

ESTRATEGIAS IDENTITARIAS. LA SUBJETIVIDAD DEL PROFESOR ANTE LA POLÍTICA DE EVALUACIÓN*

Alberto Galaz**
Sergio Toro Arévalo***

RESUMEN. La evaluación de los profesores en América Latina pretende mejorar la eficiencia de los sistemas educativos, pero la subjetividad no ha formado parte de las dimensiones estudiadas. Este artículo identifica las estrategias identitarias que profesores chilenos despliegan para (des)articularse de los requerimientos de la evaluación. La metodología fue cualitativa. Se entrevistaron a siete profesores de primaria y sus respuestas fueron analizadas en su contenido con el programa *nvivo 10*. Los resultados confirman el despliegue de estrategias y estas refieren esencialmente a la necesidad de defensa y adaptación de la identidad. Las consecuencias difieren según el sentido de identidad y los factores personales disponibles. Finalmente se discuten las implicancias para el diseño de políticas con base en la subjetividad docente.

PALABRAS CLAVE. Política, evaluación, profesores, identidad, estrategias.

* Este trabajo se encuentra dentro del proyecto FONDECYT (Chile) N° 1120761 denominado: "Conocimiento y comunidad escolar: procesos de interpretación de las dinámicas relacionales escolares en la educación básica como configuración cognitiva situada".

** Profesor investigador en la Universidad Austral de Chile, Chile. Correo electrónico: alberto.galaz@uach.cl

*** Profesor investigador en la Universidad Austral de Chile, Chile. Correo electrónico: seatoro@gmail.com

IDENTITY STRATEGIES. THE SUBJECTIVITY OF TEACHER FACING THE EVALUATION POLICY

ABSTRACT. The evaluation of the teachers in Latin America aims to improve the efficiency of the educational systems but the subjectivity has not been part of the studied dimensions. This article identifies the identity strategies used by Chilean teachers to articulate or not articulate to the requirements of the evaluation. The methodology was qualitative. Seven primary teachers were interviewed and their responses were analyzed in their content with the program *nvivo 10*. The results confirm the deployment of defense strategies and identity adaptation. The consequences differ according to the sense of identity and the personal factors available. Finally, the implications for policy design are discussed based on teaching subjectivity.

KEY WORDS. Policy, assessment, teachers, identity, strategies.

INTRODUCCIÓN

Las políticas de evaluación del desempeño para profesores en América Latina se han diseñado sobre el supuesto de que la rigurosa definición de un conjunto de competencias o estándares, sumado a la aplicación de instrumentos objetivos y a consecuencias de diversa índole (desde incrementos salariales al despido), pueden asegurar el nivel de desempeño profesional que permitirá lograr la tan esquivada calidad educacional (OECD, 2009; Barber y Mourshed, 2008).

Una evaluación concebida bajo tales supuestos no ha estado ajena a cuestionamientos. En una dimensión epistemológica se alude particularmente a una racionalidad técnico-conductista subyacente (una racionalidad que se daba por superada) y en un nivel político a la evidente adopción a-critica que las autoridades educativas han hecho de él, lo que puede ser atribuido a la presión por evaluarse bajo parámetros

internacionales con el objetivo de alinear los sistemas y actores a intereses externos (Galaz, 2015; Sánchez y Corte, 2015; Fardella, 2012 y Ball, 2009). Estos antecedentes invitan a desarrollar una postura comprensiva que busque superar teórica y metodológicamente las limitaciones de aproximaciones político deterministas u objetivas sobre la educación en virtud de una apertura y consideración de todas las variables que permitan dar cuenta de la compleja naturaleza de sus procesos, más aun si consideramos que los procesos socioeducativos (profesionales e instruccionales) emergen desde dinámicas relacionales que se expresan en la convivencia de la comunidad escolar. Particularmente tomamos distancia de miradas reduccionistas sobre el quehacer docente, aquellas que conciben las resistencias como disrupciones conservadoras y a las adhesiones como incontestable reconocimiento de ventajas.

Nos situamos en un territorio poco explorado de la evaluación, aquel cuyas coordenadas remiten a dimensiones intersubjetivas, posicionamientos y estrategias identitarias. Es decir, de cómo la construcción de una determinada concepción de su rol puede dotar al profesor de un discurso legitimante que activa y orienta estrategias de articulación con el proceso de evaluación e incluso asociarse a su resultado evaluativo (Day *et al.*, 2005 y Dubar, 2000).

En este sentido, buscamos responder a las siguientes interrogantes: ¿cuáles son las estrategias que desarrollan los profesores en el proceso de evaluación de sus desempeños?, ¿de qué forma estas estrategias se asocian a los resultados de evaluación obtenidos?, ¿con qué consecuencias?

EVALUACIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA: EL CASO DE CHILE

La evaluación de profesores en América Latina se enmarca en el ciclo de reformas educacionales que se inician a partir de los años ochenta, impulsadas por organismos internacionales como Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Su finalidad ha sido mejorar la eficiencia y calidad de los sistemas a través la medición de los diversos actores (CEPAL, 1992).

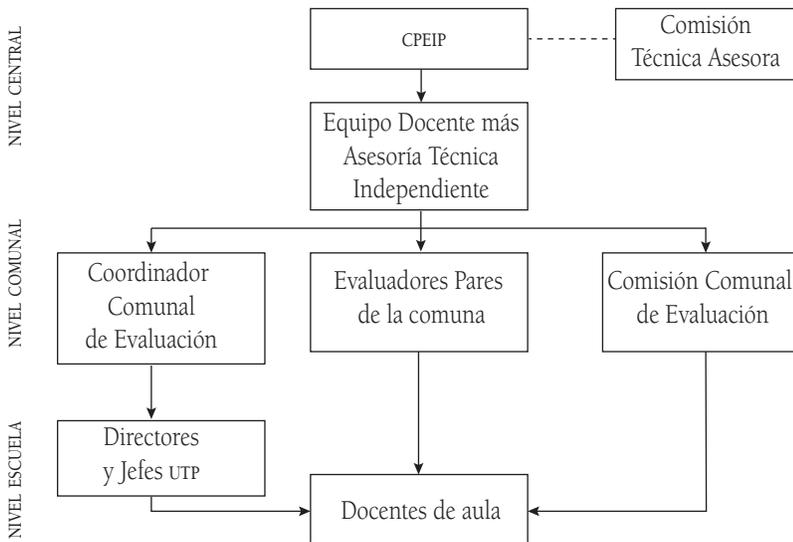
Según el reporte elaborado por Shulmeyer (2004), los sistemas de evaluación se extendieron en los noventa por toda la región, aunque según Murillo (2006), con profundas diferencias en sus finalidades y procedimientos. Sin embargo, en esta diversidad Chile y México han establecido una clara tendencia diseñando sistemas que son gestionados por instituciones privadas subcontratadas, asociando los desempeños a los rendimientos obtenidos en pruebas estandarizadas y estableciendo consecuencias radicales para quienes no alcanzan buenos resultados. La evaluación docente en México parte el 2013 con la reforma educativa y sus particularidades han sido abordadas por autores como Díaz-Barriga (2016), Guevara *et al.* (2017) y Santiago (2017). En forma posterior y bajo un mismo andamiaje discursivo y técnico, países como Colombia y Perú han seguido la misma orientación evaluativa.

Chile, por su parte, se constituyó durante los ochenta en el principal laboratorio de políticas neoliberales y la evaluación de profesores debe ser comprendida como parte de las reformas educativas sostenidas por la dictadura y los gobiernos postdictatoriales bajo dichos principios. El sistema posee como hitos el diseño de un Marco para la Buena Enseñanza y la posterior aprobación del Reglamento N° 192 de evaluación (Mineduc, 2004). En el primero, las autoridades del Ministerio de Educación (Mineduc) identifican cuatro dimensiones o áreas de competencias: Preparación de la enseñanza, Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, Enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos y Responsabilidades profesionales. En el Reglamento, la evaluación se define como un sistema con carácter formativo cuyos objetivos originales apuntan a mejorar la práctica y a disponer de información comparable que sustente el diseño de políticas de desarrollo profesional siendo obligatoria solo para los profesores de escuelas públicas (43% del total nacional).

En la organización del sistema se identifican tres niveles (véase Figura 1). En el primero de ellos, denominado Central, el Mineduc, a través de su Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), asume una función indirecta vinculada al financiamiento y desarrollo de normativas (Manzi, 2011). Esto porque la labor específica de diseño, evaluación, información y formación recae

fundamentalmente en instituciones privadas como Docentemas.¹ El segundo nivel es el comunal, organizado en un espacio denominado Coordinación Comunal de Evaluación cuya función principal es la recepción y distribución de los materiales evaluativos (instrumentos) e informes de resultados. Esta coordinación también tiene la especial facultad de ratificar o modificar los resultados. El tercer nivel identifica a la escuela y a sus profesores evaluados, aunque solo como espacio de aplicación de los instrumentos.

FIGURA 1. NIVELES DE ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA CHILENO DE EVALUACIÓN



Fuente: Manzi, 2011.

El proceso de evaluación tiene una duración de ocho meses que va desde la notificación a los profesores (abril-mayo) hasta la entrega de los reportes que emiten los directores y responsables pedagógicos (noviembre). Durante este transcurso de tiempo, los profesores responden a los instrumentos evaluativos: un Portafolio individual de evidencias,

¹ Véase <http://www.docentemas.cl/>

una Pauta de autoevaluación, una Entrevista con un par evaluador (previamente seleccionado y capacitado) y un Reporte de terceros que emite el director de la escuela. Los instrumentos tienen distinta ponderación en el resultado final de evaluación. El Portafolio es el que posee mayor peso (60%), la Entrevista un 20%, la Autoevaluación 10% y el Reporte del director también un 10%. En forma posterior, los instrumentos son procesados por Docentemas y sus resultados comunicados a través de informes individuales a cada municipalidad, escuela y profesor. Por su parte, el Mineduc asume la responsabilidad de informar al país de los resultados generales.

Las repercusiones que contrae ser evaluado dependen de la categoría que haya obtenido el profesor (Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio). Al respecto, oportunidades de incremento salarial (para el caso de los destacados y competentes), oportunidades de formación (para aquellos profesores que resulten evaluados como básicos e insatisfactorios) y despido o abandono del cargo para aquellos que resulten evaluados como básicos o insatisfactorios en más de una ocasión. Cabe advertir asimetrías en las repercusiones. En tanto el abandono aparece como una fórmula directa y extrema, los beneficios son acotados y con marcado acento contractual. lo que contradice el principio formativo del sistema. En este sentido, las normativas aprobadas como el Decreto Ministerial número 20.501 de 2011, apuntan más a fortalecer este carácter, por ejemplo, con la facultad adicional otorgada para despedir al 5% de los profesores con resultado insatisfactorio o básico. Otras debilidades y contradicciones del sistema han sido informadas por la OCDE como su foco en la medición más que en la formación, la fragmentación y duplicidad de mecanismos e instrumentos (Santiago *et al.*, 2013). Lo paradójico es que estos cuestionamientos habían sido reiteradamente denunciados por el Sindicato de Profesores de Chile.

RESISTENCIAS A LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO

Los estudios referidos a los actuales sistemas de evaluación de profesores se han dirigido a describir y comparar los principios y contenidos

que configuran diversas aproximaciones evaluativas y a establecer, por ejemplo en el caso de Chile, su incidencia en los resultados académicos de los estudiantes (Vega y Galaz, 2015; Alvarado, 2012; Bravo *et al.*, 2008; entre otros). Tomando distancia de estructuras objetivas, otra vertiente de estudios ha configurado un núcleo de desarrollo o de investigación enfocado en la compleja dinámica subjetiva de los procesos. Por ejemplo, aquellos que abordan las incidencias de las concepciones o creencias construidas por los profesores (Halverson y Kimball, 2004), y aquellos que evidencian los impactos esperados o no esperados del proceso evaluativo a nivel de la percepción de autoeficacia, reconocimiento profesional y de los cambios-permanencias en los proyectos profesionales (Galaz, 2015 y Santelices *et al.*, 2013). Ha sido en el seno de este último grupo que se han analizado las resistencias de los profesores a los sistemas de evaluación, por ejemplo, los análisis desde una perspectiva regional realizados desde México por Sánchez y Corte (2015) y que señalan como razón explicativa de las resistencias las insuficiencias de una política que, bajo principios técnicos y economicistas, ha estado más interesada en premiar y castigar que en promover verdaderas oportunidades de desarrollo profesional. Una política que en México, según Díaz-Barriga (2016), demanda la consideración de los intereses y preocupaciones de todos los actores involucrados y no, como señala Márquez (2016), la sola asignación de responsabilidad a los profesores.

Específicamente, las resistencias pueden obedecer a dos clases de factores. Aquellos que podemos definir como objetivos (sobrecarga de trabajo, débil participación, falta de apoyos, radicalidad de las consecuencias, etc.), así como aquellos de naturaleza intersubjetiva o profesional identitaria. Estos últimos guardan relación con un *ethos* o núcleo de lo que significa ser un profesor y que, en razón de la configuración o naturaleza tecnocráticas de las políticas públicas educativas, no es posible visualizarlo ni menos reconocerlo. Como advierten Fardella y Sisto (2013), la política actual es una perspectiva de regulación de lo social que busca desplegarse con significados sobre un campo colmado de identidades y tradiciones.

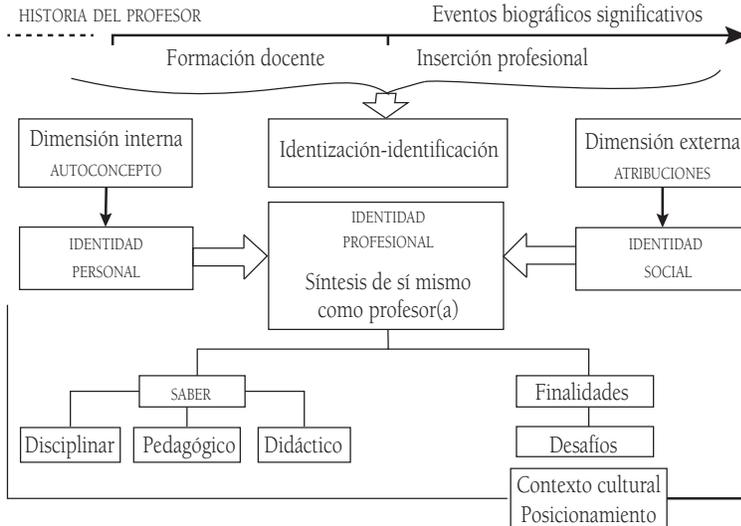
PROFESORES: ACTORES CON IDENTIDAD

Las actuales reformas educativas no demandan y tampoco promueven una protagónica participación de los profesores en su diseño. La posición que se les ha asignado es más bien la de apreciar sus ventajas y alterar la trayectoria de sus prácticas a fin de adecuarlas a las numerosas y muchas veces fragmentadas exigencias de cambio que encierran (Hargreaves, 2003). Sin embargo, estimamos que los profesores, al ser parte de una comunidad educativa, son actores y no sólo agentes —objetos de una política o racionalidad externa.

En los estudios de Ketelaar, Beijaard, Boshuizen y Perry (2012), Sahlberg, (2012), Day (2005) y Bernoux (2004) es posible encontrar antecedentes que permiten establecer cómo los profesores experimentan y se articulan con las demandas de innovación. Ellos guardan un relativo margen de autonomía que les permite recrear sus propias lógicas, coconstruir acuerdos implícitos y explícitos sobre los fines y, en particular, asumir estrategias para alcanzarlos. Las nociones de *agency* y *active localisation* permiten describir cómo los profesores pueden entrar en control de sus propias acciones y cómo movilizar redes o coconstruir relaciones en un contexto de demandas de cambio (Coldron y Smith, 1999). De acuerdo con Dubar (1991) y Berger y Luckmann (1992), esto implica reconocer que la construcción de una identidad como profesor depende tanto del estado de las relaciones sociales como del balance subjetivo y de las capacidades de los actores para abrir espacios.

Cuando los profesores se enfrentan a una política educativa como la evaluación de sus desempeños, son llamados a ajustar sus rutinas de trabajo en función de los modelos y significados subyacentes. La fuerza de esta interpelación, entendida como apertura o clausura, influirá en el tipo de respuesta (adaptación-resistencia), ya sea si se experimenta como reconocimiento o desconocimiento de aquello que se ha denominado “sentido de identidad”. Para Day (2005) y Nias (1989), este sentido posee un núcleo en el cual anidan un conjunto relativamente estable de imágenes, valores, saberes o creencias de sí que revelan un orgullo profesional. El sentido de identidad puede constituirse en un predictor importante del desempeño laboral.

FIGURA 2 . REPRESENTACIÓN DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL



Fuente: Galaz, 2007.

La identidad profesional constituye una base sobre la cual los profesores proyectan su desempeño cotidiano. Sin embargo, la naturaleza de esta conciencia de sí es compleja. Kelchtermans (1993) encontró en sus estudios que las identidades de los profesores están estrechamente relacionadas con valores que pueden cambiar según circunstancias o eventos biográficos de una carrera.

Una identidad como profesor se da, y en gran parte es alcanzada, por el grado de autonomía para posicionarse activamente en un espacio social pleno de condiciones y relaciones potenciales que se pueden experimentar, tener y construir. Algunas de estas relaciones son inherentes a estructuras y categorizaciones sociales, pero otras son elegidas o creadas por el profesor. En la figura 2, la identidad profesional del profesor es una síntesis, representación o definición de sí en tanto que profesor que se desarrolla en las interacciones cotidianas con aquellos colegas, alumnos y autoridades que comparten su contexto institucional pero que también nos reenvía a su historia personal.

ESTRATEGIAS IDENTITARIAS: LA DEFENSA PROFESIONAL DEL PROFESOR

Sea bajo un proceso de identización (rescate de lo singular de la persona) o identificación (apego a modelos), de integración o distanciamiento, el elemento constante que singulariza la construcción de una identidad es la apuesta cotidiana de ser uno mismo en relación a los demás. Una negociación donde los actores dejan en evidencia su poder y el control de elementos simbólicos y concretos. La existencia de capacidades y márgenes de acción permite establecer que el desarrollo de una identidad de profesor o de lo que significa ser profesor no es un simple juego de reflejos o resultado de respuestas más o menos mecánicas a las asignaciones o demandas contenidas en las políticas de reforma educativa. Por el contrario, se entiende que existen importantes cuotas de incertidumbre ligadas al despliegue de procesos estratégicos que permiten a los individuos proyectar cómo actuarán. Dubar (1991), Gohier (2000) y Day (2011) refieren a estas estrategias como dinámicas de negociación intersubjetiva que se despliegan con el objetivo de resolver las tensiones provocadas entre la realidad e idealidad, entre autoimagen y modelos profesionales asignados a través de acuerdos y desacuerdos (transacciones) que suelen tener una duración temporal.

Day y Hadfield (1996) observaron que los profesores podían movilizar al menos tres “yo” simultáneamente; el real (asociado a prácticas concretas en trabajo), el ideal (lo que ellos sintieron que significaba ser un profesor) y el de transición (que mediaba entre las posibilidades de lo real y lo ideal).

En un terreno más concreto, Woods y Jeffrey (2002) ya se referían a los impactos identitarios de los estándares y procesos implementados en Inglaterra y a las estrategias de rechazo, simulación y adaptación que éstos empleaban. También advertían que los conflictos no son pocos y la forma en que se experimentaban variaba de profesor en profesor en virtud de los significados atribuidos a la experiencia y su experticia, pero que ante todo evidencian el esfuerzo por mantener un mínimo de coherencia-continuidad y el atesoramiento de elementos. Las finalidades expresadas para las estrategias son las de reducir o gestionar las distancias entre la identidad socialmente atribuida y la identidad biográficamente construida. Kaddouri (2002) ha hecho referencia a

ellas como recursos de gestión, distinguiendo entre las que tienen un sentido colectivo de posicionamiento, de posicionamiento individual y, finalmente, de carácter mixto. Por su parte, Dubar (1991) ha propuesto diferenciar entre estrategias de transacción objetiva y subjetiva. La primera dirigida a acomodar la identidad de sí mismo (personal) a la identidad de otros (social) y la segunda, de carácter interna, dirigida mas bien a asimilar la identidad de otros a la identidad de sí mismo. Para dar cuenta de las estrategias de articulación, en la tabla 1 se han sintetizado los aportes de los autores referenciados.

TABLA 1. ESTRATEGIAS IDENTITARIAS

<i>Estrategias</i>	<i>Motivada por</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Transacciones</i>
Transformación	Sentimiento de insatisfacción personal con la IP	Desarrollo de una nueva IP	TRANSACCIÓN OBJETIVA Aceptación de la IP atribuida, dada su concordancia con el proyecto identitario TRANSACCIÓN SUBJETIVA Ruptura con la IP promovida a fin de rescatar la particularidad de un proyecto identitario
Conservación	Sentimiento de satisfacción personal y social con la IP	Prolongar la existencia de la actual	TRANSACCIÓN MIXTA Existencia de una fuerte adecuación entre proyecto identitario y atribución institucional. Elementos de la IP del profesional son promovidos y el profesional es un movilizador de la IP institucional

Preservación	Visualización de amenazas sobre la IP actual vivenciada subjetivamente como positiva	Preservar o defender la actual IP, sobre todo cuando sus diferencias con la IP atribuida son extremas	<p>TRANSACCIÓN OBJETIVA</p> <p>En casos extremos se acepta la IP atribuida a fin de mantener el puesto, pero con sus consiguientes consecuencias personales</p> <p>TRANSACCIÓN SUBJETIVA</p> <p>Preservación o defensa de la IP personal, con el riesgo de no ser reconocido o legitimado e inclusive de perder el puesto de trabajo</p>
Confirmación	Ausencia de reconocimiento de una nueva o antigua IP	Obtener reconocimiento de los otros significativos, sean directivos o pares	<p>TRANSACCIÓN SUBJETIVA</p> <p>Si se poseen los recursos y una posición jerárquica expectante, se puede tomar el riesgo de hacer reconocer la IP personal</p> <p>Cuando los recursos son interpretados como insuficientes, cabe la posibilidad de esperar o de modificar elementos de la IP</p>
Reconstrucción	Percepción de la existencia de obstáculos institucionales que impiden el desarrollo profesional	Reconstrucción de la IP	<p>TRANSACCIÓN OBJETIVA</p> <p>Cuando los obstáculos identificados responden a una efectiva insatisfacción de la institución, el profesional puede volver a una IP anterior a fin de buscar concordancia con la IP promovida. El profesional puede además redefinir su identidad en otra institución o área de trabajo</p>

Redefinición	Período de profundas interrogantes existenciales, dado que aún no se tiene una idea clara sobre el devenir	Búsqueda de elementos que permitan la definición o redefinición identitaria	<p>TRANSACCIÓN OBJETIVA Los elementos de definición identitaria son tomados exclusivamente de las atribuciones que definen la IP socialmente deseada</p> <p>TRANSACCIÓN SUBJETIVA Cuando los elementos de definición son tomados en virtud de la historia personal, imágenes o modelos considerados como significativos</p> <p>TRANSACCIÓN MIXTA Combinación de elementos de definición</p>
--------------	--	---	---

Fuente: Construida a partir de Gohier, 2000, Kaddouri, 2002, Dubar, 1991 y Gutnik, 2002.

METODOLOGÍA

El estudio “Impactos y contra-impactos identitarios en la evaluación del desempeño de profesores de Matemáticas y Lenguaje de Chile”, formaba parte de un proyecto realizado en la Región de los Ríos, sur de Chile, entre los años 2012 y 2014. El objeto específico de análisis ha sido las estrategias identitarias que despliegan los profesores durante la evaluación de sus desempeños y los impactos que estas tienen sobre el proceso y sus resultados. Como hemos fundamentado, la constitución de este objeto radica en las evidencias de agenciamiento y posicionamiento activo del profesor que entregan más de 30 años de investigación y contradicen toda posibilidad de disposición pasiva frente a las innovaciones educativas.

La investigación fue de tipo cualitativa en razón de que los principios que inspiran este paradigma son coherentes con el propósito de establecer una aproximación compleja, rigurosa y cercana con los pro-

fesores evaluados (Bernal, 2006; Gordo y Serrano, 2008). El diseño fue descriptivo e interpretativo. La muestra es discrecional. Se confeccionó a partir de un listado compuesto de siete profesoras y profesores cuyas características permitieran abordar las distintas dimensiones teóricas del estudio en razón de los siguientes criterios: profesores titulados cuyos años de experiencia permitieran dar cuenta de trayectorias diversas. Docentes que se desempeñaran en Educación General Básica o Primaria, evaluados con distintos resultados y que impartieran las asignaturas o cursos de Lenguaje y Matemática en el segundo ciclo básico (5 a 8 grados) en distintos establecimientos municipales. La razón de este último criterio obedece a la obligatoriedad de la evaluación para estos profesionales y al rol clave que adquieren en el diagnóstico de la calidad del sistema educativo chileno la consideración de estas asignaturas y grados. Respecto a la composición de género, se trata de una muestra representativa del cuerpo docente nacional. Como técnica de recolección se optó por la entrevista en profundidad a partir de los lineamientos de un enfoque biográfico-narrativo. A partir de este enfoque se entiende que narrativizar la vida puede derivar en la re-invencción de la identidad (Roberts, 2012). La entrevista fue validada en dos formas; por una parte, por el juicio de expertos (dimensión teórico-conceptual); y luego, por una aplicación piloto (dimensión formal). Constó de preguntas abiertas y clasificadas en virtud de la trayectoria profesional en relación a las etapas del proceso de evaluación.

Nuestro convencimiento ha sido que mediante la narrativa de las experiencias vividas es posible encontrar los significados que los profesores atribuyen a la vivencia de determinados eventos y en donde es posible encontrar además el hilo conductor de las estrategias que despliegan a fin de resguardar el sentido de lo que eran, de lo que hoy son y lo que desean o proyectan ser. Las respuestas de los profesores fueron abordadas bajo la técnica del análisis de contenido estableciendo categorías y subcategorías de interpretación gracias al empleo del software *nvivo 10*. La frecuencia y la correlación de categorías también fueron establecidas gracias a este programa.

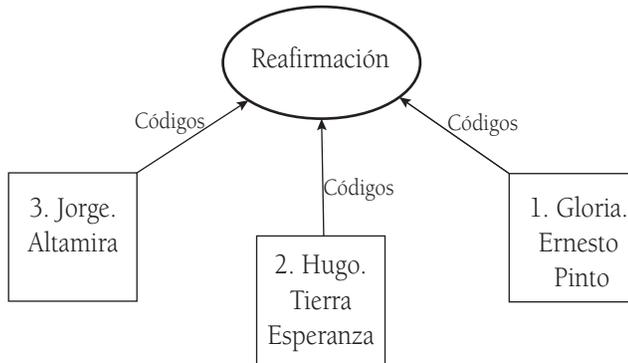
TABLA 2. COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA DE ESTUDIO

Núm.	Profesor	Asignatura	Experiencia	Evaluación	Comuna
1	Gloria	Lenguaje	26	Básica	Panguipulli
2	Hugo	Matemáticas	25	Destacado	Panguipulli
3	Jorge	Matemáticas	24	Competente	Panguipulli
4	Pamela	Lenguaje	12	Competente	Valdivia
5	Yasna	Lenguaje	10	Competente	Panguipulli
6	Cristian	Matemáticas	6	Básico	Valdivia
7	Juan	Matemáticas	8	Destacado	Panguipulli

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Estrategias identitarias desplegadas. Los análisis nos permiten confirmar, en primer lugar, la existencia de estas estrategias; en segundo lugar, que estas estrategias son activadas por las tensiones provocadas por la experiencia de ser evaluados; y, en tercer lugar, que están referidas esencialmente a la necesidad de defensa o resistencia y a la adaptación o confirmación de las identidades construidas. La figura 3 muestra cómo los profesores Jorge, Hugo y Gloria refieren en sus respuestas a que ante el proceso de evaluación han desarrollado una estrategia de reafirmación de su identidad. Por reafirmación debemos comprender la visualización de amenazas sobre la identidad profesional construida y vivenciada subjetivamente como positiva o satisfactoria. Sobre dicha base, los profesores se ven interpelados y conducidos a desarrollar una resistencia o defensa a fin de preservar sus creencias y actuaciones. Es interesante constatar, además, que esta estrategia es activada por los profesores de mayor experiencia, toda vez que es concordante con los estudios y hallazgos que han realizado en torno a describir las fases y particularidades de la consolidación de la identidad profesional que han alcanzado los profesores en tales etapas de su carrera profesional.

FIGURA 3. REAFIRMACIÓN



El profesor Hugo señala: “Yo tengo 37 años de servicio y me siento preparado para enfrentar a los alumnos todos los días con mi metodología, a lo mejor no será del agrado de algún erudito o del sistema, pero es mi manera. Hoy en día el sistema nos llena de papeles y está quedando poco tiempo para el trabajo pedagógico, que es realmente lo que debemos hacer”.

La figura 4 expresa la magnitud de las referencias de los profesores hacia la forma en que se articulan o des-articulan del proceso de evaluación. Cabe visualizar, en segundo lugar, aquellas que identifican una estrategia opuesta de aceptación de los principios identitarios presentes en la evaluación. Esta estrategia es propia de los profesores más jóvenes y corresponde al último segmento de la figura. La etiqueta dada a dicha categoría refleja perfectamente el sentido estratégico de concebir a la evaluación como una oportunidad.

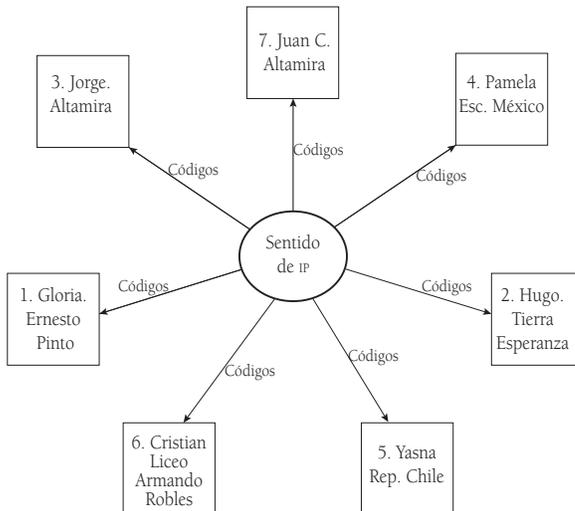
FIGURA 4. MAGNITUD DE REFERENCIAS

Estrategias			
Reafirmación	Conformidad	Distancia	Evaluac. como

Los rasgos particulares de esta estrategia son propios de una dinámica que podríamos denominar de conservación porque aluden a una percepción de concordancia entre identidades construidas y asignadas, aun sentimiento de satisfacción personal y a la obtención de reconocimiento social. El profesor Juan se encuentra en dicha categoría: “La evaluación ha sido como una síntesis o un resumen que sirve. Por lo general, en este oficio cada perfeccionamiento ayuda a irse actualizando. Esta evaluación fue como hacer un curso que me ayudó a cómo llevar mi práctica profesional, pero un curso bastante desgastante”. Los restantes segmentos identifican estrategias de conformidad y distancia. Los profesores que refieran a ellas acuden a transacciones múltiples, ya sea de ruptura (distancia) o aceptación de la identidad demandada y atribuida en virtud de su fuerza o consecuencias (conformidad).

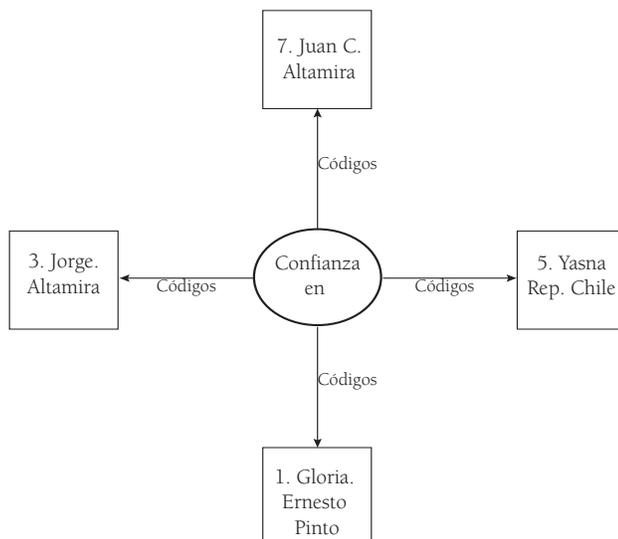
Identificación de los impactos sobre el proceso de evaluación. En una etapa posterior proyectamos y analizamos la forma específica en que estos “sentidos de identidad” se articulan con los resultados de la evaluación y con los impactos (favorables o desfavorables) que señalan haber experimentado. Los análisis realizados (figura 5) permiten establecer que todos los profesores desarrollan un sentido de identidad profesional.

FIGURA 5



En cuatro casos (figura 6), el sentido adquiere un carácter positivo asociado a la confianza en sí. Los restantes aluden mas bien una percepción de inseguridad y desconfianza. Al respecto, “yo estaba totalmente inseguro porque venía de una primera evaluación donde salí básico y eso me produjo mucho nerviosismo, preocupación y ansiedad“ (Cristian).

FIGURA 6



Por su parte, y en una perspectiva positiva, el profesor Juan, admite: “Confío en lo que sé, en lo que aprendí en la Universidad y confié en mi trabajo. Tenía toda la confianza en mis competencias”.

El sentido destacado tiende a agruparse en torno a un sentido positivo (+) y negativo (-) de la identidad. El primero alude a factores como confianza, seguridad y productividad, el segundo a desconfianza e inseguridad. Un posterior análisis de relación por similitud del conjunto de referencias de los profesores nos permite apreciar (figura 7) cómo el sentido (+) o (-) de la identidad profesional tiende a agrupar apreciaciones significativas sobre sí. Por ejemplo, el sentido (+) se relaciona o vincula a confianza en sí, en tanto el

sentido (-) a escasa confianza. Cabe advertir además cómo el compromiso del profesor se articula a ambos sentidos de identidad, pero en formas opuestas (factores que permiten aumentarlo o disminuirlo) según nos informan los profesores Hugo y Juan (ambos destacados). Señala el profesor Hugo: “el compromiso con la educación lo he tenido siempre [...] al trabajar día a día con los alumnos, puedes ver que sí existe el compromiso, aunque sea con tus estrategias y metodologías tradicionalistas. Me preparo todos los días, porque los alumnos se dan cuenta”.

Con similar tipo de análisis hemos hecho un cruce a nivel de la similitud y significatividad de las relaciones de referencias entre el sentido de identidad profesional construido y los resultados que obtienen los profesores en su evaluación del desempeño profesional (figura 8).

FIGURA 7

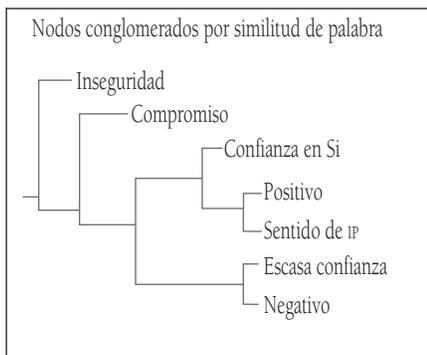


FIGURA 8



Destaca en primer lugar la relación entre compromiso y su relación con la escasa confianza. En este sentido, según informan los profesores y confirman las evidencias de otras investigaciones, se trataría de una relación en la cual los niveles de confianza tienen una incidencia directa en el aumento o disminución del compromiso. Cabe destacar cómo el resultado de destacado en la evaluación se asocia a la seguridad del profesor y cómo esta relación tiene una condición opuesta a nivel de un resultado básico-inseguridad. Finalmente, un profesor que obtiene una evaluación de competente refiere a confianza en sí y a la proactividad.

Terminado el proceso de evaluación hemos preguntado a los profesores por los impactos o consecuencias personales experimentadas. Al respecto, los resultados permiten evidenciar impactos de naturaleza favorable y desfavorable. Los primeros se asocian a resultados positivos en la evaluación e identifican categorías como aumento de la confianza, satisfacción y oportunidades (que se abren). Por su parte, los resultados negativos se asocian a desgaste, frustración, presión de los colegas y familia. Nos ha llamado profundamente la atención esta última categoría. La familia surge como un ámbito de impacto personal negativo no detectado o no visualizado en ningún diagnóstico o análisis de la política de evaluación del desempeño docente en Chile. Las referencias aluden al sacrificio del tiempo familiar para responder la evaluación, al abandono o suspensión de actividades del hogar e inclusive a la vivencia de conflictos con la pareja.

Señala el profesor Cristian: “tuve que postergar un poco a la familia y ocupar los tiempos libres”. Por su parte, la profesora Yasna advierte: “Para mí fue muy complejo el tema de tiempo por mis hijos que son pequeños, así que fijé mi horario de trabajo en el portafolio de las doce a las dos de la mañana, porque a esa hora podía trabajar tranquila y ya tenía preparado mi material para las clases del día siguiente». Finalmente, Juan reconoce: “Le conté a mi familia que me tenía que evaluar y trataba de comer con ellos y estar con los niños pequeños, pero cuando ellos descansaban yo estaba trabajando en la evaluación”.

Finalmente hemos preguntado cómo los resultados obtenidos pueden estar orientando los planes o proyectos de los profesores. Aquí también nos hemos llevado una sorpresa, porque esperábamos que las categorías que encierra referencias al abandono de la profesión y jubilación radicaran fundamentalmente en aquellos profesores con resultados negativos. Sin embargo, también hemos encontrado que los profesores con resultados de destacado y competente aluden a este deseo y posibilidad. Señala el profesor Juan: “Me cuestioné bastante sobre el seguir en este oficio y todavía me cuestionó el seguir ejerciendo, porque aunque salí bien y me divierto en la sala de clases, el hecho de tener que estar llevándose trabajo para la casa no me gusta”.

CONCLUSIONES

El diseño e implementación de un sistema de evaluación deja en evidencia la representación construida de identificar al profesor como el principal factor de logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Esta representación es una construcción sociohistórica difundida como “verdad” y que responde a intereses de organismos como el Banco Mundial y la ocde por alinear a los sistemas educativos de América Latina bajo principios de mercado. En este contexto, el caso de Chile es paradigmático y sin embargo sus resultados no dejan satisfechos a nadie, incluso a la propia ocde. A partir de esta experiencia, la definición de estándares, la construcción de marcos de “buen” desempeño”, el diseño de complejos instrumentos de aplicación externa se ha convertido en un paquete de innovaciones exigibles que a nuestro juicio mas bien están destinadas a simplificar la diversidad de formas y significados que adquiere el ejercicio docente para reducirlas a unidades o medidas comparables. Por cierto, se trata de una opción político-epistemológica, pero que investida de un manto de neutralidad y objetividad no puede eludir la incidencia de la subjetividad. Argumentamos que la alta normatividad en la cual se despliegan estos sistemas, tiene por evidente consecuencia una ausencia de comprensión del mundo o dimensión intersubjetiva, lo que puede contraer consecuencias no previstas, tal como constituirse en un obstáculo para el desarrollo profesional del profesor.

El desarrollo de sentido de identidad puede incidir en el desempeño y rendimiento porque la imagen profesional que los profesores construyen de su profesión es una base sobre la cual proyectan su desempeño cotidiano. Al respecto, una opinión esencial que hemos recogido es que los profesores están de acuerdo con ser evaluados, pero establecen una distancia crítica con su actual forma de evaluación. De esta forma, el núcleo de articulación de ambos frentes identitarios (el asignado oficialmente por la política y el construido biográficamente) se torna complejo, dejando en evidencia claras disonancias epistemológicas, específicamente entre una racionalidad de carácter científica-técnica que fundamenta el diseño de una política pública de evaluación para la asignación-sustitución y otra de lo cotidiano, que se fundamenta en criterios biográficos de cooperación, legitimidad y factibilidad. Tam-

bién hemos confirmado y argumentado respecto a las estrategias que sostienen los principios que otorgan coherencia, así también las consecuencias que relatan los profesores en términos de reconocimiento y proyectos.

Abogamos por el desarrollo de una política evaluativa desde una perspectiva intersubjetiva y con base en la identidad. Una política que deberá asumir:

Que los profesores accedan a mostrar su verdadera identidad requiere de la construcción de confianzas, significados compartidos y de tiempo.

El mejoramiento del desempeño en particular y de la gestión de la escuela en general, solo es posible a partir de la constitución de un núcleo previo de relaciones sólidas entre los profesores y los restantes actores del sistema.

La evaluación no está en un vacío relacional, se despliega sobre espacios y significados coconstruidos colectivamente.

Las investigaciones debieran orientarse a dimensiones aquí no contempladas. Por ejemplo, aquellas relativas a la incidencia de los organismos internacionales en la región, así también a develar las implicaciones singulares que refieren a coordenadas de género, en particular cuando se cruzan con roles y estereotipos sociales asignados a la condición de profesora.

FUENTES CONSULTADAS

- ALVARADO, M., CABEZAS, G., FALCK, D., ORTEGA, M. E. (2012). *La evaluación docente y sus instrumentos: discriminación del desempeño docente y asociación con los resultados de los estudiantes*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Mide UC, 2012.
- BALL, S. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the competition state. *Journal of Education Policy*, 1(24), 83-99.
- BARBER, M. Y MOURSHED, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Documento 41. Santiago de Chile: PREAL.

- BERGER, P. Y LUCKMANN, T. (1992). *La construcción social de la realidad*. París, Meridiens Klincksieck.
- BERNAL, C. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Pearson.
- BERNOUX, P. (2004). *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*. París: Editions du Seuil.
- BRAVO, D. (2008). *La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: evidencia para el caso de Chile*. Santiago de Chile: Centro de Microdatos de la Universidad de Chile.
- CEPAL (1992). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL
- COLDRON, J. Y SMITH, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726, doi: 10.1080/002202799182954
- DAY, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- DAY, C., ELLIOT, B., KINGTON, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577.
- DAY, C. Y HADFIELD, M. (1996). Metaphors for movement: Accounts of professional development. En M. Kompf, R. T. Boak, W. R. Bond y D. H. Dworek (eds.), *Changing Research and practice: Teachers' professionalism, identities And knowledge* (pp. 149-166). Londres: Falmer Press.
- DÍAZ-BARRIGA, A. (2016). Una perspectiva pedagógico-social de los entramados que se han creado a partir de la evaluación del desempeño docente. En S. Martínez, M. Aguirre y H. Radetich (eds.), *Notas sobre la nueva reforma educativa* (pp. 215-259). México: Miguel Ángel Porrúa.
- DUBAR, C. (2000). Construction identitaire. *Cahier pédagogiques*, 380, 11-12.
- DUBAR, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. París: Armand Colin.
- FARDELLA, C. Y SISTO, V. (2013). El despliegue de nuevas formas de control en la profesión docente. *Estudios de Biopolítica*, 2(7), 133-146.

- FARDELLA, C. (2012, junio). Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencia subjetivas de la evaluación docente en Chile. *Revista de Psicología*, 21(1), 209-227.
- GALAZ, A. (2015, enero-abril). Evaluación e identidad profesional del profesor ¿Un juego de espejos rotos? *Andamios*, 12(27), 305-333.
- GALAZ, A. (2007). *Desarrollo profesional docente y (re) construcción de la identidad profesional de los profesores de enseñanza media: el caso de los grupos profesionales de trabajo* (tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- GOHIER, C. Y ALIN, C. (2000). *Enseignant-Formateur. La construction de l'identité professionnelle. Recherche et Formation*. Paris: L'Harmattan.
- GORDO, A. Y SERRANO, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson.
- GUEVARA, G., MELÉNDEZ, M., CASTAÑO, F., SÁNCHEZ, H. Y TIRADO, F. (2016). *La evaluación docente en el mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GUTNIK, F. (2002). Stratégies identitaires, dynamiques identitaires. *Recherche et Formation*, 41, 119-130.
- HALVERSON, R., KELLEY, C. Y KIMBALL, S. (2004). Implementing teacher evaluation systems How Principals Make Sense of Complex Artifacts to Shape Local Instructional Practice. *Research and Theory In Educational Administration*, 153-188.
- HARGREAVES, A (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- KADDOURI, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche et formation*, 41, 31-48.
- KELCHTERMANS, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 449-450.
- KETELAAR, E., BEIJAARD, D., BOSHUIZEN, H. Y BROK, P. (2012). Teachers' Positioning Towards an Educational Innovation in The Light of Ownership, Sense-Making and agency. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 273-282.
- MANZI, J., GONZÁLEZ, R. Y SUN, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile*. Santiago de Chile: MIDE UC.

- MÁRQUEZ, A. (2016). ¿Qué podemos esperar de la evaluación docente? *Perfiles Educativos*, XXXVIII(152), 3-11.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2004). Reglamento núm. 192. Evaluación de los Profesionales de la Educación. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MURILLO, J. (2006). *Evaluación y carrera docente: una panorámica de América y Europa*. UNESCO: Santiago.
- NIAS, J. (1989). *Primary Teachers Talking*. Londres: Routledge.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from Talis (Teaching and Learning International Survey)*. Washington: OECD.
- ROBERTS, B. (2012). *Biographical Research in the UK. Newsletter Research Committee 38, International Sociological Association*. París: UNESCO.
- SALHBERG, P. (2012). *El cambio educativo en Finlandia, ¿qué puede aprender el mundo?* Barcelona: Paidós.
- SÁNCHEZ, M. Y CORTE, F. (2015). La evaluación a la docencia. Algunas consecuencias para América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1233-1253.
- SANTIAGO, P., BENAVIDES, F., DANIELSON, CH., GOE, L. Y NUSCHE, D. (2013). *Teaching Evaluation in Chile*. Washington: OECD.
- SANTIAGO, P. (2016). Políticas de evaluación educativa. Evaluación docente en México: las recomendaciones de la ocde. En G. Guevara, M. Meléndez, F. Castaño, H. Sánchez y F. Tirado (eds.). *La evaluación docente en el mundo* (pp. 226-233). México: Fondo de Cultura Económica.
- SANTELICES, M., TAUT, S., ARAYA, C. Y MANZI, J. (2013). Consecuencias a nivel local de un sistema de evaluación de profesores: el caso de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 299-328.
- SHULMEYER, A. (2004). Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina. En M. Pearlman, *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (pp. 25-64). Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe/Banco Interamericano de Desarrollo.

- VEGA, J. Y GALAZ, A. (2015). Evidencias para una transformación y complejización del modelo chileno de evaluación docente. *Educação e Pesquisa*, 41(1),171-183.
- WOODS, P. Y JEFFREY, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 89-106.

Fecha de recepción: 9 de marzo de 2017

Fecha de aceptación: 25 de julio de 2018