

# Política evaluativa docente y procesos de subjetivación neoliberal en el profesorado chileno<sup>1</sup>

Teaching evaluation policy and processes of the neoliberal subjectivation in the Chilean teachers

 **Hernán Mateluna Estay<sup>2</sup>**

## Resumen

En un contexto en Chile de demandas sociales contra las lógicas del neoliberalismo, esta investigación, que es parte de un estudio más amplio, utiliza un enfoque Foucaultiano para analizar la política evaluativa oficial a la docencia como tecnología neoliberal vigente que estaría produciendo transformaciones en la subjetividad y en las prácticas del profesorado. Es un estudio cualitativo que utiliza la entrevista semiestructurada en profundidad como técnica de análisis. Mediante la realización de 22 entrevistas a profesores de escuelas financiadas con fondos públicos, se identifican procesos de adhesión a la política evaluativa por la seducción a los incentivos económicos que esta propone y por la posibilidad de validar su práctica docente a partir de las categorizaciones que emplean estas evaluaciones.

**Palabras clave:** Neoliberalismo; profesores; gubernamentalidad; políticas evaluativas.

---

<sup>1</sup> Esta investigación ha sido financiada por ANID PFCHA/Becas Chile de Doctorado - Folio 72170165.

<sup>2</sup> Doctorando en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Email: [hernanmateluna@gmail.com](mailto:hernanmateluna@gmail.com)

## Abstract

In a Chilean context of social demands against the logics of neoliberalism, this research, which is part of a larger study, uses a Foucauldian approach to analyze the official teaching evaluation policy as a neoliberal technology in force that would be producing transformations in the subjectivity and practices of teachers. It is a qualitative study that uses the semi-structured in-depth interview as an analysis technique. Through 22 interviews with teachers from schools financed by public funding, processes of adherence to the evaluation policy are identified due to the seduction of the economic incentives proposed by this policy, and also by the possibility of validating their teaching practice based on the categorizations used by these evaluations.

**Keywords:** Neoliberalism; teachers; gubernamentalidad; evaluation policies.

## 1. Introducción

Chile ha estado viviendo desde octubre de 2019 un proceso de movilizaciones sociales y resistencias colectivas que reclaman erradicar las enormes desigualdades socio-económicas que vive el país a raíz del desarrollo del neoliberalismo de los últimos cuarenta años (Sehnbruch y Donoso, 2020). Hasta el momento, la masividad y la enorme aprobación de la ciudadanía de las demandas del movimiento, han permitido la realización de un plebiscito cuyo resultado fue la aprobación de la redacción de una nueva Constitución —por una asamblea convocada exclusivamente para esta labor— para reemplazar la Constitución neoliberal de 1980.

El proceso de movilización social ha sido popularmente conocido como “El estallido social”, un proceso de resistencias colectivas que fueron iniciadas por estudiantes secundarios; lo que recuerda a otros procesos de movilizaciones y resistencias previos contra las lógicas globales de la neoliberalización de la educación chilena, como lo ocurrido en el año 2006 con las protestas del “movimiento pingüino” (Donoso, 2013) o las movilizaciones de los estudiantes universitarios en el año 2011 (Bellei et al., 2014).

Desde las investigaciones que han estudiado el neoliberalismo y específicamente su influencia en la estructura del sistema educativo chileno, han destacado especialmente aquellas que lo analizan como un conjunto de políticas económicas e ideológicas que instauran un mercado educativo y que redefinen la relación del Estado con la educación pública (Assaél et al., 2015; Bellei, 2015; Cornejo, 2006; Donoso-Díaz, 2005; Ruiz, 2010). Si bien esto corresponde a una forma global de entender el neoliberalismo (Harvey, 2005), no obstante, existe otra corriente que lo comprende como una "gubernamentalidad" (Foucault, 2006), es decir, como un modo de gobierno de las conductas de los sujetos mediante procesos de subjetivación que los incita a establecer por si mismos las reglas que guían sus acciones (Rose, et al., 2006). Esta nueva forma de poder, basándose en las necesidades y deseos de los individuos, utiliza estímulos positivos para seducirlos y que de esta manera se auto-sometan sin la necesidad de ser sometidos por un poder externo (Han, 2014). Desde el ámbito educacional, este tipo de enfoque es de utilidad para estudiar como el neoliberalismo mediante diferentes tecnologías políticas se instala en la subjetividad del profesorado redefiniéndolo y controlando sus conductas para producir un nuevo tipo de profesionalismo docente (Saura y Luengo, 2015). Considerando que también el neoliberalismo se ha instalado en Chile desde políticas que reconfiguran a la profesión docente a través de sus principios (Cornejo et al., 2015; Rojas y Leyton, 2014; Sisto, 2011), esta investigación utiliza la perspectiva Foucaultiana para centrarse específicamente en la política evaluativa a la docencia y los procesos de subjetivación neoliberal que produce en el profesorado.

## **2. Gubernamentalidad neoliberal en la profesión docente**

Como ya se esbozó, comprender el neoliberalismo desde la perspectiva de la gubernamentalidad implica entenderlo no solamente desde el punto de vista de una teoría económica o un conjunto de políticas que producen una retirada del Estado para favorecer la expansión del mercado como organizador de lo social, sino como una razón gubernamental o racionalidad de gobierno de las conductas de los sujetos que opera mediante diversas estrategias (Burchell, 1993; Foucault,

2007). Estas estrategias de conducción de las conductas dirigen las acciones de los sujetos a través de su libertad y de sus aspiraciones (Han, 2014). Esto significa que estas nuevas prácticas de control no se enfrentan a la autonomía del yo de los individuos, sino que, por el contrario, pretende que los sujetos libremente puedan establecer sus propios mecanismos de autogobierno alineados con los objetivos políticos (Rose, 1996). Así pues, los sujetos creyéndose libres son conducidos en virtud de la exigencia de la nueva sociedad neoliberal para que asuman una nueva constitución "empresarial" en las diversas facetas de sus vidas (Foucault, 2007), que les permitan maximizarse para sobrevivir en este ambiente de competencia propio de la sociedad neoliberal (Lazzarato, 2009).

Bajo esta perspectiva, la educación no es ajena a la producción de una nueva subjetividad neoliberal, puesto que ella se promueve mediante los principios de la Nueva Gestión Pública (NGP) que exigen a cada actor educativo a conducirse bajo la lógica empresarial, obligándolos a asumir la forma de empresa para poder soportar las nuevas condiciones creadas (Laval y Dardot, 2013).

De forma amplia, la NGP corresponde a un mecanismo de la endoprivatización educativa (Ball y Youdell, 2008), que ha sido incorporada paulatinamente y sin principios uniformes por la mayoría de los sistemas educativos para llevar a cabo los procesos de gubernamentalidad neoliberal en la población educativa (Saura y Muñoz, 2016), bajo el supuesto de optimizar el rendimiento del sector público mediante la aplicación de los modelos de gestión de la empresa privada (Verger y Normand, 2015). Específicamente, dentro de las medidas que la NGP promueve y que involucran al profesorado se incluyen: estandarización de la educación, nuevos procesos evaluativos con mayores énfasis en los resultados, flexibilización laboral y remuneración relacionada con el desempeño (Anderson y Cohen, 2015; Bernal y Vásquez, 2013; Hall et al., 2015). A través de estas medidas se busca gestionar las motivaciones del profesorado para que cumplan con mayor eficacia sus obligaciones ante las instancias superiores, de manera que trabajen para la "empresa" educacional como si lo hiciesen para sí mismo (Laval y Dardot, 2013, p. 332).

El impacto que está teniendo en el profesorado la aplicación de los principios de la NGP en su práctica se relaciona con una nueva cultura denominada de la "performatividad" (Ball, 2003). En esta nueva cultura, los profesores deben esforzarse para alcanzar las *performances* u objetivos de desempeño previamente establecidos por las autoridades educativas como medidas de resultados o productividad (Ball, 2013). Para cumplir esos objetivos, la performatividad se instala en el profesorado esencialmente como "una lucha por la perceptibilidad" (Ball, 2003, p. 93), en la cual las mediciones determinarán la valía del profesorado y en donde destacará el profesor que logre cuantificar su eficiencia. Esto implica que la identidad docente ahora se construye bajo el objetivo de cumplir las metas de desempeño por sobre el desarrollo de los valores tradicionales de la práctica pedagógica (Molina-Pérez y Luengo, 2020). Precisamente, diversos trabajos en distintos países que han implementado los principios de la NGP a la docencia evidencian como estas políticas contribuyen a una desprofesionalización del profesorado afectando su identidad laboral histórica (Cornejo et al., 2015; Hendrikx, 2019; Luengo y Molina-Pérez, 2019; Luengo y Saura, 2013; Molina-Pérez y Luengo, 2020; Perold, Oswald y Swart, 2012; Sisto, 2012).

## **2.1 Política evaluativa docente en un contexto educativo neoliberal**

En el contexto chileno, las políticas vinculadas con la NGP se introducen fundamentalmente como respuesta a las movilizaciones estudiantiles "pingüinas" del año 2006 con el objetivo de corregir las fallas del mercado educativo que había sido puesto en cuestión (Falabella, 2015). Este conjunto de políticas que incluye la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) y la creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, ha sido denominado como el nuevo marco regulatorio de las políticas educativas chilenas (Cornejo et al., 2015). Este marco afecta específicamente la labor docente mediante la prescripción de estándares, flexibilización laboral, fomento de la competencia entre pares, y que, en su conjunto, buscan transformar el rol de los docentes hacia una labor meramente del tipo técnico y de ejecutores del currículo (Biscarra et al., 2015; Cornejo et al., 2015; Etcheberrigaray et al., 2017).

Junto a este marco regulatorio general de la educación chilena, se suma para el profesorado de escuelas públicas, una política que regula su práctica profesional a nivel individual mediante un sistema evaluativo conocido como la Evaluación Docente. Esta evaluación promulgada el año 2004, por una parte, ha sido reconocida dentro de las iniciativas que han supuesto un esfuerzo público por el compromiso con el fortalecimiento de la profesión docente como premisa clave en la mejora de la educación (Bonifaz, 2011; Núñez, 2004) y se destaca como un sistema evaluativo que, aunque involucra aspectos sumativos, tiene fundamentalmente un carácter formativo que contribuye al desarrollo profesional del profesorado (Ávalos, 2018). Por otra parte, ha sido entendida como una política de la NGP basada en estándares de desempeño y vinculada a consecuencias para el profesorado (Sisto, 2012), cuyo principal objetivo es el gobierno sobre los docentes para modelar sus conductas y así institucionalizar el modelo neoliberal en su profesión (Fardella, 2013b).

En términos prácticos, el proceso evaluativo se realiza obligatoriamente cada cuatro años a los profesores de escuelas públicas en base a evidencias de su desempeño profesional recogidas en 4 instrumentos: i) un portafolio escrito que de cuenta de su práctica pedagógica y que incluye una clase grabada de 40 minutos; ii) una autoevaluación; iii) una entrevista con un profesor evaluador par; y iv) un informe de los directivos de la escuela donde se desempeña. Según sus resultados, los profesores son clasificados en 4 niveles de desempeño: Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio. Los profesores que sean clasificados como Destacados o Competentes no vuelven a rendir la evaluación durante los próximos 4 años. Además, tienen la opción de recibir un incentivo económico si dan una prueba escrita voluntaria que mide su conocimiento disciplinar y pedagógico, conocida como Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI), sin embargo, principalmente por falta de tiempo, los docentes elegibles no rinden esta evaluación, realizándola solamente alrededor un tercio de ellos (Ávalos, 2018). Por el contrario, los profesores que salgan clasificados como Básicos o Insatisfactorios disponen de Planes de Superación Profesional gratuitos como un modelo de apoyo para superar sus debilidades profesionales. De no mejorar sus resultados, deberán

repetir el proceso evaluativo en uno o dos años respectivamente con la posibilidad de abandonar el sistema público de no mejorar su clasificación.

Posteriormente, en el año 2016 se promulga una nueva ley para regular la profesión docente conocida popularmente como Carrera Docente. Esta nueva ley, que no deroga la anterior Evaluación Docente, tiene como medida clave y más valorada la creación de una carrera profesional que permite a los profesores aumentar sus salarios en la medida que progresan en ella (Ávalos 2018; Ruffinelli, 2016). La nueva carrera profesional docente se compone de tres tramos obligatorios: Inicial, Temprano y Avanzado; y dos tramos voluntarios: Experto I y Experto II. Para avanzar en estos tramos, los profesores deben rendir obligatoriamente una prueba de conocimientos disciplinares y pedagógicos, que, en conjunto con sus resultados del portafolio de la Evaluación Docente y sus años de experiencia, determinarán su categorización y renta. Además, a los profesores que ingresan a la Carrera Docente, se les incrementa automáticamente en cerca de un 350% el valor de la Bonificación de Reconocimiento Profesional (BRP), un bono salarial que reciben desde 2007 por concepto de título profesional. Asimismo, se mantiene la posibilidad de abandonar el sistema si no se supera el tramo Inicial en dos evaluaciones consecutivas. Es importante destacar que esta ley constituye un hito al incluir en el marco evaluativo a los profesores de escuelas privadas subvencionadas tal como fue sugerido por la OCDE (2013). En ese sentido, con la ampliación de la política evaluativa hacia los docentes de las escuelas privadas subvencionadas, también se amplía la regulación del quehacer docente que antes solamente era ejercida sobre el profesorado de escuelas públicas a través de la Evaluación Docente.

### **3. Enfoque metodológico**

La presente investigación privilegia el relato de los participantes por lo que se opta por una metodología del tipo cualitativa. Se elige este tipo de enfoque, puesto que esta metodología se orienta a analizar casos concretos dentro de las particularidades de los contextos locales, tomando las perspectivas y narrativas de los participantes y sus significados subjetivos siempre en una relación del entorno

en el que se encuentran (Flick, 2004). Para la producción de información se utiliza la entrevista en profundidad. Esta técnica se considera la más precisa para la investigación, ya que permite en un breve periodo de tiempo conocer la experiencia subjetiva de los entrevistados respecto a su realidad externa (Hernández, 2014). En total se realizan 22 entrevistas a profesores que se desempeñan en escuelas que reciben subvenciones públicas.

### **3.1. Elección participantes y estrategia de análisis de las entrevistas**

Los criterios principales para la elección de los entrevistados es que sean profesores en ejercicio al momento de realizar la entrevista, que se desempeñen en escuelas subvencionadas por el Estado y que se hayan sometido a alguna evaluación oficial (Evaluación Docente o Carrera Docente) o que su escuela este adscrita al nuevo sistema de la Carrera Docente<sup>3</sup>. En los casos descritos se asume que los profesores tienen un conocimiento respecto a estos sistemas evaluativos oficiales, puesto que, o bien, ya han sido evaluados o lo harán en el corto plazo. En ese sentido, se decide incluir entre los participantes a profesores que aún no han sido evaluados para conocer las expectativas y preocupaciones que pueden generar estos sistemas evaluativos.

Buscando variedad discursiva, se establece no entrevistar a más de 3 docentes por escuela, lo que en definitiva permitió entrevistar a profesores y directivos de 15 escuelas, dentro de las cuales se incluye una de régimen de administración delegada<sup>4</sup>. Esto a su vez, hizo que las entrevistas abarcaran mas de una región de Chile. Asimismo, se busca que existiese un equilibrio entre profesores que actualmente trabajan en el sector público municipal con el privado subvencionado. En este aspecto es importante destacar que un poco mas de 1/3 de los entrevistados se ha desempeñado en ambos regímenes. Por último, se

---

<sup>3</sup> La Carrera Docente empieza a regir inmediatamente desde su promulgación en las escuelas públicas. Las escuelas privadas subvencionadas y de administración delegada se adscriben voluntariamente en una primera etapa hasta 2025.

<sup>4</sup> Constituyen alrededor de 70 liceos técnicos profesionales que durante la dictadura y el proceso de municipalización, el ministerio de educación, mediante el Decreto Fuerza de Ley N°3.166/1980, entrega su administración a corporaciones privadas sin fines de lucro.

busca que entre los seleccionados exista variedad en los años de experiencia en el ejercicio de la pedagogía.

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

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

**Tabla 1. Lista de participantes**

Entrevistado	Tipo de Escuela	Genero	Años de experiencia ejerciendo.	Región
Docente 1 (D01)	PS	Masculino	6	Región Metropolitana
Docente 2 (D02)	PS	Femenino	32	Región Metropolitana
Docente 3 (D03)	PS	Femenino	5	Región Metropolitana
Docente 4 (D04)	M	Masculino	10	Región Metropolitana
Docente 5 (D05)	M	Femenino	4	Región Metropolitana
Docente 6 (D06)	M	Femenino	16	Región Metropolitana
Docente 7 (D07)	M	Masculino	40	Región Metropolitana
Docente 8 (D08)	PS	Masculino	5	Región Metropolitana
Docente 9 (D09)	AD	Masculino	6	Sexta región
Docente 10 (D10)	M	Femenino	4	Región Metropolitana
Docente 11 (D11)	M	Femenino	5	Región Metropolitana
Docente 12 (D12)	M	Masculino	31	Región Metropolitana
Docente 13 (D13)	PS	Femenino	37	Cuarta región
Docente 14 (D14)	M	Masculino	38	Cuarta región
Docente 15 (D15)	M	Femenino	40	Región Metropolitana
Docente 16 (D16)	PS	Femenino	9	Región Metropolitana
Docente 17 (D17)	PS	Femenino	5	Región Metropolitana
Docente 18 (D18)	M	Femenino	5	Región Metropolitana
Docente 19 (D19)	PS	Femenino	6	Quinta región
Docente 20 (D20)	PS	Femenino	3	Región Metropolitana
Docente 21 (D21)	PS	Femenino	1	Región Metropolitana
Docente 22 (D22)	M	Femenino	9	Quinta región

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

En el proceso de análisis de las entrevistas se utilizó el software NVivo v. 12. Las entrevistas se examinaron a partir de la transcripción literal y de las notas realizadas durante la aplicación de las mismas. La codificación de los datos se desarrolla inductivamente; de forma abierta, coaxial y selectiva (Strauss y Corbin,

2002). Preliminarmente, a partir de los textos y fundamentalmente de las expresiones de los entrevistados, se produce una lista amplia de códigos que buscan condensar el texto de las entrevistas. Estos códigos corresponden a un primer nivel de abstracción que permiten empezar el proceso de comprensión del conjunto de las entrevistas. Luego, se determinan las categorías que puedan contener la información del resto de los códigos. Estas categorías se filtran y reagrupan para condensar la información en un número mas reducido de categorías y de mayor abstracción que las obtenidas preliminarmente. Finalmente, se establece una relación entre las nuevas categorías resultantes para establecer la categoría principal que, en nuestro caso, corresponde a la seducción y transformación subjetiva del profesorado por los mecanismos de la política evaluativa docente. Esta categoría compone el nodo para articular los resultados.

#### **4. Resultados**

##### **4.1 Subjetividades neoliberales a través de la (auto)seducción por los mecanismos de la política evaluativa docente**

Como se ha demostrado en anteriores investigaciones (Fardella, 2013a; Fardella y Sisto, 2015) el profesorado utiliza diversos mecanismos para resistir subjetivamente las nuevas prescripciones neoliberales que promueve la Evaluación Docente. Sin embargo, el profesorado también adhiere con ciertos elementos de este dispositivo evaluativo (Fardella y Sisto, 2015). Como revisaremos a continuación, en estas adhesiones resulta clave el sistema de incentivos económicos o pago por productividad. Estos incentivos son valorados por el profesorado entrevistado en la medida que lo asocian a una recompensa por realizar bien su trabajo. Asimismo, el profesorado también adhiere con estos mecanismos evaluativos en la medida que son colonizados por la cultura de la performatividad, en la cual como plantea Ball (2003), el profesor que es reconocido socialmente como "buen" profesor es aquel que logra medir su eficacia. En ese sentido, las categorizaciones que establece la política evaluativa en Chile estimulan la competitividad en el profesorado, quienes ven en esta lógica la posibilidad de reconocerse y ser reconocidos como profesores exitosos.

#### 4.1.1. (Auto)seducción por la recompensa

Como se ha mencionado, el poder en la gubernamentalidad neoliberal actúa a través de la seducción y no de la represión, para que el sujeto sometido se conciba libre y no sea consciente que esta siendo constreñido por un poder externo. Precisamente, esta voluntariedad hace que el poder de esta forma de subjetivación sea más "insidiosa" (Davies y Pettersen, 2005a, p. 148), ya que el sujeto al reproducir por si mismo la lógica de dominación, elimina la posibilidad de una rebelión.

En el caso de la política evaluativa docente en Chile, la nueva ley de Carrera Docente precisamente efectúa un giro respecto a la Evaluación Docente para resultar más atractiva para el profesorado y así soslayar los elementos punitivos que el profesorado percibía de esta última (Assaél y Pavez, 2008; Sisto, 2011). Este giro viene dado por el incremento automático del valor del bono BRP de los profesores que ingresen a la Carrera Docente, y también porque ahora el aumento salarial va de la mano con la categorización obtenida en el proceso evaluativo. De acuerdo a las entrevistas estos cambios han sido clave para la validación de la nueva política. La mayoría del profesorado es seducido por los incrementos salariales, ya sea relativo al aumento en el BRP, así como fundamentalmente por la lógica neoliberal de cobro por productividad que se asocia a la idea de recompensa por el trabajo bien hecho:

(...) espero que me aumente el sueldo ya en la siguiente evaluación. Aún así, igual me aumentó el sueldo. Porque bueno, tú debes saber eso del desglose, que el BRP es lo que mas subía, que pasó de 80.000 pesos para una profe con mención a 300.000 pesos y algo. (D10M)

(...) porque si te evalúan de una manera y te va bien, creo que alguna "recompensa" hay que obtener. Y el sueldo es lo que más te ayuda en ese sentido. (D06M)

En esta seducción influye que la principal reivindicación que ha realizado históricamente el profesorado desde la vuelta a la democracia es recuperar la masa salarial que fue recortada al gremio del sector público durante la dictadura

(Núñez, 2003). Relacionado con esto, como es reconocido por una profesora, el sueldo es el punto débil del profesorado:

(...) nos manipulan sabiendo que nuestra gran debilidad es nuestro sueldo.  
(D03PS)

Esta política, entonces, utiliza ese punto débil para controlar la conducta del profesorado mediante la lógica del cobro por productividad. Así, una parte del profesorado ve en la elaboración de una buena evaluación la posibilidad de obtener un mejor sueldo y una mejor calidad de vida:

(...) este año voy a hacer el portafolio (...) voy a retroalimentarme de lo que hago mal y de lo que hago bien; voy a surgir, y voy a tener una mejor calidad de vida y un mejor sueldo. (D22M)

Junto con aceptar esta lógica, los profesores también aceptan los costos personales que este tipo de política implica, como lo son el desgaste y sacrificio por obtener buenos resultados en la evaluación:

Me parece bien. Me parece que los profesores que muchas veces nos preocupamos por capacitarnos, por crecer profesionalmente hablando, es importante que seamos evaluados y que seamos incentivados por una mejora económica; como una forma de premiar todo el esfuerzo, todo el sacrificio que un docente hace por adquirir nuevos conocimientos, nuevas metodologías, a través de jornadas de capacitaciones que por lo general se hacen con mucho esfuerzo. (D13PS)

Estas promesas económicas entendidas como recompensas por aumentar su profesionalización docente actúan como una manera eficaz en la conducción de las conductas: esfuérate y serás recompensado. De esta manera, el esfuerzo toma un valor económico que es aceptado por sobre el desgaste que implica el proceso, o en otras palabras, el sacrificio realizado para obtener buenos resultados en las evaluaciones no son condición suficiente para invalidar completamente la política. En esa línea, una opinión de una profesora recuerda la metáfora del pacto con el diablo, en el cual todo sacrificio es válido con tal de satisfacer nuestros deseos, que en este caso es el dinero:

(...) obviamente si va a ser una evaluación dónde está asociada a la plata, yo creo que ningún ser humano en la tierra no vendería su alma de esa forma... un poco. (D17PS)

La metáfora del pacto con el diablo refuerza la idea de que para obtener lo que deseamos es necesario asumir un costo. En el caso de los profesores, es un costo corporal que se manifiesta fundamentalmente a modo de depresión, ansiedad y estrés (Cornejo y Reyes, 2008). Esto queda de manifiesto al consultar a una profesora de escuela privada subvencionada, que aún no se ha evaluado, si esta dispuesta a someterse a este proceso. La respuesta es, precisamente, que depende del costo-beneficio:

Yo creo que dependería de cuanto sube el sueldo. Y si no es tanto, tal vez no. Preferiría evitarme ese estrés. (D21PS)

De esta manera los profesores son seducidos por la posibilidad de obtener una autonomía económica a través de esta política, la que se presenta como la alternativa mas auténtica para responder a las reivindicaciones salariales, puesto que pone el énfasis en el propio esfuerzo y desempeño. De esta forma, la posibilidad de aumentar el salario mediante el propio desempeño se vuelve "atractivo", como es la calificación que realiza una profesora que aún no ha sido evaluada por estos sistemas:

(...) existe como esta idea atractiva de la Carrera Profesional Docente. (D16PS)

En tanto tecnología de poder, la seducción por los incentivos económicos opera modificando la subjetividad del profesorado para que respondan a unos objetivos que han sido diseñados externamente. En ese sentido, mediante esta seducción se pretende generar conductas de autogestión en el profesorado para que libremente cumplan con los objetivos oficiales, tal como lo plantea esta profesora:

Yo el tema del incentivo económico lo valore bastante cuando comenzó (...) como un buen elemento para las nuevas generaciones de profesores, de que vean en el tema del evaluarse y del mejorar y del perfeccionarse una necesidad. A lo mejor, lo van a asociar con el tema económico, sí. Pero yo creo que a lo mejor después se va a convertir en una práctica. (D19PS)

En definitiva, y como se ejemplifica en este relato, la seducción por los incentivos económicos funciona como normalizador de conductas, motivando a la maximización de sí mismo hasta que esto después se vuelva natural. En ese sentido, las políticas de evaluación con incentivos funcionan como un proceso de normalización que conduce al profesorado a adaptarse a los nuevos criterios de rendimiento en contra de su autonomía profesional (Laval y Dardot, 2013). La evaluación al profesorado mediante la lógica neoliberal del cobro por desempeño actúa como una herramienta que busca generar en ellos conductas de autogestión, no así brindar un apoyo formativo en el verdadero sentido. A través de esta lógica se obliga al profesorado a conseguir la eficiencia en sus prácticas pedagógicas desde mecanismos que no los consideran como individuos críticos y reflexivos, transformando así sus subjetividades.

#### 4.1.2. (Auto)seducción por ser “perceptibles”

De acuerdo a las entrevistas, en la política evaluativa docente en Chile, la seducción no se da solamente desde los incentivos monetarios, sino que también ella seduce mediante la escala de categorizaciones en las que son encasillados los docentes según sus desempeños. Aunque con la nueva Carrera Docente ambos elementos están entrelazados, previamente las categorizaciones han sido identificadas como un componente clave para que el profesorado defina y valide su práctica ante sí mismos y ante la comunidad educativa (Fardella y Sisto, 2015). En ese sentido, las categorizaciones funcionan como reconocimiento simbólico de valorización social, aspecto que ha sido evidenciado como necesario para el profesorado más allá de los incentivos económicos (Acuña, 2015; Vaillant, 2012). Por lo tanto, el profesorado ve en esta lógica la posibilidad de valorarse y ser valorados como los mejores, y para ello, tal como afirma este profesor, hay que esforzarse para cumplir con los requerimientos oficiales que permiten avanzar en las progresiones:

(...) entonces la forma que tú tienes de ver en qué estándar estas, es esta prueba (...) De hecho para la segunda vez que salí Competente tuve que

esforzarme mucho más en la parte escrita porque sabía que era mi debilidad. (D04M)

Las evaluaciones acá funcionan como recordatorio de que la única forma de encajar en el nuevo modelo de sociedad impuesta por el neoliberalismo es a través del propio esfuerzo, de la maximización de sí mismo (Lazzarato, 2009). Estas tecnologías estimulan a los docentes a pensarse como “individuos que se calculan a sí mismos, que agregan valor a si mismos, que mejoran su productividad, que viven una existencia de cálculo” (Ball, 2013, p. 8). Como lo señalan los siguientes relatos, agregarse valor a si mismo implica estar en constante perfeccionamiento, en un aprendizaje continuo para mantenerse vigente:

(...) yo creo que igual es bueno que tengamos que evaluarnos, más que evaluarnos en realidad, de que el sistema nos enseñe que tenemos que estar perfeccionándonos porque el conocimiento avanza muy rápido hoy en día. (...) Ahora con el tema de la evaluación muchos profesores comenzaron a retomar estudios, comenzaron a buscar nuevos contenidos, etc. (D11M)

(...) hay que evaluarse, hay que medirse y hay que estar también vigente en todo el tema de la pedagogía. (D12M)

De esta forma, el profesorado empieza a asumir la condición de empresario de sí (Foucault, 2007) para ser lo mas eficaz posible y lograr sobrevivir en esta “lucha por la perceptibilidad” (Ball, 2003) que implica la performatividad. Esto a su vez produce un “efecto cadena” (Laval y Dardot, 2013, p. 334) dentro de la producción de subjetividades neoliberales, ya que el profesorado se adapta subjetivamente a las condiciones que ellos mismos van autoproduciendo, volviéndolas duraderas y reforzando esas relaciones de competición. Así pues, el profesorado asume este ambiente y se convierten en individuos competitivos que se esfuerzan por cumplir las expectativas de las políticas oficiales para sobrevivir dentro del sistema, incluso legitimando la destrucción del resto si esto conduce a la supervivencia personal (Davies y Peterssen, 2005b):

(...) va a forzar a las personas que decidan estudiar pedagogía a ser más rigurosas en sus prácticas (...) Yo creo que eso va ser una especie de limpieza en el profesorado. (D17PS)

(...) es una manera de filtrar el compromiso (...) yo siento que los profesores que no avanzan o que al final hacen portafolios o muestran una deficiencia en cuanto a la preparación de clases o al manejo de su disciplina, a lo mejor ya no tienen que estar en el sistema o tienen que dedicarse a otra cosa. (D19PS)

Como queda de manifiesto en estos relatos, las evaluaciones docentes se instalan en el profesorado chileno como un mecanismo que permite “filtrar” o “limpiar” al profesorado que no cumple con los nuevos estándares. Esta desvalorización entre colegas se relaciona con la transformación de lo social propuesta por el neoliberalismo a través de la individualización y la competencia, aspectos que destruyen los vínculos sociales y la posibilidad de cohesión social (Lazzarato, 2009). Este contexto se apropia de las escuelas, los profesores han sido aislados unos de otros mediante los procesos de individualización que resaltan la ideología del éxito individual donde cada uno es responsable de sus logros y sus fracasos sin deberle nada a nadie (Laval y Dardot, 2013). Lo anterior provoca una erosión de las solidaridades entre los colegas, como se refleja en los siguientes relatos:

(...) yo he visto que hay gente que le ha ido bien y que no tiene idea. Porque el papel puede mucho y la clase X que tú grabas sabemos que no es real. (D02PS)

Hay profesores, de repente colegas que uno dice: Oye este profe no es muy bueno y salió, no sé, Destacado. (D10M)

La ideología del éxito individual se da en este contexto performativo. El profesorado debe destacar individualmente en las mediciones, pues son estas las que determinan su valía dentro de la comunidad educativa y en la sociedad en general. Por ello la obtención de buenos resultados en las evaluaciones docentes resultan clave para que el profesorado adhiera a estos sistemas evaluativos a través de su autovaloración:

(...) yo estoy en Avanzado, pero por qué no puedo más. Por mis años de experiencia no puedo subir de nivel. (D18M)

(...) tuve la dicha fantástica de ser evaluado cuatro veces. Afortunadamente, no me moví del rango de Competente, no me interesaba más allá. (D07M)

Como se manifiesta en estos relatos, cuando se obtienen buenas categorizaciones la cultura performativa penetra en la subjetividad del profesorado a través de la figura del "yo triunfante" (Ball, 2003), que viene dada por la seducción de ser excelentes, de alcanzar los máximos niveles de desempeño, en ser reconocidos como los mejores. En ese sentido, la autovaloración de los profesores pasa a depender de los resultados y categorizaciones obtenidas. En la medida que se obtienen buenos desempeños, los docentes se sienten orgullosos y la política se vuelve válida y confiable. No obstante, esta validación de la política evaluativa ocurre también desde los malos resultados, puesto que producen en el profesorado sentimientos de vergüenza, frustración y desvalorización de su trabajo:

(...) salí en una oportunidad Básica y uno se siente mal. Te sientes poco valorado, como que tu esfuerzo no vale la pena. (D15M)

Yo he observado que los que han sido no mal evaluados, sino que han salido Básico, se sienten mal. Se sienten como...su autoestima los veo que decae mucho. (D14M)

De acuerdo a lo anterior, la cultura de la performatividad afecta en nuestro sentido del yo y en nuestra autovaloración de forma ambivalente: éxito o fracaso. En ambos casos, y de acuerdo a los relatos del profesorado, los directivos de las escuelas los hacen responsables exclusivos de los desempeños obtenidos, lo que corresponde a un elemento central en la producción de la nueva subjetividad neoliberal (Laval y Dardot, 2013). Siguiendo lo propuesto por Han (2014), en esto es clave la palabra "auto", puesto que los profesores realizan un proceso de auto-explotación en la cual se hacen responsables de su propia dominación represiva. Esto, a su vez, les impide poner en duda al sistema cuando sienten que fracasan. Así, los sentimientos agresivos que antiguamente eran hacia los explotadores

externos, se vuelven sobre sí mismo como una autoagresión que desencadena sensaciones de estrés, depresión y malestar en general (Han, 2014).

## 5. Conclusiones

En un escenario en Chile de reivindicaciones sociales contra las lógicas neoliberales, nos hemos centrado en las tecnologías políticas neoliberales vigentes que regulan y transforman la profesión docente desde el ámbito individual. Dentro de estas tecnologías hemos situado a la política evaluativa oficial a la docencia, la que como se ha demostrado en esta investigación, produce una transformación de la subjetividad en el profesorado extendiendo la cultura de la performatividad mediante los principios del "neoliberalismo en acción" (Lazaratto, 2009) que promueve estados de individualización y competitividad en el profesorado, afectando su práctica tradicional y los vínculos de reciprocidad con los colegas. En este punto, es necesario advertir una limitación de esta investigación respecto a la selección de participantes, quienes en su mayoría pertenecen a la Región Metropolitana. Esto sin duda dificulta la generalización de los resultados obtenidos. Sin embargo, nuestros resultados se mantienen en línea con otros estudios que muestran la influencia de las políticas evaluativas a la docencia en las transformaciones neoliberales de las subjetividades del profesorado chileno (Fardella y Sisto, 2015; Sisto, 2012).

Como se ha señalado, la gubernamentalidad neoliberal produce una nueva subjetividad desde procesos que utilizan como herramienta la seducción para causar el auto-sometimiento de los sujetos sin la necesidad de la actuación de un poder externo. Con esta nueva técnica de poder, ocurre un desplazamiento de los antiguos controles burocráticos propios de la sociedad disciplinaria, hacia modelos propios de la sociedad de control (Deleuze, 2006), en tanto los sujetos sometidos no tienen conciencia de su sometimiento.

En el caso de los entrevistados, la política evaluativa precisamente se valida y provoca efectos de adhesión en el profesorado a partir de sus componentes seductores. En primer lugar, estos son cautivados por un sistema de incentivos económicos que hace que adhieran a la política bajo el supuesto de la libertad

para alcanzar mejoras económicas -que históricamente el profesorado ha demandado- a partir del propio esfuerzo. Esta aceptación por parte del profesorado de la lógica del pago por desempeño, además ya ha sido evidenciada a partir de la falta de cuestionamiento que realizaron los profesores a estos mecanismos durante su participación en las anteriores movilizaciones estudiantiles contra la lógica neoliberal en educación (Mizala y Schneider, 2014).

En segundo lugar, el profesorado entiende que en las categorizaciones que realiza la política evaluativa tienen la posibilidad de destacar en la "lucha por la perceptibilidad" de la cultura de la performatividad (Ball, 2003) a partir de sus buenos desempeños en los procesos evaluativos. Esto les permite valorarse y ser valorados por su entorno como profesionales exitosos. Por ello, principalmente la validación de esta política se da a partir de las buenas categorizaciones que producen en el profesorado sentimientos de orgullo y satisfacción ante la evaluación de su práctica. Sin embargo, también la validación opera de forma contraria al producir sentimientos de desvaloración de su labor en los docentes que no obtienen buenos resultados. Por lo que la validación de esta política no ocurre exclusivamente a partir de las buenas categorizaciones, sino también desde los sentimientos de frustración y desvalorización que genera la obtención de una baja categorización.

En definitiva, y aunque en otras investigaciones se han destacado las prácticas que realiza el profesorado en Chile para evitar ser gobernado por el discurso neoliberal (Fardella, 2013a; Fardella y Sisto, 2015), en la presente investigación se evidencia una apropiación de los discursos que promueve la cultura de la performatividad, producto de una colonización neoliberal que transforma la subjetividad y la práctica profesional docente. Finalmente, estas adhesiones resaltan la importancia que adquiere esta política en el conjunto del profesorado, quienes a partir de estímulos positivos, se esfuerzan por responder a las exigencias de los discursos oficiales y a las presiones sociales mediante su propio sacrificio y sometimiento. Precisamente, el costo de adherir a estas lógicas ha generado en el profesorado procesos de individualización, abandono y culpabilización que termina por afectar su salud (Cornejo y Reyes, 2008), desde

enfermedades físicas y psíquicas que aseguran haber padecido durante el proceso evaluativo (Reyes, Varas y Zelaya, 2014).

### Referencias bibliográficas

- Anderson, G. y Cohen, M. I. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 23(85), 2-25.
- Acuña, F. (2015). Incentivos al trabajo profesional docente y su relación con las políticas de evaluación e incentivo económico individual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 7-26.
- Assaél, J. y Pavez, J. (2008). La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos. *REICE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 41-55.
- Assaél, J., Cornejo, R., Albornoz, N., Etcheberrigaray, G., Hidalgo, F., Ligueño, S. y Palacios, D. (2015). La crisis del modelo educativo mercantil chileno: Un complejo escenario. *Currículo sem Fronteiras*, 15(2), 334-335.
- Ávalos, B. (2018). Teacher evaluation in Chile: Highlights and complexities in 13 years of experience. *Teachers and Teaching*, 24(3), 297-311.
- Ball, S. J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, 37(15), 87-104.
- Ball, S. J. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: Rumbo a una sociedad performativa, *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113.
- Ball, S. J. y Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Bruselas: Education International.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Bellei, C., Cabalín, C. y Orellana, V. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies. *Studies in Higher Education*, 39(3), 426-440.

- Bernal, J.L. y Vázquez, S. (2013). La nueva gestión pública: El desembarco de las ideas neoliberales con la LOMCE. *Revista Témpora*, 16, 35-58.
- Biscarra, C., Giaconi, C. y Assaél, J. (2015). El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas*, 14(3), 80-92.
- Burchell, G. (1993) Liberal government and techniques of the self. *Economy and Society*, 22(3), 267-282.
- Bonifaz, R. (2011). Origen de la evaluación docente y su conexión con las políticas públicas en educación. En J. Manzi, R. González e Y. Sun (Eds.), *La evaluación docente en Chile* (pp. 13-32). Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología-MIDE-UC.
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118-129.
- Cornejo, R. y Reyes, L. (2008) *La cuestión docente. Chile: Experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE.
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R. y Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83.
- Davies, B. y Petersen, E. B. (2005a). Intellectual workers (un)doing neoliberal discourse. *Critical Psychology*, 13, 32–54.
- Davies, B. y Petersen, E. B. (2005b). Neoliberal discourse in the academy: The forestalling of (collective) resistance. *Learning and Teaching in the Social Sciences*, 2, 77–98.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *POLIS. Revista académica de la Universidad Bolivariana*, 5(13), 1-5.
- Donoso, S. (2013). Dynamics of Change in Chile: Explaining the Emergence of the 2006 Pingüino Movement. *Journal of Latin American Studies* 45(1), 1–29.

- Donoso-Díaz, S. (2005) Reforma y Política Educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 31(1), 113-135.
- Etcheberrigaray, G., Lagos, J., Cornejo, R., Albornoz, N. y Fernández, R. (2017). Concepciones sobre docencia en el nuevo marco regulatorio del sistema escolar chileno. *Revista de psicología*, 26(1), 1-13.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132), 699-722.
- Fardella, C. (2013a). Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: El caso de la docencia en Chile. *Psicoperspectivas*, 12(2), 83-92.
- Fardella, C. (2013b). *La Neoliberalización de la Profesión Docente en Chile: Adscripción, Creación y Cotidianeidad de los Cambios*. Tesis Doctoral: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fardella, C. y Sisto, V. (2015) Nuevas Regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27, 68-79.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine de Gruyter.
- Hall, D., Grimaldi, E., Gunter, H., Moller, J., Serpieri, R. y Skedsmo, G. (2015) Educational reform and modernisation in Europe: The role of national contexts in mediating the new public management. *European Educational Research Journal*, 14(6), 487-507.
- Han, B. C. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder editorial.

- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hendrikx, W. (2019). What we should do vs what we do: teachers' professional identity in a context of managerial reform, *Educational Studies*, 1-17.
- Hernández, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas. Su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Laval, C. y Dardot, P. (2013) *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Gedisa.
- Lazzarato, M. (2009). Neoliberalism in action. Inequality, insecurity and the reconstitution of the social. *Theory, Culture & Society*, 26, 109-133.
- Luengo, J. y Molina-Pérez J. (2019). Construyendo la resistencia profesional en un espacio educativo neoliberalizado. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 91-112.
- Luengo, J. y Saura, G. (2013). La performatividad en la educación: la construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.
- Molina-Pérez, J. y Luengo, J. (2020). Reconstrucciones "Resilientes" de la Identidad Profesional del Profesorado: Endoprivatización y Cultura Performativa en Andalucía (España). *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(2), 57-75
- Mizala, A. y Schneider, B. R. (2014). Negotiating Education Reform: Teacher Evaluations and Incentives in Chile (1990–2010). *Governance*, 27(1), 87–109.
- Núñez, I. (2003). El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución en la cultura docente. En C. Cox (Ed.). *Políticas educativas en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 455-517). Santiago: Editorial Universitaria.
- Núñez, I. (2004). *La identidad de los docentes una mirada histórica*. Santiago: PIIIE.
- OCDE (2013). *Teacher Evaluation in Chile 2013. Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris: OECD Publishing.

- Perold, M., Oswald, M. y Swart, E. (2012). Care, performance and performativity: Portraits of teachers lived experiences. *Education as Change*, 16(1), 113-127.
- Reyes, T., Varas, A. y Zelaya, V. (2014). Sobre la construcción de la enfermedad en el discurso del malestar docente. *Revista de Psicología*, 23(2), 88-100.
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 261-279.
- Rojas, M. y Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente: Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40, 205-221.
- Rose, N. (1996). *Inventing ourselves. Psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N., O'Malley y Valverde, M. (2006). Governmentality. *Annual Review of Law and Social Sciences*, 2, 83-104.
- Ruiz, C. (2010). *De la república al mercado*. Santiago: LOM Ediciones.
- Saura, G. y Luengo, J. (2015). Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regularización poblacional. *Teoría de la educación*, 27(2), 115-135.
- Saura, G. y Muñoz, J.L. (2016). Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española. *Revista Educación. Política y Sociedad*, 1(2), 43-72.
- Sehnbruch, K. y Donoso, S. (2020). Social protests in Chile: inequalities and other inconvenient truths about Latin America's poster child. *Global Labour journal*, 11(1).
- Sisto, V. (2011) Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 59, 178-192.
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: Individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psykhé*, 21(2), 35-46.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Vaillant, D. (2012). La gobernanza educativa y los incentivos docentes: los casos de Chile y Uruguay. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 119-141.

Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva Gestión Pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622.

**Fecha de recepción: 25 de febrero de 2021**

**Fecha de aceptación: 24 de mayo de 2021**



**Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109)** está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)