

La profesión docente en las políticas neoliberales: una meta-interpretación personal del campo de estudio

Claudia Carrasco-Aguilar*

Recibido: 18/08/2025

Aceptado: 20/11/2025



Resumen

Este artículo propone una lectura integradora y reflexiva de una línea de investigación desarrollada por la autora a lo largo de casi una década, centrada en el desarrollo profesional y la identidad docente en contextos atravesados por políticas neoliberales. A partir de la relectura y meta-interpretación de 15 estudios cualitativos realizados entre 2016 y 2025 en Chile y España, el trabajo reconstruye cómo la profesión docente se configura en una tensión permanente entre lógicas de estandarización, control y tecnificación, y las formas en que el profesorado vive, resiste y resignifica su quehacer. Los hallazgos muestran trayectorias marcadas por el desgaste y la pérdida de autonomía, pero también por narrativas éticas, colectivas y situadas que sostienen la docencia como oficio con sentido social. El artículo enuncia dimensiones estructurales, subjetivas y colectivas, e incorpora una reflexión personal sobre la evolución de la mirada investigativa de la autora, abriendo preguntas futuras para una investigación crítica y situada de la profesión docente.

Palabras clave

Política educacional, profesionales de la educación, profesión docente, narrativas docentes.

The Teaching Profession under Neoliberal Policies: A Personal Meta-Interpretation of the Field

Abstract

This article offers an integrative and reflective reading of a line of research developed by the author over nearly a decade, focused on teacher professional development and teacher identity in contexts shaped by neoliberal policies. Through a re-reading and meta-interpretation of 15 qualitative studies conducted between 2016 and 2025 in Chile and Spain, the article reconstructs how the teaching profession is configured through an ongoing tension between logics of standardization, control, and technification, and the ways in which teachers experience, resist, and re-signify their work. The findings reveal trajectories marked by professional exhaustion and loss of autonomy, alongside ethical, collective, and situated narratives that sustain teaching as a socially meaningful profession. The article articulates structural, subjective, and collective dimensions, and incorporates a personal reflection on the evolution of the author's research perspective, opening future questions for a critical and situated study of the teaching profession.

Key Words

Educational Policy, Education Professionals, Teaching Profession, Teacher Narratives.

* Universidad de Málaga, España. Correo electrónico: claudia.carrasco@uma.es

1. La profesión docente como campo conceptual y empírico en disputa ¹

Inicialmente, es posible afirmar que la investigación sobre la profesión docente es altamente desafiante dado que existe una fuerte dificultad para delimitar el concepto, siendo abordado desde el desarrollo profesional, la formación continua, la identidad laboral, el quehacer y rol docente, entre otros (Cisternas, 2011). En muchos estudios recientes, sus autoras y autores debaten en torno a la idea de analizar dimensiones clave en la construcción de la identidad docente, analizar programas de inducción y describir en detalle las experiencias de formación continua vistas como capacitación docente (Berbegal et al., 2024; Donaire & Mando, 2025).

Pese a esta variabilidad de enfoques y aproximaciones, muchos artículos científicos, especialmente del norte global, han puesto en el centro el desarrollo profesional docente como piedra angular del análisis de la profesión docente, aunque presentan ciertas contradicciones entre ellos. Por una parte, estos artículos sostienen que el desarrollo profesional es positivo cuando se vincula a contextos culturales y relacionales significativos (Dzamesi & van Heerden, 2020), climas escolares colaborativos (Hernández-Ramos & Martínez-Abad, 2023) y estrategias que refuerzan la autoeficacia (Vo et al., 2025). Pero también identifican limitaciones persistentes asociadas a diseños poco ajustados a trayectorias diversas (van Renselaar et al., 2025), así como obstáculos estructurales que restringen la continuidad formativa (Khairiah et al., 2024; Pitychoutis et al., 2025).

Es por esto que algunas autoras y autores amplían el foco hacia dimensiones menos trabajadas, como el bienestar socioemocional, la mentoría o los enfoques decoloniales (Bruno & Buzzi, 2021; Kirsten, 2025; Najjarpour, 2025; Simelane & Mutamba, 2022), mientras que otros incorporan análisis desde las neurociencias y las competencias interdisciplinarias (Madale et al., 2025; Tian et al., 2025). Pese a que también existen miradas orientadas a comprender el desarrollo profesional como un saber sustentado en la justicia social (Darrell de Klerk & Palmer, 2020), sobre todo en contextos extremos, el mayor foco se encuentra en la percepción de capacidad, eficacia y motivación del profesorado, con especial atención en su impacto sobre los aprendizajes de sus estudiantes (Ugwuanyi et al., 2025; Vallotton et al., 2025).

2. Aportes iberoamericanos y del sur global: identidad, formación y justicia social

En este contexto, la producción científica en Iberoamérica es la que evidencia de manera más sostenida cómo la formación y el desarrollo profesional docente constituyen un campo en disputa. Frente a las lógicas de control, estandarización, rendición de cuentas y sobre-responsabilización docente, emergen autoras y autores que han decidido mirar en sus estudios a la colaboración, la reflexividad, la justicia social y el carácter público de la docencia como caminos para construir una profesión más autónoma y transformadora. Desde una perspectiva histórica, Acuña (2021) muestra que la activación de un sujeto docente autónomo ha sido clave en la renovación pedagógica, específicamente en distintos momentos del siglo XX chileno. Sin embargo, en contextos neoliberales, ese potencial se ve restringido, por lo que Acuña (2023) denomina «pedagogía bonsái»; un modelo que reduce la creatividad y genera malestar docente. En esa misma línea, Acuña y Fernández-Ugalde (2023) evidencian cómo los movimientos disidentes logran visibilizar la exclusión de las experiencias docentes en la elaboración de políticas, aunque sin lograr articular un proyecto político-pedagógico común.

En estas revisiones, autoras y autores del sur global (y algunos trabajos españoles) han ido mostrando cómo la formación inicial y la construcción de la identidad docente aparecen como un eje central de debate, muchas veces incluso desplazando el énfasis en el desarrollo profesional. Sobre esto, Acuña et al. (2023) plantean que la noción de cultura permite supe-

1. Esta publicación es parte de Grant RYC2023-042800-I funded by MICIU/AEI/10.13039/501100011033 and by ESF+

rar visiones deficitarias de la formación inicial, abriendo un marco más comprensivo. En diálogo con ello, Imbernón (2019) subraya la necesidad de transformar tanto la formación inicial como la permanente, vinculando la primera más estrechamente a la práctica, mientras que se impulsa la participación y la innovación colectiva en los centros educativos. Desde un enfoque narrativo, Rivas-Flores (2014) señala que los relatos docentes permiten cuestionar la moral neoliberal dominante, perspectiva que es ampliada por Rivas-Flores et al. (2023) al analizar la colonización de la formación desde marcos eurocéntricos y neoliberales, proponiendo una praxis decolonial que emerja de las voces del estudiantado.

En el terreno de la formación continua, Sangrà et al. (2019) muestran que, si bien el profesorado demanda actualización en el uso de TIC, esta necesidad se intensifica en el contexto latinoamericano marcado por desigualdades educativas. Frente a ello, Vaillant y Zorrilla (2024) advierten que la pandemia agudizó las brechas de aprendizaje, situando la formación docente como condición clave para atender el rezago y promover la equidad.

Que estas discusiones se desplieguen tanto en el contexto latinoamericano como en el español nos permite hipotetizar que los efectos socioeducativos del neoliberalismo no operan en un vacío histórico, sino que se articulan con trayectorias políticas marcadas por experiencias dictatoriales recientes. En ambos contextos, los procesos de transición a la democracia no solo implicaron la reconstrucción de instituciones políticas, sino también la reconfiguración del campo educativo bajo marcos de reforma que privilegiaron la tecnificación, la estandarización y la gestión por resultados (Carrasco-Aguilar & Cavieres-Fernández, 2025; Molina-Pérez & Pulido-Montes, 2024). En este escenario, la profesión docente pudo quedar tempranamente expuesta a políticas de regulación intensa, en las que la promesa de modernización convivió con formas persistentes de control y despolitización del quehacer pedagógico.

3. *Accountability*, estandarización y resistencias en la profesión docente

Así, vemos que en los escenarios iberoamericanos (la mayoría de ellos post-dictatoriales) la discusión se entrecruza con justicia social, mas ya no basta con referirnos a la profesión docente como si se tratara de un concepto aséptico vinculado a la formación y aprendizaje continuo del profesorado. Esto, dado que las políticas de estandarización han impactado de manera decisiva en la identidad y la profesión docente, como se evidencia particularmente en la literatura desarrollada en Latinoamérica y España. En este sentido, Carrasco-Aguilar (2023) describe cómo distintos modelos de estandarización educativa han configurado subjetividades atravesadas por tensiones frente a la evaluación docente, dando lugar a identidades híbridas y a diversas formas de resistencia. En el caso chileno, Sisto (2024) muestra que la estandarización y la evaluación individual reducen la enseñanza a parámetros técnicos, incrementando el malestar y debilitando la colegialidad docente.

Particularmente, este panorama crítico se complementa con planteamientos que buscan recuperar el carácter público de la profesión. Por su parte, Cavieres-Fernández y Michels (2023) sostienen que el desarrollo docente debe situarse en un espacio deliberativo y colectivo, mientras Falabella (2023) analiza cómo la neoliberalización en América Latina ha debilitado la dimensión pública de la educación, desplazando concepciones colectivas hacia lógicas de eficiencia y productividad, aunque no sin resistencias orientadas a reivindicar la escuela como derecho social y espacio democrático.

Con todo lo anterior, las movilizaciones docentes aparecen como respuesta contrahegemónica a estas políticas. Sisto et al. (2022) documentan cómo la protesta contra la Ley de Desarrollo Profesional Docente en Chile fue presentada por sus defensores como defensa de privilegios, mientras que desde el movimiento se reivindicó la práctica pedagógica situada y colectiva como fundamento para diseñar políticas más pertinentes. En esta misma línea, Guzmán (2024) muestra cómo el profesorado construye una identidad docente que rechaza

los supuestos ideológicos de las reformas cuando estas debilitan la autonomía docente, dejando en evidencia la agencia y problematización que muestra el profesorado en la región.

A partir de lo anterior, vemos que, en contextos neoliberalizados y post-dictatoriales, la profesión docente requiere ser analizada bajo nociones como identidad, resistencia y desarrollo profesional, dado que la identidad docente es un proceso dinámico de construcción de subjetividades profesionales, atravesado por condiciones históricas, sociales y políticas. Esta se configura en tensión entre las limitaciones estructurales, como la estandarización y las políticas neoliberales, y las posibilidades de desplegar autonomía, pensamiento crítico y prácticas pedagógicas colectivas (Acuña, 2021; Carrasco-Aguilar, 2023).

Por otro lado, las políticas educativas de *accountability* corresponden a marcos regulatorios que, impulsados por organismos internacionales y gobiernos locales, promueven la estandarización del desempeño docente a través de evaluaciones y mecanismos de control. Estas políticas transforman la profesión en parámetros técnicos y medibles, afectando la autonomía y generando identidades híbridas, tensiones y resistencias en el profesorado (Carrasco-Aguilar, 2023; Molina-Pérez & Pulido-Montes, 2024; Sisto, 2024). Dicho concepto —el de *accountability*— sigue siendo apropiado, ya que en inglés conjuga tanto la idea de responsabilización como la de rendición de cuentas, mientras que, en español, no existe un único concepto para ambas acepciones. Asimismo, este *accountability* aparece de la mano de las políticas de la Nueva Gestión Pública (NGP), que traslada a la educación a las lógicas y funcionamiento de las empresas privadas. Tanto la NGP como el *accountability* corresponden a mecanismos políticos que derivan del enfoque neoliberal en educación, cuyas consecuencias sobre la profesión docente aún no han sido del todo estudiadas.

Visto así, la profesión docente está siendo atravesada por el desarrollo profesional y la identidad del profesorado, conformando un campo de tensiones marcado por la influencia de políticas de estandarización y *accountability* —sobre todo cuando tienen altas consecuencias (*high stakes*)—, pero también por propuestas que reivindican la autonomía, la reflexividad y la justicia social como ejes para transformar la profesión. Este marco de tensiones se inicia desde antes de que el profesorado comience su desempeño profesional, destacando con ello el papel relevante que juega la formación inicial.

4. Construcción del problema y posicionamiento investigativo sobre la profesión docente en contextos de *accountability*

En este marco, el presente artículo tiene como objetivo integrar y articular los hallazgos de una línea de investigación desarrollada durante casi una década por su autora, con el fin de generar una comprensión más amplia, coherente y situada de la profesión docente a partir de sus dimensiones de desarrollo profesional e identidad docente, en el contexto de las políticas de *accountability*. La pregunta que orienta este trabajo es: ¿de qué manera, algunos estudios realizados entre 2016 y 2025, en torno al desarrollo profesional y la identidad docente, permiten construir una mirada integradora que dé cuenta de las tensiones, continuidades y transformaciones de la profesión docente en escenarios atravesados por regulaciones neoliberales?

Personalmente, mi vínculo con esta línea de investigación no surge de una decisión puntual, sino de un recorrido que se inicia con mi tesis doctoral y se va desplegando, casi de manera orgánica, a lo largo de más de una década de trabajo académico, pasando por un Fondecyt de Iniciación, dos postdoctorados y diversos proyectos posteriores.

Si bien no soy profesora de profesión, sino psicóloga social, formada en enfoques constructivistas y discursivos, es precisamente esta posición «desde fuera» la que, en el trabajo sostenido con profesoras y profesores, me permitió escuchar con especial atención las tensiones, malestares y contradicciones que atravesaban sus relatos.

A medida que me trasladaba entre Chile y España, fui teniendo la persistente sensación (a ratos incómoda) de estar observando patrones comunes que no siempre eran visibles para otras y otros: formas similares de control, de desgaste y de adaptación frente a políticas educativas que, aunque situadas en contextos distintos, parecían producir efectos comparables sobre el desarrollo profesional y la identidad docente.

Con el tiempo, esta investigación dejó de ser solo un ejercicio analítico para transformarse también en un posicionamiento personal y político, en el que mi relación con el profesorado pasó de la observación a una implicación crítica, comprometida con comprender y hacer visible cómo las políticas educativas estaban modelando, muchas veces de manera silenciosa, la experiencia de ser docente.

5. Método

Este estudio se propuso integrar y articular los hallazgos de 15 artículos científicos derivados de una misma línea de investigación que he venido impulsando en los últimos diez años, y que gira en torno al “Desarrollo profesional e identidad docente en el contexto de las políticas de *accountability*”. Estos artículos fueron escritos entre los años 2016 y 2025. La estrategia metodológica se inspiró en el desarrollo de diseños de métodos múltiples y la triangulación, específicamente en los planteamientos de Cronin et al. (2008), entendiendo la integración no como un procedimiento meramente acumulativo, sino como un proceso de construcción de conocimiento en el que los distintos productos previos dialogaron, se complementaron y ampliaron mutuamente.

Los diseños de métodos múltiples se refieren a enfoques de investigación que combinan, de manera intencionada, distintos métodos, técnicas o fuentes de datos para abordar un mismo fenómeno desde perspectivas complementarias. La triangulación, por su parte, consiste en contrastar e integrar esos diversos enfoques y evidencias con el fin de fortalecer la comprensión del fenómeno estudiado y enriquecer la construcción de conocimiento más allá de la mera suma de resultados. En este estudio se ha buscado articular ambas estrategias analíticas para el análisis sistemático de estos artículos y sus principales hallazgos.

En términos epistemológicos, en este artículo he asumido una postura pragmática y crítica, que reconoce el carácter parcial y situado de todo conocimiento cualitativo, pero al mismo tiempo he buscado enfatizar la necesidad de generar marcos interpretativos más robustos mediante la articulación de diferentes aproximaciones. En este sentido, he planteado una integración de artículos bajo tres principios adaptados de la literatura sobre diseños de métodos múltiples: 1) *complementariedad*, en tanto cada artículo iluminó dimensiones distintas de un mismo fenómeno y su puesta en relación enriqueció la comprensión global; 2) *expansión*, puesto que algunos análisis extendieron el alcance del estudio hacia nuevas preguntas o subtemas que no estaban presentes en los trabajos anteriores; y 3) *desarrollo*, ya que los hallazgos de un artículo sirvieron de base para afinar, matizar o problematizar los planteamientos de los otros.

Metodológicamente, el proceso de integración se organizó en varias fases: en primer lugar, realicé una revisión analítica y sistemática de los artículos previamente publicados, considerando sus objetivos, preguntas de investigación, *corpus* de datos, enfoques teóricos y principales hallazgos. Construí una versión sintética de la matriz con apoyo de Inteligencia Artificial con licencia. Esta etapa permitió la segunda fase, basada en la triangulación de teorías, identificando convergencias, divergencias y tensiones interpretativas entre los distintos textos. Con este análisis avancé hacia un ejercicio de síntesis narrativa, orientado a elaborar categorías analíticas integradoras que permitieron dar cuenta del conjunto de resultados. Esta síntesis buscaba mostrar cómo cada artículo aportaba piezas parciales que, al entrelazarse, revelaban patrones interpretativos de mayor alcance. El procedimiento se inspiró en la estrategia de conversión analítica descrita en la literatura sobre métodos múl-

tiples, entendida como un proceso de transformación y reorganización de resultados provenientes de distintos estudios en categorías analíticas comunes que permiten su comparación e integración (Cronin et al., 2008). Aplicada en clave cualitativa, decidí operacionalizar esta estrategia mediante la elaboración de matrices de comparación y mapas conceptuales, los cuales facilitaron la rearticulación de los hallazgos en un marco interpretativo compartido.

Finalmente, realicé un proceso de meta-interpretación cualitativa, en el que contrasté los hallazgos integrados con literatura nacional e internacional sobre el tema. De esta manera, el artículo resultante no se limitó a resumir trabajos previos, sino que construyó un nivel mayor de análisis, en el que la integración de evidencias cualitativas ha buscado convertirse en un aporte sustantivo para el campo de estudio. La Tabla 1 presenta los artículos analizados.

Tabla 1

Listado de artículos analizados

	Año	Título del Artículo
1	2016	Estrategias discursivas de profesores con respecto a la educación municipal
2	2019	Formación inicial docente y <i>high stakes accountability</i> : el caso de Chile
3	2019	Identidad docente y políticas de <i>accountability</i> : el caso de Chile
4	2020	Trayectoria y carrera docente como política neoliberal: el caso del <i>accountability</i> chileno
5	2022	Contrahegemonía en el profesorado chileno: estudio de casos en los niveles escolar y de la organización reivindicativa
6	2022	Desarrollo profesional docente y trayectorias de aprendizaje: relatos autobiográficos de profesores de Ciencias en Chile
7	2023	Contexto político y socio-histórico del profesorado en Chile: análisis desde su identidad
8	2023	Desarrollo profesional docente: facilitadores y barreras a partir de la carrera docente en Chile
9	2023	Formación inicial docente y políticas de estandarización: análisis de cuatro propuestas formativas en Chile
10	2024	El profesorado en contextos de encierro: desarrollo profesional y aprendizaje continuo en tiempos de pandemia
11	2024	¿Nuevas responsabilidades para una Nueva Educación Pública? Análisis de la reforma al <i>accountability</i> chileno
12	2024	Trayectorias docentes y <i>high stakes accountability</i> : relatos de profesoras y profesores en Chile
13	2025	El Máster de Secundaria en la formación inicial docente: desafíos y proyecciones en Andalucía desde la perspectiva de sus coordinaciones
14	2025	Learning Ecologies in Initial Teacher Education: The Case of Spain
15	2025	Políticas de desarrollo docente como narrativa oficial del neoliberalismo en Chile: un necesario contraste con las narrativas docentes

6. Resultados

Los resultados de este análisis se presentan en tres momentos:

- 1) Tabla 2 con una versión abreviada de la matriz global de comparación a través de los siguientes indicadores: objetivos y preguntas de investigación (qué buscaba responder cada artículo), *corpus* de datos (tipo de participantes, contexto y volumen de información analizada), enfoque teórico y analítico (marcos conceptuales y técnicas de análisis utilizadas), principales hallazgos (categorías, patrones o interpretaciones más relevantes).

- 2) El mapa conceptual global.
- 3) La síntesis del proceso de meta-interpretación cualitativa.

6.1. Síntesis comparativa de los artículos revisados

En la Tabla 2 se presenta una síntesis comparativa de los artículos revisados. En ella se sistematizan los principales indicadores analíticos, incluyendo objetivos, corpus, enfoques teóricos y hallazgos.

Tabla 2

Matriz global de comparación

Objetivos o preguntas de investigación	Corpus de datos	Enfoque teórico y analítico	Principales hallazgos
Interpretar los discursos, analizando las estrategias discursivas y función social a la base, en docentes del sistema municipal en la Quinta Región.	28 docentes de Valparaíso, con diversidad de género, niveles y funciones, mediante entrevistas en profundidad.	Análisis crítico del discurso para explorar ideología y poder en relatos docentes sobre educación municipal en contexto neoliberal.	Tres estrategias: responsabilizar al estudiante, concebir la educación como privilegio y usar la vocación como validación, reproduciendo discursos neoliberales, pero con tensiones y resistencias.
Analizar los perfiles de formación inicial del profesorado de secundaria en disciplinas de alto riesgo en universidades públicas del país, en un contexto global de <i>high stakes accountability</i>	27 perfiles de egreso de universidades estatales (12 de Lenguaje y 15 de Matemáticas), abarcando norte, centro y sur del país.	El estudio cualitativo y sociohistórico usó análisis de contenido con <i>Atlas.ti</i> , generando categorías emergentes contrastadas con marcos críticos sobre tecnificación docente y rol intelectual.	Tres categorías: 1) dominio disciplinar sobrevalorado, 2) adaptación social del docente al entorno y, 3) fisuras con menciones a competencias socio-afectivas o pensamiento crítico.
Analizar la identidad docente y sus procesos de construcción intersubjetivo, a partir del relato de profesores, familias y personal de apoyo en centros educativos chilenos (municipales y de sectores de pobreza).	El estudio abarcó cuatro escuelas municipales con alta vulnerabilidad, con 22 entrevistas y cuatro grupos focales a docentes, PIE, un coordinador SEP, estudiantes y madres.	Se relaciona Nueva Gestión Pública e identidad docente como construcción socio-histórica, tensionada entre estandarización, desprofesionalización y vocación.	Dos categorías: 1) estandarización del trabajo docente, con tecnificación, malestar y bajo reconocimiento; y 2) identidad vocacional-apostólica, donde vocación y sacrificio sostienen la identidad. Los hallazgos muestran tensión entre estandarización y sentido profesional.
Analizar los principales nudos críticos en torno a la propuesta de trayectoria docente que ofrece el sistema de desarrollo docente chileno	Leyes y normativas clave, destacando la Ley 20.903 por su densidad, junto a la Ley 19.961, D.S. 192/2004, Ley 19.070, Ley 20.129 y Ley 21.091, por su relevancia política.	El análisis documental crítico codificó la normativa con enfoque emergente, centrado en la Ley 20.903, y organizó resultados en dos categorías: control estatal de la autonomía e individualización de la calidad educativa.	1) Control estatal: la carrera docente combina acreditación, estándares y mentoría, ampliando la intervención estatal y condicionando la autonomía según resultados. 2) Individualización: vincula desempeño-resultados, tecnificando la profesión y normalizando trayectorias meritocráticas.

Objetivos o preguntas de investigación	Corpus de datos	Enfoque teórico y analítico	Principales hallazgos
Identificar y describir algunas experiencias contrahegemónicas de profesores en Chile, en los niveles escolar y de la organización colectiva.	El estudio narrativo incluyó una escuela pública con seis entrevistados y ocho docentes del Colegio de Profesores, totalizando catorce entrevistas con descripción contextual.	El marco crítico, basado en Gramsci, Giroux y la pedagogía crítica, entiende el capitalismo como pedagogía hegemónica con espacios contrahegemónicos. Se aplicó análisis narrativo de contenido, destacando polifonía y tensiones entre homogeneización y resistencia.	Se identificaron dos polifonías: en la escuela pública, resistencias pedagógicas incipientes frente a currículo y Simce; en la organización gremial, una contrahegemonía explícita orientada a la transformación social y crítica al neoliberalismo. Los hallazgos evidencian débil articulación entre prácticas cotidianas y lucha política, con el desafío de unir lo micro y lo macrosocial.
Describir el desarrollo profesional de docentes de Ciencias y algunos aprendizajes generados a partir de la pandemia derivada de covid-19, con profesores de Ciencias.	18 microrrelatos sobre la historia de ser profesor y 14 sobre la experiencia en pandemia, con docentes diversos en formación, género, edad y tipo de escuela, predominando profesoras municipales.	Integró desarrollo profesional, trayectorias y docencia en Ciencias con enfoques de ecologías y aprendizajes informales. El estudio fue cualitativo, biográfico-narrativo y de casos múltiples, con análisis hermenéutico intra e inter-caso.	El desarrollo profesional docente es una trama de aprendizajes personales, profesionales y contextuales. El primer caso resalta vocación, formación, modelos y tensiones por desvalorización, junto a innovación y justicia social. En el segundo, la pandemia intensificó el trabajo, pero generó aprendizajes colectivos, redefiniciones del rol e integración socioemocional. Ambos confirman que el desarrollo se construye en ecologías de aprendizaje situadas.
Analizar el rol de las políticas educativas y de la organización docente en los procesos de conformación de las identidades del profesorado, entre el periodo de la consolidación del Estado Docente, y la actualidad.	El corpus incluyó textos legislativos, políticas, escritos gremiales y estudios académicos desde fines del siglo XIX hasta 2010, mostrando la evolución de identidades en distintos regímenes y modelos de Estado.	El enfoque sociohistórico-crítico concibe la identidad docente como constructo híbrido en tensión con políticas y contextos, articulando identidades funcionaria, técnica, académica, colectiva y profesional, y explorando contradicciones entre Estado, profesorado y sociedad.	La identidad docente en Chile es híbrida, atravesada por profesionalización, tecnificación, resistencia y organización social. Tras la ruptura dictatorial que instauró el Estado Subsidiario, las reformas democráticas reforzaron el control. Actualmente oscila entre trayectorias individuales meritocráticas y resistencias colectivas que buscan redefinir el rol docente en el mercado educativo.
Describir y analizar los facilitadores y barreras para el desarrollo profesional, en el marco de la carrera docente en Chile.	33 entrevistas narrativas a docentes del sector público, con diversidad de género, regiones, escuelas y tramos de carrera, representando distintas experiencias y áreas de enseñanza entre 2016 y 2020.	Integró una mirada socio-crítica a la rendición de cuentas en contraposición con las trayectorias profesionales y situaciones del profesorado. Se realizó un análisis de contenido a partir de un enfoque narrativo colectivo.	Los resultados muestran a la propia carrera docente chilena como la principal barrera para el desarrollo profesional del profesorado. De todos modos, aparecen facilitadores como la posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica, y el reconocimiento económico.

Objetivos o preguntas de investigación	Corpus de datos	Enfoque teórico y analítico	Principales hallazgos
Analizar la propuesta formativa de cada universidad en el contexto de políticas estandarizadas con altas consecuencias.	El estudio analizó documentos, resoluciones y entrevistas a directores de escuelas de Educación General Básica, triangulando normativa y significados formativos.	El enfoque cualitativo de casos múltiples, enmarcado en literatura crítica sobre estandarización y neoliberalización, aplicó análisis de contenido a entrevistas y documentos, con análisis intra e inter-caso.	La estandarización atraviesa las propuestas formativas, sobre todo en prácticas curriculares y profesionales. Aunque estándares y acreditación estructuran currículos, las universidades responden con énfasis diversos. Las prácticas inician la trayectoria docente, pero enfrentan tensiones por centralización y vulnerabilidad estudiantil, invisibilizando factores socioculturales y debilitando identidades críticas.
Comprender los procesos de desarrollo profesional docente y aprendizaje continuo del profesorado que trabaja en contextos de encierro, en el escenario de crisis socio sanitaria derivada del COVID-19.	17 entrevistas a docentes de dos colegios penitenciarios (uno público y otro privado subvencionado) y a una representante municipal, con diversidad de edades y trayectorias en un contexto de alta exclusión social.	La investigación, en desarrollo docente y aprendizaje en emergencias, aplicó un estudio narrativo tópico para reconstruir biografías ligadas a la pandemia. El análisis narrativo-temático organizó significados en tres momentos: inicial, pandemia y actual.	Los resultados muestran que el profesorado penitenciario pasó de precariedad y abandono, agravados en pandemia con suspensión de clases y frustración, a desarrollar prácticas colaborativas y sistematización de experiencias. Hoy destacan trabajo en equipo, liderazgos distribuidos e identidad resiliente, aunque persiste percepción de abandono estatal.
Analizar las responsabilidades de los SLEP según lo declarado en diversos documentos gubernamentales.	El corpus incluyó cinco documentos oficiales: la Ley 21.040, la Estrategia Nacional de Educación Pública 2020-2028 y los Estándares Indicativos de Desempeño para los distintos niveles educativos.	El estudio mixto clasificó responsabilidades en macro-categorías y ocho tipos, analizando frecuencia con <i>Atlas.ti</i> y Excel para generar meta-inferencias.	El análisis identificó 114 responsabilidades, concentradas en liderazgo (30,7%) y gestión pedagógica (28,95%), con baja presencia de convivencia (4,39%) y rendición de cuentas (2,63%). Predomina «gestionar» (46,49%), reflejando un sesgo gerencialista que limita autonomía y carece de <i>accountability</i> social, cuestionando transparencia y participación de la reforma.
Examinar cómo las políticas de <i>high stakes accountability</i> en Chile han incidido en las trayectorias docentes.	El corpus incluyó entrevistas narrativas a docentes de distintos niveles con experiencia en evaluación y <i>accountability</i> , trabajadas de forma intensiva priorizando riqueza cualitativa.	El estudio crítico-sociocultural articuló trayectorias, <i>accountability</i> y subjetividad docente, aplicando análisis narrativo para identificar tensiones y patrones vinculados al poder.	Los hallazgos muestran que el <i>high stakes accountability</i> tensiona trayectorias entre vocación y control, generando desgaste y desprofesionalización, pero también resistencia y búsqueda de sentido. Se observan discursos que negocian entre políticas y convicciones, configurando identidades entre desencanto y reafirmación del compromiso docente.

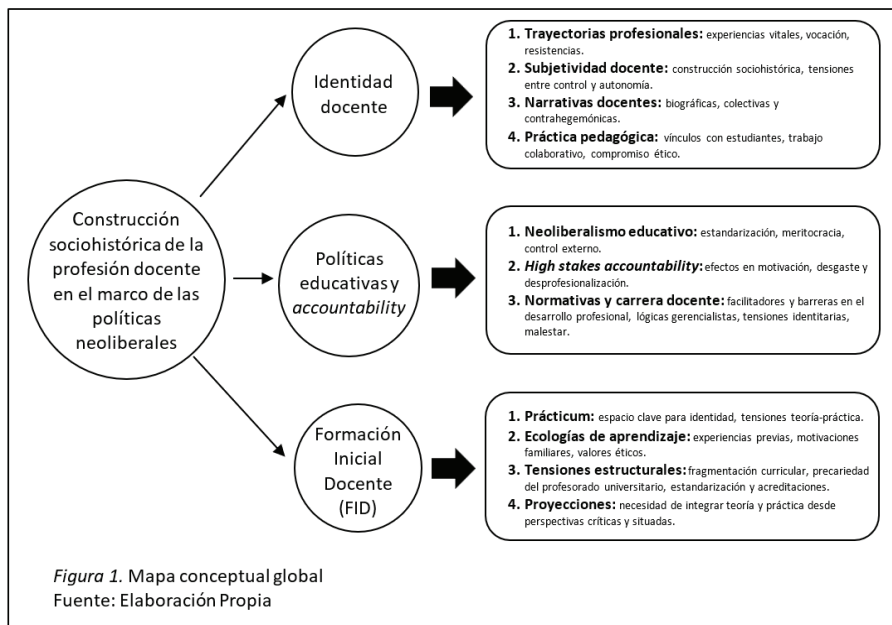
Objetivos o preguntas de investigación	Corpus de datos	Enfoque teórico y analítico	Principales hallazgos
Analizar los desafíos y proyecciones del MAES desde la perspectiva de quienes coordinan la formación inicial del profesorado en universidades de Andalucía.	El corpus incluyó entrevistas narrativas a 12 coordinadores de universidades públicas andaluzas, con diversidad de género, edad y trayectoria, además de revisión documental.	El estudio narrativo polifónico organizó relatos cronológicos y analizó voces en cuatro pasos, con validación mediante retroalimentación y expertos.	Los resultados muestran: 1) profesorado diverso y precarizado, con tensiones entre asociados y permanentes; 2) currículo fragmentado y con poco tiempo para articular teoría y práctica; 3) Prácticum clave, pero con problemas de tutorización y vínculo universitario; y 4) estudiantes con motivación inicial instrumental, aunque el máster impulsa reflexión y compromiso social.
Analizar las ecologías de aprendizaje de la formación inicial del profesorado en el MAES en España.	Tres fases: 1) seis documentos normativos y once entrevistas a coordinadores del MAES; 2) un estudio de caso etnográfico en una especialidad tecnológica con trece observaciones y veintidós entrevistas a docentes, estudiantes y un tutor; y 3) entrevistas biográficas narrativas a tres estudiantes para profundizar en sus trayectorias.	El estudio aplicó teoría ecológica y ecologías de aprendizaje, con análisis temático en <i>Atlas.ti</i> , entrevistas polifónicas y triangulación etnográfica-narrativa	La formación inicial en España es una ecología tensada por políticas, prácticas e historias de vida. El Prácticum resulta central y contradictorio, y la identidad docente se nutre de experiencias previas. Se concluye que teoría y práctica deben integrarse desde una mirada crítica y situada.
Analizar las políticas de desarrollo docente en contraste con las narrativas cotidianas de tres profesores en Chile que han debido sortear eventos críticos en su docencia.	Tres docentes de secundaria entrevistados en 2017 y 2021, lo que permitió reconstruir dos narraciones colectivas sobre experiencias y percepciones frente a la política oficial.	El estudio, desde narrativa crítica y teorías socioculturales del neoliberalismo en educación, aplicó un diseño narrativo tópico con codificación en categorías teóricas, reorganizando relatos en historias que mostraran subjetividades, resistencias e interpretación investigativa.	Discordancia entre la narrativa neoliberal de estándares y control y las narrativas docentes, centradas en vínculos, trabajo colectivo, identidad gremial e inclusión. La evaluación genera malestar y contradicciones, mientras las prácticas configuran contra-narrativas que desafían la hegemonía neoliberal.

6.2. Mapa conceptual global

El mapa conceptual que se resume en la Figura 1, se levanta sobre la idea de la construcción sociohistórica de la profesión docente en el marco de políticas neoliberales. Este eje permite articular cómo las políticas educativas inciden en la organización y regulación de la docencia, cómo esas políticas afectan la formación inicial y continua y las trayectorias profesionales, y cómo, en respuesta, el profesorado reconstruye su identidad profesional a través de narrativas, resistencias y prácticas contrahegemónicas.

En este marco, la identidad docente se configura a partir de trayectorias vitales y profesionales atravesadas por vocación, resistencias y tensiones entre control y autonomía. Así, la subjetividad se construye sociohistóricamente, expresándose en narrativas biográficas, colectivas y contrahegemónicas, y en una práctica pedagógica sustentada en vínculos con estudiantes, trabajo colaborativo y compromiso ético.

Por otro lado, las políticas educativas y el *accountability* se entienden como expresiones del neoliberalismo, materializadas en la estandarización, la meritocracia y el control externo. Se reconocen efectos de desgaste y desprofesionalización asociados al *high stakes accountability*, a diferentes regulaciones normativas y a la evaluación docente, junto con las lógicas gerencialistas de las políticas educativas. Frente a esto, la formación inicial docente aparece marcada por la estandarización y la acreditación, la fragmentación curricular y la precariedad académica, pero también por espacios clave como el prácticum y las ecologías de aprendizaje del estudiantado. De ahí surge la necesidad de integrar teoría y práctica desde perspectivas críticas y situadas, proyectando una docencia que resista la homogeneización y recupere su sentido intelectual, ético y transformador.



6.3. Síntesis de meta–interpretación cualitativa

A continuación, se presenta una síntesis que busca meta-analizar los hallazgos más relevantes del mapa conceptual, organizado en torno a tres categorías analíticas.

Categoría 1. La profesión docente como tensión persistente: lo que mis investigaciones revelaron con el tiempo

Al mirar en conjunto los artículos a lo largo de estos diez años, lo primero que se vuelve evidente para mí es que todos ellos, incluso desde distintos ángulos y momentos, dialogan en torno a una misma idea: la profesión docente se construye sociohistóricamente en una tensión permanente entre estructuras normativas de control y respuestas subjetivas y colectivas que oscilan entre el conformismo, la acomodación y la resistencia. En mis investigaciones, fui observando repetidamente cómo la docencia aparece atravesada por lógicas de estandarización, *accountability* y gerencialismo, que buscan homogeneizar las prácticas y definir la profesionalidad desde fuera, estableciendo marcos estrechos de lo que significa ser «buen docente».

Sin embargo, al mismo tiempo, estos mismos estudios mostraban que el profesorado no se limita a reproducir estas lógicas, lo cual se fue haciendo cada vez más evidente a medida

que avanzaba en las investigaciones. En los relatos, en las trayectorias y en las prácticas que analicé, el profesorado moviliza sentidos que reafirman la docencia como un oficio profundamente relacional, ético y situado. Estas respuestas no eliminan la opresión estructural, pero sí la tensionan. Conviven formas de adhesión al orden dominante con resistencias explícitas y otras más sutiles, inscritas en la cotidianeidad del trabajo pedagógico. A lo largo de mis artículos, esta tensión se expresa de manera consistente en tres grandes dimensiones que estructuran el análisis: 1) la identidad docente, 2) las políticas educativas y de *accountability*, y 3) la formación inicial docente. Aunque existen diferencias claras entre los contextos chileno y español, también identifiqué elementos de base compartidos, aun cuando la evidencia empírica presentada en este artículo respalda mayoritariamente conclusiones situadas en Chile.

Categoría 2. Identidad docente: entre lo prescrito, lo vivido y lo resistido

Uno de los hallazgos más persistentes de mis investigaciones es la comprensión de la identidad docente como una construcción sociohistórica, intersubjetiva y situada. En los distintos estudios fui constatando que la identidad se configura a partir de la interacción entre las imágenes que el profesorado ofrece y aquellas que recibe de su comunidad educativa, y que este proceso se ve profundamente afectado por las políticas que regulan su trabajo. Lejos de ser homogénea o estable, la identidad docente que aparece en mis análisis emerge de la tensión constante entre lo prescrito por la política y lo vivido en la experiencia cotidiana, incorporando resistencias, resignificaciones y contradicciones.

En su relación con las políticas neoliberales (particularmente con el *accountability* de altas consecuencias y con la Nueva Gestión Pública), observé cómo se produce una progresiva tecnificación e instrumentalización del trabajo docente, que lo reduce a tareas técnicas, medibles y estandarizadas. Consecuentemente, este proceso da lugar a una identidad docente gerencial y desprofesionalizada, basada en el cumplimiento de estándares y sometida a evaluación constante. Los efectos de este modelo aparecen reiteradamente en mis estudios en forma de desgaste profesional, malestar asociado al aumento del control y a la presión por resultados, desvalorización del trabajo docente, estigmatización y bajo reconocimiento social —especialmente en contextos de pobreza—, y una pérdida sostenida de autonomía profesional, reemplazada por mecanismos de control externo.

Al mismo tiempo, pude identificar una dualidad identitaria persistente. Por un lado, una identidad vocacional asociada al compromiso y al sentido ético del trabajo docente y; por otro, una identidad impuesta desde las lógicas neoliberales. Esta tensión no es inocua, ya que en algunos casos conduce a formas de auto-explotación, justificadas precisamente en la vocación, mostrando cómo el discurso vocacional puede operar tanto como fuente de sentido como mecanismo de dominación.

Categoría 3. Formación inicial, desarrollo profesional y trayectorias: reproducción, fisuras y resignificaciones

Este proceso identitario tiene efectos directos tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional docente, cuestión que atravesó de manera transversal mis investigaciones. En el caso de la Formación Inicial Docente, observé cómo esta puede llegar a operar como un dispositivo de reproducción de políticas neoliberales, bajo lógicas meritocráticas, tecnocráticas y estandarizadas, coherentes con sistemas educativos de cuasi-mercado. Esto se traduce en la sobrevaloración del dominio disciplinar por sobre el desarrollo de competencias pedagógicas, éticas, socioemocionales y críticas; en la reducción del pensamiento crítico a una consecuencia del conocimiento disciplinar y no a una competencia transversal deliberadamente promovida; y en la conformación de una identidad docente tecnificada y sobre-intensificada, centrada en el cumplimiento de estándares y normativas externas.

A lo largo de mis estudios, pude constatar que la estandarización y la rendición de cuentas han tenido un rol claramente prescriptivo en el diseño curricular, la acreditación y la evaluación del profesorado en formación, así como del propio profesorado universitario. En muchos casos, los programas de estudio se adaptan para sobrevivir en contextos de alta presión evaluativa, privilegiando la adecuación institucional por sobre la contextualización pedagógica. No obstante, también identifiqué esfuerzos por sostener elementos de formación integral, especialmente en Chile, incorporando el respeto por la diversidad y el vínculo con el territorio. Aun así, tanto en Chile como en España el contexto social y laboral suele ser construido como un escenario al que el futuro profesorado debe adaptarse, más que como un espacio transformable desde la praxis docente, lo que contribuye a desdibujar la agencia profesional frente a discursos normativos que privilegian el cumplimiento y la eficiencia.

Algo similar ocurre con el desarrollo profesional docente. No solo cuando este se articula en torno al *accountability*, de altas consecuencias, promueve una lógica tecnocrática y performativa, sino que también puede quedar subsumido al cumplimiento de estándares, descontextualizando el aprendizaje docente y desvinculándolo de las trayectorias vitales y colectivas del profesorado. De manera paradójica, este modelo actúa como una barrera para el aprendizaje situado, inhibiendo la autonomía y la participación docente en su propio desarrollo. Frente a ello, mis investigaciones muestran cómo emergen formas de identificación con el colectivo docente como fuente de resistencia y sentido.

Es más, incluso en estos contextos estandarizados y de mercado, observé que el desarrollo profesional significativo logra ocurrir cuando se vincula con procesos de reflexión crítica, con el sentido social de la enseñanza y con la construcción colectiva del saber. El profesorado demuestra una y otra vez su capacidad para resignificar su quehacer en contextos adversos (como la pandemia por covid-19 o la docencia en contextos de encierro), desplegando aprendizajes personales y profesionales que no son reconocidos por las métricas oficiales, pero que dan cuenta de un desarrollo profesional profundo y real. Esta tensión entre políticas de control externo e identidad docente atraviesa no solo las estructuras formativas, sino que también las trayectorias vitales del profesorado, en las que se entrelazan emociones, decisiones éticas y sentidos vocacionales en contextos marcados por el *accountability* de altas consecuencias.

Particularmente en el caso español, mis investigaciones incorporaron además un fenómeno paradójico: mientras se alerta sobre la escasez global de profesorado, se observa una sobreproducción de titulados que no logran insertarse laboralmente, especialmente en el marco del modelo consecutivo del Máster que habilita a graduados para convertirse en profesores y profesoras. En estos casos, parte del estudiantado se aproxima a la docencia de manera instrumental, lo que contribuye a la construcción de identidades más laborales que profesionales y tensiona el sentido pedagógico de la formación universitaria.

En conjunto, mis estudios permiten afirmar que la docencia se configura como una profesión en disputa. Las políticas neoliberales intentan imponer un relato oficial de profesionalización, mientras el profesorado construye contra-narrativas centradas en la colaboración, el compromiso con la justicia social y el vínculo con sus estudiantes. Incluso en contextos de crisis, emergen prácticas colectivas que fortalecen el sentido de pertenencia y producen subjetividades alternativas. Desde esta meta-interpretación, identifiqué un patrón común: las políticas neoliberales operan como pedagogías públicas hegemónicas, pero el profesorado —aunque a veces adhiera parcialmente a ellas— despliega resistencias contrahegemónicas que se expresan en relatos, prácticas y formas de organización. La identidad docente aparece así, híbrida, dinámica y conflictiva, construida en la intersección entre políticas, trayectorias personales y experiencias colectivas. Precisamente en esas contradicciones se abre el espacio para la resistencia y para la creación de nuevas formas de ser docente, confirmando que la profesión no es una categoría cerrada, sino un proceso de redefinición permanente.

7. Discusiones, conclusiones y reflexiones finales

Los análisis presentados en este artículo permiten afirmar que la profesión docente se encuentra en un campo de disputa permanente, entre políticas neoliberales que promueven la estandarización y la tecnificación del trabajo docente, y las narrativas y prácticas que el profesorado despliega en contextos diversos. Esta tensión dialoga directamente con la literatura que ha conceptualizado la profesión docente como un campo atravesado por regulaciones externas, pero también por márgenes de agencia y resignificación (Acuña, 2021; Cisternas, 2011). Estos análisis muestran que este modelo de control ha configurado trayectorias marcadas por el desgaste, la fragmentación y la pérdida de autonomía, en línea con los efectos de la estandarización y el *accountability* descritos en estudios previos (Carrasco-Aguilar, 2023; Sisto, 2024). Sin embargo, estos mismos procesos han dado lugar a la emergencia de relatos contrahegemónicos, los cuales sostienen a la docencia como una práctica ética y colectiva, conectando con lo que Acuña y Fernández-Ugalde (2023) identifican como formas de disidencia frente a los consensos neoliberales en torno al desarrollo profesional. En España, en cambio, la tensión se expresa principalmente en la paradoja entre la sobreproducción de profesorado y la falta de reconocimiento profesional, fenómeno que complejiza la construcción identitaria y que se vincula con los debates sobre formación inicial, profesionalización e inserción laboral en contextos de mercado educativo (Imbernón, 2019; Berbegal et al., 2024).

En este sentido, los resultados reafirman que la identidad docente no puede comprenderse como una categoría estable ni exclusivamente determinada por marcos institucionales, sino como un proceso híbrido y dinámico, construido en la intersección entre estructuras normativas, experiencias biográficas y prácticas colectivas. Esta concepción coincide con los enfoques sociohistóricos y narrativos que entienden la identidad como un proceso en permanente construcción y disputa (Rivas-Flores, 2014). De esta forma, la profesión docente se resignifica a través de narrativas que oscilan entre la adhesión al modelo neoliberal —basado en estándares, rendición de cuentas y eficiencia— y la construcción de contra-narrativas orientadas a la autonomía, la justicia social y la colaboración, tal como lo han planteado investigaciones desarrolladas desde el sur global y contextos iberoamericanos (Acuña et al., 2023; Rivas-Flores et al., 2023). Precisamente en estas contradicciones radica la potencialidad transformadora del profesorado, al recuperar la docencia como un oficio intelectual, ético y situado frente a la presión homogeneizadora de las políticas de estandarización y gerencialismo educativo (Falabella, 2023).

Desde esta perspectiva, el principal aporte de este artículo es mostrar que la comprensión del desarrollo profesional y la identidad docente exige integrar dimensiones estructurales, subjetivas y colectivas en un marco interpretativo común, tal como sugieren los enfoques críticos que cuestionan una visión reducida del desarrollo profesional centrada exclusivamente en la capacitación o el rendimiento individual (Darrell de Klerk & Palmer, 2020; Imbernón, 2019). Por lo tanto, la docencia no puede analizarse únicamente como cumplimiento de estándares ni como trayectoria individual, sino como un proceso sociohistórico atravesado por tensiones, conflictos y resistencias, especialmente en contextos neoliberalizados y post-dictatoriales en los que la estandarización y el *accountability* operan como pedagogías públicas hegemónicas (Carrasco-Aguilar & Cavieres-Fernández, 2025; Molina-Pérez & Pulido-Montes, 2024). En este sentido, el desafío para la investigación crítica en educación es visibilizar y fortalecer aquellas formas de agencia y resignificación que, incluso en escenarios adversos, sostienen la posibilidad de una profesión docente autónoma, comprometida y transformadora (Cavieres-Fernández & Michels, 2023; Vaillant & Zorrilla, 2024).

Finalmente, y desde un plano más personal, este ejercicio de meta-interpretación me ha permitido tomar distancia de mis propios trabajos y reconocer cómo, a lo largo de una década, mi mirada sobre la profesión docente también se ha ido transformando. Si al inicio mi interés estaba centrado en el análisis de las políticas y sus efectos performativos sobre

la profesión, con el tiempo la investigación me llevó a situar cada vez más el foco en las trayectorias, los dilemas éticos y los vínculos que el profesorado construye en su quehacer cotidiano, en consonancia con enfoques que ponen en el centro la experiencia vivida y las narrativas docentes. Este recorrido reafirma para mí la necesidad de seguir investigando la docencia no solo como objeto de regulación, sino como experiencia histórica, relacional y colectiva. En los próximos años, estas reflexiones abrirán nuevas preguntas orientadas a profundizar en las ecologías de aprendizaje docente, en los cruces entre identidad profesional y vínculos pedagógicos, y en las posibilidades de construir políticas educativas que reconozcan al profesorado como sujeto intelectual, político y ético, y no únicamente como ejecutor de estándares.

Referencias bibliográficas

- Acuña, F. (2021). An Autonomous Teacher Subject as a Force of Pedagogical Renewal: Two Historical Moments of Activation of the Teacher's Movement in Chile. *Espacio, Tiempo y Educación*, 8(2), 105–124. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.458>
- Acuña, F. (2023). Governing Teachers' Subjectivity in Neoliberal Times: The Fabrication of the Bonsai Teacher. *Journal of Education Policy*, 39(2), 171–190. <https://doi.org/10.1080/02680939.2023.2196954>
- Acuña, F., & Fernández-Ugalde, R. (2024). Dissenting From What? the Rupture of Chilean Teachers with the Long-Term Consensus on Teacher Professional Development. *Globalisation, Societies and Education*, 23(1), 63–78. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2294133>
- Acuña, F., Núñez-Moscote, J., & Maldonado, C. (2023). La formación inicial docente como cultura: exploración y constitución de un campo de estudio desde la literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(96), 223–249. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/85>
- Berbegal, A., Daza, L., Carapeto, L., & Rivas-Flores, J. I. (2024). Becoming a Secondary School Teacher: Keys to a Meaningful Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 148. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104697>
- Bruno, N., & Buzzi, R. (2021). O legado de Paulo Freire ao desenvolvimento profissional docente para uma educação decolonial: o Círculo de Cultura como possibilidade. *Práxis Educativa*, 16. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16429.057>
- Carrasco-Aguilar, C. (2023). Identidad docente y políticas de *Accountability*. En M. V. Leiva & M. Pasqual (Comps.), *Políticas de evaluación y accountability en América Latina* (1a ed., pp. 133–149). Ediciones Altazor.
- Carrasco-Aguilar, C., Acuña, V., Godoy, L., & Gutiérrez, Y. (2024). El profesorado en contextos de encierro: desarrollo profesional y aprendizaje continuo en tiempos de pandemia. *Perfiles Educativos*, 46(185), 8–24. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61486>
- Carrasco-Aguilar, C., Baltar, M. J., & Ortiz, S. (2016). Estrategias discursivas de profesores con respecto a la educación municipal. *Intersecciones Educativas*, 6(2), 71–95. <https://revistainteredu.ulagos.cl/index.php/interedu/article/view/2580/3524>

- Carrasco-Aguilar, C., & Cavieres-Fernández, E. (2025). Políticas de desarrollo docente como narrativa oficial del neoliberalismo en Chile: un necesario contraste con las narrativas docentes. *Apuntes: Revista de Ciencias Sociales*, 52(99), 107–131. <https://doi.org/10.21678/apuntes.99.2270>
- Carrasco-Aguilar, C., Cuevas, K., Quiñones, P., Cancino, A., & Passi, F. (2022). Desarrollo profesional docente y trayectorias de aprendizaje: relatos autobiográficos de profesores de ciencias en Chile. *Calidad en la Educación*, (56), 292–324 <https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1156>
- Carrasco-Aguilar, C., De la Vega, L. F., & Peña, M. (2024). ¿Nuevas responsabilidades para una Nueva Educación Pública? Análisis de la reforma al *accountability* chileno. *RISE: Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 13(3), 176–195. <https://doi.org/10.17583/rise.15241>
- Carrasco-Aguilar, C., & Figueroa, M. (2019). Formación inicial docente y *high stakes accountability*: el caso de Chile. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(3), 71–91 <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9978>
- Carrasco-Aguilar, C., & López, V. (2022). Contrahegemonía en el profesorado chileno: estudio de casos en los niveles escolar y de la organización reivindicativa. *Izquierdas*, (51). <http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2022/51/art13.pdf>
- Carrasco-Aguilar, C., Luzón, A., Domingo, J., & Martín, M. (2025). El Máster de secundaria en la formación inicial docente: desafíos y proyecciones en Andalucía desde la perspectiva de sus coordinaciones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 100(39–1), 353–372. <https://doi.org/10.47553/rifop.v100i39.1.101105>
- Carrasco-Aguilar, C., Luzón, A., & López, V. (2019). Identidad docente y políticas de *accountability*: el caso de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 121–139. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>
- Carrasco-Aguilar, C., Luzón, A., & López, V. (2023). Contexto político y socio-histórico del profesorado en Chile: análisis desde su identidad. *Revista Internacional de Educación y Análisis Social Crítico Mañé, Ferrer & Swartz*, 1(01), 35–51 <https://doi.org/10.51896/easc.v1i01.91>
- Carrasco-Aguilar, C., & Ortiz, S. (2020). Trayectoria y carrera docente como política neoliberal: el caso del *accountability* chileno. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15322.017>
- Carrasco-Aguilar, C., Ortiz, S., Domingo, J., & Luzón-Trujillo, A. (2025). Learning Ecologies in Initial Teacher Education: The Case of Spain. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2025.2513538>
- Carrasco-Aguilar, C., Ortiz, S., Verdejo, T. & Soto, A. (2023). Desarrollo profesional docente: facilitadores y barreras a partir de la carrera docente en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(56). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7229>
- Carrasco-Aguilar, C., Ortiz, S., Verdejo, T., Vergara, L., Cárdenas, J., & Figueroa, S. (2023). Formación inicial docente y políticas de estandarización: análisis de cuatro propuestas formativas en Chile. *Perspectiva Educacional*, 62(4), 2–27 <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.4-Art.1394>

- Carrasco-Aguilar, C., Veas-Galletti, X., Valdenegro-Egozcue, B., & Maldonado-Mamani, M. (2024). Trayectorias docentes y *high stakes accountability*: relatos de profesoras y profesores en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 50(1), 131–151. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000100131>
- Cavieres-Fernández, E., & Michels, M. H. (2025). Fortaleciendo el desarrollo docente desde su espacio público autónomo. *Revista Internacional de Educación y Análisis Social Crítico Mañé, Ferrer & Swartz*, 1(1), 61–76. <https://doi.org/10.51896/easc.v1i01.87>
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile: territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*, (35), 131–164. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000200005>
- Cronin, A., Alexander, V., Fielding, J., Moran-Ellis, J. & Thomas, H. (2008). The Analytic Integration of Qualitative Data Sources. In P. Alasuutari, L. Bickman & J. Brannen (Eds.), *The Sage Handbook of Social Research Methods* (1st ed., pp. 572–584). Sage Publications.
- Darrell de Klerk, E., & Palmer, J. M. (2020). Exploring Transformative Social Justice Teaching: A South African Education Policy Perspective. *Issues in Educational Research*, 30(3), 828–844. <https://www.iier.org.au/iier30/de-klerek.pdf>
- Donaire, C., & Manso, J. (2025). Los programas de inducción docente como vía de profesionalización: un estudio comparado entre Australia, Japón y Chile. *Revista Española de Educación Comparada*, (47), 174–204. <https://doi.org/10.5944/reec.47.2025.44275>
- Dzamesi, F., & van Heerden, J. (2020). A Professional Development Programme for Implementing Indigenous Play-Based Pedagogy in Kindergarten Schools in Ghana. *South African Journal of Education*, 40(3), Art. 1793. <https://doi.org/10.15700/saje.v40n3a1793>
- Falabella, A. (2023). El poder de los números en educación: subjetivización, resistencia y nuevos horizontes. En M. V. Leiva & M. Pasqual (Comps.), *Políticas de evaluación y accountability en América Latina* (1st ed. pp. 59–71). Ediciones Altazor.
- Guzmán, L. A. (2024). Posicionamiento identitario en contextos de implementación de agendas educativas en Chile: el caso de los profesores de Historia y la reforma de la asignatura en el currículo escolar. *Praxis Educativa*, 28(1). <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280118>
- Hernández-Ramos, J., & Martínez-Abad, F. (2023). Professional Development among Secondary Teachers in Spain: Key Associated Factors as of PISA 2018. *Journal of Intelligence*, 11(5), 93. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11050093>
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de Secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 151–163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Khairiah, K., Amin, A., Muassomah, M., Mareta, M., Sulistyorini, S., & Yusuf, M. (2024). Challenges to Professional Teacher Development Through Workplace Culture Management. *IJERE: International Journal of Evaluation and Research in Education* 13(2), 714–722. <http://doi.org/10.11591/ijere.v13i2.25666>

- Kirsten, N. (2025). How and Why do Teachers' Participation in Professional Development and Collaboration with Colleagues Differ Across Countries? *Studies in Educational Evaluation*, 86. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101488>
- Madale, V., Casidar, J., Barquilla, M., Salic-Hairulla, M., Adil, J., & Alcopra, A. (2025). Designing and Implementing Teachers' Professional Development Program on Crafting Brain-Based Lessons. *IJERE: International Journal of Evaluation and Research in Education*, 14(4), 2790–2799. <http://doi.org/10.11591/ijere.v14i4.32642>
- Molina-Pérez, J., & Pulido-Montes, C. (2024). Hibridaciones onto-epistemológicas en la identidad profesional docente: neoliberalización educativa como elemento de tensión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 99(38–3), 289–309. <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.3.102020>
- Najjarpour, M. (2025). Teachers' Perceptions of Challenges to Integrating Social Emotional Learning Professional Development into EFL Teacher Training Programs. *International Journal of Educational Research Open*, 9. <https://doi.org/10.1016/j.ije-dro.2025.100501>
- Pitychoutis, K., Al Rawahi, A., & Spathopoulou, F. (2025). Crossing Deserts and Oceans: Professional Development Routes of English Teachers in Arab Gulf Countries. *World Journal of English Language*, 15(6), 184–198. <https://doi.org/10.5430/wjel.v15n6p184>
- Rivas-Flores, J. I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente: visibilizar para transformar. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 99–112. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.NFNF>
- Rivas-Flores, J. I., Calvo, P., Leite, A. E., & Fernández, P. (2023). La colonización de la formación del profesorado: a la conquista del alma docente. *Revista Española de Educación Comparada*, (43), 121–136. <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.37283>
- Sangrà, A., Estévez, I., Iglesias, V., & Souto-Seijo, A. (2019). Desarrollo profesional docente a través de las ecologías de aprendizaje: perspectivas del profesorado. *Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (68), 42–53. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1307>
- Simelane, A., & Mutamba, E. (2022). Exploring Principals' Perceptions of Continuing Professional Teacher Development (CPTD) in Mpumalanga Province. *Journal of Educational and Social Research*, 12(3), 277–286. <https://doi.org/10.36941/jesr-2022-0086>
- Sisto, V. (2024). Moldeando el trabajo docente a fuerza de instrumentos: la estandarización como desarrollo profesional en Chile. En H. Monarca (Coord.), *Profesionalización docente: discursos, políticas y prácticas* (1a ed., pp. 125–142). Dykinson.
- Sisto, V., Núñez-Parra, L., López-Parra, A., & Ramírez-Casas del Valle, L. (2022). La rebelión de las bases frente a la estandarización del trabajo pedagógico: el caso de la movilización contra la Ley de Carrera Docente en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(138). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6460>
- Tian, X., Ding, Y., Wu, A., Xie, X., Yang, Y., & Wang, J. (2025). A Study on the Impact of Professional Development of Urban Primary School's Science Teachers on Interdisciplinary Teaching in China. *Education and Urban Society*, 57(6), 609–634. <https://doi.org/10.1177/00131245251330282>

- Ugwuanyi, C., Solabarrieta, J., & Maiztegui, C. (2025). Analysis of Teachers' Self-Perception in an Accelerated Learning Program in Northeast Nigeria. *Teaching and Teacher Education*, 162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105084>
- Vaillant, D., & Zorrilla de San Martín, V. (2024). Hacia un desarrollo profesional docente que contemple la desigualdad educativa en América Latina. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 32(125). <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204445>
- Vallotton, C., Jin, H., Brophy-Herb, H., Knoche, L., Nord, J., & Stacks, A. (2025). How are Early Head Start Teachers' Professional Development Experiences Associated with their Work-Related Stress and Qualities of Teacher-Child Interactions? *Early Childhood Research Quarterly*, 73, 14–26. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2025.05.002>
- van Renselaar, E., Brouwer, P., Koeslag-Kreunen, M., & De Bruijn, E. (2025). How do Second Career Teachers in Vocational Education Experience their Induction Period? An Interview Study. *Vocations and Learning* 18, 17. <https://doi.org/10.1007/s12186-025-09372-7>
- Vo, H., Turner, D., Lynch, D., Forrester, D., Yeigh, T., McCarthy, L., & Casey, T. (2025). Understanding Early Career Teacher Instructional Quality: A Person-Centred Approach. *European Journal of Education*, 60(3), e70168. <https://doi.org/10.1111/ejed.70168>