

Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual

Challenged Identities: Individualization, Managerialism, and Teaching Work in Chile Today

Vicente Sisto

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Los cambios en el trabajo se han ligado a profundas mutaciones en las identidades sociales, las que se encaminarían a una individualización extrema. Sin embargo, esto no ocurre de modo lineal. Este artículo da cuenta de la transformación del trabajo docente en el contexto de la implementación en Chile de la política de evaluación e incentivos al desempeño. Esta instala nuevos referentes basados en competencia técnica, rendición de cuentas, estándares, resultados y emprendimiento individual, interpelando las identidades de los docentes. Se analiza cómo estos se posicionan frente a la implementación de dicha política. Se realizaron entrevistas a una muestra intencionada de 60 profesores de las regiones Metropolitana y de Valparaíso, las que fueron analizadas mediante análisis discursivo de narrativas identitarias. La principal narrativa utilizada por los docentes da cuenta de una política subjetiva y equivocada, ante la cual oponen una versión del trabajo docente que hibrida elementos de las identidades construidas históricamente por la profesión de docentes con otras narrativas propias de las nuevas generaciones. Esto muestra que las transformaciones identitarias que están ocurriendo operan de un modo heterogéneo.

Palabras clave: individualización, trabajo, narrativa, managerialismo, identidad

The current labor transformations have been linked to profound changes in social identities, which are thought to be moving towards extreme individualization. However, these changes are not linear. This article reports on the transformation of teaching work in the context of the implementation in Chile of a performance evaluation and incentives policy. This policy is installing new reference points based on technical competence, accountability, standards, results and individual entrepreneurship, thus questioning teachers' identities. The signification that they give to the implementation of this policy is analyzed. Interviews were conducted with a purposive sample of 60 teachers of the Metropolitan and Valparaiso regions, which were analyzed through discourse analysis of narrative identities. The main narrative used by teachers denotes a subjective and misguided policy, in contrast with which they propose a version of teaching work that hybridizes elements of historically constructed identities of the teaching profession with other narratives typical of the new generations. This shows that the ongoing identity transformations operate in a much more heterogeneous way.

Keywords: individualization, work, narrative, managerialism, identity

Con el advenimiento de la modernidad el trabajo ha tomado un lugar central en la conformación no solo de nuestras sociedades, sino también de nuestras identidades sociales. Hoy el trabajo se está transformando radicalmente, imponiéndose la flexibilidad, la precariedad y la fluidez por sobre la estabilidad y la seguridad. Con ello la investigación se ha orientado fuertemente al análisis de las actuales transformaciones sociales y subjetivas ligadas a los cambios en el trabajo (Battistini 2009; Beck & Beck-Gernsheim, 2003; Dubar, 2000, Mayo; Sennett, 2000; Sisto, 2009; Soto, 2011). Algunos autores como Claude Dubar han descrito al presente momento como una “crisis social y simbólica”, pues lo que está mudando es el

Vicente Sisto, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Este artículo ha sido apoyado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, a través del proyecto N° 1121112.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Vicente Sisto, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Avda. El Bosque 1290, Viña del Mar, Chile. E-mail: vicente.sisto@ucv.cl

“modo de identificación de los individuos” (2000, Mayo, p. 1). Según esta tesis, compartida por otros autores, los procesos de flexibilización y precarización laboral llevados a cabo durante las últimas décadas han impactado no solo en las condiciones laborales, sino también en las identidades sociales, hoy cada vez más individualizadas (Beck & Beck-Gernsheim, 2003). Sin embargo, estas transformaciones no han sido lineales. Como lo ha mostrado la investigación en Latinoamérica (Battistini, 2009), los procesos de individualización asociados a las nuevas formas de trabajo están plenos de fracturas, desarrollándose composiciones identitarias mucho más heterogéneas.

Este artículo aborda ciertos cambios en el trabajo ocurridos en el ámbito de la educación pública en Chile, particularmente a través de la implementación de la política de evaluación e incentivos al desempeño docente. Los trabajadores públicos, entre ellos los profesores, han estado sujetos a una serie de reformas que buscan hacer más eficaz la función pública mediante modificaciones en la gestión, las que han traído consigo un nuevo modelo de trabajo para el sector público. Ahora este debe comprenderse como un desempeño de carácter individual orientado a cumplir estándares e incrementar resultados en mediciones de indicadores establecidos por los diseñadores de las políticas (Sisto, 2011; Thomas & Davies, 2005; Wittmann, 2008). He aquí que podemos apreciar el despliegue del llamado *Nuevo Management Público*, un enfoque administrativo que instala a la empresa privada como el principal modelo de eficiencia y eficacia a imitar por los servicios públicos. Su implementación desafía directamente a los modos con los cuales se había construido tradicionalmente el vínculo entre empleador (Estado) y trabajador (empleado público). Hoy los salarios y estabilidad laboral se están haciendo crecientemente dependientes del ajuste a estándares y logro de resultados medidos por indicadores, instalándose modelos de desarrollo profesional basados en competencia individual y emprendimiento. Las políticas de evaluación e incentivo al desempeño docente para profesores del sistema público municipalizado en Chile constituyen un ejemplo de ello.

El trabajo que aquí se presenta emerge de una investigación de tres años en la que se analizó cómo los docentes construyen sus identidades laborales en el contexto de implementación de esta política. Específicamente, este artículo presenta una dimensión de esta construcción identitaria: el análisis de cómo los docentes se posicionan en relación a la implementación de la política de evaluación e incentivos, comprendida como un set de dispositivos que interpelan a las identidades profesionales. Esto permite profundizar no solo en lo que, a simple vista, podrían parecer construcciones identitarias de tipo resistentes a los referentes de carácter individualizante, sino también en sus modulaciones e hibridaciones. En una primera parte el artículo aborda cómo el nuevo management público re-significa el trabajo público, interpelando a las identidades laborales de los profesores, profundizando en el caso del sistema de evaluación e incentivos al desempeño docente en Chile. En una segunda parte se da cuenta de cómo los docentes se posicionan frente a esta política, mostrando cómo los docentes se vinculan con esta interpelación identitaria a nivel local. Para ello se utiliza un análisis discursivo de narrativas identitarias producidas mediante entrevistas activas a 60 profesores del sistema municipalizado. Con esto se espera contribuir a la comprensión de cómo los procesos de individualización ligados a las transformaciones contemporáneas del trabajo son asimilados, modulados y transformados a nivel local, en el contexto de otros referentes identitarios y prácticas locales.

El Trabajo Docente en el Contexto de las Nuevas Formas de Pensar el Trabajo Público

Estimulados por organismos internacionales, tales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, los Estados han impulsando importantes reformas en la gestión pública, con el fin de hacerla más eficiente. El principal supuesto que está a la base consiste en que esto solo es posible si el sector público imita los modos de funcionamiento de la empresa privada, en un contexto asimilable a un mercado competitivo regulado por estándares de

desempeño y medidas de rendimiento y eficacia (Wittmann, 2008). Es así que se instala en el centro de la gestión pública la rendición de cuentas ligada a estándares y medidas de eficacia por las cuales los individuos, unidades y organizaciones pueden ser juzgados. Junto a esto, se estimula el marketing entre proveedores de servicios y al interior de organizaciones y el cambio de relación con los beneficiarios, transformados ahora en clientes que seleccionan los servicios que tomarán (Thomas & Davies, 2005). Uno de los campos en los que esto se hace especialmente evidente es en el sistema de educación pública chileno.

Mediante la implementación de la Ley General de Educación (LEGE) en 1980, con el telón de fondo de la dictadura de Pinochet, Chile comienza a implementar decididamente un modelo de mercado para la entrega de servicios educacionales, inspirado en las recomendaciones de Milton Friedman. Se descentraliza el sistema, traspasándose la administración de las escuelas desde el Ministerio de Educación a las municipalidades —unidades mínimas de gobierno local—, incorporando, además, prestadores privados de servicios educativos. La idea es generar un mercado de escuelas que compiten entre sí en el contexto de un modelo de financiamiento basado en el subsidio a la demanda, mediante un sistema de tipo *voucher*. Esta competencia es concebida como el principal estímulo para mejorar la calidad (Carnoy & McEwan, 2003). Desde 1990, con la asunción al gobierno de Chile de la Concertación de Partidos por la Democracia, se inicia una reforma educativa orientada fundamentalmente a la mejora de las condiciones materiales y de medios didácticos con los que se trabaja en la escuela (programas P-900, Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación —MECE—, Enlaces, Montegrande, entre otros), así como a una transformación curricular, estableciendo objetivos de formación en función de las competencias, habilidades y conocimientos que requiere la sociedad contemporánea. Sin embargo, un aspecto que toma especial fuerza desde fines de esa década es la mejora de la gestión de los establecimientos municipales. En este contexto, desde el año 2000, el Ministerio de Educación se orienta a generar estándares de desempeño para directores y docentes, asumiendo que, con el cumplimiento de esos estándares, aumentará la calidad educativa medida por el Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE), instrumento de medición por excelencia que orienta las nuevas políticas (Sisto & Fardella, 2011). Es en este contexto en el cual surge la política de evaluación e incentivos al desempeño docente, en tanto principal herramienta con la cual se espera modelar el desempeño docente bajo los nuevos modelos de profesionalismo promovidos.

La Política de Evaluación e Incentivos al Desempeño Docente Como Dispositivo Subjetivante

Evaluación según estándares, pago dependiente de resultados y la instalación de prototipos de emprendimiento profesional han sido los principales rasgos de esta política, focalizada en el desempeño, mérito y responsabilización individual. Esta política se inicia con las reformas de los años 2001 (Ley 19.715) y 2004 (Leyes 19.933 y 19.961), mediante las cuales se busca instalar una carrera docente sujeta a evaluaciones individuales del desempeño, para lo cual se genera un sistema obligatorio de evaluación de los docentes del sector municipal. Los instrumentos utilizados son la *Autoevaluación*, *Informes de Referencias de Terceros* (superiores jerárquicos: Director y Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica), una *Entrevista por un Evaluador Par* y el desarrollo de un *Portafolio* que exige al docente presentar evidencia que dé cuenta de su mejor práctica pedagógica. Todo lo anterior es evaluado según el Marco de la Buena Enseñanza, un estándar de desempeño que establece lo que “los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela” (Bitar, 2003, p. 5). A partir de esto, se clasifica al profesor en una de cuatro categorías de desempeño (insatisfactorio, básico, competente y destacado), cada una de las cuales prescribe vías de desarrollo profesional diferencial para cada profesor. Aquellos evaluados como *competentes* y *destacados* tienen derecho a rendir voluntariamente una prueba referente al sector de conocimiento en el cual ejercen y obtener así la *Asignación Variable por*

Desempeño Individual (AVDI), que implica un aumento en su remuneración mensual durante cuatro años y la posibilidad de postular a la *Asignación de Excelencia Pedagógica*. Esta implica otro incentivo económico, como bono anual, y la posibilidad de acreditarse para ingresar a la llamada *Red de Maestros de Maestros*. Quienes son miembros de la Red pueden restar horas de aula con el fin de desarrollar “proyectos para trabajar con pares (talleres, tutorías, asesorías). El trabajo lo realizan en horarios alternos a sus clases y reciben por ello una remuneración adicional de acuerdo al número de horas trabajadas” (Beca, 2005, Abril p. 5). Además, pueden realizar asesorías remuneradas a otras escuelas. El Maestro de Maestros se constituye así en el ícono de desarrollo profesional docente, asumiendo “roles de liderazgo en el desarrollo profesional entre pares” (Beca, 2005, Abril p. 9). En contraste, los docentes calificados como *insatisfactorios* deberán volver a evaluarse al año siguiente y, además, entran en los llamados *Planes de Superación Profesional*, dirigidos preferentemente por Maestros de Maestros. Luego de una tercera mala calificación, el profesor deberá dejar la dotación docente, perdiendo con ello los privilegios del Estatuto Docente y pudiendo ser despedido con una indemnización.

Estas políticas interpelan directamente a las identidades profesionales de los docentes, estableciendo nuevos criterios de demarcación, no solo acerca de qué será considerado como un desempeño adecuado, sino también acerca de quién será incluido y quién será excluido de la categoría de buen profesor (Gunter, 2008; Ranson, 2008; Thomas & Davies, 2005). Desde hace más de una década los estudios sobre el trabajo han abordado las transformaciones en el campo de lo público, considerando cómo estas interpelan las identidades de sus trabajadores (e.g., Battaglio, Jr., 2009; Gleeson & Knights, 2006; Thomas & Davies, 2005). Los nuevos regímenes de desempeño, que orientan a actuar según estándares y resultados, también actúan hacia adentro, “colonizando vidas y produciendo nuevas subjetividades” (Ranson, 2008, p. 207). En efecto, estas políticas traen consigo códigos clasificatorios que señalan quién es incluido como miembro y quién es excluido, estableciendo límites en el orden social (Ranson, 2008). “Esta ‘gramática’ va más allá de propiedades formales para explorar las posiciones sociales de los agentes (...). Como tú hablas —el estilo y códigos a los cuales accedes y despliegas— determinará tu capacidad para ganar reconocimiento en el mundo social” (Ranson, 2008, p. 209). Sin embargo, estas categorías y criterios valorativos no se instalan en un campo vacío; se conectan con otras narrativas que continúan interpelando a las identidades laborales de los profesores. Así, Núñez (2004) ha mostrado cómo las identidades sociales constituidas históricamente siguen funcionando como importante referente vocacional y en la acción cotidiana de los docentes. Imágenes como la del misionero o sacerdocio laico, el compromiso político por la transformación social y la construcción de ciudadanía y la idea de trabajo colectivo siguen siendo importantes imágenes que dan sentido al desempeño cotidiano de los profesores. Es por ello que diversos autores han planteado la necesidad de estudiar cómo opera a nivel local esta interpelación identitaria en el contexto de estas transformaciones en políticas públicas (e.g., Gleeson & Knights, 2006; Spink, 2009; Thomas & Davies, 2005). De ahí la necesidad de comprender cómo se posicionan los docentes en relación a la implementación de la política de evaluación e incentivos, construyendo sus identidades laborales de modos situados.

Método

La investigación contemporánea en torno a la relación entre identidad y trabajo paulatinamente ha ido adoptando una perspectiva narrativa discursiva, en coincidencia con el devenir contemporáneo de las ciencias sociales (Beech, 2008; Du Gay, 2007; Sisto, 2009; Soto, 2011). Desde esta perspectiva, la identidad se entiende como una *performance* desplegada de modo situado, respondiendo a diversas interpelaciones contingentes y organizándose narrativamente en función de los recursos socialmente disponibles para construir versiones de sí mismo (Potter & Wetherell, 1987; Smith & Sparkes, 2008). Ante la presión por dar cuenta de sí mismo en tanto una identidad relativamente estable y homogénea, esta organización se construye en torno a un eje que genera coherencia (Gubrium & Holstein, 1998; Potter & Wetherell, 1987). Este eje,

llamado *narrativa canónica*, le permite al sujeto hacerse inteligible socialmente como sujeto unitario, posicionándolo de un cierto modo en el escenario social (Gubrium & Holstein, 1998; Potter & Wetherell, 1987; Sisto & Fardella, 2008).

Considerando lo anterior, la investigación que se presenta se orientó a comprender cómo los docentes se posicionan en relación a la implementación de la política de evaluación e incentivos, comprendida como dispositivo que interpela a las identidades profesionales, respondiendo a los criterios de inteligibilidad que estos dispositivos instalan. Para ello se optó por un modelo investigativo del tipo narrativo discursivo (Reynolds, Wetherell & Taylor 2007; Taylor, 2007), lo que permitirá penetrar en las narrativas canónicas en torno a las cuales los profesores construyen su identidad.

Participantes

Mediante un muestreo intencionado de tipo teórico (Glasser & Strauss, 1967), se seleccionaron 60 profesores, hombres y mujeres de entre 30 y 60 años, todos pertenecientes al sistema público municipalizado de educación, de diferentes escuelas de las regiones Metropolitana y de Valparaíso que están participando del sistema de evaluación e incentivos al desempeño docente. Mediante un muestreo por cuota se cuidó la representatividad de la diversidad demográfica y estructural de los profesores municipalizados comprometidos en este sistema, considerando edad, género, pertenencia a escuelas o liceos y tamaño de los establecimientos (Valles, 1997). Cabe destacar que la representatividad en este tipo de estudios está dada por el hecho de que el hablante o participante actúa como si estuviera en el rol, no siendo importantes en la interacción sus cualidades personales, sino el hecho de ser parte de una comunidad o grupo social particular. Es por ello que se le llama participante o informante (Íñiguez & Antaki, 1994).

Los entrevistados fueron contactados a través de informantes clave y siguiendo la estrategia de bola de nieve, cuidando de resguardar los límites propios del muestreo por cuota, así como la riqueza de información potencial en función de los análisis progresivos.

Instrumento

Para la producción de información se adoptó la entrevista activa propuesta por Holstein y Gubrium (2004), la que se entiende como una interacción en la cual los partícipes (entrevistador y entrevistado) interactúan abiertamente, aunque guiados temáticamente por una pauta flexible. En esta se indagaban elementos propios de la historia laboral del sujeto y de las comprensiones del trabajo docente. El entrevistador, en este tipo de entrevistas, se muestra como sujeto, poniendo sus ideas y juicios como opinión en el diálogo. La entrevista es acción y es en tanto copartícipes de la acción que se logra aproximarse a los procesos en los cuales la realidad adquiere sentido de un modo cotidiano: “La entrevista es un texto activo, un sitio donde los significados son creados y desarrollados” (Denzin, 2001, p. 25). Es este encuentro conversacional el que puede generar un contexto interpretativo de forma tal que las conexiones entre las prácticas de dar cuenta del entrevistado y las variaciones en contextos funcionales sean claras (Potter & Wetherell, 1987).

Procedimiento

Las entrevistas, de aproximadamente 90 minutos de duración, fueron realizadas por uno o dos miembros del equipo de investigación, en un lugar acordado con el entrevistado que permitiera resguardar la confidencialidad. Algunas fueron realizadas en el propio lugar de trabajo y otras en un lugar público acordado con el participante.

Al iniciarse la entrevista, entrevistador y participante acordaban los términos de realización de la misma y los resguardos de confidencialidad. Este acuerdo fue respaldado mediante

la firma del investigador y el participante de la carta de consentimiento informado avalada por el Comité de Bioética del Consejo Nacional para el Desarrollo de la Ciencia y Tecnología y el Comité de Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Cada entrevista fue grabada y transcrita, utilizando el sistema Jefferson (ver Potter, 1998), que permite conservar características activas del habla.

Análisis de la Información

Se utilizaron las estrategias propias del análisis del discurso, tal como han sido propuestas por la psicología discursiva (Potter & Wetherell, 1987), atendiendo en particular a las estrategias analíticas desarrolladas para abordar narrativas identitarias (Reynolds et al., 2007; Sisto & Fardella, 2008). Cada entrevista fue codificada en función de cómo los relatos, descripciones y juicios, entre otros, aparecen conformados a partir de repertorios interpretativos específicos, es decir, en tanto estos dan cuenta de “sistemas de términos usados recurrentemente para caracterizar y evaluar acciones, eventos y otros fenómenos” (Potter & Wetherell, 1987, p. 149). Los repertorios interpretativos no solo construyen versiones de mundo que tienen efectos específicos, sino además posicionan a los sujetos de cierto modo. Por ello, a partir de esta codificación de repertorios, se analizó cómo son posicionados los sujetos en el proceso de dar cuenta de sí mismos en relación a la política y en función de lo que se señala que debe ser la docencia. Estos análisis permitieron establecer las narrativas canónicas que caracterizaban al corpus.

Resultados

Los resultados se refieren a un elemento particular de la narrativa canónica que emergió del análisis de la totalidad del corpus: cómo se posicionan los docentes frente a la política de evaluación e incentivos al desempeño docente. Cabe destacar que esta narrativa y posicionamiento aparecen en todas las cuotas de la muestra, por lo cual estos análisis serán ilustrados a través de tres citas representativas del corpus, que sirven de crisol a través del cual se manifiestan otras citas y otras voces, permitiendo atisbar cómo este proceso de confrontación, traducción y moldeamiento de la política ocurre a nivel local, concretando ahí su interpelación a las identidades laborales de los sujetos.

Una Política Educacional Equivocada que le Echa la Culpa al Profesor

En la primera de las citas el texto resulta bastante significativo, ya que es una buena muestra de cómo se posicionan los docentes frente a la política y cómo esta también es posicionada en la relación con ellos mismos:

En lo personal, yo estoy claro que todos los profesores que se evalúan, que trabajan, tienen que ser evaluados, sin lugar a dudas, pero yo, eh... veo un poco esto, esta evaluación como una especie de... cortina de humo y de castigo, cuando hablamos de un marco en donde hay una política educacional que está retrasando profundamente y que esta evaluación la veo en el marco de echarle toda la responsabilidad a los profesores. Eh... yo creo de que hay problemas macro que no están siendo evaluados. (Entrevista a docente de aproximadamente 50 años, con 25 años de trabajo docente)

El despliegue de la cita presenta varias características significativas. La primera se refiere al uso de marcas modales tales como *en lo personal* o *yo veo*. Este tipo de recursos es utilizado para dar cuenta de sí mismo en tanto comprometido y en una relación de cercanía con lo narrado. Es distinto decir *esto es así* o *debe ser así* a decir *soy yo el que veo esto*. Este tipo de posicionamiento del narrador respecto a lo que es narrado se diferencia claramente de la retórica factual, descrita por Potter (1998), la que se caracteriza por eliminar del enunciado al sujeto productor, haciendo aparecer a lo narrado como una descripción independiente y, por tanto,

objetiva de una realidad, retórica que suele ser utilizada con el fin de alcanzar credibilidad. Por el contrario, los relatos de los profesores se caracterizan por una narración posicionada, en la que el sujeto productor es visibilizado mediante el despliegue de enunciados en primera persona, singular o plural. La escuela se releva como el espacio desde donde se enuncia y al cual se refiere, lo cual se relaciona con otro rasgo del corpus: tal como ha sido informado en otras publicaciones surgidas de esta investigación, una parte significativa de las valoraciones negativas contra la política se liga precisamente a descripciones de esta en tanto construida por personas que no conocen “la realidad educativa”, por lo cual se la valora como no pertinente (ver Sisto, 2011). En este contexto, no es de extrañar que el modo de alcanzar credibilidad no sea mediante relatos factuales, sino mediante narraciones en primera persona, relevando ese posicionamiento local como fuente de verdad. Otros analistas han señalado que este tipo de descripciones suele emerger en posiciones de enunciación con menor poder, en este caso, en relación a la construcción de la política pública (Reynolds et al., 2007).

Un segundo elemento relevante de la cita se refiere a que, respecto de evaluar, se construyen dos objetos: *ser evaluados* y *esta evaluación*. El fragmento se inicia con el siguiente enunciado: *en lo personal, yo estoy claro que todos los profesores que se evalúan, que trabajan, tienen que ser evaluados, sin lugar a dudas*. Mediante el uso de *estoy claro que*, el hablante marca una distancia con *ser evaluados*, no es algo que le sea propio; sin embargo, se constituye en una posición de aceptación de ser evaluado, como parte de los *deberes de la profesión docente*. En efecto, en este relato *ser evaluados* se articula con *tienen que*, con lo cual aparece como un imperativo que corresponde ser aceptado, lo que se reafirma con *sin duda*. Sin embargo, el *pero* que viene a continuación precisamente sirve para establecer una oposición, no con evaluar, sino con *esta evaluación*. Todas las caracterizaciones que vienen a continuación son especialmente significativas: *especie de... cortina de humo, de castigo*. Una cortina de humo es algo que oculta otra cosa que es importante y que no se desea visibilizar. Por otra parte, la noción de castigo pone a la evaluación no solo como algo ajeno, sino como dirigida contra el profesor, siendo connotado como víctima. Este tipo de construcción de la relación entre el profesor y la evaluación es una característica plenamente representativa del corpus. De hecho, esta cita corresponde a una entrevista realizada con un informante que fue evaluado positivamente y que incluso obtuvo incentivo monetario en el AVDI. A pesar de esto, el docente describe la evaluación como un castigo.

Un tercer elemento a destacar de la cita se refiere a que *esta evaluación* y la relación de cortina de humo y castigo que establecería con los profesores quedan puestas en el contexto de *un marco*. Este marco se refiere a la política educativa como ha sido impulsada en los últimos años: *un marco en donde hay una política educacional que está retrasando profundamente*. En efecto, a la hora de describir la política de evaluación docente, los hablantes generan en el corpus un tipo de descripción en la cual esta aparece como un elemento más de la categoría de *una política educacional*, en la cual incluyen al SIMCE, la Ley de Subvención Preferencial de la Educación y otras, de modo tal que lo *que está retrasando profundamente es una política* (podrían haber otras), la que es designada como un conjunto. Con ello, en el relato esta emerge como equivocada, opuesta, en relación a dónde debería apuntar. Esto, que Potter (1998) ha llamado retórica ofensiva orientada a socavar y re-enmarcar versiones opuestas, mostrándolas como equivocadas, se articula con la afirmación *esta evaluación la veo en el marco de echarle toda la responsabilidad a los profesores. Eh... yo creo de que hay problemas macro que no están siendo evaluados*. Así, la evaluación queda construida como situada en una política que no apunta a lo que debe ser tomado como relevante y que se orienta a *echarle* la responsabilidad a los profesores. *Echarle* supone cargarle con algo ajeno. Esta cita podría fácilmente calzar con aquello que en el contexto de los nuevos cambios “managerialistas” se suele suponer como *resistencia al cambio*. Sin embargo, es necesario profundizar un poco más sobre qué es lo que se está resistiendo.

El Profesor Posee un Conocimiento Local Relevante que los Expertos Desconocen

La segunda cita tiene una relación importante con la anterior, pues, si la primera señala a la política cargándole *toda la responsabilidad a los profesores*, esta la muestra como punitiva, castigando al profesor/a. En esta cita A es el entrevistador y B la participante.

A: *¿Qué le parece a usted después de la experiencia de haberla dado [la evaluación]?*

B: *Esta me pareció punitiva.*

A: *¿Sí? ¿En qué aspectos?*

B: *Esta me pareció punitiva. Porque te... yo la encuentro subjetiva. Porque, ¿en qué sentido? Porque yo puedo desarrollar... para mis ojos está bien, pero para las personas que te van a fiscalizar a lo mejor no está bien. A lo mejor las personas que te van a evaluar y que están en la comisión, a pesar de que tienen tiempo de preparación, a lo mejor no han vivido la experiencia del nivel, no tienen la realidad del curso, entonces es subjetivo de como ellos te pueden evaluar. (Entrevista a docente mujer de aproximadamente 50 años)*

En esta cita se destaca la relación que se establece entre *punitiva, subjetiva, personas que te van a fiscalizar y experiencia del nivel*. La evaluación docente es nominada utilizando el pronombre demostrativo *esta*, lo que hace suponer que hay otras evaluaciones, de las cuales la referida se distingue. *Esta*, la propia de la política ministerial, emerge en el relato como punitiva, lo que se refiere a castigo. Sin embargo, mediante el uso del *porque*, el castigo queda referido a que esta sería subjetiva: *porque yo la encuentro subjetiva*. Esto se refuerza mediante el uso de una relación de oposición entre lo que *para mis ojos está bien* con las *personas que te van a fiscalizar*. De este modo, la noción de subjetividad queda ligada a esas *personas que te van a fiscalizar*, en la que *fiscalizar* alude a un control externo que, tal como emerge en el enunciado, opera bajo una lógica diversa a la de *mis ojos*.

Cabe destacar que las *personas que te van a fiscalizar, que te van a evaluar y que están en la comisión* emergen como una tercera persona plural, como una posición externa, no concreta, lo que Maingueneau (2009) llama *grupo nominal*, donde lo que importa es el rol que desempeña, permitiendo su uso para nominar un abstracto, como es en este caso la política misma, la cual es representada por este ente. Esto contrasta con el uso de la primera persona por parte del hablante.

La oposición que emerge de la cita se hace más densa al señalar que *las personas que te van a evaluar y que están en la comisión, a pesar de que tienen tiempo de preparación, a lo mejor no han vivido la experiencia del nivel, no tienen la realidad del curso, entonces es subjetivo*, de modo que aquellos que son constituidos como los que fiscalizan son caracterizados como con *preparación*. Sin embargo, revisando cómo se construye el enunciado, esta preparación se opone a la *experiencia del nivel*, de la cual sí es poseedora la hablante, quien conoce la *realidad del curso*, conocimiento que emerge como el más relevante.

Es así que las políticas educativas son narradas como propias de una lógica *experta* que desconoce la realidad local, del curso y del nivel. Por el contrario, los docentes son posicionados como conocedores en primera persona de lo que hay que saber. Así, la resistencia a la política no es solo un rechazo, sino que opera la relevación de la propia posición del docente, como enunciador de lo que debe hacerse en educación, poseedor de una experiencia local, de mayor pertinencia que la experticia y preparación de estas terceras personas que están a cargo del diseño y ejecución de la política. Es por ello que esta política, basada en estándares de desempeño, aparece en su funcionamiento como *subjetiva*, en tanto responde a otros criterios alejados *del curso* y del nivel; en definitiva, de la escuela. Es desde ahí que es relatada como *punitiva*. De este modo, como se puede apreciar, el rechazo a la política conlleva otra versión de trabajo docente que es distinta a la ofrecida por aquella.

En ambas citas la narración se construye en primera persona, lo que aparece como un recurso para dar credibilidad a las propias versiones, versiones que instalan al conocimiento de lo local como el principal referente del saber e identidad docente, un conocimiento ligado a la relación directa en el espacio escolar.

El Docente Como Trabajador Orientado por la Justicia Social

La tercera cita, aun cuando no se refiere explícitamente a la política educativa, también da cuenta de una versión de la profesión docente diversa a los modelos de profesionalismo propuestos por el nuevo management público y traducidos en la referida política de evaluación e incentivos. Esta cita corresponde a uno de los relatos que construyen los profesores en torno a las razones para haber escogido la carrera docente y lo que motiva su desempeño.

En términos generales, en estos relatos los hablantes insisten en la noción de que la docencia se constituye como un trabajo que implica algún tipo de compromiso social y político en la búsqueda de una mayor justicia social, a partir del trabajo situado con estudiantes y con la comunidad. Si se recuerdan los señalamientos de Núñez (2004), se puede reconocer este tipo de orientación en las identidades construidas históricamente. Al analizar el corpus, este tipo de descripciones y valoraciones no solo se encuentra en profesores formados bajo los antiguos modelos de enseñanza de la profesión docente, en los que se reconocía explícitamente la función de la profesión en la construcción de una ciudadanía ajustada al modelo de estado democrático, sino también en los profesores jóvenes. A pesar de que la formación de profesores ha tendido durante los últimos 15 años a centrarse en aspectos técnicos ligados a los estándares de evaluación, los nuevos profesores también participan de este tipo de adscripción identitaria, expresándolo mediante ciertos recursos narrativos de los trabajadores más jóvenes:

Porque cuando yo salí de licenciatura... eh... en ciencias, las posibilidades como licenciada era obviamente o magíster, doctorado, pero también existía la posibilidad de pedagogía y yo siempre había estado mirando la pedagogía como con ganas, porque siempre había tenido un interés importante en el tema de como... eh... como de..., no sé si como de... como democratizar el conocimiento, una cosa así, como que yo lo veía que el tema del... en, en, sobre todo en ciencias se vuelve muy... eh... muy político... eh... también y con mucho poder, o sea, el conocimiento, entonces, mi tema era ese, como yo tenía un interés social. (Entrevista a docente de ciencias de enseñanza secundaria que ejerce en primaria, de aproximadamente 30 años de edad)

El señalamiento de haber salido de licenciatura y tener estas posibilidades de post-graduación posiciona a la hablante en un contexto específico de las políticas de formación docente. Ha sido precisamente en las últimas dos décadas cuando se ha desarrollado una carrera formativa que permite estos nuevos pasos. Su relato se caracteriza por mostrarse frente al otro como habiendo elegido la carrera profesional docente: ante diversas opciones atractivas, elige la pedagogía. Esta forma de dar cuenta de la trayectoria laboral coincide con las características de las narrativas canónicas de los profesionales jóvenes chilenos, tal como han sido estudiadas por Sisto y Fardella (2008). Estas se caracterizan por mostrar al hablante como un emprendedor exitoso, libre elector, que ha decidido cada uno de los pasos de su devenir. Tal como han mostrado Sisto y Fardella (2008), los profesionales jóvenes construyen sus relatos respondiendo a las categorías socialmente habilitadas que los interpelan para hacerse inteligibles como sujetos incluidos socialmente. He aquí que dar cuenta de sí como un libre elector del propio devenir resulta un recurso esencial para posicionar al hablante, particularmente a aquel perteneciente al grupo social adulto joven. Sin embargo, en este caso, la elección no se refiere a algo que, al menos en términos evidentes, le genere mayor empleabilidad o un mayor ingreso económico. Si bien el éxito, en este caso, se refiere a escoger una opción que es relatada como de mayor satisfacción individual, esta queda vinculada al desarrollo de un proceso de carácter colectivo orientado a algún tipo de transformación social: *yo siempre había estado mirando la pedagogía como con ganas, porque siempre había tenido un interés importante en el tema de como... eh... como de..., no sé si como de... como democratizar el conocimiento.*

Aunque se utiliza un repertorio interpretativo de tipo emprendedor, tal como se ha descrito en las investigaciones de Sisto y Fardella (2008), este es utilizado con el fin de justificar una cierta teleología del trabajo docente, la que se conecta con las narrativas construidas históricamente que lo sitúan como orientado por una misión social y/o política de construcción de ciudadanía y transformación social (ver Núñez, 2004). En efecto, este relato muestra un cruce entre la narrativa libre-electora y la misión social que ha caracterizado al trabajo docente.

Cabe destacar que se escogió precisamente esta cita para ilustrar cómo, a pesar de la heterogeneidad de posiciones sociales que comparten los profesores del sistema público chileno de educación, en el corpus se instala siempre esta teleología que da sentido orientador al trabajo docente, aun utilizando recursos narrativos diversos. Tal como se manifestó previamente, la mirada narrativa discursiva señala que diversas posiciones sociales tienen a su disposición diferentes recursos para construir sus narrativas identitarias, permitiéndoles posicionarse de cierto modo en el mundo social. En este caso, los recursos narrativos del repertorio emprendedor son dispuestos de tal modo que, si bien pueden responder a las demandas identitarias propias del profesional joven, tienen el efecto de construir la posición del trabajo docente como un trabajo orientado por un compromiso de tipo social y/o político.

Discusión y Conclusiones

Mediante esta investigación se abordó la construcción por parte de los docentes de sus identidades laborales en el contexto de la implementación de la política de evaluación e incentivos al desempeño. Esta política, a través de sus dispositivos, porta la impronta del nuevo management público, el que interpela a los trabajadores mediante mecanismos de evaluación según estándares, pago dependiente de resultados y la instalación de prototipos de emprendimiento profesional. El trabajo docente es considerado como un trabajo que debe ser comprendido como un desempeño individual y al trabajador, como orientado a alcanzar altos estándares de desempeño. A estos estándares se ligan no solo incentivos económicos, sino también el desafiante mundo del emprendimiento profesional individual, el que, obviamente, para las políticas managerialistas queda situado fuera de la relación pedagógica. Una reciente descripción de desarrollos profesionales exitosos a partir de esta política ilustra la mirada ministerial: “Hay muchas experiencias exitosas (...); la del docente de excelencia que se ha hecho cargo del diseño y seguimiento de los Planes de Superación Profesional de su comuna, o de aquel que supo aprovechar el reconocimiento público de sus méritos para convertirse en asesor educacional del Alcalde de su comuna e influir desde allí por el mejoramiento de la calidad de la educación” (Chile, Ministerio de Educación, 2010, pp. 1-2).

Lo que aquí se ha mostrado no son simples percepciones de la política de evaluación; las formas de describir y valorar esta política dan cuenta de una disputa en torno a las identidades laborales de los docentes. Tal como se desprende del análisis, al hablar de la política, los sujetos se posicionan de un cierto modo. Estos posicionamientos disputan terrenos claves para los procesos de construcción identitaria (ver Rose, 1998), tales como los sistemas de juicio, en virtud de los cuales las identidades laborales docentes pueden ser problematizadas, la autoridad de quién puede decir la verdad acerca de lo que es el docente y las teleologías que dan un sentido orientador al quehacer cotidiano de los docentes. Desde las perspectivas narrativo-discursivas, las identidades no pueden ser comprendidas como una interioridad que está ahí esperando ser encontrada, sino como una performance que se despliega en ese espacio limítrofe entre los recursos de los que dispone cada posición social para contarse a sí misma y la realización situada y heterogénea de los procesos de construcción de sí mismo (Sisto & Fardella, 2008). Las voces docentes, adoptando formas de habla propias de las posiciones minoritarias —con menos poder—, dan cuenta de una *resistencia* como oposición, socavando la política, al mostrarla como limitada y subjetiva, y describiéndose como víctimas de esta. Pero, además, se busca obtener voz, usando los recursos narrativos disponibles. Tanto la noción del profesor víctima de la política como la versión de sí como profesional libre elector tienen como efecto relevar otras

categorías que aparecen silenciadas en la construcción de la profesión docente que se da desde la política. Estas acciones discursivas que desarrollan los profesores coinciden en mostrar al trabajo docente como una práctica situada, de carácter relacional, realizada en espacios locales, como el aula, y orientada a la justicia social. Así, con recursos lingüísticos heterogéneos se despliegan otros criterios con los cuales debiese ser comprendido y valorado el trabajo docente, erigiendo nuevas autoridades, diversas a las que ha construido la política (los que tienen la *experiencia de nivel* versus los que tienen *tiempo de preparación*), y otra teleología que da sentido al desarrollo profesional docente (la justicia social y *democratización del conocimiento* versus el profesor que se hace asesor del alcalde, como muestra de una trayectoria individual). Esto constituye una disputa en el terreno de la interpelación identitaria desde la posición minoritaria del trabajador docente, que muestra cómo estas identidades individualizantes, que buscan implantarse desde el orden que impone la política con sus dispositivos, son resistidas, moduladas y contestadas desde lo local. Cabe destacar que recientes investigaciones realizadas en contextos anglosajones dan cuenta de que en los sectores de mayor vulnerabilidad el excesivo énfasis en la rendición de cuentas y en la individualización del trabajo atenta contra el logro de una educación de calidad (Gunter, 2008; Little & Bartlett, 2010), eclipsando la ética del servicio público como referente identitario (Gleeson & Knights, 2006; Grey & Sturdy, 2010), lo que realza el valor de esta disputa.

Esta investigación colabora en el intento de comprender los procesos de construcción-producción de determinados tipos de sujeto que están ocurriendo en el contexto de las profundas transformaciones que se verifican en el campo del trabajo (Pulido-Martínez, 2007). Si bien este estudio se ha limitado al análisis de los posicionamientos de sujeto que emergen en relación con la implementación de la política de evaluación e incentivos al desempeño, ha permitido mostrar cómo las narrativas identitarias tienen una voz que habla a pesar de no encontrar los recursos lingüísticos disponibles suficientes para articular esa voz, logrando dar cuenta de esto, que se ha visto como una disputa en el terreno de la identidad. Este trabajo pretende invitar a abordar precisamente ese terreno complejo y de múltiples texturas, que constituyen las resistencias, traducciones y modulaciones mediante las cuales a nivel local y concreto se realizan estas transformaciones “individualizantes” del trabajo. El foco microsociedad de una psicología social del trabajo puede realizar una colaboración fundamental a este esfuerzo comprensivo en el que hoy están empeñadas las ciencias sociales.

Referencias

- Battaglio, Jr., R. P. (2009). Privatization and its challenges for human resource management in the public sector: Symposium introduction. *Review of Public Personnel Administration*, 29, 203-206. doi:10.1177/0734371X09339297
- Battistini, O. R. (2009). La precariedad como referencial identitario: un estudio sobre la realidad del trabajo en la Argentina actual. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 8(2), 120-142.
- Beca, C. E. (2005, Abril). *Acciones de desarrollo profesional en Chile: su impacto en las prácticas docentes*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional “Los Desafíos en la Formación en la Sociedad del Conocimiento”, Bogotá, Colombia.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona, España: Paidós.
- Beech, N. (2008). On the nature of dialogic identity work. *Organization*, 15, 51-74. doi:10.1177/1350508407084485
- Bitar, S. (2003). Presentación. En Chile, Ministerio de Educación, *Marco para la buena enseñanza* (p. 5). Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Carnoy, M. & McEwan, P. J. (2003). Does privatization improve education? The case of Chile's National Voucher Plan. En D. N. Plank & G. Sykes (Eds.), *Choosing choice: School choice in international perspective* (pp. 24-44). New York, NY: Teachers College Press.
- Chile, Ministerio de Educación (2010). Rodolfo Bonifaz, Coordinador del Área de Acreditación y Evaluación Docente del CPEIP, compartió parte de la historia, logros y desafíos de la Asignación de Excelencia Pedagógica. En Chile, Ministerio de Educación, *Tu excelencia enseña, enseña tu excelencia!* (Boletín Informativo AEP Septiembre, pp. 1-3). Santiago, Chile: Autor.
- Denzin, N. K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1, 23-46. doi:10.1177/146879410100100102

- Dubar, C. (2000, Mayo). *Trajectoires professionnelles, formes identitaires et mondialisation* [Trayectorias profesionales, formas identitarias y mundialización]. Ponencia presentada en el III Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo, Buenos Aires, Argentina.
- Du Gay, P. (2007). *Organizing identity*. London, Reino Unido: Sage.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York, NY: Aldine.
- Gleeson, D. & Knights, D. (2006). Challenging dualism: Public professionalism in 'troubled' times. *Sociology*, 40, 277-295. doi:10.1177/0038038506062033
- Grey, C. & Sturdy, A. (2010). A chaos that worked: Organizing Bletchley Park. *Public Policy and Administration*, 25, 47-66. doi:10.1177/0952076709347075
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (1998). Narrative practice and the coherence of personal stories. *The Sociological Quarterly*, 39, 163-187. doi:10.1111/j.1533-8525.1998.tb02354.x
- Gunter, H. M. (2008). Policy and workforce reform in England. *Educational Management Administration & Leadership*, 36, 253-270. doi:10.1177/1741143207087776
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (2004). The active interview. En D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (2ª ed., pp. 140-161). London, Reino Unido: Sage.
- Íñiguez, L. & Antaki, C. (1994). El análisis del discurso en psicología social. *Boletín de Psicología*, 44, 57-75.
- Little, J. W. & Bartlett, L. (2010). The teacher workforce and problems of educational equity. *Review of Research in Education*, 34, 285-328. doi:10.3102/0091732X09356099
- Maingueneau, D. (2009). *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Núñez, I. (2004). *La identidad de los docentes: una mirada histórica en Chile* (Documento PIIIE). Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad: discurso, retórica y construcción social*. Barcelona, España: Paidós.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London, Reino Unido: Sage.
- Pulido-Martínez, H. C. (2007). Produciendo trabajadores modernos: conocimiento psicológico y el mundo del trabajo en el sur. *Universitas Psychologica*, 6, 27-37.
- Ranson, S. (2008). The changing governance of education. *Educational Management Administration & Leadership*, 36, 201-219. doi:10.1177/1741143207087773
- Reynolds, J., Wetherell, M. & Taylor, S. (2007). Choice and chance: Negotiating agency in narratives of singleness. *The Sociological Review*, 55, 331-351. doi:10.1111/j.1467-954X.2007.00708.x
- Rose, N. (1998). *Inventing our selves: Psychology, power, and personhood*. Cambridge, Reino Unido: University Press.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, España: Anagrama.
- Sisto, V. (2009). Cambios en el trabajo, identidad e inclusión social en Chile: desafíos para la investigación. *Universum*, 24(2), 192-216.
- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 59, 178-192.
- Sisto, V. & Fardella, C. (2008). Narrándose en la flexibilidad. Un análisis narrativo discursivo de la identidad en tiempos de flexibilidad laboral. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, 17(2), 59-80. doi:10.5354/0719-0581.2008.17137
- Sisto, V. & Fardella, C. (2011). Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *Revista de Estudios Universitarios* 37(1), 123-141.
- Smith, B. & Sparkes, A. C. (2008). Contrasting perspectives on narrating selves and identities: An invitation to dialogue. *Qualitative Research*, 8, 5-35. doi:10.1177/1468794107085221
- Spink, P. (2009). Los psicólogos y las políticas públicas en América Latina: el big mac y los caballos de Troia. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 8(2), 12-34.
- Soto, A. (2011). Narrativas de profesionales chilenos sobre sus trayectorias laborales: la construcción de identidades en el trabajo. *Psyche*, 20(1), 15-27. doi:10.4067/S0718-22282011000100002
- Taylor, S. (2007). Narrative as construction and discursive resource. En M. Bamberg (Ed.), *Narrative — state of the art* (pp. 113-122). Amsterdam, Holanda: John Benjamins.
- Thomas, R. & Davies, A. (2005). Theorizing the micro-politics of resistance: New public management and managerial identities in the UK public services. *Organization Studies*, 26, 683-706. doi:10.1177/0170840605051821
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis.
- Wittmann, E. (2008). Align, don't necessarily follow. *Educational Management Administration & Leadership*, 36, 33-54. doi:10.1177/1741143207084059

Fecha de recepción: Abril de 2012.

Fecha de aceptación: Agosto de 2012.