

**Política Nacional Docente y Calidad de la Educación.  
Un Estudio de Política Educativa Comparada en México y Chile**

**National Teaching Policy and Quality of Education  
A Study of Comparative Education Policy in Mexico and Chile**

María Angélica Oliva

Centro de Estudios Avanzados, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile  
[angelica.oliva@upla.cl](mailto:angelica.oliva@upla.cl)

Oscar Guillermo Madero

Programa de Doctorado en Políticas y Gestión Educativa y Centro de Estudios Avanzados, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora, México  
[profrmadero@tecnica15.com](mailto:profrmadero@tecnica15.com)

## **Resumen**

Una investigación en Política Educativa Comparada en México y Chile analiza los Sistemas de Desarrollo Profesional Docente en su vínculo con el discurso de la calidad de la educación. Los estudios comparados permiten aprovechar las experiencias de diversas sociedades, elemento importante para diseñar, ejecutar y evaluar políticas educacionales; al examinar diferentes realidades, puede identificarse el grado que un factor dado posee en el efecto que se le atribuye en una sola realidad (Sartori, 1994; Caïs, 1997).

Recientemente, México y Chile, implementan reformas educativas en la estructura del sistema nacional, guiadas por el discurso de la calidad educativa: destaca la Política Nacional Docente, que articula calidad educativa y profesión docente (Ministerio de Educación [Mineduc], 2016; Secretaría de Gobernación [Segob], 2013; Oliva & Gascón, 2016; Madero, 2016).

Los objetivos del trabajo son: (i) Analizar la idea de profesión docente de la actual Política Nacional Docente en México y Chile, a partir de las reformas implementadas para instituir los nuevos Sistemas de Desarrollo Profesional Docente; (ii) Analizar la concepción de calidad de la educación que se asocia a la idea de profesión docente regulada por los nuevos Sistemas de Desarrollo Profesional Docente en México y Chile; (iii) Comprender el vínculo entre la idea de profesión docente, la concepción de calidad de la educación y el fenómeno de la estandarización en los nuevos Sistemas de Desarrollo Profesional Docente en México y Chile.

El marco epistemológico del artículo es el método hermenéutico (Dilthey, 1947, 1978, 1986), que se concreta en una investigación documental bibliográfica y un análisis de contenido cualitativo.

Los principales hallazgos son: la existencia de una neogestión fundada en lo empresarial y la promoción de una cultura de la optimización sinfín; la omnipresencia de una política de estandarización para los sistemas educativos; la medición de resultados, la fiscalización y la rendición de cuentas. Se destaca, finalmente, la validez de la perspectiva comparada para el problema investigativo.

Palabras clave: Política Educativa Comparada, México y Chile, Calidad de la Educación, Estandarización, Política Nacional Docente.

## Summary

An investigation in Comparative Education Policy in Mexico and Chile analyzes the Systems of Professional Teacher Development regarding its link with the discourse of the quality of education. Comparative studies allow the use of experiences from different societies, an important element in designing, executing and evaluating educational policies; when examining different realities, the degree to which a given factor has the effect attributed to it in a single reality can be identified (Sartori, 1994; Caïs, 1997).

Recently, México and Chile, implement educational reforms in the structure of the national system, guided by the discourse of educational quality: the National Teaching Policy stands out, which articulates education quality and teaching profession (Mineduc, 2016, Segob, 2013, Oliva & Gascón, 2016, Madero, 2016).

The objectives of the work are: (i) to analyze the idea of teaching profession of the current National Teaching Policy in Chile and Mexico, based on the reforms implemented in order to introduce the new Systems of Professional Teacher Development; (ii) analyze the conception of quality of education that is associated with the idea of teaching profession regulated by the new Systems of Professional Development Teaching in México and Chile; (iii) understand the link between the idea of teaching profession, the conception of quality of education and the phenomenon of standardization in the new Systems of Professional Teacher Development in México and Chile.

The epistemological framework of the article is the hermeneutical method (Dilthey, 1947, 1978, 1986), which is concretized in a bibliographical documentary research and in a qualitative content analysis.

The main findings are: the existence of business-oriented neo-management and the promotion of a culture of endless optimization; the omnipresence of a policy of standardization for educational systems; the measurement of results, the audit and the accountability. Finally, the validity of the comparative perspective for the investigative problem is highlighted.

**Keywords:** Comparative Education Policy, México and Chile, Quality of education, Standardization, National Teaching Policy.

## Introducción

Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican.

Michel Foucault (2005, p. 45).

Este trabajo analiza el discurso de la calidad de la educación aplicado a la profesión docente, regulado por los nuevos Sistemas de Desarrollo Profesional Docente en México y Chile. Refiere, por tanto, a la política educativa oficial o prescrita mediante un sistema normativo en cada uno de los países señalados, no obstante, tener claridad respecto de los múltiples procesos de reinterpretación y tensión entre ese discurso oficial y la acción de los sujetos en su vida institucional. Baste ilustrar, por vía ejemplar, con la complejidad del fenómeno escolar en su tridimensionalidad: institucional, organizativa y curricular (Beltrán

& San Martín, 2002), para aquilatar la brecha que puede existir entre la política oficial y su reinterpretación en los trabajos y los días de la institución escolar, en un guiño a Hesíodo (2000). Esos discursos regulan qué es un profesor de calidad mediante un sistema normativo, cuya disciplina actúa mediante normas explícitas e implícitas o subyacentes, cuna del poder simbólico (Foucault, 2005). Se trata, entonces, de una forma política mediante la cual se pretende alinear una tríade: discursos, saberes y poderes, porque el poder normaliza, es decir, disciplina u ordena, tal como señala Foucault (2005), en el epígrafe que ilumina este artículo.

La investigación opta por la Política Educativa Comparada, que concibe como un dispositivo para encarar científicamente la complejidad del objeto de estudio. Repárese en el poder de este dispositivo como artífice de la investigación, al atender a sus líneas de visibilidad, curvas de enunciación y de fuerza, rupturas y relaciones múltiples, históricamente sustentadas (Foucault, 2012; Deleuze, 1995; Agamben, 2016). Observar comparativamente, entonces, los Sistemas de Desarrollo Profesional Docente regulados por la últimas reformas educativas de México y Chile, permite desbordar las clásicas categorías de similitud y diferencia, para atender a las contradicciones que allí se presentan; no es en vano, que la comparación sea una metáfora desarrollada (Aristóteles, 1977), cuyo carácter procesual posee la capacidad de hacer visible lo abstracto (Ricoeur, 1977).

El dispositivo de la Política Educativa Comparada permite, para el caso, observar el sistema escolar en distintas dimensiones y establecer las relaciones entre sus partes, así como, atender a sus vínculos nacionales, regionales y mundiales, donde esa política adquiere su carta de ciudadanía, según un cierto orden en el tiempo, como enseñara Anaximandro en los más tempranos orígenes de la civilización occidental. Allí, el orden neoliberal puede considerarse una supra-matriz donde: (i) Sólo el mecanismo de los precios funcionando en mercados libres, permite obtener una utilización óptima de los medios de producción y conducir a la satisfacción de los deseos humanos; (ii) Al Estado le corresponde la responsabilidad de determinar el régimen jurídico que sirva de marco a lo anterior; (iii) Otros fines sociales pueden ser substituidos por los objetivos económicos ya enunciados. (iv) El Estado puede y debe destinar su importe a la financiación colectiva de la defensa nacional, de la enseñanza, de la investigación científica, y de ciertos servicios sociales (Baudin, 1953). La Política Educativa Comparada permite desvelar una macro-

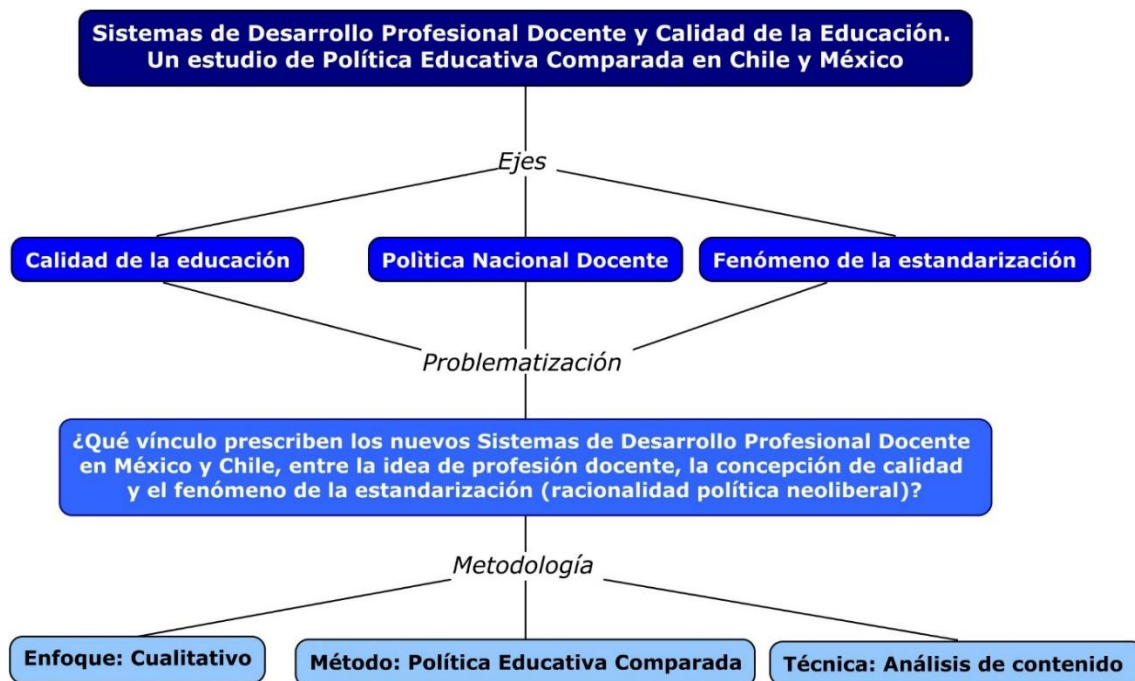
matriz; una meso-matriz y una micro-matriz, según se trate de los sistemas normativos de mayor a menor grado de generalidad. Así, por ejemplo, para el caso chileno, el principio de subsidiariedad aparece regulado en los comienzos de la dictadura cívico-militar 1973, luego es consagrado en la Constitución de 1980, vigente hasta el día de hoy. En el caso mexicano, aparentemente el neoliberalismo ingresa a la política educativa nacional en los años 80's, pero es a partir de la reforma educativa implementada a principios de la década del 90, en el marco del Tratado de Libre Comercio de América del Norte y de la incorporación del país a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, que se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992 y se crea una nueva Ley General de Educación en 1993. Se trata de un intento de la administración federal que, sin dejar la regulación del sistema educativo al mercado, reestructura su intervención con el fin de disminuir las peripecias estructurales que obstaculizan el aumento de la productividad y la calidad de la educación nacional. En materia de Política Nacional Docente crea el programa de carrera magisterial, como mecanismo claro para mejorar las condiciones profesionales de los docentes mediante estímulos económicos a la productividad del profesorado, a base de su desempeño profesional, su preparación académica, la atención a los cursos de actualización y su antigüedad en el servicio (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1992, 1993; Moreno, 1995; Alcántara, 2008). Se sitúa la Política de Desarrollo Nacional Docente como un fenómeno transversal que, si bien, aparece regulada concretamente en la micro-política de cada país, es influenciada y condicionada por las dimensiones precedentes. Sin duda, es posible establecer múltiples relaciones, según la virtud del dispositivo; la interdependencia entre lo macro y lo micro, puede observarse, por ejemplo, en la noción foucaultiana de gubernamentalidad aplicada a la supra matriz neoliberal que, además de referir a un modelo socioeconómico u organizacional, también alude a “una transformación de la subjetividad, mediante procedimientos prácticos o tecnologías, entendidas como agenciamientos múltiples y heterogéneos de discursos y prácticas, que pretenden conformar, normalizar, guiar, instrumentalizar, modelar las ambiciones, aspiraciones, pensamientos y acciones de los sujetos, para lograr los fines que se consideran deseables” (Gómez, Jódar & Bravo, 2015, p.1736).

Emplazado en la perspectiva de la Política Educativa Comparada, el artículo está guiado por tres objetivos: (i) Analizar la idea de profesión docente prescrita en la actual Política Nacional Docente en México y en Chile, en el marco de los nuevos Sistemas de Desarrollo Profesional Docente; (ii) Analizar la concepción de calidad de la educación que se asocia a la idea de profesión docente en los nuevos Sistemas de Desarrollo Profesional Docente en México y Chile; (iii) Comprender el vínculo entre la idea de profesión docente, la concepción de la calidad y el fenómeno de la estandarización en los nuevos Sistemas de Desarrollo Profesional Docente en México y Chile. Se plantean las siguientes hipótesis de trabajo: (i) La idea de profesión docente que regula la actual Política Nacional Docente en México y en Chile se articula en la medición estandarizada de resultados, la fiscalización, la rendición de cuentas y una ética utilitarista; (ii) La concepción de calidad de la educación que regula la idea de profesión docente para el modelo docente (sustentada en la medición) de la actual Política Nacional Docente en México y en Chile, gira en torno a la medición estandarizada del desempeño docente en base a una racionalidad técnica de su profesionalidad; (iii) Es posible observar una comunidad de pensamiento, entre los casos de México y Chile, respecto al vínculo entre la calidad de la educación y la Política Nacional Docente que enmarca los nuevos Sistemas de Desarrollo Profesional Docente, entre la idea de profesión docente, la concepción de la calidad y el fenómeno de la estandarización (racionalidad política neoliberal).

Tras esta introducción, el artículo aborda la Política Educativa Comparada en los tiempos de la estandarización, coincidentes con la mudanza de la sociedad disciplinaria a la postdisciplinaria o sociedad del control (Foucault, 2012; Deleuze, 1995). A continuación, se focaliza el estudio en la idea de profesión docente en la literatura y en la actual Política Nacional Docente en México y en Chile, en los tiempos de las reformas que dan pie a los nuevos Sistemas de Desarrollo Profesional Docente. Lo anterior, permite abordar la concepción de calidad de la educación que aparece asociada a la idea de profesión docente en los mentados Sistemas de Desarrollo Profesional Docente. El trabajo cristaliza en el análisis del vínculo entre la idea de profesión docente, la concepción de la calidad y el fenómeno de la estandarización en los nuevos Sistemas de Desarrollo Profesional Docente en México y Chile. Tras algunas indicaciones sobre la metodología utilizada para la realización de la investigación, elaborada según los cánones de la ciencia, las conclusiones

presentan hallazgos y aperturas de nuevas investigaciones sobre este problema de investigación y una manera de conducirlo mediante la Política Educativa Comparada.

Figura 1. Esquema general de la investigación



Fuente. Creación de los autores

## I Política educativa comparada en los tiempos de la estandarización

El "estándar" es un método para uniformar y simplificar algo que es diverso y complejo (...). Los estándares no buscan promover el mejoramiento educativo, sino que buscan aumentar el control externo sobre el proceso educativo.

Juan Casassús (2010, p.88).

¿Qué características debe poseer un profesor de calidad para el actual discurso de la Política Nacional Docente en México y en Chile? En Chile, la respuesta es enunciada en 1889, por Federico Puga, Ministro de Instrucción Pública, en la fundación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, destinado a formar profesionalmente al profesorado de educación secundaria "Sin buen profesorado no podemos tener buena enseñanza".

La interrogante de la sección se sitúa en tiempos de la estandarización, dominio de la supra-matriz neoliberal, cuya racionalidad de gobierno está fundada en la retórica de la neogestión y los principios de las ciencias empresariales (Jódar, 2007). Ésta nueva gestión pública (*New Public Management*), surge a mediados de la década de 1960, siendo rebautizada como Nueva Gerencia Pública. En su caja de herramientas están las nociones

de: orientación al cliente, privatización, mercado y competencia, enfoque empresarial-gerencial, gerencia por objetivos y resultados, y agenciación, flexibilidad, desregulación, cultura empresarial postfordista (Guerrero, 2009; Jódar, 2007). Con todo, su móvil fundamental es aminorar los costos (Guerrero, 2009).

¿Cómo abordar la complejidad de esta supra matriz y, de cualquier matriz, que por su propio carácter genera un orden y está fundado en un sistema disciplinario? La tradición disciplinaria e investigativa de la Política Educativa Comparada proporciona un buen derrotero para ello. Baste atender a la misión y fin de la política de asegurar la vida en el sentido más amplio posibilitando al individuo perseguir en paz y tranquilidad sus fines sin importunarle (Arendt, 1997). La política, refiere al mundo en común, al espacio público y a su organización democrática, régimen donde la esfera pública se hace real y efectivamente pública, es de todos y está abierto a la participación de todos (Castoriadis, 1995). Por su parte, la política educativa refiere a las manifestaciones de mayor entidad en el ámbito de lo escolar, a las macrodecisiones adoptadas en el marco de la más amplia política general del Estado, a las políticas sectoriales. Dentro de ella, la política curricular que refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje en los espacios escolares (Beltrán, 1991). Nótese que la educación está íntimamente ligada a las ideas de disciplina y postdisciplina o control, según la disciplina opere como una racionalidad punitiva que atraviesa el cuerpo social (Foucault, 2012), o desarrolle un economía postfordista fundada en los principios de las nuevas ciencias empresariales, ya señaladas. La actual sociedad de control o postdisciplinaria constituye un nuevo estrato de la disciplina, en un *continuum* representado por la disciplina como viga maestra de lo escolar (Oliva, 2017). En ese *continuum*, la figura de la comparación desempeña un papel relevante, por tratarse de uno de los andamios de la constitución de nuestra sociedad; un dispositivo válido al problema en estudio. Baste observar el papel de la comparación en la constitución y el desarrollo del pensar científico, en su devenir de la *episteme* a la *scientia* y sus derivaciones posteriores germinadas *A hombros de gigantes* (Hawking, 2003). Michel Foucault (1999), muestra la arquitectura de la *scientia* sobre dos ejes fundamentales, la semejanza y la comparación por orden y por medida y advierte cómo, finalmente, los problemas de medida se pueden remitir a los del orden o comparación por orden.

Tras una vida dedicada al estudio de la política Hannah Arendt (1997), posee la convicción que la pluralidad es la ley de la tierra, *a contrario sensu*, de la política de estandarización, que regula el discurso y define qué es un docente de calidad en la política educativa oficial, que actúa, en medida significativa, trasgrediendo el derecho a la diversidad, la diferencia, en fin, la pluralidad. ¿Qué hay detrás de esta contradicción? Precisamente la filosofía de los dispositivos *ab ordine* foucaultiano, proporciona una clave sólida al trabajo de la Política Educativa Comparada, porque permite ese *saber comprometido* (Bourdieu, 2002), radicalmente fundante y radicalmente fundado en el trabajo científico, realizado según métodos científicos, para producir un saber comprometido con la transformación social. También, el dispositivo permite problematizar, en el corazón de las paradojas o contradicciones de la política educativa, tan presentes en sus discursos y prácticas. Es la propuesta de este trabajo para abordar un problema de Política Educativa Comparada en los tiempos de la estandarización que pretenden reducir la diferencia que hace a la política.

## II. Profesión Docente ¿Qué Significa Ser un Profesional de la Enseñanza?

Enseñar exige maestría, competencia y tacto pedagógico. La organización de situaciones de aprendizaje, el progreso de los estudiantes o la planificación de dispositivos de diferenciación pedagógica son tareas muy complejas. Enseñar sólo es fácil para quien nunca entró a un aula de clase.

António Nóvoa (2011, p. 58).

Weber (1976) nos aproxima a dos características básicas de las profesiones: un periodo de formación mínima y la rentabilidad del ejercicio de la ocupación que, a su vez, es condicionado a un código de ética, de calidad y de eficiencia en el servicio y que integra en la actividad profesional la connotación objetiva -labor- como el cumplimiento de los deberes de una tarea específica, especializada y coordinada, un saber-hacer que muestran los servicios prestados por una persona, y la subjetiva -vocación- que denota códigos morales y que, por tanto, se refiere a la dimensión ética del ejercicio y deber profesional, un deber-ser que se inclina hacia el orden espiritual más que a la actividad laboral misma (Weber, 1992; Ballesteros, 2007). Para Weber (1979) la noción de profesión docente exige la honestidad intelectual del profesorado para esclarecer que son problemáticas distintas, por una parte, el saber-hacer como “la constatación de hechos, la determinación de contenidos lógicos o matemáticos o de la estructura interna de fenómenos culturales” (p. 212-213), y, por otra parte, el deber-ser como “la respuesta a la pregunta por el *valor* de la



cultura y de sus contenidos concretos y, dentro de ella, de cuál debe ser el *comportamiento* del hombre en la comunidad cultural y en las asociaciones políticas” (p. 213).

Para Simões Coelho & Diniz-Pereira (2017) existen conceptos en disputa dentro del campo de la profesión docente entre: profesionalización, profesionalismo y profesionalidad que, desde la sociología de las profesiones, posibilitan repensar el sentido de la profesión misma. Por su parte, la profesionalización hace referencia a un proceso que controla y organiza políticamente el trabajo; el profesionalismo enfatiza la eficacia, la calidad y los resultados, aspectos que permiten enseñar los contenidos disciplinares de manera competente; mientras que la profesionalidad, para Arroyo (2009), exige más de la profesión docente porque la materia de trabajo del profesorado son seres humanos, los cuales se encuentran en una etapa de formación personal y social (Simões Coelho & Diniz-Pereira, 2017).

Zabalza & Zabalza (2012) establecen que el profesorado construye su identidad en torno a tres perfiles básicos: el laboral, el profesional y el personal; que aunados a los planos: social, histórico y político posibilitan entender el valor, sentido y significado de la práctica educativa (Kemmis, 2002). Situación que nos invita a reflexionar sobre las diversas concepciones que enmarcan la actividad del profesorado al desarrollar su acción docente (Pérez Gómez, 1987); según la taxonomía planteada por Carr & Kemmis<sup>1</sup> (1998), en relación a la división del trabajo entre investigación y práctica educativa que da origen a tres perspectivas: la positivista que considera lo teórico como los principios que habrán de aplicarse en la práctica, la interpretativa que estima lo práctico como dominio del discernimiento profesional y, por último, la crítica que ve dialécticamente relacionadas teoría y práctica educativa.

Cada perspectiva tiene su racionalidad, es decir, considera la selección y el empleo de medios que, bajo la restricción de las circunstancias, son idóneos en razón de su eficacia para realizar un fin determinado, aspecto que permite interpretar y/o comprender una acción, organizarla y llevarla a una unidad conceptual construida de acuerdo al principio de fin-medios, sistema que determina *a priori* el producto del aparato y las operaciones realizadas para servirlo (Marcuse, 1993). Nos situamos, así, frente a tres modelos de

---

<sup>1</sup> La investigación utiliza la taxonomía de Carr & Kemmis (1998) al plantear los diferentes modelos de pensamiento en la profesión docente, pero no desconoce el modelo intercultural abordado por Tadeu da Silva (1999, 2001), Skliar & Téllez (2008) y Walsh (2010, 2012).

pensamiento que conciben de distinta manera la profesión docente: el pensamiento técnico, bajo una racionalidad técnica-instrumental, donde el profesor aplica con firmeza las técnicas derivadas del conocimiento científico (Stenhouse, 1976; Habermas, 1982; Schön, 1983, 1987; Pérez Gómez, 1987; Carr & Kemmis 1988; Gimeno Sacristán, 1997; Torres, 2001; Oliva, 2009, 2010); el pensamiento práctico, bajo una racionalidad comprensiva-práctica, donde el profesor reflexiona sobre su actuar (Schön, 1983, 1987; Habermas, 1986; Pérez Gómez, 1987; Carr & Kemmis 1988; Jackson, 1990); y el pensamiento crítico, bajo una racionalidad emancipadora, donde el profesor es animado por una auténtica generosidad humanista (Freire, 1965, 1969; Apple, 1979; Habermas, 1982; Carr & Kemmis 1988; Giroux, 1988, 2015; Grundy, 1991; Steiner, 2003; Zeichner, 2005; Diniz-Pereira, 2008; Dubet, 2012).

Para la actual Política Nacional Docente (Segob, 2013; SEP, 2017a; Mineduc, 2003, 2016) un buen profesorado tiene plena consciencia del marco normativo que rige su profesión, conoce el currículum nacional y la regulación legal que organiza, administra y estructura políticamente su trabajo. Demuestra un saber-hacer que integra: el conocimiento de su disciplina y las competencias pedagógicas y didácticas para impartirla eficazmente; la capacidad para desarrollar una planificación educativa que sea coherente con los contenidos, adecuada a las características de los estudiantes, optimice recursos y contribuya al logro de los aprendizajes esperados en todos; el dominio de estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación educativa para identificar el nivel de logro de los aprendizajes de cada estudiante; la implementación de acciones de gestión escolar para contribuir al logro de los resultados educativos; y la organización de diversas acciones para su constante perfeccionamiento profesional. Asume un deber-ser que conlleva: la relación persona-persona que el profesorado sostiene con el estudiante; la reflexión permanente sobre su práctica educativa; la integración de los padres de familia al proceso educativo; y las relaciones de colaboración con sus pares, la comunidad educativa y el entorno local para contribuir a asegurar una educación de calidad para todos y fortalecer su profesión docente. Como certeramente argumenta Nóvoa, enseñar es una tarea muy compleja, que sólo le resulta fácil a quien nunca entró a un aula de clase.

### **III. Sistemas de Desarrollo Profesional Docente y Calidad de la Educación**

Dadme un punto de apoyo y moveré el cielo y la tierra.  
Arquímedes, 287-212 a. de C. En Hawking (2003, p. 987).

Los actuales Sistemas de Desarrollo Profesional Docente se sustentan en el cumplimiento del Estado en garantizar la calidad de la educación pública mediante el aseguramiento de la idoneidad del profesorado para que, dentro de los distintos contextos sociales y culturales, promuevan el máximo logro en el aprendizaje de los estudiantes. Ello parte de la convicción que una adecuada selección, capacitación y desarrollo profesional de los docentes es parte fundamental para el mejoramiento de la calidad educativa, pues, el nivel de desempeño de los docentes es uno de los factores que tiene mayor incidencia en los logros de aprendizaje (Segob, 2013; Mineduc, 2016). Lo anterior, está en consonancia con lo regulado en la visión actual del derecho a una educación de calidad, que significa la ampliación del derecho a la educación hacia tres ámbitos: derecho a la escolaridad (acceso, promoción y egreso de ciclos escolares fundamentales); derecho al aprendizaje (socialmente relevante y según las capacidades de cada uno); y derecho a un trato digno y a condiciones de igualdad de oportunidades (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2008).

Para lograr el propósito señalado, la Política Nacional Docente plantea la evaluación del desempeño profesional como instrumento de progreso educativo, que permite contar con bases mensurables y objetivas para valorar el mérito y asegurar un nivel de desempeño que fortalezca la calidad y equidad de la educación. Se trata de garantizar, mediante la aplicación de marcos estandarizados de desempeño profesional, la idoneidad de los conocimientos, aptitudes y capacidades que correspondan y comprobar que efectivamente se está cumpliendo con las obligaciones inherentes a la función docente, con el fin de brindar una educación de calidad congruente con los objetivos del sistema educativo nacional (Segob, 2013; Mineduc, 2016). Saltan a la vista las categorías del orden científico, en especial, la medición y el régimen de verdad que ese orden permite establecer, *v.gr.*, su pretensión de establecer los fundamentos mensurables y objetivos de un sistema educativo de calidad y equidad, fundado en la estandarización y donde el desempeño profesional está regulado por un sistema normativo, donde la norma expresa una política de incentivo y control que señala claros vínculos con una cultura de mercado.

¿Qué es una profesión docente de calidad en los nuevos Sistemas de Desarrollo Profesional Docente en México y Chile? Repárese en la mutación del binomio enseñanza-aprendizaje por el binomio desempeño-logro, para aquilatar el giro copernicano que

expresan los Sistemas de Desarrollo Profesional Docente. El estudio de la pregunta, requiere, primero, una revisión de la idea de calidad de la educación en la Política Educativa Nacional para, luego, retomar la concepción de profesión docente de calidad en los Sistemas de Desarrollo Profesional Docente en México y Chile. La Ley General de Educación del Estado mexicano, declara que un servicio educativo de calidad debe garantizar el máximo logro de aprendizaje de los educandos, a base de la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad (SEP, 1993); por su parte, la Ley General de Educación del Estado chileno, declara que la calidad de la educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje referidos a las bases curriculares nacionales (Mineduc, 2009a). La calidad de la educación, en lo atinente a la profesión docente, es entendida como un desafío sistémico que debe hacerse cargo “de mayores competencias y capacidades pedagógicas y disciplinares en nuestros maestros y maestras” (Mineduc, 2014, p. 13).

La revisión de la literatura muestra que el discurso de la calidad aplicado a la educación es polisémico, generalista y, en cierta medida, presenta ambigüedad (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 1991; Escudero, 1999; Beltrán, 2000; Aguilar, 2006). Con todo, existe evidencia que desde fines de la década de los 50's, la teoría del capital humano vincula calidad y educación e introduce en el concepto de calidad una función económica (Schultz, 1961; Beltrán, 2000; Aguilar, 2006). Se trata de una idea de calidad donde la función económica, enfatiza logros y resultados, junto a las nociones de eficacia, eficiencia y rendición de cuentas (Cassasus, 2010). Se examina la producción, los productores y los productos, para ello es necesario la definición de factores, estándares, medidas -como indicadores de calidad- y funciones de productividad (Beltrán, 2000; Aguilar, 2006). Así, la calidad queda imbricada a la ciencia, a la medición y al fenómeno de la estandarización.

Desde fines de los 70's, en las políticas educativas de los países de la OCDE está presente el discurso de la calidad de la educación asociado a la producción de sistemas de indicadores de calidad, inspirados en modelos japoneses de gestión de calidad empresarial (Beltrán, 2000; Aguilar, 2006). Hacia 1991, la misma OCDE amplía el término a todos los

análisis y actividades relacionadas con el funcionamiento de las escuelas y la preparación de las políticas educacionales. Con todo, en una suerte de eterno retorno, esta vez del *dictum* galileano, la medición queda imbricada al discurso de la calidad, intentando medir lo que se pueda medir y haciendo medible lo que por ahora no se pueda medir.

#### **IV. Discursos sobre Profesión Docente en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en México y Chile, Calidad de la Educación y Estandarización**

“Después de todo somos juzgados, condenados, clasificados, obligados a cumplir tareas, destinados a cierta manera de vivir o cierta manera de morir, en función de discursos verdaderos que llevan consigo efectos específicos de poder. Por lo tanto: reglas de derecho, mecanismos de poder, efectos de verdad. O bien: reglas de poder y poder de los discursos verdaderos” Michel Foucault (2005, p. 34).

Observar una tríade de discursos sobre: Profesión Docente en Sistema de Desarrollo Profesional Docente en México y Chile, Calidad de la Educación y Estandarización tras la búsqueda de sus vínculos, en una suerte de ejercicio comparativo, es el empeño de esta sección.

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente considera tanto el desempeño como las competencias pedagógicas de los profesionales de la educación, a través de un proceso evaluativo integral que reconoce el dominio de conocimientos disciplinares y pedagógicos acordes con el nivel y especialidad en que se desempeña cada docente, así como las funciones relativas al desarrollo y perfeccionamiento profesional, y al trabajo colaborativo con pares, estudiantes, padres de familia, la comunidad educativa y el entorno escolar. Proceso evaluativo que, por medio de unidades de medida, permite verificar los resultados alcanzados en el ejercicio de la función docente, a base de criterios e indicadores de desempeño, contenidos, para el caso de México, en el Perfil, Parámetros e Indicadores, y, para el caso de Chile, en el Marco para la Buena Enseñanza, con el fin de contribuir a asegurar el derecho de la niñez y la juventud a recibir una educación de calidad para todos (Segob, 2013; SEP, 2017a; Mineduc, 2003, 2016).

Para medir el grado de cumplimiento de los estándares de desempeño profesional y el conocimiento de las bases curriculares, en ambos países en estudio, se diseñan e implementan diversos instrumentos. Para el caso de México: un informe de responsabilidades profesionales, mediante dos cuestionarios estandarizados que buscan identificar en qué grado los docentes cumplen con las exigencias propias de su función; un

proyecto de enseñanza que permite verificar los conocimientos y habilidades del docente a través de una muestra de su práctica educativa, mediante la elaboración de un diagnóstico del grupo, una planeación para su puesta en marcha y un texto de análisis que dé cuenta de la reflexión sobre su práctica; y un instrumento de evaluación estandarizado que retoma los conocimientos pedagógicos, didácticos, disciplinares, curriculares, sobre el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes que deben dominar los docentes, así como sus habilidades para la organización e intervención didáctica (Segob, 2013; SEP, 2017a, 2017b). Para el caso de Chile: un instrumento de evaluación estandarizado de conocimientos específicos y pedagógicos, atinentes a la disciplina y nivel que imparte el profesorado; y un portafolio profesional de competencias pedagógicas que considera las variables del contexto y evalúa el desempeño del docente al desarrollar su práctica educativa en el aula (Mineduc, 2003, 2016).

Un vínculo principal entre Profesión Docente regulada en los Sistemas de Desarrollo Profesional Docente en México y Chile, Calidad de la Educación y Estandarización, queda de manifiesto en la matriz de la estandarización para la función docente que puede observarse, en el caso chileno, para los tres lustros que hay entre 2001 y 2016. Su génesis está en la promulgación de los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente en el año 2001 y, su culminación, en la aprobación de la Política Nacional Docente, 2016. Matriz de estandarización y matriz de evaluación, son dos caras de una misma moneda; el discurso sobre qué es un buen docente o qué es un docente de calidad, es formulado en un conjunto de criterios o patrones e indicadores que son evaluados al finalizar el proceso de formación inicial y permiten emitir juicios sobre el desempeño docente de los futuros educadores y proporcionar una bases fundada en la evidencia para tomar futuras decisiones en la materia. Así, por ejemplo, al tener definido, *a priori*, cuál es el producto se puede intervenir el proceso de formación en cada una de sus fases, con la finalidad de alinear estándares de desempeño con estándares de evaluación (Mineduc, 2012). El decreto que Reglamenta los Contenidos y Forma de Ejecución del Programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente o Programa INICIA (Mineduc, 2009b), constituye la evidencia de esta matriz de estandarización que en los Sistemas de Desarrollo Profesional Docente regula la idea de una profesión de calidad.

## **V. Método y Resultados**

El artículo se sustenta en una investigación cualitativa que se concreta en una investigación documental bibliográfica y un análisis de contenido cualitativo. En el seno de esta investigación, los paradigmas han de entenderse como sistemas de creencias básicas sobre la naturaleza de la realidad investigada o supuesto ontológico; sobre la relación entre el investigador y lo investigado o supuesto epistemológico; y sobre el modo en que podemos obtener conocimiento de dicha realidad o supuesto metodológico (Guba & Lincoln, 2002).

En esta investigación, el método hermenéutico permite articular los tres supuestos, específicamente, en la perspectiva de Dilthey (1947, 1978, 1986), quien rechaza la idea de fundar el conocimiento de lo humano siguiendo los procedimientos de las ciencias naturales, pues, la experiencia es el punto de partida válido para las ciencias del espíritu y su concepto clave es la comprensión. Experiencia, expresión y comprensión -transposición pre-reflexiva de uno en otro-, configuran su fórmula hermenéutica. En la dimensión metodológica, se desarrolla una investigación documental para la revisión de la literatura, que se inicia con la búsqueda y localización de las fuentes de documentación y de información, y que culmina con la lectura y el registro de la información, materia prima para el diálogo entre lectura y escritura. En el *corpus* de la Política Nacional Docente, se aplica la técnica de análisis de contenido cualitativo, que comienza con la determinación del universo y la selección del *corpus* que enmarca los Sistemas de Desarrollo Profesional Docente en México y Chile, Ley del Servicio Profesional Docente (Segob, 2013) y Ley N° 20.903 (Mineduc, 2016). El trabajo en ese *corpus* permite el levantamiento de los temas emergentes y la configuración del sistema categorial, tal como puede verse en las figuras N°2 y N°3, cuyo desarrollo se presenta en la siguiente sección.

Figura 2. Sistema categorial México

<b>Categoría</b>	Marco Normativo
<b>Sub-categorías</b>	Conocimiento curricular
	Conocimiento de la regulación legal
<b>Categoría</b>	Saber-hacer
<b>Sub-categorías</b>	Conocimiento disciplinar
	Conocimiento pedagógico
	Conocimiento didáctico
	Planeación educativa
	Evaluación educativa
	Perfeccionamiento profesional
	Gestión educativa
<b>Categoría</b>	Deber-ser
<b>Sub-categorías</b>	Relación con el estudiante
	Reflexión sobre su practica
	Trabajo colaborativo
	Relación con el entorno escolar
	Integración de la comunidad educativa
	Integración de los padres al proceso educativo

Figura 3. Sistema categorial Chile

<b>Categoría</b>	Marco Normativo
<b>Sub-categorías</b>	Conocimiento curricular
	Conocimiento administrativo y legal
<b>Categoría</b>	Saber-hacer
<b>Sub-categorías</b>	Conocimiento disciplinar
	Conocimiento pedagógico
	Conocimiento didáctico
	Planeación educativa
	Evaluación educativa
	Perfeccionamiento profesional
	Optimización de recursos
	Gestión educativa
	Comunicación con los padres de familia
<b>Categoría</b>	Deber-ser
<b>Sub-categorías</b>	Relación con el estudiante
	Reflexión sobre su practica
	Trabajo colaborativo
	Integración de los padres al proceso educativo

## V Resultados

En el marco del análisis de contenido se construyen tres categorías principales para cada caso en estudio. Así, con el objetivo de dar respuesta a la interrogante ¿Qué idea de profesión docente regula la actual Política Nacional Docente en México y Chile?, las categorías construidas son: marco normativo, saber-hacer y deber-ser.

### Primera categoría. Marco normativo

Los Sistemas de Desarrollo Profesional Docente, en ambos casos en estudio, coinciden en declarar que uno de los factores fundamentales en el desempeño de un buen profesorado es el conocimiento del currículum nacional.

*Requiere explicar el carácter formativo de los propósitos educativos del currículo vigente y relacionar los contenidos de aprendizaje de la asignatura para el logro de los propósitos educativos (SEP, 2017a).*

*Conoce las propuestas curriculares vigentes, identifica los énfasis y orientaciones generales de su asignatura, conoce el concepto de aprendizaje que está a la base del marco curricular (Mineduc, 2003).*

Paralelamente, ambos Sistemas de Desarrollo Profesional Docente, estipulan que el conocimiento de la regulación legal que organiza, administra, estructura y controla políticamente su trabajo es de suma importancia para el ejercicio idóneo de la profesión docente.

*Desarrolla su función docente con apego a los principios establecidos en el artículo tercero constitucional, aplica las disposiciones normativas vigentes que rigen su labor y la Normalidad Mínima de Operación Escolar en su práctica, reconoce las implicaciones legales que tiene su comportamiento en relación con la integridad y el sano desarrollo de los alumnos (SEP, 2017a).*

*Demuestra conocer las normas de funcionamiento administrativo y legal del sistema educativo, las estrategias e instrumentos de gestión educativa y las alternativas de desarrollo de la profesión docente (Mineduc, 2003).*

### Segunda categoría. Saber-hacer

En ambos países en estudio, los Sistemas de Desarrollo Profesional Docente, demandan al profesorado una base de conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos para el ejercicio idóneo de su actividad profesional.

*Domina los contenidos de la asignatura; realiza una intervención docente acorde con los aprendizajes esperados, las necesidades educativas de sus alumnos y los enfoques de la asignatura; identifica las características de los enfoques didácticos de la asignatura en actividades de aprendizaje (SEP, 2017a).*

*Conoce del contenido de su disciplina y domina en profundidad los conceptos básicos que la articulan y las relaciones entre ellos. Domina estrategias de enseñanza para abordar los distintos ritmos y estilos de aprendizaje. Conoce, selecciona y diseña variadas actividades de*



*aprendizaje que son interesantes y adecuadas a las edades de sus estudiantes y sus intereses, donde el contenido a enseñar juega un rol central (Mineduc, 2013).*

Adicionalmente, ambos Sistemas de Desarrollo Profesional Docente, consideran un conjunto de habilidades de organización, planeación, optimización de recursos y evaluación en la intervención docente para un buen desempeño del profesorado.

*Describe la progresión de los contenidos de la asignatura y organiza los espacios del aula, los estudiantes, el tiempo y los recursos necesarios para una intervención docente que contribuya al logro de los aprendizajes esperados en todos. Utiliza estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación para identificar el nivel de logro de los aprendizajes de cada estudiante (SEP, 2017a).*

*Desarrolla una estructura de clase definida, acorde con los contenidos del currículum, que progresa de manera coherente, metódica y ordenada, organiza el tiempo de manera eficiente, sin 'perderlo' en acciones que no se relacionan con las actividades de la clase y los contenidos, anticipa la metodología y explicita la relación entre lo que se realizará y los contenidos que se aprenderán, los estudiantes comprenden lo que se propone, trabajan sin perder el tiempo y saben el producto que se espera obtener. Utiliza y elabora apropiadas y variadas estrategias de evaluación para abordar los contenidos y objetivos de su asignatura y del marco curricular, que permiten dar cuenta del logro de los aprendizajes esperados por parte de los estudiantes, (Mineduc, 2003).*

Otro aspecto relevante para el óptimo desempeño del profesorado, en ambos Sistemas de Desarrollo Profesional Docente, son las competencias atinentes a la gestión educativa, al perfeccionamiento profesional y a la participación con sus pares, la comunidad educativa y el entorno escolar para contribuir al logro de los resultados educativos.

*Participa con el colectivo docente, el Consejo Técnico Escolar y la comunidad educativa en la elaboración del diagnóstico escolar, para diseñar estrategias que permitan cumplir con los propósitos educativos, mejorar los aprendizajes, el abandono escolar, la convivencia en la escuela y el cumplimiento de la Normalidad Mínima de Operación Escolar con el fin de alcanzar sus metas. Procura su perfeccionamiento profesional mediante la implementación de diversas estrategias como métodos de estudio para fortalecer su práctica educativa (SEP, 2017a).*

*Conoce y participa en la formulación del proyecto educativo del establecimiento, del reglamento interno y del reglamento de evaluación, para dar cuenta de la coherencia entre el proyecto educativo del establecimiento, su implementación, los objetivos y metas de las políticas nacionales. Revisa constantemente material bibliográfico atinente a su profesión y a su disciplina, y las oportunidades de desarrollo profesional ofrecidas para aprovecharlas en su perfeccionamiento profesional (Mineduc, 2003).*

### Tercera categoría. Deber-ser

Para ambos casos en estudio, los Sistemas de Desarrollo Profesional Docente exigen al profesorado un conjunto de factores que debe poner en juego al establecer la relación persona-persona con el estudiante, con el propósito de crear un ambiente propicio para el aprendizaje de todos.

*Reconoce las implicaciones éticas que tiene su comportamiento en relación con la integridad y el sano desarrollo del estudiante; y establece una relación mediante el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión para generar un clima de confianza entre el docente y los estudiantes, y entre estudiantes (SEP, 2017a).*

*Conoce a sus estudiantes en cuanto a los aspectos más relevantes del contexto familiar, sabe que contenidos conocen por experiencias en sus hogares o comunidad o aquellos que dominan por experiencia de años escolares anteriores, es capaz de identificar los talentos y fortalezas de sus estudiantes, las destaca y les ofrece espacios para desarrollarlas (Mineduc, 2003).*

De igual manera, ambos Sistemas de Desarrollo Profesional Docente, establecen la reflexión permanente sobre la práctica educativa como un factor de suma importancia para un desempeño idóneo del profesorado.

*Identifica los elementos a mejorar en su función docente como resultado del análisis de las evidencias de su acción docente, participa con sus pares en el análisis de su práctica, elabora textos orales y escritos para compartir las experiencias de su práctica profesional (SEP, 2017a).*

*Analiza críticamente las fortalezas y debilidades de su acción docente con relación a sus efectos sobre los aprendizajes de sus estudiantes, lo que le permite reformularla para hacerlas más efectiva y pertinente (Mineduc, 2003).*

Otro aspecto relevante para un buen desempeño del profesorado, en ambos Sistemas de Desarrollo Profesional Docente, es su relación con los padres de familia, sus pares, la comunidad educativa y el entorno local para integrarlos al proceso educativo.

*Trabaja con el colectivo docente para realizar acciones de vinculación con diversas instituciones que apoyen la tarea educativa de la escuela; concreta acuerdos y compromisos con los padres de familia para involucrarlos en la tarea educativa; se relaciona con el entorno escolar para identificar las características de la comunidad y tomarlas en consideración al organizar su intervención docente; implementa estrategias con la comunidad educativa que fomenten actitudes de compromiso, colaboración y solidaridad para la sana convivencia (SEP, 2017a).*

*Motiva a la familia para participar en las actividades que emprende con sus estudiantes y establecer con ellos estrategias de apoyo al aprendizaje que recojan y valoricen sus saberes, experiencias y variados recursos; participar activamente con el aporte de su trabajo, su experiencia y sus conocimientos en las reuniones, capacitaciones, proyectos y actividades planificadas por el centro (Mineduc, 2003).*

## **VI Discusión y conclusiones**

La Política Educativa Comparada constituye un medio válido para investigar en el texto de los Sistemas de Desarrollo Profesional Docente en México y Chile, al menos, por cuatro aspectos: (i) su condición de países latinoamericanos significa compartir una historia común, erigida en la estela, tal vez, en el estigma de una condición colonial que, inevitablemente, se manifiesta en el carácter exógeno de las políticas educativas dominantes, tal es el caso de la Política Nacional Docente, donde lo nacional se desdibuja, por ejemplo, en lo global; (ii) en la aparente armonía del discurso de las políticas educativas, permite desvelar su complejidad, dominio del conflicto, la contradicción o paradoja, en fin, la aporía; (iii) similitud y diferencia aparecen en la comparación por orden,

legada por el hacer científico, lo que remite, a su vez, a tres aspectos imbricados en el discurso de la política educativa: orden, matriz y disciplina; (iv) su condición de únicos países latinoamericanos miembros del mentado club del neoliberalismo mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, organización que desempeña un papel protagónico en el diseño de políticas educativas desde los años 60's, aspecto que, para Dale (1999), ineludiblemente, conduce a los estados a reestructurar sus prioridades hacia la competitividad, instituyendo nuevas y distintas dinámicas de interacción con la economía mundial, y afectando, inminentemente, el diseño de políticas educativas y, como consecuencia, sus resultados.

En esta perspectiva, el artículo inquiriere ¿Qué significa ser un profesional de la enseñanza?, el estudio de la literatura y la revisión de distintas perspectivas sobre la profesión docente que originan diferentes racionalidades, a saber: técnica-instrumental, comprensiva y crítica, permite disponer de un sólido punto de apoyo para comprender las dimensiones filosóficas, políticas, socio-históricas, en fin, curriculares de la práctica de enseñanza, según se ha ido configurando en el tiempo, para luego examinarlas críticamente en el texto de la Política Nacional Docente. Aquí, en ambos países en estudio, un buen profesorado debe conocer plenamente el marco normativo que rige políticamente su trabajo; debe mostrar un saber-hacer que integra una base de conocimientos, habilidades y capacidades para el ejercicio idóneo de su profesión a base del logro de los aprendizajes esperados en todos sus estudiantes; y debe asumir un deber-ser que conlleva la relación persona-persona con el estudiante y la participación con el entorno escolar y cada uno de los integrantes de la comunidad educativa para crear un ambiente propicio para el máximo logro de los aprendizajes en todos. La Política Nacional Docente prescrita, en ambos países, presenta una mixtura de perspectivas, con un énfasis en la racionalidad técnico-instrumental. Por tanto, nos encontramos ante Sistemas de Desarrollo Profesional Docente en los que predomina una visión acotada de la profesión, que ocupan un rol decisivo en el desarrollo profesional del profesorado, y que son vistos como mecanismos que tratan de controlar y constreñir el trabajo docente (Torres, 2016; Santos & Diniz-Pereira, 2016; Cavieres-Fernández & Apple; 2016); en detrimento de la pericia, destreza, el talento artístico, y el rol ético-político del profesorado, suplantándolos por un tecnicismo pedagógico a base de la organización científica del trabajo, normado por reglas técnicas,

con énfasis en precisar objetivos, actuar eficientemente y controlar resultados, todos, conceptos relacionados con el ámbito económico y el mercado laboral (Habermas, 1982; Gimeno Sacristán, 1997; Torres, 2001; Oliva, 2009).

El artículo destaca la función económica de la idea de calidad de la educación que, desde sus orígenes, aporta la teoría del capital humano. Esta idea se extiende y profundiza al amparo de la Política de la Nueva Gestión Pública y la opción pública (*public choice*) y el nuevo espíritu empresarial centrado en el mercado (*management*) (Guerrero, 2009). Esta visión dominante de la calidad de la educación tiene un impacto en la Política Nacional Docente, por ejemplo, su matriz de la estandarización/evaluación, presenta una idea de desempeño docente medido a base de criterios e indicadores en cuanto a los resultados alcanzados en el ejercicio de la profesión que son evaluados por instrumentos estandarizados. Una tríada compuesta por marcos de desempeño profesional, instrumentos estandarizados de evaluación y unidades de medición que confabulan bajo la trama del concepto de idoneidad invitándonos, tácitamente, a develar dicho entramado y dilucidar como se entreteje este mecanismo al amparo de tan aparentemente inofensivo, pero a su vez, sumamente poderoso concepto dentro de los actuales Sistemas de Desarrollo Profesional Docente en México y Chile, en un ejemplo de la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican (Foucault, 2005). En el envés de esa trama, es necesario denunciar la erradicación del concepto de transposición didáctica (Chevallier, 2005), acervo de la tradición pedagógica y lugar donde se define la auténtica enseñanza, aquella que debiese regular una Política Nacional Docente.

### Referencias

- Agamben, G. (2016). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-textos.
- Aguilar, L. (2006). *Todo sea por la calidad. Tramar el cambio en educación*. Valencia: Germania.
- Alcántara, A. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, (48), 147-165. Recuperado de: <https://goo.gl/AbijuP>
- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós Ibérica e Institut de Ciències de la Educació
- Aristóteles. (1977). Poética. En *Obras I* (pp. 73-107). Madrid: Aguilar
- Arroyo, M. (2009). *Oficio de Mestre* (11ª Ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Arquímides en Hawking, S. (2003). *A hombros de gigantes. Las grandes obras de la física y la astronomía*. Barcelona: Crítica.
- Ballesteros, A. (2007). *Max Weber y la sociología de las profesiones*. México: UPN.

- Baudin, L. (1953). *L'Aube d'un nouveau liberalisme*. Paris: Étions M.-Th. Génin, Libraire de Médecis.
- Beltrán, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Valencia: Servei de Publicacions Universitat de València
- Beltrán, F. (2000). *Hacer pública la escuela*. Santiago de Chile: LOM.
- Beltrán, F. & San Martín, Á. (2002). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. (2002). Por un saber comprometido. En *Selección de Artículos de Le Monde Diplomatique* (pp. 17-21). Santiago de Chile: Editorial Aún creemos en los sueños con la colaboración del Instituto Cultural Franco-Chileno.
- Caïs, J. (1997). *Metodología del análisis comparativo*. Madrid: CIS.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casassús, J. (2010). Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. *Educere et educare. Revista de Educação*, 5(9), 85-107. Recuperado de: <https://goo.gl/DJkoNs>
- Castoriadis, C. (1995). La democracia como procedimiento y como régimen. *Leviatán*, (62), 65-83.
- Cavieres-Fernández, E. & Apple, M. (2016). Ley docente y clase media: controlando el desarrollo de los profesores chilenos. *Cadernos Cedes*, 36(100), 265-280. Recuperado de: <https://goo.gl/Ld8pQK>
- Chevallard, Y. (2005). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Dale, R. (1999). Specifying globalisation effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal Education Policy*, 1(4), 1-17. Recuperado de: <http://goo.gl/9UqkBP>
- Deleuze, G. (1995). ¿Qué es un dispositivo? En VV.AA. *Michel Foucault, Filósofo* (305-312). Barcelona: Gedisa.
- Diniz-Pereira, J. (2008). Formação docente nos Estados Unidos: aliança conservadora e seus conflitos na atual reforma educacional norte-americana. *Educação e Sociedade*, 29(102), 233-252. Recuperado de: <http://goo.gl/BjUBeo>
- Dilthey, W. (1947). *Hombre y mundo en los siglos XVI y XVII*. México: FCE
- Dilthey, W. (1978). *El mundo histórico*. México: FCE.
- Dilthey, W. (1986). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid: Alianza editorial.
- Dubet, F. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. *Nueva Sociedad*, (239), 42-50. Recuperado de: <http://goo.gl/Lw3iUY>
- Escudero, J. M. (1999). De la calidad total y otras calidades. *Cuadernos de Pedagogía*, (258), 77-84.
- Foucault, M. (1999). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso. Lección inaugural en el Collège de France*. Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva Editora.
- Freire, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*. Santiago de Chile: Ediciones ICIRA.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia* (9ª Ed.). Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. Granby: Bergin & Garvey Press.

- Giroux, H. (2015). Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas de la imaginación: Manifiesto de la Pedagogía Crítica. *Revista de educación*, 6(8), 11-26. Recuperado de <http://goo.gl/GbV4nT>
- Gómez, L., Jódar, F. & Bravo, M. J. (2015). Gubernamentalidad neoliberal y producción de conocimiento en la universidad: genealogía de una configuración subjetiva. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1735-1749. Recuperado de: <https://goo.gl/A8tibM>
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en investigación cualitativa. En C. Denman & J. A. Haro (Comp.) *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en investigación social* (pp. 113-145). Sonora: Colegio de Sonora. Recuperado de: <https://goo.gl/HGdfsv>
- Guerrero, O. (2009). El fin de la Nueva Gerencia Pública. *Revista chilena de administración pública*, (13), 5-22. Recuperado de: <https://goo.gl/TYUE3x>
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos
- Hawking, S. (2003). *A hombros de gigantes. Las grandes obras de la física y la astronomía*. Barcelona: Crítica.
- Hesíodo. (2000). Los trabajos y los días. En *Obras y fragmentos* (pp. 55-108). Barcelona: Editorial Gredos.
- Jackson, P. (1990). *Life in classroom*. New York: Teachers College Press.
- Jódar, F. (2007). *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona: Laertes.
- Kemmis, S. (2002). La teoría de la práctica educativa. En W. Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (3ª Ed.) (pp. 17-38). Madrid: Morata.
- Madero Samaniego, O.G. (2016). Más de lo mismo: medición de la calidad educativa en México. *Cadernos CEDES, Campinas*, 36(100), 395-397. DOI: 10.1590/CC0101-32622016171358
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional*. México: Planeta
- Ministerio de Educación. (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago: Gobierno de Chile. Recuperado de: <http://goo.gl/O57vPH>
- Ministerio de Educación. (2009a). *Ley General de Educación*. Santiago: Gobierno de Chile. Recuperado de: <http://bcn.cl/1uvx5>
- Ministerio de Educación. (2009b). *Decreto Supremo No. 96. Que reglamenta los contenidos y forma de ejecución del programa de fomento a la calidad de la formación inicial de docentes*. Santiago: Gobierno de Chile. Recuperado de: <http://bcn.cl/21je3>
- Ministerio de Educación. (2012). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica*. Santiago: Gobierno de Chile. Recuperado de: <http://goo.gl/EAwYw0>
- Ministerio de Educación. (2014). *Plan nacional de participación ciudadana*. Santiago: Gobierno de Chile. Recuperado de: <https://goo.gl/RA6sG5>
- Ministerio de Educación. (2016). *Ley 20.903 Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. Santiago: Gobierno de Chile. Recuperado de: <http://bcn.cl/1uzzn>
- Moreno, P. (1995). Neoliberalismo económico y reforma educativa. *Perfiles Educativos*, (67), 3-8. Recuperado de: <https://goo.gl/tz1SS9>
- Nóvoa, A. (2011). *O regresso dos professores*. Pinhais PR: Melo.

- Oliva, M.A. (2009). Cartas para (re)vivir una vocación por la educación. *Revista Neuma*, 2, 176-201. Recuperado de: <http://goo.gl/NsHjRf>
- Oliva, M.A. (2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta la trama? *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 311-328. Recuperado de: <http://goo.gl/NbpNZA>
- Oliva, M.A. (2017). Arquitectura de la Política Educativa Chilena (1990-2014): el currículum, lugar de la metáfora. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 405-428. doi.org/10.1590/S1413-24782017226921
- Oliva, M.A. & Gascón, F. (2016). Estandarización y racionalidad política neoliberal: Bases curriculares de Chile. *Cadernos CEDES*, Campinas, 36(100), 301-318. DOI: 10.1590/CC0101-32622016171349
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. Nueva York: Unicef-Unesco.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Madrid-Barcelona: MEC/Paidós.
- Pérez Gómez, A. (1987). El pensamiento práctico del profesor, implicaciones en la formación del profesorado. *II Congreso Mundial Vasco de Educación*. Bilbao.
- Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Madrid: Trotta.
- Santos, L. & Diniz-Pereira, J. (2016). Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. *Cadernos Cedes*, 36(100), 281-300. Recuperado de: <https://goo.gl/KzA64G>
- Sartori, G. (1994). Comparación y método comparativo. En G. Sartori & L. Morlino (Comp.) *La comparación en las ciencias sociales* (pp. 29-50). Madrid: Alianza Editorial.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, (51), 1-17. Recuperado de: <https://goo.gl/aYHnkS>
- Secretaría de Educación Pública. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: Gobierno de la Republica. Recuperado de: <https://goo.gl/CkrTt9>
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Ley General de Educación*. México: Gobierno de la Republica. Recuperado de: <https://goo.gl/ggfJAg>
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Básica*. México: Gobierno de México. Recuperado de: <https://goo.gl/2eYV3e>
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente Educación Básica*. México: Gobierno de México. Recuperado de: <https://goo.gl/U7id7c>
- Secretaría de Gobernación. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: Gobierno de México. Recuperado de: <http://goo.gl/34H0tq>
- Simões Coelho, A. & Diniz-Pereira, J. (2017). Olhar o magistério “no próprio espelho”: O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 7-34. Recuperado de: <https://goo.gl/A9uYpa>
- Skliar, C. & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.

- Steiner, G. (2003). *Lessons of the Masters*. Cambridge: Harvard University Press.
- Stenhouse, L. (1976). *Teacher development and curriculum desing*. England: University of East Anglia. Recuperado de: <https://goo.gl/yDPi2f>
- Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad una introducción a las teorías del currículum* (2ª Ed.). Belo Horizonte: Auténtica Editorial.
- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Torres, J. (2001). *La educación en tiempos del neoliberalismo*. Madrid. Morata.
- Torres, J. (2016). Red pública y red privada: lo que las hace diferentes. *Cuadernos de Pedagogía*, (469), 55-58. Recuperado de: <https://goo.gl/nVv0sp>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial:n in-surgir, re-existir y re-vivir. *Entre palabras Revista de Educación en el Lenguaje, la Literatura y la Oralidad*, (3-4), 1-29. Recuperado de: <https://goo.gl/v3vm3k>
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74. Recuperado de: <https://goo.gl/YwSzsN>
- Weber, M. (1976). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Buenos Aires: Diez.
- Weber, M. (1979). *El político y el científico*. Madrid: Alianza
- Weber, M. (1992). *La ciencia como profesión. La política como profesión*. Madrid: Espasa Calpe.
- Zabalza, M. & Zabalza, M. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. (2005). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. *Revista Docencia*, (25), 74-85. Recuperado de: <http://goo.gl/z9sePH>