

Profesionalizar la docencia en Chile: análisis crítico del Sistema de Desarrollo Profesional Docente

Víctor Figueroa Farfán*

Priscila Cárdenas Aguilera**

Recibido: 20/11/2025

Aceptado: 05/03/2026



Resumen

Si bien el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) en Chile contempla mejoras salariales que pueden resultar atractivas, es necesario analizarlo críticamente en relación con sus potencialidades y limitaciones como sistema orientado al fortalecimiento de la profesión docente. Este artículo problematiza el modelo de profesionalización presente en el SDPD mediante un análisis crítico e interpretativo de su marco normativo y de la evidencia disponible sobre posicionamiento y respuesta del profesorado frente a estas políticas públicas. El estudio se sustenta en una revisión de los principales cuerpos jurídicos que regulan la profesión docente en Chile, complementada por literatura sobre políticas que promueven estandarización, rendición de cuentas y regulación del desempeño. Los resultados indican que, pese a avances en reconocimiento y condiciones laborales, persisten lógicas centradas en la estandarización, la competencia individual y la evaluación con fuertes consecuencias, tensionando la dimensión colectiva y situada del trabajo docente. Asimismo, se analiza el rol de colectivos docentes y liderazgo educativo, relevando su potencial como respuesta a estas políticas.

Palabras clave

Profesionalización docente, sistema de desarrollo profesional docente, colectivos docentes, capital profesional, liderazgo educativo.

Professionalizing teaching in Chile: a critical analysis of the Teacher Professional Development System

Abstract

While the Chilean Teacher Professional Development System (SDPD) includes salary improvements that may appeal to teachers, a critical examination of its potential and limitations as a professional strengthening mechanism remains necessary. This article examines the professionalization model embedded in the SDPD through a critical and interpretive analysis of its regulatory framework and the available evidence on teachers' positioning and response to these public policies. The study is based on a review of the main legal instruments that regulate the teaching profession in Chile, complemented by literature on policies that promote standardization, accountability, and performance regulation. The results indicate that, despite progress in recognition and working conditions, logics of standardization, individual competition, and evaluation persist, with significant consequences that strain the collective and situated dimensions of teaching. The article further examines the role of teacher collectives and educational leadership, highlighting their potential as a response to these policies.

Key Words

Professionalization of Teaching, Teacher Professional Development System, Teaching Groups, Professional Capital, Educational Leadership.

* Universidad Andrés Bello, Viña del Mar, Chile. Correo electrónico: v.figueroafarfn@uandresbello.edu

** Universidad de las Américas, Chile. Correo electrónico: priscila.cardenas.aguilera@edu.udla.cl

1. Introducción

Desde la tramitación de la Ley N.º 20.903 (2016), que creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), más comúnmente identificado como «Carrera Docente», esta ha estado acompañada por discursos asociados a la calidad de la educación y, particularmente, al desempeño profesional que se espera de las y los docentes. Esta discusión no es nueva, sino que se enmarca en una trayectoria histórica heredada, asociada al modelo de educación de mercado que se impuso en Chile durante la dictadura cívico-militar iniciada en 1973. En este recorrido, si bien se observan ciertos avances incorporados por el SDPD que pudieran actuar como base para levantar alternativas de desarrollo profesional en los establecimientos educativos, su esencia sigue centrada en la competencia individual, la estandarización del desempeño y la lógica de rendición de cuentas.

En este contexto, si bien dicha política pública ha generado, desde julio de 2017, un aumento salarial promedio superior al 20%, impactando en las diferencias entre quienes participaron del proceso evaluativo y quienes pudieron excusarse de este, resulta relevante analizar el alcance del SDPD más allá del reajuste salarial. Por ello, nos parece prioritario cuestionar si esta política pública genera las oportunidades necesarias para establecer acciones de mejora que apunten al desarrollo profesional de las y los docentes, conforme a lo que expresa la literatura especializada; por ejemplo, fomentando el fortalecimiento de la profesionalidad y la constitución de comunidades de aprendizaje profesional (CAP) (Figueroa, 2022; Hargreaves & Fullan, 2014). Ambos elementos están presentes en distintos documentos ministeriales que orientan la mejora continua en los establecimientos educativos, tal como en el documento base para el acompañamiento desde los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), denominado *Fundamentos: Modelo de Desarrollo de Capacidades para el Apoyo Técnico-Pedagógico* (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2022).

De igual forma, es interesante revisar cómo las respuestas del profesorado frente a estas políticas han configurado espacios de acción y reflexión profesional; específicamente, cómo se han desarrollado instancias de problematización colectiva sobre el ejercicio profesional, las que no se sitúan únicamente en los espacios físicos de las escuelas. Por ejemplo, la movilización se ha transformado en un campo de encuentro donde las y los docentes han podido vislumbrar que era posible correr los límites de la profesionalización instaurada desde arriba y revalorizar una profesionalidad contextualizada en experiencias escolares concretas.

Por otro lado, los conflictos y el accionar de otras agencias, no necesariamente estatales, ponen de manifiesto la necesidad de repensar la «acción pública organizada», ya que no puede ser considerada como la única dimensión para explicar la génesis de las políticas públicas. Especialmente comprendiendo que “se podría caracterizar la acción pública como la manera en que una sociedad construye y califica los problemas colectivos y elabora respuestas, contenidos y procesos para abordarlos” (Thoenig, 1997, p. 28). En el marco de la educación pública, la construcción de problemas y soluciones se ha expresado en itinerarios que tienden a instalar las crisis, indicar a los responsables y a otorgar respuestas, para así poder justificar diversas políticas públicas, algunas de las cuales tienden a profundizar las lógicas neoliberales y refuerzan la centralidad del mercado (Gentili, 1997).

En Chile, la profesionalización de la docencia comienza a concebirse desde la imagen de una crisis educativa permanente, a la cual hay que responder. Esta crisis se manifiesta en aspectos como los bajos resultados en pruebas estandarizadas de gran escala, así como en problemáticas que requieren un análisis de carácter sistémico, incorporando dimensiones como la convivencia escolar y el ambiente laboral, entre otras. En dicho contexto, problemas de esta naturaleza suelen ser interpretados como consecuencia del supuesto desempeño deficiente de las y los docentes. Es decir, quienes suelen ser indicados como responsables principales son siempre las y los docentes y sus organizaciones sindicales; por ello se difunde la necesidad de profesionalizar el ejercicio de la docencia desde una perspectiva competitiva (Figueroa, 2023).

De tal forma, este escrito, a partir de un análisis crítico e interpretativo, busca problematizar los efectos y alcances del actual modelo de profesionalización docente en Chile, considerando tanto los marcos normativos como la literatura especializada, parte de la cual ha visibilizado las respuestas de los actores involucrados (Figueroa & Cavieres, 2020; Figueroa & Oliveira, 2023). En función de este análisis, se busca aportar a la reflexión crítica respecto del desarrollo profesional, en la que una visión situada, colaborativa y centrada en la justicia social resulta clave.

Por lo mismo, este artículo se estructura con base en el abordaje de aspectos teóricos, los cuales dan cuenta de cuestiones fundamentales que permitirán comprender desde dónde se han sostenido las políticas públicas que promueven el liderazgo y el desarrollo profesional docente en Chile, tales como, la profesionalización de la docencia, el rol de los grupos intermedios de representación del profesorado, y la asociación entre el liderazgo educativo y el capital profesional. Particularmente, este último punto ha sido ampliamente desarrollado en investigaciones y documentos ministeriales, enfatizando la responsabilidad de los distintos niveles en que se ejerce el liderazgo educativo (Carrasco-Aguilar & Mallegas, 2020; Mineduc, 2022).

En primer lugar, debido a nuestra realidad como país, se hace necesario presentar un marco contextual que caracterice la educación chilena centrada en el mercado, enfocándose brevemente en los elementos estructurales que condicionan el desarrollo de políticas públicas que regulan el ejercicio profesional, y todas las experiencias presentes en las comunidades educativas. Posteriormente, desde un marco teórico referencial, nos es relevante exponer el rol que han cumplido los sindicatos y organizaciones gremiales del magisterio en la formulación e implementación de políticas públicas vinculadas al desarrollo profesional docente (DPP), evitando su caracterización únicamente como grupos de intereses que actúan en oposición a la generación de estas políticas públicas, o bien solo como actores pasivos (Figueroa & Oliveira, 2023).

En tercer término, se propone analizar las exigencias que estipulan los cuerpos normativos que regulan actualmente el ejercicio de la profesión docente. Desde el Estatuto docente, pasando por el DPP para finalizar con el cuerpo jurídico establecido en la Ley N° 21.625 de 2023 que, finalmente, unificó las dos instancias evaluativas a las que debían someterse las y los docentes chilenos del sector público. Por último, desde una postura teórica, se aborda la relación existente entre los estilos de liderazgo educativo y el fortalecimiento del capital profesional, comprendiendo que, desde lo expuesto en los documentos ministeriales con base en referentes académicos, se considera como un aspecto fundamental para avanzar en mejoras sobre el DPP, y con ello, en los resultados de aprendizaje (Mineduc, 2022).

Sobre esta base, se desarrolla un análisis crítico del devenir de las políticas públicas que regulan la profesión docente, abordando principalmente las modificaciones introducidas con la entrada en vigor de la Ley N° 21.625 (2023), comúnmente conocida como «el fin de la doble evaluación», proceso legislativo que fue ampliamente reconocido como un logro por parte del Colegio de Profesoras y Profesores de Chile (CPCCH).

Independiente de lo anterior, estimamos que ninguna política pública que pretenda generar un desarrollo profesional de la docencia podrá ser considerada exitosa si no se hace cargo de dos aspectos fundamentales: por una parte, garantizar las condiciones materiales y laborales en que se desenvuelve la profesión, incluido el tipo de liderazgo ejercido en los establecimientos educativos; y, por otra, que las y los principales implicados, es decir, profesoras y profesores, encuentren sentido a los procesos en los que, por ley, están obligados a participar (Darling-Hammond et al., 2017; Figueroa & Cavieres, 2020; Leithwood et al., 2008).

2. Metodología

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo de carácter teórico, analítico e interpretativo (Hernández et al., 2022). Para ello, se realizó una revisión documental (Flick, 2018) de cuerpos normativos y literatura académica relevante vinculados al DPP en Chile, así como a los debates sobre profesionalidad docente, rendición de cuentas, capital profesional, liderazgo escolar y el rol de los colectivos docentes.

La selección de documentos se efectuó de manera intencionada, priorizando leyes, decretos y documentos oficiales vigentes, así como investigaciones y aportes teóricos reconocidos en el campo de las políticas educativas y el desarrollo profesional docente.

El análisis se realizó mediante un proceso de lectura analítica y categorización temática que permitió identificar continuidades, tensiones y efectos de las políticas públicas sobre el ejercicio profesional docente. Este proceso se apoyó en categorías conceptuales y análisis provenientes de la literatura crítica en educación, los cuales abordan temáticas como la Nueva Gestión Pública (NGP), el nuevo profesionalismo y la evaluación con altas consecuencias, entre otros aspectos (Anderson, 2017; Cáceres, 2003; Flick, 2018; Oliveira, 2005, 2015; Verger & Normand, 2015).

Finalmente, se desarrolló un análisis crítico interpretativo orientado principalmente a problematizar los supuestos, alcances y limitaciones del marco normativo vigente, más que a establecer generalizaciones empíricas.

3. Marco referencial

3.1. *Profesionalizando la docencia en el contexto de educación con centralidad del mercado*

Durante las últimas cuatro décadas, el neoliberalismo en materia educativa se ha relacionado directamente con una retórica que le da sustento y legitimación a las acciones y a las reformas que se implementan. En este caso, el Estado, desde la lógica de planificación estratégica de problema-solución, y con base en las necesidades de interés público (Bourdieu, 2014; Mainardes, 2018), ha comenzado por constituir la imagen de una educación en crisis, en la que el principal responsable sería el profesorado y sus organizaciones gremiales, promoviendo en consecuencia, su profesionalización (Figueroa, 2023). Este derrotero se ha ido constituyendo en una suerte de procedimiento estándar en lo que respecta a las reformas con centralidad de mercado, tal como lo expresa Gentili (1997), al exponer la existencia de un itinerario discursivo que se sustenta en cuatro elementos: 1) instalar la imagen sobre la existencia de una crisis educativa; 2) identificar a los culpables, principalmente el Estado interventor y los grandes sindicatos docentes; 3) promover estrategias sustentadas en una doble lógica para salir de la crisis: centralizadas en el control pedagógico y descentralizadas en aspectos financieros y de gestión de los recursos; y 4) destacar la relevancia de los expertos, a quienes se debe consultar y que se encuentran asociados al mundo de los negocios y a una academia funcional, favoreciendo una verdadera globalización de ideas conforme a los intereses de quienes promueven la profundización de la privatización endógena en los servicios públicos.

En este contexto, la NCP es considerada como la estrategia global que permitiría responder a la condición de crisis. En palabras simples, significa adoptar la racionalidad y la planificación estratégica presentes en las empresas privadas (Verger & Normand, 2015). Al mismo tiempo, refuerza las lógicas de competencia, en las cuales el emprendimiento es apreciado como un factor clave del éxito, teniendo como principal referencia los programas de calidad total. Aquello ha influido fuertemente en los distintos niveles de la gestión educativa y particularmente, en las funciones directivas de las escuelas públicas (Oliveira et al., 2017).

Paralelamente, la NCP se sustenta directamente en los mecanismos de rendición de cuentas, generando la estandarización de los procesos, así como el surgimiento de procedimientos que buscan comparar y valorar diferenciadamente, fomentando la competencia entre escuelas, estudiantes e incluso docentes (Falabella & De la Vega, 2016; Villalobos & Quaresma, 2015). Un ejemplo de aquello ha sido el uso de las evaluaciones estandarizadas, tales como el Sistema de la Medición de la Calidad Educativa (Simce) y la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES). En este aspecto, se ha terminado por simplificar la calidad educativa en torno a todos aquellos elementos que miden estas evaluaciones, dejando poco espacio a la formulación de caminos pedagógicos alternativos (Assaél et al., 2018).

Paralelamente, la literatura que ha acompañado los programas de profesionalización docente, destaca la necesidad de implementar actividades orientadas al desarrollo de capacidades investigativas, la reflexividad y el trabajo colaborativo, entre otros aspectos (Nóvoa, 2016); no obstante, y a pesar de que estos elementos se asientan en sentidos compartidos y deseables por parte de las y los docentes, la investigación y la reflexividad han terminado por sumarse a los mecanismos de rendición de cuentas, constituyéndose en parte en lo que hoy se conoce como «nuevo profesionalismo» lo que ha llevado a la incorporación de mayores exigencias y a la consecuente intensificación del ejercicio docente (Anderson, 2017).

En concreto, el nuevo profesionalismo se sustenta en la idea que los y las docentes, desde su accionar autónomo, deben dar cuenta de la forma en que resuelven los problemas que genera el sistema, muchos de ellos derivados de dimensiones sociales y económicas, lo que se traduce en desigualdades e inequidades educativas. En este aspecto, el desarrollo profesional docente (DPC) promueve una concepción del profesionalismo que, como señala Cuenca (2015), se ha traducido en recomendaciones orientadas al avance de carreras docentes de nueva generación, basadas fundamentalmente en el reconocimiento del mérito mediante mecanismos de evaluación estandarizados. En contraste con esta lógica individualizante, la literatura especializada reconoce que

el fortalecimiento del capital profesional debe ser abordado de manera colectiva (Figueroa, 2022; Hargreaves & Fullan, 2014; Oliveira, 2020).

En el caso de Chile, el nuevo profesionalismo ha generado tensiones, cuestión que se ha visibilizado, desde hace más de una década, a través de una serie de investigaciones; por ejemplo, Sisto (2011) expone cómo los instrumentos de evaluación docente, centrados en el desempeño individual, tienden a entrar en tensión con el carácter colectivo en que se ejerce la docencia. Estas interpretaciones han sido reafirmadas por investigaciones que muestran cómo, a medida que avanza el sistema de reconocimiento asociado a los procesos de evaluación y carrera docente, se articulan discursos de autonomía con mecanismos de control. De hecho, algunas investigaciones que se han desarrollado con posterioridad, confirman que los y las docentes no le encuentran sentido pedagógico al proceso, considerándolo incluso como una instancia anecdótica que, en el mejor de los casos, se configura como una obligación temporal que debe ser asumida cada cuatro años. Lo anterior genera una paradoja, pues, por una parte, se reconoce al sistema como un mecanismo eficaz de reajuste salarial y, por otra, se cuestionan la burocratización del proceso, la individualización de la evaluación y la ausencia de instrumentos sensibles a las particularidades de los contextos educativos. Estas dinámicas desdibujan su carácter pedagógico y lo convierten en una instancia predominantemente normativa e instrumental, por sobre un espacio genuinamente reflexivo acerca de la enseñanza (Figueroa & Cavieres, 2020; Pardo & Adlerstein, 2020). Ello ha generado que los colectivos docentes agencien su malestar, llevando a cabo acciones de resistencia y elaboración de propuestas, principalmente lideradas por el CPCH, algunas de ellas consideradas, en determinados casos, por quienes gestionan las políticas públicas en educación (Figueroa & Oliveira, 2023).

Dicha situación se ha traducido, a su vez, en una percepción de abandono por parte del Estado en lo que respecta a condiciones estructurales, debido a que las autoridades no han abordado las condiciones materiales y sociales en que se desarrolla el ejercicio profesional docente. Esta falta de soluciones genera formas de violencia y profundización de la exclusión que, evidentemente, condicionan la calidad de los procesos de enseñanza. En este escenario, el principio básico de la educación de mercado, esto es, la competencia, se sigue promoviendo como mecanismo de mejora de la calidad educativa, mecanismo que no tendría sentido para las y los docentes que ejercen la profesión en contextos de exclusión social (Figueroa & Cavieres, 2020).

Al respecto resulta destacable el hecho de que, por un lado, existe bastante literatura que indica que la mejora de la profesionalidad docente se produce cuando las escuelas la asumen de manera colectiva (DuFour, 2004; Hargreaves & Fullan, 2014; Stoll, et al., 2006). No obstante, en el caso chileno, a pesar de que las recientes modificaciones al portafolio de evaluación docente han incorporado la experiencia de trabajo colaborativo como un apartado obligatorio, tanto las consecuencias como el reconocimiento asociado al reajuste salarial continúan centrados en la estratificación del desempeño individual. En este sentido, en lo formal, el 50% del proceso de evaluación responde a esta misma lógica, mediante una evaluación estandarizada de conocimientos disciplinarios y técnico-pedagógicos, concebida como un evento único (Pardo & Adlerstein, 2020).

Lo anterior nos lleva a afirmar que, desde la política pública, se ha tendido a instaurar de forma permanente la estandarización y la rendición de cuenta individual del desempeño profesional. Con la intención original de incidir sobre la condición de precarización económica que han experimentado las y los docentes, esta política ha generado, en contraste, estatus diversificados al asociar la diferenciación en tramos con sus respectivas bonificaciones de desempeño. Al respecto, cabe señalar que la política pública se argumenta en función del fortalecimiento de la identidad profesional y el reconocimiento social, sin explicitar que, en la práctica, opera como un mecanismo de control del ejercicio de la profesión (Cavieres & Apple, 2016; Cuenca, 2015; Figueroa & Cavieres, 2020).

3.2. El rol de los colectivos y organizaciones gremiales de las y los docentes

Es importante reconocer la manera en cómo la política de evaluación docente y sus incentivos considera el *DD* como un proceso atomizado, lo que entra en tensión con la naturaleza colectiva del ejercicio de la profesión (Hargreaves & Fullan, 2014). Ante este escenario, resulta ineludible considerar el rol que han tomado los colectivos docentes, los cuales lejos de ser actores pasivos o meramente reactivos, han desempeñado un papel relevante en la reconfiguración del profesionalismo docente. Regularmente, el rol colectivo de las y los docentes, expresado a través de

sindicatos y colegios profesionales, suele identificarse como responsable de la crisis de eficiencia y eficacia del sistema educativo (Figueroa, 2023; Gentili, 1997; Gentili et al., 2004), así como también de una resistencia persistente frente a los cambios asociados a la modernización educativa orientada por el nuevo profesionalismo y la *ncp*.

En este sentido, resulta interesante observar cómo los colectivos docentes han transitado desde movimientos centrados en reivindicaciones salariales, materiales y laborales —propias de la acción sindical— hacia la articulación de estrategias de resistencia y demandas vinculadas con la justicia social y la transformación educativa (Figueroa, 2023; Gentili et al., 2004). Con este fin, algunos estudios, como el realizado por Ortiz-Mallegas et al. (2024), han propuesto la categoría de «asociacionismo» para dar cuenta de la expansión de la agencialidad colectiva docente, al incorporar elementos que trascienden las demandas tradicionales del sindicalismo y que abarcan objetivos de carácter político, social y pedagógico.

Al mismo tiempo, debemos reconocer que se ha intentado presentar públicamente, especialmente en la prensa, la imagen de que los colectivos docentes actúan de manera obstruccionista o reaccionaria frente al avance de las políticas públicas asociadas a la profesionalización; ejemplo de aquello es el discurso instalado de que el profesorado no quiere ser evaluado (Figueroa, 2022). No obstante, es posible advertir que estas organizaciones han actuado, como en el caso chileno, a partir de una mixtura de repertorios de acción y estrategias tradicionales, que van desde la huelga frente al avance de políticas públicas percibidas como una amenaza, hasta la intermediación con los círculos de toma de decisiones en lo relativo a la formulación de políticas públicas en educación y, particularmente, en materia de *dpd* (Figueroa & Oliveira, 2023; Matamoros, 2016; Scherping, 2013).

A partir de lo expuesto, es posible identificar cómo ciertos colectivos docentes han sido capaces de disputar espacios al interior de las escuelas, constituyéndose en instancias de resistencia y reflexión pedagógica, en la mayoría de los casos desde perspectivas teóricas emancipadoras. Del mismo modo, es posible desprender que estos espacios pueden ser considerados expresiones de una profesionalidad crítica docente (Apple, 2018; Araya & Figueroa, 2015; Castro, 2018).

En lo que concierne a la participación de los colectivos docentes en la generación del *dpd*, es interesante reconocer su presencia desde que se comenzó a regular el quehacer profesional docente, a partir de los primeros gobiernos postdictadura, como el Estatuto Docente (1991), el levantamiento del *Marco para la Buena Enseñanza* (2003) y el Sistema de Evaluación de Desempeño Docente (2004). En todos los procesos en que se fueron gestando las políticas públicas, los y las docentes no estuvieron ausentes, de hecho, las principales organizaciones que representaron al profesorado, entre ellas el *cpch*, actuaron como mediadores y grupo de interés.

Respecto del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (Ley N.º 19.961, 2004), habría que destacar, precisamente, que este se configuró con la participación del *cpch* y otros actores, constituyéndose en una instancia en la que fue posible problematizar distintas concepciones sobre el ejercicio de la profesión docente (Assaél & Pavez, 2008; Ávalos & Assaél, 2006). Existen pocas dudas de que estos espacios, de generación de políticas públicas, constituyeron coyunturas relevantes que la dirigencia gremial, especialmente del *cpch*, interpretó como oportunidades para impulsar mejoras en las condiciones laborales, considerando que, durante la dictadura, la docencia fue una de las actividades más precarizadas, tanto en el plano salarial como en el contractual (Figueroa, 2022).

Consecuentemente, la fuerte presencia del *cpch* en los diversos espacios de negociación que se abrieron durante los gobiernos democráticos respondió a la necesidad de impulsar la unidad como una estrategia para resistir las condiciones que han precarizado el trabajo docente. Una vez avanzadas las reivindicaciones relativas a las condiciones materiales, y con el surgimiento de otros colectivos docentes, e incluso cuando las coyunturas lo han requerido, ha sido posible articular formas de asociatividad con diversos agentes que superan la representatividad del profesorado, disputando así espacios de poder en la toma de decisiones (Ortiz-Mallegas et al., 2024).

Por lo mismo, la ampliación de los espacios de asociatividad y disputa en torno a las políticas educativas, también ha supuesto una problematización de los dispositivos mediante los cuales se regula el trabajo docente. En este marco, las políticas educativas basadas en mecanismos de

rendición de cuentas, como las implementadas en Chile, generan diversos efectos sobre la manera en que se conciben las funciones docentes. Por ejemplo, las evaluaciones estandarizadas del desempeño poseen un efecto performativo debido a las fuertes consecuencias que conllevan, como el reajuste salarial mediante bonificaciones y la estabilidad laboral (Ball, 2002; Carrasco-Aguilar et al., 2019; Verger & Normand, 2015).

Lo anterior ha sido percibido como una amenaza por parte de algunos colectivos docentes adscritos a enfoques pedagógicos críticos. Esto se manifestó durante la tramitación de la Ley N.º 20.903, contexto en el que se generaron diversos espacios de reflexión y tensión que incidieron tanto en el desarrollo legislativo de dicho cuerpo jurídico-normativo, como en la orientación y el funcionamiento de asociaciones tan relevantes como el CPECH (Ortiz-Mallegas et al., 2024; Sisto et al., 2022).

Pongamos, como ejemplo de dichas expresiones de descontento, la llamada «rebelión de las bases», movimiento surgido al interior del profesorado chileno en 2019. En relación con esta acción colectiva del profesorado, algunas investigaciones, como la de Sisto et al. (2022), destacan que tanto la movilización como la huelga de 57 días, de ese mismo año, se transformaron en espacios donde se cuestionó la cuantificación del desempeño a través de instrumentos estandarizados, proponiendo modos de organización y participación más democráticas con orientación crítica y radical. Al respecto resulta interesante verificar que los colectivos docentes, particularmente, el CPECH, no estuvieron ausentes de los espacios de influencia en la medida que se gestaba la política pública; es decir, el profesorado chileno estuvo lejos de constituirse como un sujeto pasivo en el transcurrir de la coyuntura, contexto en el cual uno de los aspectos más significativos fue el sello pedagógico presente en la demanda por el reconocimiento de la profesionalidad docente (Figueroa & Oliveira, 2023; Sisto et al., 2022).

Si bien el CPECH participó e influyó en el proceso de gestación del SPPD, una actitud colaboracionista de la conducción gremial le significó el rechazo de las bases, así como el surgimiento de un nuevo grupo dirigencial identificado como disidente, el cual retomó una propuesta de carrera profesional docente elaborada por el gremio durante la última década del siglo xx. En este contexto, se registraron diversas instancias gremiales en las que se problematizaron los elementos necesarios para la instauración de una carrera con énfasis en lo pedagógico (Figueroa & Oliveira, 2023).

3.3. Políticas públicas que regulan la profesión docente en Chile

Es posible afirmar que el neoliberalismo que instaló la lógica de mercado en la educación, centrada en la competencia, la estandarización y la rendición de cuentas, ha influido directamente en la manera en la cual se regulariza el trabajo docente y en cómo se concibe y vive su profesionalismo. Por lo mismo, las políticas docentes en Chile han estado tensionadas constantemente entre el reconocimiento profesional y el control que conlleva la evaluación de alto impacto. En este contexto, y con el fin de comprender cómo se ha avanzado en esta materia, a continuación, se revisan los principales cuerpos legales que han normado la profesión docente desde el retorno a la democracia.

Las normas actuales que regulan la profesión docente en Chile surgen como respuesta a la precarización laboral instalada tras el proceso de municipalización de la educación pública, implementada desde 1981, durante la dictadura cívico-militar. Este proceso dio paso al modelo de educación de mercado, cuyas consecuencias se viven hasta el día de hoy (Aziz, 2018; Santibáñez & Muñoz, 2017). En este contexto, diversos actores han impulsado reformas orientadas a fortalecer la formación y carrera docente, a través de mejores condiciones laborales, acceso a formación continua y un sistema que reconozca el desarrollo profesional a lo largo del tiempo. Esta búsqueda se ha materializado en una serie de normativas, como son el Estatuto Docente (Ley N.º 19.070, de 1991), la implementación de la Evaluación Docente (Ley N.º 19.961, de 2004), la creación del SPPD (Ley N.º 20.903, de 2016) y la más reciente unificación de los sistemas de evaluación mediante la Ley N.º 21.625, de 2023). A continuación, se abordarán brevemente cada una de ellas.

Tras el retorno a la democracia, el profesorado chileno demandó la restitución de los derechos laborales perdidos en el régimen dictatorial (Santibáñez, 2022). Como respuesta a lo anterior, en el año 1991 fue publicada la Ley N.º 19.070 que promulgó el Estatuto de los Profesionales de la Educación, normando los requisitos, deberes, obligaciones y derechos del magisterio (Biscarra et al., 2015; Bonifaz, 2011; Santibáñez, 2022). Dicha ley, además, regula materias claves de la profesión docente, como las remuneraciones, creando una Renta Básica Mínima Nacional (RBMN)

y estableciendo asignaciones de sueldo según condiciones laborales, experiencia y perfeccionamiento. Asimismo, promueve la profesionalización y una mayor participación docente en ámbitos consultivos. En materia de condiciones laborales, fijó un máximo de 44 horas semanales, con hasta un 75% destinado a clases directas. A su vez, estableció un sistema de evaluación del desempeño a cargo de las jefaturas, con tres categorías: Lista uno (Distinción), Lista dos (Normal) y Lista tres (Demérito). La permanencia del docente durante dos años consecutivos en esta última categoría constituía causal de despido. Sin embargo, dicho sistema de evaluación nunca llegó a implementarse, probablemente debido a los conflictos de interés que implicaba su aplicación por parte de las jefaturas directas.

Posteriormente, en el año 2004, como resultado del avance legislativo en educación, se crea el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (Ley N.º 19.961), producto de largas negociaciones entre el gobierno de la época y el CPCH. En ese marco, se conforma un comité tripartito encargado de su diseño, integrado además por la Asociación Chilena de Municipalidades. Así, el sistema de evaluación del desempeño docente fue aprobado en una consulta nacional. La Ley estableció una evaluación del desempeño de carácter obligatorio y «formativa» para las y los docentes del sector público, aplicada cada cuatro años mediante cuatro instrumentos: portafolio, entrevista entre pares, informe directivo y autoevaluación, articulados en función del *Marco para la Buena Enseñanza* (MBE). Este proceso clasifica al cuerpo docente en cuatro niveles —Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio— y contempla medidas de mejora o desvinculación para quienes obtengan reiteradamente los desempeños más bajos (Santibáñez, 2022). Seguidamente, se incorporaron dos mecanismos voluntarios de reconocimiento: la Asignación por Desempeño Individual (AVDI) y la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), ambas con pruebas y portafolios dirigidas a premiar el rendimiento a través de incentivos económicos (Galaz-Ruiz & Anaya-Torres, 2023; Santibáñez, 2022).

Avanzando en esta materia, y de manera paralela al Sistema de Evaluación Docente, en el año 2016 entra en vigor el SDDP, al alero de la Ley N.º 20.903, que incorpora un sistema de reconocimiento del desarrollo profesional estructurado en cinco tramos: Inicial, Temprano y Avanzado (obligatorios), y Experto I y Experto II (voluntarios). Para progresar en ellos, el profesorado debe someterse a evaluaciones periódicas mediante dos instrumentos: el Portafolio de competencias pedagógicas —compartido hasta ese momento con la Evaluación Docente— y pruebas de conocimientos específicos y pedagógicos, correspondientes a las utilizadas previamente en la AVDI y la AEP.

Consecuentemente, la progresión en la carrera pasaría a depender exclusivamente del desempeño individual, así como de los bienes acumulados al momento de la entrega de resultados. Asimismo, esta Ley establece que la formación inicial solo puede ser impartida por universidades acreditadas e introduce requisitos de ingreso más exigentes para las carreras de pedagogía. Del mismo modo, crea un sistema de inducción para el profesorado principiante, basado en mentorías, y garantiza el acceso gratuito a formación continua a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), junto con la posibilidad de acceder a instancias de formación local financiadas por la Subvención Escolar Preferencial (SEP). La normativa también contempla mejoras laborales y salariales, como el aumento progresivo de horas no lectivas y ajustes en las asignaciones económicas (Ley N.º 20.903, 2016; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2023). Este sistema fue aprobado por las autoridades de la época, pese a la oposición del gremio, que presionó mediante un paro indefinido y una consulta nacional docente que registró un 90% de rechazo (Santibáñez, 2022).

Como respuesta a las discrepancias generadas por la normativa anterior, en el año 2023 se publica la Ley N.º 21.625, que crea el Sistema Único de Evaluación Docente y elimina la doble evaluación que afectaba al profesorado del sector público. Hasta entonces, coexistían la Evaluación Docente —establecida en el artículo 70 del Estatuto Docente— y la evaluación del Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente, las cuales implicaban instrumentos, criterios y consecuencias diferenciadas (CPEIP, 2024).

La nueva Ley unifica ambos sistemas en un único proceso de reconocimiento del desarrollo profesional, manteniendo solo dos instrumentos: el Portafolio y la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos (ECEP). Estos determinan el encasillamiento en los distintos tramos de la carrera —Acceso, Inicial, Temprano, Avanzado, Experto I y Experto II—, siendo voluntarios

los tres últimos. Asimismo, se eliminan la autoevaluación, la evaluación de pares, las comisiones comunales, los informes de terceros y los planes de superación profesional (CPEIP, 2024; Docentemás, 2024). La normativa también formaliza la inducción obligatoria para el profesorado principiante, estableciendo condiciones y responsabilidades para quienes ejercen funciones de mentoría. Del mismo modo, fortalece la formación continua mediante ciclos de profundización, los cuales pueden cumplirse a través de la rendición de instrumentos evaluativos, cursos del CPEIP, participación en la Red Maestros de Maestros o el ejercicio de labores de mentoría. Estos ciclos son obligatorios para quienes se encuentran en tramos voluntarios y tienen efectos sobre sus remuneraciones en caso de no participar. Finalmente, se refuerza el acompañamiento al profesorado ubicado en los tramos Inicial y Temprano que no ha logrado progresar, priorizando su desarrollo profesional (CPEIP, 2024; Docentemás, 2024; Ley N.º 21.625, 2023).

De esta forma, se aprecia cómo las políticas que regulan la profesión docente en Chile han evolucionado durante las últimas décadas, transitando desde la atención de derechos laborales básicos hacia una institucionalidad más compleja y normada. En este proceso, se reconocen avances en distintas materias, como la regulación de la profesión, la consolidación de sistemas únicos de evaluación a cargo de entidades externas a las escuelas y las mejoras en las remuneraciones, entre otros aspectos. Sin embargo, persiste un modelo evaluativo individualizado, centrado en mecanismos de incentivo y sanción, y asociado a consecuencias de alta relevancia para el profesorado.

3.4. Liderazgo educativo y capital profesional docente

A partir de lo expuesto en los apartados anteriores, es posible sostener que las políticas públicas que han regulado el ejercicio de la docencia, tanto en funciones de aula como en cargos directivos, han instalado procedimientos y regulaciones que inciden directamente en el *DPD*. En este marco, la literatura ha evidenciado la existencia de dos categorías conceptuales que han tendido a predominar en el debate sobre la calidad educativa: el liderazgo escolar y las capacidades profesionales docentes, concebidas por los documentos ministeriales como componentes centrales para la mejora continua de los procesos educativos (Mineduc, 2022).

Las referencias que han sustentado los documentos ministeriales, particularmente aquellas asociadas al liderazgo instruccional, coinciden en que el fortalecimiento de las capacidades profesionales del profesorado —concebidas como capital profesional— constituye un elemento clave para avanzar en calidad educativa. Desde tal perspectiva, se hace necesario reconocer cómo se compone el capital profesional del profesorado. De acuerdo con Andy Hargreaves y Michael Fullan (2014), este posee tres dimensiones: capital humano, capital social y capital decisional. El desarrollo de estas dimensiones no depende únicamente de la motivación individual y del esfuerzo del profesorado, sino que se encuentra mediado por los marcos normativos, las oportunidades sociales y económicas, así como por las condiciones institucionales en las que se ejerce la docencia (Cuenca, 2015; Figueroa & Cavieres, 2020).

En este sentido, y aun cuando estas categorías pueden resultar funcionales a procesos de responsabilización individual, la literatura sugiere que el liderazgo escolar cumple un rol clave en la construcción, el sostenimiento y el fortalecimiento de las capacidades profesionales docentes, siempre que se desarrolle como una práctica institucional sostenida en el tiempo (Berhanu, 2024; Hargreaves & Fink, 2008; Hargreaves & Fullan, 2014; Melesse & Belay, 2022). De este modo, para comprender y fortalecer el *DPD*, se requiere abordar de manera articulada, tanto las distintas dimensiones que componen el capital profesional, como las formas que adopta el liderazgo en las escuelas, las cuales se presentan a continuación.

En primer lugar, en cuanto a las dimensiones del capital profesional, el capital humano se refiere a los conocimientos, habilidades y experiencias que el profesorado desarrolla a lo largo de su trayectoria laboral, a partir de la formación inicial, la práctica pedagógica y el perfeccionamiento continuo, constituyendo la base del proceso de enseñanza (Hargreaves & Fullan, 2014; Melesse & Belay, 2022).

En segundo lugar, el capital social se vincula con las relaciones, interacciones y saberes compartidos que se construyen en las comunidades educativas, configurándose como un recurso fundamental para el desarrollo profesional, pese a haber sido frecuentemente relegado en las reformas educativas (Hargreaves & Fullan, 2014; Watts, 2018, como se citó en Berhanu, 2024).

Finalmente, el capital decisional corresponde a la capacidad de tomar decisiones pedagógicas en contextos complejos, lo que supone alejarse de visiones tecnocráticas del ejercicio docente y avanzar hacia prácticas contextualizadas, tanto a nivel individual como colectivo (Berhanu, 2024; Hargreaves & Fullan, 2014; Melesse & Belay, 2022).

Ahora bien, el desarrollo de estas dimensiones se encuentra estrechamente vinculado al tipo de liderazgo que se ejerce en las escuelas. Desde esta perspectiva, el liderazgo educativo implica movilizar e influir en otros para alcanzar objetivos comunes, configurándose como un proceso relacional, contextual y orientado a fines compartidos (Leithwood, 2009). En esta línea, la literatura identifica tres formas principales de liderazgo que incidirían positivamente en el DPD: el liderazgo distribuido, el transformacional y el instruccional (Mineduc, 2015).

Por un lado, el liderazgo distribuido favorece el desarrollo del capital social y decisional al promover el trabajo colaborativo, la participación y la toma de decisiones compartidas. El liderazgo transformacional, en tanto, fortalece el capital humano y social al generar una visión compartida, motivar a los equipos de trabajo y promover procesos de mejora continua. Por otra parte, el liderazgo instruccional o pedagógico se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje, incidiendo directamente en el desarrollo de las capacidades profesionales del profesorado y en la toma de decisiones pedagógicas basadas en evidencias.

De esta manera, un liderazgo escolar debería ser capaz de contribuir al fortalecimiento del capital profesional docente, al generar condiciones para el trabajo colaborativo, la reflexión pedagógica y la toma de decisiones contextualizadas, ampliando las oportunidades de desarrollo profesional en las escuelas (Hargreaves & Fullan, 2014; Melesse & Belay, 2022). Sin embargo, estas condiciones no siempre se ven favorecidas por las políticas públicas vigentes, que tienden a priorizar lógicas de evaluación individual y estandarización, tensionando así el desarrollo colectivo y situado de la profesionalidad docente (Díez-Gutiérrez, 2020).

De igual forma, y a pesar de que se presentan de forma dominante en los discursos educativos, se hace necesario desnaturalizar estas categorías y reconocerlas como parte de la expansión de la NGR, especialmente porque profundizan la colonización del espacio educativo con procedimientos derivados de la teoría del capital humano, la calidad total y del campo empresarial en general (Díez-Gutiérrez, 2020; Oliveira, 2005, 2015; Parcerisa, 2016; Sisto, 2020; Verger & Normand, 2015).

4. Análisis crítico de aspectos claves para el desarrollo del profesional docente

4.1. Trayectoria de las políticas públicas que regulan la profesión docente

Es posible expresar algunas críticas puntuales a cada una de las políticas públicas que regulan el quehacer de la docencia; sin embargo, nuestro principal interés se centra en reconocer las tendencias que mantienen y que no favorecen el desarrollo profesional docente.

Al analizar estos cuerpos regulatorios, emergen diversas críticas respecto de su efectiva contribución al DPD. Por ejemplo, del Estatuto Docente promulgado en 1991 puede señalarse que significó un avance frente a la precarización en la que se encontraba el ejercicio de la docencia tras el término de la dictadura (Biscarra et al., 2015), regularizando aspectos salariales y ciertos derechos laborales. No obstante, esta normativa es considerada insuficiente, puesto que mantuvo la lógica de la municipalización como modelo de administración, implicando desigualdades en la estructura de gestión y en las condiciones laborales, lo que reforzó la segregación de las experiencias educativas, incluso entre establecimientos con sostenedores de la misma naturaleza (Santibáñez, 2022).

Por otro lado, el sistema de calificación nunca llegó a implementarse debido a las presiones ejercidas por el gremio (Bonifaz, 2011), el cual cuestionaba su carácter punitivo y arbitrario (Santibáñez, 2022). A ello se suma que las administraciones municipales no contaban con el respaldo técnico necesario para sostener un sistema evaluativo con sentido pedagógico. En consecuencia, gran parte de los procesos de evaluación tendía a centrarse en aspectos formales aplicables a cualquier funcionario público, tales como el cumplimiento de la asistencia, los horarios y las funciones administrativas.

Este sistema de calificación fue reemplazado en 2004 por el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (Bonifaz, 2011), el cual también fue objeto de diversas críticas. En primer

término, se cuestiona que, aun cuando se presenta como una evaluación formativa, en la práctica opera como un sistema de control y rendición de cuentas de carácter punitivo (Galaz-Ruiz & Anaya-Torres, 2023), ya que no contempla instancias de mejora mientras ocurre el proceso, lo que contradice los principios fundamentales de una evaluación formativa. En segundo lugar, se señala la sobrecarga laboral y el agobio que genera su aplicación, dado que la elaboración de los instrumentos requiere tiempo adicional que no está contemplado dentro de la jornada laboral. Asimismo, se critica su lógica punitiva, expresada en la posibilidad de desvinculación. Por último, se cuestiona el carácter individualista del sistema, puesto que la evaluación se realiza de manera atomizada y asociada a consecuencias económicas que establecen una segmentación dentro del colectivo docente, reforzando una lógica de competencia más que de colaboración profesional (Galaz-Ruiz & Anaya-Torres, 2023; Santibáñez, 2022).

En lo que respecta al *SDPD*, instaurado mediante la promulgación de la Ley N.º 20.903 de 2016, las principales críticas apuntan a su superposición con la evaluación docente ya existente, generando la coexistencia de dos sistemas con finalidades distintas, escasa articulación y una elevada carga administrativa. Además, al depender únicamente del desempeño individual, se promueve una lógica evaluativa centrada en el rendimiento personal, sin enfoque pedagógico y sin una visión colectiva del trabajo escolar. Asimismo, se mantiene una evaluación de tipo punitiva orientada a la rendición de cuentas, que no considera las necesidades formativas presentes en las escuelas (Galaz-Ruiz & Anaya-Torres, 2023; Santibáñez, 2022; Villalba-Pino et al., 2023). En este contexto, el movimiento docente comenzó a identificar al *SDPD* como otro mecanismo de evaluación vacío de contexto, sin lograr encontrar sentido a su amplia complejidad, demandando a su vez el *“fin de la doble evaluación”*. Además, al igual que como fue la Evaluación Docente, el sistema se sustentaba en el ejercicio profesional individual, y a pesar de que se incluyó en el portafolio un módulo de trabajo colaborativo —evidencia que inicialmente se consideró como voluntaria—, ha tenido escaso impacto vincular con lo que se desarrolla frecuentemente en las escuelas. No obstante, se hace necesario desarrollar mayor cantidad de investigaciones empíricas que permita sostener con mayor robustez esta crítica.

De igual forma, y a pesar de que la entrada en vigor del *SDPD* significó un notorio ajuste salarial, resulta importante examinar el sentido que el cuerpo docente le asigna a esta política pública. En este marco, diversas investigaciones sugieren que el cambio de un cuerpo jurídico a otro —o, más precisamente, el traslape entre ambos— no ha permitido superar la lógica de un sistema de rendición de cuentas individualizado y asociado a fuertes consecuencias, carente del acompañamiento necesario para desempeñarse sobre la base de la profesionalidad docente y responder, de este modo, a las necesidades de quienes asisten a escuelas con altos índices de exclusión social (Figuerroa & Cavieres, 2020).

En cuanto a la Ley N.º 21.625 de 2023, que estableció el Sistema Único de Evaluación Docente, se destaca que, si bien contempla avances orientados a limitar el exceso de instancias evaluativas, continúa sustentándose en una lógica de evaluación individual y desconfianza hacia el profesorado, centrada en la rendición de cuentas, de carácter punitivo y asociada a consecuencias sobre las remuneraciones y la continuidad laboral. Uno de los aspectos que, en su momento, fue considerado un logro por parte del *CPCH* fue que quienes alcanzaban los tramos superiores (Avanzado, Experto I y Experto II) no estarían obligados a continuar sometiéndose a procesos evaluativos; sin embargo, esta condición fue relativizada por el nuevo cuerpo jurídico, al establecer exigencias asociadas a consecuencias para quienes no optaran por alguna de las alternativas contempladas dentro del ciclo formativo correspondiente, tales como participar en cursos impartidos por el *CPED*, integrarse a la Red Maestros de Maestros o asumir funciones de mentoría. De acuerdo con lo expuesto, resulta importante preguntarse si este sistema realmente favorece el desarrollo profesional docente y si posee el carácter formativo que declara, es decir, si cumple un propósito pedagógico orientado a promover mejoras durante el desarrollo del proceso evaluativo, respetando el contexto y las particularidades del ejercicio profesional situado.

La Tabla 1 sistematiza los principales contenidos de estos cuerpos jurídicos, así como las tensiones que se desprenden de su implementación:

Tabla 1

Resumen de normativas legales y sus tensiones

Normativa	Contenido principal de la ley	Tensiones
Estatuto Docente (Ley N.º 19.070, de 1991)	Regula funciones y derechos docentes: establece RBMN; reconoce profesionalización; define asignaciones por desempeño; fija jornada y horas lectivas; limita estudiantes por curso; regula vacaciones; evalúa desempeño vía jefatura.	Mantiene la lógica de municipalización; no abarca al sector particular subvencionado; el sistema de evaluación no se aplicó por posibles vicios en el sistema.
Evaluación Docente (Ley N.º 19.961, de 2004)	Evaluación obligatoria y formativa para el profesorado de administración municipal, basada en el MBE, con niveles de desempeño que implican consecuencias laborales; incorpora mecanismos voluntarios que reconocen el buen desempeño mediante evaluaciones específicas.	Se traduce en agobio laboral; evaluación centrada en el desempeño con fuertes consecuencias; refuerza el control más que la mejora; posibilidad de despido por desempeño; escasa retroalimentación formativa.
Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley N.º 20.903, de 2016)	Crea una carrera profesional docente estructurada en tramos; la progresión depende del desempeño individual y los años de ejercicio; regula la formación inicial; incorpora un proceso de inducción; amplía la oferta de formación continua gratuita y establece avances en materia laboral.	Rechazada por el gremio en consulta nacional, genera duplicidad evaluativa; alta carga administrativa; evaluación individual y centrada en el mérito; débil articulación institucional.
Sistema Único de Evaluación Docente (Ley N.º 21.625, de 2023)	Unifica los sistemas de evaluación docente y el SRPD, eliminando instrumentos previos y conservando el Portafolio y la Evaluación de conocimientos disciplinares y pedagógicos; mejora el sistema de mentorías, define la formación continua y establece criterios claros para la permanencia en los tramos de la carrera docente.	Aunque reduce duplicidad, mantiene las lógicas de control; vinculación directa con salario y continuidad laboral; se mantiene la evaluación centrada en el desempeño con fuertes consecuencias en todos los tramos.

Nota: Elaboración propia

4.2. Liderazgo y capital profesional docente: del control a la construcción de una profesionalidad docente situada

Sin pretender adentrarnos en una crítica estructural de las categorías de capital profesional y liderazgo en contextos educativos, adherimos a las lecturas que reconocen que estas categorías se asientan en la teoría del capital humano y el emprendimiento, entendidos como formas de colonización de los espacios educativos por parte de la racionalidad económica y empresarial. Tanto el liderazgo educativo como el capital profesional docente, este último presentado como *DPD*, forman parte fundamental del discurso dominante que acompaña las reformas educativas. Por lo mismo, es primordial reconocer que estas categorías pueden profundizar el control cultural mediante el cual la *NGP* instaura subjetividades en los establecimientos educacionales, configurando consensos orientados hacia las mejoras consideradas necesarias, sin que exista una mayor disputa de sentido en las escuelas.

Profundizando, desde una perspectiva crítica, en los elementos abordados, se hace evidente que el tipo de liderazgo que se fomenta en las escuelas tiene un impacto directo en las posibilidades de generar capacidades profesionales situadas y, de este modo, fortalecer aquello que la literatura

reconoce como capital profesional docente. No obstante, debemos partir de la base de que no se trata solo de liderar, sino también de construir espacios que permitan potenciar la profesionalidad, fortalecer vínculos entre colegas y tomar decisiones con autonomía. Comprender esta relación es clave si queremos avanzar hacia una visión más completa y humana de la labor docente, en la que existan condiciones reales para aprender, colaborar y mejorar en conjunto.

Asimismo, cabe mencionar que los distintos tipos de liderazgo pueden coexistir en las escuelas, ya que no son excluyentes entre sí y, dependiendo del contexto, pueden complementarse o potenciarse mutuamente. En apartados anteriores se observa cómo los distintos tipos de liderazgo pueden influir positivamente en el desarrollo profesional docente; por tanto, cabe preguntarse: ¿por qué en las políticas públicas y en las escuelas no se avanza con mayor decisión en esta dirección?, ¿por qué sigue predominando en las escuelas un liderazgo directivo más bien de carácter autoritario y gerencial?

Una posible respuesta a esta pregunta radica en la tensión existente entre las recomendaciones presentes en la literatura, las políticas públicas en educación y las formas en cómo es evaluado el desempeño directivo en la práctica. Si bien, por un lado, encontramos una serie de documentos y orientaciones emanadas del Mineduc, como el *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar* (2015), en los que se reconoce la importancia del liderazgo para el aprendizaje y el desarrollo profesional; por otro, la normativa que regula la labor docente continúa priorizando el cumplimiento individual de estándares, mediante resultados cuantitativos que se traducen en recompensas o sanciones, en desmedro de procesos colaborativos, reflexivos y contextualizados.

Esta dicotomía, en consecuencia, tensiona el ejercicio profesional docente, puesto que, por una parte, se exige demostrar una serie de capacidades técnicas mediante una evaluación estandarizada; y, por otra, se espera que en las escuelas exista reflexión pedagógica, trabajo colaborativo y metas compartidas, entre otros aspectos vinculados al desarrollo profesional docente. No se trata solo de una incoherencia técnica entre discurso y práctica, sino de la expresión de racionalidades en disputa: una visión que enfatiza estándares, control y responsabilidad individual, frente a una concepción que entiende la profesionalidad como una construcción colectiva, situada y orientada al bien común educativo.

Desde una perspectiva crítica, el problema del liderazgo escolar y su vínculo con el capital profesional docente no puede reducirse a una cuestión técnica sobre «estilos» más o menos efectivos. Lo que está en juego es la forma en que el poder, la racionalidad política y los dispositivos de evaluación configuran la subjetividad profesional docente y delimitan las condiciones mismas de posibilidad para su desarrollo.

En ese sentido, la noción misma de «capital profesional», aunque útil para describir capacidades y recursos, corre el riesgo de inscribir la profesionalidad docente dentro de una lógica economicista, donde el saber pedagógico se traduce en activos acumulables y medibles. Es indudable que el liderazgo escolar ha quedado subsumido en una racionalidad empresarial, corriendo el riesgo de dejar de concebirse como una práctica política situada para transformarse en un conjunto de derroteros técnicos de gestión orientados a optimizar rendimientos como parte de un sistema de rendición cuentas.

Así, cuando la literatura sostiene que el liderazgo distribuido fortalece el capital social y decisional mediante la promoción de redes horizontales y decisiones colectivas, cabría preguntarse hasta qué punto esa «distribución» del liderazgo se encuentra ya condicionada por márgenes previamente definidos por una estructura normativa centralizada. En contextos donde las políticas de rendición de cuentas intensifican el control externo, la participación puede convertirse en una forma sofisticada de co-responsabilización sin redistribución real del poder. Se invita a colaborar, pero bajo parámetros ya establecidos por estándares, indicadores y metas cuantificables. De modo similar, el liderazgo transformacional, al enfatizar la visión compartida, altas expectativas e inspiración, puede articularse con una retórica de mejora continua que individualiza la responsabilidad del éxito o fracaso escolar. La invitación a «superarse» permanentemente se alinea con una subjetividad docente empujadora del nuevo profesionalismo, flexible y resiliente, coherente con las lógicas de la NCP.

En este marco, el liderazgo instruccional, con foco en el aprendizaje y en la toma de decisiones basadas en evidencia, parece una propuesta incuestionable. No obstante, desde una perspectiva problematizadora surge la siguiente interrogante: ¿qué se entiende por evidencia y quién define qué aprendizajes cuentan? Cuando la evidencia se reduce a resultados estandarizados, el capital profesional se orienta hacia la adaptación estratégica para rendir de mejor manera en estas evaluaciones, estrechando el currículo y subordinando el juicio pedagógico a métricas externas.

En el caso chileno, documentos como el *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar* reconocen discursivamente la centralidad del liderazgo para el aprendizaje y el desarrollo profesional; sin embargo, el andamiaje normativo del *SDPD* mantiene un fuerte énfasis en la evaluación individual estandarizada y en la progresión asociada a tramos y desempeños medibles. Esta dualidad no es simplemente una contradicción técnica, sino una tensión estructural entre una concepción colaborativa de la profesionalidad y una lógica de rendición de cuentas que fragmenta y jerarquiza.

Por lo tanto, hablar de capital profesional sin problematizar el marco normativo y evaluativo que regula el trabajo docente puede conducir a una comprensión reduccionista, en la que la profesionalidad se traduzca en atributos medibles y acumulables. De igual forma, cuando se promueve un liderazgo distribuido, pueden generarse espacios de colaboración horizontal, aprendizaje entre pares y toma de decisiones compartidas. No obstante, estas dinámicas solo fortalecen genuinamente el desarrollo profesional si implican una redistribución real del poder pedagógico, y no simplemente una delegación operativa de responsabilidades dentro de márgenes previamente definidos por políticas estandarizadas. Así, la colaboración pierde su potencial transformador cuando queda subordinada exclusivamente al cumplimiento de metas externas o indicadores cuantificables.

En definitiva, el desarrollo del capital profesional docente no puede pensarse al margen de las relaciones de poder que estructuran el sistema educativo. El liderazgo escolar, lejos de ser una variable independiente, es una práctica política que puede reproducir la racionalidad dominante o abrir espacios de resistencia y construcción colectiva. La profesionalización, desde esta perspectiva, no es acumulación de capital, sino un proceso histórico de lucha por el reconocimiento, la autonomía y la justicia educativa.

5. La búsqueda de sentido frente a las tensiones del desarrollo profesional docente

Tal como se ha planteado previamente, una política pública que busca desarrollar profesionalmente la docencia, difícilmente puede alcanzar resultados satisfactorios si no se hace cargo de los elementos estructurales que configuran el ejercicio cotidiano de la profesión. El *DPD* ocurre en contextos materiales concretos que pueden promover u obstaculizar la mejora. Por ello, resulta contradictorio exigir altos estándares de desempeño cuando las y los docentes deben enfrentar condiciones deficitarias, como salas de clases que durante el invierno presentan filtraciones de agua y humedad. Estas situaciones no solo afectan el bienestar laboral, sino que inciden directamente en las posibilidades reales de desplegar prácticas pedagógicas que permitan desarrollar aprendizajes complejos como los que están presentes en el currículo nacional.

Desde esta perspectiva, las mejoras asociadas al *SDPD* no pueden analizarse exclusivamente desde la dimensión del reajuste salarial. Si bien la remuneración constituye un componente relevante del reconocimiento profesional, para que el profesorado pueda actuar con base en la profesionalidad, se requiere un fortalecimiento integral de la educación, especialmente la pública. Ello implica considerar dimensiones estructurales que actúan como soporte de los procesos pedagógicos, tales como la infraestructura escolar, la alimentación, el sistema de financiamiento, los apoyos técnico-pedagógicos y la disponibilidad de profesionales que complementan la función docente, como las duplas psicosociales. Sin esta articulación entre políticas profesionalizantes y condiciones sistémicas de funcionamiento, el impacto del *SDPD* tiende a fragmentarse y a perder coherencia con los fines que declara promover.

Entonces, si las instancias evaluativas se implementan sin considerar las condiciones estructurales previamente señaladas, resulta comprensible que quienes participan en los procesos de evaluación encuentren dificultades para atribuirles un sentido que vaya más allá de su incidencia en el reajuste salarial, dificultando reconocer que puedan llegar a operar como instancias orientadas al fortalecimiento de las capacidades pedagógicas de los/as docentes.

Por ello, se hace necesario profundizar en investigaciones que permitan confirmar si quienes forman parte de los procesos evaluativos establecidos en el *SDPD* (Ley N.º 20.903, de 2016) y puntualmente en lo determinado en la Ley N.º 21.625, reconocen en dichos procesos algún sentido pedagógico. Esto implica indagar si la evaluación se vincula efectivamente con las decisiones y acciones que las y los docentes deben asumir cotidianamente en sus respectivos establecimientos educacionales, así como con el propósito de que sus estudiantes desarrollen aprendizajes relevantes tanto del currículo como aquellos considerados significativos a nivel local y personal.

Lamentablemente, la literatura revisada nos lleva a pensar que el profesorado no posee certezas sobre el sentido pedagógico que tienen las evaluaciones que actualmente forman parte del sistema de reconocimiento profesional. Lo anterior se debe a que estas instancias se perciben como descontextualizadas y no tienen relación directa con los desafíos que deben abordar en la cotidianidad en las aulas, generando contradicciones entre los aspectos formativos y punitivos (Figueroa & Cavieres, 2020; Ramírez-Casas del Valle et al., 2022).

Además, las consecuencias que ha generado este sistema han llevado a que las y los docentes lo conciban principalmente como una oportunidad de mejora salarial. Esto se explica por la larga historia de precarización de la actividad docente, por lo que difícilmente podría cuestionarse dicha percepción. No obstante, el reducir el sistema exclusivamente a su dimensión económica lo arrastra peligrosamente hacia una lógica pragmática e instrumental. Un ejemplo de ello es el caso de docentes próximos a jubilar que, en una primera instancia, pudieron eximirse de participar en el *SDPD*, pero que actualmente estarían solicitando reincorporarse al sistema. Este pragmatismo se ha evidenciado incluso en las demandas planteadas por algunos docentes que forman parte de equipos directivos, quienes no cuentan con un mecanismo similar que les permita avanzar en el reconocimiento de su trayectoria profesional, como sería una eventual carrera directiva, asociada a procesos evaluativos e incentivos económicos. De esta forma, dicha desconexión ha generado desgaste, frustración y desmotivación, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad, donde los esfuerzos pedagógicos van más allá de lo cuantificable a través de instrumentos estandarizados (Figueroa & Cavieres, 2020).

A pesar de que los sistemas de rendición de cuentas del desempeño profesional, especialmente aquellos centrados en mecanismos individuales, han generado condicionamientos y respuestas performativas y pragmáticas, también existen experiencias de búsqueda de sentido surgidas desde los propios colectivos docentes (Figueroa, 2023; Ramírez-Casas del Valle et al., 2022). Estas experiencias operan en los intersticios de los sistemas de evaluación y, por tanto, también en los propios espacios escolares, donde se han levantado alternativas basadas en referencias asociadas a las comunidades de aprendizaje, al rechazo de las evaluaciones estandarizadas de gran escala y sus fuertes consecuencias, a la culpabilización institucional e individual, así como a la falta de autonomía y al control técnico de la profesión. Esto nos hace pensar que sí existe la posibilidad de construcción de alternativas, siempre y cuando se haya transitado por un camino de problematización de lo existente. En este contexto, algunos dispositivos del actual sistema podrían ser resignificados, asumiendo que es posible asignarles un mayor sentido pedagógico, como el trabajo colaborativo, la reflexión con base en casos y experiencias concretas, las mentorías, el acompañamiento entre pares y las redes territoriales, entre otros. En este aspecto, el trabajo docente recupera su dimensión colectiva y situada, y dichos aspectos comienzan a ser vistos como oportunidades (Carrasco-Aguilar et al., 2023).

Lo anterior nos podría llevar a pensar el *DPD* no como una instancia individual, sino como una construcción colectiva, social y contextualizada, con el fin de aportar en el desarrollo de aprendizajes socialmente significativos y profundos para estudiantes y para la comunidad en general. Por ello, se hace necesario avanzar hacia una evaluación orientada a la justicia social, especialmente en un contexto en que las lógicas de mercado y de rendición de cuentas continúan expandiéndose como consecuencia de políticas públicas sustentadas en la *NGP*.

6. Conclusiones

A lo largo del análisis presentado se ha evidenciado cómo el modelo de profesionalización docente, impulsado por las políticas educativas en Chile, ha generado tensiones significativas entre las expectativas de desarrollo profesional que sostienen las y los docentes y las condiciones estructurales que regulan su trabajo. En las últimas décadas, estas políticas han promovido un modelo de profesionalización sustentado en la estandarización del desempeño, la competencia individual y

sistemas de evaluación de alto impacto, los cuales operan bajo una lógica de premios y sanciones. Este enfoque ha reforzado mecanismos de control sobre el trabajo docente, reduciendo las posibilidades de participación democrática y autonomía profesional, al mismo tiempo que incrementa la presión laboral, los niveles de estrés y el malestar docente (Santibáñez, 2022; Villalba-Pino et al., 2023).

En este sentido, si bien durante los últimos años se han registrado avances en ciertas condiciones laborales, particularmente en materia de remuneraciones y algunos beneficios asociados a la carrera docente, la estructura general de la política continúa privilegiando lógicas de rendición de cuentas y control, por sobre perspectivas orientadas al desarrollo profesional y al fortalecimiento de las capacidades pedagógicas (Santibáñez, 2022). Esta orientación ha contribuido a profundizar la brecha entre las exigencias del sistema y las condiciones reales en que se desarrolla el trabajo docente, alejándose de la complejidad de la práctica educativa cotidiana. En efecto, la docencia dista de ser una actividad estrictamente individual, ya que se configura en contextos institucionales y relacionales específicos, donde la interacción con otros actores educativos resulta central.

En este contexto, es posible afirmar que un número importante de docentes no se siente plenamente reconocido ni representado por este modelo de profesionalización, en el cual el énfasis en el rendimiento individual tiende a desvalorizar la dimensión colectiva y contextual del quehacer docente (Figueroa & Cavieres, 2020). Esta situación contribuye al desgaste profesional y a una progresiva pérdida de sentido respecto del Sistema de Desarrollo Profesional Docente en el marco más amplio del trabajo pedagógico. Desde nuestra perspectiva, el desarrollo profesional no puede reducirse a instancias puntuales de evaluación formal, sino que debe comprenderse como un proceso continuo, situado y construido en la práctica cotidiana. En este sentido, el sistema difícilmente puede sostenerse exclusivamente sobre mecanismos estandarizados e individualizados, especialmente cuando los procesos de revisión se caracterizan por niveles de opacidad que limitan su potencial formativo. Por el contrario, el desarrollo profesional docente se configura en interacción con otros actores dentro de comunidades educativas concretas, a partir de procesos de problematización pedagógica, política y social de la realidad educativa (Carrasco-Aguilar et al., 2023; Figueroa, 2022).

En el escenario descrito, es posible identificar algunos elementos que abren posibilidades para avanzar hacia una concepción del desarrollo profesional docente más colectivo y contextualizado. Cuando en las comunidades educativas se ejerce un liderazgo pedagógico orientado, tanto al aprendizaje de los estudiantes como al bienestar del profesorado, se generan condiciones que pueden fortalecer las capacidades profesionales. Este tipo de liderazgo favorece la construcción de espacios para el aprendizaje compartido, la toma de decisiones con mayor autonomía y la circulación de saberes construidos desde la experiencia pedagógica. De esta forma, se promueve una cultura profesional con sentido, construida desde las necesidades, fortalezas y desafíos que enfrentan cotidianamente las comunidades educativas (Hargreaves & Fullan, 2014; Leithwood, 2009).

Precisamente en este escenario, y aun en un contexto de políticas públicas fuertemente marcado por la estandarización y el control, emergen voces y acciones colectivas que proponen formas alternativas de comprender el desarrollo profesional docente. Desde las propias comunidades territoriales, diversos colectivos docentes —particularmente sindicatos y organizaciones gremiales— han impulsado concepciones de profesionalismo centradas en el desarrollo colectivo y contextualizado, en contraposición a enfoques que privilegian la competencia individual. Estas experiencias muestran que es posible construir formas de profesionalidad docente orientadas por principios de justicia social, colaboración y compromiso con las comunidades educativas, desafiando las lógicas de regulación externa que predominan en el sistema educativo (Carrasco-Aguilar et al., 2023; Castro, 2018; Figueroa, 2022; Figueroa & Oliveira, 2023).

Avanzar hacia un profesionalismo docente basado en la justicia social, la colaboración y el sentido situado implica, en primer lugar, alinear las políticas educativas con esta perspectiva. Para ello resulta fundamental asegurar condiciones materiales y laborales que garanticen tiempos y espacios para el trabajo colectivo, la reflexión pedagógica y el desarrollo de iniciativas profesionales impulsadas desde las propias comunidades educativas. Asimismo, resulta necesario fortalecer el carácter formativo de los procesos de evaluación docente, de modo que estos puedan ofrecer información válida, confiable y oportuna que contribuya efectivamente a mejorar la práctica

pedagógica mientras esta se desarrolla. Actualmente, la retroalimentación que reciben las y los docentes suele presentar un carácter estandarizado que dificulta su utilización como herramienta para la mejora profesional (Galáz-Ruiz & Anaya-Torres, 2023).

En esta misma línea, las comunidades educativas pueden implementar acciones concretas, orientadas a promover una visión compartida del desarrollo profesional docente (Ortiz et al., 2024). Esto supone construir y apropiarse colectivamente de metas comunes, fomentar la toma de decisiones con mayor autonomía profesional, fortalecer redes de colaboración entre docentes y otros profesionales de la educación, y generar espacios sistemáticos de reflexión pedagógica. Para que estas iniciativas se consoliden, resulta igualmente imprescindible garantizar condiciones laborales adecuadas que permitan sostener estos procesos en el tiempo.

Del mismo modo, es fundamental que las y los docentes se apropien activamente de su desarrollo profesional, promoviendo y sosteniendo iniciativas tales como comunidades profesionales de aprendizaje, grupos de investigación pedagógica, proyectos colaborativos y espacios de reflexión crítica sobre la práctica educativa. En estos procesos, las organizaciones profesionales y comunitarias —particularmente los sindicatos docentes— pueden desempeñar un papel relevante como agentes articuladores y facilitadores de transformaciones orientadas al fortalecimiento de la profesión docente (Figueroa & Oliveira, 2023; Leithwood, 2009).

En definitiva, avanzar en el fortalecimiento de la profesionalidad docente requiere restituir el sentido del trabajo pedagógico, no desde una lógica de vigilancia y control, sino desde la confianza, el apoyo institucional y la participación efectiva del profesorado en las decisiones que afectan su labor. En este marco, el presente artículo busca contribuir al debate sobre la profesionalización docente, ofreciendo elementos para una reflexión crítica acerca de sus alcances y limitaciones. Más que proponer respuestas definitivas, el análisis pretende plantear interrogantes y generar discusiones sobre cómo avanzar hacia una comprensión más justa, contextualizada y colectiva del desarrollo profesional docente.

En este sentido, futuras investigaciones podrían enriquecer el presente análisis, incorporando con mayor profundidad las voces de los docentes y de las comunidades educativas en general, así como la problematización de experiencias situadas de desarrollo profesional que permitan comprender de qué manera las prácticas de liderazgo escolar contribuyen o, eventualmente, obstaculizan los procesos de transformación necesarios para avanzar hacia una educación orientada a la justicia social. Aquello nos puede llevar a resignificar los dispositivos de evaluación y el liderazgo, potenciando aquellas experiencias que permitan sostener una concepción colectiva y democrática de la profesionalidad docente.

Referencias bibliográficas

- Anderson, G. (2017). Privatizando subjetividades: como a nova gestão pública (NGP) está criando o «novo» profissional da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33(3), 593–626. <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79297>
- Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* (1a ed.). LOM Ediciones.
- Araya, M., & Figueroa, V. (2015). Reflexión y acción docente: Centro de Estudios Eduardo de la Barra. *Revista Diatriba*, (4), 64–77.
- Assaél, J., Albornoz, N., & Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), 83–90. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.09>
- Assaél, J., & 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. <https://doi.org/10.15366/riee2008.1.2.003>
- Avalos, B., & Assaél, J. (2006). Moving from Resistance to Agreement: The Case of the Chilean Teacher Performance Evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45(4–5), 254–266. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.02.004>

- Aziz, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile. Nota técnica N.º 2* (1a ed.). Líderes Educativos: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Ball, S. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3–23. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>
- Berhanu, K. (2024). The School Principals' Role in Developing the Professional Capital of Teachers: Evidence from Principals and Teachers. *Journal of Professional Capital and Community*, 10(3), 352–370. <https://doi.org/10.1108/JPC-11-2023-0077>
- Biscarra, C., Giaconi, V., & Assaél, J. (2015). El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 14(3), 80–92. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-600>
- Bonifaz, R. (2011). Origen de la evaluación docente y su conexión con las políticas públicas en educación. En J. Manzi, R. González & Y. Sun (Eds.), *La evaluación docente en Chile* (1a ed., pp. 15–32). Centro de Medición MIDE UC.
- Bourdieu, P. (2014). *Sobre o Estado: Cursos no Collège de France* (1989–92) (1a ed.). Companhia das Letras.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 2(1), 53–82. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Carrasco-Aguilar, C., Luzón, A., & López, V. (2019). Identidad docente y políticas de *accountability*: el caso de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 121–139. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>
- Carrasco-Aguilar, C., & Mallegas, S. (2020). Trayectoria y carrera docente como política neoliberal: el caso del *accountability* chileno. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1–17. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15322.017>
- 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>
- Castro, A. (2018). Camino docente hacia la democratización: la experiencia del Colectivo Educar y Transformar de Valparaíso. *Trenzar: Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, 1(1), 74–79. <https://revistatrenzar.cl/index.php/ojs/article/view/208/214>
- Cavieres, E., & Apple, M. (2016). La ley docente y la clase media: controlando el desarrollo de los profesores chilenos. *Cadernos Cedes*, 36(100), 265–280. <https://doi.org/10.1590/CC0101-3262201617139>
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina: la acción meritocrática para el desarrollo profesional* (1a ed.). Orealec–Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244074>
- Darling–Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Desarrollo profesional docente eficaz* (1a ed.). Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Díez–Gutiérrez, E.-J. (2020). Políticas de evaluación estandarizada y gobernanza «empresarial» en educación. *JOSPOE: Journal of Supranational Policies of Education*, 11, 8–27. <https://doi.org/10.15366/jospoe2020.11.001>
- Docentemás. (2024). <https://www.docentemas.cl>
- DuFour, R. (2004). What is a «Professional Learning Community?» *Educational Leadership*, 61, 6–11. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:154823131>

- Falabella, A., & De la Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395–413. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Figueroa, V. (2022). *Sistema de desarrollo profesional docente como política pública en Chile entre la tecnocracia y el discurso profesionalizante* (Tesis doctoral). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte–MG, Brasil.
- Figueroa, V. (2023). La crisis, los culpables y las soluciones: el surgimiento del sistema de desarrollo profesional docente en Chile. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 12(2), 661–682. <https://doi.org/10.14393/repodv12n2a2023-68358>
- Figueroa, V., & Cavieres, E. (2020). Entre el abandono y la resistencia: tensiones entre las concepciones profesionalizantes de la carrera y las experiencias docentes en Chile. *Formação em Movimento*, 2(1), 166–188. <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i1n3.166-188>
- Figueroa, V., & Oliveira, D. A. (2023). Concepciones de los líderes sindicales sobre el rol del profesorado en la construcción del Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile. *Educar em Revista*, 39, e86767. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.86767>
- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research* (6a ed.). SAGE Publications.
- Galaz–Ruiz, A., & Anaya–Torres, E. (2023). Repensando la evaluación docente: Chile–México. *Estudios Pedagógicos*, 49(1), 203–218. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052023000100203>
- Gentili, P. (1997). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *Archiipiélagos: Cuadernos de Crítica de la Cultura*, (29), 56–65. http://www.hechohistorico.com.ar/archivos/problemas_fundamentales/1.%20gentili%20consenso.pdf
- Gentili, P., Suárez, D., Stubrin, F., & Gindín, J. (2004). Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1251–127. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400009>
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores* (1a ed.). Morata.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela* (1a ed.). Morata.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2022). *Metodología de la investigación* (7a ed.). McGraw–Hill.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación* (1a ed.). Fundación Chile.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Ley 19.070, de 27 de junio de 1991. Establece normas para los profesionales de la educación. *Diario Oficial de la República de Chile*, 34.004, Santiago de Chile, 1 de julio de 1991.
- Ley 19.961, de 9 de agosto de 2004. Crea el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente y establece un sistema de apoyo profesional continuo. *Diario Oficial de la República de Chile*, 37.930, Santiago de Chile, 14 de agosto de 2004.
- Ley 20.903, de 4 de marzo de 2016. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. *Diario Oficial de la República de Chile*, 41.420, Santiago de Chile, 1 de abril de 2016.

- Ley 21.625, de 18 de octubre de 2023. Modifica normas legales para unificar los sistemas de evaluación docente y deroga el artículo 70 del Estatuto Docente. *Diario Oficial de la República de Chile*, 43.709, Santiago de Chile, 24 de octubre de 2023.
- Mainardes, J. (2018). Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. *Laplace em Revista*, 4(1), 186–201. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201841399p.186-201>
- Matamoros, C. (2016). El Colegio de Profesores y la evaluación docente: entre el consenso y la resistencia. Chile 2000–2005. *Jornal de Políticas Educacionais*, 10(20), 8–32. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5382>
- Melesse, S., & Belay, A. (2022). Uplifting Teachers' Professional Capital through Promoting Engagement in Professional Learning: Mediating Effect of Teacher Job Satisfaction. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2057102>
- Ministerio de Educación de Chile. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. (1a ed.). Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. https://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/orientacion/2003/marcobuenaenseñanza_2003.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar* (1a ed.). Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/05/201511131613560.MBDLE_2015.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2022). *Fundamentos: Modelo de Desarrollo de Capacidades para el Apoyo Técnico–Pedagógico* (versión ajustada). Dirección de Educación Pública. <https://dep.gob.cl/wp-content/uploads/2022/06/1.-Fundamentos-del-MDC-1.pdf>
- Nóvoa, A. (2016). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? En C. Vélaz de Medrano & D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (1a ed., pp. 49–56). Organización de Estados Iberoamericanos–Fundación Santillana.
- Oliveira, D. A. (2005). Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade*, 26(92), 753–775. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300003>
- Oliveira, D. A. (2015). Nova gestão pública e governos democrático–populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação & Sociedade*, 36(132), 625–646. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>
- Oliveira, D. A. (2020). Actores sociales que intervienen en la formación continua y desarrollo profesional docente. En R. Limón (Coord.), *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades* (1a ed., 144–150). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura–Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <https://oei.int/wp-content/uploads/2021/05/la-form1.pdf>
- Oliveira, D. A., Barbosa, A., & Clementino, A. M. (2017). A nova gestão pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33(3), 707–726. <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79303>
- Ortiz–Mallegas, S., Carrasco–Aguilar, C., & Verdejo, T. (2024). Dilemas en la construcción de la unidad magisterial: el asociacionismo docente chileno. *Revueltas: Revista Chilena de Historia Social Popular*, 5(10), 251–277. <https://revistarevueltas.cl/index.php/revueltas/article/view/255/144>
- Parcerisa, L. (2016). Nueva gestión pública y reforma educativa: la recontextualización de la autonomía escolar en diferentes contextos escolares en Cataluña. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 359–390. <https://doi.org/10.21814/rpe.7928>

- Pardo, M., & Adlerstein, C. (2020). ECEC Teachers' Paradoxical Views on the New Chilean System for Teacher Professional Development. *Early Years*, 40(4–5), 486–498. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1736008>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2023). *Informe final: Evaluación del Sistema de Apoyo Formativo y del Sistema de Reconocimiento y Promoción de la Ley 20.903*. PNUD. https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2023-12/informe_final_pnud_mineduc_nov_2023.pdf
- Ramírez-Casas del Valle, L. Baleriola, E., & Sisto, V. (2022). Experiencias y resistencias de los y las profesoras sobre el sistema de evaluación docente. *Izquierdas*, 51, 1–16. <https://www.izquierdas.cl/images/pdf/2022/51/art14.pdf>
- Santibáñez, P. (2022). Políticas hacia el profesorado en el Chile neoliberal. *Estudios Pedagógicos*, 48(2), 351–371. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000200351>
- Santibáñez, P., & Muñoz, G. (2017). La precarización del trabajo docente en el sistema educacional chileno. *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, 2(3), 299–324. <https://doi.org/10.29404/rtps-v2i3.3382>
- Scherping, G. (2013). Agenda de los sindicatos docentes: Colegio de Profesores de Chile. En M. Poggi (Coord.), *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* (1a ed., pp. 177–182). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225260>
- 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*, 30(59), 178–192. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp31-59.nppr>
- Sisto, V. (2020). La escuela abandonada a evaluaciones y estándares, confinada en el managerialismo. *Praxis Educativa*, 15, e2015777. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15777.107>
- Sisto, V., Núñez-Parra, L., López-Barraza, 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>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Thoenig, J.-C. (1997). Política pública y acción pública. *Gestión y Política Pública*, 6(1), 19–37. https://gestionypoliticapublica.cide.edu/ojs/cide/num_anteriores/Vol.VI_No.I_1ersem/TJ_Vol.6_No.I_1sem.pdf
- Verger, A., & 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>
- Villalba-Pino, D., Valdés-Flores, F., & Fernández, M. B. (2023). Desafiando las nociones de trabajo docente: críticas, propuestas y bilingüismos desde la organización docente. *Estudios Pedagógicos*, 49(2), 373–392. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052023000200373>
- Villalobos, C., & Quaresma, M. L. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 22(69), 63–84. <https://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v22n69/1405-1435-conver-22-69-00063.pdf>