

Políticas de estandarización chilena: entre la subjetividad normada y performática del profesorado en formación inicial

*Chilean Standardization Policies: Between the Normed
and Performative Subjectivity of Pre-service Teachers*

Alejandra Viviana Nocetti
de la Barra
Universidad Católica de la Santísima
Concepción, Chile
anocetti@ucsc.cl
<https://orcid.org/0000-0003-2509-805>

Carolina Flores-Lueg
Universidad del Bío Bío, Chile
cflores@ubiobio.cl
<https://orcid.org/0000-0001-5219-0617>

Carolina Valenzuela Baeza
Universidad Adventista
de Chile, Chile
carolina.valenba@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8626-3634>

RESUMEN

En la actualidad es posible constatar la proliferación de políticas focalizadas en el mejoramiento de la formación del profesorado y en la medición de su desempeño. En ese contexto, el objetivo de la investigación fue comprender cómo los futuros docentes construyen su subjetividad profesional a partir de las interacciones que establecen con los discursos normativos y las expectativas institucionales derivadas de las políticas de estandarización en el contexto universitario chileno. El enfoque metodológico fue cualitativo y se empleó un estudio de casos instrumental en el que participaron 19 docentes en formación. Entre los hallazgos es posible evidenciar el rol que juega la universidad como dispositivo de mediación y regulación simbólica, capaz de intervenir en la identidad docente, la cual se configura bajo una subjetividad normada y performática, por cuanto el futuro profesorado prioriza conductas alineadas con el cumplimiento de exigencias institucionales/externas en desmedro de una actuación profesional auténtica y contextualizada.

Palabras clave: política educativa, subjetividad, evaluación docente, docentes en formación, identidad docente



ABSTRACT

Currently, it is possible to observe the proliferation of policies focused on improving teacher education and measuring their performance. In this context, the study's objective was to understand how preservice teachers construct their professional subjectivity based on interactions with normative discourses and institutional expectations derived from standardization policies in the Chilean university context. The methodological approach was qualitative, employing an instrumental case study with 19 education students. Among the findings, it is possible to highlight the university's role as a device for symbolic mediation and regulation, capable of intervening in teacher identity, which is configured under a regulated and performative subjectivity, given that future teachers prioritize behaviors aligned with compliance to external demands at the expense of an authentic and contextualized professional practice.

Keywords: Educational policy, subjectivity, teacher evaluation, preservice teachers, teacher identity

INTRODUCCIÓN

A nivel latinoamericano, las trayectorias del profesorado recorren desde un enfoque burocrático a uno estrictamente meritocrático, donde la permanencia en el sistema educativo y la promoción en la carrera profesional se han transformado en factores muy vinculados con resultados de evaluaciones estandarizadas de desempeño. Estas condicionantes, determinadas en políticas específicas para el profesorado, en la actualidad se constituyen como poderosos dispositivos que han ido redefiniendo la función docente a partir de discursos que enfatizan la medición de resultados atribuidos al mérito individual y al saber enseñar, bajo lineamientos establecidos por agentes expertos que actúan en forma externa al propio profesorado y a la realidad escolar. En este marco histórico, la definición de desempeños normalizados mediante estándares e instrumentos de medición se ha convertido en un eje estructurante de las políticas docentes, con especial fuerza en Chile, donde se busca responder a lineamientos internacionales (Cuevas e Inclán, 2021), pero con efectos directos en las subjetividades docentes y en la construcción identitaria de la profesión.

Dentro de las políticas nacionales focalizadas en la formación del profesorado, en la literatura se destacan ampliamente aquéllas referidas a evaluaciones del desempeño. Si bien la evaluación ha sido concebida como una herramienta de mejora de los procesos educativos (Durán, 2018), la evidencia muestra que, en la práctica, se ha transformado en un dispositivo de vigilancia y calificación, con consecuencias de alto impacto como la pérdida de la estabilidad laboral. Estos efectos, asociados a mecanismos de incentivos y estímulos, refuerzan una lógica competitiva e individualista (Durán, 2018; Plata Santos, 2018; UNESCO, 2015), inscrita en un régimen de “gobierno de las conductas”, que responsabiliza al individuo de sus resultados y metas (Ramos-Zincke, 2018).

De manera particular, en Chile, desde una mirada crítica, Oyarzun-Maldonado y Soto-González (2020) argumentan que la estandarización aparece como respuesta a los problemas de desigualdad y calidad en la educación, pero al mismo tiempo produce efectos negativos en la práctica docente, como la desmotivación, la precarización y el debilitamiento de la identidad profesional (Díaz *et al.*, 2021). A ello se suma que estos dispositivos tienden a privilegiar lo técnico-operativo, ocultando su carácter político, ético y sus profundas repercusiones en las subjetividades docentes (Ramos-Zincke, 2018).

Atendiendo a lo anterior, se puede sostener que los discursos de la política pública se constituyen en formas de sujeción que buscan configurar un tipo de maestro caracterizado por una subjetividad docente predeterminada y alineada con intereses del mercado (Plata Santos, 2018). Este fenómeno no es exclusivo de Chile; investigaciones en Brasil y Cuba evidencian que los lineamientos normativos de la formación continua tienden a desconocer las realidades diversas del profesorado, lo que dificulta la consolidación de una identidad profesional contextualizada (Carmo y Silva 2022). Asimismo, se ha señalado que la falta de capacitación efectiva y la reducción de oportunidades de desarrollo profesional generan una brecha entre la política estandarizada y la experiencia cotidiana docente, moldeando sus identidades profesionales (Calics-Salcedo, 2023; Caro, 2021; Moreira-Parrales y Agramonte-Rosell, 2024).

Como se ha indicado, las políticas de estandarización tienen incidencia directa en las prácticas cotidianas que desarrollan los do-

centes en ejercicio y, sobre todo, en su subjetividad, pues la evidente normalización de desempeños y, por tanto, la homogeneización en la medición de resultados, se transforman en partes de un mecanismo que conduce a suprimir la diversidad de enfoques pedagógicos y las identidades docentes, lo que también tiene incidencia directa en su formación inicial. Entonces, las políticas de estandarización repercuten de manera directa en la formación inicial docente, imponiendo una normalización de desempeños que invisibiliza la diversidad pedagógica (Gómez *et al.*, 2023). La presión de responder a *rankings* internacionales y nacionales obliga a las instituciones formadoras a priorizar la cultura de la estandarización, dejando en segundo plano las realidades locales y las experiencias subjetivas de los futuros docentes (Ávila y Sayas, 2020). Este escenario plantea una problemática clara: mientras las políticas buscan asegurar calidad desde marcos universales, terminan limitando la construcción de subjetividades docentes críticas y situadas, tensionando la calidad de la formación inicial (Vaillant, 2016).

En síntesis, la investigación sobre política de estandarización, subjetivación y subjetividad del profesorado en formación en América Latina pone de manifiesto tensiones cuya observación crítica es necesaria. En particular, los antecedentes normativos, empíricos e históricos conducen el interés a cómo el futuro profesorado en Chile configura su subjetividad docente en el marco de las políticas de estandarización que estructuran la formación inicial. Entonces, el objeto de estudio se sitúa en la tensión entre una subjetividad normada, determinada por estándares e instrumentos de control, y una subjetividad performática, la cual queda expresada en la necesidad de actuar bajo marcos evaluativos. Frente a ello, este estudio tiene como objetivo general comprender los procesos de construcción de la subjetividad docente en la formación inicial, analizando las interacciones entre discursos normativos, prácticas institucionales y experiencias formativas de los estudiantes de pedagogía que se encuentran realizando su práctica profesional e intermedia en el norte, centro y sur de Chile.

MARCO TEÓRICO

Políticas de formación inicial docente y disciplinamiento

En Chile, la formación inicial docente comienza a constituirse en foco de atención de la política educativa en forma relativamente reciente, articulándose con un enfoque de disciplinamiento del profesorado. Desde fines de los años noventa se promulgaron dispositivos tendientes a mejorar la preparación del futuro profesorado como vía para elevar la calidad educativa. El Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID) (Hirmas, 2014) marcó un hito, pues reorganizó planes de estudio en áreas pedagógicas, disciplinares, instrumentales y prácticas.

Con posterioridad, diversas políticas reforzaron este disciplinamiento mediante instrumentos normativos: Estándares de desempeño (Mineduc, 2001), acreditación obligatoria de pedagogías (Ley N°20.129, 2006), Proyecto INICIA (Mineduc, 2008), Estándares orientadores (Mineduc, 2011, 2012), Lineamientos de Políticas Públicas para la Formación Inicial (Mineduc, 2016) y la Ley N°20.903 (Gobierno de Chile, 2016), que creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Estos mecanismos, en tanto tecnologías de disciplinamiento, establecen exigencias de ingreso, evaluaciones diagnósticas y pruebas obligatorias que configuran un régimen de control permanente sobre los futuros docentes.

En particular, los estándares han transitado desde un carácter orientador hacia uno obligatorio (Mineduc, 2021), lo que reduce la autonomía de las universidades y vincula la calidad de la formación al cumplimiento de parámetros externos. En términos foucaultianos, este proceso refleja el poder disciplinario: normaliza desempeños, individualiza a los sujetos y fija marcos de legitimidad profesional (Foucault, 2009).

Este entramado se inscribe en prácticas discursivas de corte tecnocrático y neoliberal (Rumié, 2019), donde el profesorado es visto como responsable de los resultados educativos. De este modo, las políticas de formación inicial no sólo orientan, sino que disciplinan y producen subjetividades, moldeando un “deber ser” docente en función de estándares, métricas y dispositivos de vigilancia.

Evaluación, performatividad y subjetividad performática

La evaluación docente y su vínculo con la performatividad constituyen temas centrales en las políticas contemporáneas, donde se observa un tránsito desde el disciplinamiento hacia la gubernamentalidad. Desde una lectura foucaultiana, la evaluación no sólo supervisa o mejora, sino que constituye una técnica de gobierno que produce subjetividades docentes dentro de un régimen neoliberal (Baquero y Martínez, 2022).

En América Latina, estas políticas han consolidado una cultura de la performatividad. En Brasil, los sistemas privilegian indicadores cuantitativos (Calderón y Oliveira, 2016); en Colombia, se critica el carácter punitivo y se plantean enfoques más integrales (Castro, 2024; Torres *et al.*, 2025). En todos los casos, la evaluación funciona como dispositivo de gubernamentalidad: los docentes se autogobernan en función de estándares y se adaptan a expectativas externas, limitando su autonomía.

La performatividad impacta la subjetividad: los docentes en formación tienden a ajustarse a lo que se espera de ellos, lo que genera tensión entre la necesidad de rendir cuentas y la construcción de prácticas pedagógicas auténticas (Guadamud-Muñoz *et al.*, 2024; Mejías-Rodríguez y Mejía-Leguía, 2021). Aquí aparece la subjetividad performática: no basta con cumplir; es necesario representar, actuar frente a la mirada evaluadora para ser reconocidos como buenos maestros.

En este contexto, se consolida una cultura de evaluación constante que debilita el sentido de agencia docente (Luengo y Saura, 2013), en especial en la formación inicial, donde los futuros profesores pueden sentirse forzados a responder a una lógica performática que no siempre refleja sus convicciones educativas. La presión por ajustarse a criterios normados favorece la internalización de una imagen profesional centrada en el rendimiento, en desmedro de una subjetividad creativa, ética y situada (Gómez *et al.*, 2023).

Martínez *et al.* (2015) sostienen que la formación docente no debe limitarse a la adquisición de competencias técnicas, sino incluir procesos de subjetivación mediados por experiencias escolares y por las relaciones que los futuros maestros establecen con los marcos institucionales. Vásquez *et al.* (2024), por su parte, subrayan la ne-

cesidad de contextualizar la formación en función de las realidades sociales y culturales concretas, poniendo en valor las narrativas del profesorado en formación como clave para comprender cómo se configuran sus identidades frente a las políticas estandarizadas.

En este sentido, Ball (2003) advierte que la performatividad opera como una tecnología política sustentada en mecanismos de regulación y control, que se expresan claramente en las políticas de estandarización vigentes en la formación docente. La evaluación, entonces, deja de ser un instrumento técnico para transformarse en un dispositivo que produce subjetividades, tensiones y presiones que desplazan el foco desde la formación integral hacia el cumplimiento de la norma. Así, el futuro profesorado, sometido a dinámicas de vigilancia y normalización (Foucault, 2009), configura una subjetividad ambivalente, oscilante entre la adhesión a marcos externos y el deseo de construir una práctica pedagógica crítica y contextualizada.

Es importante precisar que, para Ball (2003), la performatividad es una tecnología política que regula a través de mecanismos de control. Mientras el disciplinamiento produce sujetos obedientes a la norma, la performatividad impulsa sujetos que actúan estratégicamente para sostener una imagen válida ante la evaluación. En la formación inicial esta presión se intensifica: los futuros profesores experimentan una constante autovigilancia (Luengo y Saura, 2013), donde el cumplimiento normado se convierte en el parámetro de su identidad profesional (Gómez *et al.*, 2023). Así, la performatividad docente no debe confundirse con el disciplinamiento. Mientras éste fija reglas y normaliza prácticas, la performatividad implica una gubernamentalidad donde los docentes interiorizan la lógica de la evaluación y construyen una subjetividad basada en la actuación de un rol, más que en la reflexión pedagógica autónoma.

METODOLOGÍA

Enfoque y método de investigación

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, sustentado en el interaccionismo simbólico como marco teórico-metodológico (Sandín, 2003; Piñeros, 2021). Esta perspectiva permite comprender cómo los docentes en formación construyen significados en su

interacción con discursos y dispositivos institucionales vinculados a políticas de estandarización nacional. Desde un presupuesto ontoepistemológico interpretativo, se asumió que la subjetividad docente no constituye un hecho dado, sino una construcción situada y relacional, emergente de los marcos normativos y de las experiencias formativas. En coherencia, se utilizó el estudio de casos instrumental (Stake, 2013), entendiendo el caso no como una unidad aislada, sino como un espacio para observar cómo opera la estandarización en diferentes contextos universitarios y territoriales.

Participantes del estudio

La investigación consideró la participación de 19 estudiantes pertenecientes a siete programas de formación de universidades chilenas ubicadas en regiones del norte, centro y sur del país. Del total, 11 se encontraban cursando la práctica profesional y ocho, la práctica pedagógica intermedia. Esta selección valoró que estar en la etapa final de la práctica pedagógica constituye un momento significativo en el cual la interacción con la política educativa y los dispositivos normativos se vuelven más explícitos.

Los participantes fueron seleccionados mediante muestreo teórico (Strauss y Corbin, 2002), con el fin de explorar las dimensiones de la construcción de la subjetividad y sus mecanismos en función de las trayectorias formativas y los contextos geográficos. El criterio de inclusión fue estar cursando asignaturas de práctica formal en carreras de pedagogía acreditadas, mientras que el criterio de exclusión fue no encontrarse en procesos de práctica al momento de la recolección de datos. La muestra buscó heterogeneidad disciplinaria y geográfica, lo que permitió contrastar experiencias normativas en distintos contextos. En la tabla 1 se describen las características de los participantes.

■ Tabla 1. Descripción de los participantes

Programa de formación	Estudiantes	Nivel de práctica	Zona geográfica
Educación diferencial	E1, E2	Profesional	Sur
Pedagogía matemática	E3, E4, E5	Profesional	Norte
Pedagogía biología	E6, E7, E8	Intermedia profesional	Sur

Continúa tabla

Programa de formación	Estudiantes	Nivel de práctica	Zona geográfica
Pedagogía lenguaje	E9, E10, E11	Intermedia profesional	Centro
Pedagogía historia	E12, E13	Intermedia profesional	Centro
Pedagogía inglés	E14, E15, E16	Profesional	Norte
Pedagogía básica	E17, E18, E19	Profesional	Sur
Total	19		

Fuente: elaboración propia sobre la base de 19 casos.

Técnica e instrumento de producción de información

La producción de los datos se realizó mediante estrategias conversacionales (Kvale, 2011), se llevaron a cabo cinco entrevistas en profundidad y tres entrevistas focalizadas (Canales, 2006). Las entrevistas en profundidad se hicieron a estudiantes en práctica profesional, con el objetivo de indagar en los procesos de subjetivación y en la forma en que experimentan la normativa en su inserción temprana en el espacio escolar. Las entrevistas focalizadas, en cambio, se realizaron con estudiantes en práctica intermedia, para recoger de manera dirigida percepciones sobre el impacto de los estándares y mecanismos de evaluación en la universidad. De este modo, cada tipo de entrevista respondió a un criterio específico de aplicación y permitió triangular perspectivas desde distintos momentos del proceso formativo.

Se garantizó la confidencialidad de la información y se reconoció el derecho de los participantes a retirar su colaboración en cualquier momento sin consecuencias.

Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó mediante codificación abierta y axial (Strauss y Corbin, 2002). En el primer caso, se trabajó con microanálisis y el método de comparación constante, y en el segundo, con un esquema conceptual que delimitó ámbitos y dimensiones de los tipos de subjetividades y mecanismos descritos. La aplicación de la teoría fundamentada permitió vincular categorías emergentes con los marcos analíticos definidos en el marco teórico, asegurando coherencia entre los supuestos ontoepistémicos y el análisis empírico.

El análisis se apoyó en el *software* Atlas-ti 23. Los criterios de calidad de la investigación (Vasilachis, 2006) se abordaron mediante:

1. *Credibilidad*: garantizada a través de la triangulación de fuentes (entrevistas de distinta naturaleza) y la devolución parcial de resultados en entrevistas focalizadas, lo que permitió validar las interpretaciones emergentes.
2. *Transferibilidad*: favorecida por descripciones densas de los contextos institucionales y el uso de muestreo teórico para reflexionar sobre su aplicabilidad en escenarios similares.
3. *Confirmabilidad*: asegurada mediante el uso de citas textuales, una reflexión constante y la coherencia entre los datos y las categorías construidas inductivamente. De este modo, se buscó reforzar la transparencia y replicabilidad del proceso analítico, explicitando cada una de las decisiones metodológicas adoptadas.

HALLAZGOS

Esta investigación acoge la experiencia de los estudiantes de pedagogía, quienes describen el tipo de subjetividad y los mecanismos directos e indirectos que la configuran durante su proceso formativo universitario y su inserción temprana en el espacio laboral a través de las prácticas pedagógicas.

Categoría 1. Subjetividad normada: la interiorización de los estándares como forma de ser

Se describe el modo en que los docentes en formación configuran su identidad profesional a partir de la internalización de normas, estándares y criterios de evaluación como los establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) y los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente (ETDs). Esta categoría se define como la constitución de un sujeto docente que se experimenta y valora en función de parámetros normativos, los cuales se convierten en referentes identitarios y no sólo en instrumentos externos de control.

Al profundizar en la experiencia de los futuros maestros, se identificaron tres subcategorías claramente diferenciadas:

- *Subcategoría 1.* Ámbito de las Políticas públicas: adopción de la norma como prescripción central de la acción docente.
- *Subcategoría 2.* Ámbito de la Formación inicial: reforzamiento universitario del cumplimiento normativo como criterio de validación docente.
- *Subcategoría 3.* Ámbito del Contexto escolar: reproducción y consolidación de la imagen del profesor estandarizado a través de rutinas y reglamentos institucionales.

Subcategoría 1. Ámbito de las Políticas públicas

En este nivel se observa la adopción de la norma como guía principal para la acción docente en los futuros maestros. Los instrumentos de política educativa –particularmente el MBE y ETDs– son internalizados no sólo como orientaciones, sino como prescripciones normativas necesarias. La norma no se limita a proponer lo que debe hacerse, sino que define lo que debe ser *el docente*. La planificación y el cumplimiento de objetivos normalizados se convierten en indicadores de eficacia y legitimidad profesional.

De hacer clases no es como explayarse ni nada, sino que está todo muy bien pautado y tratar de no salirse de la planificación. Lo que dice norma en el fondo, porque uno igual tiene que cumplir con unos ciertos objetivos que se te presentan y no pueden improvisar, por así decirlo (Estudiante 3- Pedagogía matemática).

Aquí se evidencia cómo el docente en formación regula su acción en función de criterios estandarizados, subordinando su juicio pedagógico a lo que “la norma dice”. La planificación se transforma en una tecnología de poder anticipado, limitando márgenes de espontaneidad o decisión situacional.

Subcategoría 2. Ámbito de la formación inicial docente

En este nivel se evidencia el énfasis en el cumplimiento como forma de validación docente. En ese contexto, la universidad –particularmente los planes de formación– actúan como mediadores clave

en la transmisión y refuerzo de la normativa. El discurso formativo tiende a orientar la práctica hacia el cumplimiento de los requisitos institucionales, lo que se vivencia por parte del estudiante como una evaluación constante de su adecuación a esos parámetros.

Yo recuerdo que la profesora guía a las pocas semanas me dijo “¿sabes qué?, estuvo la curricularista aquí, dijo que tal y tal cosa, que te falta esto, que esto no lo sabes hacer, que tendrías que mejorar en esto, porque se tiene que cumplir con el MBE”, por decirlo de alguna forma (Estudiante 6 - Pedagogía biología).

Esta experiencia evidencia cómo el cumplimiento normativo se convierte en criterio de juicio sobre la calidad profesional, desplazando otras posibles formas de evaluación pedagógica. El discurso de la “mejora” aparece ligado a un déficit frente al estándar, lo que genera una subjetividad que se piensa desde la carencia o la falta.

Subcategoría 3. Ámbito del contexto escolar

En este nivel se advierte la internalización de una “forma correcta” de ser docente. El contexto escolar funciona como escenario de reproducción normativa, en el que se consolidan prácticas que refuerzan la imagen del maestro estandarizado. La normativa, los reglamentos del establecimiento y las prácticas de supervisión convergen en la consolidación de un modelo único de buen docente.

Al final es como, aquí tienes un manual y tienes que cumplir con esto. Es como eso básicamente. Entonces, cuando uno llega al Colegio, al final sí o sí tiene que hacer el inicio, desarrollo y cierre de la clase, ¿cierto? (Estudiante 9 - Pedagogía lenguaje).

La expresión “aquí tienes un manual” representa simbólicamente la percepción de la docencia como un conjunto de pasos definidos de antemano, donde el rol del sujeto se reduce a ejecutar lo establecido. Esto refuerza una forma de subjetividad en la que el profesional no crea, sino cumple, en otras palabras, se va condicionando la configuración de una subjetividad normada.

En síntesis, la subjetividad normada se produce mediante la convergencia entre políticas públicas estandarizadas, discursos formativos universitarios y rutinas institucionales escolares. Esta red de dispositivos configura una subjetividad que se autodefine a partir de su conformidad con la norma.

■ Tabla 2. Categoría 1. Subjetividad normada

Categoría / Subcategoría	Definición	Mecanismo principal de configuración de la subjetividad
Subcategoría 1. Ámbito de las Políticas públicas	Los futuros docentes adoptan los marcos normativos (MBE y ETDs) como prescripciones obligatorias, donde el cumplimiento estricto se transforma en garantía de legitimidad profesional.	Prescripción: la norma define no sólo lo que se debe hacer, sino lo que el docente debe ser.
Subcategoría 2. Ámbito de la Formación inicial	La universidad refuerza la normativa como criterio de validación docente. La evaluación formativa se vive como un examen constante de suficiencia frente al estándar, configurando al sujeto desde la lógica del déficit.	Validación: el estudiante es reconocido como competente sólo en la medida en que cumple con los parámetros estandarizados.
Subcategoría 3. Ámbito del Contexto escolar	Las rutinas, reglamentos y supervisión en la escuela consolidan el modelo del docente estandarizado, limitando la innovación y la agencia profesional.	Reproducción: la escuela instala y consolida la "forma correcta" de ser docente, reduciendo la acción a la ejecución de lo establecido.

Fuente: elaboración propia.

Es importante destacar que la subjetividad normada se configura en la intersección entre políticas públicas, formación inicial universitaria y contexto escolar, donde cada nivel activa un mecanismo específico: la prescripción de la norma como definición de lo que debe ser el docente, la validación universitaria que reconoce la calidad profesional sólo en función del cumplimiento de estándares, y la reproducción escolar, que consolida rutinas y prácticas estandarizadas. Este entramado produce un docente en formación que se autodefine por su conformidad con la norma, limitando márgenes de autonomía, creatividad y juicio pedagógico propio.

Categoría 2: Subjetividad performática

La subjetividad performática refiere a un proceso adaptativo mediante el cual los docentes en formación, en especial en contextos de evaluación, construyen una puesta en escena de sí mismos que se ajusta a las expectativas normativas institucionales. A diferencia de la subjetividad normada, esta categoría no se define por la adhesión profunda a la norma, sino por la necesidad de “parecer” un buen docente frente a la mirada evaluadora. Desde una lectura foucaultiana de la gubernamentalidad, la performatividad no actúa por mera obediencia disciplinaria, sino como un modo de autogobierno orientado a sostener una imagen reconocida como válida en entornos de vigilancia.

Las subcategorías que la componen son:

- *Subcategoría 1.* Autovigilancia pedagógica: la interiorización de la evaluación genera en los estudiantes un monitoreo constante de sí mismos.
- *Subcategoría 2.* Guionización del rol docente: el contexto escolar y universitario refuerza guiones de actuación profesional que deben ser representados.
- *Subcategoría 3.* Presión evaluativa y *performance* docente: la práctica pedagógica se convierte en escenario de actuación estratégica, donde la calidad se mide por la adecuación al guion, más que por la pertinencia pedagógica.

Subcategoría 1. Autovigilancia pedagógica

En el contexto universitario, los dispositivos evaluativos, en especial los derivados del MBE y los ETDs, generan en los docentes en formación una forma de autocontrol subjetivo. Éste se manifiesta como una constante vigilancia de sí mismos, basada en el temor a no cumplir con las expectativas normativas. En particular, experimentan un sentimiento de autoobservación que los conduce a monitorearse de forma constante para ajustarse a las expectativas externas o estándares.

La verdad, sí. Pasa hartito eso de que uno se autoobserva en el momento de estar haciendo la clase, pensando así. “Estaré bien, estaré cumpliendo con todo”, me refiero al MBE. Esto me pasa especialmente en la evaluación en la práctica pedagógica (Estudiante 10- Pedagogía lenguaje).

Subcategoría 2. Guionización del rol docente

Las escuelas refuerzan el guion de actuación docente debido a la alta estandarización de la acción profesional que es controlada de forma permanente mediante la política de desarrollo profesional. El contexto escolar reproduce una fuerte normatividad pedagógica. A través de protocolos y formatos preestablecidos (guiones, protocolos de planificación y estructuras de clase), se construye una imagen de “buena docencia” que los estudiantes deben escenificar bajo vigilancia jerárquica.

Uno no puede innovar tanto, tienes que ajustarte a los protocolos de la escuela. Sí, tú tienes que estar cumpliendo todo: la planificación, los objetivos. Entonces uno “como que actúa” para no salirse del MBE (Estudiante 17 - Educación básica).

La vigilancia externa en la práctica que experimentan los docentes en formación por figuras de poder como jefe de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) o coordinadores de ciclo, los presionan a ceñirse a un guion que va configurando una subjetividad performática.

Se nos entrega un guion en el cual nos dan de hecho ciertas frases de cómo iniciar la clase, de cómo hacer esto, de qué pasa si me preguntan algo y yo no lo sé. Además, nos van a ver al aula y luego, se comenta si se cumplió el inicio, el desarrollo y cierre (Estudiante 4- Pedagogía matemática).

Subcategoría 3. Presión evaluativa y performance docente

La evaluación, tanto universitaria como ministerial a lo largo de la formación inicial docente, no sólo califica, sino que modela subjetivi-

vidades. Ante esta presión, los futuros maestros adoptan una actitud de *puesta en escena*, encarnando un rol esperado más que expresando un posicionamiento pedagógico genuino.

Yo creo que esto, ya lo dijo el compañero, esta anticipación, porque me van a evaluar, y entonces recurro a la puesta en escena. Ahora entiendo que la presión que esto genera en mí me lleva a entrar en esta actuación performática (Estudiante 11 - Pedagogía- lenguaje).

Esta experiencia provoca en los estudiantes el sentimiento de necesitar representar un papel para ser bien evaluados en el marco de sus procesos formativos. Esto hace que la docencia se viva como una experiencia performática mediada por dispositivos de evaluación permanentes internos –Universidad– y externos –Escuela.

Cuando sé que me van a observar en la evaluación, preparo todo para cumplir con lo que pide el MBE, aunque sé que los estudiantes no siempre aprenden así. Lo mismo pasa con las pruebas que hacen desde el ministerio, respondemos al pie de la letra. En realidad, lo hago porque siento que, si no, me van a evaluar mal (Estudiante 2 - Educación diferencial).

A modo de síntesis, se presenta en la tabla 3 una descripción de la categoría Subjetividad performática.

■ Tabla 3. Categoría 2. Subjetividad performática

Subcategoría	Definición	Mecanismo principal que opera
1. Autovigilancia pedagógica	Los estudiantes internalizan los criterios evaluativos (MBE, ETDs, supervisión) y se someten a un monitoreo constante de sí mismos, regulando cada acción en función de la mirada externa.	Autocontrol subjetivo: vigilancia interiorizada que transforma al propio docente en evaluador de su desempeño.
2. Guionización del rol docente	La docencia se convierte en la representación de un guion preestablecido (protocolos, planificaciones, rutinas de clase) que delimita qué significa "ser un buen docente".	Escenificación: actuación basada en guiones institucionales que reduce innovación y espontaneidad.

Continúa tabla

Subcategoría	Definición	Mecanismo principal que opera
3. Presión evaluativa y <i>performance</i> docente	La evaluación se transforma en dispositivo central que induce a los futuros docentes a actuar estratégicamente para “parecer competentes”, subordinando sus decisiones pedagógicas a la aprobación externa.	Actuación estratégica: <i>performance</i> dirigida a sostener una imagen validada más que a asegurar aprendizajes genuinos.

Fuente: elaboración propia.

Se puede proponer que la subjetividad performática se configura en contextos de vigilancia y evaluación donde los futuros maestros actúan estratégicamente para sostener una imagen de competencia. La autovigilancia, la guionización del rol y la presión evaluativa conforman un entramado que convierte la práctica pedagógica en una puesta en escena orientada al reconocimiento externo, lo que tensiona la posibilidad de ejercer la docencia desde la autonomía, la innovación y la reflexión crítica.

Categoría 3. Tipos de mecanismos para la producción de subjetividad

A partir de la experiencia de los estudiantes se identificaron dos tipos de mecanismos que promueven y reproducen las formas de subjetividad normada y performática, las que configuran las dos subcategorías que se describen a continuación:

- *Subcategoría 1.* Mecanismos directos: aquéllos anclados en la universidad, como la imposición de orientaciones ministeriales (MBE y ETDs) y la constante evaluación de las prácticas formativas.
- *Subcategoría 2.* Mecanismos indirectos: aquéllos vinculados al sistema escolar, como la Evaluación docente o los reglamentos institucionales, que instalan una cultura del rendimiento y la competencia individual.

Estos mecanismos constituyen un dispositivo sociológico de reproducción normativa: producen sujetos docentes que internali-

zan marcos de regulación tanto desde la universidad como desde la escuela, reforzando una cultura profesional centrada en el cumplimiento individual y la búsqueda de legitimidad externa. En este sentido, los hallazgos muestran cómo la subjetividad docente se construye en la intersección entre disciplinamiento (normas y estándares) y performatividad (puesta en escena evaluativa), lo que permite dar cuenta del potencial analítico de la lógica foucaultiana aplicada al campo educativo.

*Subcategoría 1. Mecanismo directo:
la experiencia en la universidad*

Imposición de orientaciones ministeriales: los futuros maestros se ven guiados –y muchas veces presionados– por documentos normativos como el MBE y ETDs. Estas orientaciones son presentadas “como marcos” que deben gobernar su pensar y actuar pedagógico, lo que genera una internalización acrítica de su ser docente.

A mí me pasó que en los cursos de didáctica se veían constantemente estos documentos y todas las planificaciones debían regirse por el MBE, es como se incrustó en mí esta forma de ser docente (Estudiante 15- Pedagogía inglés).

Experiencia de ser evaluados permanentemente: los estudiantes viven la formación universitaria bajo una constante observación, tanto externa como interna. Esta vigilancia sostenida genera un proceso de autoevaluación y autocontrol que moldea la forma en que entienden su profesionalismo y lo que se espera de ellos.

Es, como desgastante, no sé qué otras palabras podría ocupar. Ah, y que nos hace sentir como en control permanente. Todo esto nos dice algo sobre la profesión. Esta constante evaluación que comienza en la formación universitaria va moldeando, por decirlo, nuestro ser docente (Estudiante 13- Pedagogía historia).

Subcategoría 2. Mecanismos indirectos: lo vivido en la escuela

Las lógicas evaluativas del sistema educativo –desde la Evaluación Nacional Diagnóstica hasta la Evaluación Docente– operan como dispositivos de vigilancia que categorizan, ordenan y comparan a los docentes. Esto instala una cultura del rendimiento y la competencia individual.

Al final, uno siente que toda la evaluación docente está hecha para clasificarte y no para mejorar. Si cumples con todo lo que dice el estándar, te dicen que eres un buen docente. Pero eso no siempre refleja lo que realmente pasa en la sala de clases (Estudiante 18-Educación básica).

La configuración de una lógica individualista y orientada al rendimiento: esto contribuye a que los futuros docentes centren su subjetividad en la gestión individual dentro del sistema normativo, priorizando su propio cumplimiento para su avance en su carrera con escasa experiencia de un trabajo colaborativo.

En la evaluación de la práctica, en los centros de práctica, lo importante es la actuación personal, demostrar que se cumple con los objetivos de la clase y las estrategias son efectivas, así obtienes una buena nota para poder seguir avanzando (Estudiante 19- Educación básica).

Anticipación de un ambiente profesional normado: los estudiantes anticipan que el futuro desempeño profesional estará marcado por estructuras jerárquicas y exigencias normativas impuestas por figuras de autoridad escolar, lo que genera una temprana adaptación a ese régimen institucional.

Nos damos cuenta de que el sistema regula, porque yo ahora estoy más consciente de que todos vamos a estar en lo mismo, en las escuelas. Aunque es relativo, como lo dice la compañera, depende mucho del establecimiento, probablemente vamos a sentir la misma presión por cumplir con el MBE por el equipo de gestión, la jefa de UTP (Estudiante biología).

La anticipación de un ambiente profesional estandarizado: los estudiantes advierten que, aunque los contextos escolares son diversos, la exigencia de cumplir con marcos estandarizados tiende a invisibilizar esas diferencias. Esto genera tensiones entre lo que se planifica según los estándares y lo que realmente ocurre en el aula.

En mi secuencia didáctica, el planteo es de una forma muy estandarizada con base en los dominios pedagógicos y en los estándares, pero en la realidad lo que a mí me suele pasar en el aula es algo completamente alejado de estas estandarizaciones (Estudiante de matemática).

Esta categoría revela que la construcción de una subjetividad docente normada y performática es el resultado de un entramado de mecanismos institucionales que operan desde la formación universitaria y se extienden al sistema escolar. Los mecanismos directos, anclados en la universidad, refuerzan una pedagogía del control centrada en la vigilancia, el cumplimiento y la estandarización del que-hacer de quienes enseñan. Por su parte, los mecanismos indirectos reproducen estas lógicas en el espacio escolar, donde el estudiante anticipa el ingreso a una cultura profesional reglada por jerarquías, guiones, y presiones evaluativas. Ambos tipos de mecanismos co-construyen una subjetividad que, en lugar de orientarse hacia la autonomía y la reflexión crítica, se ajustan de forma estratégica a los marcos normativos para asegurar el reconocimiento institucional.

A modo de síntesis, se presenta en la tabla 4 una descripción de la categoría Subjetividad performática.

■ Tabla 4. Categoría 3. Mecanismos de configuración de la subjetividad docente

Subcategoría	Definición	Mecanismo principal que opera
1. Mecanismos directos (universidad)	Corresponden a los dispositivos instalados en la formación inicial (imposición de MBE y ETDs, evaluación constante de prácticas) que moldean de manera explícita la identidad docente en formación.	Pedagogía del control: imposición normativa y vigilancia permanente que producen autoobservación y ajuste continuo a estándares.

Continúa tabla

Subcategoría	Definición	Mecanismo principal que opera
2. Mecanismos indirectos (escuela)	Se vinculan al sistema escolar (evaluación docente, reglamentos, jerarquías institucionales) que refuerzan una cultura del rendimiento y de la competencia individual, anticipando un ejercicio profesional normado.	Reproducción normativa: consolidación de una cultura evaluativa y competitiva que orienta la docencia hacia el cumplimiento individual y la legitimidad externa.

Fuente: elaboración propia.

Se observa que los mecanismos de configuración de la subjetividad docente operan de manera complementaria desde la universidad y la escuela, lo que genera un entramado que instala la docencia como un ejercicio orientado al control, el cumplimiento y la validación externa. Mientras los mecanismos directos anclados en la formación inicial producen vigilancia permanente y autoajuste a estándares, los mecanismos indirectos del sistema escolar refuerzan una cultura de rendimiento individual y de reproducción normativa. Ambos contribuyen a consolidar una subjetividad docente que, más que orientarse hacia la autonomía y la reflexión crítica, se construye en función de la conformidad con marcos institucionales y de la búsqueda de reconocimiento en espacios de evaluación y jerarquía.

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio evidencian cómo las políticas de estandarización implementadas en la formación docente tienen un impacto profundo en la configuración subjetiva del profesorado en formación. A través de marcos normativos como el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) y los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente (ETDs), las universidades no sólo transfieren conocimientos, sino que se convierten en espacios que norman las prácticas y expectativas profesionales de los futuros maestros. En este sentido, las instituciones actúan como mediadoras de estas normativas externas, internalizándolas en los estudiantes a través de sus programas de formación, planes de estudio y, en particular, en los cursos de práctica pedagógica y sistemas de evaluación.

Este proceso, lejos de promover una reflexión crítica, fomenta una subjetividad normada en la que el cumplimiento de estándar

res y la adecuación técnica a las expectativas externas se convierten en el criterio de validación profesional. Esta subjetividad incluso se evidencia en las instituciones formadoras, las cuales no sólo buscan reforzar aspectos descendidos en las evaluaciones externas mediante talleres remediales, sino que también centran sus esfuerzos en implementar una serie de talleres preparatorios, previos a la evaluación. La constante evaluación, tanto interna como externa, obliga a los futuros docentes a adoptar un rol prefigurado.

En línea con Ball (2003, 2013), la performatividad opera como una tecnología de regulación que transforma la enseñanza en un campo de constante evaluación y comparación, lo que afecta la identidad del profesorado. El docente en formación se convierte en un sujeto “medible”, cuya valía profesional se determina por indicadores externos de calidad y eficiencia (Ball, 2003; 2013). Este hallazgo dialoga con Carrasco (2013), quien advierte que en Chile los mecanismos de privatización, estandarización, examinación y *accountability* (PEEA) producen “un nuevo sujeto cultural” docente, habituado a la autovigilancia y a la adaptación a lógicas de mercado.

A través de la internalización acrítica de estos marcos, los futuros docentes desarrollan una subjetividad performática que se refleja en la adopción estratégica de acciones orientadas a cumplir con lo esperado por la evaluación. Plata (2018) describe esta práctica como una escenificación del papel docente, los estudiantes actúan en función de criterios evaluativos establecidos, priorizando la adecuación a los estándares antes que el posicionamiento pedagógico propio según las necesidades reales del contexto escolar. Esta experiencia performática se convierte en una respuesta a la vigilancia evaluativa que, según Foucault (2009), genera un autocontrol y una autoevaluación constante que impiden la innovación y limitan la posibilidad de una praxis auténtica y crítica.

En un sentido similar, Luengo y Saura (2013) muestran cómo los programas de calidad en España instalan una “cultura de la performatividad”, donde las pruebas estandarizadas y los incentivos económicos construyen al “nuevo docente” y al “nuevo gestor performativo”. Tal como señalan, la eficiencia prima sobre la ética, reproduciendo una subjetividad profesional orientada al cumplimiento antes que a la autonomía crítica. Estas dinámicas resuenan con

nuestros hallazgos: los estudiantes de pedagogía narran la presión por hacerlo bien bajo esquemas de control y comparación, reproduciendo una identidad performativa de docente en déficit.

La tendencia hacia la guionización del rol docente que se observa en este estudio también se ve reforzada por los discursos formativos universitarios, que promueven la enseñanza como la reproducción de procedimientos predeterminados. Luengo y Saura (2013) y Caro (2021) advierten sobre cómo este enfoque reduce la formación docente a una mera adquisición de competencias observables y evaluables, desplazando el carácter ético y político de la pedagogía.

De este modo, los resultados coinciden con lo descrito por Ball (2013) en torno a la erosión del profesionalismo docente, reemplazado por un “postprofesionalismo” donde los criterios de calidad son impuestos desde fuera, dejando poco espacio para la incertidumbre moral y la reflexión. La docencia se convierte en un “desempeño público” de rendición de cuentas (*accountability*), lo que explica la sensación de inseguridad ontológica narrada por los estudiantes de pedagogía.

A su vez, esta normatividad no sólo afecta la identidad docente en formación, sino que también anticipa las condiciones del sistema escolar al que serán integrados. Los estudiantes, al proyectarse en su futuro profesional, internalizan las jerarquías y las lógicas de control que experimentan en su formación, consolidando una subjetividad orientada hacia la conformidad más que hacia la autonomía y la transformación pedagógica.

Sin embargo, a pesar de la fuerza de estas dinámicas normalizadoras, los relatos de los futuros docentes también dejan entrever momentos de resistencia, en los que emergen formas de subjetividad agencial. Estos momentos, aunque incipientes y aislados, sugieren que, aún dentro de un sistema de formación altamente regulado, existen posibilidades de resistencia y reflexión crítica. Como indica Foucault (2009), allí donde hay poder existe también posibilidad de resistencia, y los testimonios analizados revelan instancias de agencia crítica, en línea con lo planteado por Oyarzún-Maldonado y Soto-González (2020) y Vásquez *et al.* (2024).

En coherencia con los estudios internacionales y latinoamericanos revisados (Ball, 2003; Carrasco, 2013; Luengo y Saura,

2013), nuestros hallazgos evidencian que la subjetividad docente en formación se construye en la tensión entre disciplinamiento y performatividad. Se confirma así que los procesos de estandarización no sólo regulan contenidos y metodologías, sino que configuran el ser docente, generando subjetividades normadas, performáticas y, en menor medida, agenciales.

De manera complementaria, Gómez, Weinstein y Louzano (2023) sostienen que en América Latina las políticas de *accountability* y performatividad producen subjetividades docentes que se autocomprenden bajo parámetros de eficacia y rendimiento. Este proceso, según los autores, genera tensiones con las identidades pedagógicas históricas y con las realidades escolares locales. En sintonía con estos hallazgos regionales, nuestro estudio muestra que la formación inicial en Chile no sólo transmite marcos normativos, sino que también instala formas de autoevaluación y autocontrol que refuerzan la subjetividad performática, limitando la emergencia de prácticas críticas y situadas.

CONCLUSIONES

La investigación mostró que la formación inicial docente en Chile se configura como un espacio de regulación normativa y performativa que incide de manera decisiva en la construcción de la subjetividad docente. En este proceso, la universidad aparece como mediadora clave de las orientaciones ministeriales, sobre todo del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) y los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente (ETDs), reforzando la internalización de un modelo profesional centrado en el cumplimiento de estándares. De este modo, los estudiantes narran experiencias donde el reconocimiento institucional se vincula estrechamente a la adecuación técnica a marcos normativos, lo que configura una subjetividad normada.

En paralelo, la experiencia en las prácticas pedagógicas evidencia la emergencia de una subjetividad performática. A diferencia de la normada, no se trata de una adhesión plena a la norma, sino de la necesidad de actuar estratégicamente para sostener una imagen de buen docente frente a la mirada evaluadora. Este proceso se expresa en prácticas de autovigilancia pedagógica y en la guionización

de la enseñanza, entendida como escenificación de rutinas prescritas. En este sentido, el autocontrol identificado no refiere al “cuidado de sí” foucaultiano, sino a un autocontrol pedagógico orientado a anticipar y responder a la evaluación externa.

Ambas formas de subjetividad (normada y performática) se entrelazan en un entramado institucional que limita la autonomía, la creatividad y la reflexión crítica de los futuros docentes. La formación universitaria y las prácticas escolares anticipan así un futuro profesional marcado por la estandarización, la jerarquización y la presión evaluativa. No obstante, los testimonios también dejan entrever la posibilidad de formas de subjetividad agencial, expresadas en gestos incipientes de resistencia y en la búsqueda de un posicionamiento pedagógico más situado y crítico.

En consecuencia, este estudio aporta evidencia para problematizar cómo la estandarización en la formación inicial configura identidades docentes que privilegian la conformidad y la *performance* por sobre la autonomía profesional. Se concluye que avanzar hacia una formación transformadora requiere generar dispositivos formativos que reconozcan la diversidad de contextos, promuevan el juicio ético-pedagógico y habiliten espacios para la emergencia de subjetividades críticas y agenciales.

A modo de limitaciones del estudio, se puede indicar que el alcance del análisis se vio condicionado por el número acotado de casos y por la ausencia de observación directa de prácticas pedagógicas, lo que restringe la posibilidad de profundizar en la dimensión performática en escenarios reales de enseñanza. Investigaciones futuras podrían ampliar la muestra, incorporar distintos actores educativos y observar *in situ* la práctica, lo que permitiría una comprensión más integral de los mecanismos de producción de subjetividad en la formación inicial docente

Agradecimientos:

Proyecto FOVI-ANID N°240084. Red de Investigación sobre políticas de formación, gubernamentalidad y discursos de profesionalización del profesorado en Chile y México. Proyecto DIUBB GI/VC N° GI2313147. Grupo de Investigación Profop: Profesorado y Políticas de Formación, Universidad del Bío-Bío, Chile.

REFERENCIAS

- Ávila, L. A., y Zayas, C. (2020). Gestión institucional de la Universidad Autónoma de Baja California frente a los indicadores de calidad de los rankings globales. *EDUCATECONCIENCIA*, 26(27), 79-100. <https://doi.org/10.58299/edu.v26i27.262>
- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educativa: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, (38), 103-113. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys103.113>
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y Pedagogía*, XV(37), 87-104. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5979/5388>
- Baquero, P. y Martínez, J. (2022). Performatividad educativa y espacio biográfico en educación superior: el régimen discursivo neoliberal. *Nómadas*, (56). <https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a1>
- Calderón, A. I. y Oliveira, R. G. (2016). Evaluación por resultados y la cultura de la “performatividad”: la evaluación docente en la escuela pública del estado de San Pablo (Brasil). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 43-52. <https://doi.org/10.15366/riee2014.7.2.002>
- Calics-Salcedo, L. P. (2023). Políticas públicas educativas en el marco del Sistema educativo colombiano. Una reflexión desde su fundamento teórico. *Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu*, 10(1), 16-22. <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2023v10n1.002>
- Canales, M. (Ed.) (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. LOM ediciones.
- Carmo, L. B. do, y Silva, K. A. C. P. C. da (2022). Formação continuada no Brasil, Chile e Cuba. *Educação Em Foco*, 27(1), 270-29. <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2022.v27.36043>
- Caro, A. (2021). Relatos de experiencia en torno a la Constitución de Subjetividad Política. *Educación y Ciencia*, (25), e12631. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12631>
- Carrasco, A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio Cultural*, 15, 1-11. https://www.researchgate.net/publication/318471663_Mecanismos_performativos_de_la_institucionalidad_educativa_en_Chile_pasos_hacia_un_nuevo_sujeto_cultural

- Castro, L. E. (2024). Evolución de la evaluación educativa y del desempeño docente en Colombia. *Línea Imaginaria*, 1(18). <https://doi.org/10.56219/lineaimaginaria.v1i18.2711>
- Cuevas, Y., e Inclán, C. (2021). Políticas docentes en América Latina: Diseño, implementación y experiencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 351-367. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200351&lng=es&tyng=es.
- Díaz, A., López D., Salas, M., y Carrasco, D. (2021). Movilidad de profesores chilenos: Influencia de variables demográficas, características del establecimiento escolar y condiciones laborales. *Perfiles Educativos*, 43(172). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59514>
- Durán, F. (2018). La Evaluación de la calidad educativa en Chile: instrumentos de control y rendición de cuentas. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(1), 85-99. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/681680>
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Editores.
- Gobierno de Chile (2016, 1 de abril). Ley 20.903 de 2016. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. D.O. No. 41421.
- Gobierno de Chile (2006, 17 de noviembre). Ley 20.129 de 2006. Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. D.O. No. 38616
- Gómez, E., Weinstein, J., y Louzano, P. (2023). Subjetividades docentes en América Latina: Perspectivas y análisis. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(83). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8168>
- Guadamud, J. D., Chiriboga, I. A., Zumba, J. M., Briceño-Salazar, R., Jiménez-Vargas, J. J., y Palma, Ángel L. (2024). Innovaciones y tendencias en los sistemas de evaluación educativa: Innovations and trends in educational evaluation systems. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(3), 1724 – 1733. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2157>
- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(Esp.), 127-143. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200008>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

- Luengo, J., y Saura, G. (2013). La Performatividad en la Educación. La Construcción del Nuevo Docente y el Nuevo Gestor Performativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55128038007>
- Martínez, J., Vallejo, R., y Vargas, M. (2015). Dinámica de la subjetividad en la formación de profesores para la educación secundaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 6(11), 54-73. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521651960004>
- Mejías- Rodríguez, D. L., y Mejía-Leguía, E. J. (2021). Evaluación y calidad educativa: avances, limitaciones y retos actuales. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-14. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.38>
- Ministerio de Educación (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Ministerio de Educación (2016). *Lineamientos de Políticas Públicas para Formación Inicial Docente*. División de Educación Superior, Programa MECESUP. https://mecesup.uc.cl/images/FID/Diagnostico/Documentos/FID_lineamientos.pdf
- Ministerio de Educación (2012). *Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media*. LOM Ediciones Ltda. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_Media.pdf
- Ministerio de Educación (2011). *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica*. LOM Ediciones Ltda. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_B%C3%A1sica.pdf
- Ministerio de Educación (2008). *Programa INICIA para la Formación Inicial Docente*. Minedu. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/16944>
- Ministerio de Educación (2001). *Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes*. Minedu. https://www.academia.edu/28651699/Estandares_formation_docentes
- Moreira, M. L., y Agramonte, R. de la C. (2024). Brechas en la Capacitación Docente para la Integración de Tecnologías Digitales en Escuelas Rurales: Un Análisis de la Era Digital. *Reincisol*, 3(6), 415-436. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)415-436](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)415-436)

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?* Ediciones UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Oyarzun- Maldonado, C., y Soto- González, R. (2020). La improcedencia de estandarizar el trabajo docente: un análisis desde Chile. *Alteridad*, 16(1), 105-116. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.08>
- Piñeros, J. C. (2021). El interaccionismo simbólico: oportunidades de investigación en el aula de clase. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(1), 211- 228. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.33>
- Plata, M. E. (2018). Subjetividades docentes en tiempos de la excelencia educativa. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 290-302. <https://doi.org/10.14483/22487085.12624>
- Ramos-Zincke, C. (2018). Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional: entretejimiento de ciencia social y poder. *Cinta de Moebio*, 61, 41-55. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100041>
- Rumié, S. A. (2019). Chicago Boys en Chile: neoliberalismo, saber experto y el auge de una nueva tecnocracia. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 64(235), 139-164. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2019.235.61782>
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Stake, R. E. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin e Y. Lincoln (coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa*, vol. III (pp. 154-197). Gedisa.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad Antioquia.
- Torres, L. P., Álvarez, M. A., Cantillo, J., Usme, M. del C., Mena, E., y Labrador, G. A. (2025). La evaluación en Colombia, ruta para la calidad educativa: Desafíos y retos. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 8655-8679. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15562
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde latinoamérica / Strengthening Teaching Professional Development: A View from Latin America. *Journal of Suprana-*

- tional Policies of Education*, 5, 5-21. <https://doi.org/10.15366/jos-poe2016.5.001>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vásquez, L. F., Da Silva, G. J., y Reis, N. (2024). Formación docente y territorio en Colombia: subjetividades, singularidades y diferencias. *CADERNOS de Pesquisa Pensamento Educacional*, 19(52), 199-223. https://www.researchgate.net/publication/383555166_Formacion_docente_y_territorio_en_Colombia_Subjetividades_singularidades_y_diferencias