



Colectividad docente y trayectorias profesionales en el contexto chileno de rendición de cuentas

Teacher collectivity and career paths in the Chilean accountability context

Volumen 23, Número 2

Mayo - Agosto

pp. 1-27

Sebastián Ortiz Mallegas
René Sepúlveda Bravo
Claudia Carrasco Aguilar
Tabisa Verdejo Valenzuela
Lilian Vergara Araya

Citar este documento según modelo APA

Ortiz Mallegas, Sebastián., Sepúlveda Bravo, René., Carrasco Aguilar, Claudia., Verdejo Valenzuela, Tabisa. y Vergara Araya, Lilian. (2023). Colectividad docente y trayectorias profesionales en el contexto chileno de rendición de cuentas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-27. Doi. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.52943>

Colectividad docente y trayectorias profesionales en el contexto chileno de rendición de cuentas

Teacher collectivity and career paths in the Chilean accountability context

Sebastián Ortiz Mallegas¹
René Sepúlveda Bravo²
Claudia Carrasco Aguilar³
Tabisa Verdejo Valenzuela⁴
Lilian Vergara Araya⁵

Resumen: Las políticas educativas de privatización y rendición de cuentas han configurado un contexto de crecientes exigencias profesionales que ha impactado en los mecanismos de profesionalización del profesorado y el desarrollo de sus trayectorias. Chile ha sido descrito, por la literatura internacional, como un caso particular en la implementación de estas normativas. Asimismo, la evidencia empírica sobre trayectorias profesionales docentes ha relevado el papel de la colectividad como una respuesta frente a estas normativas, en tanto el colectivo es fuente de aprendizajes e identidad para su desarrollo profesional. Este estudio analizó el lugar del colectivo docente en las trayectorias profesionales de tres docentes chilenos -un hombre y dos mujeres- de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Se analizó la noción de un "nosotros y nosotras" de referencia en el contexto de la política de carrera docente chilena. A partir de un paradigma cualitativo con un diseño interno de tipo narrativo se realizaron entre cinco y seis entrevistas con cada docente participante. El análisis de contenido temático narrativo mostró una configuración del colectivo en el marco de la reconstrucción de las trayectorias individuales, en dualidad y en respuesta a una política de evaluación que los devalúa en su individualidad. Estos resultados concluyen un proceso de identificación ambivalente con la colectividad docente de referencia. Se discuten las implicancias de la emergencia de un discurso colectivo en el marco de trayectorias individuales.

Palabras clave: desarrollo docente, política educacional, rol docente, colectivo docente

Abstract: The educational policies of privatization and accountability have configured a context of increasing professional demands that have had an impact on the mechanisms of teacher professionalization and the development of their careers. Chile has been described in international literature as a case on the implementation of these regulations. Likewise, empirical evidence on teachers' professional trajectories has highlighted the role of the collective as a response to these policies, since the collective is a source of learning and identity for their professional development. This study analysed the place of the teaching collective in the professional trajectories of three teachers of Language and Communication in Chile. It analysed the notion of an "us and we" of reference in the context of the Chilean teaching career policy. Based on a qualitative paradigm with an internal narrative design, five to six interviews were conducted with each participating teacher. The narrative thematic content analysis showed a configuration of the collective within the framework of the reconstruction of individual trajectories, in duality and in response to an evaluation policy that devalues at this level. These results conclude a process of ambivalent identification with the teaching collective. The implications of the emergence of a collective discourse in the framework of individual trajectories are discussed.

Keywords: career development, educational policy, teacher role, teaching group

¹ Docente de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Dirección electrónica: sebastian.ortiz@upla.cl Orcid <https://orcid.org/0000-0001-7877-3319>

² Psicólogo de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Dirección electrónica: rene.sepulveda@alumnos.upla.cl Orcid <https://orcid.org/0000-0002-4813-6981>

³ Docente de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Dirección electrónica: claudia.carrasco@upla.cl Orcid <https://orcid.org/0000-0002-8768-2440>

⁴ Docente de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Dirección electrónica: tabisa.verdejo@upla.cl Orcid <https://orcid.org/0000-0002-4736-3015>

⁵ Docente de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Dirección electrónica: Lilian.vergara@upla.cl Orcid <https://orcid.org/0000-0001-5193-037X>

Artículo recibido: 31 de octubre, 2022

Enviado a corrección: 10 de enero, 2023

Aprobado: 27 de marzo, 2023

1. Introducción

En Latinoamérica existen diversas propuestas de desarrollo profesional docente. En algunas de ellas, como Brasil, Bolivia y Venezuela, se han desarrollado carreras docentes asociadas al avance según la experiencia profesional, con evaluación del desempeño, resguardando condiciones de estabilidad laboral (UNESCO, 2015). En otros contextos como México y Chile se han instaurados carreras profesionales de promoción horizontal que conjugan el avance profesional y el aumento de las remuneraciones de acuerdo al desempeño en evaluaciones estandarizadas (Galaz et al., 2019; Ramírez-Casas del Valle et al., 2019), a través de un modelo de rendición de cuentas basado en estándares con altas consecuencias (Besley, 2019; Grek et al., 2021). En cualquiera de los casos, el profesorado latinoamericano tiene que sortear una serie de obstáculos para su desarrollo profesional, en el marco de un modelo que entiende que la gestión managerial de su quehacer docente es la clave para la profesionalización (Calderón y Oliveira, 2014; Parcerisa y Verger, 2016, Sisto, 2012).

Particularmente en Chile, las políticas de profesionalización docente han prescrito una trayectoria profesional meritocrática en la que el recorrido del profesorado se construye en tramos de avance según el desempeño demostrado en el proceso de evaluación (Carrasco y Ortiz, 2020). Estos son: inicial, temprano, avanzado, experto I y experto II. Este recorrido prescrito sería fruto de mecanismo de regulación de la profesión docente basado en estándares, que ha situado al país como un caso de rendición de cuentas en la literatura internacional (Falabella y de la Vega, 2016). Los sistemas de rendición de cuentas basados en estándares, como el chileno, suponen que el aseguramiento de la calidad se logra por la puesta en marcha de un mecanismo de observación del desempeño institucional y profesional. Este mecanismo articula estándares nacionales, un sistema de evaluación e inspección de centros escolares y de la labor profesional, la difusión pública de esos resultados e incentivos, como su contracara para aquellos que no lo alcancen (Falabella y de la Vega, 2016).

El caso paradigmático chileno se asocia a que los mecanismos de regulación de la profesión docente basada en estándares conviven con otros que han tendido a la privatización del espacio escolar y la instauración de un modelo de gobernanza basado en los principios de la empresa privada (Oyarzún y Cornejo, 2020). Este sistema de gobernanza managerial, como ha sido definido, comprende al recurso humano docente como una fuerza laboral que es responsable del éxito/fracaso del proceso productivo y de los resultados académicos del estudiantado, al igual que lo haría una empresa privada a la hora de comprender la relación empleado-producto de trabajo.

Para el caso del profesorado, la gobernanza managerial inspecciona la idoneidad del profesorado en ejercicio a partir del establecimiento de criterios que posteriormente evaluará con pruebas estandarizadas, y premiará con incentivos de acuerdo al logro de estos estándares. Estos incentivos implican la mejora en el salario, el mantenimiento del puesto de trabajo e, inclusive, la permanencia en el sistema financiado por el Estado, que bordea casi el 85% de la matrícula chilena. Para Etcheberrigaray et al. (2017) la instauración de este mecanismo actúa como un régimen performativo que crea nuevas identidades para referir la labor docente por cuanto sitúa la pedagogía como una profesión individual, posible de ser evaluada, y que asocia su trayectoria profesional a la consecución de logros en el sistema evaluativo, lo que se construye en una cultura profesional tecnificada, con escaso margen de autonomía en la toma de decisiones, reducida y presionada al cumplimiento del estándar y su evaluación (Parcerisa y Verger, 2016; Sisto, 2012).

Esta propuesta de desarrollo profesional se contrapone con los antecedentes de cómo, históricamente, el profesorado ha construido sus identidades (Jarpa y Castañeda, 2018), pues, para ellos, su quehacer y desarrollo se asociaría a una práctica colegiada que surge de la construcción de una colectividad docente que aprende y reflexiona sobre su labor (Etcheberrigaray et al., 2017; Fardella y Sisto, 2015; Oyarzún y Cornejo, 2020). A pesar de la importancia de la colectividad docente en el desarrollo profesional, la asociatividad docente en la trayectoria ha sido mayormente investigada desde la experiencia de docentes noveles y el mandato de asociación entre el profesorado en el rol de mentoría, y el profesorado, en el rol de reciente ejercicio (Beca y Boerr, 2020; Boerr, 2018; Padilla-Petry, 2014). Esta relación ha sido caracterizada de forma unidireccional, lo que se aleja de una propuesta colaborativa fruto del aprendizaje colectivo (Montecinos, 2003; Salas et al., 2021).

Otras evidencias han mostrado la referencia a la colectividad docente como parte de las identidades del profesorado (Bolívar et al., 2005; Delgado et al., 2010; Santamaría-Cárdaba et al., 2018). El colectivo docente actuaría demarcando las identidades profesionales en tanto enuncia formas de ser docente, que incluye y excluye criterios normativos y valorativos para el relato de lo que implica ser docente (Pérez et al., 2022; Sisto, 2012). Desde estas perspectivas, el profesorado construye su propia trayectoria profesional cuando narra al colectivo de referencia – es decir, “nosotros, los docentes” o “nosotras, las docentes”- (Ojeda, 2008). En el marco de políticas de profesionalización docente, las referencias sobre “quiénes somos”, son una posibilidad para el desarrollo de una “profesionalización organizacional”, ya que permite la emergencia de una voz colectiva que aparece como representación del

profesorado que se busca ser (Evetts, 2009). Pese a ello, los estudios de trayectorias e historias de vida comúnmente se alejan del componente colectivo en los relatos individuales (Fernández, 2010), aun cuando estos son itinerarios de viajes y trayectos que se interceptan por la visión de “otros y otras” (Álvarez et al., 2010).

A partir de lo anterior, el objetivo general de este estudio fue analizar el lugar del colectivo docente en las trayectorias profesionales de un profesor y dos profesoras de Lenguaje y Comunicación, bajo el escenario político de rendición de cuentas chileno. Para ello, la colectividad docente se analizó a partir de la noción de un “nosotros y nosotras” de referencia, en el contexto de la política de carrera docente promulgada recientemente en el país (Falabella y de la Vega, 2016).

2. Referentes teóricos

Las referencias a “los otros y las otras docentes” surgen con base en un conjunto de rasgos reconocibles del colectivo docente con los cuales se narra la trayectoria profesional (Dávila y Argñani, 2015). Las colectividades guían e influyen en las decisiones y acciones individuales, así como en las narraciones sobre el sí mismo, lo que permite la reconstrucción de la propia identidad (Javaloy et al, 2007). En este sentido, la imagen del colectivo influye en la inclusión armoniosa que se narra en la identidad personal y social, ya sea mediante la identificación o pertenencia, ya sea mediante la individuación o singularización que realizan las personas sobre sus propias trayectorias individuales y colectivas (Vanegas y Fuentealba, 2019).

Las características reconocibles que permiten la referencia de la colectividad son dinámicas y están construidas con base en la historicidad de quienes las narran. En un amplio sentido, puede decirse que el campo del comportamiento colectivo comprende tanto formas más espontáneas, emocionales y efímeras como formas de comportamiento planeado, duradero y organizado que se encuentran en el terreno de lo social (Javaloy et al., 2007). Desde este punto de vista, se puede concebir a los colectivos como entidades semióticas con las que se identifica y categoriza una pluralidad de actores y actoras sociales. Para Pratt (2012), los procesos de identificación de un colectivo se clasifican de cuatro formas: (a) identificación positiva, cuando existe coherencia o consonancia entre las identidades individual y colectiva; (b) desidentificación, cuando no ocurre esa coherencia o hay consonancia justo con los valores contrarios, (c) identificación ambivalente, cuando existen elementos de

consonancia con elementos positivos internos y negativos externos a la vez; e (d) identificación neutral cuando no existe identificación o se produce un proceso de ruptura en ésta.

En cuanto a los procesos de identificación con una colectividad, los estudios sobre identidades docentes sostienen que el colectivo de pares contribuye con la percepción que se tiene del oficio, además de contribuir significativamente en las interacciones entre pares (Fernández, 2010), lo que sería un factor clave e incidente tanto de la vida profesional que el profesorado ejerce, como de la que desea ejercer en su futuro cercano (Pérez et al., 2022). Este proceso implicaría un componente subjetivo, asociado a las metas y motivaciones personales, y uno social, asociado a la identificación prototípica a un grupo o subgrupo de personas que se dedican a tal oficio (Dávila y Argñani, 2015). Para el caso del profesorado chileno, los procesos de identificación con su colectividad han sido ambivalentes: las orientaciones positivas y negativas hacia sus asociaciones gremiales y sindicales de las últimas décadas (Gentili et al., 2004) junto con las regulaciones que han realizado las políticas educativas en los últimos años han configurado identidades en tensión (Jarpa y Castañeda, 2018), con metas contradictorias sobre su labor (Etcheberrigaray et al., 2017) y expectativas disímiles sobre el rol esperado de su profesión en lo social (Biscarra, Giacconi y Assaél, 2015). Pese a esto, al estar en tensión, se reconocen trayectorias docentes que buscan mayor concordancia hacia lo positivo (Reyes et al., 2010).

En este contexto, consideramos la trayectoria profesional docente como un camino recorrido por parte del profesorado; trayectoria en la que se emplean estrategias, se atraviesan tensiones y se sortean desafíos para ejercer la práctica de la docencia. Este recorrido estaría basado en experiencias personales que se conjugan con la experiencia de otros y otras en un espacio temporal de interacción entorno a las implicancias de la profesión docente y sus identidades (Sisto, 2012). De acuerdo con Sánchez-Olavarría (2020), la trayectoria profesional docente se considera a partir de los ciclos de vida del profesorado y de los años de experiencia laboral transcurridos. Así, sería un recorrido que comienza en la formación inicial o etapa de exploración, prosigue con las etapas del ejercicio profesional de estabilización, experiencia y diversificación, serenidad y distanciamiento, y culmina con la preparación para la jubilación y la salida del ejercicio profesional (Sánchez-Olavarría, 2020). Estas fases no serían consecutivas o lineales, al contrario, implicarían un proceso único y diferenciado en cada docente en torno a un trayecto que es narrado como singular con base en las referencias del ser docente.

2.1. Colectividad Docente: narrativas y reconstrucción de la trayectoria

En Latinoamérica, los colectivos docentes han mostrado en su historia un comportamiento de lucha y reivindicación que ha buscado revertir los mandatos del trabajo docente impuestos desde las políticas de mercado, el Estado y las propias asociaciones profesionales y sindicales (Gentili et al., 2004; Santamaría-Cárdaba et al., 2018). En el contexto chileno, los análisis históricos de las luchas del profesorado muestran que la reinención de las prescripciones desde las políticas educativas ha sido posible en la medida que se confronta el aprendizaje individual sobre ser docente con la visión de otras personas, interesadas en la construcción de una colectividad crítica y reflexiva del quehacer educativo (Reyes et al., 2010; Reyes, 2015). En efecto, el encuentro del profesorado en una colectividad permite unificar ideales sobre su formación como dotar de sentido las decisiones que les competen con el fin de revertir la posición de indefensión frente a una política educativa que los y las individualiza (Oyarzún y Cornejo, 2020).

No obstante, y a pesar del reconocimiento del profesorado en la institucionalización de colectividades profesionales (Rodríguez, 2006; Padilla-Petry, 2014), este encuentra escasos espacios para repensar el colectivo a la luz de las propias trayectorias. En las investigaciones de Delgado, Ojeda y Núñez (2010) se concluye que el profesorado surge en un discurso de rigurosidad del quehacer profesional, que desafía a sus colectividades a mantener una imagen simbólica de irreprochable conducta. En este contexto, se evidencia la dificultad de construir una cultura profesional basada en el reconocimiento de la valía profesional de otros y otras docentes. Por su parte, en la investigación de Álvarez, Porta y Sarasa (2010), “los otros y otras docentes” aparecen en dos situaciones. Primero, sobre la base de la oportunidad de aprender algo nuevo; y segundo, a partir del análisis político de la crisis de la educación y el sistema educativo, que evidencia la construcción de relaciones utilitarias y de críticas hacia sus pares.

En este sentido, esta investigación asume la dificultad de la inclusión del componente colectivo en la reconstrucción de las trayectorias profesionales individuales (Fernández, 2010), con el fin de avanzar en la indagación sobre las valoraciones que se realizan de la colectividad docente como una referencia para la trayectoria profesional del profesorado en un contexto de política educativa que ha sido definido como un caso contradictorio en la literatura internacional, como ha sido el de las políticas de desarrollo profesional docente en Chile (Falabella y de la Vega, 2016).

3. Metodología

La presente investigación se realizó durante el segundo semestre del año 2020, se enmarcó en el paradigma cualitativo. Tuvo un diseño de análisis de casos múltiples (León y Montero, 2020), con el que se buscó analizar el lugar del colectivo docente en las trayectorias profesionales de dos profesoras y un profesor en Chile.

Cada docente constituyó un caso narrativo de estudio (Bolívar, 2002). Se eligió el enfoque narrativo para cumplir este objetivo dado que permite dar cuenta de registros emocionales, experiencias subjetivas y dinamismos sociales que confluyen en las decisiones narradas por el profesorado sobre la reconstrucción de sus trayectorias profesionales (Bien y Selland, 2018). A la vez que permite poner en diálogo los registros individuales con itinerarios de viajes colectivos, que se interceptan por la visión de otras y otros docentes (Fernández, 2010).

3.1 Enfoque

Se desarrolló un estudio cualitativo con un diseño interno de estudios de casos múltiples que buscó reconstruir la trayectoria profesional de tres docentes en ejercicio en el marco de las políticas de desarrollo profesional chilenas. Este estudio comprende la trayectoria profesional como un recorrido narrado por el profesorado, que implica la emergencia de componentes subjetivos, sociales e históricos de la profesión docente y que, por tanto, asume la experiencia personal narrada, lo que permite desentrañar y acceder a un fenómeno social contextualizado (Bolívar, 2002).

Las investigaciones asociadas a estrategias narrativas muestran su utilidad para la aparición de nuevas historias de lo que se vive como trayectoria profesional, ya que visibilizan las posibilidades sobre las propias narraciones en el intercambio dialéctico y dialógico con el equipo investigador (Dávila y Argnani, 2015; Fernández, 2010).

3.2 Unidad de análisis: Participantes

A partir de un muestreo intencionado (León y Montero, 2020), se contactaron docentes que trabajaron en instituciones educativas públicas, y que experimentaron a lo menos un proceso de evaluación docente, y que se desempeñaran en asignaturas de alta relevancia para las evaluaciones de rendimiento académico nacionales. Fueron excluidos docentes nóveles (Sánchez-Olavarría, 2020), jubilados y que realizaran docencia en asignaturas no evaluadas por el Sistema de Mediación de la Calidad Educativa (SIMCE) nacional. Ejemplo de

ello lo encontramos en asignaturas como Tecnología, Artes Visuales, Educación Física, asignaturas de la especialidad técnico-profesional, entre otras, que no son evaluadas por el SIMCE; cuestión diferente al caso de asignaturas como Lenguaje y comunicación, Matemáticas, Inglés y Ciencias -Naturales y Sociales- que en todas las evaluaciones estandarizadas son incluidas.

Por otro lado, las personas participantes debían estar asociados a instituciones municipales o públicas, en tanto la política de profesionalización prescribió la evaluación obligatoria para ellas, dejando -hasta el año 2024- la voluntariedad para el ingreso de instituciones financiadas por el Estado, pero con administraciones privadas (también conocidas como particulares subvencionadas). Cabe mencionar que las instituciones privadas no requieren ingresar a sus docentes a este sistema evaluativo, en tanto la ley afecta únicamente a instituciones que reciben aportes estatales (Oyarzún y Cornejo, 2020). Se realiza una convocatoria abierta a través de redes sociales institucionales y personales de la Universidad patrocinante y del equipo de investigador, se logró acceder a un número de cuatro personas convocadas, de las cuales una fue excluida por ser parte de una institución particular subvencionada que, recién durante el curso de la investigación, sometería a su planta docente al proceso de evaluación del desempeño.

El grupo de estudio estuvo conformado por tres docentes – un hombre y dos mujeres- que imparten, coincidentemente, clases de Lenguaje y comunicación; y se habían sometido al menos a un proceso de evaluación docente, obteniendo la categoría de avanzado y experto I en el sistema de encasillamiento chileno. Las trayectorias profesionales eran diversas: se trató de un grupo con experiencia en establecimientos educativos públicos y de administración privada, con 10 a 36 años de ejercicio profesional. La producción de información fue realizada entre junio y noviembre del año 2020, y hasta ese momento, dos de los tres docentes se encontraban con un contrato laboral estable, en educación secundaria.

Las personas participantes que fueron invitadas accedieron de manera libre y voluntaria a reconstruir sus trayectorias. Para ello, se realizaron entre cinco a seis entrevistas con cada una, quienes aseguraron la confidencialidad de la información a través de la firma de consentimientos informados previamente aprobados por el Comité de Ética de la Universidad en la que trabaja el equipo de investigación. La Tabla 1 resume algunas características del profesorado y la cantidad de entrevistas realizadas.

Tabla 1
Características del grupo de estudio y cantidad de entrevistas

Docente	Tramo etario	Área disciplinar	Tramo de la Carrera Docente	Sexo	N° entrevistas
1	55-65	Lenguaje. Francés	Avanzado	Femenino	6
2	30-40	Lenguaje	Experto I	Masculino	5
3	40-50	Lenguaje	Avanzado	Femenino	5

Fuente: Elaboración propia con información de los datos del grupo de estudio, Chile 2020

3.3 Técnicas de producción de datos

Para cumplir con los objetivos de investigación se desarrollaron entrevistas de tipo biográficas narrativas (Bolívar, 2002; Porta y Flores, 2017). Estas entrevistas permiten la recuperación de la trayectoria docente a propósito de la reconstrucción de un relato sobre la historia personal y profesional que lleva a las personas a ser docentes y, eventualmente, las proyectan en la disciplina. El contexto social que permitió la discusión fue el modelo educativo de rendición de cuentas profesional chileno, y sus implicancias para el desarrollo profesional vivenciado durante el transcurso de los años de ejercicio docente. Así, se profundizó en las concepciones sobre el ser docente, y experiencias de aprendizajes individuales y colectivos, así como en las experiencias de formación continua en la carrera docente.

En cada caso, se realizaron cinco a seis entrevistas (ver tabla 1) y, previo a ellas, se organizó una reunión de encuadre en la que se pactaron principios éticos y valores que guiaron el trabajo: participación, resguardos éticos para el análisis de las trayectorias, y el mantenimiento de la relación entre el equipo investigador y las personas entrevistadas durante el proceso de producción de información. Durante las entrevistas, los temas se abordaron de forma abierta, es decir, sin preguntas estandarizadas, en torno a los aprendizajes universitarios y conexión con el mundo laboral, las tensiones, facilitadores y dificultades generadas en el trabajo escolar, las actividades formativas y su vinculación con el desarrollo profesional, y las experiencias de aprendizaje informal y no formal. En cuanto a la estructura, en cada entrevista se recogieron las conclusiones de la entrevista anterior, y se compartieron las transcripciones de las mismas. Una vez terminadas todas las entrevistas, se reconstruyó de forma conjunta un relato sobre los principales elementos del proceso generado, reconociendo el lugar de lo individual y colectivo en sus trayectorias profesionales.

3.4 Procedimiento de análisis

El análisis siguió las recomendaciones de los estudios de casos narrativos (Bolívar, 2002) e implicó un análisis de contenido temático en fases progresivas que incluyeron la participación del grupo de personas entrevistadas en la medida que se desarrollaba el proceso de reconstrucción de las trayectorias profesionales de cada uno de los casos. En cada caso, y posterior a la tercera entrevista, se incluyó el análisis de las propias personas participantes, quienes revisaban las transcripciones al igual que el equipo de investigación; así, de modo conjunto, se recomponía y analizaba la trayectoria narrada.

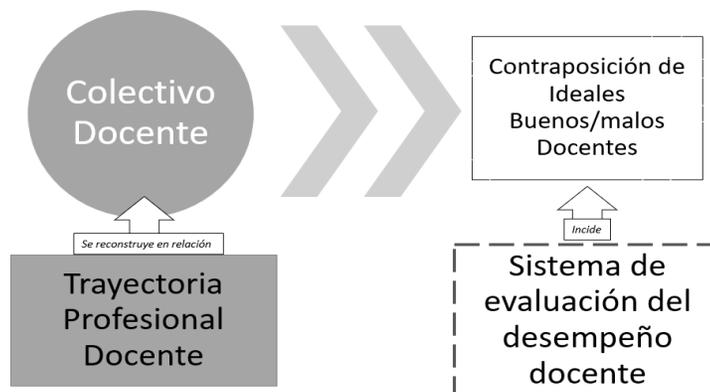
Posterior a ello, la dupla entrevistador/a-entrevistado/a construyó un relato sintetizado intra-caso de la trayectoria profesional rescatada. Los relatos sintetizados fueron puestos en común en un análisis inter-casos que buscó identificar la polifonía de voces de los estudios narrativos (Porta y Flores, 2017). Así, se revisaron tanto los elementos comunes y divergentes como aquellos de resonancia para la reconstrucción de trayectorias profesionales. En este ejercicio, una categoría emergente en el análisis intra e intercasos fue la “presencia de la otredad”. En todos los casos prevalecía una referencia sistemática a la colectividad docente, siendo un factor relevante para comprender la construcción de la trayectoria profesional. Esta comunicación precisamente indaga en este hallazgo emergente y se focaliza en el análisis de los extractos textuales que refirieren, explícita e implícitamente, al “nosotros los docentes” y “nosotras las docentes”, al incluir las indicaciones para la colectividad docente y/o al profesorado en general.

4. Resultados

Se ha organizado la presentación de los resultados en tres categorías que dan cuenta, en primer lugar, del rol que han tenido “otras y otros docentes” en la propia trayectoria profesional, seguido de los efectos de la evaluación negativa en los procesos de identificación con el colectivo docente y, finalmente, de la propuesta discursiva de la política evaluativa sobre el colectivo docente, que ha impactado en los procesos de identificación negativa y fractura de la colectividad, toda vez que construye un discurso ideal docente asociado al cumplimiento de las exigencias del sistema de desarrollo docente chileno. El grupo de docentes participantes construye su trayectoria en relación con las referencias que realiza del colectivo docente, en la medida que se articulan ideales de buenos y malos docentes asociados al profesorado como colectividad. En estos ideales de idoneidad docente aparece una tercera voz de enunciación de la colectividad asociada a la política evaluativa docente, que ofrece otras polaridades de

buenos y malos docentes asociados al cumplimiento del proceso de evaluación de desempeño docente. La Figura 1 diagrama estas relaciones.

Figura 1
Diagrama relaciones entre categorías en el proceso de reconstrucción de la trayectoria profesional docente



Fuente: Elaboración propia

Cada categoría es analizada en relación con los fundamentos teóricos y conceptuales de este estudio, así como con otros estudios, ofreciendo extractos textuales de las entrevistas como evidencias.

4.1 Categoría 1. El colectivo docente influye en la trayectoria profesional como ideal de referencia

Las entrevistas dan cuenta de referencias a la colectividad docente vinculadas con la valoración de las prácticas de otros y otras docentes. Estas valoraciones influyen la reconstrucción de la trayectoria profesional, ya que actúan como un ideal de referencia y eficacia de la práctica deseada del profesorado participante. En la siguiente referencia, una de las entrevistadas indica que su forma de ser docente se ha visto influenciada por cómo otros y otras docentes fueron con ella, como en su etapa de formación, valorando la propia pedagogía como una disciplina al servicio de quien aprende cuando fue considerada por estos docentes de referencia. El colectivo de docentes sería referenciado en función de un relato de valoración que los acerca a la práctica docente, y le ofrece un ideal de trayectoria.

Este proceso de identificación enfrenta tradicionales formas de comprender la otredad docente en la trayectoria, cuestionando la unidireccionalidad en los procesos formativos y de

acompañamiento de profesoras y profesores con mayor experiencia hacia quienes tienen menos (Beca y Boerr, 2020; Boerr, 2018; Padilla-Petry, 2014).

Entonces claro, esos profes a mí me enseñaron a ser profesora, además que eran secos -expertos- en lo que hacían, en lo que sabían, en sus saberes, entonces se daban vueltas, te daban vuelta, pero eran gente, si bien eran secos en sus saberes los compartían con nosotros, nos hacían sentir que también en algún momento podíamos enseñar. Te enseñaban siendo secos en su materia, y secos como profes, en su forma integrarte (Entrevista 5 Docente 3) (*Se incluyeron notas aclaratorias para la comprensión del uso de modismos*).

La influencia que han tenido otros y otras docentes en las trayectorias es un fenómeno que ocurre de manera tan temprana como cuando el grupo de estudio aún estaba en formación inicial. Estos referentes externos vuelven a aparecer de manera constante en las narrativas del profesorado, y se destacan porque fueron capaces de comprenderlos en sus contextos, respondieron a las necesidades particulares, y motivaron en el estudio. Los otros/as docentes influyen de forma continua, incluso en el transcurso e inserción al espacio escolar. El encuentro informal con sus pares permite conocer la cultura escolar y nivelar los aprendizajes no obtenidos en la formación universitaria. Estas formas de identificación con la colectividad, dan cuenta de la interacción dialéctica de los aprendizajes docentes, expresando la combinación de los componentes subjetivos y sociales (Dávila y Argnani, 2015).

Nos hacía disfrazarnos, nos traía elementos motivadores para crear, mi profesor que me enseñó *fermer avec belle*...un par de profesores en la universidad que creyeron en mí, un profesor que quería hacer, como que vio talento en mí, que yo no tenía idea (...), pero ese tipo de profe, de cómo mensaje de cariño al alma me motivaron a hacer cosas con mis estudiantes también (Entrevista 3 Docente 1) (Sic).

Te puedo decir las profes que me marcaron, porque la verdad para todo el mundo yo era un problema, no era muy bien tratada tampoco (...) Me marcó una profe en sexto básico fue la primera que me dijo entonces le vas a enseñar a esta compañera y era una compañera que de verdad me demoraba toda la clase explicándole (...) Es algo que yo trato de siempre ir haciendo, como conociendo la experiencia de los otros profes, sobre todo la de los mayores. (Entrevista 3 Docente 2) (Sic)

Pese a ello, la influencia del profesorado no es sólo positiva, sino también negativa. El profesorado entrevistado refiere a la influencia negativa que tuvieron en su propia trayectoria otros docentes. En las siguientes citas, la figura del “maestro academicista y alejado de la práctica” es cuestionado por el profesorado en contraposición a la propia definición identitaria, dando cuenta de un proceso de desidentificación con esta colectividad (Pratt, 2012).

En verdad la conversación dentro de la Facultad a nivel de los *profes* y de estudiantes en cuanto a inquietudes y todo eso no iba mucho por el lado de la educación y a lo mejor eso hace que uno se sienta un poco... hay un quiebre inevitable después cuando uno se vuelve más profe, porque ahí la conversación es ahí más, no sé, estudias críticos en literatura, pero en la educación no está presente, a pesar de que hay varios que estábamos como mirando de reojo por ese lado, entonces hacen lo que saben no más (...) Entonces hay profes de lenguaje que no están ni ahí con sus estudiantes. Quizás, personalmente, yo siento que es necesario, o sea si a lo mejor tuviera que evaluar a un profe, trataría de que tuviera ese interés en hacerse preguntas, tener ciertas miradas sobre la educación y todo eso. Pero también está el profe como tú dices, más abocado a la tarea que responde a la instrucción y listo (Entrevista 4 Docente 2) (Sic)

El grupo de participantes configura su trayectoria profesional en relación a las imágenes que construyen sobre otros docentes y la colectividad del profesorado. Esta colectividad incide en las decisiones que el grupo de participantes fueron tomando en su trayecto profesional, ya sea porque incidieron en cómo desarrollaron su práctica, o porque se transformaron en el ideal de docente que desean ser. Este colectivo actúa como grupo de identificación (Pratt, 2012) para los entrevistados, e incide en la trayectoria que desean construir en el futuro. Vale decir, desean y se esfuerzan por alcanzar este ejemplo que prototípicamente construyen en sus narraciones como un buen docente. Frente a esto, es necesario profundizar en los marcos valorativos con los que se construye el quehacer docente, revisando la contracara de quienes ostentarían la etiqueta de malos/as docentes en la colectividad docente de referencia.

4.2. Categoría 2. La otra cara de la moneda: valoraciones negativas del colectivo docente

El profesorado construye una colectividad en contraposición entre ideales de ser docente y a propósito de una tercera voz asociada a la política de evaluación docente, la que pareciera tensionar simultáneos procesos de identificación ambivalente (Pratt, 2012). La figura del “buen

y mal docente” pareciera ser resultado de la reconstrucción de una trayectoria en tensión, que mezcla valoraciones positivas y negativas sobre el propio colectivo docente. En este sentido, los resultados muestran cómo las narraciones sobre las trayectorias individuales reflejan identificaciones que históricamente han sido ambivalentes en Chile (Biscarra et al., 2015; Etcheberrigaray et al., 2017; Jarpa y Castañeda, 2018; Reyes et al., 2010).

Para ejemplificar lo anterior, la siguiente cita muestra la directa comparación de una entrevistada con el trabajo de otro docente, revelando cómo “el mal docente” se asocia con los dispositivos que la propia política de evaluación docente tiene, lo que impacta en la valoración que también se hace de la colectividad. Nuevamente la política aparece en el lugar de la desidentificación (Pratt, 2012).

Aun sabiendo que el profesor que sí lo tiene... es feo lo que voy a decir...pero no tiene ninguna relación con lo que yo hago. Este profesor su trabajo en aula es diferente a lo que yo hago, pucha es súper, no es soberbio, pero no se compara con lo que yo hago. Entonces son súper amantes del documento, amantes de la evidencia física, entonces esa profesora es buena porque le fue bien en la evaluación docente, ese colegio es bueno porque le fue bien en el SIMCE, ese colegio está haciendo bien su trabajo porque los niños que dieron la prueba de aptitud, la prueba PSU sacaron más de 500 puntos, me entiende, aquí lo avala, aquí dice, pero no es una buena profesora (Entrevista 3 Docente 1) (Sic).

De todos modos, existen algunas valoraciones positivas del contexto de evaluación docente, la que indican que haber obtenido un buen rendimiento, haber manejado adecuadamente el estrés, y haber cumplido con las expectativas que tienen los y las pares sobre el profesorado, es sinónimo de reconocimiento por parte de la escuela; cuestión que no ocurriría con otros y otras docentes que no cumplieron con lo esperado y que, por tanto, son cuestionados en sus prácticas, indicándosele como un docente “*penca*”, vale decir, la figura del “docente incompetente”.

En este sentido, si bien las valoraciones positivas hacia la política podrían interpretarse como una oportunidad social de identificación positiva, finalmente, llevan a la desidentificación (Pratt, 2012), ya que su consecuencia es el fortalecimiento de la competencia entre pares. De este modo, se confirma el modo en que una política de *accountability* con altas consecuencias promueve trayectorias de tipo meritocráticas, a través de la neoliberalización del quehacer

docente como política de profesionalización (Anderson y Cohen, 2015; Carrasco-Aguilar y Ortiz, 2020).

Me he evaluado tres veces, las tres veces he salido competente, me pagaron super bien, era el tiempo cuando había que dar la AVDI *-evaluación de conocimientos pedagógicos y disciplinares docente-*, de hecho, me pagaron un porcentaje mayor en mi sueldo, fue bueno en cuanto, en el fondo un reconocimiento de la escuela, que uno hizo un buen trabajo. Sin embargo, para otros profesores, fue caótico; hubo cosas que uno se entera, terribles, gente que cae en depresión, que se cuestiona su trabajo, que ha confesado que ha pagado por hacer el portafolio, *pucha* cosas muy tristes, y esos profes quedan pésimos para sus pares. Otra persona, no voy a decir dónde, le copió unas preguntas a otra colega de la autoevaluación y la gente que revisó el portafolio, encontró similitudes en las respuestas y les invalidaron a las dos el proceso, *penca poh -de calidad inferior-* (entrevista 4 Docente 1) (*Se incluyeron notas aclaratorias para la comprensión del uso de modismos*).

En el relato de la entrevistada se aprecia la contraposición entre ideales de ser docente a partir de una “tercera voz” asociada a los dispositivos de evaluación de la política pública. Estos modelos luchan en la reconstrucción de la trayectoria y los propios ideales de ser docente, por un lado, a través de la exigencia de no cumplir con la expectativa de este tercer actor que reconstruye una colectividad de referencia y, por otro, con el cuestionamiento sobre el papel del profesorado en lo social (Dávila y Argnani, 2015).

En la siguiente cita, las valoraciones externas que se hacen del colectivo docente determinan elementos de la propia referencia profesional, en la que se asume la responsabilidad de la formación continua, a propósito de cómo la sociedad ve al profesorado. De cierto modo, pareciera ser que la rendición de cuentas permite transitar desde la desidentificación hacia formas ambivalentes de identificación (Pratt, 2012), con la política pública en educación, dando cuenta del carácter productivo de la sociedad sobre la identidad del profesorado. Así, la colectividad de influencia en la identidad docente, sería tanto la colectividad docente como otras colectividades con las que debe interactuar (Bolívar et al., 2005; Delgado et al., 2010).

-Refiriéndose a la política- Los profesores en Chile somos tan mal mirados, en el fondo se nos trata como técnicos, como obreros y no como profesionales de la educación y eso también tenemos responsabilidades nosotros, porque al final terminamos a veces

muy consumidos con lo que es el quehacer docente y nos cuesta seguir avanzando con nuestros estudios personales (...) La sociedad en general no valora el trabajo de un profesor, de una profesora de la misma manera cómo valora el trabajo de otro profesional, siempre estamos en la mira, nos cuestionan nuestro profesionalismo, de partida somos el único gremio que es evaluado, somos la piedra de tope para todos (Entrevista 1 y 3 Docente 1) (Sic).

Ahora bien, el resultado de la comparación social que trae una valoración negativa del colectivo docente permite, a su vez, responsabilizar al profesorado de los problemas de la educación y la sociedad. Esta podría pensarse como una de las consecuencias de un modelo de rendición de cuentas con altas consecuencias bajo un sistema de promoción meritocrático (Carrasco y Ortiz, 2020). El profesorado entrevistado tiene una alta estima de su labor en el contexto social, lo que refuerza su propia identidad, a la vez que critican al colectivo docente, por las múltiples fallas que tiene la sociedad, tal como indica el siguiente extracto, en el cual los problemas sociales son construidos problemas del profesorado y la instrucción que realizan en las aulas.

De cierto modo, esta externalización de los problemas sociales en el colectivo docente, les permite sostener una identidad cohesionada en la cual trazar sus trayectorias individuales, trayendo consigo la consecuencia de la construcción de un colectivo descualificado y tecnificado (Biscarra et al., 2015; Cornejo, et al, 2015).

Hay una duda porque en el fondo planteaste la progresión del estudiante, el análisis es que los profesores estamos fallando, los docentes están fallando en la medida en que llegan a la universidad estudiantes con este tipo de habilidades, que te pregunta si tiene que responder con rojo o con negro, si puede hacerlo con lápiz mina o no, ese es como el primer tópico, pero en eso en el fondo ¿tú te atribuyes como profesor esa responsabilidad social por decirlo de algún modo? Porque yo creo que la tienes (Entrevista 5 Docente 3) (Sic).

En el fondo, el profesorado participante reconstruye su trayectoria en relación con el colectivo docente, al que posiciona en dos polos, uno positivo y otro negativo. Ambos ideales docentes repercuten en las referencias que se realizan de la colectividad, identificándose con unas, y excluyendo otras. Lo interesante es que estos ideales se narran en función de los mecanismos del sistema de desarrollo profesional docente chileno que, por un lado, evalúa y

por otro, obliga al profesorado a ofrecer evidencias de un buen desempeño. Los mecanismos de rendición de cuentas se hayan entonces, en el cumplimiento de un estándar sobre un ideal docente (Oyarzún y Cornejo, 2020), que en el caso se asocia a lograr un desempeño destacado en los dispositivos de evaluación (Ramírez et al., 2019). Al contrario, aquel profesorado que decide hacer trampa en la rendición -ejemplo, copiar el portafolio-, o centralizar su rol únicamente en ello, es cuestionado en su idoneidad profesional.

4.3 Categoría 3. Las implicancias de la tercera voz: el papel de la política de evaluación docente

El profesorado participante reconstruye su identidad en contraposición a propósito de la emergencia de una “tercera voz” vinculada con los dispositivos de evaluación de la política educativa de desempeño docente. Para una de las participantes, inclusive la política educativa es clave en la propia trayectoria del profesorado, aludiendo a que la trayectoria está sujeta a estos marcos normativos: “La trayectoria de un profesor está sujeta a políticas externas de evaluación” (Entrevista 1 Docente 3). Por su parte, para otro entrevistado, esta “tercera voz” se construye por la injerencia de organismos internacionales que instalan la idea de evaluación individual, restando espacio para la emergencia de la colectividad docente.

En ambos casos, la identificación de esta “tercera voz” permitiría resolver las tensiones de la desidentificación con la colectividad docente (Pratt, 2012), incorporando matices sociales que permitan ubicar a la política pública responsable de la meritocracia individual, y de la competencia del gremio docente (Carrasco y Ortiz, 2020). De este modo, narrativamente dejaría de ser el gremio el responsable de lo negativo, permitiendo una mejor integración identitaria si se reconoce la neoliberalización del quehacer docente (Anderson y Cohen, 2015; Oyarzún y Cornejo, 2020).

La OCDE igual es como un organismo como ciertamente como ideológico, tiene como una línea de lo que quiere conseguir en educación, y tiene cierta lógica sobre la evaluación. La idea fuerza para poder llegar a algo que sea mejor es que los resultados sean individuales, Porque eso corrompe el contexto educativo en donde todo el rato uno está tratando de hacer algo colectivo. Y esto quiere encasillarte, quiere darte más o menos plata por algo individual, y los logros que uno puede conseguir, en un colegio yo creo que al final siempre están, tienen que ser colectivos para que sea algo más fuerte. Un profe haciendo algo y los otros profes haciendo otra cosa, o cada uno por su lado, sean buenos o malos son como una isla al final que o no sé cómo palos de fósforos

parados así en la inmensidad que es muy poco poderoso como para poder influir, entonces yo creo que todo el tema como del buen trabajo pedagógico tiene que ser articulado con otros colegas, entonces eso es un tema crucial yo creo (Entrevista 4 Docente 2) (Sic).

Para el entrevistado, los “docentes buenos y malos” trabajan de forma aislada, precisamente por una política que los evalúa en su desempeño profesional individual y desconfía de la fuerza que podría tener la propia organización docente. Esta comprobación es la constatación de la neoliberalización del quehacer docente (Anderson y Cohen, 2015). La inclusión de la lógica evaluativa se introduce para desconfiar del profesorado, como se ha mencionado en la categoría 2, y buscar identificar al grupo de docentes como los responsables de los problemas educativos. Ante esto, el profesorado entrevistado indica que las políticas de evaluación se asocian a la instauración de un discurso de incompetencia e inamovilidad frente a los cambios. Se trata de una constatación con una función social subversiva, orientada a cuestionar los escasos espacios para repensar el colectivo a la luz de las propias trayectorias (Reyes et al., 2010).

yo siento que en el fondo esta premisa, yo pienso que la evaluación docente, pienso, esto es un pensar mío, fue creada para poder validar que el culpable del descalabro educacional es el profesor, la profesora, que lo estamos haciendo mal por años, y hay una manera de comprobarlo, ¿cómo? evaluemos a estos profesores, veamos como lo están haciendo. Si total son los técnicos, son los ejecutores, son los flojos del sistema (Entrevista 4 Docente 1) (Sic).

Estas características se asociaron a un discurso de devaluación del trabajo docente, el cual es resultado de una fuerte inestabilidad laboral y un discurso de descrédito del profesorado como agente profesional. Este discurso estaría naturalizado en el cuerpo docente, argumentando que es parte de la trayectoria profesional ser despedido y cuestionado en su labor.

En el caso de los profes, la rotación es parte de la vida o de la trayectoria, uno empieza a verlo en los propios colegas que llevan más años en esto y hay un patrón que se repite. Cuando pasa, a veces los colegios “te liberan”, entonces, tú tienes tus días para estar con la familia, refugiarte, recargar las pilas y después mandar el currículum y salir a buscar trabajo. Los profes empiezan a moverse al tiro desde diciembre. De hecho, es

distinta la cesantía del profe, pues tienes que, haber tenido mala suerte de no encontrar pega en enero, febrero, marzo... (Entrevista 2 Docente 2) (Sic).

Desde la jornada escolar completa, que ahí nos volvimos nanas, los profesores nos volvimos nanas, porque ese es el discurso social que, si no hay clases, si hay paro por mejorar las condiciones de los profesores es ¿quién me va a cuidar el niño? Y yo digo: el niño es tuyo, ¿quién me va a cuidar al niño? Tú mismo, si tú lo creaste, tú lo tuviste, tú lo quisiste tener, por qué tienes que depender del colegio para que te lo cuiden, si yo soy profe, somos profes (Entrevista 4 Docente 3) (Sic).

Ahora bien, el cuestionamiento frente a la devaluación del profesorado aparece ante la necesidad de darle sentido a la labor educativa. Así, soportar la sobrecarga de trabajo se presenta como una actitud que conforma parte de “un buen docente”, es decir, se entiende que el sacrificio en un contexto laboral precarizado es relevante para el ser docente. De ahí que “sacrificarse para con los estudiantes”, como indica una de las entrevistadas, es una respuesta ante la devaluación que se realiza del profesorado y que ha tendido a su tecnificación, por parte de una política evaluativa que sólo desea el cumplimiento por el cumplimiento, y no la magia de enseñar.

Bueno yo siento que igual hay un grupo de personas, como en toda profesión y oficio que es floja, que no le gusta, hacer muy bien la pega, que está ahí porque pucha, vaya a saber uno cuales son las motivaciones de entrar a la pedagogía pero, hay una gran cantidad de profes que si bien es cierto, tiene problemas con sus estrategias, y con muchas cosas, pero hay mucha gente, mira yo te diría, más de un 60, 70% que ama a sus cabros, ama a sus niños, ama a sus niñas, entonces, el estrés que produce todo este sistema, la evaluación que es muy triste, porque finalmente la gente termina siendo lo que todos hacen, entonces, fome, porque en el fondo hay que cumplir con lo que pide el equipo directivo, hay que cumplir, cumplir, cumplir, cumplir, cumplir y en ese cumplir quizás se alejan de la magia que se produce dentro del aula (Entrevista 4 Docente 1) (Sic).

La propuesta frente a una política que evalúa y una sociedad que devalúa, el profesorado construye una visión del gremio sobre lo que implica educar. Así, el esfuerzo de “poder salir adelante”, el sacrificio de “ser otro y aprovechar las oportunidades”, se construye como propia

de la dinámica de ser docente en el marco de una política evaluativa que se introduce como una tercera voz que referencia al cuerpo docente de irreprochable conducta (Delgado et al., 2010).

Yo tenía un sueño que era ser profesora y a pesar de todas las dificultades que había en mi tiempo de todo tipo, económica, familiares, política, lo pude hacer. Es lo que yo les cuento a los niños. ¡si yo lo pude hacer!, que era pobre, chica, fea, en un mundo dictatorial, machista, hasta misógino, ¿por qué ustedes no?, ¡que tienen todas las posibilidades ahora! (...) y nosotros somos la única posibilidad que tiene. Y a pesar de eso, somos el único gremio que se evalúa, a nadie, a un abogado no se le cuestiona por sus prácticas (Entrevista 4 Docente 1) (Sic).

La fuerza enunciativa de las políticas de desempeño docente impactan en la construcción que se realiza de las colectividades docentes, generando un discurso de devaluación del profesorado, a la vez que, otro de evaluación de su desempeño. Esta disyuntiva genera tensiones en la trayectoria profesional narrada por el grupo de docentes participantes, en la medida que se entiende que existen docentes incompetentes, y otros que también lo son, a pesar de su cercanía a los mecanismos de rendición del desempeño docente.

5. Conclusiones

Las construcciones narrativas dan cuenta de referencias al colectivo docente vinculadas con la valoración de las prácticas de otros y otras docentes (Delgado et al., 2011; Padilla-Petry, 2014; Rodríguez, 2006). Estas valoraciones influyen en la propia identidad del profesorado y se construyen en oposición y dualidad entre ideales de eficacia docente -buenos y malos docentes-, al dar cuenta de identificaciones ambivalentes sobre el colectivo de referencia (Pratt, 2012). Esta dualidad es posibilitada por las oportunidades que ofrece el contexto de evaluación docente y la política educativa, que introduce discursos de desconfianza a la labor del profesorado, que se ratifican sobre las imágenes que, en términos sociales se tienen del profesorado. Así, la desidentificación con el grupo docente que “no valora la labor” y que, además, “presenta dificultades para el cumplimiento de los estándares del dispositivo evaluativo” aparece en contraposición a la imagen que se quiere ser y a la trayectoria que se decide recorrer.

Estos resultados aportan a la comprensión de los efectos de los modelos de evaluación docente en los procesos de construcción de identidad docente (Fardella y Sisto, 2015),

mostrando cómo la identidad colectiva permite una referencia ambivalente (Prat, 2012), que tiende a conjugar elementos positivos con otros negativos de la colectividad de referencia. Lo interesante es que esta dualidad se construye imbricada en cómo la política de evaluación docente instala un escenario de sospecha de la labor del profesorado, que permite la construcción de un discurso social de devaluación, a la vez que instala un mecanismo de gobierno de las subjetividades a partir de la imagen de un docente ideal (Etcheberrigaray et al., 2017; Jarpa y Castañeda, 2018) y que, particularmente para estos resultados, contendría parte de las características rechazadas por el profesorado entrevistado asociado a la fractura de un “entre nosotros y nosotras, los y las docentes”.

En este contexto, las políticas de evaluación docente reforzarían la construcción de un imaginario docente dicotomizado y difícilmente integrado en la trayectoria profesional del profesorado entrevistado, que pareciera mostrar como implicancias, la fragmentación de la comunidad docente o, como refiere uno de los entrevistados, la construcción de “islas” de docentes. Este proceso de construcción se reforzaría con una imagen moral como colectivo: “malos docentes”, lo que dificultaría la posibilidad de que construyan un ideario que integre una diversidad de formas de ser profesor y profesora, que incluya los matices del quehacer pedagógico en pos de una comunidad profesional que aprende en la medida que camina en conjunto, y es capaz de integrar elementos inacabados de su identidad profesional, la cual se construye en la medida que se narra, en los registros personales, históricos, colectivos y sociales el quehacer docente (Álvarez et al., 2010; Aparicio y Sepúlveda, 2018).

En este contexto, estos resultados permiten discutir las implicancias de la identificación de modelos de profesionalización docente a propósito de las referencias de otros y otras (Delgado et al., 2011; Evets, 2009; Rodríguez, 2006), que en algunos casos se cuestionan; y en otros, se involucra en la reconstrucción de las trayectorias profesionales. Así, para el grupo de estudio, la construcción imaginaria del colectivo docente en las trayectorias profesionales estaría permeada por los ideales en referencia a un “otro y otra ideal”, tanto para sí, como para las políticas educativas.

Por otro lado, las valoraciones de la colectividad docente desafían a pensar en las políticas de desarrollo profesional latinoamericanas y, en ella, la conjugación del componente colectivo en las trayectorias individuales. Las políticas de focalización docente chilenas tienden a focalizar el intercambio y cooperación profesional como una competencia individual, que es posible evaluar al margen de la experiencia colectiva (Ramírez-Casas del Valle et al., 2019). En este marco, es interesante comparar la experiencia chilena con la de otros escenarios

geográficos latinoamericanos. Particularmente, es interesante el caso de Brasil, que conjuga evaluaciones al centro escolar, con otras al profesorado, en el supuesto de que la tarea educativa es una de tipo colectiva (Calderón y Oliveira, 2014). En este sentido, el profesorado es invitado explícitamente a valorar el aporte de sus pares para el centro escolar y para su propia práctica, teniendo así que incluir la visión de aquellos que son vistos como “malos docentes”. En este marco, continuar la senda investigativa de integración del componente colectivo en las historias individuales en otros contextos de profesionalización e impacto de políticas de *accountability* se vuelve una tarea pendiente para futuras investigaciones.

Finalmente, conviene mencionar algunas limitaciones asociadas a la técnica de producción de información de este estudio, que estuvo enfocado en la reconstrucción de historias de vida individuales y no a la construcción de relatos de colectividad. Más bien, la referencia de la colectividad docente fue una categoría emergente en las reconstrucciones de las trayectorias profesionales de cada caso y no un objetivo de la metodología desarrollada por el estudio. Sin embargo, y dada la fuerza de enunciación del relato de “los otros y otras docentes”, se volvió necesario asumir el desafío de los estudios de historias de vidas y la inclusión del componente colectivo (Fernández, 2010). Así, este estudio mostró la integración del componente colectivo en las trayectorias profesionales de tres docentes chilenos, a partir de la valoración que realizaban de la colectividad, mostrando cómo existen elementos de identificación ambivalente (Prat, 2012) para referir al profesorado; cuestión que se reforzaría por una política de evaluación de tipo individual que escinde entre “buenos” y “malos” docentes.

6. Agradecimientos

Proyecto Fondecyt de Iniciación N° 11190339 “Trayectorias docentes: análisis en el marco del sistema de desarrollo profesional docente”. Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo-ANID/Subdirección de Capital Humano/ Beca Chile Doctorado en el Extranjero 2022-72220269.

7. Referencias

Álvarez, Zelmira, Porta, Luis. y Sarasa, María Cristina. (2010). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 89-98. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56715702007.pdf>

- Anderson, Gary. y Cohen, Michael. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 23(85). <http://doi.org/10.14507/epaa.v23.2086>
- Aparicio, Carolina. y Sepúlveda, Felipe. (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios pedagógicos*, 44(3), 55-73. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300055>
- Beca, Carlos. y Boerr, Ingrid. (2020). Políticas de inducción a profesores noveles: experiencia chilena y desafíos para América Latina. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, 1-23, e4683111. <http://doi.org/10.14244/198271994683>
- Besley, Tina. (2019). Theorizing Teacher Responsibility in an Age of Neoliberal Accountability. *Beijing International Review of Education*, 1, 179–195. <https://doi.org/10.1163/25902547-00101013>
- Bien, Andrea. y Selland, Makenzie. (2018). Living the stories we tell: The sociopolitical context of enacting teaching stories. *Teaching and Teacher Education*, 69, 85–94. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.005>
- Biscarra, Constanza., Giaconi, Carolina. y Assaél, Jenny. (2015). El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(3), 80-92. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-600>
- Boerr, Ingrid. (2018). Ensayo- Políticas de inserción profesional para docentes noveles a través de mentorías: el caso de Chile. *Revista Saberes Educativos*, (2), 38-56. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.52053>
- Bolívar, Antonio. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 1-26. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003
- Bolívar, Antonio., Fernández, Manuel. y Molina, Enriqueta. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *FQS/Forum*, 6(1). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0114-fqs0501125>
- Calderón, Adolfo. y Oliveira, Rafael. (2014). 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://revistas.uam.es/riee/article/view/3112>
- Carrasco-Aguilar, Claudia. y Ortiz, Sebastián. (2020). Trayectoria y carrera docente como política neoliberal: el caso del *accountability* chileno. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-17. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15322.017>

- Cornejo, Rodrigo., Albornoz, Natalia., Castañeda, Lorena., Palacios, Diego., Etcheberrigaray, Gabriel., Fernández, Rocío., Gómez, Sergio., Hidalgo, Felipe. y Lagos, Juan (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72- 83. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-580>
- Dávila, Paula. y Argani, Agustina. (2015). Redes pedagógicas y colectivos docentes conformados en torno de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Revista Linhas* 16(32), 72-92. <https://doi.org/10.5965/1984723816322015072>
- Delgado, Patricia., Ojeda, Mariana. y Núñez, Claudio. (2011). La identidad profesional interpelada. De la presencia de otros, de trayectorias, experiencias y 'huellas' en profesores de escuela media. *RIIE, Revista del Instituto de Investigación en Educación*, 2(2), 17-28. <http://dx.doi.org/10.30972/riie.023698>
- Etcheberrigaray, Gabriel., Lagos, Juan., Cornejo, Rodrigo., Albornoz, Natalia. y Fernández, Rocío. (2017). Concepciones sobre docencia en el nuevo marco regulatorio del sistema escolar chileno. *Revista de Psicología*, 26(1), 1-13. <http://doi.org/10.5354/0719-0581.2017.46693>
- Evetts, Julia. (2009). New Professionalism and New Public Management: Changes, Continuities and Consequences. *Comparative Sociology*, 8(2), 247–266. <http://doi.org/10.1163/156913309x421655>
- Falabella, Alejandra. y de la Vega, Luis Felipe. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 395-413. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Fardella, Carla. y Sisto, Vicente. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología y Sociedade*, 27(1), 68-79. <http://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p068>
- Fernández, Manuel. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 17-32. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56715702002.pdf>
- Galaz, Alberto., Jiménez-Vásquez, Mariela. y Díaz-Barriga, Ángel. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México: Antecedentes, convergencia y consecuencias de una política global estandarizada. *Perfiles educativos* 41(163). <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.163.58935>
- Gentili, Pablo., Suárez, Daniel., Stubrin, Florencia., y Gindín, Julián. (2004). Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. *Educação & Sociedade*, 25(89). <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400009>
- Grek, Sotiria., Maroy, Christian. y Verger, Antoni. (2021). *World Yearbook of Education 2021: Accountability and Datafication in the Governance of Education*. Routledge.

- Jarpa, Carmen. y Castañeda, María. (2018). Representaciones sociales frente al proyecto de carrera profesional docente en Chile: un análisis estructural del discurso. *Revista Brasileira de Educação*, 23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230075>
- Javaloy, Federico., Espelt, Esteve. y Rodríguez, Álvaro. (2007). Comportamiento colectivo y movimientos sociales en la era global. En J. Francisco Morales, Miguel Moya, Elena Gaviria, e Isabel Cuadrado (eds.), *Psicología social* (pp. 641-692). McGrawHill.
- León, Orfelio. y Montero, Ignacio (2020). *Método de investigación en psicología y educación: Las tradiciones cuantitativa y cualitativa* (4ta ed.). Mc Graw Hill
- Montecinos, Carmen. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2(1), 105-128. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/6>
- Ojeda, Mariana. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesional: ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor?, *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(2), 1-14. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000200004
- Oyarzún, Cristian. y Cornejo, Rodrigo. (2020). Trabajo docente y nueva gestión pública en Chile: una revisión de la evidencia. *Educ. Soc.*, 41. <https://doi.org/10.1590/ES.219509>
- Padilla-Petry, Paulo. (2014). El papel de los colegas en la constitución de la identidad docente. En Juana., Sancho-Gil y Fernando., Hernández-Hernández (coords.). *El maestro al vaivén: aprender de la profesión docente en el mundo actual* (pp. 87-106). Octaedro.
- Parcerisa, Lluís. y Verger, Antoni. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 15-51. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54589>
- Pérez, Elisa., Serrano, Rocío. y Pontes, Alfonso. (2022). Construcción de la identidad profesional docente: una revisión de la literatura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(1), 371-393. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/74527/13211-Texto%20del%20art%20c3%adculo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Porta, Luis. y Flores, Graciela. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista Del IIICE*, (41), 35-46. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/5156>
- Pratt, Michael. (2012). Social Identity Dynamics in Modern Organizations: An Organizational Psychology/Organizational Behavior Perspective [EBook]. En Michael A. Hogg and Deborah J. Terry (Eds.), *Social Identity Processes in Organizational Contexts* (pp. 13-30). Psychology Press. Taylor and Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315800530>

- Ramírez-Casas del Valle, Lorena., Baleriola, Enrique., y Sisto, Vicente. (2019). Pedagogía en la era de la rendición de cuentas: análisis del portafolio docente en Chile. *Educação y Sociedade*, 40(1), 1-13. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019209826>
- Reyes, Leonora., Cornejo, Rodrigo., Arévalo, Ana. y Sánchez, Rodrigo. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis (Santiago)*, 9(27), 269-292. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682010000300012>
- Reyes, Leonora. (2015). *La escuela en nuestras manos*. Quimantú.
- Rodríguez, Raumar. (2006). Nosotros, los profesores de educación física. *Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas*, 28(1), 131-144. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401338527009>
- Salas, Macarena., Díaz, Alessandra. y Medina, Lorena. (2021). Mentorías en Chile: De la política diseñada a la puesta en acto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 449-474. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200449&lng=es&tlng=es
- Sánchez-Olavarría, Cesar. (2020). Trayectorias profesionales docentes ¿una cuestión de experiencia? *Revista de la Educación Superior* 49(196), 39-56. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602020000400039
- Santamaría-Cárdaba, Noelia., Torrego, Luis. y Ortiz de Santos, Rosa. (2018). Identidad profesional docente y Movimientos de Renovación Pedagógica. *Tendencias Pedagógicas* 32, 177-192. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.013>
- Sisto, Vicente. (2012). Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Psyche*, 21(2), 35-46. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282012000200004
- UNESCO. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. OREALC/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244074>
- Vanegas, Carlos. y Fuentealba, Adrián. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

