



**VOL.26, Nº3 (Noviembre, 2022)**

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

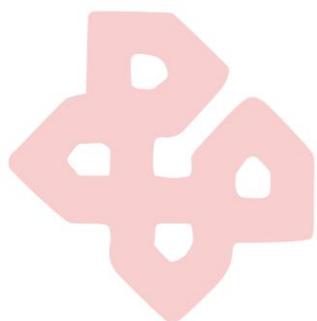
DOI: 10.30827/profesorado.v26i3.234383

Fecha de recepción: 15/12/2021

Fecha de aceptación: 01/06/2022

## **AMBIVALENCIA SUBJETIVA EN PROFESORES CHILENOS ANTE POLÍTICAS NEOLIBERALES A LA DOCENCIA**

*Subjective ambivalences of Chilean teachers towards neoliberal teaching policies*



***Hernán Mateluna Estay***

Universidad Autónoma de Barcelona

Email: [hernanmateluna@gmail.com](mailto:hernanmateluna@gmail.com)

ORCID ID:

<https://orcid.org/0000-0001-8259-4014>

### **Resumen:**

En el año 2016 se promulga en Chile la ley de Carrera Docente que expande el sistema de evaluación estandarizada de desempeño con incentivos y sanciones individuales a todo el profesorado de las escuelas que reciben fondos públicos. Con esta normativa se consolidan las lógicas neoliberales para regular la práctica docente a través de los principios de la Nueva Gestión Pública. A partir de la realización y análisis de 28 entrevistas semiestructuradas a profesores y directivos de escuelas financiadas por el Estado, esta investigación, que es parte de un estudio más amplio, identifica transformaciones subjetivas en el profesorado de resistencia y adhesión a las regulaciones propuestas por la política evaluativa docente. En consecuencia, existe un discurso ambivalente por parte de los docentes quienes sufren y resisten las consecuencias de estas políticas neoliberales en su práctica, pero al mismo tiempo la valoran en la medida que son seducidos por sus lógicas.



**Palabras clave:** neoliberalismo; profesores; política educativa; reforma educativa; neoliberalismo,

### **Abstract:**

In 2016, Chile enacted the Carrera Docente (Teaching Career) law, that expands the standardized performance evaluation system with incentives and individual sanctions to all teachers in publicly funded schools. This measure consolidates neoliberal logics to regulate teaching practice through the principles of New Public Management. This research, which is part of a broader study, was based on the conduct and analysis of 28 semi-structured interviews with teachers and principals of state-funded schools, identifies subjective transformations in teacher's resistance and adherence to the regulations proposed by the teacher evaluation policy. Consequently, there is an ambivalent discourse on the part of teachers who suffer and resist the effects of these neoliberal policies in their practice, but at the same time value it to the extent that they are seduced by its logics.

**Key Words:** education policy; education reform; neoliberalism; teachers

## **1. Introducción**

Durante los años ochenta, el sistema educativo de Chile sufrió un cambio radical mediante la imposición de políticas neoliberales en lo que se ha denominado como “experimento chileno” (Bellei, 2015; Harvey, 2005). Estas políticas transformaron el rol de un Estado garante por un Estado subsidiario (Ruiz, 2012) e instauraron mecanismos para favorecer el desarrollo de la educación administrada por entes privados (Assaél et al., 2011). Estos cambios políticos repercutieron enormemente en el profesorado de escuelas públicas, en quienes empezó una pérdida identidad de servidores públicos y también de su condición funcionaria (Nuñez, 2007). A partir de estos cambios, los profesores pasaron a ser trabajadores que venden sus servicios en el área privada con el propósito de disciplinamiento a través de una legislación laboral que minimizó su asociación sindical (Ruiz, 2010) y sus salarios se vieron disminuidos en casi un tercio de su valor (Mizala y Schneider, 2014). Los pilares estructurales de estas transformaciones se mantuvieron durante la vuelta a la democracia para no arriesgar el incipiente proceso democrático (Cox, 2012). Solo la creación del Estatuto Docente en 1991, que busca regular las condiciones laborales y aumentar los salarios de docentes de las escuelas públicas (Assaél y Cornejo 2018), ha sido entendida como la única reforma de fondo durante este período (Bellei, 2015). Si bien la promulgación del Estatuto otorgó una tranquilidad al profesorado, no obstante, este contenía una cláusula para establecer un sistema de evaluación que fue resistido por los docentes por considerarlo arbitrario y punitivo (Assaél y Pavez, 2008; Avalos, 2018). Por ello, el Colegio de Profesores inició en el año 1998 una negociación con el gobierno para reemplazar el sistema de evaluación establecido en el Estatuto Docente por un nuevo sistema de evaluación del desempeño profesional (Bonifaz, 2011).

Luego de un periodo de negociaciones entre el Colegio de Profesores, el gobierno y la Asociación de municipalidades, el profesorado finalmente aceptó una

evaluación con incentivos por desempeño individual, transformándose en una negociación muy poco común en la región (Mizala y Schneider, 2014). El resultado de estas negociaciones es la Ley 19.961 del 2004, conocida como la Evaluación Docente. Esta evaluación se realiza obligatoriamente cada cuatro años a los profesores de escuelas públicas. Los instrumentos que utiliza son un portafolio escrito, una clase grabada de 40 minutos, una autoevaluación, una entrevista con un evaluador par y un informe de los directivos de la escuela. Según sus resultados, los profesores son clasificados en 4 niveles de desempeño: Insatisfactorio, Básico, Competente y Destacado. Los profesores que sean clasificados como Destacados o Competentes, tienen la opción de recibir un incentivo económico si dan una prueba escrita que mide su conocimiento disciplinar y pedagógico, conocida como AVDI<sup>1</sup>. Por el contrario, los profesores que salgan calificados como Básicos o Insatisfactorios deben repetir la evaluación al segundo o primer año respectivamente, con el riesgo de abandonar el sistema público si no superan el nivel de desempeño Básico en tres evaluaciones consecutivas o dos para el nivel Insatisfactorio.

Esta política de Evaluación Docente está inserta dentro de la lógica de la Nueva Gestión Pública (Sisto, 2012); lógica que ha sido identificada como un mecanismo de “privatización endógena” (Ball y Youdell, 2008) que busca reformar el sector educativo mediante instrumentos y concepciones empresariales para mejorar su eficacia a través de “una constelación de teorías gerenciales, marcos y herramientas, reglamentos y normas para la reforma del sector público producidas por redes transnacionales de expertos, policy-makers, organizaciones internacionales, think tanks, fundaciones y grupos de consultoría” (Verger y Normand, 2015, pp. 614-615). Todo ello forma parte, de acuerdo a Laval y Dardot (2013), de métodos de vigilancia evaluativa mediante los cuales el neoliberalismo busca producir transformaciones subjetivas en los individuos para que se sometan a las normas del rendimiento y mejoren su eficiencia.

Como se ha demostrado, en el año 2006 y después en el 2011 aparecen en Chile fuertemente las movilizaciones estudiantiles - apoyadas y secundadas también por docentes- que rechazan las políticas neoliberales en educación estableciendo por primera vez un cuestionamiento al “sentido común” neoliberal en educación (Cabalin, 2012). No obstante, el gobierno utilizó políticas guiadas por la Nueva Gestión Pública (NGP) para solucionar las fallas del mercado y así responder a las demandas estudiantiles (Falabella, 2015). Estos cambios políticos consolidaron en la educación escolar chilena mecanismos diversos de *accountability* que a través de las lógicas de la performatividad buscan producir nuevos sujetos educacionales (Carrasco, 2013). La performatividad, un concepto de Lyotard (1991) para la búsqueda de la eficiencia y la eficacia a través del rendimiento constante de productividad, trasladado por Ball (2003) al campo de la educación y otros análisis (Luengo y Saura, 2013) han demostrado cómo el neoliberalismo se introduce en los sujetos docentes a

---

<sup>1</sup> Asignación Variable por Desempeño Individual. De acuerdo a Avalos (2018) la mayoría de los docentes elegibles no rinden esta evaluación, realizándola solamente alrededor de un tercio de ellos. Desde la promulgación de la Carrera Docente, esta prueba ya no se realiza.

través del rendimiento y la productividad mensurable que tiene como tecnologías políticas a las evaluaciones estandarizadas. Así se determina lo que aprenden los estudiantes y lo que enseña el profesorado, favoreciendo la clasificación y la competitividad entre pares en lo que ha sido denominado como “régimen de la estandarización” (Saura y Luengo, 2015). Todo esto repercute en el profesorado tal como lo han demostrado diversas investigaciones que han reconocido como las nuevas regulaciones a la docencia en Chile, basadas en la NGP y la estandarización de las prácticas de desempeños han provocado sentimientos de frustración, malestar y tensiones con la identidad docente (Cornejo et al. 2015; Reyes et al., 2010; Sisto, 2011) así como también han producido nuevas subjetividades neoliberales en el profesorado (Assaél y Cornejo, 2018; Fardella y Sisto, 2015; Mateluna, 2021; Rojas y Leyton, 2014).

Ahora, el sistema educativo chileno está viviendo un proceso de desmercantilización (Bellei, 2016; Saura y Mateluna, 2020) que busca instaurar un nuevo paradigma que supere al neoliberalismo (Atria, 2014). En este proceso de reforma, emerge la ley 20903 conocida como Carrera Docente, en la cual el sistema de evaluación estandarizada de desempeño individual realizado al profesorado de las escuelas públicas, se consolida y amplía a todos los profesores de escuelas que reciben fondos públicos. Esta ley de Carrera Docente se aprueba previa negociación del gobierno con el Colegio de Profesores, pese al descontento inicial que se tradujo en una huelga del profesorado por 57 días en 2015. Mediante la promulgación de esta ley, se fortalece la política de la evaluación por desempeño en el profesorado, la que además de ampliar el sistema de evaluación a gran parte del profesorado chileno, establece nuevas progresiones asociadas a incentivos económicos. Para ello los profesores deben rendir una prueba de conocimientos disciplinares obligatoria, la que, junto al portafolio de la Evaluación Docente, determinarán su categorización (Inicial, Temprano, Avanzado, Experto I y Experto II). Asimismo, se mantiene la posibilidad de abandonar el sistema si no se supera el tramo Inicial en dos evaluaciones consecutivas. Si bien, se han destacado los avances que tiene la ley para la profesión docente en términos de establecer una carrera profesional que incluya mejoras salariales (Avalos 2018; Ruffinelli, 2016), no obstante, también consolida los mecanismos de estandarización y medición que impone la clase política para controlar el desarrollo profesional de los docentes (Cavieres y Apple, 2016).

En este nuevo contexto de consolidación de políticas evaluativas que mensurabilizan la valía del desempeño docente a través de sistemas de incentivos económicos, nos preguntamos cómo estas lógicas de mercado se interiorizan en las subjetividades del profesorado. El objetivo de esta investigación es analizar las transformaciones subjetivas en el profesorado de las escuelas que reciben fondos públicos centrándonos en los cuestionamientos y adhesiones a la política evaluativa de desempeño, tanto de la Evaluación Docente como de la nueva Carrera Docente.

## 2. Metodología

Este trabajo corresponde a una investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2012) enmarcada dentro de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), que permite desde la inducción construir teoría a partir de las interpretaciones de los actores estudiados. Como instrumento de recogida de información se utiliza la entrevista con la finalidad de esclarecer la experiencia subjetiva del profesorado (Taylor y Bogdan, 1987). El tipo de entrevista utilizado corresponde a la entrevista en profundidad estandarizada no programada (Valles, 2002), puesto que cuenta con una pauta que se flexibiliza en función de las respuestas de los entrevistados. Así se privilegia la continuidad de los relatos por sobre la estructura de la pauta. En total se realizaron 28 entrevistas, 22 a profesores y 6 a profesores que se desempeñan como directivos de escuelas que reciben fondos públicos.

### 2.1. Elección de participantes.

El criterio principal para la elección de los entrevistados es que sean profesores o profesores con cargos directivos en ejercicio al momento de realizar la entrevista y que se hayan sometido a la Evaluación Docente o que su escuela este adscrita a la Carrera Docente<sup>2</sup>. Como se hizo mención, debido a la expansión de la política evaluativa a todas las escuelas que reciben fondos públicos, se decide incluir a profesores que al momento de la entrevista aún no han sido evaluados para conocer el sistema de creencias que se articula en torno a esta política. Además, buscando variedad discursiva, se establece no entrevistar a más de 5 docentes por escuela, lo que en definitiva permitió entrevistar a profesores y directivos de 19 escuelas. Esto a su vez, hizo que las entrevistas abarcaran más de una región de Chile. Asimismo, se buscan profesores con diversos años de experiencia profesional. Finalmente, se buscó que existiese un equilibrio entre profesores y directivos del sector público-municipal con el privado subvencionado.

Posteriormente se identifica un número de docentes y directivos que estuviesen dispuestos a participar. Luego, se aplica la técnica de bola de nieve hasta considerar que se ha llegado a una saturación teórica (Glasser y Strauss, 1967) porque las nuevas entrevistas no añaden nueva información para la construcción de las categorías ya identificadas.

A continuación, se presenta una tabla con el resumen de los participantes:

---

<sup>2</sup> Todas las escuelas públicas se adscriben automáticamente a la Carrera Docente. Sin embargo, las escuelas privadas subvencionadas deben adscribirse voluntariamente en esta primera etapa. De acuerdo a lo relatado en las entrevistas por los profesores y directivos de las escuelas privadas subvencionadas, la decisión de adscribirse recaía en los profesores, quienes lo decidían mediante una votación.

Tabla 1:

*Participantes de la investigación*

Entrevistado	Escuela	Género	Años de experiencia	Evaluated por el Estado	Región
Docente 01	PS	M	06	No	Metropolitana
Directivo 02	PS	F	20	Si	Metropolitana
Docente 03	PS	F	32	Si	Metropolitana
Docente 04	PS	F	05	No	Metropolitana
Directivo 05	PS	F	16	No	Metropolitana
Docente 06	M	M	10	Si	Metropolitana
Docente 07	M	F	04	Si	Metropolitana
Docente 08	M	F	16	Si	Metropolitana
Docente 09	M	M	40	Si	Metropolitana
Docente 10	PS	M	05	No	Metropolitana
Directivo 11	PS	F	13	No	Metropolitana
Docente 12	AD	M	06	No	Sexta
Docente 13	M	F	04	Si	Metropolitana
Docente 14	M	F	05	Si	Metropolitana
Docente 15	M	M	31	Si	Metropolitana
Docente 16	PS	F	37	Si	Cuarta
Docente 17	M	M	38	Si	Cuarta
Directivo 18	M	M	39	Si	Cuarta
Docente 19	M	F	40	Si	Metropolitana
Docente 20	PS	F	09	No	Metropolitana
Directivo 21	M	M	16	Si	Décima
Docente 22	PS	F	05	No	Metropolitana
Docente 23	M	F	05	Si	Metropolitana
Docente 24	PS	F	06	Si	Quinta
Directivo 25	M	F	08	Si	Octava

Docente 26	PS	F	03	No	Metropolitana
Docente 27	PS	F	01	No	Metropolitana
Docente 28	M	F	09	Si	Quinta

**Nota:** Escuela PS: Privada subvencionada; Escuela M: Municipal o pública; Escuela AD: Administración delegada

## 2.2. Tratamiento de la información.

Para el tratamiento de las entrevistas se utilizó el software Nvivo v. 12. Las entrevistas se examinaron a partir de la transcripción literal y de las notas realizadas durante la aplicación de las mismas. La codificación de los datos se desarrolla de forma abierta, coaxial y selectiva (Strauss y Corbin, 2002). Preliminarmente, de manera inductiva, se produce una lista amplia de códigos que buscan condensar el texto de las entrevistas. Posteriormente, se filtran y reagrupan para producir nuevos códigos más desarrollados. Finalmente, después de una revisión de los nuevos códigos emergentes, se establecen las categorías centrales de la investigación. En este caso, la categoría identificada respecto a la política de evaluación a los docentes corresponde a la ambivalencia subjetiva del profesorado, la que hemos dividido en las siguientes subcategorías: i) Resistencia subjetiva a la política evaluativa docente; ii) Adhesiones a la política evaluativa docente; iii) Ambivalencias, en donde existe una doble valoración discursiva de aceptación y rechazo en los profesores respecto a la política evaluativa.

## 3. Resultados

### 3.1. Resistencias subjetivas a la política evaluativa docente

Desde octubre de 2019, en Chile se ha estado viviendo un proceso de movilizaciones sociales y resistencias colectivas que reclaman erradicar las enormes desigualdades socio-económicas que vive el país a raíz del desarrollo del neoliberalismo de los últimos cuarenta años (Araujo, 2019; Sehnbruch y Donoso, 2020). Estas resistencias colectivas, representan uno de los momentos actuales de otros espacios previos de resistencias colectivas que llevan desarrollándose en Chile desde el “movimiento estudiantil de los pingüinos” del año 2006 (Donoso, 2013) y el “movimiento estudiantil” del año 2011 (Cabalin, 2014) contra las desigualdades que genera eso que Bellei (2015) ha analizado como el “experimento del neoliberalismo” chileno en educación. Si bien estos procesos de resistencia son realmente válidos, nuestro interés aquí, siguiendo un trabajo previo (Ball y Olmedo, 2013), y basándonos en Foucault (2008), es hacer referencia a nuevos espacios de resistencia subjetiva a las lógicas del neoliberalismo. Se trata de analizar algunos procesos de “cuidado de sí” (Foucault, 2003) que permiten al profesorado proteger su identidad y pensar críticamente qué tipo de trabajador no quieren ser o no quieren convertirse (Ball y Olmedo, 2013). Estos procesos de resistencia o rechazo, que “por definición, no

pueden existir sino en el campo estratégico de las relaciones de poder” (Foucault, 2008, p.101), tienen en la resistencia subjetiva el primer nivel para establecer posteriormente procesos de resistencias más organizados en el profesorado (Anderson y Cohen, 2015).

Para atender a nuevos espacios de rechazo a las evaluaciones docentes, uno de los primeros momentos es el reconocimiento por parte del profesorado de ciertos elementos punitivos contenidos en estas lógicas:

O sea, por ningún lado nos beneficia. Tampoco nos aporta, porque no nos ayuda, sino que, vuelvo a repetir, nos castiga. (Do04PS)

Aquí a nosotros desde que se nos está evaluando, hemos notado de que es una evaluación hasta cierto punto punitiva. (Do17M)

Junto a ello, un conjunto de argumentos para establecer un rechazo a estas evaluaciones reside en caracterizarlas como descontextualizadas:

Obvian ciertas características cualitativas, o sea yo creo que estandarizar es como suponer que los contextos educacionales son iguales y no es así. (Do01PS)

Están viendo como que todas las condiciones de aula son iguales de un profesor a otro, cuando todos sabemos que trabajar en colegio municipal depende del tipo de municipal, la comuna, etc. (Do14M)

Además de la punición y la descontextualización, el profesorado toma conciencia de que las evaluaciones docentes promueven valores neoliberales de individualidad y competitividad (Lazzarato, 2009). Esta toma de conciencia les permite desarrollar un pensamiento crítico que rechaza estas evaluaciones:

Si uno lo empieza analizar todas las propuestas de la ley de la Carrera Docente es individualista, porque no premia el logro de objetivos comunes, premia el logro personal. (Di25M)

No me gusta, ¿sabes por qué no me gusta? Porque la Carrera Docente crea competencia entre los colegas. Eso es finalmente. (Do07M)

Todo ello, es un primer paso que desarrolla críticamente el profesorado para ser conscientes de que las lógicas de premiar y castigar, la estandarización, así como las lógicas de la competitividad e individualismo permiten replantear otras maneras de evaluar más colaborativas y cercanas a las idiosincrasias de cada contexto. A partir de ahí, tal y como han comenzado a analizar en otras investigaciones (Fardella y Sisto, 2015; Hendrikx, 2019; Luengo y Molina, 2019; Perold et al., 2012; Rojas y Leyton, 2014) el profesorado es proclive a generar espacios de resistencias subjetiva para lidiar con las modificaciones que genera la cultura de la performatividad en la identidad docente. Dentro de estos espacios, el profesorado sabe que debe cumplir con los nuevos aspectos del neoliberalismo para no perder el trabajo, pero a la vez no dejan de ser críticos para no identificarse con los nuevos valores. Este compromiso es momentáneo con la política, como lo que relata esta profesora sobre

el cambio de conducta de los profesores exclusivamente para la filmación de la clase grabada:

Más que cambiar su manera su quehacer, yo veo que cambia por el momento. Cuando están durante el período de la evaluación practican la clase, se ponen de acuerdo, buscan clases exitosas para imitarlas, no son ellos. (Do14M)

En este fragmento, es clave la frase utilizada por la entrevistada cuando afirma: “no son ellos”, puesto que supone que el profesor desarrolla unas “ficciones necesarias” (Ball, 2013, p.107) para representar el modelo de docencia que exige la política y para legitimar el acatamiento de las nuevas prescripciones. Esto mismo ocurre durante la preparación del portafolio. Los profesores creen saber lo que la política espera de ellos y buscan satisfacerla en la preparación de este instrumento (Fardella y Sisto, 2015). Al igual que ocurre en la clase grabada, al completar el portafolio el profesor debe ser consciente de adquirir un compromiso efímero con los discursos oficiales:

Te das un mínimo trabajo de aprender cómo se hace. Lo terminas respondiendo como ellos quieren que tú lo respondas, pero en la práctica sigues haciendo lo que has hecho siempre. Básicamente tiene que ver con que aprendiste lo que tenías que hacer, aprendiste a responder lo que querían que respondas. (Di21M)

Estos espacios de rechazo, que son resistencias subjetivas para poder proteger la identidad de los discursos neoliberales en educación, han sido denominadas como “jugar el juego” (Archer, 2008) o “hacer sin convertirse” (Davies y Peterssen, 2005b). En efecto, la performatividad crea prácticas para cumplir con sus objetivos de desempeño (*performances*) mediante las fabricaciones representacionales (*performances*) de nosotros mismos (Ball, 2013). Esta actitud que asume el profesorado funciona como una defensa para proteger su rol entendido desde la perspectiva del “profesionalismo ocupacional” (Evetts, 2009), en el cual el docente tiene la confianza social para actuar con suficiente autonomía y autorregulación en su práctica. Así pues, el profesorado responde astutamente a las regulaciones externas para no interiorizar las lógicas del neoliberalismo, desarrollando un tipo de identidad activista (Sachs, 2003).

Ahora bien, el profesorado también reconoce la existencia de acciones irregulares para lidiar con el estrés que involucra cumplir con las nuevas regulaciones de la pedagogía, como pagar a otro profesor para que le elabore el portafolio. Estas acciones que han sido denominadas como “prácticas de escamoteo” (Fardella, 2013), además proyectan una imagen de esta política como corruptible y saboteable. Lo común en estos relatos en general, es que los profesores no reconocen realizar estas prácticas, pero si conocen algún caso:

Mucha gente, y esto no es un misterio y no es que uno sea delator o qué sé yo, pero no es un misterio que muchos colegas por la presión o por no tener los tiempos contrataban gente que le preparara las carpetas antiguamente, las carpetas o el portafolio. (Do09M)

Yo creo que se había caído en un vicio, que era que incluso los profesores pagaban para confeccionar el portafolio por internet y con eso se aseguran rangos de Destacado o Competente. (Di18M)

Una gran crítica de los profesores entrevistados es la cantidad de tiempo que consume la elaboración de la evaluación ya que no disponen horas adicionales en el trabajo para prepararla, por lo que deben realizarla en sus casas. No obstante, contra este hecho parte de los entrevistados manifiestan trabajar en equipo para poder sobrellevar el estrés que implica el proceso:

Nosotros la última vez que nos evaluamos trabajamos en equipo. A pesar de tener distintas asignaturas, quisimos hacer la evaluación en equipo. Obviamente revisándonos en equipo, en el sentido, revisándonos los portafolios, revisándonos la clase filmada, si voy a hacer esto o lo otro, y así de esa manera nos fue mejor, porque adquirimos confianza en lo que íbamos a hacer. (Do17M)

El trabajo colaborativo para preparar y responder la evaluación además constituye una forma de enfrentar el individualismo entre pares que ha sido cuestionado anteriormente. Este trabajo en equipo podría considerarse una conducta de acuerdo a Anderson y Cohen (2015), en el sentido que reapropia aspectos de las políticas neoliberales hacia otros fines considerados más justos por el profesorado. Sin embargo, de acuerdo a lo señalado por los profesores son prácticas aisladas y que dependen de la afinidad con los colegas, por lo que no constituyen una estrategia, y por ende, no tienen la posibilidad de convertirse en una conducta colectiva.

### **3.2. Subjetividades neoliberales a través de la adhesión a la política evaluativa docente**

Los cambios inspirados en la NGP intervienen el mundo laboral modelando la propia actividad de los trabajadores al “producir transformaciones subjetivas en los ‘evaluados’, para que se sometan a sus ‘compromisos contractuales’ con las instancias superiores” (Laval y Dardot, 2013, p.318). Estas lógicas presentes forman parte de la “gubernamentalidad neoliberal” (Foucault, 2006; Rose, 1999) en la que habitan un conjunto de tecnologías políticas para conducir la conducta de los individuos mediante procesos de subjetivación que los incite a establecer por sí mismos las reglas que guían sus acciones (Rose et al., 2006). Es propio de estas lógicas de la gubernamentalidad neoliberal en educación establecer sistemas de incentivos económicos o cobro por productividad (Ball y Youdell, 2008), que actúan como prácticas de seducción para que el sujeto pueda autosomentarse voluntariamente, en lugar de ser sometidos desde afuera (Han, 2014). En el caso de la política docente chilena, ahora esta seducción se representa con el aumento de sueldo asociado a la progresión en la carrera docente, la que es valorada por parte del profesorado:

Porque si te evalúan de una manera y te va bien, creo que alguna “recompensa” hay que obtener y el sueldo es lo que más te ayuda en ese sentido. (Do08M)

Es importante que seamos evaluados y que seamos incentivados por una mejora económica, como una forma de premiar todo el esfuerzo, todo el sacrificio que un docente hace por adquirir nuevos conocimientos. (Do16M)

La valoración positiva del profesorado a estos estímulos económicos, incluso los llevan a recordar la metáfora del pacto con el diablo, en el cual todo sacrificio es válido con tal de satisfacer nuestros deseos, que en este caso es el dinero:

Obviamente si va a ser una evaluación dónde está asociada a la plata, yo creo que ningún ser humano en la tierra no vendería su alma de esa forma... un poco. (Do22PS)

Esta metáfora refuerza la idea de que para obtener lo que deseamos es necesario asumir un costo. En el caso de los profesores, es un costo corporal que se manifiesta fundamentalmente a modo de depresión, ansiedad y estrés (Cornejo y Reyes, 2008). Al preguntarle a una profesora, que aún no se ha evaluado, si estaría dispuesta a someterse a ese proceso para subir su salario, se muestra dispuesta a asumir ese costo dependiendo del beneficio económico:

Yo creo que dependería de cuánto sube el sueldo. Y si no es tanto, tal vez no. Preferiría evitarme ese estrés. (Do27PS)

A la aceptación del cobro por productividad se suman los principios de la vigilancia evaluativa como parte del sentido común del neoliberalismo en la profesión docente chilena:

Yo creo que, según la idiosincrasia chilena, yo creo que hay muchas cosas que tienen que ir impuestas, por que no somos capaces o no tenemos esa como condición de querer aspirar a veces a elementos de mejor calidad. Te quedas como estático con una cosa que sea planita. Si estoy bien, estoy seguro (...). Y creo que, insisto, es muy sano a partir de que se generan competencias sanas de mejoras desde tu como profesor y se las transmites finalmente a tus estudiantes. (Di11PS)

Estas lógicas de evaluación en el que se premia o se castiga de forma individual al sujeto de sus éxitos y fracasos, se relaciona con la transformación de lo social propuesta por el neoliberalismo a través de la individualización y la competencia que, en definitiva, destruye los vínculos sociales y la posibilidad de cohesión social (Lazzarato, 2009). Este sentido común de aceptación del incentivo económico y de la vigilancia evaluativa es algo validado principalmente por las direcciones escolares, ya que se justifica como un mecanismo de autocontrol por el miedo a la sanción y como medio para la mejora de las prácticas pedagógicas:

Esta prueba estandarizada que a lo mejor no refleja la calidad de un docente, pero creo que a lo mejor es la única forma de que el profesor se preocupe y se prepare y empiece un poco a estudiar y a profundizar un poco. (Di02PS)

En ese sentido, se justifica una nueva reforma que busca un profesionalismo impuesto “desde arriba”, que establece estandarización de las prácticas de trabajo e incentivos por logros, reduciendo la autonomía y estableciendo las conductas adecuadas de los trabajadores (Evetts, 2011). Así, las evaluaciones docentes, mediante un ambiente punitivo y de inseguridad - características propias de la

cultura de la performatividad (Ball, 2003) - se utilizan para desvalorizar a los colegas que no cumplen con los nuevos estándares, con quienes no se maximizan; provocando una erosión de solidaridades entre el profesorado. En ese sentido, en las voces de los participantes aparecen conceptos como que esta política “limpia” o “filtra” al profesorado:

Yo creo que esto va ser una especie de limpieza en el profesorado. (Do22PS)

Es una manera de filtrar el compromiso. (Do24PS)

Este proceso de transformación de subjetividad parte con la transformación neoliberal de la sociedad, con énfasis en la competencia, en donde cada individuo debe maximizarse a sí mismo para poder competir con el resto (Lazzarato, 2009). De esta manera, el neoliberalismo va acompañado de una nueva forma de sujeto que Foucault (2007) denomina “empresario de sí mismo” (p. 264), y que actualmente se produce mediante los principios de la NGP que exigen a cada individuo a conducirse bajo la lógica empresarial, obligándolos a asumir la forma de empresa para poder soportar las nuevas condiciones neoliberales (Laval y Dardot, 2013). De esta forma surge en el profesorado un tipo de profesionalismo emprendedor o identidad empresarial (Keddie, 2017; Sachs, 2003), en el cual los docentes se esfuerzan por responder de forma eficiente a las nuevas regulaciones de control y estandarización de su práctica, dejando de lado el juicio crítico sobre el impacto negativo que tienen estos sistemas en su labor profesional.

Este nuevo tipo de profesionalismo, lleva al profesorado a ser seducido por la figura del del “yo triunfante” (Ball, 2003) que viene dada por la atracción de alcanzar los máximos niveles de desempeño y ser reconocidos como los mejores. Su autovaloración pasa a depender de los resultados y categorizaciones obtenidas.

Yo estoy en Avanzado, pero por qué no puedo más. Por mis años de experiencia no puedo subir de nivel. (Do23M)

(...) estoy en el rango de avanzado que es el cual me permite postular a alta dirección pública. (Di18M).

(...) tuve la dicha fantástica de ser evaluado 4 veces. Afortunadamente, no me moví del rango de Competente, no me interesaba más allá. (Do09M).

En definitiva, el sistema de evaluación a los docentes se convierte en sentido común en el profesorado. Precisamente, llama la atención cómo parte del profesorado valida el sistema al cuestionar que no se aplica en otras profesiones y no hagan la lectura inversa que parta de la base de que si este tipo de evaluación no se aplica a otras profesiones de la función pública tampoco debería hacerse entre docentes:

Entonces yo digo: Pero, ¿cómo?, ¿cómo puede ser eso? Si vamos a hacer eso con pedagogía, con los profesores, hagámoslo con todos, con todas las carreras [profesiones]. (Do10PS)

### 3.3. Ambivalencias subjetivas

Como se ha demostrado en los dos apartados anteriores, el profesorado transita entre procesos de resistencia y de adhesión a las lógicas neoliberales. Si bien en un primer momento esto pudiera parecer contradictorio, en realidad forma parte de la ambivalencia con la que se convive con las prácticas neoliberales. Judith Butler destaca esta condición ambivalente de los sujetos cuando afirma: “el sujeto es él mismo un lugar de ambivalencia, puesto que emerge simultáneamente como efecto de un poder anterior y como condición de posibilidad de una forma de potencia radicalmente condicionada” (Butler, 2001, p.25). En ese sentido, los sujetos se ven sometidos bajo relaciones de poder externas a ellos, pero que también se vuelven voluntarias como condición de su existencia. Así, en los sujetos existe una disposición a ser sujetados bajo determinada normatividad; un “apego al sometimiento” (Butler, 2001, p.17). Davies y Peterssen (2005a) han demostrado cómo algunos discursos neoliberales han modificado las subjetividades de los académicos, quienes, atrapados en esta ambivalencia, terminan constituyéndose en sujetos neoliberales sin ser conscientes completamente de ello. En el caso de los profesores entrevistados, al igual que ocurre en esferas más amplias de la sociedad chilena (Araujo, 2017), existe una renuencia a reconocerse como sujetos neoliberales. Esto hace, que sus discursos, si bien se emiten mayoritariamente desde posicionamientos críticos con estas políticas, en otros momentos tropiezan con sus apegos inconscientes o no declarados hacia estos valores. De esta manera, el profesorado transita desde una defensa de los valores del profesionalismo ocupacional, hacia la aceptación del nuevo rol que les impone el profesionalismo emprendedor. Esto ha sido identificado como “profesionalismo híbrido” (Molina-Pérez, J. y Luengo, J., 2021) y recalca la habilidad de los docentes para encontrar una armonía emocional entre su rol ocupacional del pasado y su conciencia performativa actual.

Para ejemplificar lo anterior, hemos seleccionado algunos fragmentos del profesorado participante en los cuales se evidencian estas ambivalencias. En sus narrativas se parte de un rechazo inicial por las políticas, pero a medida que avanza la entrevista, da paso a que se validen aspectos de la misma, produciéndose la ambivalencia subjetiva:

Vi colegas que quedaron fuera del sistema, porque estaban mediatizado por una posición ideológica en contra de la evaluación docente, muy crítica, que compartíamos todos los profesores o la mayor parte de los profesores. Pero ellos lejos de hacer esta crítica inteligente: Aprender a hacer lo que tienes que hacer, no la hicieron. Tengo el caso de un colega que no la hizo una o dos veces y lo sacaron del sistema y se quedó sin trabajo. (Di21M)

En este primer fragmento se encuentra un discurso que cree dominar el apego al discurso neoliberal racionalmente, por lo que puede “jugar el juego” sin convertirse en sujeto neoliberal. Pero, ¿se puede jugar al juego sin convertirse en jugador? Butler (2006) cuestiona esta separación de los actos con la existencia cuando afirma: “las condiciones de mi hacer son, en parte, las condiciones de mi existencia” (p. 16) Si bien esto no constituye una crítica radical a este tipo de

resistencia, sí hace evidente su fragilidad. Precisamente, a lo largo de la misma entrevista lo que se creía una validación momentánea a la norma, se ha instalado en el inconsciente y empiezan a aparecer adhesiones. Primero a partir de la autovaloración mediante la categorización obtenida:

Y entonces, bueno me gané la Excelencia Pedagógica y actualmente la evaluación que tengo es Experto nivel uno que es el máximo para un profesor joven. (Di21M)

En segundo lugar, porque prescribe lo que debe hacer un docente y lo obliga a hacerlo:

Creo que a ordenar un poco. La Carrera Profesional Docente ayuda en el sentido que hace que la gente no tenga esta ... no haga las cosas de sentido común como se ha venido haciendo o como se hace muchas veces, y especialmente en los contextos de pobreza. Donde el profesor muchas veces no planifica la clase, y al estar frente a la clase recién decide lo que va a hacer. (Di21M)

El siguiente fragmento muestra una ambivalencia hacia las categorizaciones. En este relato, se evidencia como las recompensas que otorgan las categorías permiten una apropiación de este mecanismo, existiendo un “apego” por la categorización obtenida por el aumento salarial que implica. En efecto, la entrevistada primero muestra su malestar a las categorías porque la cosifica, la hace ser “un número”. Sin embargo, posteriormente evidencia que su categorización ya es parte de su identidad; para cambiarse de escuela no solo deben considerarla a ella, sino también a su categorización:

Después cuando quedé en el tramo Temprano, dentro de todo yo dije: Bueno quedé bien, mi jefe de UTP<sup>3</sup> está en Temprano, entonces dije: bueno estoy bien, dentro de todo. Pero claro, si es como ... me siento un número en el fondo, me siento comparada. (Do07M)

Al preguntarle si trabajaría en una escuela privada subvencionada después de haber vivido la experiencia en una escuela municipal, ella contestó:

O sea, con mi tramo. Si me consideran mi tramo, sí. Pero si no me lo consideran no. (Do07M)

Independiente del malestar que le genera el proceso evaluativo, su categorización actual le reporta un aumento de salario. Esto la induce a aceptar las nuevas condiciones establecidas por la política asumiendo los costos personales.

Finalmente, otro fenómeno rescatable respecto a las ambivalencias, se relaciona con las trampas que realiza el profesorado para rendir la evaluación. En ese sentido, el profesorado puede ser crítico con la política evaluativa, sin embargo, esto no es condición suficiente para validar las trampas que realizan algunos colegas para desarrollarla:

---

<sup>3</sup> Unidad Técnico Pedagógica. Encargada de supervisar el quehacer docente (evaluaciones, planificaciones, supervisión pedagógica, etc.)

Creo que debe haber una evaluación, pero no de la forma que está planteada en Chile, porque es netamente de mercado y ahora sólo se enfoca en los aspectos económicos (...) Entonces es un tema tan aislado la evaluación docente, tan estresante y tan individualista que no aporta (...) Pagan a personas para que les realicen el portafolio, o sea, eso es ética. Una es del profesor que paga para que lo hagan y la otra es la ética del profesor que está haciendo el portafolio. (DI25M)

El discurso de esta docente resulta llamativo, puesto que, por un lado, no considera que las evaluaciones docentes sean un aporte para mejorar las prácticas del profesorado, y por otro, existe una preocupación porque el profesorado utilice acciones de resistencia para desarrollarla. Creemos que el factor económico al que la propia docente refiere es clave para esta ambivalencia. La docente ha interiorizado el ambiente competitivo. De ahí que se deban respetar las reglas del juego para que solamente los “mejores” obtengan los beneficios económicos. De cierta manera, en ella existe un apego a la “seducción por la recompensa” que ha sido invisibilizado. Esta invisibilización es fundamental para entender el carácter ambivalente del profesorado, puesto que “ningún sujeto puede emerger sin este vínculo formado en la dependencia, pero en el curso de su formación ninguno puede permitirse el lujo de verlo” (Butler, 2001, p.19). En estas ambivalencias que se manifiestan en el profesorado, la invisibilidad necesaria de la dependencia del apego es fundamental dentro del análisis (Davies y Pettersen, 2005a).

#### 4. Conclusión

En un proceso de reforma que tiene como propósito la desmercantilización del sistema educativo chileno, las lógicas neoliberales de la NGP se consolidan en la regulación de la práctica docente a través de la ley Carrera Docente. Esta política se fundamenta en las evaluaciones estandarizadas de desempeño individual con un sistema de incentivos económicos y sanciones para los docentes de todas las escuelas que reciben fondos públicos, en sintonía con las reformas educativas globales pro-privatización que actúan a través de los mecanismos de la gubernamentalidad neoliberal de la NGP (Rizvi y Lingard, 2009; Sahlberg, 2011).

En los relatos del profesorado se identificaron transformaciones subjetivas a partir de sus críticas y adhesiones a las políticas evaluativas neoliberales a la docencia. En ese sentido, esta parte de la investigación coincide con otros autores que identifican las políticas educativas neoliberales chilenas como dispositivos que transforman la subjetividad de los docentes (Fardella, 2013; Fardella y Sisto, 2015; Mateluna, 2021; Rojas y Leyton, 2014).

La investigación incluyó los discursos, tanto de profesores y profesores con cargos directivos de escuelas financiadas por el Estado, existiendo, de forma general una misma sintonía de crítica y adhesión en sus discursos hacia las políticas evaluativas. No obstante, La principal diferencia ocurre en la mayor validación que le otorgan los profesores directivos a los mecanismos de vigilancia evaluativa propios de

la NGP presentes en estas políticas, puesto que actúan como dispositivos que permiten la autogestión de las prácticas de los docentes y los obliga a mejorarlas.

Como se ha demostrado en la investigación, hay docentes que en lugar de adherirse a la política establecen procesos de rechazo o resistencia subjetiva a estas lógicas de la gubernamentalidad neoliberal en educación (Ball y Olmedo, 2013). Un primer espacio para poder establecer lógicas de resistencia subjetiva es sostenido por un pensamiento crítico (Anderson y Cohen, 2015), como un medio para el cuidado de sí (Foucault, 2003) ejerciendo prácticas para evitar ser gobernados o minimizar esa forma de gobierno, que rechaza esta política de evaluación por considerarla que descontextualizan los escenarios, a la vez que produce docentes individualizados y competitivos, valores contrarios al profesionalismo ocupacional que los docentes intentan defender bajo espacios de resistencia subjetiva a través de prácticas de trampeo, “jugar el juego” (Archer, 2008) o “hacer sin convertirse” (Davies y Peterssen, 2005b).

Por otra parte, los efectos de adhesión a esta política extienden la cultura de la performatividad (Ball, 2003) en el sistema educativo chileno, bajo los principios del “neoliberalismo en acción” (Lazaratto, 2009) que genera estados de inseguridad, individualización y competitividad, a la vez que valida o descalifica al sujeto docente bajo la figura del empresario de sí mediante sus éxitos y fracasos. Estos procesos de adhesión que hace el profesorado a esta política no se hacen mediante lógicas de un sistema represivo, sino que se generan mediante la seducción. El profesorado es auto-seducido fundamentalmente por un sistema de incentivos económicos que hace que se adhieran a la política, asumiendo una profesionalidad emprendedora que se asocia con el cumplimiento sin cuestionamiento de las nuevas regulaciones neoliberales (Keddie, 2017).

No obstante, no es todo tan lineal ni tan binario para adherirse o rechazar las políticas de la gubernamentalidad neoliberal en educación, ya que el sujeto está conformado en sí mismo bajo diferentes espacios de ambivalencias (Butler, 2001). Más bien, como se ha demostrado en otros espacios de la sociedad chilena, la interiorización de las lógicas del neoliberalismo se sustenta por ambivalencias que producen un sujeto inestable (Araujo, 2017). De esta manera se configura una nueva profesionalidad híbrida en los docentes, que muestra que los debates tradicionales respecto al antagonismo entre las identidades de resistencia y validación a las políticas educativas neoliberales a la docencia no se corresponden con las nuevas tensiones que vive el profesorado en su trabajo (Molina-Pérez, J. y Luengo, J., 2021).

Las ambivalencias detectadas en los participantes de la investigación tienen un patrón, puesto que parten de un rechazo inicial por las políticas evaluativas a los docentes, que, a medida que avanza la entrevista, da paso a que se validen o adhieran a aspectos de la misma. En base a esto se determina el orden de este trabajo, en el cual primero establecemos el plano de poder a partir de la política oficial vigente, después aparecen las resistencias que utiliza el profesorado para no convertirse en sujetos neoliberales, posteriormente evidenciamos sus adhesiones y por último exponemos sus ambivalencias. Con este orden enfatizamos que los

profesores sufren y rechazan las consecuencias del neoliberalismo en su labor, pero al mismo tiempo son colonizados por el discurso neoliberal a través de una política que los seduce. De esta forma, hemos evitado el esquema que parte de las adhesiones para terminar con las resistencias, ya que con este orden se subraya que los procesos de resistencias hacen tropezar la colonización neoliberal en el profesorado (Fardella y Sisto, 2015).

### Referencias bibliográficas

- Anderson, G. y Cohen, M. I. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance [Rediseñando la identidad de profesores y directivos: Un marco para estudiar el nuevo profesionalismo y la resistencia de los docentes]. *Education Policy Analysis Archives*, 23(85), 2-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2086>
- Archer, L. (2008). The neoliberal subjects? Young/er academics' constructions of professional identity [¿Sujetos neoliberales? Construcciones de la identidad profesional de los académicos más jóvenes]. *Journal of Education Policy*, 23(3): 265-85. <https://doi.org/10.1080/02680930701754047>
- Araujo, K. (2017). Sujeto y neoliberalismo en Chile: rechazos y apegos. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* <http://journals.openedition.org/nuevomundo/70649>
- Araujo, K. (2019). (Ed.). *Hilos tensados. Para leer el octubre chileno*. Editorial USACH.
- Assaél, J. y Pavez, J. (2008). La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 41-55.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Revista Educación y Sociedad*, 32, 305-322. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200004>
- Assaél, J. y Cornejo, R. (2018). Work Regulations and Teacher Subjectivity in a Context of Standardization and Accountability Policies in Chile [Regulaciones laborales y subjetividad docente en un contexto de políticas de estandarización y rendición de cuentas en Chile]. En: Normand R., Liu M., Carvalho L., Oliveira D. y LeVasseur L. (eds) *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession. Perspectives on Rethinking and Reforming Education*. Springer.
- Avalos, B. (2018). Teacher evaluation in Chile: Highlights and complexities in 13 years of experience [Evaluación docente en Chile: aspectos destacados y complejidades en 13 años de experiencia]. *Teachers and Teaching*, 24(3), 297-311. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1388228>

- Atria, F. (2014). *Derechos sociales y educación: un nuevo paradigma de lo público*. LOM Ediciones.
- Ball, S. J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, 37(15), 87-104.
- Ball, S. J. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: Rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys103.113>
- Ball, S. J. y Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities [Cuidado de sí, resistencia y subjetividad bajo las gubernamentalidades neoliberales]. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85-96. <https://doi.org/10.4324/9781315174945-5>
- Ball, S. J. y Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education [Privatización encubierta en la educación pública]*. Education International.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.
- Bellei, C. (2016). Dificultades y resistencias de una reforma para des-mercantilizar la educación. *RASE: Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 9(2), 232-247. <https://doi.org/10.7203/rase.9.2.8417>
- Bonifaz, R. (2011). Origen de la evaluación docente y su conexión con las políticas públicas en educación. En Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (eds.). *La evaluación docente en Chile* (13-32). Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología-MIDE-UC
- Butler, J. (2001). *Mecanismos Psíquicos del poder: Teorías sobre la sujeción*. Cátedra.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.
- Cabalin, C. (2012). Neoliberal Education and Student Movements in Chile: Inequalities and Malaise [Educación neoliberal y movimientos estudiantiles en Chile: desigualdades y malestar]. *Policy Futures in Education*, 10(2), 219-228. <https://doi.org/10.2304/pfie.2012.10.2.219>
- Cabalin, C. (2014). Estudiantes conectados y movilizados: El uso de Facebook en las protestas estudiantiles en Chile. *Comunicar*, 43, 25-33. <https://doi.org/10.3916/c43-2014-02>
- Carrasco, A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: Pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio cultural*, 15, 4-10.
- Cavieres, E. y Apple, M. (2016). La ley docente y la clase media: Controlando el desarrollo de los profesores chilenos. *Cuadernos CEDES*, 36(100), 265-280. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171391>

- Cornejo, R. y Reyes, L. (2008) *La cuestión docente. Chile: Experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas - FLAPE
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R. y Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue2-fulltext-580>
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-43.
- Davies, B. y Petersen, E.B. (2005a). Intellectual workers (un)doing neoliberal discourse [Trabajadores intelectuales (des)haciendo el discurso neoliberal]. *Critical Psychology*, 13, 32-54.
- Davies, B. y Petersen, E.B. (2005b). Neoliberal discourse in the academy: The forestalling of (collective) resistance [Discurso neoliberal en la academia: Evitando la resistencia (colectiva)]. *Learning and Teaching in the Social Sciences*, 2, 77-98. <https://doi.org/10.1386/ltss.2.2.77/1>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Donoso, S. (2013). Dynamics of Change in Chile: Explaining the Emergence of the 2006 Pingüino Movement [Dinámica del cambio en Chile: explicando el surgimiento del movimiento Pingüino en el 2006]. *Journal of Latin American Studies*, 45(1), 1-29. <https://doi.org/10.1017/S0022216X12001228>
- Evetts, J. (2009). New professionalism and new public management: Changes, continuities and consequences. *Comparative sociology*, 8(2), 247-266. <https://doi.org/10.1163/156913309X421655>
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities [¿Un nuevo profesionalismo? Retos y oportunidades]. *Current Sociology*, 59, 406-422. <https://doi.org/10.1177/0011392111402585>
- 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 & Sociedade*, 36(132), 699-722. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302015152420>
- Fardella, C. (2013). Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: El caso de la docencia en Chile. *Psicoperspectivas*, 12(2), 83-92.

- Fardella, C. y Sisto, V. (2015) Nuevas Regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27, 68-79. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p068>
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad 3: La inquietud de sí*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006) *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad: La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research* [El descubrimiento de la teoría fundamentada: estrategias para la investigación cualitativa]. Aldine de Gruyter.
- Han, B. C. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder editorial.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism* [Una breve historia del neoliberalismo]. Oxford University Press.
- Hendrikx, W. (2019): What we should do vs what we do: teachers' professional identity in a context of managerial reform [Lo que deberíamos hacer frente a lo que hacemos: la identidad profesional de los docentes en un contexto de reforma gerencial]. *Educational Studies*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620694>
- Keddie, A. (2017). Supporting disadvantaged students in an English primary school: matters of entrepreneurial and traditional professionalism. *Cambridge Journal of Education*, 197-212. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1270257>
- Laval, C. y Dardot, P. (2013) *La nueva razón del mundo*. Gedisa
- Lazzarato, M. (2009). Neoliberalism in action. Inequality, insecurity and the reconstitution of the social [Neoliberalismo en acción. Desigualdad, inseguridad y la reconstitución de lo social]. *Theory, Culture & Society*, 26, 109-133. <https://doi.org/10.1177/0263276409350283>
- Luengo, J. y Saura, G. (2013). La performatividad en la educación: la construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.
- Luengo, J. y Molina J. (2019). Construyendo la resistencia profesional en un espacio educativo neoliberalizado. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 91-112. <https://doi.org/10.6018/educatio.363401>
- Lyotard, J.F. (1991). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Cátedra.

- Mateluna, H. (2021). Política evaluativa docente y procesos de subjetivación neoliberal en el profesorado chileno. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(2), 37-61. <https://doi.org/10.15366/rep2021.6.2.002>
- Mizala, A. y Schneider, B. R. (2014). Negotiating Education Reform: Teacher Evaluations and Incentives in Chile (1990-2010) [Negociando la reforma educativa: Evaluaciones Docentes e incentivos en Chile (1990-2010)]. *Governance*, 27(1), 87-1 <https://doi.org/10.1111/gove.12020>
- Molina-Pérez, J., y Luengo, J. (2021). Profesionales híbridos: nuevas configuraciones del profesionalismo docente en el contexto político neoliberal. *Foro de Educación*, 19(1), 223-247.
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 149-164.
- Perold, M., Oswald, M. y Swart, E. (2012). Care, performance and performativity: Portraits of teachers lived experiences [Cuidado, desempeño y performatividad: Retratos de experiencias vividas por el profesorado]. *Education as Change*, 16(1), 113-127. <https://doi.org/10.1080/16823206.2012.692208>
- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A. y Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis*, 9(27), 269-292
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2009). *Globalizing educational policy [Globalización de la política educativa]*. Routledge.
- 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. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000500015>
- Rojas, M. y Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente: Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios pedagógicos*, 40, 205-221. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200012>
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom. Reframing political thought [Poderes de la libertad. Replanteando el pensamiento político]*. Cambridge University Press.
- Rose, N., O'Malley y Valverde, M. (2006). Governmentality [Gubernamentalidad]. *Annual Review of Law and Social Sciences*, 2, 83-104.
- Ruiz, C. (2010). *De la república al mercado*. LOM Ediciones.
- Ruiz, C. (2012). La República, el Estado y el mercado en educación. *Revista de Filosofía*, 68, 11-28. <https://doi.org/10.4067/S0718-43602012000100003>

- Sachs, J. (2003). *The Activist Teaching Profession*. Open University Press.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: what can the world learn from educational change in Finland? [Lecciones finlandesas: ¿Qué puede aprender el mundo del cambio educativo en Finlandia?]*. Teachers College Press.
- Saura, G. y Luengo, J. (2015). Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regularización poblacional. *Teoría de la educación*, 27(2), 115-135. <https://doi.org/10.14201/teoredu2015272115135>
- Saura, G. y Mateluna, H. (2020). Política educativa en Chile para eliminar las lógicas neoliberales del mercado escolar. *Educar em Revista*, 36, e75918. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75918>
- Sehnbruch, K. y Donoso, S. (2020). Social protests in Chile: inequalities and other inconvenient truths about Latin America's poster child [Protestas sociales en Chile: desigualdades y otras verdades inconvenientes sobre el ejemplo modelo de América Latina]. *Global Labour journal*, 11(1). <https://doi.org/10.15173/glj.v11i1.4217>
- Sisto, V. (2011) Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 59, 178-192.
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: Individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psykhé*, 21(2), 35-46. <https://doi.org/10.7764/psykhe.21.2.542>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Taylor, S.J. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós.
- Valles, M.S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. CIS
- 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 & Sociedade*, 36(132), 599-622. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302015152799>

**Financiación:** Esta investigación ha sido financiada por ANID PFCHA/Becas Chile de Doctorado - Folio 72170165.

**Conflicto de intereses:** No existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

**Declaración ética:** La siguiente investigación se ha realizado en el marco del programa de doctorado en educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, el cual se rige por las

orientaciones éticas establecidas por la Unión Europea. Asimismo, todos los entrevistados que participan de esta investigación han firmado un consentimiento informado en el que se les detalla los objetivos de la investigación, se les asegura la confidencialidad de la información, voluntariedad de participación y la posibilidad de retirarse de la investigación.

**Cómo citar este artículo:**

Mateluna Estay, H. (2022). Ambivalencias subjetivas en profesores chilenos ante políticas neoliberales a la docencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(3), 415-437. DOI: 10.30827/profesorado.v26i3.234383