

LA LEY DOCENTE Y LA CLASE MEDIA: CONTROLANDO EL DESARROLLO DE LOS PROFESORES CHILENOS

Eduardo Cavieres-Fernández¹

Michael Apple²

RESUMEN: Utilizando la nueva Ley que Crea el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente en Chile como caso, se explora cómo las actuales políticas educativas refuerzan a la clase media profesional y gerencial en el país promoviendo un currículo “legítimo”. La estandarización y la medición ocupan un rol fundamental al respecto controlando el desarrollo profesional de los profesores. También se exploran algunas tareas críticas necesarias para contrarrestar estos efectos.

Palabras clave: Ley Carrera Docente. Clase media profesional. Sentido común. Tareas críticas.

The teacher career law and the middle managerial class: controlling chilean teachers' development

ABSTRACT: Using the new teacher career law in Chile as a case, the article explores the way current educational policies are reinforcing the middle professional and managerial class in the country promoting a “legitimate” curriculum. Standardization and accountability mechanisms play a substantial role in

¹Universidad de Playa Ancha, Centro de Estudios Avanzados – Viña del Mar, Chile.
E-mail: ecavieres-cea@upla.cl

²University of Wisconsin-Madison, Department of Educational Policy Studies and Curriculum and Instruction – Madison, Wisconsin, EEUU. E-mail: apple@education.wisc.edu
DOI: 10.1590/CC0101-32622016171391

this respect controlling teachers' professional development. The article also explores various critical tasks to counter-act some of these effects.

Keywords: Teacher career law. Professional middle class. Common sense. Critical tasks.

INTRODUCCIÓN

Una opinión recurrente es que la segregación educacional en Chile se resuelve fundamentalmente a través de nuevas políticas educativas. En este artículo y utilizando como caso la recientemente promulgada ley que Crea el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente en Chile (CHILE, 2016), con su énfasis en la estandarización y medición, cuestionamos aquello al analizar cómo el Estado a través de sus políticas no representa los intereses de clase, raza y género de todos los grupos sociales, sino solo aquellos de los grupos dominantes. Este proceso no es meramente coercitivo sino que se construye a partir del sentido común presente en la esfera social. A ello, las organizaciones internacionales contribuyen significativamente. No obstante, lejos de argumentar que las políticas del Estado son irreversibles, específicamente esta ley docente, también exploramos aquellas tareas que pueden ser realizadas para contrarrestarla y visibilizar aquellas experiencias docentes que contribuyen de mejor manera al desarrollo de los profesores.

POLÍTICAS DE ESTADO, CONOCIMIENTO Y LA LUCHA POR EL SENTIDO COMÚN

Como punto de partida, más que entidades fijas, los Estados deben comprenderse como campos de poder en permanente evolución y en los cuales los grupos sociales compiten por alcanzar su dominio (WONG, 2002). Desde esa perspectiva, la reproducción de las estructuras económicas, políticas y culturales es menos una función de un Estado abstracto, que el resultado de la movilización por parte de los diversos

grupos sociales para acceder a posiciones de poder dentro del Estado y así difundir aquellos valores que están enraizados en sus conciencias, identidades, y aspiraciones materiales. Al respecto, los sistemas educativos juegan un papel importante apoyando y legitimando los intereses de clase, raza y género promovidos por los grupos dominantes (ZEUS, 2003).

En ese contexto, la producción y distribución del conocimiento son prácticas culturales fundamentales para reproducir las relaciones de poder que benefician a los grupos más privilegiados (APPLE, 1995). Por ejemplo, la teoría del capital humano, que surge en el ámbito económico, ha influenciado enormemente los sistemas educativos a nivel mundial para transformarlos en agencias distributivas de un tipo de conocimiento gerencial y tecnológico bajo el supuesto que éste mejora la movilidad social para todos, aunque en realidad produce una forma de “mercancía” cultural o capital que, como ocurre con cualquier capital, no tan sólo es distribuida sino que acumulada activamente por aquellos grupos con los recursos para intercambiarla en los mercados económicos. En este sentido, hay abundante evidencia acerca de la interrelación que existe entre el contenido y las pedagogías que son promovidas por las reformas educativas y los intereses de grupos de clase media alta que acumulan este capital a través de la competencia individual, mientras que los grupos de clase social más baja permanecen marginados (BERNSTEIN, 2003; BALL 2003).

En particular, Apple (2006) analiza la alianza articulada por grupos de la nueva clase media profesional que utilizan su experticia en técnicas gerenciales y de auditoría para influenciar a los Estados y alinear sus sistemas educativos a los mercados globales reforzando así sus posiciones de privilegio. Al hacerlo, no tan solo llevan a cabo un proyecto económico, sino que reconstruyen a nivel cultural lo que se debe considerar como conocimiento “legítimo” o educación “legítima”. Por tanto, en las escuelas promueven un currículo “legítimo” basado en una cultura “occidental” común cuyos valores — como el individualismo, la eficiencia, la competencia y la propiedad privada — conducirían, según sus argumentos, al desarrollo económico y a un orden social regulado. Este currículo establece mecanismos de estandarización y medición, como las pruebas nacionales, para asegurar su implementación así como para controlar y disciplinar a los estudiantes provenientes de clases so-

ciales más bajas dada su supuesta resistencia a adaptarse a los nuevos desafíos del desarrollo nacional y mundial. No es coincidencia que entre estos estudiantes abunden las niña(o)s de color (negros y morenos).

No obstante, esta “legitimación” del conocimiento es una tarea culturalmente compleja. Tanto en educación como en otros ámbitos sociales, una estrategia fundamental consiste en valerse del “sentido común”, el que está compuesto por las necesidades y los intereses de los diversos grupos sociales con sus diferencias de clases, razas y géneros (APPLE, 2014). Fraser (1989) ilumina este punto al mostrar que cuando los grupos y movimientos subalternos logran poner en la esfera social sus necesidades, al tocar los intereses de los grupos dominantes, éstos reaccionan “reinterpretando” dichas necesidades para su propia ventaja. A través del Estado, y usando su experticia técnica y profesional, estos grupos dominantes interpelan al resto de los grupos sociales haciendo referencia a las demandas que estos grupos habían hecho originalmente, pero re-situándolas dentro de discursos especializados que más bien refuerzan la posición de privilegio que estos grupos dominantes ya tenían.

En educación, las organizaciones internacionales han ayudado en esta tarea de “legitimar” en los sistemas educativos este conocimiento apropiado para estimular la economía global (OLSEN y PETERS, 2005). Específicamente, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) utiliza su “evidencia” internacional, con referencias al “sentido común”, para proponer reformas a las instituciones estatales y públicas incluyendo las de educación. Por ejemplo, en relación a los profesores, promueve su desarrollo profesional de acuerdo a una serie de competencias que enfatizan la autonomía y la reflexión (OECD, 2005). No obstante, el discurso de la OCDE está inserto bajo una lógica de mercado que lejos de expandir la profesión docente como una actividad colectiva y autónoma, la reduce a un trabajo individualista y competitivo bajo una lógica gerencial y de auditoría (ROBERTSON, 2012; CONNELL, 2009). Situados bajo un régimen de evaluación, se dispone a los profesores para que estén continuamente re-aprendiendo su profesión en consonancia con una forma de conocimiento pedagógico “constructivista” que en apariencia es democrático, pero cuyo valor radica en su flexibilidad para adaptarse a los cambios del mercado global

(BONAL y RAMBLA, 2003). Este tipo de transformación ha estado particularmente presente en las discusiones sobre la ley docente en Chile.

Sin embargo, debido a que los Estados están en permanente evolución también son lugares para la contestación, y los sistemas educativos dentro de ellos mantienen una autonomía relativa en la cual los grupos subalternos pueden resistir a la influencia de los grupos dominantes (APPLE, 2014). Por tanto, las escuelas no sólo ayudan a la reproducción social del poder. Puesto que son instituciones fundamentalmente culturales formadas por grupos con distintos trasfondos de clase, raza y género, en ellas es posible que circulen diversos tipos de intereses (APPLE, 2015). En ese sentido, aunque los grupos dominantes continúan influyendo sobre el Estado para definir el conocimiento “legítimo”, todavía deben “legitimarse” haciendo referencia a elementos de buen sentido común. Esto crea contradicciones puesto que las regulaciones provenientes del Estado deberán permitir la subsistencia de concepciones alternativas acerca de cuál debiera ser la educación “legítima” y de espacios en los cuales los grupos subalternos pueden “reclamar de vuelta” el sentido “original” de sus necesidades e intereses. Los profesores juegan un rol importante al respecto dada su proximidad al currículo y a sus estudiantes. Utilizando los recursos provistos por las políticas oficiales podrán ofrecer a sus estudiantes un currículo “reconstruido” con un conocimiento que es pertinente a sus necesidades y que se acomoda mejor a las aspiraciones provenientes de sus culturas de origen.

CREANDO UNA LEY DOCENTE “LEGÍTIMA”

Los diversos aspectos planteados acerca de las políticas emanadas del Estado pueden ser explorados en la Ley que crea el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente en Chile (CHILE, 2016). Esta ley, dirigida a los profesores de establecimientos educativos públicos y subvencionados (semi públicos/semi privados) resulta de varios años de iniciativas impulsadas por el Ministerio de Educación, con el apoyo de diversas organizaciones e instituciones de educación superior, que han buscado que los profesores se “apropien” de prácticas pedagógicas eficientes que eleven los resultados académicos de los estudiantes

(FUENTEALBA y GALAZ, 2008; AVALOS, 2004). Igualmente el Ministerio de Educación, en negociación con el Colegio de Profesores, ha implementado un sistema de evaluación docente basado en estándares pedagógicos y profesionales, y en incentivos y correctivos que dependen de los resultados obtenidos por los profesores (ASSAÉL y PAVEZ, 2008). Este conjunto de iniciativas han quedado subsumidas en esta nueva ley de desarrollo profesional docente.

Por su parte, el actual gobierno procuró también crear consenso en torno a esta nueva ley. Para ello implementó un proceso de consulta en torno a un proyecto inicial de ley que involucró a 20 mil profesores en el país (EYZAGUIRRE, 2015), y en general los profesores han expresado su acuerdo en torno a la necesidad de una ley sobre su desarrollo profesional (CENTRO UC POLÍTICAS PÚBLICAS; ELIGE EDUCAR, 2015). Asimismo, esta ley contiene elementos de “buen” sentido común. Así, un aspecto que resalta es su compromiso con la profesionalización docente en concordancia con el conjunto de políticas previas sobre los profesores en Chile que enfatizan una concepción profesional que acentúa la autonomía, la reflexión y el trabajo colaborativo y un conocimiento pedagógico y profesional propio (GALAZ, 2011).

Otro elemento de “buen” sentido común se refiere a una mejora salarial que implícitamente sitúa a los profesores en la clase media tal como se mide genéricamente en Chile (MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL, 2015; AIM, 2012). Si bien los profesores han sido tradicionalmente parte de la clase media (BARR-MELEJ, 2001), durante la dictadura militar (1973-1989) y como resultado de la implementación de políticas educativas neoliberales, sufrieron despidos masivos y recortes salariales (PINKNEY-PASTRANA, 2010). Los establecimientos públicos se empobrecieron y las condiciones laborales de los profesores se deterioraron, lo que afectó su pertenencia a la clase media en comparación a sus pares trabajando en colegios privados y subvencionados (ADLER y MELNICK, 1998; MIZALA y ROMAGUERA, 2011). Aunque durante los años noventa el salario de los profesores en general se incrementó, fue a un ritmo menor que en otras profesiones debilitando aún más el status de clase media de la profesión docente (ROJAS, 1998). Por ende, tanto la profesionalización como el aumento salarial representan aspiraciones importantes para los profesores, quienes históricamente han estado al nivel de funcio-

narios públicos dentro de la burocracia estatal (NUÑEZ, 2007), y se hacen cargo de la crítica de que los gobiernos no los han apoyado suficientemente para que puedan desarrollarse (AVALOS y AYLWIN, 2007).

¿CUÁL Y QUIEN PERTENECE A ESTA CLASE MEDIA?

Si bien la nueva ley de desarrollo docente contiene elementos de interés para los profesores que es importante reconocer, un análisis más detenido muestra, por el contrario, que tal como ha ocurrido con otras políticas docentes, los profesores continúan siendo relegados a un segundo plano (BISCARRA; GIACONI; ASSAÉL, 2015). En este sentido, las políticas educacionales al mismo tiempo que proponen mejoras a los profesores configuran un discurso estratégico que pone límite al protagonismo de los profesores. Así, algunos informes sobre los profesores en Chile han intentado demostrar que las mejoras en la enseñanza en las escuelas para aumentar los resultados de aprendizaje se han producido desde el nivel de las políticas educativas y no desde los esfuerzos individuales y colectivos de los profesores (BELLEI, 2004). Específicamente en referencia a la ley de carrera docente, el gobierno ha acentuado persistentemente su propio protagonismo en las mejoras que se ofrecen a los profesores (BACHELET, 2015).

En esta minusvaloración del protagonismo de los profesores, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha jugado un rol importante. En relación a la ley de carrera docente, sus recomendaciones ayudaron a introducir una versión matizada sobre el desarrollo docente al plantear etapas a ser alcanzadas por los profesores en vez de focalizarse de manera restringida en un sistema evaluativo. Aunque apoyando la necesidad de estándares y de una medición más rigurosa, la OCDE acentúa la necesidad de que los profesores cultiven una “cultura evaluativa” que les sea “desafiante” y les permita “demostrar” sus habilidades profesionales (OECD, 2011). Si bien estas recomendaciones intentan representar las aspiraciones de los profesores, se fundamentan sobre la base de “evidencia” tomada desde la “experiencia internacional” o de un espectro local muy limitado en donde los profesores no son más que una fuente más de información, tal como ocurre en el reporte de la OECD sobre la evaluación docente en Chile (SANTIAGO et al., 2013).

Consecuentemente, es difícil sostener que estas propuestas se sustentaron en el protagonismo de los profesores.

Igualmente, la asociación que se busca establecer entre los profesores y la clase media pareciera estar más en función de aquellos grupos que ya están acomodados en la clase media que de los mismos profesores. Desde esta perspectiva, la nueva ley no viene más que a ajustar aún más al sistema educativo, y por tanto, a los profesores con los intereses de la clase media alta que de manera creciente se beneficia de las reformas educacionales. Por ejemplo, Delamaza (2011) y Aguilera y Fuentes (2011) muestran que los grupos de clase media alta, con vínculos en la sociedad civil y con experticia en materias públicas, son quienes han ido liderando a la elite política del país, incluyendo en educación. No es menor que mucha de su experticia ha sido adquirida en prestigiosas universidades internacionales y desarrollada en organizaciones internacionales como el Banco Mundial y la OCDE. En dicha posición de poder, estos grupos de clase media utilizan sus recursos económicos y sus vínculos para crear redes e influir sobre las instituciones (BAROZET, 2006; ARAUJO, 2009). Por tanto, junto a los ingresos económicos, otras variables, tales como la familia de procedencia, van conformando a esta clase media alta en Chile (CASTILLO; MIRANDA; MADERO, 2013).

La educación también constituye una variable importante que explica la conformación de las clases sociales en Chile y cómo se perpetua la desigualdad entre la clase media alta y las clases más bajas, y dentro de la misma clase media (BAROZET y ESPINOZA, 2008). Tal como ocurre con los profesores, la concentración de los grupos sociales de acuerdo a los distintos tipos de establecimientos educativos que existen en el país, es una de las mayores fuentes de desigualdad de clase. Los grupos de clase media alta han migrado desde los establecimientos públicos a los privados concentrando su ventaja social y diferenciándose de los grupos con menores recursos económicos (HERNÁNDEZ y RACZYNSKI, 2015). Nuevamente, esto no debe entenderse desde una perspectiva meramente económica sino también cultural, lo que queda bien capturado en el énfasis sobre el concepto de “capital cultural” que los grupos de clase media alta ponen en Chile al relacionarse con las instituciones educativas. Aunque quienes gestionan las políticas educativas suelen utilizarlo de una manera “progresista” que resuena a Bourdieu por su foco en la desigualdad, este concepto se vincula más bien a la teoría del capital humano

en donde el conocimiento en cuanto “capital”, aunque también debe distribuirse entre los sectores de bajos recursos económicos, se acumula y favorece a los grupos más aventajados (CAVIERES, 2014).

El concepto de capital cultural tiene su equivalente en la expresión “calidad educativa” que enmarca lo que en Chile se define oficialmente como el “currículo legítimo”. Tal como ocurre a lo largo del mundo, el conocimiento escolar es concebido como un conocimiento flexible “constructivista”, que favorece la movilidad social de los estudiantes (CAVIERES, 2009). La estandarización del currículo y la medición a través de pruebas nacionales sirve para asegurar que este conocimiento sea distribuido a todos los estudiantes del país, aunque en realidad solo beneficie a aquellos provenientes de las clases más altas. De este modo, a pesar del discurso de la OCDE que matiza la centralidad de la medición, la evaluación docente en las políticas educativas ha significado un control sobre los profesores para que se focalicen en la entrega de esta “educación de calidad”. En Chile, esto ya ha comenzado a afectar a aquellos profesores que sienten que su conocimiento profesional, autonomía y su sentido de pertenencia a su profesión están siendo socavados al supeditarlos a los niveles de logro que obtienen en sus evaluaciones docentes (SISTO, 2012; FARDELLA y SISTO, 2015). En ese sentido, mientras la nueva ley docente dice apoyar a los profesores en su aspiración a ser clase media, este status es solo instrumental y difiere al que poseen los grupos de clase media alta profesional con el poder y experticia gerencial para influir en las políticas docentes.

Por tanto, diversas consecuencias podrían resultar de esta ley docente. De manera particular, va a tensionar a los profesores que trabajan en establecimientos públicos bajo condiciones laborales más deterioradas y en donde tendrán mayores dificultades para demostrar su valor profesional. De este modo, debiendo comprometerse con el currículo “legítimo” de la clase media alta profesional para mejorar su status, estos profesores podrían verse en la necesidad de distanciarse pedagógicamente de sus estudiantes más pobres. Esto es importante, por ejemplo, al considerar la evidencia de Cornejo (2009) sobre profesores chilenos de establecimientos públicos y para quienes trabajar con alumnos de menores recursos económicos es una fuente de bienestar profesional. No obstante, la investigación sobre escuelas eficientes, presentadas como modelo a seguir en el contexto de reformas educativas gerenciales, al referirse a los profesores que trabajan con estudiantes de menores recursos económi-

cos enfatiza fundamentalmente aquellas competencias “eficientes” que proveen aprendizajes de “calidad”, mientras relegan a un segundo plano las habilidades pedagógicas necesarias para conectar el currículo con la cultura de origen de estos estudiantes (BELLEI et al., 2015).

Una segunda consecuencia se refiere a la formación de profesores. La nueva ley docente no tan solo insiste en la necesidad de incrementar los estándares de calidad en los programas de formación, sino también de elevar los requisitos de admisión. Básicamente esto significa aumentar los puntajes en la prueba nacional requeridos para entrar a estudiar pedagogía, de manera de atraer a los estudiantes con mayor nivel académico (BELLEI y VALENZUELA, 2010). Sin embargo, puesto que estos puntajes los obtienen mayoritariamente los estudiantes de clase media-media alta, esto ciertamente afectará el número de postulantes provenientes de sectores con menos recursos económicos. Por tanto, los esfuerzos por situar a los profesores en un status genérico de clase media podrá afectar también la diversidad que se requiere entre los profesores para atender a los alumnos de sectores menos aventajados económicamente, aumentando aún más la desigualdad existente en el país.

TAREAS CRÍTICAS ANTE LA LEY DE CARRERA DOCENTE

A lo largo de este artículo hemos evitado una comprensión reduccionista conforme a la cual las políticas educativas bastarían para traer mejoras en la educación del país. Sin desconocer su importancia, y utilizando la nueva ley de carrera docente como caso, hemos recordado que los grupos sociales al interior del Estado están activamente involucrados en estrategias a favor de sus intereses de clases, raza y género, y que el campo de las políticas públicas es altamente propicio para ello. Específicamente, hemos mencionado a grupos de la clase media profesional y gerencial que precisamente utilizan su experticia técnica para limitar el protagonismo de los profesores en Chile. No se trata de plantear una teoría conspirativa. Mientras que personas concretas están tras las políticas educativas, nuestro enfoque está puesto en las relaciones de poder que son posibles a través del Estado, y las implicancias estructurales (también materiales) que esto trae a los diferentes grupos sociales.

Sin embargo, no importando que tan influyentes sean estas estructuras, las escuelas son ámbitos culturales en donde los grupos sociales discriminados pueden realizar tareas para resistir e incluso influir sobre el Estado (APPLE, 2013). Dar testimonio de la negatividad que emana de las políticas educativas es una de ellas. En relación a la ley de carrera docente, esto implica continuar reuniendo evidencia respecto a las consecuencias que resultarán de un régimen permanente y estandarizado de evaluación que aunque en apariencia flexible, intensificará y deteriorará aún más las condiciones laborales de los profesores afectando, de manera especial, a las mujeres quienes constituyen la mayoría de los docentes trabajando en aula en el país (DARRIGRANDE y DURÁN, 2012; SCHICK; GALAZ; URRUTIA, 2015). Ello demostrará aún más que aunque el discurso en esta nueva ley habla de manera genérica respecto a mejorar el status social de los docentes, simplemente refuerza a la nueva clase media profesional y gerencial de la cual los profesores no son considerados parte.

No obstante, es importante recordar aquellos aspectos de buen “sentido común” incluidos también en la ley. En este sentido, y sin negar sus aspectos problemáticos, la ley efectivamente provee a los profesores con recursos para desarrollarse. Más aún, muchos de los beneficios que contiene la ley los obtuvieron los mismos profesores a través de movilizaciones masivas que incluso revirtieron las restrictivas propuestas originales presentadas por el gobierno en el contexto de una negociación política donde un sector de los profesores consideró que no atendían a sus necesidades y que restringían considerablemente su participación (LOMA, 2015). Documentar estas victorias es una tarea que apunta a mantener la memoria de aquellas tradiciones de resistencia que están siendo construidas por los profesores en momentos que las políticas docentes intentan controlar y limitar su profesión.

Junto a ello, valoramos las investigaciones en Chile que confrontan críticamente los efectos de la medición, y que hemos citado en este texto. Sin embargo, asumen una perspectiva que tiende a ser leída como una muestra más de que los profesores chilenos son unos agentes pasivos e impotentes y con poca capacidad de reacción frente a este contexto gerencial. Por el contrario, una tarea esencial en tiempos de estandarización consiste en registrar las múltiples formas a través de las cuales los profesores chilenos resisten activamente. Por ejemplo, Figueroa (2014) comparte como un grupo de profesores en su escuela secundaria

ha organizado un espacio permanente de discusión política y pedagógica respecto al empobrecimiento de la educación pública y las consecuencias para el desarrollo docente. Cavieres (2015) muestra que en el contexto de movilizaciones estudiantiles muchos profesores incluyen la temática en sus aulas para hablar sobre la realidad política del país y promover la participación ciudadana de los estudiantes a pesar de que el currículo estandarizado restringe estos temas en el aula.

Finalmente, la ley docente analizada en este texto ha sido fuertemente apoyada por investigación académica en el país que a su vez está informada por investigación realizada por organizaciones internacionales. En ella se utilizan fundamentalmente métodos cuantitativos positivistas que simplemente establecen correlaciones entre diversas variables y los puntajes obtenidos en pruebas estándares. En dicho diseño, estos puntajes se consideran una medida “objetiva” de “educación legítima” lo que justifica el régimen de medición existente en el país. Más allá de ciertos indicadores sobre desigualdad en el ingreso económico, las categorías de clase, raza y género que inciden fuertemente en la educación prácticamente no se exploran. Por tanto, corresponde a los investigadores críticos la tarea de actuar como “secretarios” de aquellos profesores afectados por las actuales reformas educativas, poniendo a su disposición las herramientas teóricas para develar las dinámicas de poder que están creando desigualdad en las escuelas y fortalecer aquellas prácticas pedagógicas y políticas que, junto con potenciar su desarrollo profesional, les permita contrarrestar los efectos nocivos de dichas reformas tanto a nivel micro del aula como a nivel macro del Estado. Este artículo espera ser una contribución al respecto.

REFERENCIAS

ADLER, L.; MELNICK, A. *Neoliberalismo y clase media: el caso de los profesores de Chile*. Santiago: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 1998.

AGUILERA, C; FUENTES, C. Elites y asesoría experta en Chile: comisiones y políticas públicas en el gobierno de Bachelet. In: JOIGNANT, A.; GÜELL, P. (Eds). *Notables, tecnócratas y mandarines. Elementos de sociología de las elites en Chile (1990-2010)*. Santiago: Ediciones Diego Portales, 2011, p. 127- 151.

APPLE. M.W. *Education and power*. New York: Routledge, 1995.

_____. *Educating the "right" way*. Markets, standards, god, and inequality. New York: Routledge, 2006.

_____. *Can education change society?* New York: Routledge, 2013.

_____. *Official knowledge*. New York: Routledge, 2014.

_____. Reframing the question of whether education can change society. *Educational Theory*, v. 65, n. 3, p. 299-315, 2015

ARAUJO, K. *Habitar lo social*. Usos y abusos en la vida cotidiana en el Chile actual. Santiago: LOM, 2009.

AIM – ASOCIACIÓN INVESTIGACIONES DE MERCADO. *Actualización grupos socioeconómicos 2012*. Santiago, 2012.

ASSAÉL, J.; PAVEZ, J. La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 1, n.2, p. 42-55, 2008.

AVALOS, B. La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile. In: COX, C. (Ed.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*, Santiago: Editorial Universitaria, 2004.

AVALOS, B.; AYLWIN, P. How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education*, v. 23, p. 515-528, 2007.

BACHELET, M. *Mensaje N° 165-363 con el que inicia un proyecto de ley que crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Santiago: Presidencia de la República, 2015.

BALL, S. *Class strategies and the education market*. London: Routledge Farmer, 2003.

BAROZET, E. El valor histórico del pituto: clase media, integración y diferenciación social en Chile. *Revista de Sociología*, 20, p. 69-96, 2006.

BAROZET, E.; ESPINOZA, V. ¿Quiénes pertenecen a la clase media en Chile? Una aproximación metodológica. *Ecuador Debate*, n. 74, p. 103-121, 2008.

BARR-MELEJ, P. *Cultural politics, nationalism, and the rise of the middle class*. North Carolina: University of North Carolina Press, 2001.

BELLEI, C. ¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena? In: C. Cox. (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria, 2004, p. 125-209.

BELLEI, C.; VALENZUELA, J.P.; VANNI, X.; CONTRERAS, D. *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago: LOM, 2015.

BELLEI, C.; VALENZUELA, J.P. ¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile? In: MARTINIC, S.; ELACQUA, G. (Ed.). *¿Fin de ciclo? Cambio en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago: UNESCO/Pontificia Universidad Católica de Chile, 2010, p. 257-284.

BERNSTEIN, B. *The structuring of pedagogic discourse: Class, codes and control*. London: Routledge, 2003.

BISCARRA, C.; GIACONI, C.; ASSAEL, J. El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, v. 14, n. 3, p. 80-92, 2015.

BONAL, X.; RAMBLA, X. Captured by the totally pedagogised society: teachers and teaching in the knowledge economy. *Globalisation, Societies and Education*, v.1, n. 2, p. 169-184, 2003.

CASTILLO, J. C.; MIRANDA, D.; MADERO, I. Todos somos de clase media. Sobre el estatus social subjetivo en Chile. *Latin American Research Review*, v. 48, n. 1, p. 155-173, 2013.

CAVIERES, E. Enseñando ciudadanía en medio del conflicto. Profesores de historia y movilizaciones estudiantiles en Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 20, n. 67, p. 1311-1334, 2015.

_____. La calidad de la educación como parte del problema. Educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 19, p. 1033-1051, 2014.

_____. La neoliberalización de la educación chilena o la privatización del sistema educativo “por dentro”. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, n. 17, p. 18-57, 2009.

CENTRO UC POLÍTICAS PÚBLICAS; ELIGE EDUCAR. *Voces docentes: Una encuesta de opinión de profesores y profesoras de aula en Chile*. Santiago de Chile, 2015.

CHILE. Ley N°20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Congreso Nacional, 2016.

CHILE. Ministerio de Desarrollo Social. *CASEN 2013: Evolución y distribución del ingreso de los hogares (2006-2013): Síntesis de resultados*. Santiago, 2015.

CONNELL, R. Good teachers on dangerous ground: towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, v. 50, n. 3, p. 213-229, 2009.

CORNEJO, R. Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 107, p. 409-426, 2009.

DARRIGRANDE, J.L.; DURÁN, K. Síndrome de burnout y sintomatología depresiva en profesores: relación entre tipo de docencia y género en establecimientos educacionales subvencionados de Santiago de Chile. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 10, n. 3, 2012.

DELAMAZA, G. Elitismo democrático, líderes civiles y tecnopolítica en la reconfiguración de las élites políticas. In: JOIGNANT, A.; GÜELL, P. *Notables, tecnócratas y mandarines*. Elementos de sociología de las élites en Chile (1990-2010). Santiago: Ediciones Diego Portales, 2011, p. 77-108.

EYZAGUIRRE, N. Proyecto de ley de política nacional docente. Ministerio de Educación, 2015.

FARDELLA, C.; SISTO, V. Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, v. 27, n. 1, p. 68-79, 2015.

FIGUEROA, V. Profesionalizar la acción docente: reflexiones desde una experiencia de organización. *Docencia*, n. 54, p. 90-95, 2014.

FRASER, N. *Unruly practices: power, discourse, and gender in contemporary social theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989.

FUENTEALBA, R.; GALAZ, A. La reflexión como recurso para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las redes locales en Chile. In: CORNEJO, J.; FUENTEALBA, R. (Eds). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿que las hace eficaces?* Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, 2008.

GALAZ, A. El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*, v. XXXVII, n. 2, p. 89-107, 2011.

HERNÁNDEZ, M.; RACZYNSKI, D. Elección de escuela en Chile: De las dinámicas de distinción y exclusión a la segregación socioeconómica del sistema escolar. *Estudios Pedagógicos*, v. XLI, n. 2, p. 127-141, 2015.

LOMA, R. Carrera profesional docente del gobierno: profundización del agobio y precariedad laboral. *Educación*, n. 9, p. 11-14, 2015.

MIZALA, A; ROMAGUERA, P. *Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile*. Serie Economía, 116. Santiago: Universidad de Chile/Centro de Economía Aplicada, 2011.

NUÑEZ, I. La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia. *Revista Pensamiento Educativo*, v. 41, n. 2, p. 149-164, 2007.

OECD. *Building a High Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*. Paris: OECD, 2011.

_____. *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD, 2005.

OLSSSEN, M.; PETERS, M. Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Educational Policy*, v. 20, n. 3, p. 313-345, 2005.

PINKNEY-PASTRANA, J. Terminating the teaching profession: neoliberal reform, resistance and the assault on teachers in Chile, *Workplace*, n. 17, p. 14-31, 2010.

ROBERTSON, S. Placing teachers in global governance agendas. *Comparative Education Review*, v.56, n. 4, p. 584-607, 2012.

ROJAS, P. Remuneraciones de los profesores en Chile. *Estudios Públicos*, n. 71, p. 122-175, 1998.

SANTIAGO, P.; BENAVIDES, F.; DANIELSON, C.; GOE, I; NUSCHE, D. *Teacher evaluation in Chile 2013*. OECD Reviews of Evaluation and assessment in education. OECD Publishing, 2013.

SCHICK, C; GALAZ, A; URRUTIA, D. Identidad profesional y factores de riesgo ocupacional de las profesoras. *Estudos Feministas*, v. 23, n. 3, p. 803-815, 2015.

SISTO, V. Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psykhé*, v. 21, n. 2, p. 35-46, 2012.

WONG, T. *Hegemonies compared: state formation and Chinese school politics in postwar Singapore and Hong Kong*. New York: Routledge, 2002.

ZEUS, L. *Ideology, discourse, and school reform*. Westport, C.T.: Praeger, 2003.

Recibido en 17 de Agosto de 2016.

Aprobado en 4 de Noviembre de 2016.