo, al contrario, uno tiene que estar confiado. Es lamentable que tenga que hacerse de esta manera, debiera ser una acción que siempre debiese haber estado con todos los docentes.

Pablo manifiesta una asociación con la dignidad docente, así como una crítica hacia los instrumentos de la evaluación:

> Sumando y restando son cosas para ir mejorando la calidad del sistema y principalmente la dignidad del profesor [...]. La forma en que se hace no es de mi total agrado porque yo siento que deberían ir un día cualquiera, pero no eso de que me den 2 meses para yo entrenar a los niños porque se nota, yo he visto clases filmadas y se nota que los niños están preparados.

Pablo refuerza su crítica, agregando que los contextos no son considerados:

> La evaluación docente está pensada de forma muy general. En qué sentido, de que el mismo hecho de la ley de inclusión, no está preparada la evaluación docente para niños con necesidades especiales en el aula. Qué hacen los colegas al igual que el SIMCE, lamentablemente no vengas ese día o si la escuela es más grande váyase para otra salita y mi grabación queda perfecta.

Carlos, por su parte, también suma a esta crítica el hecho que la evaluación no refleja la realidad: "Cuando al tipo le va bien, sale destacado, soy experto, te inflas como pato en silabario, pero si les va mal, es que es una basura, no representa la realidad. Todo depende del matiz con que se mire".

Sobre el programa de mentorías para profesores noveles, hay bastantes menciones. En su mayoría las alusiones son muy positivas, pues ayuda a conocer las funciones docentes y adentrarse en el terreno de la experiencia de aula que no se aprenden en la FID. Al respecto Gabriela es clara: "Porque sales de la U sabiendo mucho de tu

especialidad, pero por lo menos a mí nadie me enseñó a llenar un libro de clases, a cómo tratar a los apoderados, a toda esa cosa administrativa que conlleva el proceso de estar trabajando en un establecimiento educacional".

Sergio por su parte refuerza lo planteado en cuanto al apoyo de las mentorías para conocer la realidad educativa: "Todos los esfuerzos que se puedan hacer para potenciar a los docentes noveles para que puedan conocer mejor la realidad en la cual le va a tocar desempeñarse, son bienvenidos y son súper válidos y hay que sacarle todo el provecho posible".

Jeannette indica que las mentorías mejoran las relaciones profesionales y la retención: "Es una buena política porque los 2 primeros años de vida de un profesional lo marcan […], si son 80 alumnos que estudiaron pedagogía con beca y de los 80, 60 quieren desertar, se van a quedar con 20 entonces no les va a convenir".

Asociado a lo anterior, los profesores recuerdan sus primeras experiencias docentes en la práctica profesional de su formación inicial, la cual para todos fue una experiencia muy solitaria de solo un semestre al final de su carrera, tal cual dice Gabriela: "Claro, siento que quedé ahí como… primero el profesor que era encargado de la asignatura de metodología nos fue a dejar el primer día y nunca más lo vimos. Porque se supone que a ti te van a ver tu práctica".

Sin embargo, igualmente hay una valoración positiva hacia ese momento de práctica profesional en su formación inicial para Gabriela a pesar de su "soledad" se expresa como: "Siento que aprendí muchísimo, porque hacía de todo también. Me tocaba llevar a los cabros que les pasaba algo al hospital, porque quedábamos más o menos cerca del hospital y lo otro es que me quedaba relativamente cerca de la casa".

Otro elemento clave de las reformas asociadas al DPD corresponde a las oportunidades de perfeccionamiento que se indican como un derecho en la ley. Sobre ello, Jeannette es taxativa en relevar la necesidad de la formación permanente:

> Muchos profesores antiguamente se dejaban estar. No se preocupaban de capacitarse, los establecimientos tampoco estaban obligados, o el sostenedor, a entregar capacitación. Marcar los ejes en capacitación lleva a que los profesores no se dejen estar como se dice vulgarmente y tenga que estar buscando nuevas herramientas para perfeccionarse.

Pablo entrega un matiz entre lo que es una opción de capacitación más "institucional" de una por interés personal: "La carrera docente creo que es importante por el hecho que da un cierto grado, un escalafón a los profesores para que se sigan perfeccionando. Ya sea porque el sostenedor lo solicita o en el caso mío con el postítulo por un gusto personal".

Otro elemento relevado por los docentes es el ajuste que se hace respecto de las horas lectivas y no lectivas en la carga horaria de un profesor en el sistema escolar. Lo cual, para Jeannette, si bien se vi-

sualiza como algo positivo, también se indica que no se cumple del todo:

> Estamos con 65-35 que eso si nos ayudó bastante porque antes era toda la carga horaria. Pero es que nos ayudó así entre comillas no más. Pasa una semana y entonces qué pasa con nuestras horas que dicen eran horas no lectivas para planificar, con nosotros no se cumplen. Tenemos que ir a cuidar cursos para que los niños no queden solos.

Laura, por su parte, manifiesta la necesidad sentida en el cuerpo docente de tener horas efectivas para planificar, considerando las difíciles características de los niños actuales: "Independiente de cuántos años de servicio tenga, el profesor requiere de apoyo adicional. Requiere de un tiempo para armar sus clases, porque tú no puedes improvisar, no puedes llegar a improvisar. Los niños de ahora son otros niños".

Otra reflexión que aparece con frecuencia es relacionada al compromiso docente, asociado a becas o incentivos económicos otorgados a quienes deciden estudiar pedagogía, lo cual se visualiza como algo débil, así lo deja claro Laura:

> Me cuestiono porque yo digo, claro ella entró con el incentivo, estudió gratis porque sacó más de tantos puntos, pero tampoco se visualiza como enseñando toda su vida, encuentro como diferente a como una era formada… siento que los jóvenes, quieren ser amigos de sus alumnos. […] Pero sí me gusta que se exija un puntaje mínimo para estudiar pedagogía y que la gente que lo haga tenga la obligación de devolver en los colegios públicos.

Jeannette también percibe falta de compromiso en las nuevas generaciones de profesores: "La falta de compromiso que a lo mejor no le toman el peso propiamente tal a lo que es enseñar. Yo lo encuentro algo relevante porque siempre lo he comentado".

Carlos por su parte refuerza la idea encontrando debilidades en los nuevos profesores desde una perspectiva que podríamos denominar vocacional: "Ahora con respecto a la pedagogía yo creo que siempre soñé con ser profe. ¿Por qué? No lo tengo del todo claro, pero siempre soñé y me imaginé siendo profesor, eso ahora no se ve en los jóvenes".

En relación a lo anterior, se visualiza un asunto relacionado a la identidad docente en la FID, en conexión con la escuela rural, Carlos así lo manifiesta:

> Cuando yo le comento mi malla curricular a los colegas, yo tuve agropecuaria, silvicultura, producción forestal, economía doméstica. Estamos en otro contexto. Entonces tú, cuando salías nosotros, los 40 de la promoción que éramos, estábamos enfocados a que teníamos que ir a rural, sí o sí nuestro norte era el campo, un lugar cerca del mar, cerca del bosque.

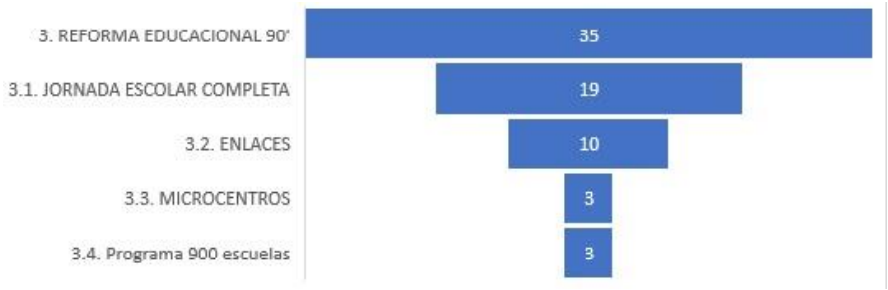
En un sentido parecido, para Laura la falta de identidad se puede asociar a la falta de iniciativa o creatividad para atreverse a hacer algo distinto: "Los profesores tenemos que tener un poco de locura digo yo y ser valientes, atrevernos. Yo siempre recuerdo que, si no hay nada para contar, tenemos lápices, hojas, conchas y tengo la naturaleza y atreverse".

Gabriela se acerca a la identidad o falta de ella, desde el compromiso que se debe tener hacia o con los estudiantes: "Primero el compromiso al estudiante. El que el ambiente siempre fuera el propicio para el aprendizaje […]. Estaban las cosas y todo, pero siento que los profesores han de ser súper comprometidos con los estudiantes".

Otro elemento asociado a esta categoría referida al DPD es la mención al marco para la Buena Enseñanza como un instrumento de política pública referente para la evaluación y por tanto para el desempeño profesional. Gabriela lo conecta con ello y con la transversalidad de este instrumento en la labor, formación y evaluación docente: "Es bueno que lo comiencen a conocer desde ya porque si no las personas que no les va bien en la evaluación docentes es porque muchas veces no saben hacer la conexión de la práctica del aula con la visión del marco".

Reforma Educacional

Gráfico 2 – Categoría Reforma Educacional y Subcategorías



Fuente: Elaboración Propia.

Como se visualiza en el Gráfico 2, la categoría Reforma Educacional, iniciada a fines del siglo pasado, se compone de una frecuencia total de 35 referencias. En ella se reúnen los procesos de cambio educativo más significativos ocurridos en Chile post dictadura militar y que afectan a los profesores del estudio al inicio de su DPD. Esta categoría se desglosa a su vez en cuatro subcategorías: P 900 (Programa 900 Escuelas), Microcentros, Enlaces y Jornada Escolar Completa (JEC).

El P900 corresponde a una de las primeras iniciativas de política educativa en el contexto de transición democrática iniciado en marzo de 1990. Su finalidad ha sido atender con recursos y capacitación al 10% de las escuelas urbanas y rurales subvencionadas con más bajos resultados en el Sistema de Medición de la Calidad Educacional (SIMCE), aquél que había sido aplicado el año 1988 (en dictadura).

Al respecto, Carlos reconoce como finalidad de aquella política el Apoyo a las Escuelas Vulnerables. Alude a la Calidad y Equidad como criterios, dos nociones que resultan claves en el discurso educativo neoliberal que comienza a afianzarse en el Chile de los 90'. Señala

al respecto: "El mejoramiento de la calidad y equidad en educación y el plan de las 900 escuelas más magulladas del país que había que darle un espaldarazo".

Pero la posición del profesor Carlos es crítica respecto a la pertinencia de las capacitaciones otorgadas en el marco de dicho programa. En particular alude a la extensión y a las cualidades de los responsables de impartir los cursos:

> Recuerdo estando en Lago Verde, estando semanas completas después de clases con las famosas capacitaciones del MECE y del P900, pero insisto, había gente que pasó muchos años en oficina y que nos iba a capacitar, o sea, todo lo que me estaban contando o todo lo que me querían empapar, no les nacía, no te convencían.

El Programa ENLACES es otra política clave de la reforma de los 90'. Su finalidad ha sido originalmente generar condiciones en el sistema educativo en general y en las escuelas en particular para el desarrollo de competencias asociadas al uso pedagógico de las tecnologías de la información y comunicación. Nace en el año 1992 como un proyecto piloto, pero en forma posterior se extiende a todo el país bajo una red de apoyo, formación e infraestructura de la cual participarán también las universidades.

La profesora Gabriela reconoce en primer lugar que se ha tratado de una experiencia significativa que guarda relación con la función de apoyo o monitora que cumplió para una universidad y el aprendizaje que representó. Señala al respecto:

> Para mí fue maravillosa. Primero que nada, la cantidad de gente, de profesores que uno conoce, del esfuerzo que ellos hacen, mi pega en Enlaces fue… yo me siento casi privilegiada porque debo decir que como me tocaron muchas comunas distintas y como me llevaban de parche a veces para distintas cosas, conozco prácticamente todas las escuelas rurales de la región.

Desde su rol como profesora, Gabriela también destaca los recursos tecnológicos que el programa entregó a su escuela. También deja entrever el carácter que asumió de los mismos por parte de sus colegas: "Siento que en el colegio donde yo trabajo somos unos privilegiados, tenemos data en todas las salas. Todas las salas de primero a cuarto básico tienen pantalla digital. Ahora que la usen o no la usen eso ya es otro tema".

Su experiencia positiva y significativa no le impiden cuestionar la débil apropiación pedagógica o didáctica de los recursos, así tampoco la falta de apoyos. Respecto a lo primero se alude a una Subutilización de recursos radicando dicha responsabilidad en las condiciones de trabajo: "Tenemos hasta un laboratorio de inglés, pero la profesora nunca le ha dado los tiempos para que haga la capacitación de cómo usar todo esto que llegó. Entonces, arman la sala, la dejan súper linda, pero tú sigues haciendo tu clase igual". Respecto a la falta de apoyos, reconoce la escasa supervisión, visualizada como acompañamiento o seguimiento de la instalación de las tecnologías, señala escuetamente "siento que se entregó mucho y se supervisó poco".

La JEC es sin duda uno de los pilares de la reforma educacional de los 90' en razón que su diseño y despliegue con aumento sustancial

de la jornada de estudio anual en aproximadamente 200 horas y la inversión en infraestructura debieron impactar de forma directa en el diseño curricular, en las condiciones laborales de los profesores y en la gestión y organización de las escuelas.

Los relatos de los profesores sobre esta política refieren a la existencia de expectativas iniciales que en su desarrollo no se cumplieron. Estas guardaban relación con mejores condiciones para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, en particular el tiempo de dedicación. Al respecto señala Carlos:

> La JEC si la memoria no me falla, su génesis era muy interesante, atractiva y motivante, tanto como para los estudiantes como para los profesores. O sea, una jornada en la cual tu das una mañana a las clases formales y en la tarde están las famosas actividades de libre elección donde recuerdo que en una escuela en Ñirehuao partimos con la JEC caramba. Sin tener más preparación que la que se nos ocurría a nosotros.

Sobre las expectativas referidas a los estudiantes, el profesor Pablo señala: "A modo muy personal en el principio fue muy efectiva la JEC por el hecho de que los niños se podían desarrollar más allá de la asignatura propia del curriculum, podían desarrollar otras competencias y otras habilidades, dentro de las escuelas".

En la cotidianeidad, las y los profesores visualizan que la JEC contrariamente ha impactado negativamente en sus estudiantes en relación al peso y desarrollo de las tareas escolares. Gabriela señala:

> Cuando nace la JEC es para que el estudiante realice dentro del establecimiento todas las actividades de carácter escolar y después a la casa llegue como a relajarse y a descansar y a buscar como el mínimo de cosas, pero resulta que la JEC se ha transformado en muchas más horas de clases y el alumno ha llegado igual reventado a hacer todas las tareas.

Otro cuestionamiento guarda relación con la apropiación y gestión de los tiempos. En particular se refiere a que la idea original que las escuelas y profesores dispusieran más tiempo para proponer o crear actividades se ha convertido en acciones de refuerzo para obtención de resultados en pruebas SIMCE. Sobre este punto Pablo reconoce: "La gran mayoría hizo más matemática, más lenguaje, en cuanto al SIMCE, muchas escuelas preparan para el SIMCE".

Resulta del todo interesante apreciar que, a pesar de sus finalidades declaradas, la JEC más bien ha venido a convertirse en un esfuerzo por atender la exigencia de buenos resultados de las escuelas en pruebas estandarizadas que como principio sostiene el propio sistema educacional. Frente a lo que perciben como pérdida de la finalidad de la JEC, los profesores identifican como factor responsable que los procesos de consulta, apoyo y supervisión no estuvieron a la altura. Esta condición se observa aún más compleja cuando se vivencia en condiciones de ruralidad y aislamiento, como las experimentadas por la profesora Laura:

> Yo sentí que la JEC se armó sin consultar a los que realmente estamos en aula fueron más horas, o sea, con qué recursos hacíamos... porque se supone que teníamos que hacer cosas diferentes. En la JEC teníamos que hacer cosas distintas, pero

cómo no teníamos recursos, qué cosas distintas. Era como adivinar, era un poco adivinar y en esta unidocencia estás solo.

Las consecuencias concretas de esta política para las y los profesores entrevistados se establecen a nivel de un sentimiento de desnaturalización de la función de sus escuelas y de su propio rol profesional. Sobre las escuelas, señala la profesora Gabriela: "Siento que la JEC convirtió a los colegios en una guardería más larga. El apoderado tiene al niño en el colegio hasta las 5 de la tarde y haga o no haga clases. Como profe una prefiere que tus clases sean en la mañana"

Pablo identifica que dicha distorsión obedece a una intencionalidad de mercado:

> La JEC es con un fin hoy en día como que se distorsiona la finalidad de las escuelas y de la JEC porque es beneficioso para las familias que realmente van a trabajar y también ahí hay un tema de mercado […]. Ojalá los niños estén siempre en el aula para que el papá o la mamá puedan trabajar.

Los relatos permiten establecer que el foco de cuestionamiento de la mayor parte de los profesores es externo y referido a la falta de consulta y apoyo. No se desarrolla una visión o perspectiva crítica respecto a la gestión que la escuela realiza o de las propias prácticas que las y los profesores desarrollan para la implementación de esta innovación. El supuesto parece entrever una apreciación que encierra una ausencia de capacidad de incidencia.

En un sentido contrario, cabe destacar el caso de Laura y su escuela. La visualización de una oportunidad y el compromiso de sus colegas les permitieron desarrollar un proyecto ampliamente sentido: "La JEC básicamente lo reorganizamos con lo que teníamos en el entorno. Hacer esas cosas que nos pedían. Ahí nacieron los huertos escolares, proyectos de gallinas ponedoras, trabajar con el entorno, porque no teníamos recursos".

Ley General de Educación

Gráfico 3 – Categoría Ley General de Educación y Subcategorías

Fuente: Elaboración Propia.

En el Gráfico 3 es factible observar que la categoría Ley General de Educación alcanza una frecuencia en el discurso de los participantes correspondiente a 23, las que se distribuyen en tres sub categorías de análisis, siendo estas: Superintendencia (f=11); Agencia de Calidad (f=7); Escuela y Aula (f=5).

Desde la perspectiva de los participantes, la Ley General de Educación (LGE) se ha posicionado como un instrumento normativo que se hace cargo de un conjunto de situaciones que se han vivió en el sistema escolar chileno. En este sentido, la LGE ha aportado con "más control de la escuela", como señala Sergio: "Hay un mayor control que me parece que está súper bien y es entendible y que bueno que se haga, un control de las decisiones que van tomando los colegios sin restarle autonomia".

De esta manera, el control es valorado positivamente para la gestión de los establecimientos educativos, donde se genera una relación entre autonomía en la toma de decisiones y el control que se ejerce desde el Estado. En este contexto, para Sergio, existe un ideal de autonomía en la gestión educativa de las escuelas, sin embargo, esta debe estar supeditada al control que se pueda realizar, con el propósito de que las decisiones tomadas estén respaldadas con los recursos necesarios para su implementación: "Que los colegios sean autónomos, pero que dentro de esa autonomía y las decisiones que tomen sean respaldadas finalmente, tanto en recursos como en la fundamentación".

Para Jeannette, la idea de control, como un elemento no punitivo, se refleja en la necesidad de superar los perjuicios que conllevó el proceso de municipalización de la educación pública, lo que expresa al decir:

> Veo más por el abandono que hubo en el sistema municipal y que todavía muchos critican, pero se pueden ver en los resultados del SIMCE. Por qué un profesor de un establecimiento particular en donde tiene un empleador que le está exigiendo, tenía que estar en la obligación de estarse preparando y por qué no lo podía hacer otro. Yo siento que esta ley vino un poco a equilibrar esa situación.

Entonces, con la implementación de la municipalización, la educación pública fue perjudicada, toda vez que no existió una "obligatoriedad" de formación continua del profesorado, a diferencia de los colegios particulares. Situación que impactó, finalmente, de manera negativa, en los resultados obtenidos por los estudiantes procedentes de escuelas municipales, en las evaluaciones estandarizadas a nivel nacional. Así, la LGE permite, como señala la profesora, equilibrar la situación mediante el establecimiento de normas y estándares para el profesorado en el sistema educativo nacional en su conjunto.

Esta situación de abandono en que cayeron las escuelas públicas, no fue exclusiva de ellas, puesto que los testimonios señalan la existencia de problemas estructurales en la educación particular, por ejemplo:

> El hecho que se haya generado todo esto y que sea paulatino obliga a los sostenedores a que puedan compartir estas experiencias. Que no sea solo un negocio para

ellos porque en el fondo eso es. Igual con establecimientos particulares a pesar de que ellos quedan como un poquito fuera, pero el sostenedor siempre vio esto como un negocio.

En el testimonio constatamos que el componente económico como modelo de gestión de las instituciones educativas ha sido un componente central en el deterioro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Así, nos han señalado los profesores, podríamos declarar que el sentido de las escuelas no ha sido educar a la población, sino construir un negocio económicamente rentable.

Por otro lado, se manifiesta una visión negativa respecto de la Superintendencia de educación, lo que se debe al desarrollo de supervisiones centradas en la búsqueda intencionada de los errores en los procesos de rendición de cuentas académicas y administrativas. Pablo lo indica muy claramente: "La persona que fue a fiscalizar fue a buscar principalmente qué errores tenía yo. Entonces eran muy punitivos en su momento y yo les hice saber, yo llevaba recién un año y un par de meses cuando fue a fiscalizar y no tuvo ninguna compasión".

De esta manera, la supervisión desarrollada por los funcionarios de la Superintendencia parte de la desconfianza, donde la búsqueda de errores, los que son asumidos por parte de los profesores, lo posiciona como una instancia punitiva y sin un valor pedagógico o de acompañamiento a la labor realizada. En el testimonio comprendemos que son instancias en que se prescinde de los criterios de realidad y de la posibilidad de que el profesorado desconozca algo, siendo finalmente una supervisión centrada en lo técnico. Esta situación, que se presenta como transversal al actuar de la agencia, ha generado temor entre los profesores, Gabriela indica que: "Ahora cualquiera puede ir, es casi como pánico que le tiene todo el mundo a la Superintendencia porque todo el mundo, cualquier apoderado viene y te amenaza que va a ir a la Superintendencia, son como las penas del infierno".

De esta manera, la Superintendencia genera temor entre los profesores y directivos, al ser empleada como una figura de amenaza por parte de los miembros de la comunidad educativa. Donde la idea de una denuncia en esta instancia por parte de los padres y/o apoderados de los estudiantes, es vista como una potencial sanción y una medida disciplinaria para los profesores. En este contexto y bajo la idea de que debieran existir instancias previas, cabe cuestionarse si efectivamente los profesores y las escuelas generan la posibilidad de existencia de dichas o, en su defecto, la denuncia en la Superintendencia es una vía que favorece a las familias ser escuchadas. Pero el temor a la Superintendencia no es exclusivo frente a las denuncias, sino que en la relación permanente con las escuelas. Al respecto, Laura señala:

Creo que fue un bombardeo, pero con miedo a enfrentarnos a todo lo que era la Superintendencia, mucho papel, entonces dentro de toda esta exigencia, como profesora encargada tenía que hacer 22 horas de clases, entonces para mí era una carga gigante, entonces todos podían irse a las 6 de la tarde y yo me iba a las 10 porque era mucha carga.

Así, el volumen de trabajo que se considera en los procesos de gestión con la Superintendencia, no se condicen con la realidad de las escuelas, donde la labor de gestión es combinada con una alta carga de docencia directa con estudiantes. Esto implica que el profesorado tenga que invertir alta cantidad horas no reconocidas (tiempo libre), para cumplir con las exigencias y evitar sanciones administrativas.

Bajo el contexto de un ya instalado modelo de gestión centrado en la educación como una posibilidad de lucro para sostenedores tanto públicos como privados y con los perjuicios experimentados producto de la municipalización de la educación pública, surge la Agencia de Calidad de la Educación. Si bien su labor ha sido vista como una instancia de control, esta es valorada como un aporte al desarrollo de los procesos de enseñanza. Así lo testimonia Carlos:

> Honestamente, la agencia de calidad la siento como un aporte. Siento que a las escuelas nos ha llegado a ordenar, a que seamos un poco más rigurosos en lo que tenemos que enfrentar, de que esa libertad e irreverencia que planteamos hace un tiempo la podamos tener, pero enfocado 100% en los estudiantes. Yo insisto siempre ha sido buena... yo creo que uno tiene que verlo más como una ayuda, como un aporte.

En los testimonios podemos observar que la Agencia de Calidad viene a "ordenar" el desarrollo de los procesos educativos y administrativos de las escuelas, donde la libertad de gestión de las instituciones educativas tiene que enmarcarse en procesos que permitan asegurar la calidad de la enseñanza. En este contexto, si bien las supervisiones realizadas son percibidas como una invasión al espacio de desarrollo profesional y generan incomodidad, son "necesarias" para que las escuelas desempeñen su labor educativa de manera óptima. En la perspectiva de una profesora, si bien las supervisiones aportan a mejorar el desempeño, lo hacen a riesgo de generar situaciones de estrés laboral, así como lo expresa Jeannette: "Los cambios que se han ido haciendo, han ido mejorando todo este sistema, aunque para muchos parezca estresante, pero no es así".

No obstante, esta percepción de "una finalidad positiva", existe un conjunto de críticas al modelo de desarrollo de la Agencia de Calidad de la Educación, las que van desde su focalización en la gestión, hasta su rol punitivo. Una primera crítica la expresa Gabriela: "Lo que pasa es que en el fondo uno profesor de aula, no convive mucho con esas instituciones porque son más del área de la gestión del establecimiento".

Entonces, desde la perspectiva del profesorado, el foco de la Agencia de Calidad está de manera exclusiva en los procesos de gestión implementados por los establecimientos, sin existir acciones asociadas al desarrollo educativo propiamente tal, ni relativas al trabajo con profesores en el aula. Es decir, es una política que se desentiende de la realidad particular en que se implementan los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, como señala la Gabriela, la Agencia de Calidad no genera aportes al desarrollo docente, lo que se posiciona como una segunda crítica. "La agencia, simplemente entre-

ga estadísticas de resultados de distintas evaluaciones, pero tampoco me entrega herramientas extras para yo mejorar mi quehacer docente porque el informe del SIMCE sigue siendo exactamente igual antes de que existiera la agencia de calidad".

De manera concreta, como señala la profesora, considerando las evaluaciones estandarizadas a nivel nacional, no genera impacto alguno en el profesora ni espacios para construir nuevas competencias que permitan mejorar su desempeño. De esta forma, en lo concreto, el sistema escolar sigue funcionando de manera similar con o sin la presencia de la Agencia de Calidad.

Una tercera crítica señalada por Sergio refiere al control: "En términos operativos, en términos prácticos yo no encuentro un mayor cambio. O sea, en mi trabajo tanto como profesor como encargado del área de gestión de un colegio, encuentro que, a partir de ese cambio, hay un mayor control".

Así, el control refiere de manera exclusiva a la exhibición del cumplimiento con elementos burocráticos que implican la gestión escolar y del uso de los recursos económicos, en el marco de la nueva normativa estatal. Al respecto, Sergio señala:

> Los colegios tenemos una supervisión que lo hace justamente instituciones que nacen al alero de esta nueva ley, que nos van a supervisar desde la implementación de acciones hasta los últimos pesos que nosotros podemos gastar o no gastar. Eso lo hacen todos los años a colegios municipales.

Entonces, el control si bien se desarrolla desde una mirada multidimensional de la gestión de las escuelas, existe también una focalización en el uso de los recursos por parte de los establecimientos educativos.

Discusión y Conclusiones

En primer lugar, en respuesta a ¿cuáles son las principales políticas identificadas por los profesores ejecutadas en los últimos 20 años en Chile?, encontramos que los profesores identifican con alta frecuencia tres procesos vivenciados en los últimos 25 años: la Reforma Educativa de principios del siglo, La Ley General de Educación y la Ley de Desarrollo Profesional Docente. Todos ellos, según Treviño (2018) y Falabella (2015), marcan los grandes procesos reformadores de la educación en Chile, quedando relegadas en el discurso de nuestros informantes las Leyes de Inclusión y de la Nueva Institucionalidad para la Educación Pública siendo sus menciones marginales, incluso subsumidas en parte de sus discursos o bien obviadas.

En relación a ¿cómo han vivenciado los profesores los efectos de las reformas educativas en sus trayectorias docentes ejecutadas en Chile los últimos 20 años?, de modo general, en la presentación de resultados, hemos mostrado que, analizando las experiencias vitales de profesores, se observan matrices de trayectorias profesionales que se entrecruzan con los procesos de política educativa contingentes, percibiéndose que el profesorado no es solo un ejecutor de *curriculum*, sino alguien que reflexiona, se posiciona y toma decisiones pedagógi-

cas en virtud de su trayectoria e historia de vida (Goodson, 2004). Con todo, los profesores leen, adoptan y adaptan en sus experiencias de manera idiosincrática dichas demandas, construyendo de esta forma sus propias trayectorias docentes, las que nos permiten acercarnos a sus prácticas escolares por ende a la escuela y sus complejidades (Bolívar; Gijón, 2008).

Respondiendo a la pregunta ¿Qué características destacan?, principalmente podemos evidenciar que su caracterización es siempre situada a su contexto y vivencia, no hay análisis de carácter político contingente o global hacia la ley o el proceso político de construcción de dicha normativa, más bien la caracterización se centra en cómo les afecta a ellos en sus procesos escolares. Es por ello que este tipo de estudios coadyuvan a mirar el sistema educativo desde la vida singular pero profunda de sus actores y protagonistas, en modo "forense" siguiendo a Rivas (2020), que ausculta la realidad para buscar su trasformación.

Con todo, es relevante investigar como la trayectoria que el docente ha ido construyendo a través de las vivencias de las reformas y políticas van repercutiendo en el sistema escolar lo que permite ir comprendiendo las complejidades de este, transformarlo, pensarlo y proyectarlo, hacerlo desde los cimientos desde quienes lo viven y ayudan a construir, profesores que se desarrollan profesionalmente en contextos escolares complejos y diversos. Siguiendo a Huff (2016, p. 673),

> […] es necesario explorar de modo más profundo la compleja relación entre las historias personales de vida y el contexto, y el papel que desempeñan en el desarrollo de la identidad para comprender la práctica de los docentes de modo de dotarla de sentido y juicio pedagógico.

Muchos de los constructos teóricos elaborados desde la investigación *sobre* educación (Imbernon, 2002) acerca de los profesores, muestran poco sustento en la propia voz de maestros. En la búsqueda por superar esas limitaciones, en este estudio hemos observado que la valoración de algunos hitos históricos, políticos y sociales del sistema educativo cobran otra mirada cuando escuchamos a los profesores. Tal cual, por ejemplo, valoran la evaluación docente como vehículo de crecimiento y oportunidad, que consideran la creación de la Agencia de Calidad como un aporte al servicio de los profesores, niños y jóvenes de nuestro país a diferencia de la Superintendencia, ambas instituciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, implantado en la Ley General de Educación de 2009. En tal sentido, la Superintendencia[3], organismo facultado para vigilar y controlar el uso de recursos y atender a las denuncias que surjan desde las familias hacia el servicio educacional de la escuela, no sorprende que sea una institución vista como "negativa" dado que es quien vela por el cumplimiento de la normativa referida a recursos y su buen uso, de tal forma que sus inspectores o supervisores cumplen el rol de fiscalizadores. A diferencia de la Agencia de la Calidad[4] que tiene un rol de acompañamiento y orientación en torno a resultados de aplicaciones

de diferentes pruebas, test o instrumentos de medición de la calidad educacional, por ello más cercana a asuntos didácticos y pedagógicos.

Igualmente, identifican que la jornada escolar completa fue inicialmente bien concebida y beneficiosa para el sistema educativo, y que la incorporación de las comunidades educativas como entes relevantes en la escuela ha sido un acierto. Siguiendo a Bolívar (2006), frente a propuestas de innovación de carácter externo, ajenas a la cultura de las escuelas, y en oposición a modelos formativos centrados en suplir lagunas, carencias y déficits del profesorado, el enfoque biográfico surge como una apuesta que dirige su atención a los profesores y profesoras como personas, con unas trayectorias singulares pero cuyos contenidos conforman un ethos de saberes, valores y demandas compartidos.

Visto así, se debe tener en cuenta que gran parte del éxito de las reformas educativas se explica en función de los significados e interpretaciones que los profesores otorgan a sus finalidades, a partir del margen de autonomía que poseen para el desarrollo de posicionamientos activos y críticos, así como de seleccionar y proponer *curriculum*.

Recibido el 20 de abril de 2023
Aceptado el 22 de enero de 2024

Notas

[1] Estudio que cuenta con el financiamiento de la Agencia Nacional De Investigación (ANID) a través del proyecto Fondecyt n° 1221524 y el auspicio de la Universidad Austral de Chile.

[2] El web site del programa puede ser accedido en: https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/.

[3] El sitio de la Superintendencia puede ser accedido en: https://www.supereduc.cl/.

[4] El sitio de la Superintendencia puede ser accedido en: https://www.agenciaeducacion.cl.

Referencias

ACKER, Sandra. **Género y educación**: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Madrid: Narcea, 1995.

ALARCÓN, Jorge; DONOSO, Sebastián. ¿Nuevo paradigma en la política educativa chilena? Debates sobre educación y transformación social. **Educación**, Costa Rica, v. 42, n. 2, p. 740-768, 2018. Disponible en: https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27560. Acceso el: 10 ene. 2023.

ARANCIBIA, Marcelo (Ed.). **Trayectorias de Docentes del sur en tiempos de reformas y cambios educativos**. Valdivia Chile: Kultrún, 2021.

ATKINSON, Robert. **The life story interview**: Sage University Papers Series on Qualitative Research Methods. Thousand Oaks: Sage. 1998. (V. 44).

ÁVALOS, Beatrice. Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. In: VÉLAZ DE MEDRANO, Consuelo; VAILLANT, Denise (Coord.). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: Santillana-OEI, 2009. P. 67-77.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidad Líquida**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

BOLÍVAR, Antonio. **La identidad profesional del profesorado de Secundaria**: crisis y reconstrucción. Málaga: Aljibe, 2006.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús. **La investigación (auto) biográfica en educación**. Barcelona: Editorial Octaedro, 2019.

BOLÍVAR, Antonio; GIJÓN, José. Historias de vida que deshacen profecías de fracaso. **Cuadernos de Pedagogía**, v. 382, p. 56-59, 2008.

CABEZAS, Verónica; GALLEGO, Francisco; SANTELICES, Verónica; ZARHI, Magdalena. **Factores Correlacionados con las Trayectorias Laborales de Docentes en Chile, con Especial Énfasis en sus Atributos Académicos**. Santiago: MINEDUC, 2011. (Proyecto FONIDE N°: FS511082- 2010).

CARRASCO, Alejandro; FLORES, Luis. **De la reforma a la transformación**: capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena. Santiago de Chile: CIP-Pontificia Universidad Católica de Chile, 2019.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories- stories of teacher- school stories- stories of schools. **Educational Researcher**, v. 25, p. 24-30, 1996.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Narrative inquiry**: Experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

DE SOUSA, Boaventura. **La cruel Pedagogía del Virus**. Buenos Aires: CLACSO, 2020.

DONOSO, Sebastián; DONOSO, Gonzalo. Políticas de gestión de la educación pública escolar en Chile (1990 -2010): una evaluación inicial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 421-448, 2009.

DUSSEL, Inés. La formación docente y los desafíos de la pandemia. **Revista Científica EFI DGES**, v. 6, n. 10, p. 11-25, 2020.

FALABELLA, Alejandra. El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, 2015.

GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales**: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós/MEC, 1990.

GOODSON, Ivor. Profesorado e historias de vida: Un campo de investigación emergente. In: GOODSON, Ivor (Ed.). **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro, 2004. P. 45-62.

HARGREAVES, Andy. **Enseñar en la Sociedad del Conocimiento**. Barcelona: Octaedro. 2003

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. **Capital Profesional**. Morata: Barcelona, 2014.

HERNÁNDEZ, Fernando; RIFÀ, Montserrat (Coord.). **Investigación Autobiográfica y cambio social**. Barcelona: Octaedro, 2011.

HUBERMAN, Michael. Las fases de la profesión docente. **Ensayo de Descripción y Previsión**, Qurriculum, v. 2, p. 139-159, 1990.

HUFF, Jay. The significance of critical incidents and voice to identity and agency. **Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 22, n. 6, p. 670-682, 2016.

IMBERNON, Fransesc. **La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado**: reflexión y experiencias de investigación educativa. Barcelona: GRAO, 2002.

LIZANA, Verónica. Una Relación Invisibilizada en los Contextos de Formación Docente Inicial: la identidad profesional desde una perspectiva de género. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, España, v. 7, n. 3, p. 69-81, 2009.

MAYO, Isabel Cantón; TARDIF, Maurice (Coord.). **Identidad Profesional Docente**. Madrid: Narcea, 2018.

ORELLANA, Víctor (Ed.). **Entre el mercado gratuito y la educación pública**: Dilemas de la educación. Santiago: LOM Ediciones; NodoXXI, 2018.

REYES, Leonora; CORNEJO, Rodrigo; ARÉVALO, Ana; SÁNCHEZ, Rodrigo. Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. **Polis**, Caracas, v. 9, n. 27. p. 269-292, 2010.

RIVAS, Ignacio. La investigación educativa: del rol forense a la transformación social. **Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, Márgenes, v. 1, n. 1, p. 3-22, 2020.

RIVAS, Ignacio; HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO, Juana; NÚÑEZ, Claudio. **Historias de vida en educación**: Sujeto, Diálogo, Experiencia. Barcelona: Dipòsit Digital UB, 2012.

RIVAS, Ignacio; MÁRQUEZ, María; LEITE, Analí; CORTÉS, Pablo. Narrativa y educación con perspectiva decolonial. **Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, Márgenes, v. 1, n. 3, p. 46-62, 2020.

TREVIÑO, Ernesto. Diagnóstico del sistema escolar: las reformas educativas 2014-2017. In: SÁNCHEZ, Ignacio (Ed.). **Ideas en Educación II**: definiciones en tiempos de cambio. Santiago: CIP-Pontificia Universidad Católica de Chile, 2018. P. 133-166.

VAN MANEN, Max. **Investigación Educativa y Experiencia vivida**: ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. Barcelona: Idea Books, 2003.

XIN XIE, Keng Siau; FIONA FUI, Hoon Nah. COVID-19 pandemic – online education in the new normal and the next normal. **Journal of Information Technology Case and Application Research**, v. 22, n. 3, p. 175-187, 2020.

Marcelo Arancibia-Herrera es Profesor de Historia y Geografía, Licenciado en Historia, Magister en Educación por la Universidad Católica de Valparaíso, Master y Doctor por la Universitat Oberta de Cataluyna (UOC) en el Programa Interdisciplinario sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Es profesor investigador en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Austral de Chile. Actualmente es Director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades UACh.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4314-4253
E-mail: marceloarancibia@uach.cl

Alberto Galaz es académico de pre y postgrado del Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Austral de Chile. Profesor de Historia y Geografía. Magíster, Doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile y por la Université de Rouen, Francia. Investigador en proyectos relativos a la identitad docente, políticas educativas y la gestión de las escuelas. Autor de publicaciones referidas al desarrollo profesional, identidad y evaluación docente.
ORCID: http://orcid.org/0000-0001-7729-2783
E-mail: alberto.galaz@uach.cl

Bernardita Maillard es profesora en Educación General Básica, Universidad Pontificia Católica de Valparaíso, Magister en Ciencias de la Educación, Universidad de los Lagos. Académica universitaria desde el año 2004 en la carrera Pedagogía en Educación Básica, Universidad de los Lagos (2004-2011) y Universidad Austral de Chile, Campus Patagonia (2012-2022).
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2168-5187
E-mail: bernardita.maillard@uach.cl

Paulina Larrosa es Licenciada en Biología, Profesora de Biología, Doctora en Ciencias Humanas, académica y docente del Instituto de Ciencias de la Educación. Sus intereses fundamentales se vinculan con la enseñanza y aprendizaje de las ciencias; la relación entre los seres humanos con los demás animales y la Formación Inicial Docente.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1905-8371
E-mail: paulina.larrosa@uach.cl

Gerardo Muñoz es académico del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Austral de Chile. Es Doutor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, Profesor de Educación General Básica con Especialización en Educación Intercultural y Magíster en Educación por la Universidad Católica de Temuco.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7019-2701
E-mail: gerardo.munoz01@uach.cl

Disponibilidad de datos de la investigación: el conjunto de datos que respaldan los resultados de este estudio se publica en el propio artículo.

Editora-responsable: Carla Karnoppi Vasques

CC BY