

## Editorial

---

### Neoliberalismo en formación de profesores, desarrollo curricular y academia<sup>+</sup>\*

Querida y querido lector, lo que leerán a continuación es una breve historia de la relación que veo entre el neoliberalismo y la formación docente, el desarrollo curricular y la academia en Chile. Me permito hacer este recuento para provocar en quien lee, desde su propio contexto, por ejemplo, en el contexto brasileño, la posibilidad de establecer paralelismos entre esta historia y la propia. Estoy segura que más de alguno de los puntos y temas aquí tratados le serán familiares desde los pasados en dictadura que compartimos en Latinoamérica.

#### I. Profesorado chileno: historia y formación

Para contar esta historia, recurriré principalmente al trabajo de Iván Núñez Prieto, profesor de historia que entre 1970 y 1973 quien fue Superintendente de Educación Pública en el gobierno del presidente Salvador Allende<sup>1</sup>. Después de la dictadura (1973-1990), Núñez trabajó como asesor de reformas curriculares en distintos gobiernos, y actualmente es uno de los historiadores más importantes de la profesionalidad docente en Chile.

Núñez (2007) afirmó que la profesionalización docente en Chile es un proceso inacabado. Según Núñez, este proceso truncado se relaciona con un tránsito desde personas no docentes (aquellas que ejercen la docencia sin formación específica) en el origen de la escuela en Chile – alrededor de 1810, la primera parte de la independencia – a un proceso de desarrollo como servidores públicos con un carácter técnico definido como “trabajador de la educación” desde alrededor de 1940 a 1970, sin una identidad profesional clara. El origen del sistema de educación pública en Chile se sitúa entre la época colonial y los primeros pasos de la independencia. En este periodo, personas de la Iglesia Católica se encargaban de la enseñanza sin mayor preparación que saber leer y escribir, matemática básica y algunos elementos culturales. Hacia 1813, los primeros gobernadores comprendieron que la educación escolar debía estar a cargo del nuevo Estado, así elaboraron unas directrices denominadas “reglamento para profesores de primeras letras” en las que se establecía que la profesión era una mezcla de “orden del mérito” y “sacerdocio republicano” (Núñez, 2007, p. 152). Los requisitos para

---

<sup>+</sup> Neoliberalism in teacher training, curriculum development and Academia

\* *Recebido: 10 de septiembre.*

*Aceito: 10 de septiembre.*

<sup>1</sup> Salvador Allende quien fue democráticamente electo presidente en el periodo 1970-1973 antes del golpe de estado cívico-militar en Chile.

ejercer la docencia eran: patriotismo, catolicismo y moralidad. Las personas que trabajaban en el recién formado y precario sistema público eran llamadas ‘preceptores’ quienes, como lo indica el origen de la palabra, eran mandados por la Iglesia Católica para enseñar, aunque algunos de ellas fueran laicos. Los preceptores laicos eran pagados por la iglesia o el sector público; sin embargo, no tenían las mismas condiciones laborales que otros servidores públicos.

Según Núñez, en 1842 con la primera “Escuela Normal para Hombres”<sup>2</sup> surgió la noción de suficiencia, distinguiendo a los maestros que recibían la formación en las escuelas normales, posteriormente llamados “normalistas”, de los que no recibían esa formación y eran llamados docentes “improvisados” (p. 152). En esa época, el proceso de desarrollo profesional consistía en mejorar y controlar los conocimientos de estos preceptores improvisados. El creciente grupo de “normalistas” se encargaba de visitar a los preceptores improvisados para supervisar su labor y, al mismo tiempo, impartirles instrucción en técnicas pedagógicas. También existían otras iniciativas conocidas como “capacitación en servicio” (Núñez, 2007, p. 153) para los preceptores improvisados. Los maestros “normalistas” se convertían en visitantes o directores de escuelas. Entre 1880 y 1910, el 82% de los profesores de primaria eran mujeres; sin embargo, las preceptoras no ocupaban roles de visitadoras o jefas, sino que en su mayoría ocupaban roles de asistentes.

En este tiempo, el papel del Estado estaba relacionado principalmente con la educación de la élite. La Universidad de Chile (fundada en 1842) fue responsable del desarrollo de lo que se llamó educación secundaria, al tiempo que supervisaba la educación primaria hasta 1860. El grupo de docentes de primaria eran en su mayoría gente de clase trabajadora; por el contrario, profesores de secundaria eran de la élite, en su mayoría profesionales, lo que podría relacionarse con la percepción jerárquica histórica y persistente entre profesores de secundaria y primaria en Chile.

En 1889 se creó el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, cuyo objetivo era formar docentes de secundaria en aspectos pedagógicos, académicos y disciplinarios. Según Núñez, esta fue la primera vez que el Estado consideró necesaria la formación pedagógica de sus docentes con una formación de cuatro o cinco años para convertirse en profesores de estado. En este sentido, existían tres tipos de docentes, asignados a funciones dentro de los tres segmentos de la educación: los llamados docentes improvisados (sin formación ni en escuelas normales ni en la universidad) mayoritariamente en la educación técnica; los normalistas (formados en escuelas normales) mayoritariamente en la educación primaria; y docentes estatales (formados en la universidad) en la educación secundaria. Actualmente, el sistema de educación pública está organizado en estos tres segmentos. Con un Estado fuerte entre los años 1940 y 1970, el profesorado se desarrolló como servidores públicos y, por lo tanto, estaban sujetos a toda la burocracia que lo acompañaba (desempeño en torno a normas, jerarquización, uniformidad esperada). En este período, el aumento del número de docentes con o sin título

---

<sup>2</sup> Llamado así por la institución francesa *École Normale* donde el término ‘normal’ se relaciona con una institución para aprender la norma o método para enseñar.

también significó un deterioro de las condiciones de trabajo. Además, estos docentes nunca fueron reconocidos legalmente como profesionales, equivalentes a otros funcionarios públicos con título. Este sub-reconocimiento continuó en 1960 (en un Estatuto Administrativo) y en 1978 (en la Ley de la carrera docente) que perpetuó el papel del profesorado como empleados de la educación, no como profesionales. Según Núñez, debido a la ausencia de reconocimiento normativo, los maestros y maestras son considerados históricamente como técnicos (con matices entre *impromptus*, *normalistas* y *maestros de Estado*) y como tal, la profesionalización docente sigue inconclusa.

Al inicio de la dictadura cívico-militar en 1973 en Chile, las escuelas normales fueron cerradas, depositando la responsabilidad de la formación de la educación primaria a las universidades, así como la educación secundaria; así, los tres tipos de maestros dejaron de formarse. En la dictadura y según el informe Rettig, el profesorado fue muy duramente reprimido; 103 maestros fueron víctimas del terrorismo de Estado; de estos, 58 fueron ejecutados y 45 desaparecieron (González, 2015).

Desde los años 90 y considerando una época de reformas post dictadura, el Ministerio reconoció dos problemas en el sistema educativo: el primero relacionado con la gestión en las escuelas, y el segundo con la profesionalización de los docentes y su formación inicial y continua. La solución que propusieron fue crear las llamadas “Mesas Técnicas” (comités académicos para desarrollar asignaturas académicas y temas pedagógicos) (González, 2015), y otras iniciativas como el incentivo financiero y un sistema de calidad de la educación, lo que significó que el profesorado se convirtió en el blanco de toda reforma. Cuando se identificó el blanco, el informe Brunner de 1994 planteó que el problema del sistema educativo eran las capacidades del profesorado, donde la calidad del sistema educativo tiene el límite en la calidad de sus docentes (Quiroz; Rushton, 2024), es decir, se profundizó en el lema del “docente como problema” (Thompson; Cook, 2014). En esta concepción, el contexto y las condiciones de trabajo quedan ajenas al sistema porque, bajo las premisas del neoliberalismo, se omiten las variables extraescolares, poniendo el foco al interior de las escuelas y en los individuos, especialmente en el grupo de docentes.

En las condiciones laborales chilenas actuales, un docente desarrolla su práctica donde la relación entre horas lectivas y no lectivas es de 75%-25% aproximadamente. Asimismo, más del 50% de los docentes trabaja entre 10 y 30 horas semanales fuera de su horario contratado, el tamaño de las clases es de 32 alumnos en promedio y el 40% del tiempo libre se destina a tareas relacionadas con la escuela (Bravo, 2022; González, 2015). El salario promedio es 50% menor que el de cualquier otro profesional con el mismo número de años de pregrado; al inicio de su carrera, docentes reciben un tercio menos que otros profesionales; y al quinto año, el 40% de los docentes ha abandonado la profesión. El profesorado de primaria tiene salarios más bajos que el profesorado de secundaria (Bravo, 2022; González, 2015).

En materia de desarrollo profesional, en 2016, junto con la recién promulgada Ley de Fortalecimiento de la Educación Pública, se promulgó otra ley para crear el Sistema Nacional

de Desarrollo Profesional Docente (SNDPD). En esta ley, la evaluación estandarizada ocupa un papel central en el desarrollo profesional docente (Cavieres-Fernández; Apple, 2016), lo que está en línea con que el lema de pensar al grupo de docentes como el objetivo de mejora del sistema educativo. Si bien la ley se centra en la evaluación con incentivos monetarios, existe un consenso entre el Ministerio de Educación, el colegio de profesores y los docentes en general sobre la necesidad de una ley que organice su desarrollo profesional en torno a la autonomía, la reflexión y el trabajo colaborativo para desarrollar su conocimiento pedagógico (Cavieres-Fernández; Apple, 2016). Según el CPEIP<sup>3</sup>, el desafío actual del desarrollo profesional gira en torno a la agencia docente para identificar tanto los desafíos personales como lo que se necesita en términos de formación bajo la idea de autoeficacia, conciencia y autoevaluación. Así, en este organismo existe la idea de autonomía individual colocada en el docente “objetivo” en lugar de una autonomía colectiva donde se distribuye el aprendizaje profesional. Además, la comprensión del desarrollo profesional se centra en la noción de falta de conocimiento, lo que significa que un docente ingresa a un curso de formación continua porque le falta algún conocimiento. Sin embargo, el nuevo marco para comprender el desarrollo profesional, está diseñado para reconocer la trayectoria profesional de los docentes porque son “sujetos históricos y seres sociales” que no comienzan una formación desde cero. Si bien esta comprensión del CPEIP se aleja de la idea de falta de conocimiento, sigue imponiendo la responsabilidad en el profesorado como individuos, sin considerar las condiciones en las que experimentan su práctica.

Hoy en 2024, se mantiene esa concepción del profesorado como en falta, al que se le ofrecen ‘capacitaciones’ para suplir esas supuestas necesidades. Además, este profesorado ejerce en un contexto de alta competitividad, con pocos recursos materiales, alta vigilancia sobre su labor en el aula y fuera de ella, con una cultura de baja priorización de su propio aprendizaje profesional y con reformas curriculares sucesivas (Quiroz; Rushton, 2024). Como desarrollará a continuación, este profesorado, usualmente, tiene escasa o nula participación en los cambios curriculares, siendo posicionado solo como implementador o proveedor de información, más no como diseñador (Bravo, 2022).

## **II. Cambios curriculares: desde la dictadura a la actualización curricular**

Al inicio de la dictadura (1973), se redefinieron las políticas curriculares nacionales en el currículo para, en el caso de las ciencias, reducir la formación científica del estudiantado y borrar temas opuestos a la ideología de la dictadura, como la teoría de la evolución (Navarro, 2014). En 1980 se introdujo en el currículo la idea de “flexibilidad” y libertad en la educación; sin embargo, se trataba de una aparente flexibilidad diseñada para beneficiar el crecimiento del

---

<sup>3</sup> CPEIP es la sigla de Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica del Ministerio de Educación, creado en 1967 y con el objetivo de apoyar una reforma educativa de la época. Desde entonces, el CPEIP se ha involucrado en el desarrollo profesional docente, inicialmente ofreciendo cursos y actualmente coordinando y supervisando lo que ofrecen otras instituciones, como las universidades.

sector privado en la educación bajo principios orientados al mercado. En este período, era posible que cada escuela eliminara asignaturas y redujera horas en su plan de estudio. En los últimos días de la dictadura (1990), se aprobó la Ley LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Educación) que establecía que el Ministerio de Educación debía diseñar los objetivos de aprendizaje y los contenidos comunes desde la educación primaria hasta la secundaria, y que cada escuela podía crear sus propios planes y programas, pero, de no lograrlo, el Ministerio daría lineamientos generales. En ese sentido, el Currículo Nacional se aplica a todas las escuelas, pero, hasta hoy, las escuelas privadas generalmente también tienen sus propias directrices. En la LOCE el aspecto más importante fue establecer algunos límites al Estado en aspectos educativos como los objetivos de aprendizaje y los contenidos comunes, promoviendo una forma neoliberal de entender y aplicar la educación, transfiriendo la responsabilidad del Estado a las autoridades locales, los padres y el sector privado. En línea con una comprensión neoliberal de tener un Estado que actúe como subsidiario si el sector privado no puede actuar, la LOCE definió requisitos mínimos en términos de contenido común en educación primaria y secundaria (al inicio y al final de cada nivel) que debían enseñarse en cada año de escolaridad, facilitando el movimiento entre escuelas y limitando la reorganización de contenidos. A comienzos de 1992, con Patricio Alwyn electo como primer presidente después de la dictadura, un grupo al interior del Ministerio de Educación presentó los nuevos objetivos y contenidos mínimos para un nuevo sistema educacional. En este documento surgió el primer tema polémico, que involucraba al partido de derecha y a la Iglesia Católica, quienes rechazaban objetivos y temas transversales relacionados con los derechos humanos, el medio ambiente y la sexualidad<sup>4</sup>. En esta propuesta se separaron los programas de educación básica y media, creando una desconexión entre estos dos rangos de edad. Desde entonces hasta el 2023, las reformas curriculares para la educación básica y media son diseñadas por dos grupos diferentes en el Ministerio, separando la responsabilidad y el producto de hacer las directrices para todo el período de escolaridad (Donoso, 2005; Gysling, 2003).

En 1997, se implementó una reforma curricular en Chile, para la educación básica y media. Esta reforma fue la primera después de la dictadura que también contribuyó a debilitar el sistema educativo público (González, 2015) así como la misma dictadura. En 1994 se creó un comité para la modernización de la educación chilena. Entre otras acciones, este comité estableció que la educación media debía centrarse en las habilidades generales y la preparación para la futura vida laboral del estudiantado. A partir de 1996, se creó un marco curricular con objetivos transversales y contenidos mínimos obligatorios para la enseñanza (Donoso, 2005). El nuevo marco curricular para la educación primaria se publicó en 1996, mientras que el marco

---

<sup>4</sup> El tema de la educación sexual integral (ESI) sigue siendo polémico hoy en Chile. Así, el 2020 se rechazó el proyecto de ley sobre ESI, así como el rechazo a la propuesta constitucional del 2022 donde se decía que “Toda persona tiene derecho a recibir una educación sexual integral, que promueva el disfrute pleno y libre de la sexualidad; la responsabilidad sexoafectiva; la autonomía, el autocuidado y el consentimiento; el reconocimiento de las diversas identidades y expresiones del género y la sexualidad; que erradique los estereotipos de género, y que prevenga la violencia de género y sexual”. Este artículo fue usado para generar campaña del terror sobre la ESI desde grupos de derecha y extrema derecha.

para la educación secundaria se publicó en 1998. Se establecieron objetivos transversales fundamentales para la educación primaria, con una red curricular en cada asignatura y un contenido mínimo obligatorio. A nivel de educación secundaria, un grupo formado por diferentes actores políticos, pedagógicos y económicos de la educación realizó una redefinición completa. Un nuevo documento de este grupo fue revisado en una consulta nacional en las escuelas. Sin embargo, la consulta dio a las escuelas solo un día para leer y reflexionar sobre un informe de 100 páginas (Donoso, 2005). En este nuevo documento, la educación secundaria se separó en formación científico-humanística y formación técnico-profesional. El objetivo central de este nuevo enfoque era generar “un currículo que prepare [a los estudiantes] para la vida” (Gysling, 2003, p. 15). Durante este período, las decisiones curriculares se tomaron sin tener en cuenta la experiencia docente y/o incorporar sus voces como “consultores” y sin tiempo real para la reflexión o el desarrollo de una opinión informada (Donoso, 2005). La educación preescolar ni siquiera fue incluida en esta discusión.

Como parte de esta reforma, en 2002 se redefinieron los programas curriculares como un conjunto completo, centralizado y minucioso de directrices con ejemplos de enseñanza y recursos para la educación primaria. En palabras de un coordinador de la unidad curricular del Ministerio de Educación, la reforma era necesaria debido a los rápidos cambios tecnológicos, la globalización y el crecimiento del conocimiento científico y tecnológico; por lo tanto, se argumentó que se necesitaba una sociedad informada, flexible y adaptable (Cox, 2012). En esta reforma, el lema fue “llevar la reforma al aula” (Donoso, 2005). La reforma curricular en todos los niveles se basó en un enfoque constructivista y una retórica de profesionalización docente, aunque principalmente relacionada con incentivos monetarios. El profesorado tenía la obligación de llevar la reforma al aula, pero sin la preparación adecuada. Donoso (2005) señaló que la reforma no llegó al aula y los maestros no cambiaron su práctica. Esto puede estar relacionado con el tipo de desarrollo profesional que se llevó a cabo, donde el profesorado fue tratado como técnico y no como profesionales reflexivos. En ese momento, la mayoría de los programas de desarrollo profesional continuo eran obligatorios y, a veces, se implementaban sin considerar el nivel de escolaridad o su contexto. A pesar de que este período se denominó un “retorno a la democracia”, ninguno de estos gobiernos cambió la LOCE, manteniendo las mismas ideas sobre financiamiento y organización institucional de esa época (Donoso, 2005). Al hacerlo, estos gobiernos profundizaron el sistema educativo basado en el mercado mientras que el papel del Estado en la educación se volvió subsidiario del sector privado. En 2014, el sector privado representaba el 62,5% de las escuelas (14,5% privadas y 48% semiprivadas) con solo el 37,5% de las escuelas exclusivamente para educación pública (González, 2015). En 2006 y luego en 2011, el malestar comenzó a manifestarse con estudiantes secundarios que organizaron huelgas extensas en todo el país con un apoyo masivo de la población. El estudiantado que participó en la huelga exigía la derogación de la LOCE y cambios cruciales en el sistema de financiación de las escuelas públicas. La movilización estudiantil de 2011 ha sido considerada “la movilización social más relevante en Chile desde la restauración de la

democracia en 1990” (Bellei; Cabalin; Orellana, 2014, p. 426). Aunque los profesores habían sido recientemente críticos vocales, problematizando la agenda neoliberal y participando en el movimiento social en su contra, en estas movilizaciones se sintieron ausentes mientras que los estudiantes fueron actores clave (Acuña, 2020). La presidenta Michelle Bachelet (2006-2010) creó el Consejo Asesor Presidencial de Educación con los principales actores del sistema educativo y representantes del movimiento estudiantil. Después de muchos conflictos, en su mayoría relacionados con el partido de izquierda que intentaba eliminar el elemento lucrativo en la educación y el partido de derecha que intentaba mantenerlo, el Consejo llegó a un acuerdo para derogar la LOCE. Así, en 2009 se promulgó la nueva ley denominada Ley General de Educación (LGE); en 2011, se promulgó la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Cox, 2012), y en 2016, se promulgó la Ley de Fortalecimiento de la Educación Pública. La implementación de estas leyes buscó redefinir el papel de la educación pública en Chile, intentando devolver las escuelas públicas a manos del Estado. El problema ahora radica en que la nueva ley de Educación pública se inició bajo un gobierno de derecha (Sebastián Piñera como presidente) y ahora, aunque esté un gobierno de izquierda a la cabeza del estado, la implementación de la ley sigue tendiendo resabios neoliberales.

Actualmente, Chile está en proceso de reforma curricular. Este año 2024 se abrió la consulta pública sobre la Propuesta de Actualización de las Bases Curriculares de 1° Básico a 2° Medio. Esta consulta que partió el 19 de junio y se extendió hasta el 9 de agosto de 2024, contó con la posibilidad de participación de establecimientos escolares y público en general. A pesar de esta posibilidad de participación, dudas sobre la implementación en las aulas o los cambios a nivel de formación del profesorado a nivel universitario quedan pendientes.

### **III. Neoliberalismo en la Academia: hiperagencia y productividad**

En Chile desde la dictadura (1973-1990), las universidades, así como otras instituciones y entornos, han experimentado una neoliberalización progresiva (Fardella; Sisto; Jiménez, 2017; Quiroz; Rushton, 2024), que, por ejemplo, ha impuesto un sentido de competencia e individualismo en la forma de realizar el trabajo académico. Cannizzo (2018), citando a Stephen Ball, señaló que la transformación de la educación pública hacia una mentalidad orientada al mercado tiene tres tecnologías políticas principales: “el mercado, el gerencialismo y la performatividad” (p. 215). La privatización de la universidad está posicionando al estudiantado como consumidores, mientras que el personal académico ha visto disminuir su remuneración y deteriorarse sus condiciones laborales. Además, el aumento de la precarización como forma de empleo está transformando la universidad en una academia “rápida” (Gill, 2009). En ese sentido, trabajadores universitarios sienten más presión, hasta el punto de sentir que su entorno laboral es tóxico (Canizzo, 2018). En Chile también se vive el modelo neoliberal a nivel universitario con rankings, índices de productividad y la promoción de la competencia entre colegas (Fardella, 2020) y estudiantes marcados por lógicas de producción (Bravo; Meza, 2024). Según Fardella (*ibid.*), la relación entre la agenda neoliberal

y la subjetividad producida en este escenario es ineludible. Al hacerlo, existe la producción de sujetos del académico “hiperproductivo” con muchas publicaciones y proyectos (*ibid.*, p. 2306). Este personal hiperproductivo está minimizando la influencia de su contexto institucional en favor de maximizar su agencia. Además, un alto porcentaje del personal académico de la educación superior chilena, casi el 60%, sufre la precarización de su empleo con “contratos inestables a tiempo parcial con poco apoyo institucional” (Montenegro, 2016, p. 528), mayoritariamente en instituciones privadas más que públicas.

#### **IV. Reflexiones finales**

Carter (2014), citando a Picower, afirmó que bajo el régimen del neoliberalismo el papel del formador de docentes no debería ser menor que el activismo, de lo contrario habría pocas posibilidades de cambiar las condiciones actuales. Aquí me pregunto ¿es posible hacer este activismo o es una propuesta que se presenta desde el privilegio? Pensando en todo lo relatado sobre formación docente, cambios curriculares y la marca de la neoliberalización en la academia, termino pensando en cómo le podemos hacer frente a la lógica neoliberal que produce esta subjetividad en los espacios de la escuela y la universidad. ¿Es posible cambiar la mentalidad si las reformas curriculares se siguen pensando si docentes; o cuando no se considera el desarrollo profesional de las personas que forman formadores o cuando se piensa que el profesorado está en falta; o cuando estudiantes doctorales están sometidos a las mismas lógicas de productividad para mantener sus becas en la universidad? Mantengo esas dudas porque creo que no las puedo responder sola, las dejo plasmadas en esta editorial por si quien las lee las quiere responder conmigo. Lo dejo planteado como invitación a seguir la reflexión.

*Paulina Bravo González*<sup>5</sup>  
Facultad de Ciencias Básicas  
Universidad Católica del Maule  
Chile

#### **Referencias bibliográficas**

ACUÑA, F. **The political-pedagogical teacher**: A narrative study on subjective limits and experimental practices from dissident and organised Chilean teachers. 2020. Thesis (Doctoral) - UCL-IOE.

---

<sup>5</sup> E-mail: pbravog@ucm.cl

BELLEI, C.; CABALIN, C.; ORELLANA, V. The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies. **Studies in Higher Education**, v. 39, n. 3, p. 426-440, 2014. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.896179>

BRAVO GONZÁLEZ, P. **Dialogue and big ideas of science education**: exploring the discourses produced by Chilean schoolteachers and teacher educators in and around a continuous professional development programme. 2022. Thesis (Doctoral) - UCL-IOE.

BRAVO GONZÁLEZ, P.; MEZA, D. Attempting to answer the llamamiento: An intense calling: How ethics is essential to education, by Jesse Bazzul, University of Toronto Press, 2023, 226 p., USD39.95 (e-book). ISBN: 9781487550585. **Educational Philosophy and Theory**, p. 1-4, 2024. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2393419>

CANIZZO, F. The shifting rhythms of academic work. On Education. **Journal for Research and Debate**, v. 1, n. 3, p. 1-4, 2018.

CARTER, L. The elephant in the room: Science education, neoliberalism and resistance. In: **Activist science and technology education**. Dordrecht: Springer, 2014. p. 23-36.

COX, C. Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. **Revista Uruguaya de Ciencia Política**, v. 21, n. 1, p. 13-43, 2012.

CAVIERES-FERNÁNDEZ, E.; APPLE, M. La ley docente y la clase media: controlando el desarrollo de los profesores chilenos. **Cuadernos CEDES**, v. 36, n. 100, p. 265-280, 2016. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171391>

DONOSO, S. Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis. **Estudios Pedagógicos**, v. 31, n. 1, p. 113-135, 2005.

FARDELLA, C. Abrir la jaula de oro. La universidad managerial y sus sujetos. **Revista Izquierdas**, v. 49, p. 2299-2320, 2020.

FARDELLA, C.; SISTO, V.; JIMÉNEZ, F. La transformación de la universidad y los dispositivos de cuantificación. **Estudios de Psicología**, Campinas, v. 34, n. 3, p. 435-448, 2017.

GILL, R. Breaking the silence: The hidden injuries of neo-liberal academia. In: FLOOD, R.; GILL, R. (Eds.). **Secrecy and silence in the research process**: Feminist reflections. London: Routledge, 2009. p. 1-15.

GONZÁLEZ, E. **Arriba profes de Chile. De la precarización neoliberal a la reorganización docente.** Santiago: América en Movimiento, 2015.

GYSLING, J. Reforma curricular: Itinerario de una transformación cultural. In: COX, C. (Ed.). **Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile.** Santiago: Editorial Universitaria, 2003. p. 11-26.

MONTENEGRO, H. The professional path to become a teacher educator: the experience of Chilean teacher educators. **Professional Development in Education**, v. 42, n. 4, p. 527-546, 2016.

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

NAVARRO, J. Breve historia del desarrollo de la enseñanza de la evolución en Chile. In: MÉNDEZ, M.; NAVARRO, J. (Eds.). **Introducción a la Biología Evolutiva.** Santiago: Sociedad Chilena de Evolución (SOCEVOL), 2014. v. 1, p. 229.

QUIROZ, D.; RUSHTON, E. Exploring strategies to sustain teacher agency in the context of ‘hyper-accountability’: Reflections from ten experienced chemistry school teachers in Chile. **Teaching and Teacher Education**, v. 152, p. 104787, 2024.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104787>

THOMPSON, G.; COOK, I. Education policy-making and time. *Journal of Education Policy*, v. 29, n. 5, p. 700-715, 2014.



Direito autoral e licença de uso: Este artigo está licenciado sob uma [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).