

PEDAGOGÍA EN LA ERA DE LA RENDICIÓN DE CUENTAS: ANÁLISIS DEL *PORTAFOLIO* DOCENTE EN CHILE*

LORENA RAMÍREZ-CASAS DEL VALLE¹ 

ENRIQUE BALERIOLA ESCUDERO¹ 

VICENTE SISTO¹ 

RESUMEN: Chile ha llevado a cabo una serie de reformas educativas con énfasis en la eficacia y rendición de cuentas. El objetivo de este trabajo fue analizar qué tipo de pedagogía emerge desde del instrumento de gestión denominado *portafolio* docente. Se realizó análisis temático siguiendo la perspectiva de la psicología discursiva. Los resultados muestran que desde este instrumento emerge una pedagogía que: 1) es de responsabilidad individual del docente; 2) se constituye como una técnica metodológica; 3) revela una interacción unidireccional en el aula; 4) emerge una pedagogía colaborativa, entendida como instancias de diálogo entre docentes, respecto de su quehacer en el aula. Se discuten resultados considerando otras alternativas en la comprensión de la pedagogía.

Palabras clave: Nuevo management público. Educación. Instrumentos de gestión. Desempeño. Trabajo docente.

PEDAGOGY IN TIMES OF ACCOUNTABILITY: ANALYSIS OF THE *TEACHING PORTFOLIO* IN CHILE

ABSTRACT: Chile has carried out a series of educational reforms with a particular emphasis on efficiency and accountability. The objective of this work was to analyze what type of pedagogy emerges from the management tool called *teaching portfolio*. For this work a thematic analysis was carried out following the perspective of discursive psychology. Results show that from this instrument emerges a pedagogy that: 1) is the individual responsibility of the teacher; 2) is constituted as a methodological technique; 3) reveals a unidirectional interaction in the classroom; 4) a collaborative pedagogy emerges, understood as instances

*Este trabajo cuenta con el apoyo del Programa de Investigación Asociativa del Consejo Nacional de la Ciencia y la Tecnología de Chile (CONICYT PIA/CIE 160009) y del Fondo Nacional para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (FONDECYT, Proyecto 1191015).

¹Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Centro de investigación para la Educación Inclusiva – Valparaíso, Chile. E-mails: lorena.ramirez@pucv.cl; enrique.baleriola@pucv.cl; vicente.sisto@pucv.cl
DOI: 10.1590/ES0101-73302019209826

of dialogue among teachers, regarding their work in the classroom. Results are discussed considering other alternatives in the understanding of pedagogy.

Keywords: New public management. Education. Management instruments. Performance. Teacher work.

**PEDAGOGIA NA ERA DA RESPONSABILIDADE:
ANÁLISE DO PORTFÓLIO DE ENSINO NO CHILE**

RESUMO: O Chile realizou uma série de reformas educacionais com ênfase na eficiência e na prestação de contas. O objetivo deste trabalho foi analisar que tipo de pedagogia emerge do instrumento de gestão denominado portfólio de ensino. A análise temática foi realizada seguindo a perspectiva da psicologia discursiva. Os resultados mostram que desse instrumento emerge uma pedagogia que: 1) é de responsabilidade individual do professor; 2) se constitui como técnica metodológica; 3) revela uma interação unidirecional na sala de aula; 4) surge uma pedagogia colaborativa, entendida como instâncias de diálogo entre professores, em relação ao seu trabalho em sala de aula. Os resultados são discutidos considerando outras alternativas na compreensão da pedagogia.

Palavras-chave: Nova gestão pública. Educação. Instrumentos de gestão. Performance. Trabalho de ensino.

Durante las últimas décadas se ha llevado a cabo a nivel global un proceso de reforma de la gestión del sistema público, basadas en las medidas y recomendaciones promulgadas por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2002; 2004) o el World Bank (2005; 2011). Estas reformas se centran en el desempeño según estándares cuantitativos, el pago dependiente de resultados, la rendición de cuentas periódicas en pro de la eficacia y la eficiencia de los sistemas, y la puesta en competencia de proveedores públicos y privados (LASCOURMES; LE GALES, 2007), que han sido englobadas bajo el paradigma de gestión conocido como Nuevo Management Público. Bajo esta perspectiva, la forma más común en que se implementan las políticas es utilizando instrumentos de gestión, tales como protocolos y herramientas de evaluación, los cuales interpelan a actores y organizan las acciones en el campo, estableciendo, objetivos, medios, posiciones y formas de acción (LE GALÈS, 2011; MOORE; ROBINSON, 2015). De esta manera, las políticas públicas son un agente central en la estructuración y cons-

trucción del ethos que las instituciones de servicios públicos, vía la mediación de los instrumentos de gestión que emergen de estas mismas políticas.

Específicamente en el ámbito de la educación, los instrumentos de gestión y evaluación tienen un impacto en el quehacer cotidiano de los maestros, así como también en los procesos pedagógicos, por lo que se hace indispensable para estudiar las políticas educativas el estudio de los instrumentos y las formas que desempeñan las prácticas cotidianas (LE GALÈS, 2016; KURUNMÄKI; LAPSLEY; MILLER, 2011; SHORE; WRIGHT, 2015). Considerando lo anterior, este artículo presenta un trabajo que se enmarca en la implementación de las políticas de evaluación e incentivo docente que rige en Chile, en el cual se busca analizar el instrumento de evaluación de desempeño de los profesores denominado *portafolio*, asumiendo que como tal produce distintos efectos en el quehacer pedagógico de los docentes, y de esta manera nos permite comprender qué tipo de pedagogía y quehacer en el aula emerge desde las directrices del *portafolio* para el ejercicio de los maestros.

En Chile, la raíz de la implementación de políticas que posteriormente se enmarcarían en el modelo denominado como Nuevo Management Público (SILVA *et al.*, 2016) se sitúa en la segunda mitad de los años 70, cuando se apuesta por una política que mejore la gestión de las instituciones, bajo la convicción que esto sería lo esencial para mejorar la calidad educativa, lo cual cobró fuerza al inicio del nuevo milenio, a través de la promulgación de nuevas leyes con sus correspondientes instrumentos de gestión, que implicaron cambios a nivel administrativo, financiero, curricular y medición de la calidad de la educación (INZUNZA, 2009; SISTO, 2011).

Es a partir de la reforma al estatuto de 1995 (Ley 19.410 — CHILE, 1995) y la implementación del Sistema Nacional de Evaluación (Ley 19.961 — CHILE, 2004), que comienza un viraje paulatino hacia una lógica de desempeño docente, que constituye el esfuerzo más claro dirigido a orientar a los profesores hacia los nuevos modelos de profesionalismo propios del nuevo management público (SISTO, 2011), cuestión que es retomada en el año 2016 a través de la Ley 20.903 que crea el Sistema de Carrera Docente (SDC), que rige para la educación pública municipalizada de Chile (CHILE, 2016a). Desde esta ley se busca promover el desarrollo profesional docente, a través de la evaluación de su desempeño, para lo cual se utilizan como instrumentos una prueba de conocimientos disciplinares y el *portafolio*, los que en su conjunto buscan medir los conocimientos, habilidades y capacidades de los docentes.

Si bien, en el ámbito de la evaluación de los docentes, es posible encontrar distintos enfoques, en el cual algunos se centran en medir las competencias de los profesores, y otros son de carácter más formativos, bajo esta política predomina un sistema de evaluación basado en la rendición de cuentas, cuyo sentido principal es la evaluación del desempeño según estándares y el pago dependiente de resultados (CAMPOS *et al.*, 2013).

Específicamente el *portafolio* docente es el instrumento que tiene como finalidad evaluar la calidad de desempeño de los profesores en Chile. Este instrumento está constituido por tres módulos, con distintos objetivos cada uno. El módulo 1 tiene como propósito evaluar aspectos de la enseñanza y aprendizaje, para lo cual se miden las prácticas pedagógicas a la luz de las competencias o desempeños esperados, basados en el manual para la buena enseñanza. A nivel procedimental, se les pide a los docentes una descripción de la planificación de tres clases de una unidad y contestar preguntas de reflexión respecto a las características de sus estudiantes. Esta parte del instrumento es contestada por el propio docente. Por su parte, el módulo 2 tiene por objetivo evaluar el desempeño profesional en el aula, considerando la vinculación del docente con los estudiantes y los procesos de enseñanza aprendizaje. A nivel procedimental consiste en la grabación de una clase de aproximadamente 40 minutos, más una ficha descriptiva de la misma, y si corresponde, incluir recursos de aprendizaje utilizados. Esta clase es organizada por el propio docente y es grabada por personal del centro de evaluación. Finalmente, el módulo 3, evalúa las prácticas colaborativas, las acciones de liderazgo, cooperación, y trabajo con pares, padres y apoderados, de acuerdo con lo señalado en la letra d del artículo 19 J. A nivel procedimental el docente debe dar cuenta de los aprendizajes obtenidos en dicha experiencia de trabajo colaborativo con otros miembros de la comunidad educativa. Para esto el docente debe seleccionar una experiencia de trabajo colaborativo reciente (hasta 3 años hacia atrás) en la que haya participado y que considere significativa para su desarrollo profesional.

Distintos autores han puesto en cuestión la prevalencia de instrumentos de auditorías y rendición de cuentas, puesto que propician una política educativa centrada en los procesos de planificación, preparación y evaluación de resultados académicos (GUNTER, 2008), que dejan oculto otras prácticas cotidianas de los docentes, que complejizan la pedagogía (DANIELSON; MCGREAL, 2000), en las que se ha visto favorecida una pedagogía instruccional de transmisión de conocimientos, por sobre una formativa (WRIGLEY, 2006).

Por otra parte, existen distintas investigaciones que se han centrado en estudiar los efectos de estas políticas de rendición de cuentas e instrumentos estandarizados en la identidad de los docentes y comprensiones de la pedagogía. Al respecto, Fardella y Sisto (2015) señalan que tras los sistemas de evaluación, prevalece una lógica empresarial en las escuelas, que ha traído como efecto la individualización del trabajo docente, y el entenderla como una práctica constitutivamente individual y de gestión. A su vez, distintos autores señalan que bajo esta perspectiva se entiende que el quehacer del docente es posible de ser evaluada según estándares objetivos y homogéneos (SISTO, 2011; SKOURDOUMBIS, 2014; WRIGLEY; LINGARD; THOMSON, 2012), cuestión que ha implicado una disminución en la autonomía profesional y la experiencia docente, a favor de la responsabilidad individual y un enfoque de gestión (STRATHERN,

2000), configurando un tipo de profesor constreñido a ejecutar un abanico de acciones y prácticas específicas y concretas desde las cuales será evaluado (FARDELLA *et al.*, 2016).

Como hemos señalado, en Chile, el *portafolio* es el instrumento que permite recoger evidencias y reflexiones de los docentes de manera individual sobre su proceso de enseñanza, que tal como hemos señalado tiene implicancias relevantes en la profesionalización del docente, pero también, genera efectos en la pedagogía, pues como todo instrumento estandarizado define unas formas de acción en desmedro de otras (GLEESON; KNIGHTS, 2006; SWANN *et al.*, 2010; WRIGLEY, 2006), por lo que en este trabajo nos interesó responder a la pregunta ¿qué tipo de pedagogía y quehacer en el aula emerge desde las directrices del *portafolio* y rigen el trabajo de los docentes?

Método

Enfoque metodológico

En este estudio se ha empleado una metodología de corte cualitativo, dentro de la psicología discursiva, que enfatiza el carácter social y situado de los significados y la identidad, introduciendo un enfoque adicional en el análisis del lenguaje (IÑIGUEZ; ANTAKI, 1994). Este tipo de análisis tiene la particularidad de abordar los textos como formas de acción social, por ello su orientación es fundamentalmente pragmática y situada a un contexto de ir descubriendo el contenido del material, conforme es analizado, y por tanto, ir descubriendo qué realidades se construyen y emergen (PRIOR, 2008). En el caso concreto del instructivo del *portafolio*, esto nos permite mostrar qué estrategias retóricas y performativas se despliegan para justificar las versiones de la que se constituye a través del *portafolio*; en palabras de Lascoumes y Le Gales (2007, p. 12), [estos instrumentos de gestión] *cumplen una función pragmática, dirigiendo comportamientos sociales y organizando sistemas de supervisión*¹. Por esto, dado que entendemos los instrumentos de gestión y evaluación como aquellos que *hacen* y crean realidades más que representarlas (IBAÑEZ; IÑIGUEZ, 1996).

Producción y análisis de la información

Para este estudio se trabajó con el manual instructivo del *portafolio* docente del año 2016 (CHILE, 2016b), el que está adecuado según la Ley 20.903, el cual define los procedimientos para completar el instrumento *portafolio* por parte de los docentes. Este instructivo comienza definiendo qué se entiende por un docente competente, cuestión que también se describe para cada uno de los mó-

dulos, y posteriormente se ejemplifican los aspectos que debe responder y las evidencias que debe enviar para dar cuenta de su desempeño profesional.

El tipo de análisis escogido es el de un estudio pragmático-performativo del instrumento del *portafolio* docente (HENMAN, 2016a; 2016b), en el cual, mediante un análisis temático damos cuenta del tipo de pedagogía y quehacer en el aula que emerge de las directrices del *portafolio*. Para esto realizamos sucesivas lecturas, y posterior codificación y categorización, desde el cual emergieron diferentes ejes analíticos o tramas de inteligibilidad, los cuales fueron discutidos y analizados por los investigadores de forma individual para después proceder a una exposición y discusión común de modo iterativo hasta refinar el análisis. En concreto, analizamos qué estrategias retóricas y performativas se despliegan para justificar las versiones y funciones de la pedagogía. Fruto de esta labor, llegamos a los resultados más relevantes acerca de qué pedagogía pueden desplegar los docentes en sus aulas, los cuales son recogidos en el presente artículo y son ilustrados mediante el uso de verbátims y a su vez presentamos algunas figuras extraídas del propio *portafolio* que permiten ejemplificar cada uno de los ejes, así como también dar cuenta de la estructura que propone este instrumento.

Análisis de los resultados

Desde el análisis del instructivo del *portafolio* emergen distintas categorías respecto a qué pedagogía se constituye a través del *portafolio*, las cuales agrupamos en dos ejes principales, que hemos denominado:

- La pedagogía competente;
- El aparente desplazamiento hacia una pedagogía más dialógica.

La pedagogía competente

En términos generales, desde el análisis del *portafolio* encontramos que se va configurando una pedagogía fuertemente determinada por la lógica de la rendición de cuentas, en la cual esta se va reduciendo a la aplicación de un cierto tipo de metodologías que resultan competentes para lograr los resultados de desempeño de los docentes y los aprendizajes esperados en los estudiantes. Para dar cuenta de ello, expondremos tres resultados que dan cuenta de lo que se va configurando a partir del *portafolio* como una pedagogía competente:

- la responsabilidad pedagógica individual;
- la pedagogía como una técnica metodológica;
- la pedagogía unidireccional.

La responsabilidad pedagógica individual

El instructivo tiene una cierta estructuración y lógica que el docente debe seguir para dar cuenta de su quehacer pedagógico. Este instrumento va pausando y estructurando qué se considera como un docente competente, y a su vez, qué prácticas pedagógicas se relevan, definiendo así lo que el profesor puede y no puede llevar a cabo. De esta manera, al inicio del instructivo, se va estructurando un cierto modo (dejando fuera otros modos posibles) de dar cuenta de las acciones pedagógicas que el docente realiza. Esta estructuración se lleva a cabo mediante el uso de la primera persona en singular, que da cuenta quién es el dueño de ese desempeño, tal como señala en el siguiente extracto y Figura 1.

¿Cómo puedo mostrar mi mejor desempeño?

Antes de realizar las tareas solicitadas en este Portafolio, es recomendable que revise su práctica pedagógica a la luz de las competencias o desempeños esperados que se describen en el recuadro “¿Qué me evaluarán en esta tarea?”. Encontrará un recuadro como éste al inicio de cada una de las tareas presentadas en este Manual. Además, estos desempeños esperados estarán disponibles en la Plataforma Docentemás, en el botón “¿Qué me evaluarán...” (CHILE, 2016b, p. 10).

Por ejemplo, al abordar una unidad pedagógica, usted puede leer los desempeños esperados y luego preguntarse:

Figura 1

Extracto del portafolio donde se resalta el papel individual del docente para mostrar su mejor desempeño.

¿Qué me evaluarán en esta tarea?

Un docente competente...

- ▶ Plantea objetivos de aprendizaje que indican claramente las habilidades y contenidos que sus estudiantes deben desarrollar.
- ▶ Propone actividades coherentes con los objetivos de aprendizaje.

Mis objetivos, ¿incorporan claramente las habilidades y contenidos que espero desarrollar con mis estudiantes?

¿Las actividades de mis clases se vinculan claramente con los objetivos que me propuse?

Estos aspectos serán evaluados por los docentes que corrigen el Portafolio.

Fuente: Chile (2016b, p. 10).

Tal como muestra el extracto y el recuadro de la Figura 1, la evaluación del docente competente tiene que ver con ciertas acciones, las cuales son realizadas de manera individual. A partir del uso frecuente de artículos posesivos, se denota que el desempeño pedagógico *pertenece* a alguien, cuya responsabilidad recae específicamente en el docente. En concreto, el uso de posesivos en singular apunta directamente al profesor, quien debe dar cuenta de *su* mejor desempeño, a partir de la revisión de *su* práctica pedagógica.

En estos fragmentos se aprecia cómo tanto la responsabilidad del profesor así como también la rendición de cuentas forman un proceso constantemente individual, donde el contexto u otros factores tales como las relaciones de trabajo, la comunicación con otros actores educativos, o por ejemplo la motivación de los estudiantes, el grado de comprensión de las explicaciones, el clima del aula, el interés o el grado de satisfacción o estrés del profesor respecto a su ambiente, entre otros posibles, no son tenidos en cuenta para la evaluación de la planificación.

La pedagogía como una técnica metodológica

A través del *portafolio* la práctica del docente se va confinando a la aplicación de una técnica esencialmente metodológica, en la cual el quehacer del profesor se reduce a planificar, señalar, organizar y evaluar aspectos concretos de su quehacer en el aula. En este sentido, desde el *portafolio* se erigen dos áreas centrales que constituyen a un docente competente a nivel pedagógico, tales como su capacidad para planificar la clase, así como también el evaluar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, los recuadros que contienen el mensaje *¿Qué me evaluarán en esta tarea?* son los que expresan directamente lo que debe hacer para cumplir con el desempeño esperado. Respecto a la tarea de planificación el instructivo señala:

¿Qué me evaluarán en esta tarea?

Un docente competente...

- Plantea objetivos de aprendizaje que indican claramente las habilidades y contenidos que sus estudiantes deben desarrollar.
- *Propone actividades coherentes con los objetivos de aprendizaje* (CHILE, 2016b, p. 11).

Para dar cuenta de esta fase de planificación el docente debe describir los siguientes aspectos:

- *Señale las habilidades y el o los contenidos involucrados.*

- *Mencione las instrucciones y/o explicaciones que entregó para que sus estudiantes realizaran las actividades y si utilizó recursos de aprendizaje, descríbalos (no los adjunte).*
- *También escriba las preguntas que realizó durante la clase.*
- *Si incluyó un objetivo relacionado con aprendizajes transversales, debe describir cómo lo trabajó durante la clase (CHILE, 2016b, p. 12). archivo. Si su tarea de evaluación involucra un audio, adjunte solo su transcripción (CHILE, 2016b, p. 14).*

Desde estos extractos se define que el docente competente es aquel que sigue a cabalidad las directrices del *portafolio*, y dónde se va configurando que este buen docente es el que realiza una pedagogía que pone como foco el planificar adecuadamente los objetivos de aprendizaje para cada una de sus clases, el entregar instrucciones claras a los estudiantes, y el generar actividades y evaluaciones que permitan alcanzar los aprendizajes esperados, casi siguiendo un buen recetario. Así, emerge una pedagogía que responde a un modelo de educación eficiente y eficaz, centrado fundamentalmente en el buen rendimiento de los estudiantes, en contraposición a otras pedagogías, por ejemplo, centradas en la formación de la persona del estudiante (WRIGLEY, 2006), la cual implicaría prestar atención a otros aspectos, tales como, los contextos socioculturales de los estudiantes y las escuelas, las relaciones entre los distintos actores, proyecto educativo, entre otros.

Por otra parte, algunos extractos referidos a la tarea de dar cuenta de la evaluación que realizan los docentes, algunos extractos señalan lo siguiente:

¿Qué me evaluarán en esta tarea?

Un docente competente...

- *Utiliza evaluaciones pertinentes a los objetivos de aprendizaje y que permiten obtener información precisa respecto a lo central que han aprendido sus estudiantes.*
- *Diseña situaciones de evaluación con instrucciones claras que permiten a sus estudiantes demostrar lo aprendido.*
- *Elabora pautas de corrección en las que se identifican nítidamente los desempeños esperados, lo que le permite obtener información precisa respecto a lo que saben sus estudiantes (CHILE, 2016b, p. 13).*

Y más adelante, sobre el análisis de los resultados de sus estudiantes en la evaluación el instructivo señala:

¿Qué me evaluarán en esta tarea?

Un docente competente...

- *Analiza el impacto de sus decisiones pedagógicas en los aprendizajes de sus estudiantes, tanto en los logrados como en aquellos que requieren reforzamiento* (CHILE, 2016b, p. 16).

Como vemos, en esta pedagogía también resulta central las evaluaciones que realizan los docentes, las cuales nuevamente están con relación a los objetivos esperados. Nuevamente aparece la idea del recetario, en el sentido de seguir paso a paso con ciertas etapas tales como: tener objetivos claros, desde ahí guiar la clase, y el que se realicen las preguntas y respuestas pertinentes para alcanzar los objetivos planteados. Así también, el *portafolio* va prescribiendo la importancia de evaluar todas las actividades de aprendizaje a partir pautas de evaluación y corrección claras y estandarizadas, todos estos como aspectos mensurables que pueden impactar en el aprendizaje de los estudiantes, medidos fundamentalmente a través de su rendimiento académico.

De esta manera, se configura una pedagogía eminentemente técnica, en la cual el foco está puesto en la metodología utilizada por el docente, especialmente en que se realice una buena planificación y evaluación de los aprendizajes obtenidos, el cual es medible a partir del rendimiento de los estudiantes, quedando circunscrita al espacio de aula y transmisión de contenidos, desde la cual se busca cumplir con desempeños esperados.

Una pedagogía unidireccional

El instructivo enfatiza que el quehacer pedagógico recae en la figura del docente al interior del aula, y que lo que ocurra o no ocurra en este espacio es de su exclusiva responsabilidad, dando cuenta del carácter unidireccional de la pedagogía. Al respecto, se evidencia que al comienzo del instructivo define que debe hacer un docente para sobresalir, como se señala en el siguiente extracto:

Hay desempeños que cumplen con lo esperado y además reúnen otras condiciones que los hacen sobresalir. Estos desempeños, que clara y consistentemente dan muestras de un amplio repertorio de conductas o que aportan riqueza pedagógica a su trabajo, se consideran destacados. Por ejemplo, así ocurre cuando un profesor o profesora, en forma habitual, propicia que sus estudiantes reflexionen sobre sus propios procesos de aprendizaje. También cuando la interacción que se promueve en el aula da cuenta de un amplio repertorio de estrategias para que los alumnos y alumnas participen activamente en la clase y se comprometan con su propio aprendizaje y el de sus pares. Estos ejemplos dan cuenta de prácticas pedagógicas que reflejan

altas expectativas sobre las posibilidades de logro del estudiantado, ayudando a formarlos como personas más reflexivas, creativas y autónomas (CHILE, 2016b, p. 10).

Al comenzar el instructivo con este enunciado se va construyendo una cierta versión de la profesionalización docente, en el sentido que se debe cumplir con algo esperado, pero además que se puede sobresalir en este quehacer. De esta manera, emerge un docente sobresaliente como máxima aspiración de la política, y que esta depende de las prácticas pedagógicas que el docente realice al interior del aula.

A su vez, se privilegia un cierto tipo de prácticas pedagógicas, que son aquellas que se relacionan con los procesos de enseñanza aprendizaje que ocurren dentro del aula, en que se enfatiza que es *el* docente quien debe contar con un amplio repertorio de conductas para *propiciar* las reflexiones de sus estudiantes. Por tanto, el énfasis está puesto en que el docente sea capaz de *promover* la reflexión de los estudiantes, más que relevar la importancia de la interacción en sí misma. En este sentido, se advierte una linealidad en la expectativa respecto del quehacer del docente, pues se constituye que son las conductas del docente las que propician la participación, reflexión y compromiso de los estudiantes. De esta manera, el aprendizaje del estudiante depende de exclusivamente de las conductas realizadas por el profesor. En este sentido se promueve una interacción unidireccional en el aula, en la cual el docente es el que tiene el poder de conocimiento y la experticia metodológica para involucrar a los estudiantes.

El aparente desplazamiento hacia una pedagogía dialógica

Como se señaló anteriormente, el módulo 3 busca evaluar las prácticas colaborativas entre los docentes, el cual fue incluido en el *portafolio* a partir de la promulgación del Sistema de Carrera Docente. En términos declarativos este módulo apunta a favorecer una pedagogía y práctica docente que sale del espacio del aula, siendo relevante el trabajo colaborativo y el diálogo entre docentes y el resto de la comunidad, tal como señala el instructivo:

La práctica docente complementa el ejercicio individual con el profesionalismo colectivo, donde no solo los estudiantes aprenden, sino que también los profesores y profesoras intercambian experiencias que los llevan a aprender y a desafiarse constantemente. Estas instancias de interacción ponen el foco en la reflexión en torno a necesidades, problemas o intereses comunes que surgen de su trabajo en la escuela. La reflexión entre pares generada dentro de estos espacios enriquece la mirada colectiva, a través de diálogos (CHILE, 2016b, p. 30).

Sin embargo, esta relación dialógica queda circunscrita a un encuentro conversacional entre pares respecto de sus prácticas pedagógicas individuales, sin

considerar otras maneras y espacios de aprendizaje en la escuela. Por otra parte, se enfatiza que los aprendizajes esperados giran en torno al mejoramiento del desempeño individual del docente, y a su vez, circunscrita al ámbito de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, sin considerar otras maneras y espacios de aprendizaje en la escuela. Lo anterior lo ejemplificamos en las siguientes subcategorías:

- Los límites de la colaboración;
- Los límites de la reflexión.

Los límites de la colaboración

Pese a la intención de añadir el componente colaborativo dentro de la práctica pedagógica, nuestro análisis indica un desfase entre lo planteado y lo realmente requerido a los profesores. Al respecto, llama la atención que a pesar de considerar como relevante la colaboración y reflexión entre docentes, encontremos la misma lógica prescriptiva que en los módulos anteriores, tal como se evidencia la Figura 2.

Figura 2

Extracto del portafolio donde se resalta la paradójica concepción de lo que se entiende por colaboración.

¿Qué me evaluarán en esta tarea?

Un docente competente...

- ▶ Participa con otros miembros de la comunidad educativa en instancias de trabajo colaborativo que responden a intereses, problemas o necesidades relevantes para el aprendizaje de los estudiantes.
- ▶ A partir del trabajo colaborativo, reflexiona críticamente sobre su práctica, identificando oportunidades de mejora y de aprendizaje profesional.
- ▶ Analiza el impacto del trabajo colaborativo en la mejora de su ejercicio profesional.

 Estos aspectos serán evaluados por los docentes que corrigen el Portafolio.

Fuente: Chile (2016b, p. 28).

Como se puede apreciar en el anterior fragmento, se sigue apostando por una gestión individual, en la cual sigue prevaleciendo la noción de *qué me evaluarán* (a mí, individualmente) *en esta tarea*, por tanto, se configura una colaboración de la cual solo rinde cuentas el docente individual. Así también, como se muestra en la Figura 2, se enfatiza que el trabajo colaborativo permite responder a problemas o necesidades que tenga *el* docente, y que la conversación entre pares cumple la función de mejorar el desempeño y práctica individual de los docentes y los aprendizajes de los estudiantes. Es decir, el encuentro colaborativo está limitado a generar beneficios en los aprendizajes individuales del docente, y a seguir la línea del mejor desempeño, no considerando, por ejemplo, los aprendizajes colectivos que pudiesen involucrar a otros actores de la comunidad educativas, otros procesos de la escuela, o la apelación constante a criterios de mejora o excelencia profesional.

Para dar cuenta de este trabajo colaborativo, específicamente se le pide al docente que escoja y describa una experiencia colaborativa en la que haya participado, y que “haya sido significativa para su desarrollo profesional”. Como señala el texto:

Describe esta experiencia de trabajo colaborativo, relatando:

- *A.1 ¿Cuáles fueron los intereses, problemas o necesidades iniciales que la motivaron? ¿Por qué les pareció importante abordar o dar respuesta a este problema, interés o necesidad?*
- *A.2 ¿En qué consistió esta experiencia? ¿Cuáles fueron las ideas que se fueron discutiendo y cómo era el ambiente de trabajo? Ilustre su respuesta con ejemplos concretos (CHILE, 2016b, p. 31).*

E inmediatamente después, en la tarea de reflexionar a partir del trabajo colaborativo, se solicita que considerando esta experiencia en su práctica cotidiana señale:

- *B.1 ¿Qué ha podido hacer mejor luego de esta experiencia de trabajo colaborativo? Ilustre su respuesta con ejemplos concretos.*
- *B.2 ¿Qué situaciones particulares de la dinámica de trabajo colaborativo le ayudaron a reflexionar y a darse cuenta de cómo podía mejorar su práctica?, Explique por qué esta(s) situación(es) le ayudaron a reflexionar sobre cómo mejorar su práctica (CHILE, 2016b, p. 33).*

En este sentido, la reflexión queda reducida a un insumo que le sirve al docente de manera individual, puesto que se enfatiza que la conversación entre docentes tiene sentido en la medida que les ayude a mejorar sus prácticas.

Los límites de la reflexión

Para comprender adecuadamente lo que se entiende por la actividad reflexiva dentro de la pedagogía que se construye mediante el *portafolio*, necesitamos volver a su inicio. En este punto, para dar cumplimiento a la tarea 3 del módulo 1, se les solicita a los docentes que reflexionen en torno a las características de sus estudiantes. En concreto el docente debe completar la siguiente información:

- A.1 ¿Cómo son sus estudiantes? Para responder, puede guiarse por las siguientes preguntas: ¿Qué motiva a sus estudiantes? ¿Cómo se relacionan entre ellos? ¿Qué conocimientos tenían antes de trabajar la Unidad? ¿Qué de su contexto familiar o cultural influye en su aprendizaje?
- A.2. Escoja dos de las características descritas anteriormente y explique cómo las incorporó al planificar o realizar las clases de su Unidad. Entregue ejemplos que ilustren su respuesta.

Para responder, puede guiarse por las siguientes preguntas: ¿Cómo las actividades, evaluaciones, recursos, metodología u otros responden a las características de sus estudiantes? ¿Realizó alguna modificación durante la Unidad? (CHILE, 2016b, p. 17).

En este extracto advertimos que se interpela a que el docente conozca la realidad sociocultural de sus estudiantes, sus motivaciones, y conocimientos previos, y pareciera que surge como relevante una pedagogía que se ocupe de las características de sus estudiantes, más allá de sus resultados académicos. Sin embargo, este conocimiento nuevamente está al servicio de la toma de decisiones fundamentalmente de tipo metodológicas, en el sentido que puedan aportar para una mejor planificación y evaluación.

Discusión

El objetivo de esta investigación fue comprender qué tipo de pedagogía y quehacer en el aula emerge desde las directrices del instrumento de evaluación docente denominado *portafolio*, el cual se enmarca en las políticas de evaluación e incentivo docente que rige en Chile. Los resultados indican que a nivel declarativo, el instructivo del *portafolio* 2016 plantea dos versiones acerca de la pedagogía que una profesora o profesor puede llevar a cabo:

- una pedagogía competente, centrada en la eficacia y la práctica sobresaliente, que la restringe a una técnica metodológica cuyo único responsable es el docente;

- una pedagogía más dialógica, colaborativa y reflexiva, que busca tener en cuenta el sentir y el pensar de los niños, y que pareciera ir más allá de los procesos de enseñanza que ocurren exclusivamente dentro de las aulas de manera unidireccional desde el docente hacia los alumnos.

Sin embargo, a nivel procedimental, todo el *portafolio* como instrumento, incluido el módulo que promueve la colaboración entre docentes y la reflexión en torno a las características de sus estudiantes, sigue situando la responsabilidad del quehacer pedagógico exclusivamente en el profesor de manera individual, predominando una pedagogía instruccional.

Siguiendo a Gewirtz (2002) bajo el nuevo modelo de gestión de lo público en el que se enmarca el *portafolio*, no solo han cambiado las metas de la institución escolar, sino que también su vocabulario, los roles y el quehacer que cada uno de los actores juega en la escuela. Consecuente con esto, el *portafolio* se constituye como un instrumento que prescribe el quehacer docente, en el que se incluye la pedagogía utilizada. Esta última queda reducida al seguimiento y consecución de objetivos claramente estipulados, específicamente centrados en la consecución de buenos resultados académicos, entendiéndose esto como la única gran medida de la calidad educativa, lo cual resulta acorde de modelo de management público y rendición de cuentas que prevalece en Chile (SISTO; FARDELLA, 2014).

Es en este marco en el que cobra sentido el *portafolio* como parte de los instrumentos que a nivel internacional son prescriptores de una pedagogía eminentemente instruccional y centrada en resultados medibles a través de pruebas estandarizadas, dejando de lado otra serie de cuestiones altamente importantes en el quehacer docente, tales como la interacción entre profesores y alumnos; la interacción y colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa (WRIGLEY, 2000), así como también, todo aquello que emerge en el transcurrir diario en las escuelas que no es directamente medible ni otorga resultados inmediatos. Todos estos aspectos tan importantes en la educación de los estudiantes quedan invisibilizados y difíciles de conseguir tanto por la prioridad que tienen los aspectos que el *portafolio* demanda, como por la alta burocracia a la que los profesores se ven sometidos para rendir cuentas, privándoles de enfocarse en aquello que de verdad es importante para los alumnos (SISTO; MONTECINOS; AHUMADA, 2013; SWANN *et al.*, 2010).

Esta pedagogía instruccional y eminentemente metodológica entra en tensión con otras formas de entender la pedagogía. Al respecto, Skourdoumbis (2014), señala que el ejercicio de la pedagogía es más grande que la técnica metodológica, y que por tanto la pedagogía debe tratar de reflexionar sobre la so-

ciudad, valores, historia, medio ambiente y aprendizaje de sí mismo, recreándose en el ejercicio de la praxis formando a ciudadanos en el medio y largo plazo. A su vez, desde perspectivas de educación crítica y justicia social, se cuestiona la mirada gerencialista y eficientista de la pedagogía predominante, y en su lugar proponen como paradigma alternativo, una pedagogía que se ocupe de aspectos más sustantivos de la vida escolar, entendida como comunidad (WRIGLEY, 2000). En este sentido, una pedagogía alternativa a la instrumental sugiere que el conocimiento profesional es construido y sostenido a través de la elaboración de las tensiones en los diferentes niveles de experiencia de la vida en la escuela (GLEESON; KNIGHTS, 2006). Por su parte, desde una perspectiva sociocultural, se ha entendido que la pedagogía refiere a la relación entre la práctica y el contexto cultural, institucional e histórico en el que se produce la práctica. Desde esta visión resulta fundamental la relación entre el individuo y el mundo social, por tanto, son de interés tanto la persona, entendida como agente, y la práctica en que se constituyen (GLEESON; KNIGHTS, 2006; GALE; MILLS; CROSS, 2017). De esta manera, la pedagogía es una práctica que debe reflexionar sobre las formas de transmisión de cultura, en la cual la pedagogía se constituye en la misma práctica, por tanto “la pedagogía debe hacerse responsable de las historias que produce, las memorias sociales que trasmite, y de las imágenes de futuro que autoriza” (BIRGIN; DUSSEL, 2000, p. 4). En definitiva, podemos concluir que desde estos enfoques alternativos, se constituye una pedagogía que tiene como propósito trabajar con los estudiantes, en lugar de actuar en el estudiante, y que se puedan crear mejores oportunidades para todos (GALE; MILLS; CROSS, 2017) de forma que estas propuestas constituyan una propuesta más inclusiva, democrática y al servicio de la sociedad.

Finalmente, cabe señalar como limitación de este trabajo que hemos presentado los resultados respecto a la pedagogía y quehacer docente que emerge desde un instrumento específico como es el *portafolio*, y que ciertamente para tener una visión más acabada de los efectos del proceso de evaluación, así como también del quehacer y pedagogías que se configuran a través de una política, se debe avanzar en estudios que consideren además las prácticas de los actores en sus campos específicos de actuación. Sin embargo, nos parece relevante remarcar que los instrumentos que se utilizan y sus características no son inocuas, puesto prescriben cierto tipo de modos de hacer las cosas como los esperables, por sobre otros, dejando de lado otras alternativas. En este sentido, nos parece importante avanzar hacia estudios que permitan comprender el despliegue e impacto de las políticas de evaluación en el quehacer pedagógico de los maestros, que permita generar propuestas basadas en la evidencia orientadas al mejoramiento de las políticas de evaluación docente, que estén en consonancia con las distintas labores que realizan los docentes y que complejizan la pedagogía.

Nota

1. Traducción propia.

Referencias

BIRGIN, A.; DUSSEL, I. **Rol y trabajo docente**. Seminario formación docente. Buenos Aires: Secretaría de Educación, Dirección General del Planeamiento, Dirección Curricular, 2000.

CAMPOS, H.; LANDEROS, C.; MERA, J. M.; SOTO, R.; SISTO, V. Metáforas que construyen la política de evaluación e incentivo al desempeño docente en Chile. **Teoría & Sociedad**, v. 21, n. 1, p. 36-57, 2013.

CHILE. Ley 19.410, de 2 de septiembre de 1995. Modifica la Ley n° 19.70, sobre estatuto de profesionales de educación, el Decreto con fuerza de ley n° 5, de 1993, del Ministerio De Educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales, y otorga beneficios que señala. **Diario Oficial de la República de Chile**, 1995. Disponible en: <<http://bcn.cl/1uwvn>>. Acceso en el: 10 abr. 2018.

CHILE. Ley 19.961, de 14 de agosto de 2004. Sobre evaluación docente. **Diario Oficial de la República de Chile**, 2004. Disponible en: <<http://bcn.cl/1v907>>. Acceso en el: 1° mar. 2018.

CHILE. Ley 20.903, de 01 de abril de 2016. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. **Diario Oficial de la República de Chile**, 2016a. Disponible en: <<http://bcn.cl/2607p>>. Acceso en el: 5 abr. 2018.

CHILE. Ministerio de Educación. **Manual Portafolio 2016**. Primer Ciclo, Enseñanza Básica. 2016. Santiago, Chile. 2016b. Disponible en: <<https://www.docentemas.cl/docs/2016/Educacion%20Especial/Manual%20Portafolio%20Educ%20Especial%202016.pdf>>. Acceso en el: 5 abr. 2018.

DANIELSON, C.; MCGREAL, T. L. **Teacher evaluation to enhance professional practice**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2000.

FARDELLA, C.; SISTO, V. Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. **Psicología & Sociedad**, v. 27, n. 1, p. 68-79, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p068>

FARDELLA, C.; SISTO, V.; MORALES, K.; RIVERA, G.; SOTO, R. Identidades Laborales y Ética del Trabajo Público en Tiempos de Rendición de Cuentas. **Psykhé**, v. 25, n. 2, p. 1-11, 2016. <https://doi.org/10.7764/psykhe.25.2.789>

GALE, T.; MILLS, C.; CROSS, R. Socially Inclusive Teaching: Belief, Design, Action as Pedagogic Work. **Journal of Teacher Education**, v. 68, n. 3, p. 345-356, 2017. <https://doi.org/10.1177%2F0022487116685754>

GEWIRTZ, S. **The managerial school: postwelfarism and social justice in education.** Londres: Routledge, 2002.

GLEESON, D.; KNIGHTS, D. Challenging Dualism: Public Professionalism in 'Troubled' Times. **Sociology**, v. 40, n. 2, p. 277-295, 2006. <https://doi.org/10.1177/0038038506062033>

GUNTER, H. Policy and Workforce Reform in England. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 36, n. 2, p. 253-270, 2008. <https://doi.org/10.1177/1741143207087776>

HENMAN, P. Performing the state: the socio-political dimensions of performance measurement in policy and public services. **Policy Studies**, v. 37, n. 6, p. 499-507, 2016a. <https://doi.org/10.1080/01442872.2016.1144739>

HENMAN, P. Techniques and Paradoxes in Performing Performance Measurements: Concluding Reflections. **Policy Studies**, v. 37, n. 6, p. 597-609, 2016b. <https://doi.org/10.1080/01442872.2016.1190447>

IBAÑEZ, T.; IÑIGUEZ, L. Aspectos metodológicos de la Psicología Social Aplicada. In: ALVARO, J.; TORREGROSA, J.; GARRIDO, A. **Psicología Social Aplicada.** Madrid: McGraw-Hill, 1996. p. 57-82.

IÑIGUEZ, L.; ANTAKI, C. El análisis del discurso en Psicología. **Boletín de Psicología**, n. 44, p. 57-75, 1994.

INZUNZA, J. **La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile: Antecedentes para una polémica de 200 años.** Santiago, Chile: Programa EPE, FACS Universidad de Chile, 2009.

KURUNMÄKI, L.; LAPSLEY, I.; MILLER, P. Accounting within and beyond the state. **Management Accounting Research**, v. 22, n. 1, p. 1-5, 2011. <http://dx.doi.org/10.1016/j.mar.2010.11.003>

LASCOURMES, P.; LE GALES, P. Introduction: Understanding Public Policy through Its Instruments-From the Nature of Instruments to the Sociology of Public Policy Instrumentation. **Governance Oxford**, v. 20, n. 1, p. 1-21, 2007. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0491.2007.00342.x>

LE GALÈS, P. Performance measurement as a policy instrument. **Policy Studies**, v. 37, n. 6, p. 508-520, 2016. <http://dx.doi.org/10.1080/01442872.2016.1213803>

LE GALÈS, P. **Policy instruments and governance.** Londres: Sage, 2011.

MOORE, P.; ROBINSON, A. The quantified self: What counts in the neoliberal workplace. **New Media & Society**, v. 18, n. 11, p. 2774-2792, 2015. <https://doi.org/10.1177/1461444815604328>

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE). **Confianza en el gobierno.** Medidas para fortalecer el marco ético en los países de la OCDE. Paris: OCDE, 2002.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE). **Revisión de Políticas Nacionales de Educación.** Paris: OCDE, 2004.

PRIOR, L. Repositioning documents in social research. **Sociology**, v. 42, n. 5, p. 821-836, 2008. <https://doi.org/10.1177/0038038508094564>

SHORE, C.; WRIGHT, S. Governing by numbers: Audit culture, rankings and the new world order. **Social Anthropology**, v. 23, n. 1, p. 22-28, 2015. <http://doi.org/10.1111/1469-8676.12098>

SILVA, C.; KRONMÜLLER, C.; CRUZ, M.; RIFFO, I. Empoderamiento en el movimiento estudiantil durante 2011 y 2012 en Chile. **Universitas Psychologica**, v. 14, n. 4, p. 1299-1309, 2016. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.up14-4.eeme>

SISTO, V. Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de “profesionalización” para la educación en Chile. **Signo y Pensamiento**, v. XXXI, n. 59, p. 178-192, 2011. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86022458013>>. Acceso en el: 5 abr. 2018.

SISTO, V.; FARDELLA, C. El eclipse del profesionalismo en la era de la rendición de cuentas – modelando docentes en el contexto del nuevo management público. **Cadernos de Educação**, v. 14, n. 49, p. 3-23, 2014. <http://dx.doi.org/10.15210/caduc.v0i49.5580>

SISTO, V.; MONTECINOS, C.; AHUMADA, L. Disputas de significado e identidad: la construcción local del trabajo docente en el contexto de las Políticas de Evaluación e Incentivo al Desempeño en Chile. **Universitas Psychologica**, v. 12, n. 1, p. 173-184, 2013. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy12-1.dsic>

SKOURDOUMBIS, A. Teacher Effectiveness: Making The Difference to Student Achievement? **British Journal of Educational Studies**, v. 62, n. 2, p. 111-126, 2014. <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.930413>

STRATHERN, M. Introduction: new accountabilities. *In*: STRATHERN, M. (org.). **Audit Cultures: Anthropological studies in accountability, ethics and the academy**. Londres: Routledge, 2000. p. 1-18.

SWANN, M.; MCINTYRE, D.; PELL, T.; HARGREAVES, L.; CUNNINGHAM, M. “Teachers” conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. **British Educational Research Journal**, v. 36, n. 4, p. 549-571, 2010. <https://doi.org/10.1080/01411920903018083>

WORLD BANK. **Education sector strategy update**. Washington, D.C.: World Bank, 2005.

WORLD BANK. **Learning for all: Investing in people’s knowledge and skills to promote development**. World Bank Group Education Sector Strategy 2020. Washington, D.C.: World Bank, 2011.

WRIGLEY, T. Pedagogies for Improving Schools — an Invitation to Debate. **Improving Schools**, v. 3, n. 3, p. 38-43, 2000. <https://doi.org/10.1177/136548020000300309>

WRIGLEY, T. Schools and poverty: questioning the Effectiveness and Improvement paradigms. **Improving Schools**, v. 9, n. 3, p. 273-290, 2006.

WRIGLEY, T.; LINGARD, B.; THOMSON, P. Pedagogies of transformation: keeping hope alive in troubled times. **Critical Studies in Education**, v. 53, n. 1, p. 95-108, 2012. <http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2011.637570>

SOBRE LOS AUTORES

Lorena Ramírez, Psicóloga, Magíster en Antropología y Desarrollo, Doctoranda en Psicología de la Universidad Católica de Valparaíso. Profesional de investigación en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente sus líneas de investigación son estudios psicosociales del bienestar en la infancia, especialmente en el ámbito educativo, y análisis de las políticas y prácticas de gestión des/favorecen la inclusión escolar.

Enrique Baleriola, Psicólogo, Magíster en Investigación e Intervención Psicosocial y Doctor en Persona y Sociedad en el Mundo Contemporáneo, ambas por la Universidad Autónoma de Barcelona. Investigador del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente sus líneas de investigación son las políticas educativas chilenas y su impacto en la sociedad, la Teoría del Actor-Red y biopolítica.

Vicente Sisto, Psicólogo, Doctor en Psicología Social por la Universitat Autònoma de Barcelona. Profesor Titular de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Investigador Principal del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Es Director del Programa de Doctorado en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, donde además se desempeña como director del Grupo de Estudios TRASAS (Trabajo Subjetividad y Articulación Social). Es Co-coordinador de la sección chilena de la Red de Estudios en Trabajo Docente (ESTRADO).

Recibido en el 30 de julio de 2018.

Aceptado en el 05 de junio de 2019.

