

## Contexto político y socio-histórico del profesorado en Chile: análisis desde su identidad<sup>1</sup>

**Claudia Carrasco Aguilar**

Profesora Titular, Universidad de Playa Ancha, Chile  
Investigadora Postdoctoral, Universidad de Granada, España  
<https://orcid.org/0000-0002-8768-2440>  
[claudia.carrasco@upla.cl](mailto:claudia.carrasco@upla.cl)

**Antonio Luzón Trujillo**

Profesor Titular, Universidad de Granada  
<https://orcid.org/0000-0002-4095-2319>  
[aluzon@ugr.es](mailto:aluzon@ugr.es)

**Verónica López Leiva**

Profesora Titular, Directora Centro de Investigación para la Educación Inclusiva  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile  
<https://orcid.org/0000-0001-7405-3859>  
[veronica.lopez@pucv.cl](mailto:veronica.lopez@pucv.cl)

### RESUMEN

Este trabajo analiza el rol de las políticas educativas y de la organización docente en los procesos de conformación de las identidades del profesorado, entre el periodo de la consolidación del Estado Docente, y la actualidad. La identidad docente es un constructo multidimensional, que va mutando en la medida en que el profesorado va atravesando diferentes escenarios sociales, políticos e históricos. Se trata de un artículo de revisión documental. El desarrollo de este artículo muestra que el profesorado se ha constituido como un actor muy diverso, por lo que no es posible referirse a una sola identidad. Esas diferencias tensionan identidades funcionarias, técnicas, académicas, de autonomía, colectivas, profesionales, entre otras, que conviven simultáneamente y se construyen de forma dialéctica con los contextos. El artículo sugiere a futuras investigaciones observar la relación entre identidades y trayectorias docentes.

**Palabras clave:** Responsabilidad del Estado, política educacional, Estado y educación, movimiento social, reforma de la educación, historia de la educación.

### **Political and socio-historical context of teachers in Chile: analysis from their identity**

### ABSTRACT

This paper analyzes the role of educational policies and teacher organization in the processes of shaping teachers' identities between the period of the consolidation of the teaching state and the present. Teacher identity is a multidimensional construct, which mutates as teachers go through different social, political and historical scenarios. This is a documentary review article. The development of this article shows that the teaching profession has been constituted as a very diverse actor, so that it is not possible to refer to a single identity. These differences create tensions between functional, technical, academic, autonomous, collective and professional identities, among others, which coexist simultaneously and are constructed dialectically with the contexts. The article suggests

---

<sup>1</sup> Agradecimientos a los proyectos: FONDECYT N° 11190339 Trayectorias docentes: Análisis en el marco del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, FONDECYT N° 1191267 La inclusión excluyente: prácticas de exclusión y segregación en escuelas chilenas; Becas ANID – 2022 N° 74220039; SCIA ANID CIE160009

that future research should observe the relationship between identities and teaching trajectories.

**Keywords:** State responsibility, educational policy, State and education, social movement, education reform, History of education.

## **Contexto político e sócio-histórico dos professores no Chile: análise a partir de sua identidade**

### **RESUMO**

Este trabalho analisa o papel das políticas educacionais e da organização docente nos processos de conformação das identidades docentes, entre o período de consolidação do Estado de Ensino e a atualidade. A identidade docente é uma construção multidimensional, que se modifica à medida que os professores passam por diferentes cenários sociais, políticos e históricos. Este é um artigo de revisão documental. O desenvolvimento deste artigo mostra que os professores tornaram-se um ator muito diversificado, pelo que não é possível referir-se a uma identidade única. Essas diferenças acentuam identidades oficiais, técnicas, acadêmicas, autônomas, coletivas, profissionais, entre outras, que coexistem simultaneamente e se constroem dialeticamente com os contextos. O artigo sugere pesquisas futuras para observar a relação entre identidades e trajetórias docentes.

**Palavras-chave:** Responsabilidade do Estado, política educacional, Estado e educação, movimento social, reforma educacional, história da educação.

### **INTRODUCCIÓN**

La identidad del profesorado es un fenómeno complejo de estudiar que implica investigar a un sujeto colectivo que enfrenta diferentes tensiones derivadas de su profesión, y a la vez, presenta una alta heterogeneidad. En términos generales, ésta suele investigarse a través de categorías como la vocación para la enseñanza, la contribución social y las condiciones de trabajo (Friz y otros, 2022; Carrillo y otros, 2022; Otondo y Núñez, 2023).

La identidad es un constructo relativo al contexto sociohistórico, y en el caso del profesorado, se relaciona con diferentes transiciones entre expresiones de profesionalización que han sido construidas a partir de múltiples políticas públicas, destacando la condición funcionaria, el quehacer de tipo técnico y la definición de su rol como trabajador de la educación (Núñez, 2007). Por su parte, en la actualidad, las políticas de estandarización docente estarían llevando al profesorado a burocratizar y descualificar su trabajo, aunque al mismo tiempo se han ido construyendo diferentes formas identitarias de resistencia a la imposición del Estado, y por lo tanto, a sus políticas (Carrasco y López, 2022). Es por ello que la construcción de la identidad docente no debe ser analizada exclusivamente como un reflejo de las políticas y reformas educativas. Más bien, es posible decir que éstas constituyen el marco en el cual se construye su identidad (Carrasco y otros, 2019).

Si bien la definición del sí mismo es individual y colectiva, ésta opera como una narración social, por lo que muchas veces exige de la identificación con un grupo en particular (Ortiz-Mallegas y otros, 2022; Pérez y otros, 2022; Valdenegro y González, 2022). Es así como para comprender la alta complejidad de la identidad docente en su evolución histórica, es necesario comprender que ésta

jamás tendrá, ni ha tenido, una única definición. Por ello, este artículo prefiere referirse al plural “identidades docentes”, en vez de usar el término en singular, y así, dar cuenta de la diversidad de expresiones que ésta puede tomar. Si bien las políticas educativas constituyen el marco de construcción de las identidades docentes, es la participación en organizaciones reivindicativas la que le ha ofrecido identidad social al gremio (Ortiz-Mallegas y otros, 2022; Preston, 2020). Al interior de las organizaciones docentes se expresa la búsqueda de la democratización de la educación; aunque al mismo tiempo, se enfrentan procesos de autoritarismo y confrontación de relaciones de poder entre sus dirigentes (Jabbar y otros, 2020; Mancini, 2020; Owens, 2022).

Este trabajo analiza el rol de las políticas educativas y de la organización docente en los procesos de conformación de las identidades del profesorado, entre el periodo de la consolidación del Estado Docente y la década de 2010. Se ha elegido ese periodo porque desde entonces es posible observar con claridad una política centralizada y nacional dirigida al profesorado. Para ello, se realizó un análisis documental de revisión de literatura a través de algunos textos escritos en las épocas señaladas, y otros que refieren a la misma. A continuación, se abordan tres periodos históricos con el fin de mostrar cómo se combinan las identidades que las reformas y políticas educativas ofrecen, con aquellas que se pueden esbozar a partir de la participación docente en organizaciones sociales, sindicales y de carácter reivindicativo.

### **El Profesorado y el Estado Docente**

Aunque en 1860 se promulgó la primera Ley Orgánica de Instrucción Primaria, no fue hasta 1920 que se dictó la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. En materia de trabajo docente, esta definió por primera vez la jornada laboral docente e instaló un debate sobre el perfeccionamiento docente, lo que se articuló con el creciente rol del Estado de edificar un sistema nacional de educación (Biscarra y otros, 2015). Esta ley defendía el acceso a la educación, sobre todo, de los sectores populares, ofreciendo garantías estatales para estos fines (Donoso y Donoso, 2010). Por ello, se suele situar en ésta la consolidación de un Estado Docente, el que paulatinamente se estaba conformando desde fines del siglo XIX e inicios del siglo XX (Sandoval-Rubilar, 2020). Sin embargo, esta ley no resolvió la escasez de escuelas y mantuvo el carácter burgués de la educación. Reyes (2009) caracteriza a esta ley como un intento de las elites chilenas para detener el avance de los movimientos sociales de la época, ya que diferentes agrupaciones de trabajadores habían construido propuestas pedagógicas autónomas, enmarcadas en las acciones de la Federación Obrera de Chile.

Posteriormente, la Asamblea Constituyente Popular de 1925 lideró un movimiento popular a través de la Asociación General de Profesores, con el fin de levantar propuestas pedagógicas innovadoras. Sin embargo, el entonces presidente Jorge Alessandri (1920-1925) no consideró la voz del profesorado, imponiendo una nueva institucionalidad a través de una Constitución Política de la República (Reyes, 2010). Con la Constitución de 1925 quedó legislado el rol del Estado en la educación y ésta fue acusada por diferentes organizaciones docentes de haberse originado en una burguesía que buscaba imponer un determinado orden, unidad y homogeneidad al proceso de construcción de la nación. Sin embargo, las fuertes disputas entre las organizaciones docentes y los

partidos políticos llevaron al fracaso de varios proyectos educativos alternativos contruidos por organizaciones docentes, como fue el caso de las Escuelas Federales Racionalistas (Reyes, 2009). Estas disputas dan cuenta de una tensión en las identidades del profesorado de la época, que por un lado parecen expresar un sentido de organización colectiva con relativa autonomía, y por otro, se muestran atravesadas por luchas de poder.

Estas identidades, ya venían transitando hacia un proceso de profesionalización, a través de la institucionalización de su formación, especialmente en secundaria (Contreras y Villalobos, 2010). Este proceso coincidió con la Reforma Educativa de 1928 en el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo (1927-1931). Ese año se dictaron y se derogaron una serie de cuerpos legales que pretendieron crear la infraestructura organizacional de la Reforma educativa de la época. Entre abril y mayo se creó y se derogó la Superintendencia de Educación, se creó el Ministerio de Educación Pública, se crearon las Direcciones Generales, se extendió la educación básica obligatoria a seis años, y se reconoció el rol cooperador de la función educacional del Estado a los establecimientos privados. La derogación de estas iniciativas operó como una contrarreforma, ocurrida entre octubre de 1928 y febrero de 1929 (Carimán, 2012). En este periodo se comenzó a observar una amplia diversidad de formaciones docentes, que se disputaron entre el docente normalista, el profesor de Estado - formado en institutos y universidades-; y el profesor para la enseñanza técnica. Cada tipo de formación impactó en la conformación de diferentes identidades docentes, que transitaron desde una identidad técnica, hasta una de tipo liberal con elementos académico-disciplinarios.

Luego del Gobierno de Ibáñez, los desarrollos políticos del país empezaron a evidenciar presiones de diferentes organizaciones docentes como la Federación de Maestros de Chile, la Unión de profesores de Chile y la Federación de Educadores de Chile (Echeverría, 1983). Además de estas organizaciones, el magisterio fue paulatinamente explicitando la necesidad de vincularse con diversos grupos sociales para generar diversos debates públicos (Vidaurre, 1959). Al mismo tiempo, se fue instalando en las escuelas una cultura burocrática, como expresión del hecho de que la mayoría del profesorado era empleado de un Estado nacional, centralizado, jerárquico y normativo. Esta doble expresión, como docente organizado y como funcionario público, colaboró en la creación de identidades complejas, que parecen mostrarse a través de diferentes tensiones. Por ejemplo, el Estatuto Administrativo de 1960 definió al profesorado como un grupo particular dentro de los funcionarios públicos (Biscarra y otros, 2015), lo que dejó en evidencia una propuesta identitaria diferente a la de otros funcionarios. Además, y a pesar de estar constantemente enfrentados con el Estado en torno a sus remuneraciones y condiciones de empleo, varios movimientos magisteriales de la época defendieron el Estado Docente, destacando sus rasgos de centralismo, uniformidad y formalismo administrativo (Núñez, 2004). Así, las identidades docentes parecen haber estado sujetas al Estado, del cual dependían y al cual defendían, a la vez que se construían como contestatarias al mismo. Posiblemente esto pudo ser validado por la propia política pública, al dejar al profesorado en una categoría especial de funcionario público. No se trata necesariamente de docentes que por un lado eran funcionarios públicos y defendían al Estado, y por otro, participaban de organizaciones sociales. Se trata de la complejidad multidimensional de las identidades, las cuales aparecen como

un fenómeno que entrelaza procesos, convicciones y prácticas, en el mismo sujeto, expresando una hibridez identitaria cuyo origen es histórico (Molina, 2022).

Estas expresiones identitarias convivieron con la expansión más importante del sistema educacional chileno, la cual se registró en la década de 1960, y muy particularmente, luego de la reforma educacional que inició el gobierno del presidente Eduardo Frei Montalva (1964-1970). Esta reforma sostuvo principios como la educación integral, igualdad de oportunidades, educación para la democracia, educación permanente, responsabilidad sociocultural de la educación, entre otros. Sin embargo, al mismo tiempo construyó un currículum tecnicista, bajo una posición altamente conservadora que llevó a la educación a transitar hacia un lenguaje que destacaba la objetividad y neutralidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Oliva, 2008). Como se puede ver, estas contradicciones ofrecen identidades docentes en tensión, las que pueden ser difíciles de integrar.

Posteriormente, y durante el gobierno del presidente Salvador Allende (1970-1973), la economía chilena atravesó un periodo de transición con grandes ramificaciones en el orden financiero y estructural. El gobierno de Allende institucionalizó la gratuidad, instalando programas de asistencia escolar para los sectores populares de la sociedad. Además, se potenció un programa de orientación escolar y el mejoramiento del estatuto del cuerpo docente en materia de salarios y participación (López y Cárdenas, 2015). Este gobierno buscó la recuperación de la relación entre clase social y educación, entendiendo ésta como un vehículo de movilidad social (Blanc, 1971). Estas iniciativas convergieron en el proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU), que se propuso terminar con la desigualdad social en el sistema escolar, aunque generó polémicos encuentros y desencuentros en un gran sector del magisterio (Flores y otros, 2021). Diferentes enfrentamientos comenzaron a ocurrir entre el profesorado que apoyaba estas reformas y quienes no, polarizándose las miradas sobre la educación y sus fines.

En términos de la organización docente, en 1970 el magisterio acordó por unanimidad en el Congreso Nacional de Educación, constituir una única organización sindical a través del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE), el que a los pocos meses fue reconocido por una ley especial de la República. El SUTE agrupó a maestros y al personal que trabajaba en el sector. Esta organización sindical tuvo algunos componentes de tipo pedagógicos por medio de la formación continua del profesorado, con base en un modelo de aprendizaje y perfeccionamiento que buscaba generar instancias de análisis de la práctica docente para su mejoramiento (Donoso, 2008; Núñez, 2015). La conformación del SUTE da cuenta de que las identidades obreras no estaban del todo abandonadas, toda vez que la figura de “trabajador” de la educación vuelve a aparecer en el escenario político, incluso por encima del esfuerzo del Estado de promover una identidad profesional.

### **La fuerza de la profesionalización en la Dictadura Militar y el Estado Subsidiario**

La Dictadura Militar encabezada por Augusto Pinochet (1973-1989) marcó el paso de un Estado Docente hacia un Estado Subsidiario. El sistema educacional chileno sufrió profundas transformaciones, desde cambios metodológicos y de contenidos hasta la desaparición y muerte de

connotados profesores y profesoras. La Dictadura asignó nuevos roles a los distintos estamentos de la comunidad escolar, viéndose afectado el conjunto del sistema de educación a través del descenso del gasto público, lo que repercutió en una fuerte baja de las remuneraciones docentes. Se intervino la dirección de escuelas y liceos, y se limitó el desarrollo del currículo (Flores y otros, 2021).

Recurriendo al uso de la fuerza, se impuso un nuevo modelo de desarrollo, cuya lógica de acumulación se inscribió en la dinámica del capitalismo internacional. Así, en 1974 el sistema educativo quedó en manos de institutos militares. El Ministerio de Educación Pública pasó a ser una institución de carácter técnico, transformando la educación en una forma de control social. La intervención del Estado como agente económico, fue sustituida por la intervención represiva de éste como agente político (Echeverría, 1983). Junto con ello, el SUTE fue disuelto, y el profesorado del país perdió derechos que regían específicamente la actividad laboral docente. La reorganización curricular de la Dictadura implicó el fomento de una visión técnico-operacional de la pedagogía (Donoso, 2008). El período de la Dictadura modificó la estructura del puesto laboral del profesorado por la pérdida de su estatus de funcionario público. En este sentido, el estudio desarrollado por Orellana y otros (2020), sobre la biografía de profesoras en dictadura, muestra cómo la Dictadura habría quebrado la identidad funcionaria del profesorado chileno.

La Declaración de Principios que la Dictadura dio a conocer en 1974 clausuró el principio del pluralismo ideológico (Echeverría, 1983), y ese mismo año, la Dictadura fundó el Colegio de Profesores de Chile como una nueva organización para el magisterio, imponiendo la colegiatura obligatoria y traspasándole todos los bienes que habían pertenecido al SUTE. De esta manera, se pretendió asimilar la profesión docente a las profesiones de ejercicio liberal (Scherping y otros, 2005). Sin embargo, el profesorado nacional fue conformando organizaciones paralelas bajo el alero de la Iglesia Católica o de iniciativas culturales y deportivas, sosteniendo la defensa de la educación pública y de la profesión docente (Cornejo y Reyes, 2008). Así, la segunda mitad de la década de 1970 se caracterizó por diferentes estrategias orientadas a desarticular las organizaciones profesionales y educativas (Moreno y Gamboa, 2014). Con esto, se aprecia una amplia emergencia de identidades docentes colectivas, orientadas a la organización social y de carácter reivindicativo; las que convivieron con identidades atravesadas por el miedo. Esto es definido por Orellana y otros (2020) como “identidad profesional pasiva” (p. 19).

A partir de la década de 1980, la Dictadura logró articular una política educacional coherente que comenzó con el nombramiento de una Directiva Educacional, y se consolidó con el traspaso de la educación pública hacia los municipios. El periodo comprendido entre 1979 y 1989 se focalizó en la descentralización y privatización del sistema educativo. Al profesorado se le liquidó la condición funcionaria al traspasar sus contratos a las municipalidades en calidad contractual de trabajadores comunes (Núñez, 2004). Este traspaso tuvo como consecuencia la entrega de la regulación de la educación a los mecanismos de mercado, debilitando las organizaciones docentes. De este modo, el objetivo de mejorar la calidad de la educación quedó supeditado al logro de una mayor eficiencia administrativa, a la atracción de recursos desde el sector privado y a la competencia entre

establecimientos. Así, durante la década de 1980 se consolidó un modelo político y económico inspirado por la doctrina neoliberal de Milton Friedman (Falabella, 2015).

La mayor forma de organización docente apareció en 1981 con el cambio de la Ley de Colegios Profesionales que decretó la libertad de asociación y la creación de asociaciones gremiales de inscripción voluntaria. A partir de esto, las organizaciones magisteriales de base se articularon a escala nacional constituyendo la Asociación Gremial de Profesores de Chile (AGECH), la que se transformó en el canal de expresión, resistencia y crítica a las políticas privatizadoras de la época. La AGECH levantó reivindicaciones vinculadas con el acceso, permanencia y ascenso en el sistema educativo, denunciando el escaso reconocimiento de otros aspectos del trabajo docente. Sin embargo, la lucha por un currículum crítico se distanció de la AGECH, siendo liderada por la Asociación Chilena del Currículum Educacional (Cabaluz, 2015). Aquí se aprecia la primera tensión respecto de lo que la literatura ha denominado como la labor pedagógica del sindicalismo magisterial o la dimensión educativa del sindicalismo, tensionando con ello, la identidad pedagógica profesional del profesorado (Aguilera y González, 2022; Casco, 2022).

En esta década, se produjo un cambio en el sentido y los objetivos de la educación, pasando desde la formación ciudadana hacia el énfasis en la producción económica, colocando al profesorado al servicio de estos fines. Las políticas en educación se vieron fuertemente influenciadas por el Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo, como parte de un reenfoque económico que se cristalizó con la formulación del Consenso de Washington. Usando como fundamento la teoría económica neoclásica y el modelo ideológico y político del neoliberalismo, las propuestas derivadas de este gran consenso consolidaron el tránsito del Estado Docente a un Estado Subsidiario, lo que se vio reflejado en una nueva Constitución Política (Martínez y Soto, 2012).

Por su lado, y derivado de presiones internas al Colegio de Profesores y de la AGECH, se lograron elecciones representativas en el Colegio en 1985, y unos años después, la AGECH resolvió democráticamente su disolución. Además de rechazar la municipalización, el profesorado se enfrentó con la creación de la carrera docente, la cual enfatizó aspectos del régimen laboral especificando los requisitos de ingreso a la docencia, contrato laboral y remuneraciones, quedando en condiciones desfavorables (Castillo-Armijo y Norambuena-Sandoval, 2020; Biscarra y otros, 2015).

Las medidas más relevantes de la década de 1980 se pueden resumir como la libre entrada de instituciones privadas a la educación, una descentralización de la administración de los establecimientos educativos, la sustitución de un financiamiento estable de las escuelas por uno competitivo por alumno a través de *voucher*, la creación de un Sistema Nacional de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE) con una prueba nacional estandarizada que posteriormente tendrá altas consecuencias, y el cambio del estatus docente de funcionario público a un régimen de empleado que negocia individualmente sus condiciones (Falabella, 2015). De este modo, esta época complejiza las identidades docentes, apareciendo expresiones vinculadas con el miedo y la tecnificación, la precarización del trabajo, el énfasis en los procesos individuales, y el distanciamiento de la identidad funcionaria; a la vez que surgen fuertes identidades colectivas.

## El Itinerario Neoliberal y de Precarización en el Estado Subsidiario

A partir de 1990 e impulsado por el periodo de transición democrática luego del plebiscito de 1988, se profundizó el modelo vigente, tendiendo a una mayor privatización del sistema educativo nacional (Moreno y Gamboa, 2014; Núñez, 2015). A comienzos de la década de 1990 se alcanzaron mejores logros en la cobertura educativa, pero con indicadores críticos en cuanto a calidad, gestión y financiamiento público. Las inequidades del sistema educativo fueron el fundamento de una reforma impulsada en 1990 que invirtió en mejoramiento de la calidad de la educación y elevó el gasto público (Ministerio de Educación, 2005). En diciembre de 1991, la Oficina Regional de la UNESCO, junto a la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), y buscando operacionalizar los acuerdos del Consenso de Washington, llevaron a cabo una propuesta transformativa para la educación en América Latina que incorporó los lineamientos generales del modelo neoliberal que se estaba ya implementando en todo el continente. En materia de desarrollo docente, esto implicó potenciar una profesión docente marcada por el prestigio y el mérito. Chile acogió paulatinamente a estas indicaciones, bajo un amplio consenso acerca del carácter estratégico de la educación para el desarrollo económico y democrático del país.

Estas iniciativas comenzaron a perfilarse bajo el enfoque de *new public management* (Verger y Normand, 2015). Desde este enfoque, se espera del Estado que más que proveer servicios públicos de manera directa, fortalezca su rol de regulador, evaluador y distribuidor de incentivos a los proveedores autónomos de dichos servicios. La introducción de este modelo tendría repercusiones en las identidades construidas por el profesorado, ya que se trata de una estrategia implícita de control del trabajo profesional (Sisto, 2012). El año 1991 se promulgó el Estatuto Docente que estableció una Renta Básica Mínima Nacional (Scherping y otros, 2005), y el Colegio de Profesores se fue fortaleciendo como organización social. Aunque se enmarca en una asociación gremial, en la práctica actúa como un sindicato que negocia con el gobierno condiciones de trabajo y de remuneraciones (Pavez, 1996).

La reforma educacional impulsada en la década de 1990 asumió una relación directa entre desarrollo profesional docente y resultados de aprendizaje (Gentili y Suárez, 2005). Esta relación quedó consignada en la segunda Cumbre de las Américas realizada en 1998 en Santiago de Chile, la que tuvo como uno de sus temas centrales a la educación. La llamada Declaración de Santiago o Declaración de Principios, contempló un plan de acción orientado a la implementación de políticas compensatorias, el establecimiento de sistemas de evaluación de la calidad, el desarrollo de programas de profesionalización del profesorado, el reforzamiento de la gestión educativa y el fortalecimiento de la formación para el mundo del trabajo. En cuanto al desarrollo de programas de profesionalización docente, se acordó explorar mecanismos de incentivos vinculados con la actualización y el cumplimiento de estándares de desempeño (Feldfeber y Saforcada, 2005). De este modo, se comenzó a ofrecer desde las políticas educativas, identidades tecnificadas y gerenciales (Sisto, 2012).

En el gobierno del Presidente Eduardo Frei Ruz Tagle (1994-2000), el Estatuto Docente sufrió

una modificación importante, estableciéndose un sistema de incentivos para el profesorado de colegios destacados (Cornejo y Reyes, 2008). Esta modificación tuvo la perspectiva de flexibilizar la gestión educacional, lo que significó un retroceso en la situación laboral del profesorado. Así, el Estado defendió la descentralización del sector público, a la vez que propuso una activa relación con los establecimientos educativos, sin ninguna mejora evidenciable sobre los problemas de calidad y equidad. En la década de 2000 la profesión docente se fue consolidando hacia un modelo meritocrático, con la expectativa de que el profesorado desarrollara identidades de profesionales liberales. Así, el año 2001 comenzó el proceso de construcción de un Marco para la Buena Enseñanza (MBE) que correspondió a criterios profesionales del ejercicio de la profesión docente, a través de un itinerario que otorgó las bases para un posterior sistema centralizado de evaluación de las prácticas docentes. Con este instrumento el profesorado quedó reducido a la escuela y el aula, lo que fortaleció la emergencia de identidades técnicas, priorizando la didáctica bajo una racionalidad instrumental.

Como parte del conjunto de acciones políticas que buscaron focalizar al docente como actor clave del mejoramiento de la calidad educativa, el gobierno del presidente Ricardo Lagos (2000-2006) creó la Red Maestros de Maestros, programa en el cual se incentivó un apoyo desde el profesorado calificado con excelencia docente, hacia aquellos que parecen necesitar de esta ayuda, bajo un enfoque por competencias (Ministerio de Educación, 2003). De este modo, se comenzó a instalar una carrera docente sujeta a evaluaciones individuales del desempeño (Sisto, 2012), hasta llegar al actual Sistema Nacional de Evaluación Docente. Paulatinamente, durante la década del 2000, el Colegio de Profesores fue conquistando mayores espacios de participación en las políticas educativas, aunque tuvo fuertes dificultades para representar la voz de las mayorías (Scherping y otros, 2005).

Una de las principales negociaciones que dejó al gremio fracturado fue el Sistema de Evaluación Docente. El año 2000, el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores de Chile estaban de acuerdo en configurar un sistema de evaluación formativa, creando para ello, una Comisión Técnica, ya que hasta ahora, no existía un sistema de evaluación o calificaciones centralizado y el vigente, se prestaba para diferentes arbitrariedades de parte de los municipios. Las principales tensiones de la Comisión se dieron en torno al enfoque formativo o no de la propuesta gubernamental. El Colegio de Profesores no se oponía a la evaluación, sino a las características propias de una calificación tradicional de funcionarios (Caiceo, 2020).

En septiembre del año 2000, el trabajo de la Comisión Técnica estableció que se debería evaluar ciertos estándares mínimos que identifiquen las condiciones básicas de formación profesional y desempeño docente, así como estándares de desarrollo (Editorial Docencia, 2000). Al analizar las discusiones de la Comisión Técnica, se evidencia una tensión entre una evaluación democrática y una tecno-evaluación, cuyo resultado final mantuvo un énfasis en los instrumentos de control tecnocrático sobre el trabajo docente, orientado a una devaluación del trabajo crítico e intelectual del profesorado.

Paradójicamente, mientras el Sistema de evaluación e incentivo docente chileno pretendía

evaluar el desempeño del profesorado, se fueron deteriorando los sistemas laborales, avanzando la precarización de los cargos docentes (Gentili y Suárez, 2005). La propuesta de fondo adscrita en esta política destaca la descentralización del Estado, lo que ha puesto en cuestionamiento a las organizaciones docentes, desarticulándose los mecanismos de negociación de las mismas. Así, pese a las múltiples reformas que ha atravesado desde esa fecha el sistema de evaluación docente, éste ha sido cuestionado por el profesorado en ejercicio debido a considerarlo punitivo, subjetivo y obsoleto (Sisto y Fardella, 2011; Rubilar, 2016).

En el año 2006, un creciente movimiento de estudiantes secundarios convocó a diversas organizaciones de estudiantes y trabajadores en un gran debate sobre la calidad de la educación en el país, cuestionando la institucionalidad y sus principios de regulación. Sin embargo, y a pesar de esta efervescencia, el profesorado no había conseguido recuperar la fragmentación del movimiento que sufrió entre las décadas de 1990 y 2000, teniendo un escaso rol en estas movilizaciones (Cornejo e Insunza, 2012). El resultado de este proceso fue la transformación de la Ley Orgánica de Educación (LOCE), como un resabio de la Dictadura que marcaba el término de una etapa en el periodo de gobierno de la primera presidenta mujer en el país Michelle Bachelet Jeria (2006-2010). Pese a este importante cambio normativo, en la década de 2000 no sólo se consolidó el Estado Subsidiario, sino que, además, se creó un refinado sistema de desarrollo de políticas de rendición de cuentas amparado en leyes que asocian el subsidio a la demanda con la calidad educativa. Estas políticas enfrentan la paradoja de la instalación de una lógica de autonomía en la gestión escolar, junto a otra de amenaza de sanción. De esta manera, se esperaba del profesorado chileno que fueran capaces de diseñar materiales y crear didáctica, sin generar las condiciones de trabajo básicas que lo permitieran (Reyes, 2010). El acento de la política mutó desde lo que el Estado le entrega a la escuela, hacia lo que la escuela le entrega al Estado (Falabella, 2015), destacando así tanto la eficiencia como la eficacia (Sisto y Fardella, 2011).

En el gobierno de Sebastián Piñera (2010-2014) se fortaleció el desarrollo de carreras individuales, mejorando los mecanismos de control e incentivos, y acelerando la posibilidad de despido de aquellos profesores evaluados con desempeño insatisfactorio (Segovia y Gamboa, 2012). Este marco normativo comenzó a influir en la regulación del trabajo docente a través una nueva institucionalidad capaz de definir estándares de desempeño y clasificación para las escuelas, instaurando planes de mejoramiento que definen estándares de aprendizaje y diferencias en formas de contratación del profesorado. Esto se evidencia en un complejo Sistema de aseguramiento de calidad de la educación y una nueva carrera docente, a través de un Estado supervigilante que se erige por medio de un sistema de inspección y rendición de cuentas, combinando su carácter subsidiario con algunos elementos aún, de carácter protector (Falabella y De la Vega, 2016). Para ello, se creó una Superintendencia de Educación y una Agencia de Calidad de la Educación, encargadas de articularse con el Ministerio de Educación para evaluar, monitorear y gestionar sanciones y consecuencias, sobre los centros educativos y el profesorado.

El año 2016 y bajo el segundo gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018), se promulgó una

nueva Ley de Carrera Profesional Docente (N° 20.903), que estableció regulaciones salariales y entregó atribuciones a los equipos directivos respecto del desarrollo profesional docente. Esta carrera categoriza al profesorado en un complejo sistema meritocrático de tramos derivados de la evaluación docente, sin cambios sobre las condiciones contractuales ni el sistema provisional. Si bien esta reforma trajo consigo una promesa de mejora del status social y la entrega de recursos para desarrollarse, no considera más que la desigualdad en el ingreso económico del profesorado, dejando fuera las categorías de clase, raza y género (Cavieres-Fernández y Apple, 2016). Al abordar el trabajo docente, esta política asocia de forma implícita las identidades profesionales docentes, a un recorrido o trayectoria (Carrasco y otros, 2023). Como este recorrido se basa en un sistema de incentivos individuales, va en contra de una visión de profesionalización más orgánica (Ruffinelli, 2016). Pese a esto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos destaca esta carrera como un ejemplo para otros países por haber desarrollado una cultura de la evaluación (Carrasco y otros, 2023).

## **DISCUSIÓN**

Al revisar los procesos sociales e históricos que conforman las identidades docentes, se aprecia no sólo que no existe una sola identidad, sino que éstas se construyen en interacción con diferentes factores, como las políticas y reformas, y los contextos específicos en los cuales ocurre el trabajo docente. La organización social aparece como una expresión de estos contextos más que como un mediador de las identidades. Las identidades del profesorado son múltiples y contradictorias en los mismos periodos de tiempo, lo que demuestra que la identidad no es un reflejo de las políticas o reformas, destacando sobre todo su hibridez. Pese a que algunos autores sostienen la influencia del neoliberalismo en la construcción de esta hibridez en las identidades docentes (Molina, 2022), esta revisión muestra que son las formas de lucha activa e interacción con el Estado, instituciones y sus propios pares, lo que resulta determinante de esta hibridez. Al mismo tiempo, esto representa un hallazgo interesante, ya que ofrece la posibilidad de comprender las identidades docentes como un proceso que se construye en tensión. La alta diversidad de expresiones identitarias, que responden al mismo contexto político y temporal, podría estar dando cuenta de la multidimensionalidad del constructo, pero también, del hecho de que no se puede comprender las identidades docentes como una clasificación taxonómica. Este trabajo muestra que en el profesorado conviven identidades técnicas, funcionarias, colectivas, gerenciales, entre otras; sin que pueda haber claridad respecto de cuál está más presente que otra.

De todos modos, los contextos políticos ejercen una alta influencia en estas conformaciones. La relación del profesorado con los gobiernos y con las políticas públicas es ambivalente, y contiene aspectos de adherencia y de enfrentamiento a las reformas; aunque la crudeza y extensión de la Dictadura Militar de 1973 aparece en el escenario nacional como un hito fundamental para estas identidades. El periodo de la Dictadura se concentró en crear un libre mercado de trabajo docente, rompiendo la asociación entre el status funcionario y la identidad laboral (Núñez, 2004). Estas políticas educativas han adoptado nuevas formas de gerenciar el espacio público, lo que ha implicado

el trasvase de las lógicas de funcionamiento de la empresa privada al sector público (Verger y Normand, 2015). Así, la eficiente gestión individual y los incentivos del mercado asociados al cumplimiento de estándares, se han vuelto protagonistas de la gestión estatal, preparando al profesorado en metodologías que parecen negar la necesidad misma del pensamiento crítico.

Con la vuelta de la democracia, el miedo de muchos profesores y profesoras fue disminuyendo; pero las políticas que vinieron después, confirmaron al profesorado en una posición de subordinación salarial ante agentes municipales y organismos privados, quienes muchas veces carecen de la confianza del gremio. Esto llevó a que el miedo, finalmente, no desapareciera, y sólo cambiara de dirección. En Dictadura, el miedo se dirigía a posibles consecuencias de un pensamiento autónomo, mientras que, en democracia, el miedo se empezó a dirigir hacia tener condiciones laborales altamente precarias (Orellana y otros, 2020).

Sin embargo, no todo es responsabilidad de estas reformas. Suponer que debe ser el mercado el principio rector de las decisiones vinculadas con la educación, requiere de la aceptación de las personas sobre las cuales se implementan estas decisiones. Diferentes escenarios han permitido cierta conformidad con un sistema que tecnifica al profesorado. El magisterio ha ido levantando discursos que se construyen a partir de una creencia de orden meritocrático de la sociedad (Cornejo e Insunza, 2012); y su participación ha quedado limitada a un nivel consultivo. El Colegio de Profesores enfrentó un fuerte periodo de crisis de legitimidad y de participación, con la consecuente despolitización de los espacios locales (Cornejo y Reyes, 2008), y en el escenario actual, han emergido nuevas identidades docentes vinculadas con la noción de trayectoria o recorrido, cercanas a un enfoque gerencial. El Sistema de desarrollo profesional docente presenta una posibilidad concreta para mejorar las remuneraciones del profesorado, por lo que podría presentarse como parte de una política seductora (Falabella, 2021), y así, impactar de manera profunda en las identidades. Por ello, la investigación en ciencias sociales deberá estar atenta a analizar cómo estas trayectorias impactan en las identidades que históricamente han construido profesoras y profesores, y que parecen convivir simultáneamente hasta el día de hoy, a través de una tensión permanente.

El modelo chileno de rendición de cuentas con altas consecuencias (*high stakes accountability*), destaca por sus consecuencias punitivas y la ausencia de un enfoque formativo (Carrasco, y otros, en prensa), pero pese al discurso individualista del enfoque neoliberal a la base, reformas como las de la carrera docente ponen en tensión el papel del Estado como regulador de lo educativo y las oportunidades que se desarrollan para la construcción de una narrativa de desarrollo profesional docente (Carrasco y otros, 2023). Las identidades docentes pueden quedar supeditadas al control del Estado bajo la ilusión de un proyecto meritocrático; pero a pesar de ello, las identidades docentes del último tiempo han ido avanzando hacia la búsqueda de un enfrentamiento directo al capitalismo neoliberal, en una búsqueda de organización reivindicativa que al mismo tiempo le está confiriendo identidad social al profesorado (Carrasco y López, 2022; Ortiz-Mallegas y otros, 2022). La emergencia de nuevas organizaciones docentes hacia fines de la década de 2010 como el

Movimiento por la Unidad Docente, la Federación Nacional de Trabajadores, la Red de Docentes Feministas, la Red nacional de sindicatos de la educación subvencionada y particular pagada, entre otras, permite concluir que la identidad docente transita entre la lucha por las mejoras de sus condiciones laborales en un mercado fuertemente competitivo, y la resistencia hacia estas prácticas de sujeción, reafirmando una nuclear identidad colectiva.

## REFERENCIAS

- Aguilera, A., y González, M. (2022). ASOINCA: un sindicato docente con propuesta pedagógica. *Folios*, (55), 45-64. <https://doi.org/10.17227/folios.55-11493>
- Biscarra, C., Giaconi, C. y Assaél, J. (2015). El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas*, 14(3), 80-92. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE3-FULLTEXT-600>
- Blanc, M. (1971). Educación, estructura social y cambio. *Revista de Ciencias Sociales Universidad de Chile*, 2, 109-146.
- Cabaluz, J. (2015). El proyecto curricular de la dictadura cívicomilitar en Chile (1973-1990). *Perspectiva Educacional*, 54(2), 165-180. <http://doi.org/10.4151/07189729-Vol.54-Iss.2-Art.340>
- Caiceo, J. (2021). La Escuela Nueva en Chile: relación con las organizaciones docentes y con la conformación de un sistema educativo público democrático. *Acta Scientiarum. Education*, 43, e51622. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.51622>
- Carimán, B. (2012). El “problema educacional” entre 1920-1937: Una historia de reformas y limitaciones. *Universum*, 27(2), 31-44. <http://doi.org/10.4067/S0718-23762012000200003>
- Carrillo, M.F., Mendoza, K.M., Rojas, V.S., Colipán, X., Moreno, M.M., y Toloza, C.A. (2022). Construir la identidad profesional docente desde las Experiencias interculturales. *Interciencia*, 47(7), 284-292. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13211>
- Carrasco-Aguilar, C., Luzón, A. y López, V. (2019). Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 121-139. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>
- Carrasco Aguilar, C., Ortiz, S., Verdejo, T. y Soto, A. (2023). Desarrollo profesional docente: facilitadores y barreras a partir de la carrera docente en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* (aceptado, aún no publicado).
- Carrasco-Aguilar, C. y López, V. (2022). Contrahegemonía en el profesorado chileno: estudio de casos en los niveles escolar y de la organización reivindicativa. *Izquierdas*, 51, 1-23 <http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2022/51/art13.pdf>

- Castillo-Armijo, P. & Norambuena-Sandoval, I. (2020). La Educación especial desde la dictadura chilena a su consolidación en tiempos actuales. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 16(2), 267-293. Epub December <https://doi.org/10.18004/riics.2020.diciembre.267>
- Casco, M. (2022). La dimensión educativa de los sindicatos docentes. El caso de la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) de Oaxaca (México) contra la Reforma Educativa (2012-2018). *Pensamiento palabra y obra*, 28, 1-16. <https://doi.org/10.17227/ppo.num28-17314>
- Cavieres-Fernández, E. y Apple, M. (2016). La ley docente y la clase media: controlando el desarrollo de los profesores chilenos. *Cadernos Cedes*, 36(100), 265-280. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171391>
- Contreras, G. y Villalobos, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3), 397-417. <http://doi.org/10.5294/edu.2010.13.3.5>
- Cornejo, R. y Reyes, L. (2008). *La cuestión docente: Chile, experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. Laboratorio de Políticas Públicas, Foro Latinoamericano de Políticas Públicas [FLAPE].
- Cornejo, R. y Insunza, J. (2012). El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: Un análisis del discurso docente. *Psicoperspectivas*, 12(2), 72-82. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-282>
- Donoso, S. (2008). El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007): ¿estado versus mercado? *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 437-593. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300003>
- Donoso, A. y Donoso, S. (2010). Las discusiones educacionales en el Chile del centenario. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 295-311 <http://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200017>
- Echeverría, R. (1983). Política educacional y transformación del sistema de educación en Chile a partir de 1973. *Revista Mexicana de Sociología, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO*, 1, 181-210.
- Editorial Docencia. (2000). Criterios fundantes de un sistema de evaluación de profesionales de la Educación. *Revista Docencia*, (10), 59-66.
- Falabella, A. (2015). 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 y Sociedade*, 36(132), 699-722. <https://doi.org/10.1590/ES0101->

- Falabella, A. (2021). The Seduction of Hyper-Surveillance: Standards, Testing, and Accountability. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 113-142. <https://doi.org/10.1177/0013161X20912299>
- Falabella, A. y De la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395-413. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Feldfeber, M. y Saforcada, F. (2005). *La educación en las cumbres de las Américas: Un análisis crítico de las políticas educativas de la última década*. Miño y Dávila.
- Flores, R.; Silva, E. y Rebufel, V. (2021). Reformas educativas en Chile: una mirada desde el enfoque de género. *Educação & Sociedade*, 42, 1-12. <https://doi.org/10.1590/ES.229146>
- Gentili, P. y Suárez, D. (2005). *Síntesis comparativa de los informes nacionales del proyecto. Las reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico*. CLACSO.
- Jabbar, H., Chanin, J., Haynes, J. y Slaughter, S. (2020). Teacher Power and the Politics of Union Organizing in the Charter Sector. *Educational Policy*, 34(1), 211-238. <https://doi.org/10.1177/0895904819881776>
- López, R. y Cárdenas, C. (2015). Una lectura del Movimiento Por La Educación En Chile (2011-2013) a partir de la producción de grafitis lingüísticos. *Última Década*, 23(43), 53-93. <http://doi.org/10.4067/S0718-22362015000200004>
- Mancini, C. (2020). Austerity, Struggle, and Union Democracy: Bill 115 and the Ontario Secondary School Teachers' Federation, an Insider View. *Labor Studies Journal*, 45(1), 8-31. <https://doi.org/10.1177/0160449X20901646>
- Martínez, R. y Soto, E. (2012). El Consenso de Washington: La instauración de las políticas neoliberales en América Latina. *Política y Cultura*, (37), 35-64. <https://polcul.xoc.uam.mx/index.php/polcul/issue/view/75>
- Ministerio de Educación. (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2005). *Calidad en todas las escuelas y liceos: Sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar*. Gobierno de Chile.
- Molina, J. (2023). *Identidad profesional docente en la neoliberalización de la política educativa. Endoprivatización y reconstrucciones híbridas de la profesionalidad*. Universidad de Granada, 2023. <https://hdl.handle.net/10481/79639>

- Moreno, A. y Gamboa, R. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: A otros dieron de verdad esa cosa llamada educación. *Educar em Revista*, (51), 51-66. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100005>
- Núñez, I. (2004). La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. *Revista Docencia*, (23), 65-75. [http://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2021/12/docencia\\_23.pdf](http://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2021/12/docencia_23.pdf)
- Núñez, I. (2015). Educación chilena en la República: Promesas de universalismo y realidades de inequidad en su historia. *Psicoperspectivas*, 14(3), 5-16. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-617>
- Oliva, M.A. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 207-226. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200013>
- Orellana, R., Merellano, E., Berríos, A. y Almonacid, A. (2020). Profesores en dictadura y democracia: perspectiva biográfica de docentes en fin de carrera profesional. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250007>
- Ortiz-Mallegas, S., Carrasco-Aguilar, C., y Lamas-Aicón, M. (2022). Luchando por lo colectivo: significados de profesores organizados. *Revista Brasileira de Educação*, 27. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270040>
- Otondo, M., & Núñez, M. F. (2023). Adaptación y validación de un instrumento para conocer la identidad profesional docente con foco en educación inclusiva. *Revista Conhecimento Online*, 1, 33–61. <https://doi.org/10.25112/rco.v1.2565>
- Owens, L. Z. (2022). (Re)Forming unions for social justice: A critical autoethnographic inquiry into racism, democracy, and teacher leadership. *Critical Education*, 13(3), 63-79, <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/186607>
- Pavez, J. (1996). Editorial. *Revista Docencia*, (1), 1-2.
- Pérez, E., Serrano, R. y Pontes, A. (2022). De la identidad profesional docente: una revisión de la literatura. *Profesorado*, 26(1), 371-393. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13211>
- Preston, T. (2020). A Look Back: Teacher unions, quality, and professionalism, as seen in Kappan. *Phi Delta Kappan*, 101(6), 5-7. <https://doi.org/10.1177/0031721720909579>
- Reyes, L. (2009). Educando en tiempos de crisis. El movimiento de escuelas racionalistas de la federación obrera de Chile, 1921-1926. *Cuadernos de Historia*, (31), 91-122. <https://cuadernosdehistoria.uchile.cl/index.php/CDH/article/view/30818>
- Reyes, L. (2010). Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928. *Revista Docencia*, (40), 40-49.

- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo A., y Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis Revista Latinoamericana*, 9(27), 269-292. <http://doi.org/10.4067/S0718-65682010000300012>
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos*, 42(4), 261-279. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Sandoval-Rubilar, P., Maldonado, A., Pavié-Nova, A., Rubio-Benítez, C. y Gonzáles-Castro, C. (2020). Representaciones sociales sobre la formación inicial docente: evaluación diagnóstica a estudiantes que ingresan a carreras pedagógicas en dos universidades chilenas. *Revista Costarricense de Psicología*, 39(1), 77-104. <https://dx.doi.org/10.22544/rcps.v39i01.05>
- Scherping, G., Assaél, J., Guzmán, I., Escobar, P. y Aravena, A. (2005). Capítulo II. Historia y situación de las organizaciones magisteriales. En Gentili, P. y Suárez, D., *Las reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico* (pp. 291-299). CLACSO.
- Segovia, C. y Gamboa, R. (2012). Chile, el año que salimos a la calle. *Revista de Ciencia Política*, 32(1), 65-85. <http://doi.org/10.4067/S0718-090X2012000100004>
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Pshyke*, 21(2), 35-46. <https://doi.org/10.7764/psykhe.21.2.542>
- Sisto V. y Fardella, C. (2011). Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *Revista de Estudios Universitarios*, 37(1), 123-141. <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/595>
- Valdenegro, L. y González, A. (2022). Propiedades Psicométricas de la Escala de Medida de la Identidad Docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28, 1-18. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0036>
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva Gestión Pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação y Sociedade*, 36(132), 599-622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>
- Vidaurre, H. (1959). *Estado docente, libertad de enseñanza y subvenciones: Por una escuela primaria laica, gratuita y obligatoria*. Editorial HIRAM.