



UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO

Facultad de Educación

**CONCEPCIONES SOBRE EL ACTO EVALUATIVO Y
EVALUACIÓN DOCENTE DE ORGANIZACIONES
GREMIALES DE DOCENTES CHILENOS**

Tesis para optar al grado de Magíster en Pedagogía

Por

Constanza Aurora Rodríguez Urra

Profesora guía de tesis: María José Valdebenito

Santiago, Chile.

Mayo 2016.

Tabla de contenido

I.	INTRODUCCIÓN	3
II.	PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	5
III.	OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	8
IV.	MARCO TEÓRICO	9
1.	La escuela en crisis.	9
a)	La modernidad y sus efectos en la crisis de la escuela.	10
b)	Los cambios sociales en la escuela.....	14
2.	Sistema educativo Chileno: Del Estado al mercado.	18
3.	Los(as) docentes en Chile	23
a)	Contexto actual.	23
b)	En el ojo del huracán.....	24
c)	Sobre la “efectividad” docente.....	27
d)	Carrera profesional docente.....	31
4.	Sistema Nacional de Evaluación Docente.....	35
a)	Origen y funcionamiento	35
b)	Aspectos críticos de la Evaluación Docente	43
5.	Identidad docente.	46
a)	Naturaleza del trabajo docente	46
b)	Lógicas de profesionalización	48
c)	“Identidades” docentes en nuestra historia.	50
V.	MARCO METODOLÓGICO.....	57
VI.	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	63
VII.	CONCLUSIONES.....	88
VIII.	RECOMENDACIONES A LA POLÍTICA EDUCATIVA	94
IX.	BIBLIOGRAFÍA.....	98
X.	ANEXOS	102

I. INTRODUCCIÓN

Plantear el tema educativo en el Chile actual es introducirse en uno de los debates más controversiales de los últimos años en nuestro país. La Educación Chilena asiste a una crisis estructural dada por una serie de factores políticos, administrativos, económicos e ideológicos que se instalan en el debate público a partir del año 2006, producto de un profundo descontento ciudadano. Ha habido consenso en que el principal problema a enfrentar es la calidad de la educación en un escenario de grandes desigualdades producto de las brechas sociales existentes vinculadas al origen socioeconómico de los(as) estudiantes. Sin duda, esto se expresa en las oportunidades de acceso a los aprendizajes de los estudiantes *“pues los resultados obtenidos por los estudiantes se diferencian jerárquicamente según el origen socio familiar de los estudiantes”* (Brunner, 2014). Dado lo anterior, las reformas educativas se han propuesto el tema de la equidad y la calidad como objetivos centrales.

En las últimas décadas, el tema de la mejora de la calidad y la equidad ha sido el propósito declarado en la formulación de las reformas educacionales de corte neoliberal iniciadas a partir de los años 90`, sin embargo, a pesar del incremento de recursos económicos y de reformulación en los procesos de gestión, éstas no han conducido al logro de dichos objetivos. Son también los organismos nacionales e internacionales quienes han reportado al Estado Chileno resultados descendidos en las evaluaciones estandarizadas (SIMCE, TIMS, PISA).

El gobierno de la Nueva Mayoría, encabezado por la presidenta Michelle Bachelet (2014 – 2018) ha declarado su intención de impulsar una reforma educacional de carácter sistémico donde han entrado en discusión, entre otros temas, los incentivos estructurales del sistema educativo Chileno actual. A Comienzos de 2015 se aprueba la Ley de Inclusión que pretende poner fin al Lucro, Copago y Selección. Además, se ha abierto el debate en dirección a una próxima Ley de

Desmunicipalización con el propósito de fortalecer la Educación Pública. Las reformas a la Educación Superior se proponen modificar el Sistema de Acreditación, Financiamiento e incorporar un Sistema de Gratuidad. Actualmente, se discute en el parlamento una Política Nacional Docente que tendrá un impacto significativo en la profesión docente.

Una de las políticas nacionales de inicios de los años 2000 ha sido la Política Nacional de Evaluación Docente. Hoy, en un escenario de prometidas reformas educacionales, sobre todo en la discusión sobre Carrera Docente, esta investigación pretende aportar al debate sobre el carácter de la Evaluación que debe considerar una Política Nacional de Evaluación Docente desde la perspectiva de los actores involucrados.

El informe de investigación que se presenta a continuación consta de una primera parte que delimita el terreno donde ubicamos el problema de investigación en el campo de la investigación educativa, además se presentan las preguntas que inspiran el ejercicio investigativo. A continuación, se presenta un marco teórico que expone el marco referencial necesario para comprender en profundidad el problema a investigar, así como también presenta las discusiones relevantes que la literatura educacional ha ido desarrollando en ésta área del conocimiento. Seguido a esto, se presenta el diseño metodológico definido para llevar a cabo el trabajo de campo y el análisis de los resultados de la investigación desde un enfoque determinado. Finalmente, las conclusiones de este informe pretenden ser un aporte al conocimiento acumulado en Chile sobre educación desde una mirada a nuestra propia realidad.

II. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La discusión sobre una nueva Carrera Profesional Docente ha sido una coyuntura convocante para el profesorado Chileno, encontrando ahí la posibilidad de visibilizar sus concepciones sobre la labor que realizan como educadores(as) en un contexto de alto cuestionamiento social en términos de la responsabilidad que se les adjudica en la llamada “Crisis Educacional”. Vale mencionar que dicha crisis no corresponde a un fenómeno de nuestro país únicamente, sino que responde a una crisis sistémica de la Escuela Moderna (Dubbet, 2002). En este contexto de debate educacional es que surge esta investigación, intentando ser un aporte a la discusión desde la perspectiva del profesorado Chileno.

Las actuales reformas han puesto en tensión distintas visiones sobre las cuales se diseñan modelos de gestión que intentan regular a los(as) docentes como la principal fuerza de trabajo de la Educación. El actual modelo de gestión basado en el Nuevo Management Público (Sisto y Fardella, 2015) se funda en premisas que relacionan lo bajos resultados escolares con una deficiente preparación y efectividad de los docentes, y que por tanto, una nueva Carrera Docente debiese atraer y retener en el sistema escolar a aquellos que demuestren un buen desempeño, justificando así, la inyección de recursos públicos a programas de mejoramiento de la formación docente.

Desde este paradigma de la gestión pública, una de las medidas que ha cobrado mayor relevancia ha sido el Sistema Nacional de Evaluación Docente, el cual a 15 años de implementación ha desatado grandes debates. El Magisterio organizado en el Colegio de Profesores de Chile (COPROCHI), habiendo apoyado en un comienzo dicha política, hoy expresa su postura crítica frente a las consecuencias que ha tenido la implementación de la Evaluación Docente. En el mes de Julio de 2015 el 97% del Profesorado Chileno rechaza abiertamente en Consulta Nacional

la propuesta de Nueva Carrera Docente realizada por el gobierno de la Nueva Mayoría, siendo una de las principales desavenencias el carácter de Evaluación Docente. Apoyados en la literatura académica, se presentan reparos fundamentales a dicha política, argumentando que no existe un correlato entre el modelo de Evaluación y las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los(as) docentes, siendo ésta absolutamente ajena a la cultura pedagógica de los mismos.

A través de esta investigación se intenta aportar con elementos que logren problematizar dichas afirmaciones a partir de la realidad actual del profesorado Chileno. Más, hemos de definir que nos interesa la mirada de los actores sociales protagónicos, es decir, los(as) docentes de nuestro país. Esto, bajo el convencimiento que ninguna reforma educacional orientada hacia los docentes será efectiva sin el compromiso e involucramiento de los mismos. Dicho de otro modo, las organizaciones gremiales de docentes debieran jugar un rol central en la construcción de políticas públicas orientadas hacia el profesorado.

Esta investigación parte de la base de que detrás de todo proceso evaluativo hay concepciones teóricas e ideológicas que los docentes han construido a lo largo de su recorrido formativo y de su trayectoria profesional. Estas concepciones han sido agrupadas por la literatura educativa en dos grandes paradigmas que predominan en la forma de comprender la Evaluación en las distintas esferas donde ésta tiene lugar; la evaluación institucional, del currículum y de los actores. De aquí en adelante, entenderemos la evaluación como un constructo social que cumple funciones determinadas, es decir, no es un fenómeno meramente técnico, sino que tiene una naturaleza política (Santos, 1996) que es posible mirar desde los siguientes paradigmas: Uno que ha predominado de manera tradicional en donde la evaluación es entendida como medición y que recoge fundamentos tecnológicos/positivistas de las ciencias de la educación. El otro, corresponde a una visión de la evaluación como comprensión del acto pedagógico desde un punto de vista crítico/ reflexivo (Santos, 1996).

Con estos elementos es que se ha llegado a las siguientes preguntas de investigación que intentan dar una mirada problematizadora al fenómeno de la Evaluación Docente y las concepciones sobre Evaluación que subyacen en el profesorado Chileno:

Pregunta general de investigación:

¿Qué capacidad ha tenido el proceso de Evaluación Docente durante el ejercicio profesional de considerar las concepciones sobre Evaluación de organizaciones gremiales de docentes Chilenos?

Preguntas específicas de investigación:

¿Cuáles son las concepciones teóricas, actitudinales y morales respecto del proceso evaluativo de organizaciones gremiales de docentes?

¿Cuál es la visión sobre la Evaluación Docente durante el ejercicio profesional que tienen organizaciones gremiales de docentes?

¿Qué elementos constituyen una evaluación efectiva para cumplir con los propósitos de la Evaluación Docente?

III. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo general:

Analizar la capacidad que ha tenido la Evaluación Docente durante el ejercicio profesional de considerar las concepciones sobre el proceso evaluativo a partir de la visión de organizaciones gremiales de docentes.

Objetivos específicos:

- Describir las concepciones teóricas, actitudinales y morales respecto del proceso evaluativo de organizaciones gremiales de docentes.
- Analizar las dimensiones que componen la Evaluación Docente durante el ejercicio profesional a partir de organizaciones gremiales de docentes.
- Reflexionar acerca de los elementos que constituyen una evaluación efectiva para cumplir con los propósitos de la evaluación docente a partir de la visión de organizaciones gremiales de docente.

IV. MARCO TEÓRICO

1. La escuela en crisis

La escuela moderna como institución actúa como uno de los dispositivos de socialización por excelencia en el mundo contemporáneo, la cual se ve permeada por una crisis de carácter sistémico, a la cual llamaremos crisis institucional. Es preciso comprender que la escuela es un sistema complejo de interrelaciones y que a su vez es parte de un sistema complejo mayor. A continuación, presentaremos elementos de análisis que sostienen la tesis que no todos los problemas de la escuela se explican por la naturaleza de esta misma, en tanto el desarrollo socio-histórico que ha tenido desde sus orígenes, sino que obedecen en gran medida al desarrollo de las políticas económicas neoliberales como modelo dominante en nuestra sociedad.

A partir de esto, recogeremos los aportes de Francois Dubet, sociólogo francés que ha desarrollado en profundidad este tema desde la perspectiva de la sociología del trabajo. La escuela se presenta como un dispositivo que posee la característica del *“Trabajo con otros”*, es decir, *“...el conjunto de actividades profesionales que participan en la socialización de los individuos. Ésta, se haya anclada en un oficio, en una organización particular, en una formación específica”* (Dubet, 2002, p. 17). El autor se plantea el objetivo de unir la sociología del trabajo y la socialización con el fin de comprender de qué manera nuestra sociedad construye sujetos e individuos en el marco de una actividad profesional organizada. Finalmente, desde una perspectiva Latinoamericana, presentaremos reflexiones acerca del escenario político y social de la escuela actual a partir de Emilio Tenti Fanfani para acercarnos a la realidad educativa de nuestros países vecinos.

a) La modernidad y sus efectos en la crisis de la escuela.

En primera instancia es preciso considerar que la masificación de la escuela en su espíritu de formación de individuos, sumado a la modernidad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, instala como forma escolar un modo específico de socialización que Dubet caracteriza como un programa institucional. Este programa institucional no opera como un tipo de organización ni tampoco como una cultura determinada. Es más, *“...la palabra programa debe ser entendida en su sentido informático, el de una estructura estable de la información pero cuyos contenidos pueden variar de manera infinita. El programa es ampliamente independiente de su contenido cultural”* (Dubet, 2004, p.1) es decir, su contenido es variante y la forma que adopte según el momento histórico es incluso independiente de las ideologías escolares que se transmiten. Así, se podría decir que tanto las escuelas republicanas francesas o Chilenas, las escuelas de corte religioso, incluso la escuela soviética han compartido el mismo programa. Para comprender este programa institucional, una de las maneras de acercarse a este concepto es establecer algunas características estables que permiten analizar el programa como un arquetipo, independiente de las condiciones actuales e históricas de una institución escolar determinada. A continuación pasaremos a revisarlas.

En sus orígenes, desde la visión de Durkheim, la escuela fue *“...inventada por las sociedades dotadas de una historicidad, es decir, las sociedades capaces de producirse y de transformarse a sí misma desarrollando un modelo cultural ideal susceptible de sustraer a los niños de la evidencia exclusiva de las cosas, las tradiciones y las costumbres”* (Dubet, 2004, p. 2). Es decir, como un modelo cultural *“Fuera del mundo”* que fue definida al alero de principios y valores dogmáticos que se instalan indiscutiblemente y que se alejan de la amenaza del cuestionamiento. Principios como la fe o la razón, la ciudadanía como horizonte de la formación educativa son definidos como indiscutible en cada modelo de

desarrollo en el cual se han instalado. Esto dota al programa institucional de valores y principios *“Fuera del mundo”*, como primera característica fundamental.

En segundo lugar, la escuela contiene un sentido de trascendencia que deviene de su carácter socializador. Aquellos que la ejercen, en este caso los docentes, son definidos por su vocación más que por su oficio, al menos en sus orígenes. Al ser la vocación un elemento decisor a la hora de ejercer la tarea de educar, este es representante de principios superiores que revisten al profesor de una autoridad sagrada según Weber. Nuevamente, de carácter incuestionable. *“La vocación se presenta menos como una adhesión y más como un sacrificio a valores superiores bajo la forma de una realización del yo en su actividad profesional”* (Dubet, 2002, p.41). Esta segunda característica devela el concepto de la vocación, el cual más adelante se presentará como un elemento controversial en la actualidad.

Una tercera característica plantea que la *“Escuela es un santuario”*, esto quiere decir que en la medida en que la escuela se rige por principios situados *“Fuera del mundo”*, está dirigida sólo a aquellos actores que se enmarcan en esos límites en tanto comportamientos, visiones de mundo y valores. La incorporación de la familia al proceso educativo es reciente ya que originalmente sus profesionales sólo se abocaban a rendir cuentas a la institución misma. Este santuario desconoce todo tipo de clase social, intereses, costumbres, talentos, etc. Este modelo tuvo un costo alto: *“La exclusión de los alumnos que no aceptaban las reglas y determinismos escolares en razón de sus talentos o de su nacimiento”* (Dubet, 2004, p. 3). Actualmente eso ha cambiado, la creciente masificación escolar producida por los procesos de industrialización han hecho entrar en crisis este modelo de la escuela como un santuario.

La cuarta característica del programa institucional considera que la socialización también es una subjetivación. Por mucho tiempo el programa institucional fue concebido como un dispositivo liberador en tanto *“...la socialización, es decir, el*

sometimiento a una disciplina escolar racional, engendra la autonomía y la libertad de los sujetos (...) más los alumnos se someten a una disciplina racional y a una cultura universal, más desarrollan su autonomía y su espíritu crítico al interiorizar los principios fundamentales de la fe, de la cultura y de la ciencia” (Dubet, 2004, p.3). Esta creencia sustenta una creencia pedagógica vigente hasta nuestros días, la cual va a ser profundamente criticada por el posmodernismo de Foucault desde la perspectiva del poder.

Estas características permiten al autor sostener que ciertas ventajas que el programa institucional presentaba entran en crisis con el declive del programa institucional. Antes de pasar a dilucidar la forma específica de esta crisis, es importante mencionar dichas ventajas. Por una parte, la estabilidad del programa institucional se basa en la indiscutible autoridad de los docentes en virtud de su adhesión a los principios y valores del programa institucional. La segunda ventaja se desprende de la visión de la escuela como santuario, pues los problemas del programa pueden ser externalizados *“la crítica no se orienta hacia la escuela, sino hacia la sociedad que impide que su funcionamiento se desarrolle plenamente”* (Dubet, 2004, p. 4). En última instancia, al ser la vocación el motor de quienes ejercen la labor educativa, la organización se remite a un diseño bastante simple, desprovisto de la complejidad propia de organizaciones que se basan en un orden orgánico.

Es preciso también mencionar algunas críticas al programa institucional. En primer lugar, la reificación del modelo institucional se ve reducido a una voluntad de poderío y de normalización, lo cual provoca un desencantamiento de este mismo por parte de los actores involucrados. En segundo lugar, el programa institucional *“...opone la índole cerrada de las instituciones a la diversidad y al flujo constante de las demandas sociales; En una sociedad que se percibe como un encabalgamiento de mercados, un tejido de redes, un flujo de informaciones, de demandas sociales y políticas públicas, las instituciones se muestran como*

burocracias rígidas, testimonios de un pasado dominado por el estado centralizador” (Dubet, 2002, p. 63).

Dado lo anterior, es posible mencionar que la crisis institucional según Dubet deviene del cambio que se produce en los programas institucionales. Ésta crisis es de una envergadura determinante y va a decir que *“La modernidad ha introducido un virus en las instituciones, que las descomponen poco a poco”* (Dubet, 2004, p.4). Algunas características de la crisis son:

i) El *“desencantamiento del mundo”*: La modernidad ha traído consigo a través del discurso de la democracia y el individualismo un universo de sentido común que se aleja sustancialmente de la producción de sentido de los programas institucionales inspirados en la vocación de socializar. Los valores parecen como contradictorios. *“El desencantamiento del mundo significa principalmente que esta fabricación del sentido y de los valores mediante una trascendencia postulada ha declinado en beneficio de construcciones locales de valores y acuerdos sociales y políticos”* (Dubet, 2004, p.4). En este sentido la finalidad de la escuela se define en las instancias del debate político ya que perdieron su propiedad de estar prescritas por los valores de la misma institución.

ii) La profesión reemplaza a la vocación: Conforme los principios y valores de las instituciones se presentan como contradictorias e imprecisas, los docentes se ven desacreditados en su autoridad y la vocación como característica inherente a la naturaleza del programa institucional declina aceleradamente. La vocación cambia su naturaleza *“...esta consiste en realizarse a sí mismo subjetivamente mediante su competencia profesional”* (Dubet, 2004, p.5). Sobre este tema ahondaremos en los próximos capítulos en tanto constituye un elemento fundamental para efectos de esta investigación no sólo desde la perspectiva de la crisis institucional, sino también desde la construcción de identidad docente.

iii) El fin del santuario: Como se planteaba en los párrafos anteriores, la masificación de la escolaridad después de la segunda guerra mundial ha puesto en jaque la naturaleza del programa institucional. Aceleradamente los problemas sociales como la desigualdad social, la descomposición de la familia, la competencia y el consumo, han permeado al interior de las instituciones, destruyendo el escudo protector que cubría a las mismas. Este cambio ha sido asumido por las organizaciones institucionales modificándose a sí mismas y volviéndose cada vez más complejas y más administrativas. *“...en casi todos los países su “monitoreo” plantea problemas crecientes, ya que el centralismo y la uniformidad ya no pueden asegurar la regulación de los sistemas”* (Dubet, 2004, p.6)

iv) La autonomía del individuo: En oposición a la vieja tradición de las disciplinas enmarcadas en la memorización y la repetición de saberes, actualmente se perfilan teorías a partir de cómo los sujetos construyen de autónomo y auténtico el conocimiento, como sujetos de su propia educación.

b) Los cambios sociales en la Escuela

Tenti Fanfani (2008) analiza la crisis de la escuela a la luz de una crisis mayor que el capitalismo moderno ha llevado adelante en las sociedades latinoamericanas. Dicha crisis descansa en los grandes problemas de desigualdades económicas y sociales crecientes a causa de las transformaciones en los modos de producción, la concentración en los sistemas de distribución de la riqueza y las inéditas facetas de la cuestión social contemporánea (Fanfani, 2008). La educación, en este contexto, requiere de una urgente renovación de la identidad. La sociedad espera más de lo que la escuela puede desarrollar, por lo cual la escuela gira hacia funciones múltiples y contradictorias haciéndose cargo de problemáticas que exceden a su posibilidad de acción. Frente a esto, una verdadera sensación de

decepción y desencanto social hacia la Escuela. A continuación, los factores que caracterizan los procesos de cambio.

i) Masificación de la escolaridad con exclusión social

La masificación de la escolaridad a partir del aumento de los recursos económicos y las leyes de educación obligatoria ha logrado una cobertura educacional nunca antes vista. Esto ha implicado que la escuela ha tenido que recibir una diversidad importante de estudiantes que traen consigo intereses, necesidades, comportamientos y experiencias distintas. Con esto se ha desarrollado una contradicción entre tres ámbitos fundamentales de la relación pedagógica: El contenido del programa escolar (que es único para todos), el saber docente, y el interés del estudiante. Generalmente, aquellos estudiantes que no encajan en los sistemas tradicionales de enseñanza provienen principalmente de sectores socialmente excluidos.

Con esto se provoca un desfase entre conocimientos (Competencias) y las problemáticas que afronta el docente, convirtiéndose en un oficio que compromete más a la persona que al profesional. Cuando no se cumple con las expectativas por falta de formación, se cae en cuadros patológicos como la depresión u otros estados propios de la frustración de no cumplir con las expectativas sociales. Se comienza a vivir una contradicción entre el ideal de la igualdad de resultados de aprendizaje y la realidad de las desigualdades de las posiciones sociales altamente jerarquizadas y estratificadas. Dicha crisis social tiende a ser percibida como una crisis moral que amenaza la identidad docente ya que las condiciones sociales no posibilitan la tarea propia de la enseñanza, por lo cual el(a) docente debe encargarse de conseguir permanentemente, en la cotidianeidad, la autoridad frente a alumnos, la comunidad y la familia.

ii) Los cambios en las relaciones de poder entre las generaciones y en la estructura y dinámica de los grupos familiares

Dado el contexto recién desarrollado, los estudiantes son reconocidos como sujetos de derechos específicos y demandan en forma creciente su vigencia

efectiva (Fanfani, 2008). Aquello pone en crisis los viejos dispositivos escolares que contribuían a la producción de la autoridad pedagógica y al mantenimiento de un orden determinado, dificultando la posibilidad de un orden democrático ya que se espera un orden coproducido, es decir, del cual se hagan parte los estudiantes.

Las instituciones no han encontrado los dispositivos y mecanismos que permitan expresar estas nuevas realidades políticas y culturales, por lo cual se obstaculiza la posibilidad de cumplir con los marcos legales y las políticas de reforma educativa.

Respecto de la dinámica de los grupos familiares, se rompe con el ideal de familia moderna. Hoy las familias se desentienden de su rol en la socialización de sus hijos y lo dejan a la escuela. Hay inestabilidad y flexibilidad en sus estructuras y dinámicas, sumado a la carencia de recursos básicos, no solo económicos, sino también afectivos, temporales, etc. En las clases medias, los padres se convierten en utilitaristas que tratan de sacar el mayor provecho de la escuela y se convierten en “profesionales” del control del trabajo escolar.

iii) Las innovaciones en el campo de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Las instituciones educativas y los docentes no son usuarios intensivos de las TIC. La acción pedagógica es estructuralmente una relación de comunicación, por lo tanto ayuda en la profesionalización docente, la cual no se agota en una simple cuestión de formación y modernización del capital cultural de los docentes. La proliferación de nuevas herramientas tecnológicas en diversos ámbitos de la producción y la vida social, produce una sensación de obsolescencia en muchos docentes que se ven excluidos de la posibilidad de acceder al uso de herramientas tecnológicas poderosas para solucionar problemas específicos en su trabajo cotidiano en las aulas.

En síntesis podemos establecer que la modernidad ha destruido el modelo de formación a modo de desestabilización de sus principios rectores y una ruptura de la relación pedagógica, la cual es vista como un nudo problemático ya que los marcos *“...no son tan estables y porque un gran número de alumnos y estudiantes ya no son, a priori, “Creyentes” (...) las “órdenes regulares” se transforman en “órdenes seculares” y el trabajo de los docentes y los alumnos es mucho más incierto y difícil (...) los profesores y los alumnos están implicados en experiencias múltiples y muy alejadas del imaginario construido por el programa institucional en el transcurso de los siglos pasados”* (Dubet, 2004, p.6-7)

Aquí radica el sentimiento de profunda crisis percibidos por los actores de la escuela. Ésta, como un servicio *“...cuya utilidad se disputa en detalle y se mide progresivamente mediante estudios y encuestas nacionales e internacionales”* (Dubet, 2004, p.7). De esta manera se encuba un sentimiento de nostalgia en los actores educativos basada en la añoranza de las circunstancias de antaño que dotaban a la escuela de una legitimidad garantizada y al profesor de una valoración social que hoy en día ha perdido.

2. Sistema educativo Chileno: Del Estado al mercado

Chile, al igual que otros países de América Latina han desarrollado sistemas educativos en concordancia con el modelo político-económico neoliberal basados en una lógica privatizadora de la educación. A partir de la dictadura cívico - militar de Augusto Pinochet (1973 – 1990) en los años 80' se rompe con la concepción republicana de la educación pasando a una concepción mercantil, que transforma estructuralmente el modelo educativo. En este sentido, el Estado comienza a cumplir un rol subsidiario de la educación otorgando a privados la responsabilidad de cubrir dicha tarea, pasando el Estado a cumplir un rol prioritario en la regulación de la competencia educativa. Las modificaciones estructurales se sostienen en tres pilares fundamentales que abordan el financiamiento, la administración y los marcos jurídicos regulatorios.

Desde la perspectiva del financiamiento, dejan de existir presupuestos fijos estatales para dar paso a la subvención a la demanda a través de la lógica de *vouchers*. La materialización de aquello se ha dado tanto en escuelas municipales como particulares subvencionadas, quienes compiten por un subsidio por estudiante sobre el cual construyen un presupuesto equivalente a la suma de los subsidios obtenidos (Sapelli y Vial, 2002). Este mecanismo fue llevado a cabo a partir del decreto ley DL 3.476, o más conocido como la Ley de Subvenciones, vigente en la actualidad, la cual establece un monto de dinero a partir de la asistencia del estudiante a la escuela.

A través de esto, el Estado progresivamente comienza a desentenderse de su rol históricamente protagónico en educación, disminuyendo drásticamente el gasto público en educación *“Chile está entre los países con menos gasto público en Educación del mundo como porcentaje de la riqueza que produce al año (un 3.1% del PIB va a educación). Más aún, sólo la mitad de ese gasto público se destina a instituciones públicas, el resto está dirigido a la educación subvencionada. La UNESCO, organismo internacional dedicado a la educación recomienda tener un*

gasto público de un 7%.” (OPECH, 2015, p.2). Dichos datos revelan la orfandad en la que ha quedado la educación pública respecto del rol medular que históricamente ha cumplido el Estado en nuestro país. En la actualidad, nos mantenemos por debajo del gasto público que la OCDE recomienda en educación para países como el nuestro.

Dada esta realidad, es que actualmente en Chile la matrícula de estudiantes se distribuye en: colegios municipales (37,5%), colegios particular subvencionado 48% y colegios particular pagado (14,5%) (González, 2015). Es decir, el rol educativo es desarrollado principalmente por agentes privados que administran y reciben financiamiento por parte del Estado. Vale destacar, que a partir de las movilizaciones estudiantiles del 2006 se ha puesto en el debate público la denuncia respecto al lucro en educación, pues hasta antes de la Ley de Inclusión, fin a la Selección, Lucro y Copago (2015), no existía ningún tipo de fiscalización al negociado que diversos actores privados ejercían bajo el manto del rol educativo.

En términos administrativos, en 1981 se produce una descentralización de la educación, es decir, la responsabilidad de las escuelas básica y media se traslada del Ministerio de Educación a privados y municipalidades, quienes contraen la responsabilidad y toma de decisiones respecto a temas técnico-pedagógicos y de contratación de personal (González, 2015). Inicialmente, con el propósito de promover la participación comunitaria en los procesos educativos, acercando la administración de las escuelas a las necesidades locales, y otorgando mayor capacidad de elección a los padres. Desde la visión neoliberal, este sería el mecanismo de regulación de la competencia educativa que permitiría una mejora en la calidad de la enseñanza (Fundación Nodo XXI, 2015).

Lejos de esto, las consecuencias de la municipalización de la educación han conducido a un progresivo deterioro de la educación pública. *“Las grotescas desigualdades socioeconómicas de nuestro país no pudieron ser resueltas por la descentralización del mercado educativo, la que más bien sirvió para profundizar*

las diferencias, logrando que la estratificación de las escuelas fuera inclusive mayor a la segregación territorial y constituyera un verdadero apartheid educativo, donde las escuelas municipales se llevaron la peor parte” (Fundación Nodo XXI, 2015).

En términos jurídicos, se configura un nuevo marco regulatorio que comienza a regir el modelo educativo. El art. 19, N. 11 de la Constitución Política de la República establece como derecho constitucional la libertad de enseñanza, la cual permite que cualquier persona pueda abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, es decir, el derecho de la libre empresa por sobre el rol del Estado en educación. Además, se establece que el Estado ya no es garante de ella y que son los padres quienes tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos, correspondiendo al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho. La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) consagra los elementos antes señalados: Libertad de enseñanza, financiamiento vía vouchers y la noción de derecho educacional como deber de los padres.

En 1993, al asumir el gobierno la Concertación de Partidos por la Democracia, el modelo educativo no es modificado, más bien se profundiza a partir de la política de financiamiento compartido. Al mantener la entrega de subsidios a escuelas particulares y financiar su infraestructura a través de la Jornada Escolar Completa (JEC) se permitió que privados pudieran seleccionar, lucrar y cobrar aranceles en escuelas particulares subvencionadas con recursos del Estado. Actualmente, la matrícula en el sector particular subvencionado supera la matrícula en el sector municipal, caracterizando un sistema educativo mixto con preponderancia privada.

Dado el descontento de la sociedad civil y las movilizaciones estudiantiles en la llamada “Revolución Pingüina” del 2006, se instala la necesidad de realizar transformaciones sustantivas a nuestro modelo educativo, pues “...*el resultado de este modelo han sido: Comunas y familias endeudadas, altos niveles de segregación escolar, escasos avances en “calidad”, territorios sin planificación y*

sólo expuestos a incentivos de mercado y reducción ostensible de la matrícula pública” (Fundación SOL, 2011, p.4).

Sin embargo, los ajustes que los gobiernos de Michelle Bachelet (2006 – 2010) y Sebastián Piñera (2010 – 2014) presentaron como “ajustes estructurales”, han sido en la práctica correcciones y modernización de la educación de mercado. En 2007 se modifica la LOCE siendo reemplazada por la Ley General de Educación (LGE) en la cual se mantienen los pilares fundamentales de los aspectos jurídicos de este modelo educativo. Además, se suman algunas medidas como; la Ley de Subvención Escolar Preferencial N. 20.248 (Ley SEP) que mantiene y focaliza la subvención escolar, la Ley 20.529 que crea la Agencia de Calidad y la Superintendencia en una perspectiva reguladora del mercado educativo. Durante 2015 se aprueba la Ley de Inclusión que busca poner fin al Lucro, al Copago y a la Selección, fortaleciendo la educación particular subvencionada al definir al sostenedor como un cooperador y aumentar las subvenciones por parte del Estado para acabar con el copago de las familias.

Dado este escenario, las premisas que operan en el mundo político y académico que inspiran las medidas adoptadas en políticas públicas sobre educación se basan en; i) lo privado funciona mejor que lo público, por lo tanto se debe aminorar la influencia de la burocracia estatal, y ii) si se incorpora la competencia mejora la calidad de los establecimientos educacionales ya que salen del mercado quienes no cumplen con los estándares.

Desde esta perspectiva técnica neoliberal es que en los últimos años se han introducido aspectos del Nuevo Management Público (NMP) provenientes de la lógica de la administración pública con el objetivo de mejorar la eficiencia y eficacia de los recursos en educación. *“Auspiciado por organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, el NMP se ha transformado en el principal paradigma para la construcción de políticas públicas”* (Sisto y Fardella, 2015, p.2)

Este modelo del NMP se llevará a cabo principalmente en los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). *“Este instala el accountability en el centro de la gestión pública, desarrollando un rango de medidas de eficacia por las cuales individuos, unidades y organizaciones pueden ser juzgados. Transforma los vínculos entre proveedores de servicios, organismos públicos, e incluso al interior de cada institución, promoviendo emprendimiento interno, competencia y marketización del vínculo. Con ello la relación con los ciudadanos muta convirtiéndolos en clientes que seleccionan los servicios que tomarán”* (Sisto y Fardella, 2015, p.6).

A partir de esto, se han creado diversos dispositivos de control que otorgan información a las familias para evaluar el desempeño de las instituciones en (lógica clientelar). Uno de estos es el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Dicha evaluación se aplica desde el año 1988 a estudiantes de 4° y 8° año básico y 2° año de la educación media. Los estándares a evaluar son definidos por la OCDE, los cuales promueven el desarrollo del capital humano entendido como la cualificación de la mano de obra en un país. De esta manera se regulan las inversiones extranjeras en nuestro país, en relación a los indicadores de resultados que establecen dichos sistemas de evaluación.

El SIMCE se ha convertido en uno de los pilares estructurales de la educación de mercado en nuestro país, a través de este dispositivo se ha estimulado la competencia entre establecimientos educacionales ya que los resultados de dicha evaluación es información que permite que los apoderados escojan establecimientos en donde los resultados institucionales sean acordes a la capacidad de pago familiar. Además, la entrega de recursos económicos a los establecimientos por parte del Estado son definidos por su eficacia en tanto los criterios utilizados son principalmente los resultados SIMCE.

3. Los(as) docentes en Chile

a) Contexto actual

Desde la perspectiva del profesorado Chileno, es interesante realizar un breve recorrido histórico que dé cuenta de los vaivenes que atravesaron los(as) docentes a partir del proceso de municipalización de la educación. Hasta los años 80' la normativa que regía a los(as) docentes estaba centralizada en el Estado, por lo cual dichos actores presentaban la condición de funcionarios públicos dependientes directamente del Ministerio de Educación. Con el proceso de descentralización de la educación *"...los profesores perdieron su condición de trabajadores públicos, y comenzaron a regirse por el Código del Trabajo válido para los empleados del sector privado, sin cláusulas especiales, ni siquiera respecto a remuneraciones. La única excepción respecto al Código del trabajo era el impedimento de negociar colectivamente, el que afectaba a todos los empleados municipales."* (Mizala y Romaguerra, 2001, p.3)

Durante los años 90' se pone fin a la dictadura cívico - militar y la administración del Estado queda a cargo de la Concertación de Partidos por la Democracia. La nueva administración realiza una continuidad de las políticas neoliberales instaladas en educación durante los años de dictadura encaminando procesos de reformas que aumentan el predominio del servicio privado en educación respecto del servicio público. En este marco, la reforma educativa de los años 90' se planteaba como objetivo mejorar la calidad y equidad de la educación en Chile. Para lograr esto, se proponen cinco ejes; i) aumento del gasto público en educación, ii) reforma curricular, iii) jornada escolar completa, iv) creación y articulación de programas tendientes a mejorar la calidad de los aprendizajes y v) mejoramiento de la profesión docente.

Como consecuencia de la pérdida de la condición de funcionario público por parte de los(as) docentes es que en estos años comienza un movimiento importante al interior del Colegio de Profesores para recomponer los derechos perdidos durante la dictadura cívico - militar. Es por esto, que el año 1991 durante el gobierno de Patricio Aylwin (1990 – 1994) se aprueba el Estatuto Docente (Ley 19.070) que significó el traspaso de los(as) docentes desde el Código del Trabajo a una normativa propia. *“El Estatuto Docente, aprobado en 1991, volvió a centralizar decisiones sobre contratos y remuneraciones de los profesores de establecimientos municipales... Posteriormente, en septiembre de 1995 se aprueban una serie de disposiciones que flexibilizaron el Estatuto Docente, las que entran plenamente en vigencia recién a partir de 1997.”* (Mizala y Romaguerra, 2001, p.3)

Actualmente existen 180.000 docentes en Chile, de los cuales un 56,4% se rige por la normativa laboral del Código del Trabajo y un 43,6% se rige por el Estatuto Docente (González, 2015). La tendencia general indica un crecimiento sostenido de aquella fuerza de trabajo en el sector particular subvencionado y una disminución de los(as) docentes del sector municipal en los últimos años. Dada la legislación vigente, aquellos que se desempeñan en colegios municipales son regidos por la normativa legal del Estatuto Docente, y aquellos que se desempeñan en el sector particular y particular subvencionado se rigen principalmente por el Código Laboral.

b) En el ojo del huracán

El modelo del Nuevo Management Público (NMP) requiere necesariamente de evaluación y rendición de cuentas permanentes para justificar la viabilidad financiera de las escuelas. Se comienzan a considerar con mayor preponderancia los resultados de la evaluación más que la calidad de los procesos, adjudicando la responsabilización de los procesos a los actores educativos, especialmente los(as)

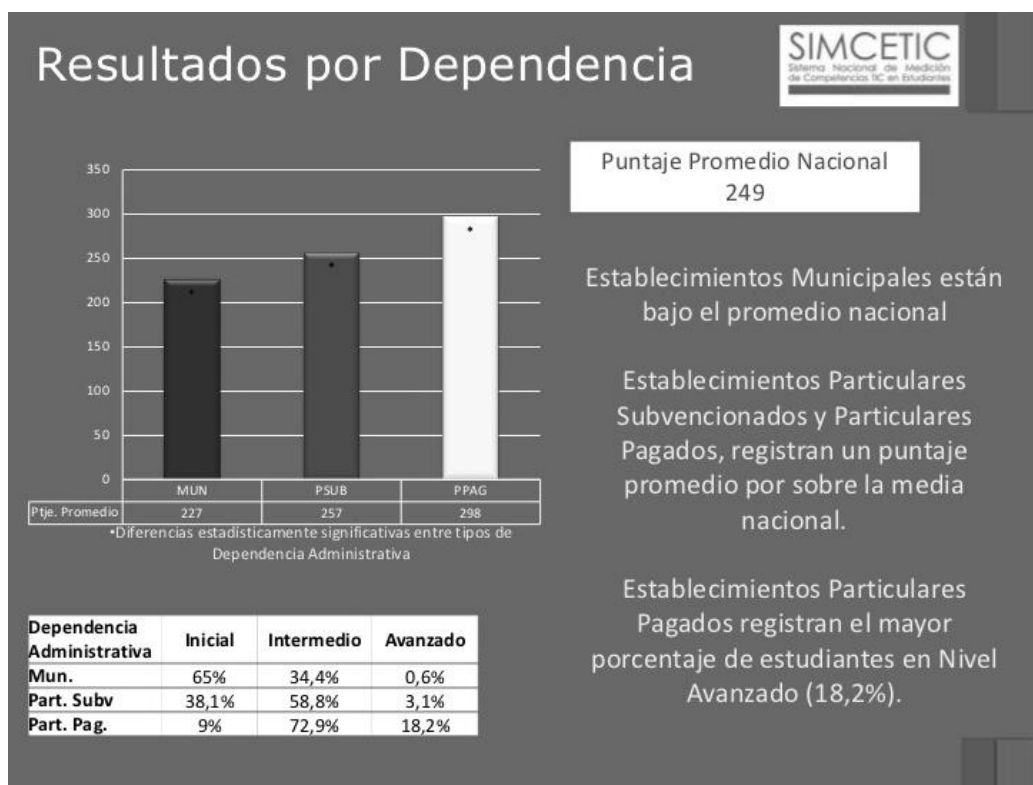
docentes, pues para que las reformas sean llevadas a cabo de manera exitosa se requiere del compromiso de los diversos actores (Sisto y Fardella, 2015).

Desde esta perspectiva, gana terreno en el área de la investigación educativa aquella línea de investigación orientada a la “Eficacia escolar”. Esta ha sido *“...la que más difusión ha tenido y la que, a través de la articulación de sus variados centros de investigación en torno a un movimiento mundial, más ha influido sobre los decidores de políticas educativas, especialmente en los países angloparlantes. El aumento de la influencia del movimiento de la eficacia escolar a nivel mundial se ha dado de la mano del movimiento de “rendición de cuentas” y de búsqueda de la eficiencia de la inversiones educativas promovidos por las instituciones mundiales que han financiado gran parte de los procesos de Reforma Educativa en marcha en los países en desarrollo”* (Cornejo y Redondo, 2007, p.157).

En coherencia con esta línea de investigación, fueron realizados estudios sobre la realidad de los(as) docentes por las economistas Alejandra Mizala y Pilar Romaguera en 2001. Dichos estudios consideraron la normativa laboral vigente y la realidad de los(as) docentes desde el punto de vista de su educación, edad y nivel socioeconómico, considerando elementos como su satisfacción con la profesión y su evaluación de las condiciones de trabajo. Las conclusiones de dicho estudio fueron las siguientes:

- La formación docente atrae a estudiantes con bajos puntajes.
- La carrera profesional docente sólo permite que docentes asciendan en la carrera profesional alejándose del aula.
- El desarrollo profesional se basa más en la antigüedad que en el mérito.
- Los incentivos económicos se encuentran desvinculados de las actividades de la escuela, del desempeño y calidad docente.
- Predomina una estructura remuneracional plana.

En los últimos años, los resultados de SIMCE han puesto alarma en las instancias ministeriales. Una serie de estudios comienzan a realizarse para explicar los bajos resultados de dicha prueba, pues existe una alta inversión económica por parte de los establecimientos educacionales, sin embargo los resultados se mantienen descendidos.



Fuente: Ministerio de Educación, 2011.

Interesante es revisar los estudios mencionados anteriormente. Plantean Mizala y Romaguera (2002, p.355-356) “...los resultados de estas pruebas señalan una significativa dispersión del rendimiento escolar entre colegios, aún entre aquellos que atienden a una población con características socioeconómicas similares... además, existe una elevada dispersión de puntajes entre colegios que atienden a una población vulnerable; es decir, también los establecimientos que atienden a una población muy pobre son capaces de obtener un alto rendimiento escolar”.

A partir de estas conclusiones se explican las posteriores decisiones políticas en torno a la profesión docente. La relación que se establece es que las diferencias entre los resultados del SIMCE obedecen al desempeño individual del profesor. Es decir, el(a) docente debe esforzarse más por alcanzar un mejor desempeño y para esto es deber del Estado incorporar incentivos al buen desempeño. De aquí en adelante se sostienen las siguientes tesis (Acuña, 2012):

- La carencia de profesores(as) efectivos explican las deficiencias en la calidad de la educación.
- La efectividad del profesor se mide por los resultados de SIMCE.
- Mejorar la calidad de la educación, es decir, la productividad de los(as) docentes requiere de mayor esfuerzo individual sin cuestionarse otras variables que influyan.

Según Namo de Mello (en Vaillant, 2009, p.4), *“...los maestros son parte del problema en virtud de su falta de preparación, del corporativismo, del acomodarse a una carrera que expulsa a los mejores. Pero deben ser parte de la solución, porque sin la participación, compromiso y dedicación de los profesores será imposible superar la desigualdad educacional”*. Por tanto, la cuestión de la “eficacia” docente, desde el paradigma de la eficiencia escolar, se torna gravitante.

c) Sobre la “efectividad” docente

Determinar los elementos que constituyen la calidad de un profesor ha sido una de las preocupaciones más relevantes de los estudios en educación en los últimos años. Se ha logrado consenso en que la calidad de un docente está determinada por el logro de aprendizajes en sus estudiantes. Pero, ¿cómo medir dichos logros?, he aquí grandes diferencias en la literatura. Para una racionalidad de tipo técnica como lo es el paradigma de la eficiencia escolar, la calidad de los aprendizajes deben ser medibles y objetivables *“...debido a que el aprendizaje de los alumnos adquiere múltiples formas y es difícil de medir y a que las pruebas*

constituyen una medición imperfecta del aprendizaje, reconocemos que los puntajes obtenidos por los alumnos en las pruebas constituyen una medida incompleta e imperfecta de la calidad de los docentes. Sin embargo, dada la ausencia de una mejor comprensión de los factores que dan cuenta de un buen maestro y la insuficiencia de datos sistemáticos y comparables con respecto al aprendizaje de los alumnos, las evaluaciones nacionales arrojan luces sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje” (Vaillant, 2009, p.49).

Hoy, las grandes líneas de investigación desde el paradigma de la eficiencia escolar se centran en; i) cuánto influye la escuela sobre el rendimiento de los estudiantes, haciendo una relación entre áreas de aprendizaje y medidas de resultados, y ii) identificar factores al interior del aula, la escuela y el contexto que generan escuelas más eficaces que otras (Cornejo y Redondo, 2007).

Respecto de la influencia de la escuela en el rendimiento de los estudiantes, los estudios logran concluir que en los países en vías de desarrollo, los factores escolares tienen a explicar un máximo de un 40% de la varianza de los resultados de los estudiantes ajustados por su nivel socio económico (Cornejo y Redondo, 2007). Es decir, la influencia de los factores externos a la escuela (familia, y comunidad de origen) resulta más influyentes en los resultados que la misma escuela. En Chile, la segregación social y cultural son factores determinantes en la explicación del fenómeno de los bajos resultados educativos de los estudiantes en pruebas estandarizadas.

Como decíamos, habitualmente se suele relacionar los resultados académicos de los estudiantes en pruebas estandarizadas con la eficiencia del docente. Sin embargo, los estudios recientes critican seriamente dicha premisa; En primer lugar, la medición de resultados académicos corresponden a medidas unidimensionales de los resultados, siendo necesario incorporar medidas multidimensionales del producto educativo, es decir, también se deben considerar áreas de aprendizaje de tipo formativas (valórica, afectiva social, desarrollo

personal, formación ciudadana). En segundo lugar, los(as) docentes formamos parte de ese 40% que influye la escuela en los estudiante, siendo un porcentaje menor respecto del nivel de incidencia que tienen factores externos a la escuela. En síntesis, la relación que se hace entre desempeño docente y resultados de rendimiento escolar se mantiene en una relación forzada y simplificada del proceso educativo.

Desde la perspectiva de la escuela, según Vaillant (2009) se pueden reconocer al menos siete aspectos que influyen en el desempeño docente:

- Acceso a materiales didácticos e infraestructura adecuada.
- Estándares claros sobre qué se espera del desempeño docente. En este aspecto se consideran criterios tales como; número mínimo de años de educación, formación docente, programas de certificación, conocimientos sobre asignaturas y competencias pedagógicas, entre otras.
- Reglas de selección y los criterios de asignación deberían ser claros, transparentes y racionales.
- Contar con sistemas de monitoreo y evaluación para la mejora de los procesos y no sólo para la rendición de cuentas.
- Brindar a los maestros el apoyo técnico y directivo que requieren, junto con las oportunidades de desarrollo profesional para que tengan éxito en la tarea de generar el aprendizaje de los alumnos.
- Contar con autonomía profesional para la toma de decisiones pedagógicas.
- Mejores sueldos para los maestros con un mejor desempeño; una carrera docente bien definida para los maestros de excelencia (oportunidades de promoción, reconocimiento público y prestigio) y una amenaza verdadera de perder el empleo como resultado de un desempeño inadecuado.

Desde una perspectiva diferente, los estudios sobre factores asociados al aprendizaje desde un marco psicoeducativo han sido escasos en comparación con la mirada de la eficiencia escolar. No obstante, en Chile se han ido generando

marcos metodológicos que han permitido estudios científicos que plantean respuestas desde la psicología educacional. *“... la base de conocimientos sobre factores asociados al aprendizaje escolar nos habla, ni más ni menos, de la construcción en las escuelas de las condiciones de existencia de una Comunidad de Aprendizajes, el escenario más propicio para la realización de intercambios subjetivos significativos y cargados de significados: los procesos de construcción de conocimientos”* (Cornejo y Redondo, 2007, p.169). Algunos de los aspectos “mediacionales” que potencian el aprendizaje escolar desde esta perspectiva, se pueden sintetizar en:

- La cultura de relaciones interpersonales. El ambiente socio afectivo es determinante en la medida en que permite modificar las creencias y expectativas mutuas, el autoconcepto, las motivaciones y expectativas de todos los actores educativos.
- La variable del ambiente organizacional basado en “modelos de acción democráticas”.
- Condiciones para la profesionalización del trabajo docente a través de la “reapropiación del trabajo”. Es la construcción colectiva de los sentidos de la labor docente.

Desde este paradigma, la efectividad de la tarea del profesorado no es medible por pruebas estandarizadas hacia sus estudiante, pues comprende la relación pedagógicas desde aspectos muchos más amplios y diversos. No obstante, el desempeño docente va a estar determinado por aspectos que conciernen elementos múltiples y variables, tales como; políticas docentes, herramientas mediacionales, contexto escolar, entre otras.

d) Carrera profesional docente

La respuesta neoliberal frente a estas problemáticas que no sólo se han presentado en Chile, sino que también en otros países de latinoamérica, fue desarrollada por parte de la OCDE a través del proyecto *Attracting, developing and retaining effective teachers*. Esta política estaba orientada a mejorar el desempeño de los(as) docentes como actores determinantes en la calidad y eficacia de los establecimientos escolares. En dicho informe (Mckenzie et al., 2005) se plantean objetivos políticos para los países de latinoamérica en términos generales, los cuales son desarrollados en cada país a partir de políticas locales para su implementación. Dichos objetivos se dirigen a:

- Convertir la docencia en una carrera atractiva.
- Capacitar a los profesores.
- Seleccionar y contratar a los profesores.
- Conservar a docentes eficientes en las escuelas.
- Desarrollar y aplicar la política en materia de profesorado.

Los sistemas de empleo docente que priman en la actualidad, sin darse ninguno de manera pura, responden a dos lógicas diferentes de comprender la modalidad de empleo del cuerpo docente; el primero corresponde a una carrera docente basada en la “carrera”. Este sistema está vinculado a los méritos personales más que a un puesto específico. Los salarios, de manera inicial son bajos. No obstante, existen vías claras de aumento salarial durante la progresión de la carrera. En general mantienen una adecuada relación entre oferta y demanda con profesionales bien calificados. Según el informe de McKenzie et al. (2005, p.5) *“Los problemas en esta clase de sistema son más bien de naturaleza cualitativa; en particular, puede que la educación del profesorado no responda adecuadamente a las necesidades escolares; los criterios de ingreso en el cuerpo no siempre hacen hincapié en las aptitudes que se requiere para una docencia eficaz; una vez obtenida la plaza, los profesores carecen de incentivos para seguir*

evolucionando; y la excesiva normativización limita la capacidad y la incentivación para que los centros respondan a diversas necesidades locales". Algunos países que han desarrollado elementos de este modelo han sido Corea, España, Francia y Japón.

El segundo modelo de empleo docente es basado en los "puestos", el cual se caracteriza por ser más flexible en términos de acceso al campo laboral. Es frecuente ver migraciones desde la enseñanza hacia otros trabajos y viceversa. Los salarios comienzan atractivos, sin embargo alcanzan rápidamente un estancamiento. La selección y gestión del profesorado en estos sistemas se asemeja más a la del mercado, por lo cual se requieren de incentivos en el sector público para lograr mantener sistemas eficientes. *"El sector público suele carecer de suficiente flexibilidad para competir con el privado. Además, estos sistemas suelen hallar dificultades para conservar un núcleo de profesores experimentados más allá de los 30-40 años. En consecuencia, las escuelas suelen tener muchos cambios de profesorado, en particular en las zonas más desfavorecidas"* (McKenzie et al., 2005, p.6). Canadá, Reino Unido, Suecia y Suiza han desarrollado características del empleo público basado en los puestos.

En Chile, la carrera docente se entiende como *"Sistema de acreditación, promoción y seguimiento del desarrollo docente que fija tramos sobre su progresión en tareas, responsabilidades y remuneraciones, basados en evidencias del desempeño y conocimiento profesional. Norma las condiciones para el ingreso, el ejercicio, desarrollo, formación, ascenso y retiro de la profesión docente"* (Ministerio de educación, 2015). Hasta no ser aprobada una normativa de dicho alcance, actualmente el Estatuto de los Profesionales de la Educación o más conocido como "Estatuto Docente" regula la labor de docentes del sector municipal y actúa como marco orientador para los docentes que se desempeñan en colegios subvencionados y particulares. Si bien estos últimos se rigen por el Código del Trabajo, existen puntos obligatorios que deben asumir respecto del Estatuto Docente, estos son aquellos que se rigen en el título IV:

1. Contratos: - Determinación de labores - Jornada de trabajo (Horas lectivas 75% y horas no lectivas 25%, feriados legales) - Lugar y horario de trabajo - Duración de contrato (Indefinido, plazo fijo, reemplazo)	2. Asignaciones salariales: - Remuneración Básica Mínima Nacional (RBMN). - Asignación en condiciones difíciles. - Bono con cargo a la Subvención Adicional Especial (SAE).
3. Término de contrato: - Indemnización años de servicio. - Indemnización adicional (año contrato). - Término día antes del siguiente año escolar- aviso 60 días.	4. Negociación colectiva: - Según Código del Trabajo. Excepción convenida (asignaciones Párrafo IV Título III- Contratos indefinidos)

Dada esta diferenciación, los docentes en Chile se encuentran normados por distintos marcos jurídicos. No obstante, tomaremos el mundo municipal para caracterizar el modelo de regulación de la labor docente que se mantiene actualmente ya que éste considera los aspectos normativos del Estatuto Docente. Algunos elementos centrales de nuestro modelo son los siguientes:

- Ingreso: Se requiere de título universitario, no necesariamente de pedagogía (art. 46g) para postular a una dotación municipal previo concurso público. Ingresan en calidad de titular o contratado.
- Remuneraciones: La estructura salarial docente está compuesta por aspectos fijos y variables. Dentro de los aspectos fijos, se encuentra la Remuneración Básica Mínima Nacional (RBMN), que se calcula multiplicando el valor mínimo de la hora cronológica, que fije la Ley, por el número de horas de contrato. El RBMN se reajusta en el mismo porcentaje

y oportunidad en que se reajustan las remuneraciones del sector público. En el año 2004, el RBMN de un docente de educación básica y de educación media fue de \$ 7.047,00 (USD 11.859) y de \$7.417,00 (USD 12,47) respectivamente (Murillo et al., 2007). Los aspectos variables son preponderantes en la estructura salarial de los(as) docentes. Se han calculado hasta 15 asignaciones y bonos que componen dicha estructura, entre estos encontramos: Asignación por Experiencia (bienios), Asignación por Perfeccionamiento, Asignación por Desempeño en Condiciones Difíciles, Asignación por Responsabilidad Directiva o Responsabilidad Técnico Pedagógica.

- Evaluación docente: Sistema obligatorio de evaluación de docentes en escuelas municipales. Dada la relevancia de este punto para efectos de la investigación, lo abordaremos puntualmente en el siguiente apartado.

4. Sistema Nacional de Evaluación Docente.

a) Origen y funcionamiento

La evaluación docente como proceso nacional de medición de la calidad de los(as) docentes Chilenos se explica, según Bonifáz (2011), por dos procesos simultáneos. El primero corresponde al surgimiento y consolidación de las políticas públicas orientadas hacia el profesorado durante los años 90' para mejorar la calidad y equidad de la educación. En segunda instancia, se explican en el contexto de las luchas por parte del magisterio por recuperar los derechos perdidos durante la dictadura cívico -militar, llevando a cabo un proceso de negociación tripartita que definió el carácter de la evaluación docente. Dichas políticas orientadas al profesorado en los años 90' fueron principalmente tres (Bonifáz, 2011):

- Políticas de reparación y Estatuto Docente: El año 1991 se promulga la Ley N° 19.070, que fija el Estatuto de los Profesionales de la Educación. Este cuerpo legal norma los requisitos, deberes, obligaciones y derechos de los profesionales de la educación, *“...su propósito principal fue incentivar la profesionalización de la labor docente y mejorar las condiciones de trabajo y remuneraciones asociadas a ella, haciendo reconocimiento explícito y legal del carácter profesional de la función docente”* (Bonifáz, 2011, p.16).
- Reforma educacional y fortalecimiento de la profesión: Durante el gobierno de Eduardo Frei Ruíz – Tagle (1994 – 2000) se presenta el Informe del Comité Técnico Asesor para la Reforma Educacional de 1994 (Informe Brunner). En éste se concluye que para mejorar la calidad de los aprendizajes se tornaba imprescindible mejorar la profesión docente. *“El discurso presidencial del 21 de mayo de 1996, junto con anunciar la consolidación de la Jornada Escolar Completa, planteó la voluntad gubernamental de promover la profesionalización de los docentes en el marco de un relanzamiento de la Reforma Educacional. Este reimpulso*

consideró elementos como el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, el de Perfeccionamiento Fundamental, los programas de becas para estudiantes destacados que optaran por seguir la carrera de pedagogía, las pasantías y diplomados en el exterior y los premios de excelencia docente. Estas y otras iniciativas permitieron cristalizar los llamados cuatro pilares de la Reforma Educacional en curso en dicho momento: El Programa de Mejoramiento e Innovación Pedagógica, la Reforma Curricular, el Desarrollo Profesional Docente y la Jornada Escolar Completa". (Bonifáz, 2011, p.17).

- Acuerdo por la Calidad de la Educación entre magisterio docente y gobierno. En el año 2000 el entonces candidato a Presidente de la República, Ricardo Lagos, firma un acuerdo junto al Colegio de Profesores llamado "Bases para un Compromiso para el Fortalecimiento de la Educación y la Profesión Docente". Se expresaba aquí la voluntad de fortalecer la educación de interés público, mejorar la participación social y magisterial en las decisiones educacionales y enfatizar el mejoramiento laboral y el desarrollo profesional de los(as) docentes. Además, se incorpora la idea de discutir el sistema de calificaciones incluido en el estatuto docente. Durante el gobierno de Lagos, se entró en un proceso de discusión que resultó en ciertos acuerdos respecto del fortalecimiento de la profesión docente; i) modificaciones a la norma sobre perfeccionamiento y el financiamiento de pasantías dentro de Chile, ii) creación de un incentivo de carácter individual para reconocer y premiar la excelencia de los(as) docentes de aula (la Asignación de Excelencia Pedagógica), iii) los docentes destacados serían convocados para poner sus saberes y experiencias al servicio de sus colegas por medio de la Red Maestros y iv) elaborar una propuesta conjunta entre el Colegio de Profesores, el Ministerio de Educación y la Asociación Chilena de Municipalidades para reemplazar el sistema de calificaciones establecido en el Estatuto Docente. Dicho sistema nunca pudo ser implementado debido a que presentaba innumerables resistencias entre los docentes puesto que era percibido

como un sistema punitivo que implicarían despidos injustificados. En este nuevo sistema de evaluación, se comprometió a elaborar un modelo de carácter formativo y basado en estándares de desempeño previamente acordados.

El resultado de la comisión tripartita dio como resultado una propuesta global del sistema de evaluación y estándares de desempeño a la base de la evaluación. Esta última culminó en 2002 con la aprobación de estándares para la formación inicial docente y el Marco para la Buena Enseñanza. La instalación del Sistema Nacional de Evaluación Docente se oficializa el 24 de junio de 2003, siendo el Colegio de Profesores, la Asociación de Municipalidades y el Ministerio de Educación quienes adscriben al documento “Informe Final Comisión Técnico Tripartita sobre la Evaluación del Desempeño Profesional Docente”. Finalmente, a través de consulta pública nacional donde participaron 65.836 profesores(as) fue aprobada por un 63,13% el nuevo sistema de evaluación.

¿En qué consiste el sistema nacional de evaluación docente? Este sistema de evaluación se realiza cada 4 años, dando como resultado una apreciación global relativa al desempeño profesional. La carta de ruta está definida por el Marco para la Buena enseñanza, el cual prescribe los siguientes estándares de calidad definidos en términos de dominios, los cuales hacen referencia a distintos aspectos de la enseñanza, considerando el ciclo completo del proceso educativo. Se consideran: La planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica. A continuación un cuadro que sintetiza las características principales que declara el actual Sistema Nacional de Evaluación Docente en Chile.

SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN DOCENTE	
<u>Propósitos</u> - Formativo. - Contribuir al mejoramiento de la labor pedagógica de los(as) profesores(as) con el fin de favorecer el aseguramiento de aprendizajes de calidad de los alumnos. - Aportar con información valiosa para el sistema educativo en general.	<u>Qué se evalúa</u> - La calidad del proceso de enseñanza. - Se establecen criterios explícitos que todo profesor conoce previamente. - El ejercicio profesional considerando el contexto y las condiciones de trabajo en las que se desenvuelve.
<u>Consecuencias</u> - Proceso de autorreflexión considerando fortalezas y debilidades. - Encasillamiento en niveles de desempeño: Destacado y competente. En ambos niveles los docentes tienen acceso prioritario a concursos públicos, pasantías en el extranjero, participación en seminarios, etc. Además, rindiendo una prueba escrita de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, pueden optar a percibir la Asignación Variable por Desempeño Individual. Básico e insatisfactorio. En este nivel se disponen de Planes de Superación Profesional gratuitos para superar debilidades. Aquellos que obtienen resultado insatisfactorio, deberán volver a evaluarse en un año. Si su segunda evaluación continua insatisfactoria, deberá dedicarse exclusivamente a su plan de superación junto a un tutor. Si la nueva	<u>Instrumentos utilizados</u> - Portafolio: Recoge a través de productos estandarizados, evidencia verificable respecto de las mejores prácticas de desempeño. Considera producciones escritas de su quehacer profesional y la grabación en video de una clase. La corrección la realizan profesores del mismo nivel y subsector que han sido formados para dicha tarea. - Autoevaluación: reporta las reflexiones personales del evaluado a partir de una pauta previamente determinada. - Entrevista por un Evaluador par: Responde a una entrevista estructurada que aplica un evaluador. A través de la corrección con rúbrica, el evaluador encasilla en un nivel de desempeño. - Informe de referencia de terceros: es una pauta estructurada que recoge los juicios del Director y Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) del

evaluación resulta insatisfactoria, deberá salir del sistema.	establecimiento.
---	------------------

La estructura que sostiene dicho sistema está compuesta por tres niveles: el nivel central, el nivel comunal y el nivel de escuela.

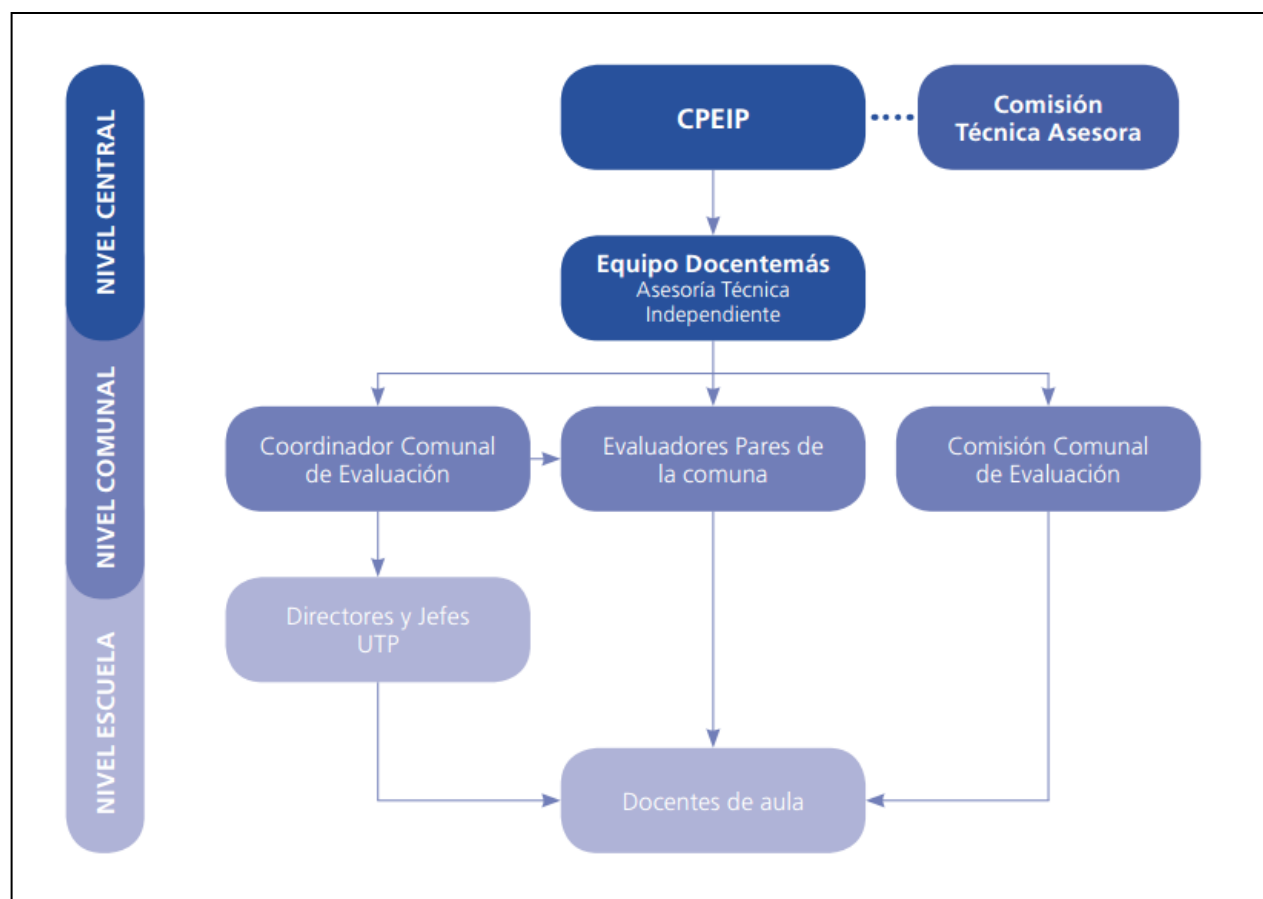


Figura 01: Estructura organizacional Evaluación Docente

Fuente: (Bonifáz, 2011)

A nivel central, el organismo encargado es el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) perteneciente al Ministerio de Educación. Realiza la coordinación técnica para la aplicación de los procesos anuales de evaluación docente. Tiene a su cargo dos instancias; la primera es la

Asesoría Técnica independiente, la cual es una instancia de tipo académica de educación superior con experiencia en la formación docente. Desde su creación esta instancia ha estado a cargo de MIDE UC, Centro de Medición de la Pontificia Universidad Católica de Chile. La segunda instancia es la *Comisión técnica asesora*, en la cual confluyen tres representantes del Colegio de Profesores, tres académicos de educación superior designados por CPEIP y tres representantes de la Asociación Nacional de Municipalidades.

A nivel comunal, participa como responsable el *Coordinador Comunal de Evaluación*, función que se encuentra asignada a quien desempeña el cargo de jefe del Departamento de Administración Municipal de Educación o de Director de la Corporación de Educación Municipal. Además, participan los *Evaluadores Pares*, quienes siendo del mismo nivel escolar, sector del currículum y modalidad del docente evaluado, aplican la entrevista. Finalmente, la Comisión Comunal de Evaluación, entidad colegiada que tiene por función ratificar o modificar los resultados del proceso de evaluación en términos de nivel de desempeño. Este proceso se oficializa mediante un acuerdo especialmente fundado, con aprobación de a lo menos dos tercios de sus integrantes. Es también rol de dicho organismo conocer y resolver los recursos de reposición de aquellos docentes que apelan para reconsiderar el resultado de su evaluación.

A nivel de escuela, cumplen funciones los Docentes Evaluados y los Directores y Jefes de Unidades Técnico Pedagógicas. Los Docentes Evaluados *“corresponden a todos los profesionales de la educación que, en conformidad a la letra a) del artículo 6º del Decreto con Fuerza de Ley 1, de 1996, del Ministerio de Educación, ejercen funciones en aula en establecimientos del sector municipal, administrados ya sea directamente por municipios o por corporaciones municipales y en los que habiendo sido municipales son administrados por corporaciones educacionales privadas, de acuerdo con las normas establecidas en el Decreto con Fuerza de Ley 13.063, del Ministerio del Interior, de 1980. Conforme a la programación anual dispuesta para tales efectos por el CPEIP, corresponde que sean evaluados todos*

los docentes de aula del ámbito de la educación municipal, es decir, aquellos docentes que cumplen funciones en Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Especial o Diferencial, Formación General de Enseñanza Media, Formación Diferenciada de Enseñanza Media Humanístico–Científica y especialidades de la Educación Media Técnico Profesional, y Educación de Adultos” (Bonifáz, 2011, p.24). A los Directores y jefes de Unidades Técnico Pedagógicas les corresponde realizar los informes de referencia de terceros a través de una pauta estructurada diseñada por el CPEIP.

Los resultados y encasillamiento de la evaluación docente dan curso a dos vías de desarrollo profesional para cada profesor:

i. Asignación variable por Desempeño Individual (AVDI)

Si el docente obtiene un nivel de logro destacado o competente en la evaluación, el docente tiene derecho a solicitar la Asignación variable por Desempeño Individual (AVDI). Para esto debe rendir una prueba y se espera que el docente pueda optar a un aumento salarial de entre el 25%, el 15% y el 5% sobre la Remuneración Básica Mínima Nacional (RBMN), la cual se paga por un período máximo de 4 años. Esta proporción está determinada por la cantidad de horas de contrato del profesor (Sisto & Fardella, 2015).

ii. La Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP)

Como una política complementaria a la evaluación docente, la AEP se establece como mecanismo de estímulo al mérito individual de tipo económico para aquellos profesores(as) de aula que se destaquen en el resultado de la evaluación docente con el propósito de mantenerlos en el sistema educacional. A través de un acuerdo suscrito por el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores de Chile en el año 2000 se sientan las bases de dicha asignación. Se establece formalmente el 2002 a través de la ley 19.715 y en el DFL N°1, de educación.

Desde esta normativa, se entiende como docente de excelencia a aquel que *“evidencia un desempeño profesional que de manera clara y consistente sobresale con respecto a lo que se espera para el conjunto de los indicadores evaluados que se encuentran contenidos en el MBE, el cual suele manifestarse por un amplio repertorio de conductas respecto a lo que se está evaluando, o bien, por la riqueza pedagógica que se agrega al cumplimiento de los indicadores. El proceso de acreditación se realiza sobre la base del desempeño evidenciado a través de la presentación de un portafolio y la rendición de una prueba escrita “*. (Bonifáz, 2011, p.31).

Ambas asignaciones posibilitan aumentos salariales significativos, considerando que el 60% de los profesores en Chile gana menos de \$690.000 (1.000 dólares al mes). La AVDI contempla un aumento salarial de aproximadamente \$87.000 pesos Chilenos por 4 años, y AEP estima un aumento salarial anual de entre \$504.000 y \$672.000 pesos Chilenos durante 10 años (Sisto y Fardella, 2015).

En síntesis, podemos decir que la Evaluación Docente se caracteriza por; i) ser una evaluación de desempeño individual, ii) ser una evaluación asociada a incentivos económicos y iii) ser una evaluación que certifica y que por tanto está ligada a recompensas y castigos. El ciclo completo de la evaluación docente está dada por la siguiente modalidad:

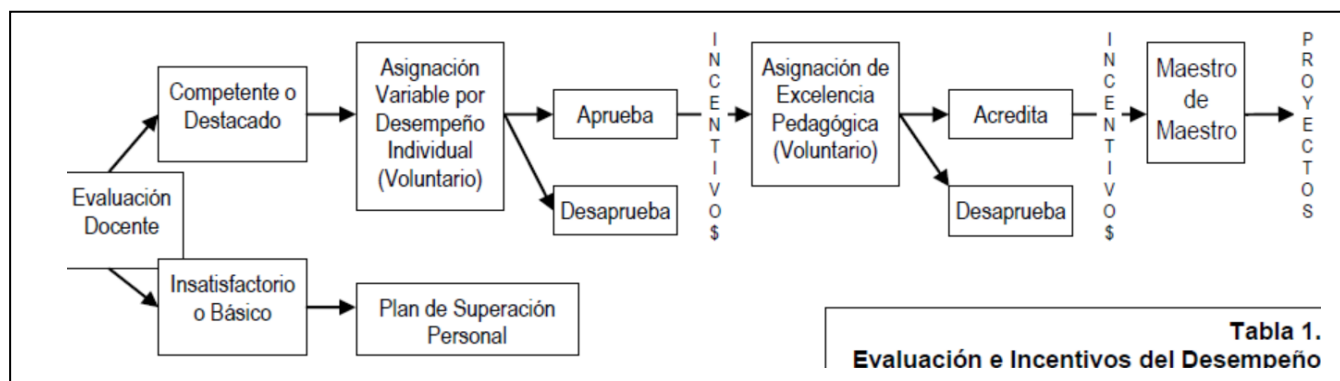


Figura 02: Evaluación e incentivos al desempeño

Fuente: Sisto y Fardella, 2015.

b) Aspectos críticos de la Evaluación Docente

A 11 años de su aplicación, la evaluación docente como modelo de evaluación de la calidad de la enseñanza ha desatado una serie de críticas que en seguida presentaremos. Los datos objetivos nos indican tres aspectos que consideramos relevantes para hacer una valoración de los efectos y la efectividad de dicho sistema de evaluación y del cumplimiento de los fines que persigue. En este sentido, describimos tres aspectos fundamentales.

- Los resultados de la evaluación docente indican que *“El mayor porcentaje de evaluados (entre 52% y 64%, dependiendo del período) se concentra en el nivel Competente, que marca el estándar de desempeño esperado, en tanto que cerca de un tercio logra solo un resultado Básico. Un porcentaje reducido de profesores (menos del 10% en seis de los ocho períodos) obtiene un resultado Destacado y un porcentaje aún menor (menos del 4%) resulta calificado con el nivel Insatisfactorio”* (Manzi, 2011, p.134). Es decir, la gran mayoría de los docentes están bien evaluados.
- En general, gran parte de los docentes no postulan al incentivo monetario de Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI), habiendo obtenido calificación de competente o destacado. Según un estudio sobre las consecuencias de la Evaluación Docente en Chile (Cortés y Lagos, 2011 en Manzi, 2011) el año 2009 habían 18.268 profesores en derecho a postular a AVDI, sin embargo sólo rindieron la prueba 5.671 (31,2%). Lo mismo ocurre con aquellos docentes que pueden postular a la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP). La resistencia a dichos mecanismos nos invita a reflexionar acerca de los modelos de incentivo y desarrollo profesional en los que se inspira la política.
- Los Planes de Superación Profesional (PSP) para aquellos docentes que sean clasificados en un nivel de desempeño básico e insatisfactorio no han tenido un buen resultado. Según los datos de la plataforma informática PSP

Online, en el año 2009, del total de docentes que han sido asignados a un PSP sólo un 50% efectivamente ha asistido (Manzi, 2011).

Más, en la literatura educativa encontramos autores que cuestionan el modelo de evaluación docente Chileno. Para efectos de esta investigación expondremos cinco críticas que se observan respecto de la evaluación de desempeño individual asociada a incentivos económicos.

1. La evaluación de desempeño individual asociada a incentivos económicos responde a una visión ideológica en dos sentidos; i) Aplicación de un principio ideológico neoliberal postulado por Milton Friedman en 1966: El problema de los docentes es que sus salarios son demasiado uniformes y rígidos, debiendo estos estar asociados a evaluaciones individual, lo que permitiría que hubiera competencia (González, 2015), ii) comprende el rol del docente como *“sujetos que requieren ser presionados a través de premios y castigos para obtener buenos resultados: evaluaciones externas basadas en accountability o responsabilidad por resultados”* (Assaél, 2015, p.3)

2. La finalidad de la evaluación, en la práctica, no ha sido “formativa” en términos de reflexión sobre la práctica educativa en pos de la superación profesional. El propósito que ha cumplido ha sido una evaluación de tipo “sumativa”, ya que a través de dicha evaluación el sistema educativo utiliza la información recabada para justificar pago por mérito, concordancia entre desempeño y aprendizaje del estudiante, ingresos salariales y despidos por incompetencia (Assaél, 2015)

3. No existe suficiente evidencia empírica respecto a la relación existente entre la evaluación de desempeño individual, especialmente las de contenido disciplinario, con el trabajo bien o mal realizado de un profesor. Pues no todo en educación es medible (Cornejo, 2015).

4. Respecto de las consecuencias de la evaluación, hay evidencia científica que señala que las evaluaciones de desempeño individual generan climas de competencia entre trabajadores, climas hostiles y de agobio permanente (Dejours, 2015). Además, hay evidencia contundente desde la psicología educativa del negativo impacto que tiene en la salud del docente y en los aprendizajes de sus estudiantes.

5. Sobre qué se evalúa hay diferentes concepciones, pues las visiones sobre la enseñanza competente son muy disímiles. El grado de prescripción de estándares y competencias resultan igualmente difuso (Assaél, 2015).

5. Identidad docente.

a) Naturaleza del trabajo docente

El propósito de este capítulo es aportar con elementos sobre las características fundamentales de la profesión docente. En este sentido, cobra relevancia revisar la discusión actual sobre el estatus profesional del docente. Esta discusión comienza a desarrollarse en los años 60' desde el área de la sociología de las profesiones al plantearse como objeto de estudio la especificidad profesional de la docencia. Consideramos, en primer lugar, que el concepto de profesión es una categoría abierta y flexible de acuerdo al momento histórico en el cual se analiza. Coincidente con Vaillant, consideraremos que *“El concepto de profesión es el resultado de un marco sociocultural e ideológico que influye en una práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social en que se desarrollan. No existe «una» definición, sino que profesión es un concepto socialmente construido, que varía en el marco de las relaciones de acuerdo con las condiciones sociales e históricas de su empleo”* (Vaillant, 2009, p.130)

J. Gysling plantea que la identidad profesional docente es *“El mecanismo mediante el cual, los docentes se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social: profesores”* (Gysling en Vaillant, 2009, p.32). Es decir, implica una visión externa por parte de la sociedad sobre el ejercicio docente y una auto representación sobre cómo se ve a sí mismo el sujeto docente. Según Guerrero (2005), la construcción de la auto representación se configura a partir de las posiciones ocupadas en la estructura social y los discursos colectivos construidos socialmente sobre los(as) docentes. Influyen las expectativas hacia los estudiantes, la concepción que se tiene sobre el acto pedagógico y la escuela.

Dada esta definición, en el debate actual se plantean argumentos en dos sentidos; el primero que manifiesta que la docencia no alcanza el estatus de una profesión y corresponde más bien a una “pseudo” profesión, así como también aquellos que piensan que la actividad docente ha alcanzado un estatus profesional en determinados momentos históricos y que la lucha por la profesionalización define la identidad docente actual.

Según Marcelo (en Vaillant, 2009, p.131) *“La docencia no es verdadera profesión... el período formativo de los docentes no es prolongado; que no se dispone de una estructura de conocimiento que explique y dé dirección a la práctica de la profesión docente; que falta frecuentemente una cultura común a los docentes que se transmita a los candidatos a profesor; que la socialización de los profesores a través de las prácticas de enseñanza es a menudo un proceso casuístico y no atendido sistemáticamente; que como resultado de las características anteriores, las barreras entre los miembros y no miembros de la profesión son débiles o inexistentes; que la remuneración económica y muchas veces el prestigio social no son comparables con los que se encuentran en otras profesiones”*. Complementando esta posición, los estudios realizados por Eric Hoyle (en Ávalos, 2009) realizan una comparación de la labor docente con otras profesiones liberales como la de los abogados y los médicos, sosteniendo que la docencia es una “cuasi profesión”, pues su autonomía se restringe a la escuela y el ámbito de la sala de clases.

La visión que defiende la conquista de grados de estatus profesional por parte de la docencia se expresa en estudios sobre el ejercicio profesional de profesores secundarios en Chile por parte del sociólogo Gabriel Gyarmati (en Ávalos, 2009). Se desprenden de estas investigaciones evidencias sobre cómo los docentes ejercen su trabajo abriendo espacios de mayor autonomía cuando diseñan su trabajo en el ámbito curricular.

A partir de esto, cuando hablamos desde la sociología de las profesiones del estatus profesional, Abbott (en Ávalos, 2009) establece tres características que deben considerarse para definir el carácter profesional o no de una labor; i) una base de conocimientos-teórico prácticos reconocidos, en el caso de la docencia, el conocimiento disciplinario y pedagógico, ii) un campo específico para el cual existe un reconocimiento social (sociedad, escuela y aula), y iii) autonomía jurisdiccional o posibilidad de razonar y emitir juicios respecto a su trabajo y cómo hacerlo, todo ello sustentado por un código de ética profesional (Ávalos, 2009).

b) Lógicas de profesionalización

Teniendo claridades respecto del carácter de profesión que hoy define el ejercicio de la docencia, al revisar algunos autores como Fanfani (2008) y Hargreaves (2005) coinciden en dos tendencias globales hacia la profesionalización, las cuales tienen directa implicancia en la construcción de identidad del docente.

Fanfani (2008) plantea que hablar de profesionalización implica hacer un análisis de los contextos organizacionales y las lógicas que condicionan el trabajo docente y estructuran la lucha por la definición del sentido de las estrategias de profesionalización. Existen dos tendencias mundiales que responden a tipos de profesionalización docente. Estos modelos sostienen una visión del docente y definen una identidad particular.

i) El modelo tecnológico en donde el profesional se ve como un tecnócrata y se privilegia un control técnico de su actividad mediante la estandarización de procedimientos y objetivos, evaluación en función de resultados inmediatos, mensurables y preestablecidos y el reforzamiento de los controles externos. La concepción del acto pedagógico se basa en el paradigma tecnológico-instrumental, entendiendo que el proceso de intercambio profesor-estudiante es un hecho material y se dirige a la eficiencia en la transmisión de contenidos. Se establece una relación jerárquica e individualizada, en donde el docente debe

transmitir información y el estudiante debe fijar dicha información de manera descontextualizada de la estructura social, cultural, moral (Sacristán, 1997).

Asimismo, Hargreaves (2005) define dicha tendencia como modelo económico fundamentalista de mercado. Este comienza en los países anglosajones y es promovida por el Banco Mundial. Sostienen la idea que los países subdesarrollados, para lograr escuelas más efectivas, deben centrarse en: accountability o rendición de cuentas, pruebas estandarizadas del curriculum, descentralización de la administración traspasando financiamiento de la educación del Estado al sector privado, generar un mercado de las destrezas en el cual una pequeña elite obtiene mayores logros académicos y profesionales, donde la mayoría adquiere competencias básicas. Este modelo supone una identidad profesional docente débil, dependiente, estandarizada y fácilmente intercambiable.

Desde nuestro punto de vista este modelo predomina en Chile a partir del golpe militar del año 1973 y se mantiene y profundiza hasta nuestros días sin opciones claras respecto de una alternativa a este modelo. Coincidimos con la aseveración Lang (citado en Fanfani, 2008, p.16) *“Actualmente domina un enfoque tecnicista de la gestión que reduce el análisis de las acciones educativas a los resultados de las evaluaciones de las performances del establecimiento en el mercado escolar”*. Este enfoque tecnicista es coherente con la lógica mercantilista que los organismos internacionales han definido para nuestra región, estimulando el proceso hacia la profesionalización en términos de resultados, descontextualizada del contexto social, político y económico de los/as actores de la educación, es decir, el cumplimiento de la responsabilidad de obtener mejores y mayores resultados determinan en gran medida la identidad del docente (Tello, 2012).

ii) El segundo modelo de Fanfani (2008) es el orgánico, el cual se realiza a partir de lógicas indefinidas e interactivas fundamentadas en consideraciones culturales, ético/morales y políticas. Desde este modelo, los(as) docentes con capaces de

diagnosticar y definir estrategias en función de diversos esquemas y lógicas. Por lo tanto se define desde la autonomía y la responsabilidad del colectivo docente.

Hargreaves (2005) llama a este modelo de profesionalización docente “modelo del conocimiento”, el cual está centrado en la flexibilidad, el aprendizaje creativo, potencia un curriculum menos estandarizado y promueve redes amplias entre las escuelas. Este modelo supone una identidad profesional docente de alto estatus social, fuerte, flexible, altamente calificado con capacidad de resolución de problemas y capaces de generar conocimiento, aplicarlo y compartirlo.

La concepción del acto pedagógico que subyace a este modelo comprende el trabajo docente como un proceso de trabajo inmaterial, centrado en la dimensión afectiva vincular y articulado en torno a sentidos y propósitos morales. Cornejo (2015) menciona que *“La educación es un acto social y dinámico, que se sustenta en comunidades educativas, en la construcción de adecuados contextos vinculares para el intercambio de significados. Eso es lo que casi un siglo de avances en las ciencias de la educación nos ha enseñado: aprender de manera significativa sólo es posible cuando existen condiciones colectivas y relacionales para que se realicen intercambios de significado”* (Cornejo, 2015, p.8)

Coincidiendo con las descripciones hechas por los autores que con nomenclaturas diferentes sostienen coincidencias teóricas, creemos que hoy es imprescindible visibilizar la lucha por una profesionalización docente basada en la autonomía en nuestro ejercicio y por supuesto contribuir a la construcción de comunidades de aprendizaje que desde la reflexión y la crítica le permitan a los(as) docentes ir forjando una identidad fuerte y con voz propia.

c) “Identidades” docentes en nuestra historia.

Hemos hecho un recorrido por el concepto de profesión docente, sin embargo es relevante definir qué entendemos por identidad docente, pues dicha categoría nos

permite caracterizar al sujeto social que ejerce la pedagogía. Esta categoría tiene relación con la forma en que los(as) docentes establecen una relación con sus tareas profesionales y los significados culturales que construyen en torno a su propio quehacer. Según Beijard y Verloop (en Ávalos, 2009) Los profesores son responsables de la tarea de educar en contextos sociales, en base a tareas esenciales que los impulsan a construir y reconstruir su identidad. En gran medida, la identidad tiene que ver con los significados que los individuos hacen de sí mismos y con los significados que otros hacen de ellos, es decir, la identidad docente es una categoría que va cambiando en el tiempo y que está determinada por los docentes y por la sociedad que otorga significado a la labor del docente.

Recogeremos los estudios realizados por el investigador Iván Núñez (2004) sobre la construcción de identidad colectiva de los docentes a lo largo de la historia de Chile. El autor parte de la premisa que las identidades son procesos que mutan a lo largo de la historia a partir de procesos históricos-sociales, por lo cual hay épocas en las cuales distintas identidades conviven unas con otras, en un mismo momento histórico. El autor utiliza el enfoque de José Joaquín Brunner para interpretar la historia de la educación en la civilización occidental, desde la fundación de la institución escolar hasta la fase a la que estamos entrando. Se establecen cuatro tipos de identidad docente a lo largo de la historia de la educación en Chile que sintetizaremos a continuación:

i) Inicialmente en el régimen colonial, y durante la temprana República en la primera mitad del siglo XIX, surge la escuela. Es la apertura de la fase de producción escolarizada de educación, en la cual podemos visualizar la ***docencia como apostolado***. Dada la labor protagónica de las misiones de la iglesia en la labor educativa, el rol docente era percibido como misionera y evangelizadora. *“La apología de la figura del maestro ha sido constitutiva de la cultura escolar: identificado como apóstol, guía, conductor, consejero, sembrador de semillas, ángel guardián, luz, semilla del saber, vanguardia, el maestro y la labor docentes*

han sido típicamente asociados a un conjunto de virtudes (mística, bondad, abnegación, sacrificio, sabiduría, paciencia)” (Torres, 1995, p.4).

ii) Una segunda etapa de la historia de la educación Chilena que se da entre la segunda mitad del siglo XIX y hasta los años 30 del siglo XX, se define por la creación de los sistemas escolares públicos y la consecuente fase de producción pública de educación. La identidad docente que predomina es el de *funcionario público*, la cual demandaba de la sociedad una especial valoración de los que ejercían la labor docente y el Estado le prometía protección.

iii) A partir de los años 60’ se inicia una fase de producción masiva de escolarización. En este contexto se desarrolla la llamada “primera profesionalización” y los docentes asumen un *rol técnico*. Debido a la preocupación por la formación sistemática y especializada de los docentes, se hacía uso de métodos que ahorraran tiempo, disminuyeran dificultades (estandarización eficiente, normalismo) y estuvieran al servicio de la progresiva universalización de la instrucción primaria (Núñez, 2004). Importante es agregar que en el contexto del tránsito del Estado oligárquico al Estado benefactor, los docentes comienzan a construir una identidad que entiende la docencia como *trabajo asalariado*. Desde esta perspectiva, se asimilaba el ejercicio de la enseñanza con las características de explotación de otros trabajadores, por lo cual la lucha de los(as) docentes a partir de los años 60’ se encaminaron, al igual que obreros y empleados de aparato público, a desarrollar organización sindical, movilizaciones sociales por la lucha de derechos como “Trabajadores de la educación”. Demandas por mejores salarios y condiciones de trabajo, mantenían en disputa permanente a las asociaciones gremiales con el Estado, no obstante, se hacía una férrea defensa del “Estado docente”. Según Nuñez (2004, p.71) *“El propio sindicalismo docente legitimaba y se apropiaba de la identidad funcionaria y la compatibilizaba con la identidad de trabajador”*.

Sin embargo, dicha identidad gestada al alero del Estado docente que fluctuaba entre un status funcionario y una identidad laboral, fue desarticulada totalmente con la dictadura cívico - militar en los años 80'. Las medidas claves que rompieron con dicha identidad fueron: a) creación del Colegio de Profesores de Chile y prohibición del sindicalismo docente (hasta ese entonces los docentes se organizaban en el Sindicato Único de trabajadores de la Educación SUTE), b) intervención de universidades formadoras de docente y empobrecimiento de la formación inicial docente, y c) la condición funcionaria de los docentes se acaba, pasando a una situación contractual de dependencia del Ministerio de Educación a las municipalidades, en calidad contractual de "trabajadores" sujetos a la legislación laboral común (Núñez, 2004, p.71).

iv) El siglo XXI se ha caracterizado por una fase dominada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS), la globalización y la sociedad del conocimiento. Desde los años 90' en adelante, las políticas públicas han centrado las reformas educacionales en la apuesta por la profesionalización docente. Para Núñez (2004) "*La segunda profesionalización*" del trabajo docente en Chile se basa en una serie de modificaciones en la regulación jurídica del trabajo docente; sus remuneraciones, la formación inicial, la evaluación docente y el desarrollo profesional continuo.

Para finalizar este capítulo, hemos de presentar conclusiones de algunos estudios actuales en torno a identidad docente. El primero llamado "construcción de identidad docente en contextos de reforma" realizado por Beatrice Ávalos-Bevan & Danae de los Ríos en el año 2009 (Ávalos, 2009). Este estudio aborda:

- Las definiciones que los(as) docentes hacen de su trabajo y la intensidad de su compromiso y motivación con la tarea educativa.
- Los significados visibles e invisibles de las políticas y reformas que afectan el trabajo docente.
- La forma en que los(as) docentes definen la noción de eficacia y la evaluación de la misma.

- La forma en que los(as) docentes definen su misión y la percepción de aceptación a su trabajo en la sociedad.

Los resultados de dicho estudio nos muestran lo siguiente: La elección está relacionada con el compromiso pedagógico y aspectos vocacionales. La satisfacción con el trabajo es un aspecto fundamental del quehacer docente y está relacionada con las condiciones de trabajo, incluido el tiempo para planificar, el manejo de la sala de clases y la docencia directa. A mayor experiencia, menor satisfacción.

Existe una percepción negativa de las reformas educacionales, al ser concebidas como iniciativas que se diseñan fuera de su ámbito de influencia y son ajenas al ámbito del saber de los profesores.

Un 60% de los profesores encuestados sugieren estar satisfechos con la capacidad para estimular el aprendizaje e interés de los estudiantes, desarrollar clases creativas, mejorar los resultados de aprendizaje e influenciar a un número significativo de estudiantes.

Los(as) docentes ven su quehacer como una tarea de gran responsabilidad, sin embargo, tienden a percibir que otros agentes sociales (sobre todo aquellos más distantes: gobierno, parlamento, municipio) no reconocen su valor, siendo presentada negativamente por los medios de comunicación y contando con escaso reconocimiento gubernamental.

Ante esto, las autoras concluyen que *“... mientras las autoridades educativas privilegian una mirada enfocada a resultados educativos reflejados en test estandarizados, los profesores conciben su misión formativa en un modo más amplio que se conflictúa con la definición gubernamental. Los antecedentes sugieren que este conflicto podría afectar la capacidad de desempeño profesional,*

haciendo que los docentes resistan activa o pasivamente aquellas reformas que no se comprenden bajo el marco identitario al que adscriben” (Ávalos, 2009, p.3)

Un segundo estudio interesante de revisar debido a la centralidad que ha tomado el SIMCE en el quehacer docente es realizado por la investigadora Marcela Pardo y es llamado *“La visión de los profesores Chilenos sobre el SIMCE como indicador de su eficacia”*. La autora parte de la premisa que las autoridades gubernamentales y académicos han responsabilizado fundamentalmente a los docentes de los deficientes resultados SIMCE producto de falta de preparación y motivación por parte de los(as) profesores(as) para llevar a cabo procesos efectivos de aprendizaje. Las conclusiones de este estudio fueron:

El SIMCE no es un indicador adecuado de eficiencia en la labor de docentes, pues aquellos manifiestan que su labor “... tiene como objetivo la “educación integral” de sus alumnos, la cual se observa en variados indicadores (completación de la escolarización, ingreso a la universidad, inserción laboral, adquisición de valores y actitudes positivos), además del rendimiento académico. Por otra parte, argumentaron que el SIMCE no da cuenta de la gran disparidad de contextos en que los profesores se desempeñan (destacando las diferencias de capital cultural, talento y disposición de los alumnos), lo cual invalida cualquier pretensión de obtener resultados homogéneos a nivel nacional. Por ello, plantearon que la medición de la eficacia docente debiese considerar indicadores alternativos al puntaje absoluto SIMCE, por ejemplo, el progreso individual de los alumnos” (Ávalos, 2009, p.9)

Los(as) docentes afirmaron ser una positiva influencia sobre sus estudiantes, sin embargo, expresaron que el entorno socio cultural del alumnado representa una influencia negativa sobre el aprendizaje de los estudiantes. Además, perciben orientaciones contradictorias por parte de las autoridades educacionales, pues se les declaran orientaciones en torno a mejorar la calidad de la educación desde una perspectiva de la integralidad del aprendizaje, sin embargo, en última instancia,

todo es medido a partir de SIMCE como un indicador reduccionista de la labor docente. Por lo tanto, no se sienten convocados a asumir el rol de elevar los puntajes en dichas pruebas.

A modo de conclusión, respecto de la identidad docente que prevalece hoy en día, es posible mencionar que en sintonía con la literatura internacional, las políticas orientadas al mejoramiento del desempeño de los(as) docentes han generado grandes resistencias debido a la disociación entre quienes diseñan las políticas públicas en educación y quienes cumplen el rol de llevarlas a cabo. Existe un estado de ánimo generalizado de malestar docente, esto es, una sensación de insatisfacción sobre el sentido, los propósitos morales y la naturaleza del trabajo propio. Dado esto, la lucha por reconocimiento social no está relacionada solamente con condiciones de trabajo y aspectos salariales, más tienen un componente trascendental que se relaciona con el sentido de la labor docente, hoy más cercana a esa identidad funcionaria de propósitos morales que a la tecnificación de la labor.

V. MARCO METODOLÓGICO

Paradigma

La naturaleza de este estudio se basa en el paradigma de tipo Interpretativo. Esta visión epistemológica se plantea desde la construcción social de los significados a partir de las representaciones que construyen los sujetos. *“Las prácticas humanas sólo pueden hacerse inteligible accediendo al marco simbólico en el que las personas interpretan sus pensamientos y acciones”* (Sandín, 2003, p.57). Serán las Concepciones el foco de este estudio, entendiendo que actúan como organizador del pensamiento y la acción, no sólo expresándose a nivel individual, sino también como expresión colectiva a través de las producciones culturales.

Esta investigación es de carácter descriptivo ya que intenta conocer el fenómeno de estudio que hemos denominado Concepciones sobre Evaluación para describirlo en sus características principales, pues *“la investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice”* (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p.119).

A su vez, este estudio se define como no experimental puesto que se aboca a la observación de fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, en este caso, el discurso docente acerca de sus Concepciones sobre Evaluación sin manipular deliberadamente las distintas variables que puedan intervenir en la expresión espontánea del discurso. Además, este estudio pretende recoger información para el análisis del fenómeno en un momento temporal dado, lo cual define a esta investigación como un diseño de tipo transversal descriptiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Enfoque

Esta investigación es de carácter cualitativa. Watson Gegeo (en Pérez, 2004) indica que la investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de

situaciones, discursos, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Interesan aquí los aspectos centrales del discurso para comprender en profundidad las concepciones sobre evaluación de organizaciones gremiales de profesores(as) y a la luz de aquello, analizar el proceso de Evaluación Docente durante el ejercicio profesional. La investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales (Flick, 2004).

Técnicas de relevamiento de información

En concordancia con un diseño de investigación de carácter cualitativo, se ha definido que la técnica de levantamiento de información más apropiada para lograr los objetivos de investigación es la conversación. Se desprende así la decisión de utilizar la entrevista como instrumento de levantamiento de información ya que constituye *“una relación diádica canalizada por la discursividad, propia de la cotidianidad, bajo la condición de encuentros regidos por reglas que marcan márgenes apropiados de relación interpersonal en cada circunstancia. Estas permiten acceder al universo de significaciones de los actores, haciendo referencia a acciones pasadas o presentes, de sí o de terceros, generando una relación social, que sostiene las diferencias existentes en el universo cognitivo y simbólico del entrevistador y el entrevistado”* (Guerrero, 2001, p.1).

Se ha escogido específicamente la entrevista en profundidad semi estructurada. Se utilizará esta técnica con el propósito de identificar a través del discurso de los actores las concepciones teóricas e ideológicas que tienen sobre evaluación. Además, conocer la opinión de cada organización gremial respecto de evaluación docente durante el ejercicio profesional. Este tipo de entrevista nos permite definir previamente categorías y temáticas de conversación de manera general y flexible durante el proceso de entrevista en virtud de la situación social específica que allí se genere.

Criterios de selección de casos

El muestreo de esta investigación será de tipo no probabilístico intencional. Este tipo de muestra se caracteriza por definir un subgrupo de la población de estudio en la cual no todos los sujetos tienen la misma probabilidad de ser elegidos. Además, los datos que de allí se desprendan no pueden ser generalizados ni tampoco hacer representaciones estadísticas de estos datos. De acuerdo a este tipo de diseño *“La ventaja de una muestra no probabilística es su utilidad para un determinado diseño de estudio, que requiere no tanto de una representatividad de elementos de una población, sino de una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema”* (Hernández, Fernández, Baptista, 2003, p.52). Los criterios de selección serán a partir de la representatividad y la accesibilidad de los sujetos.

Hemos de considerar al Colegio de Profesores de Chile (COPROCHI) como organización gremial de profesores(as) y también organizaciones políticas de profesores(as). Esto, debido a que han proliferado diversas organizaciones de profesores(as) que operan dentro y fuera del COPROCHI. Intentando abordar todas aquellas organizaciones gremiales y políticas de profesores(as) que operan actualmente, se entiende por informantes con grados de representatividad a aquellos sujetos que forman parte de la estructura orgánica de sus organizaciones, o bien, marcan liderazgos claros en las organizaciones que no responden a una lógica de estructura orgánica definida. Los informantes son los siguientes:

Organización	Entrevistado	
Colegio de Profesores de Chile (COPROCHI)	Darío Vásquez. Secretario general COPROCHI.	D.1
Movimiento por la Unidad Docente (MUD)	Eduardo González. Vocero oficial MUD.	D.2
Acción Docente	Jorge Muñoz.	D.3
Sindicato Único de	No responde a solicitud de	D.4

Trabajadores de la Educación (SUTE)	entrevista.	
--	-------------	--

Los docentes entrevistados serán denominados a través de siglas durante el análisis. El análisis de discurso se realiza en función del discurso de la persona y no de la persona misma, por lo cual aquellos que “dice” es el foco de atención del análisis de esta investigación.

Análisis de la información

Se ha escogido el análisis de contenido como técnica de investigación ya que se vincula en la naturaleza del discurso humano. Según Krippendorff (2004) *“permite formular inferencias replicables y válidas de un texto (o cualquier otro material importante) con relación al contexto de su uso... Provee nuevas perspectivas, aumenta el entendimiento de un fenómeno por parte del investigador o informa acciones prácticas”* (en Lizana, 2012, p18). Este procedimiento cuenta con dos fases de análisis del material escrito recabado durante la aplicación del instrumento de recolección de datos:

- Fase descriptiva (Lizana, 2012): Se muestra con total transparencia las expresiones lingüísticas y acciones comunicativas de los(as) investigadores(as) y participantes, ya que las propiedades habituales, espontáneas y accidentales de estos enunciados connotan su significado y denotan su sentido, dentro de un contexto local y específico. Las operaciones descriptivas procuran recuperar la voz y el protagonismo de los actores sociales, puesto que sus formas de pensamiento y modalidades narrativas admiten tácitamente el valor de verdad de un objeto de estudio. Esta caracterización intenta develar la intención referencial y posición existencial de quienes hablan. A fin de considerar, tanto las atribuciones reflexivas y comprensivas que delinean el campo de acción de sus palabras, como las impresiones contextuales y extensivas que subyacen en su entorno mediato-real o relativo-posible.

- Fase interpretativa (Lizana, 2012): Esta operación metodológica considera el carácter directivo de toda exégesis o elucidación, por lo que procura esclarecer la orientación ideológica de los(as) sujetos de estudio, o explicitar aquellos significados y sentidos coexistentes en sus prácticas discursivas y no discursivas. Lo ideológico muestra la dependencia entre el conjunto de creencias filosóficas, religiosas, políticas, morales, etc., de un grupo humano, y los intereses socioeconómicos de las relaciones de producción. Esta visión de mundo o cosmovisión caracteriza las ideas sobre la fuerza productiva, por lo que trasciende “toda situación de facto”, en virtud, de persuadir, dirigir o tutelar los proyectos y lógicas de acción de los actores sociales. Las orientaciones ideológicas controlan las condiciones materiales y simbólicas del comportamiento, al punto que sus creencias e intereses comprometen la utilidad pragmática de las conductas individuales y colectivas.

A partir del discurso de los sujetos se pretende identificar concepciones asociadas a evaluación. Para esto, hemos de decir que *“La evaluación es un fenómeno que permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones. Más que un proceso de naturaleza técnica y aséptica es una actividad penetrada de dimensiones psicológicas, políticas y morales. Por el modo de practicar la evaluación podríamos llegar a las concepciones que tiene el profesional que la practica sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunicación interpersonal...”* (Santos, 2001, p.1). Las categorías de análisis presentes en las concepciones sobre evaluación consideran los siguientes elementos.

Concepciones	
Sobre la naturaleza de la inteligencia	Teorías
Sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje	
Naturaleza de la profesión	

Actitud hacia sí mismo Actitud hacia los evaluados Actitud hacia los colegas	Actitud
Sobre la estructura y la dinámica social Finalidad de las instituciones Exigencias morales de la profesión	Éticas

Estas categorías han sido elaboradas por Miguel Angel Santos Guerra en “Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional y persona eres” para una publicación en la Revista Enfoques Educativos el año 2001. Dicha construcción teórica nos orientará en el análisis de las concepciones que se ponen en juego cuando nos referimos a Evaluación en el proceso pedagógico.

Para el análisis del proceso de evaluación docente utilizaremos cinco dimensiones de la evaluación que involucra todo proceso evaluativo con el propósito de analizar detalladamente la visión que tienen los actores respecto de la evaluación docente en Chile (Dezeraga, 2014).

Dimensiones de la evaluación
1. Referente conceptual y valorativo
2. Propósitos de la evaluación
3. Conjunto de evidencia empírica de lo que se quiere evaluar
4. comprensión y valoración al contrastar 1,2 y 3.
5. Toma de decisiones y acciones.

VI. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Concepciones teóricas, actitudinales y morales respecto del proceso evaluativo de organizaciones gremiales de docentes

La evaluación como proceso pedagógico no es neutra, es determinada por múltiples factores que inciden en una u otra manera de ejercer dicha labor. A continuación abordaremos los factores que condicionan la evaluación (Santos, 2001) para posteriormente continuar con el análisis de las concepciones sobre evaluación que a partir del trabajo de campo se analizaron en el discurso de las distintas organizaciones gremiales de docentes.

La evaluación está condicionada por;

Prescripciones legales: Son los marcos normativos que definen cuándo, cómo, de qué manera se debe evaluar. Éstas van más allá del criterio del docente, pues responden a una filosofía que le da sentido a la forma de practicar la evaluación.

Supervisiones institucionales: para hacer cumplir la norma se requiere de agentes que supervisen el cumplimiento de dicha tarea. Independientemente de que cada docente ejerza desde su particularidad la práctica evaluativa, se ve obligado a cumplir con los estándares y criterios dispuestos por la norma.

Presiones sociales: La evaluación es un proceso que involucra a las instituciones y la sociedad en su conjunto. En este sentido, se denomina *valor de cambio* al producto de dicha evaluación que se expresa de manera interesante, práctica o motivadora para el resto. Por ejemplo, las calificaciones son un mecanismo por el cual la familia realiza comparaciones entre las calificaciones obtenidas, clasificando por los resultados de dicho proceso.

Condiciones organizativas: la evaluación se realiza en un contexto objetivo determinado por el tiempo, los recursos, el grupo de personas evaluadas, el estímulo profesional, la cultura institucional, la formación obtenida, etc. Todas aquellas influyen en el proceso de evaluación.

Dicho lo anterior, es preciso comprender que las concepciones sobre evaluación van a estar determinada por los factores anteriormente expuestos, sobre los cuales los docentes pueden ser más o menos conscientes. Dichas concepciones no se manifiestan por sí mismas, sino que se expresan en el discurso de los docentes al expresarse en torno a las formas de entender y practicas la evaluación.

Para efectos de operacionalizar la idea de “concepciones sobre evaluación” nos referiremos a distintos aspectos que subyacen al discurso y que reflejan en su estado más puro cuestiones centrales sobre temas pedagógicos, políticos e ideológicos. A continuación, daremos curso al análisis de estos aspectos en el discurso de las distintas organizaciones docente.

a) Sobre la naturaleza de la inteligencia.

La totalidad de los docentes hacen referencia a que la inteligencia está condicionada por diversos factores que determinan las habilidades del sujeto evaluado *“En el proceso de aprendizaje, si lo entendemos tan solo hacia los estudiantes, hay una multiplicidad de factores, pero si comprendemos que el aprendizaje se da de forma multilateral, o sea, a todos y entre todos los actores de la comunidad de aprendizaje”* (D.3) *“En lo interno, es decir, la escuela, encontramos dinámicas de la cultura escolar y lo que acontece al interior del propia aula. Es decir, el aprendizaje esta mediado por procesos multidimensionales”* (D.2). Se comprende que la inteligencia está mediada por factores que no están solamente relacionados con el individuo, si no que responden a factores externos a él, principalmente el resto de actores de la comunidad educativa.

Es interesante hacer alusión a D.1 cuando expresa “... las mamás creen que mientras más luego aprenda a leer el niño, va a ser mejor estudiante, entonces en Chile no está acorde la percepción que se tiene de cuál es la edad para empezar a aprender con respecto al desarrollo del cerebro, con respecto a la relación entre la edad biológica y la edad psicológica... En Finlandia que es un país que tiene tremenda educación, se aprende a leer a los 7 años, porque tiene que ver con el desarrollo cerebral, en Chile antes del golpe militar se entraba a primer año a los 7 años de edad y se aprendía a leer a los 7 años. Entonces eso que era parte de la esencia del ser humano que estaba presente en la educación”. Encontramos aquí un componente de respeto al desarrollo del individuo, pues se valora profundamente las diferencias en el ritmo de aprendizaje de los sujetos y se entiende que las instituciones educativas deben acomodarse a dicha diversidad de procesos pedagógicos.

Además, se hace alusión a factores socio económicos y culturales que inciden en el aprendizaje “Pienso que son factores externos e internos. Dentro de los primeros, encontramos la dimensión socioeconómica y hoy, fuertemente la cultural, que enmarcan el desarrollo individual del estudiante” (D.2) “....Factores inmateriales, o subjetivos, por ejemplo el capital cultural de los diferentes actores del proceso de aprendizaje, esto considerando a docentes, estudiantes, y apoderados” (D.3) Con esto se hace alusión a considerar las variables de desigualdad socio económico al operar negativamente en el aprendizaje de los estudiantes.

Predomina la concepción de inteligencia moldeable, que no es fija y que va modificándose a lo largo del tiempo. A su vez, presenta potenciales de desarrollo debido que al alterarse los factores se puede ver desarrollo y enriquecimiento de la misma.

b) Sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje

El visión sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje la expresa D.1 diciendo *“hablamos de buena enseñanza, y por tanto tiene que ver con el desempeño del profesor, y el desempeño del profesor se refleja en el aula, en la relación entre el profesor con sus estudiantes, porque el acto educativo es una retroalimentación, es una transmisión de afecto entre el profesor con sus estudiantes y es un traspasarse conocimiento y aprendizaje, el profesor aprende de los niños, de los alumnos, de los jóvenes y los jóvenes a su vez aprenden del profesor, eso está perdido en la concepción de lo que significa ejercer la profesión docente”* aquí se evidencia que la buena enseñanza es una relación dialógica, en tanto no es unidireccional el proceso si no que existe una retroalimentación entre quien enseña y quien aprende. Se rescata que quien enseña también aprende del acto mismo de enseñar y de quien está aprendiendo.

Se deja atrás la concepción bancaria de la educación y predomina la idea del acto pedagógico como un acto social. Así lo refuerza D.2 al plantear que *“potenciar el auto desarrollo de los estudiantes en tanto seres humanos inconclusos. Esto implica asumir una disposición crítica en relación a la sociedad concreta en que los estudiantes viven para desde ahí, promover una comprensión de la realidad en donde esta se configura con la práctica concreta de todos los seres humanos, es decir, el estudiante asume una postura activa y práctica de su entorno inmediato y no contemplativa”*. Cuando se habla de potenciar el auto desarrollo de los estudiantes se hace alusión a la concepción del docente “guía” para que el propio aprendiz logre encontrar su propia vía de aprendizaje. Se desprende de aquí que la evaluación consistirá en comprobar si el estudiante es capaz de encontrar por sí mismo las vías hacia el aprendizaje.

Además del componente social que lleva consigo el acto de enseñar, se plantea una postura crítica de lo que se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña *“los profesores debe ser un rol transformador de su propia realidad y de la de sus*

estudiantes, en donde no solo sea un sujeto reproductor de contenidos y practicas hegemónicas”

Es posible visualizar una concepción del proceso enseñanza aprendizaje donde predomina la visión de la pedagogía crítica. No es un mero traspaso de contenidos dados de manera acrítica, es problematizar la realidad de los actores con un propósito de transformación social. Al hablar de evaluación, el discurso se centra en la mejora de la práctica. No es sólo comprobar en qué medida se realiza el aprendizaje, es también volver a la práctica y retroalimentarla *“Pienso en dos aspectos. Promover la mejora de la práctica docente en base a los criterios de mejora que la institución definió. Y, en segundo lugar, estar orientados a promover y fortalecer el trabajo colectivo”* (D.2).

c) Sobre la naturaleza de la profesión

En concordancia con lo anterior, en el discurso predomina una visión de la profesión docente que se ve a sí mismo como parte de un acto social- vincular *“Yo creo que el sentido de la profesión es una cuestión que tiene que ver con que trabajamos con seres humanos, yo creo que son pocas las profesiones que tienen ese “feeling”, los que somos profesores sabemos lo que eso significa, un profesor normalista como yo, profesores básicos de hoy en día, saben la emoción que se siente cuando se enseña a leer a un niño cuando empieza a leer por primera vez, eso es una cuestión que es impagable, no hay otra profesión que tenga ese efecto dijéramos del punto de vista emocional, y por tanto esta es una profesión que si bien es cierto nadie se hace rico, pero tiene la satisfacción personal, espiritual de que la labor del profesor es muy importante, en Chile nadie de los que dirige el país, las autoridades políticas, educativas, etcétera... tienden a entender siquiera un poco lo que significa estar atendiendo todos los días a 40 niños, 40 estudiantes, jóvenes que se están desarrollando, eso no lo entienden y por eso que el modelo esta como esta”* (D.1). Se destaca la naturaleza vincular-afectiva de la profesión a diferencia de otras profesiones, en la cual la satisfacción máxima y

la realización profesional están dadas por el sentimiento de logros inmateriales en un plano subjetivo. Cuando el docente se refiere a cómo su satisfacción profesional se ve potenciada por el logro de los estudiantes, da cuenta de la naturaleza de una profesión que se basa en relaciones afectivo-sociales como motor de su profesión.

Complementa D.3 un elemento sobre el sentido de pertenencia de los actores *“...Sentido de pertenencia de docentes y estudiantes, este factor va a ser fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que va acondicionar los vínculos y las formas de relacionarse entre estos actores”* Se comprende el rol docente como un trabajo de naturaleza colectiva y no de manera individualizada.

En mucho más que la transmisión de contenidos, es mirar al ser humano desde una perspectiva integral y potenciar el desarrollo global del otro *“La primera cosa, que es la relación entre los profesores y los alumnos, es una cuestión inevitable, porque si algo caracteriza a esta profesión, es la cuestión humana, la relación que tiene que haber afectiva, yo he comprobado a nivel profesional, que los estudiantes que uno tuvo se acuerdan de uno no por lo que uno les enseñó, no por las materias que uno les enseñó, sino que por los valores que uno les entrego, por el afecto que uno les entrego, porque uno les produjo una sensación distinta, a mi algunos estudiantes me han dicho; sabe por qué lo recuerdo, porque usted me enseñó respeto, yo a usted lo respeté y usted nos respetó a nosotros... no porque yo les enseñe más lenguaje o más matemáticas, la esencia de la educación está justamente en que nosotros estamos formando seres humanos, estamos formando seres con valores, estamos formando ciudadanos, que entiendan que el ser humano tiene un rol social que cumplir, no un rol individual, obviamente que existe el desarrollo personal, el hecho de que él pueda insertarse en la sociedad en la cual va a vivir, que tenga la posibilidad de desarrollarse y formar una familia, tener hijos, etc... pero todo eso en el conjunto de valores sociales que se le están entregando”* (D.1).

Más, los docentes se muestran contrarios a un rol docente como ejecutor de patrones dados externamente *“Que el docente se le quite la legitimidad*

transformadora de su propia realidad, reduciéndolo a un mero ejecutor de las políticas neoliberales” D.3. Frente a esto, se anteponen los conceptos de autonomía profesional para ejercer la labor docente “Con ello se refuerza un comportamiento funcionalista y se devalúa la práctica reflexiva, con grados de autonomía, contextualizada y, en consecuencia crítica” (D.2). “...Establecer un modelo empresarial al interior de las escuelas, en donde todo se debe controlar, quitándole toda autonomía” (D.3)

d) Sobre las actitudes hacia sí mismo

Hay concordancia entre los docentes sobre la necesidad de ser evaluados permanentemente, incluso el docente D.2 expresa que la actual evaluación docente surgió desde la necesidad de los mismos docentes de ser evaluados para mejorar sus prácticas pedagógicas, contrario a la idea que se ha tenido de que los docentes no se quieren evaluar *“La necesidad de un sistema de evaluación docente, fue promovida y apoyada por los docentes Chilenos a través de su organización el colegio de profesores. Para tales efectos, se elaboraron criterios generales que se plasmaron en el marco para la buena enseñanza. Sin embargo, al poco andar el MINEDUC unilateralmente desnaturalizó el proceso y lo comenzó a vincular a incentivos económicos como el SNED y luego AVDI y AEP, proceso que culmina con la actual carrera docente promovida por el ministerio...Es importante tener en consideración la historia de este proceso, porque ella nos demuestra que los docentes si apoyamos un proceso de evaluación de nuestra práctica. Sin embargo, somos críticos del actual formato de evaluación docente” (D.2)*

Predomina la idea de una desvalorización del rol que ejercen los docentes, en el cual deben estar constantemente demostrando la calidad de su trabajo *“...responden básicamente a la lógica del accountability, en donde se debe rendir cuenta de todas las acciones desarrolladas por los docentes, y a la vez reafirma el férreo control a las actividades docentes, dejando entrever la desconfianza hacia*

el actuar del profesorado” (D.3) Frente a lo cual manifiestan un sentimiento de inconformidad.

Además, se realiza una crítica a la lógica vertical que tiene la evaluación actualmente *“Es que yo vuelvo a insistir, la evaluación tiene que ser un trabajo colectivo, la individualidad no debe existir, no es posible que otra persona, un par me tenga que estar evaluando a mí y a su vez a ese par lo esté evaluando otra persona, y eso es lo que se ha implementado en este sistema, es tan nefasto este sistema, es tan retrograda” (D.1).* Situando la evaluación desde una perspectiva colectiva, donde de manera horizontal se evalúe procesos que tienen que ver con propósitos compartidos por los actores educativos.

La descontextualización de las evaluaciones también son un punto crítico del sistema actual, los docentes consideran que en una lógica vertical de evaluación comúnmente se establecen criterios de evaluación desajustados a la realidad de la comunidad educativa y muchas veces realizada por actores externos que no logran apropiarse de las particularidades del contexto *“Sin embargo, somos críticos del actual formato de evaluación docente, porque promueven lógicas pedagógicas, descontextualizadas y su foco no es la retroalimentación con vistas a la mejora” (D.2).*

Es decir, la visión sobre sí mismos podría catalogarse como docentes objetos de evaluaciones que no están relacionadas consigo mismo, que desconocen la cultura docente. Esta idea se puede reafirmar en lo expresado por D.3 *“Por parte del evaluado, este también debe tomarse un proceso de evaluación como una parte de su propio proceso de mejoramiento de prácticas docentes, desarrollando de forma constante las practicas, evitando mostrarse como un profesor efectivo solo para el proceso de evaluación”.* Es decir, predomina la sensación de que para salir exitoso de un proceso de evaluación habría que hacer una “performance” pedagógica.

e) Sobre la actitud hacia los evaluados

Se expresa una visión hacia los evaluados que se cataloga como punitiva y castigadora. Los docentes consideran que la actual evaluación docente más que cumplir con la idea de la retroalimentación de las prácticas pedagógicas para la mejora, tiende a clasificar para premiar a los “buenos profesores” y castigar a los “malos profesores”. *“...el profesor tiene que demostrar que es un docente que hace un trabajo de calidad y que los buenos docentes tienen que ser premiados, y los malos docentes tienen que ser eliminados, y por lo tanto, en esa concepción la única manera que tienen ellos de resolver ese tema, que es parte del modelo, es sencillamente evaluando a los profesores, en una evaluación que más que formativa es punitiva, de tal manera que al profesor que le va bien, se le establezca cierto incentivo y al profesor que le va mal, tenga que salir del sistema”* (D.1). Esta percepción se sostiene desde la idea de la desconfianza hacia los docentes respecto de la calidad de enseñanza que imparten *“y a la vez reafirma el férreo control a las actividades docentes, dejando entrever la desconfianza hacia el actuar del profesorado”* (D.3).

Como evaluados, los docentes hacen alusión a condiciones de presión y estrés como resultado del proceso de evaluación docente *“y a la vez que sea un proceso de acompañamiento sacando la presión y las consecuencias hacia las y los docentes”* (D.3). Además, se hace mención a la cantidad excesiva de horas invertidas por el evaluado para realizar la evaluación *“....Que no signifique tanto tiempo en su elaboración, o en caso contrario que los tiempos estén establecidos para dicha actividad, disminuyéndole la cantidad de horas lectivas o dejándolo durante un periodo de tiempo alejado de sus funciones docentes para que pueda dedicarse desarrollar lo de forma efectiva este proceso de evaluación”* (D.3).

El exceso de evaluaciones individuales resultan un sin sentido para los docentes ya que según su experiencia pedagógicas aquellas no se relacionan realmente con la efectividad de la enseñanza, es decir, no resultan significativas en el contexto actual para los evaluados *“y ese director de escuela evalúa a sus*

profesores y más encima el sistema le pone una evaluación general individual a cada profesor, entonces es una seguidilla de evaluaciones y que al final no tienen ninguna evaluación en la evaluación por decirlo de una forma, porque nadie en este país después de 12 años de evaluación docente en el sistema, ha hecho un estudio que diga cuál es la relación que hay entre la evaluación docente, individual del profesor, con los resultados de la educación, no existe eso, entonces no hay ninguna relación en el proceso de aprendizaje de las bondades que tiene el que el profesor se esté evaluando hoy en día” (D.1).

f) Actitud hacia los colegas

La importancia de la evaluación entre colegas y junto a otros actores de la comunidad educativa resulta central para los docentes. Las evaluaciones individuales pierden sentido en el proceso educativo puesto que conciben la naturaleza de la profesión desde una perspectiva social “...y por tanto el tema de la evaluación docente tiene que ver con eso, tiene que ver con la concepción de modelo y se olvidan que la educación es un acto social, colaborativo entre pares y no un acto individual” (D.1).

La participación de los diferentes actores se valora profundamente ya que son ellos quienes poseen conocimiento acabado sobre el contexto educativo y las necesidades que allí se presentan “Una buena evaluación docente tiene que ver cierto , primero con resolver el contexto en donde el profesor desarrolla su trabajo, tiene que ver con una evaluación al interior del establecimiento educativo, en donde participen todos los miembros de la comunidad, estoy hablando de los estudiantes, padres y apoderados, del cuerpo docente” (D.1)

Es por eso, que se rechaza la idea de agentes externos que desarrollen procesos evaluativos al interior de las escuelas, lo cual ha sido una práctica constante de las instituciones “Debe desplegarse institucionalmente en la escuela y no por agentes externos” (D.2).

Una de las consecuencias de la evaluación docente entre colegas ha sido fomentar una cultura individualista que conlleva aquellos valores de egoísmo y desconfianza entre pares, lo cual se presenta como una de las grandes falencias de las consecuencias del modelo actual *“(Con la evaluación docente se ha querido) Establecer un modelo empresarial al interior de las escuelas, en donde todo se debe controlar, quitándole toda autonomía, estableciendo individualismo, egoísmo y desconfianza entre los diferentes actores de las comunidades escolares”* (D.3)}

g) Sobre la estructura y la dinámica social

Existe entre los docentes una concepción negativa sobre la estructura social, ya que se contradice con los propósitos sociales y los valores que sienten con el deber de promover. La dictadura cívico - militar en nuestro país marca un antes y un después en el modelo educativo Chileno al perder los grados de orientación social que había caracterizado la formación docente hasta ese entonces *“Yo creo que falta mucho, o sea el modelo mismo desde la dictadura en adelante con todos los cambios que produjo, un poco como que ha des concientizado a los profesores, o sea en general la universidad no forma profesores a los cuales se les enseñe, se les diga cuál es el rol social que deben cumplir, entonces estamos muy ganados por el modelo, por el consumo por los valores existentes, la competencia entre pares, etc...”* (D.1).

Existe una posición crítica al modelo neoliberal instalado a partir de la dictadura debido a que se entrega al mercado la labor educativa, viéndose los docentes rápidamente perjudicados al enfrentarse a una permanente verificación de sus competencias profesionales *“Concretamente el hecho de que tiene que estar de acorde al modelo, que tiene que ver con las concepciones neoliberales que parten con Milton Friedman en donde dice que en esta sociedad de mercado el profesor tiene que demostrar que es un docente que hace un trabajo de calidad y que los buenos docentes tienen que ser premiados, y los malos docentes tienen que ser*

eliminados, y por lo tanto, en esa concepción la única manera que tienen ellos de resolver ese tema, que es parte del modelo, es sencillamente evaluando a los profesores, en una evaluación que más que formativa es punitiva, de tal manera que al profesor que le va bien, se le establezca cierto incentivo y al profesor que le va mal, tenga que salir del sistema” (D.1)..... “Finalmente, seguir reproduciendo la mercantilización de la educación, en este caso generando una competencia entre los docentes por tratar de obtener un buen resultado y así evitar su posible salida del establecimiento” (D.3).

Esta estructura social la definen injusta debido a la desigualdad social que la caracteriza. Así mismo, se concibe la educación como un mecanismo de reproducción de dichas desigualdades al mantener y profundizar las lógicas individualistas y competitivas. *“En este sentido, la educación, como proceso amplio de configuración cultural de los seres humanos cumple el primer término un rol hegemónico, pero simultáneamente, puede promover una visión contra hegemónica a los valores, conocimientos y habilidades promovidas por el capitalismo” (D.2)*

La formación docente entregada también al mercado ha generado niveles precarios de formación docente, pues al concebir la educación como un acto social no basta con competencias disciplinarias, sino que también requiere de habilidades relacionadas con el análisis y el pensamiento crítico de la sociedad *“A la vez tiene un rol meramente reproductor de las lógicas de la economía de mercado, generando una sociedad desigual, manteniendo que una gran parte sean trabajadores calificados pero con bajo nivel de análisis, crítica y por ende mínimos niveles de creación” (D.3)*

Las condiciones laborales se visualizan precarias e irracionales desde el profesorado y como una limitante central para ejercer la profesión. *“Nos gusta compararnos con los países extranjeros, somos parte de la OCDE, y en la OCDE seguimos siendo el país en que tenemos las peores condiciones laborales docentes del mundo y tenemos los peores salarios, acaba de salir un estudio de la OCDE donde nuevamente se dice que el profesor Chileno gana menos que los*

demás países de la OCDE y trabaja más, es una locura, en Chile se vive una psicosis educativa” (D.1)... “Respecto a la evaluación docente, primero dejar claro, que bajo estas condiciones laborales es bien difícil poder desarrollar un buen trabajo” (D.3)

h) Sobre la finalidad de las instituciones

Los docentes manifiestan que la finalidad de las instituciones al aplicar una evaluación ha venido siendo la de control social “Actualmente la educación sigue siendo una herramienta de control social, ya sea por medio del sistema curricular, metodológico y a la vez mediante los sistemas de evaluación” (D.3)

Si bien se concibe que las instituciones debiesen buscar la mejora de los procesos institucionales, se cuestiona dicha finalidad en las instituciones actuales ya que las evaluaciones han sido orientadas a la búsqueda de resultados en desmedro del valor formativo de los procesos pedagógicos “Solo se busca el resultado, pero en términos generales no se le pone énfasis al proceso, a las formas de trabajar y a otros elementos que se pueden ir aprendiendo” (D.3)

Es claro que los docentes valoran el proceso evaluativo cuando este está directamente vinculado a una retroalimentación para el aprendizaje “El propósito de cualquier evaluación debe ser la retroalimentación del proceso, o sea yo evalúo para comprobar si lo que yo programe, lo que yo planifiqué, lo cumplí o no lo cumplí, y en función de eso ,yo tengo que retroalimentar aquello que no cumplió, porque la educación es una cosa dinámica una cuestión que puede avanzar, puede retroceder y para eso es la evaluación, para ir comprobando cuales son los avances que se van teniendo, nada más que para eso, para poder formar de la mejor forma a los estudiantes, desde esa formación que nosotros esperamos que tiene que ser una formación integral y no el hecho de ponerle una nota a los estudiantes, o que a nosotros los profesores nos pongan una nota por lo que desempeñamos, sino que la evaluación tiene que ver en el sentido de ir mejorando, de que el proceso educativo se haga mejor” (D.1)

i) Sobre las exigencias morales de la profesión

Las interacciones que se producen en el acto de enseñar son caracterizadas por los docentes como determinantes en la satisfacción personal. Más allá de objetivos determinados a cumplir, un docente percibe que su labor es eminentemente social y por tanto los requerimientos morales son determinantes para ejercer la profesión *“y por tanto esta es una profesión que si bien es cierto nadie se hace rico, pero tiene la satisfacción personal, espiritual de que la labor del profesor es muy importante”* (D.1). En este sentido, la vocación sigue siendo el motor principal de la labor docente.

En el plano de la evaluación, se manifiesta que dicho proceso debe contener altos niveles de autenticidad para que realmente sea efectiva *“Cada uno de los actores debe actuar con la mayor moral y tranquilidad en este proceso de aprendizaje como es la evaluación, para esto el evaluador se debería despojar de todas sus cargas personales acerca de sus propios estereotipos de tipo de clases efectivas”* (D.3) *“Por parte del evaluado, este también debe tomarse un proceso de evaluación como una parte de su propio proceso de mejoramiento de prácticas docentes, desarrollando de forma constante las practicas, evitando mostrarse como un profesor efectivo solo para el proceso de evaluación, puesto que si lo realiza de esta manera, se perderá legitimidad hacia sus propios estudiantes y eso afectará los mismos procesos de aprendizaje”* (D.3).

2. Dimensiones que componen la Evaluación Docente durante el ejercicio profesional a partir de organizaciones gremiales de docentes

a) Referente conceptual y valorativo

Llamaremos “referente” a la construcción conceptual de la realidad que se pretende evaluar. Este “referente” siempre tiene una connotación valorativa, porque expresa lo deseable o lo que se desea alcanzar.

Los docentes consideran que el referente conceptual que pretende evaluar la evaluación docente parte de aquellos elementos que pueden ser mejorados a través de la evaluación. Siendo ese su espíritu inicial, fue acompañado de una política que pretendía brindar los espacios para superar aquellos aspectos que la evaluación arrojara como deficientes *“Se denominó “evaluación docente formativa” que va a servir para detectar las falencias, las debilidades que tenía el profesor dentro del aula y se puede establecer las remediales a través de los que se llaman “planes de superación””* D.1.

Dicho referente es conocido por todos los docentes y están preestablecidos en el “marco para la buena enseñanza” en el cual se explicitan los estándares que debe cumplir un profesor con un buen desempeño *“Se evalúan los estándares de aprendizaje que el ministerio ha definido y que se traducen en el marco por la enseñanza del profesorado, y por tanto lo que se está evaluando es el acercamiento del cumplimiento de esos estándares y de manera más practica también el desarrollo de una clase y que vayan en coherencia con esos estándares”* D.2 *“Principalmente los elementos que evalúa son los que están descritos en el marco por la enseñanza que es el instrumento elaborado por el ministerio de educación hace algunos años para establecer el prototipo de profesor que se necesita”* D.3.

Sin embargo, se identifican críticas en términos de un referente establecido que no logra ser evaluado en su totalidad, pues se circunscriben a un momento de la

clase y no a la totalidad de habilidades que se ponen en juego durante el proceso de enseñanza, dejando fuera elementos transcendentales en la labor *“Que se evalúa principalmente un momento del docente, no necesariamente los distintos elementos que son parte del desempeño de cada uno de los profesores”* D.3

También se manifiestan críticas al referente conceptual evaluado que goza de excesiva preponderancia a los elementos teóricos de la docencia *“En general el sistema de evaluación existente en nuestro país, es enfocado solo a dar cuenta sobre el conocimiento teórico del docente dejando a un lado, como lo dije anteriormente, otro tipo de conocimiento y habilidades que son propias de la pedagogía”* D.3. En contraposición a esto, la crítica se orienta a relevar aspectos de tipo administrativos y de compromiso con la institución que aparecen como relevantes dentro de la evaluación docente *“Es llenar un formulario por parte del sostenedor, un par de docentes y un docente directivo que da cuenta a una serie de situaciones específicas relacionadas con el cumplimiento de tareas y obligaciones respecto a puntualidad, asistencia, compromiso con la institución, formas de desarrollar los aprendizajes etc.”* D.3. Así también, los elementos técnicos propios de la disciplina de la pedagogía cobran un lugar central en la evaluación *“Bueno, primero se mide si el profesor sabe hacer la planificación para aplicarla a los alumnos, enseguida esa misma planificación se comprueba si el profesor sabe hacer clases en concreto, entonces se hace una afirmación dentro de la sala de clases de un tema específico de aprendizaje, en donde al profesor le puede ir bien o mal, bueno siempre el profesor se va a preparar para eso”* D.1. Este punto es relevante puesto que se asume que a pensar de que la correcta elaboración de la planificación de clases, como acto propio de la labor pedagógica, no necesariamente asegura un buen desempeño del profesor.

Los referentes conceptuales sobre los cuales los docentes creen que se debiesen considerar en la evaluación docente consideran aspectos mucho más amplios que los que conciernen al ámbito de la disciplina pura. Aspectos de las relaciones entre actores educativos resultan de mayor relevancia que la planificación de clases *“No se puede ejercer la profesión docente si no sé la materia que estoy*

enseñando, eso es elemental dentro de ejercer la profesión, pero no basta tampoco en solo medir eso, también medir los conocimientos del profesor, cuál es su desempeño en el aula, cuál es la relación con los alumnos, con los apoderados, cuales son las otras materias que el profesor está haciendo valer dentro del ejercicio diario de la profesión, entonces hay un montón de factores que pueden influir pero que no se toman en cuenta, hay que estar centrado concretamente en que el profesor tiene que saber su materia, tiene que saber planificar” D.1

b) Propósitos de la evaluación

Los propósitos de una evaluación se relacionan con el tipo de consecuencias que tendrá la evaluación, los usos que se pretende dar a sus resultados y quiénes harán uso de los mismos.

Los docentes consideran que las consecuencias de la evaluación docente son altísimas y desproporcionadas, pues lejos de producir un efecto formativo como lo fue en su espíritu la evaluación docente, cumple un rol punitivo y de regulación de la oferta docente en el mercado *“Debemos considerar principalmente en el caso de los colegios municipales, se le da la posibilidad al director que el 5% de los docentes que salgan mal evaluados, pueden salir del establecimiento y normalmente los que salen del establecimiento son precisamente los que obtienen malos resultados en la evaluación docente” D.3*

En las escuelas se concibe que el propósito de la evaluación docente radica en eliminar del sistema a aquellos docentes que no cumplen con los estándares mínimos sin lograr acceder a los mecanismos de superación de las debilidades que presenta el docente en el ejercicio docente *“En estricto rigor tienen consecuencias que no son de carácter formativo, puesto que nunca hay una retroalimentación de manera individual al profesorado, ni se le explican sus deficiencias y sus fortalezas, eso no existe, por tanto las consecuencias es buscar una lógica al castigo, ese castigo se traduce a un eventual aumento de salario, porque puede postular a la “AVDI” o la “AEP”, e incluso según la modificación de*

la 20501, la consecuencia puede ser hasta la perdida de trabajo, cuando los profesores en cierta cantidad de año están mal evaluados y después pueden ser puestos a disposición al 5% por parte del director” D.2

Esta situación genera un ambiente de competencia sentido por los docentes, los cuales desarrollan su labor cotidiana en un marco de desconfianza entre colegas por competir por las asignaciones salariales que se ven aumentadas cuando un docente obtiene un buen resultado en su evaluación *“La competencia entre los docentes y nosotros sabemos muy bien que cualquier medición de altas consecuencias va a llevar de la mano también el concepto de la “Accountability”, va a ir de la mano con la idea de la competencia generando dentro de cada una de las escuelas una mayor fiscalización al trabajo docente, producto de que está en juego la desconfianza y el juicio profesional que cada uno de nosotros pudiésemos tener” D.3*

Esta lógica de competencia es concebida como la principal amenaza a la posibilidad de construir comunidades educativas dentro de las escuelas *“... y eso va en contra del concepto de comunidad porque finalmente lo que hace este proyecto de evaluación docente desde que se instaló hasta el día de hoy, es generar un rompimiento importante en las confianzas y relaciones entre los docentes y el resto de la comunidad. En el sentido de que el docente compite con su colega independiente de que no tenga ningún beneficio real tener buen rendimiento, pero compite por tratar de demostrar que es un buen docente” D.2*

Los propósitos de la evaluación también están relacionado con los destinatarios de la evaluación, quiénes utilizarán dichos resultados y para qué propósitos, además de cómo se les entrega la información. Los docentes consideran que los resultados son utilizados por distintos actores y con fines diferentes. En el gobierno central se utilizarían con objetivos de regulación del staff de docente de una institución *“Se evalúa, uno, para generar competencia entre los docentes, sacar docentes del mercado, cuando los resultados no son los que esperan en este caso el municipio o definitivamente el gobierno” D.3*

A nivel de política educativa, los gobiernos centrales utilizan dichos resultados de la evaluación docente para avalar una política que se orienta a responsabilizar a los docentes de los fracasos del sistema escolar, es decir, a reforzar la idea que los bajos resultados de aprendizaje obedecen al precario desempeño de los docentes en nuestro país. *“Lo que el ministerio de educación hace con los resultados es dar cuenta de la responsabilidad de la educación hacia los docentes. O sea, dice que los problemas de calidad están enfocados solamente en que los profesores tienen un mal desempeño. ¿Porque?, porque tienen un mal resultado en su evaluación por lo cual responsabiliza de todos los problemas al docente sin darse cuenta que el estado y la comunidad en general se tiene que hacer cargo de esta situación”*

D.3. Dicha situación es percibida de manera injusta debido a que los docentes consideran que los bajos resultados de la educación en Chile obedecen a una disminución del rol de Estado, por lo cual se interpela directamente al Estado para resolver dicha situación y no individualizar la responsabilidad en los docentes. *“Los utiliza el ministerio para poder levantar un diagnostico general y levantar la política educativa que es lo que fue con el proyecto de carrera docente, en donde en estricto rigor lo que fue haciendo el ministerio fue levantar una serie de datos para fundamentar que había un conjunto importante de profesores que eran deficientes en los resultados de la evaluación docente”* D.2 *“En realidad los resultados siempre fueron en esa lógica, la lógica de evidenciar que los profesores en Chile no tenían las competencias y los conocimientos necesario para poder desarrollar buenas clases y explicar desde ahí la crisis del modelo educativo”* D.2

Otra consecuencia relevante de la evaluación docente es el agobio laboral que produce, debido a que los docentes requieren de tiempos específicos para preparar portafolio que no son asignados de manera complementaria a la carga laboral cotidiana *“Lo mismo con el resto de la comunidad escolar, el profesor dedicaría tanto tiempo a tratar de conseguir un buen resultado que olvida las otras actividades que debiese realizar dentro del establecimiento”* D.3

“Nosotros tenemos un profesor que esta agobiado, la exigencia, lo demandante que es ejercer la profesión docente en Chile hoy día con todas las leyes

imperantes, con todos los trabajos administrativos con la exigencia de que tiene que planificar todos los días y se sigue intensificando, hace que tengamos un profesor que esta estresado, donde las enfermedades profesionales están aumentando significativamente, yo creo que es el profesional que tiene más problemas mentales, de depresión, stress, esquizofrenia, y como tenemos un estado subsidiario en donde no hay una política que resguarde este tipo de situaciones, entonces al modelo no le interesa la calidad del profesor en concreto, hay una contradicción profunda” D.1

c) Conjunto de evidencia empírica de lo que se quiere evaluar

Se consideran los instrumentos de evaluación como dispositivos contruidos para recoger evidencia empírica en forma sistemática sobre los aspectos relevantes de la realidad a evaluar. Dicha evidencia empírica es toda pieza de información que muestra un aspecto de la realidad que nos interesa conocer y evaluar.

Los docentes conocen bien los instrumentos con los que se les evalúa su desempeño, considerando que hay una preponderancia en la valoración de ciertos instrumentos en desmedro de otros. En este caso, se valora mayormente el portafolio debido a que los demás instrumentos se cuestionan críticamente respecto de la validez técnica de dichos instrumentos. *“En concreto hay un instrumento que se llama “portafolio” que es la composición de esta afirmación de clase y de esa planificación de una unidad. A partir de eso hay otro instrumento que es la evaluación del “evaluador par”, se le designa un profesor que se supone que tiene que ser de la misma asignatura, de paso ahí también hay un déficit, porque no siempre los evaluadores par corresponden a la misma asignatura, por falta de profesores que sean evaluadores pares, por lo tanto de repente ocurre que un evaluador par no domina las materias del profesor que se está evaluando, ahí también hay otro déficit. No existe la objetividad correspondiente para hacer la evaluación, desde ese lugar hay una autoevaluación que el profesor se autoevalúa, y desde ahí los técnicos, académicos dicen que no es objetivo eso,*

porque es difícil que el profesor se evalué mal. Ahora, la naturaleza humana es así, nadie se va a tirar un tiro en el pie y va a decir “yo soy malo”, cada profesor tiene su ego, valora su trabajo, se siente orgulloso de ser maestro, por lo tanto el estima que hace bien la pega y se autoevalúa bien, y por ultimo esta la evaluación a sus superiores al interior de la escuela; el director y el jefe técnico (jefe unidad técnica) quienes también hacen una evaluación de ese profesor, y en general la opinión que tienen estas evaluaciones de los jefes son buenas, tienen una buena opinión del trabajo del profesor en el aula, también cuestionar eso, o sea en resumen el gobierno más valida lo que es el portafolio propiamente tal y descalifica un poco los otros 3 instrumentos, en una mirada político – educacional que va apuntando a mi juicio a terminar con esos otros instrumentos y dejar concretamente el tema del portafolio como el instrumento válido para medir si el profesor es bueno o malo” D.1

Se menciona que uno de los instrumentos que debería considerar mayor relevancia en la evaluación es la “autoevaluación” debido a que el proceso que hay detrás de este instrumento es realmente formativo ya que invita al docente a reflexionar sobre su propia práctica pedagógica, por lo tanto, a un potencial transformador del su propia práctica en la medida en que logra visualizar sus propias falencias “Y la ponderación también es compleja, puesto que el tema de la autoevaluación equivale al 10% y uno podría decir que podría tener una ponderación mayor, porque la autoevaluación tiene que ver con la autorreflexión que nosotros hacemos sobre nuestra práctica, entonces esa dimensión supone una devaluación del trabajo auto reflexivo del profesorado” D.2

En este sentido, el propósito formativo de la evaluación docente no se condice con los instrumentos aplicados. En primer lugar, porque la evaluación no ha logrado mejorar la calidad de la enseñanza y por tanto, tampoco ha logrado mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes “Por tanto ha ido asociado a evaluaciones arbitrarias y que se van transgiversando y no cumpliendo los objetivos que se buscan, yo afirmo que nunca la evaluación cumplió el objetivo que se planteó, primero porque el sistema nunca se implementó como

corresponde, porque el profesor tenía que ser ayudado, tener una atención especial, destinarle un colega de mayor experiencia, que lo ayudara y que estuviera constantemente con él, pero eso nunca existió, el gobierno nunca cumplió. No está comprobado tampoco si durante 15 años este modelo de evaluación docente tiene incidencia en los resultados de aprendizaje, porque se supone que el objetivo era mejorar la calidad de educación, y por tanto no hay estudios concretos, no hay evidencia en este país...” D.1 “Considerando los objetivos que plantea la ley cuando se presenta, de acuerdo con las negociaciones que hubo en su momento, lo que buscaba era mejorar la calidad de instalar el concepto de calidad e ir mejorando el aprendizaje de los estudiantes, ese es el objetivo. Pero ¿Qué pasa en la práctica?, no vemos una correlación en la mejora de los aprendizajes y los resultados de la evaluación docente porque finalmente las condiciones materiales e inmateriales de los docentes no son mejoradas. Por lo cual, en este momento el ministerio no saca nada con elaborar un instrumento de evaluación que trate de condecirse con los objetivos si finalmente no responden a la realidad de los profesores en cualquier parte del país, principalmente en los sectores más vulnerables en donde hay condiciones más paupérrimas para su trabajo docente” D.3

En segundo lugar, se establece que los instrumentos de evaluación no logran cumplir su objetivo debido a que el agobio que produce la evaluación no le permite al docente reflejar en ellos su real práctica pedagógica. No se aseguran condiciones mínimas para llevar a cabo la evaluación y rendir la aplicación de instrumentos. Por lo tanto, finalmente se realiza una “performance” al rendir una evaluación ficticia para lograr obtener buenos resultados “*En estricto rigor no es un secreto de que la clase que se hace es ficticia y por tanto no da cuenta del trabajo cotidiano, real, que es dificultoso por parte del profesorado*” D.2

También se cuestiona la falta de consideración de las habilidades que pone en práctica el docente en sala de clases. Se habla de una insuficiencia del análisis de la práctica dicente “*Los instrumentos son insuficientes, le dan demasiado peso a la*

dimensión teórica, creo que la dimensión práctica es la que se debe evaluar, que es el desarrollo de una clase” D.2

d) Comprensión y valoración al contrastar 1, 2 y 3

En este momento de la evaluación se considera establecer un juicio de valor, contrastar la evidencia empírica con un referente. Los juicios de valor que los docente manifiestan que se expresan a partir de los resultados de la evaluación docente tienden a la clasificación de los docentes en distintos niveles de desempeño, responsabilizando individualmente a cada profesor de aquello *“La categorización, eso es uno de los juicios de valor más importantes, eso genera un estatus entre los docentes, el competente, el básico etc. Va dando cuenta que hay profesores buenos y malos para el sistema sin que el Estado se haga cargo” D.3*

A pesar de las voluntades iniciales en la elaboración de la evaluación docente, el propósito inicial de una evaluación para la mejora, aquel docente que se clasifica en el nivel básico actualmente es considerado como un docente que puede ser parte del 5% que el sostenedor puede desvincular de su fuente laboral por considerar que no cumple con los estándares básicos de desempeño *“El gobierno arbitrariamente cambia las reglas del juego, y ya entonces empieza a tener una actitud y tomar algunas medidas que van a castigar al profesor, por tanto cambia y categoriza al profesor que sale básico como un profesor que tampoco tiene los suficientes atributos para ejercer la profesión” D.1*

El resultado de todo esto es una segregación tal que estigmatiza a los docentes al interior de la escuela *“Son juicios de valor que van creando una segregación. Está el profesor que es top, que se traduce en su máxima expresión en la red de maestros, y profesores que son deficientes y por tanto se genera una cierta segregación al interior de la misma escuela” D.2*

e) Toma de decisiones y acciones

El “para qué” de la evaluación tiene que ver con el modo en que se emplean los resultados.

Los docentes consideran que los resultados de la evaluación han sido buenos ya que el porcentaje de resultados insatisfactorios son mínimos *“Los profesores empezaron a evaluarse tras el paso de 15 años, y los resultados han sido auspicioso, porque menos del 2% ha salido insatisfactorio, al cabo de unos años, y esto en el gobierno de Piñera (2011).”* D.1

Sin embargo, a pesar de aquello, los docentes realzan la necesidad de buscar un sentido formativo a su evaluación, lo cual no lo encuentran en la actual. Más bien, sienten tan alejado el sentido de uso de los resultados, que consideran que el uso que se les da es para que los establecimientos sobrevivan en el mercado educacional *“Es como un indicador, una evaluación que van a utilizar como indicador de mercado para poder clasificar y ordenar al magisterios y por tanto no es una evaluación que busca mejorar la práctica del docente y eso se expresa con un solo ejemplo; yo te decía anteriormente que no existe la retroalimentación”* D.2 *“La evaluación docente está dentro del mercado, está pensada para eso, está pensada para hacer propaganda al a comunidad, exhibir las bondades que tienen los colegios y concretamente no da cuenta por la realidad que estamos viviendo con respecto a los procesos que se dan en el país”* D.1

La forma en que los resultados cobran sentido para las comunidades educativas es en el momento en que esos resultados permiten que las familias comparen índices de calidad entre distintos colegios al considerar como un factor preponderante el resultado que obtienen los docentes en su evaluación de desempeño *“Entonces en ese contexto la evaluación docente sirve más para rankear los colegios, para hacer propagandas; si una escuela o liceo tiene muchos profesores destacados en la evaluación, entonces eso lo utilizan como propaganda hacia la comunidad escolar para poder atraer a los alumnos, a las familias que ingresen los niños a la escuela, y por tanto sirve como elemento de*

marketing en general, pero que se utilice como una cuestión concreta en donde a través de una política de formación continua, en concreto una política nacional de perfeccionamiento docente a cargo del estado de forma gratuita, indudablemente que no existe” D.1

En último lugar, los profesores logran hacer una similitud entre el ejercicio que realizan como docentes que evalúan a sus estudiantes y el proceso que los evalúa a ellos. Hay una distancia entre ambos ejercicios, pues el docente apela a una evaluación que le permita tomar decisiones en torno al proceso pedagógico en donde el error se transforma en un potencial de aprendizaje, sin embargo a ellos se les evalúa de una manera diferente, en la cual la toma de decisiones para la mejora no cabe a lugar *“a los profesores se nos exige y cada vez que le aplicamos un instrumento de evaluación a los estudiantes, una prueba, etc., uno hace un proceso de retroalimentación, uno revisa pregunta por pregunta, y te vas con la lógica del error como fuente del aprendizaje, y ese proceso no existe en la evaluación docente, por tanto tu ratificas que es una lógica punitiva y no formativa”*

D.2

VII. CONCLUSIONES

Para finalizar esta investigación, hemos de responder a las preguntas iniciales a partir de las cuales cobra sentido el proceso investigativo. Haber hecho un recorrido por Dubet y Fanfani, permiten comprender la escuela Chilena dentro de los márgenes de una sociedad globalizada donde las transformaciones de la vida moderna han acabado con el programa institucional que predominó durante muchos años, y que aún así, vive en el imaginario de muchos docentes. El rol de la escuela se ha diversificado, y con una suerte de voluntarismo necesario, ha intentado hacerse cargo de problemas sociales de difícil tratamiento al interior de la escuela. Sin más, la escuela ha debido generar mecanismos prácticos que le permitan sobrellevar un programa institucional intentando ajustarse a las múltiples exigencias por la vía de la gestión de los procesos y recursos.

Es posible mencionar que asistimos a un momento complejo en términos de la coherencia que debiese existir entre el programa institucional y la identidad docente actual. Arrastramos la necesidad de construir un programa institucional acorde a las demandas de los países latinoamericanos del siglo XXI sin la reflexión necesaria por parte de los actores educativos sobre cómo el rol docente debe también ajustarse a la escuela actual. Sin esta reflexión de por medio, con participación protagónica de los actores involucrados, resulta difícil avanzar hacia un modelo de escuela que apunte un verdadero rol social de ésta.

Los distintos dispositivos instalados en los últimos años no han logrado visualizar la profundidad de la crisis de sentido que atraviesa la escuela, pues éstos se sostienen en una visión de la escuela reproductora de lógicas tecnocráticas que se enmarcan en un modelo de escuela efectiva orientada a mejorar la gestión y administración de los recursos, tal como lo plantea el *Nuevo Management Público* y los sistemas de *Accountability*. No basta con aquello, es apremiante resignificar la escuela y los procesos que se dan al interior de ésta.

Parte de ésta tarea es la de reconocer que la identidad docente que debe primar para construir la escuela que necesitamos debe orientarse a un modelo orgánico de profesionalización, donde los(as) docentes desarrollen competencias pedagógicas que le permitan desarrollar una labor con grados mayores de autonomía, además de la capacidad de flexibilizar y contextualizar los procesos pedagógicos. Hoy, al parecer, un modelo profesional de éstas características está a la base de la subjetividad docente que se expresan en las concepciones de su propia labor.

Una de las áreas más sensibles para el profesorado Chileno ha sido el mecanismo de evaluación desde el Estado sobre su propia práctica. Si bien los fundamentos que explican la necesidad de dicha evaluación son compartidos por las organizaciones gremiales, los modos de operar y las consecuencias de éstas resultan totalmente ajenas a la cultura docente actual. Esto se visualiza como un problema ya que ningún dispositivo de éstas características puede ser eficaz si se plantea a contrapelo de la cultura docente, más la elaboración de la política debe tener un correlato con quienes la implementan. Por lo dicho anteriormente, es relevante hacer alusión a las concepciones sobre evaluación que tienen las organizaciones gremiales que se desprenden de ésta investigación.

En primer lugar, nos referiremos a las concepciones que predominan sobre el acto de “evaluar” en docentes de organizaciones gremiales en Chile. Señalamos a modo de conclusión que las *concepciones teóricas* que subyacen en el discurso sobre la evaluación se sostienen en fundamentos de la pedagogía crítica, basadas en concepciones sobre la inteligencia como algo que se construye sobre la base de un potencial de desarrollo y que depende de factores culturales, por lo tanto la evaluación reviste un carácter flexible. Se concibe el proceso de enseñanza – aprendizaje desde una concepción constructivista del aprendizaje que pone énfasis en el rol activo de los distintos actores del proceso evaluativo. La naturaleza de la profesión radica en un rol docente mediador que es capaz de pensar críticamente su entorno para transformarlo. El motor de la profesionalidad

docente radica en las satisfacciones personales que devienen de una labor afectiva-vincular en su desempeño y no a estímulos económicos.

Respecto a las *concepciones sobre actitudes*, predomina una visión colectiva del aprendizaje, en la cual los actores deben trabajar colaborativamente para lograr procesos pedagógicos exitosos. Las actitudes esperables en el proceso evaluativo se basan en relaciones de confianza con el otro que apunten a fortalecer vínculos de comunidad escolar. El sentido de la justicia se expresa en la evaluación en tanto ésta no puede ser utilizada como mecanismo de abuso de poder puesto que se distancia de los propósitos de la evaluación.

Las *concepciones morales sobre la estructura y la dinámica social* hacen alusión a una perspectiva crítica al modelo actual, basada en principios de justicia social. Las instituciones deben buscar la mejora de la comunidad educativa y para eso la evaluación debe lograr una real retroalimentación de las prácticas colectivas y no sólo las individuales. Desde esta concepción, inspiran la labor docente los principios humanistas, un estatus moral que persigue reconocimiento social por el aporte que realiza a la comunidad.

En segundo lugar, hemos de concluir que hay una visión crítica por parte de docentes de organizaciones gremiales sobre la actual evaluación docente en Chile, predominando una visión de los docentes como “objetos” de la evaluación y no como “sujetos” de la misma. En concordancia con la literatura internacional, en Chile, esta afirmación obedece a los siguientes puntos críticos;

- 1) La evaluación docente actualmente cumpliría una función de certificación y no de tipo formativa.
- 2) No hay suficientes claridades respecto de los criterios e indicadores de evaluación que se utilizan como referente conceptual y valorativo, pues algunos docentes aluden a que se evalúan en demasiados aspectos técnicos y otros docentes consideran que se da mayor énfasis a aspectos administrativos. Más, la crítica se sostiene en una falta de validez técnica de la evaluación en tanto los referentes

conceptuales creados no logran recoger los elementos relevantes del desempeño docente.

3) En cuanto a los instrumentos de evaluación se considera que si bien son variadas las fuentes de información que se utilizan en la evaluación, se otorga una valoración desproporcional a los instrumentos que realmente le permiten al docente hacer una reflexión de su propia práctica. Además, en la práctica los instrumentos son realizados de manera ficticia por los docentes para lograr los propósitos de certificación, lo cual pierde coherencia con los propósitos de la evaluación.

4) al establecer un juicio de valor y contrastar la evidencia empírica con un referente, la evaluación docente realiza una comparación entre individuos desde una lógica normativa en la cual se deja oculta la calidad de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación. Además, promueve un enfoque de aprendizaje de tipo superficial y de control institucional a través del ranking de puntajes.

5) la evaluación docente no sirve para la toma de decisiones y acciones. No existen los espacios formativos para utilizar los resultados de la evaluación, y en vez de aquello se han introducido incentivos monetarios a las escuelas en función de sus resultados, cuyo propósito explícito es incentivar a todos a mejorar, sin embargo ha resultado en un incremento de la segmentación interna del sistema educativo.

En tercer lugar, a través de esta investigación se han recogido elementos que a juicio de los(as) docentes de organizaciones gremiales son determinantes en el diseño de una política de evaluación docente para nuestro país;

1) La evaluación debe cumplir un propósito formativo para cada sujeto como parte de un proyecto de comunidad educativa, por lo cual el uso de los resultados debe ser al interior de las escuelas buscando el aprendizaje de cada sujeto.

2) La responsabilidad de la calidad educativa no recae únicamente del docente, por tanto la evaluación debe considerar una valoración de factores externos a la

enseñanza propiamente tal, como lo son las condiciones de desigualdad social y cultural, como también el rol del Estado en el ejercicio del derecho a la educación.

3) Los incentivos económicos no se relacionan con las reales motivaciones del docente, apelando a incentivos del orden de las condiciones colectivas y relacionales de trabajo cotidiano.

4) La evaluación debe darse en un clima natural de trabajo, donde se fortalezcan los vínculos de colaboración profesional y sea parte constitutiva del proceso de trabajo realmente llevado a la práctica por los docentes.

5) Los instrumentos de evaluación deben ser variados y diversos para lograr capturar habilidades puestas en juego por parte del docente en el proceso de enseñanza que los instrumentos actuales no logran recoger. Además, se consideran de mayor relevancia aquellos instrumentos que detonan la reflexión crítica por parte del docente de su propia labor pedagógica.

6) La evaluación debe fomentar la participación de todos los actores de la comunidad educativa.

En síntesis, la Evaluación Docente en Chile no ha logrado responder a los objetivos que inspiraron su diseño, con los cuales muchos docentes de nuestro país se comprometieron en un acto histórico de acuerdo entre diversos actores políticos. Con ya un recorrido hecho, los(as) docentes han resistido a ser sometidos a este tipo de evaluación, no obstante, la evaluación para el aprendizaje es una necesidad que se mantiene como una deuda pendiente.

Finalmente, hemos de llegar a la conclusión que la evaluación docente que se lleva aplicando en Chile algo más de 15 años no ha logrado recoger las concepciones que tienen los docentes de organizaciones gremiales sobre el acto evaluativo, lo cual perjudica enormemente la implementación de una política pública de evaluación docente que requiere del compromiso y la identificación del profesorado Chileno. Se presenta una cultura de evaluación que responde a

lógicas opuestas respecto a la cultura evaluativa que los docentes de organizaciones gremiales consideran como correctas.

Esta investigación ha sido realizada con el propósito de aportar elementos para el debate sobre una política nacional de evaluación docente en un Chile en el cual la investigación educativa es insipiente aún. Las concepciones, la cultura y subjetividad de los docentes deben ser elementos fundamentales a la base del diseño político, pues quienes en última instancia le dan sentido a la evaluación son el propio docente. Sin su participación activa no existe posibilidad alguna de lograr la tan anhelada calidad de nuestra educación Chilena.

VIII. RECOMENDACIONES A LA POLÍTICA EDUCATIVA

El propósito de esta investigación ha sido, desde su gestación, avizorar elementos claves a considerar en el diseño de la política educativa. Si bien los alcances de esta investigación pueden quedar en los márgenes de experiencias, vivencias y concepciones que no son generalizables en términos metodológicos, sí es posible aportar datos concretos que puedan sustentar la construcción de políticas educativas para los desafíos actuales. En particular, hemos tratado de situar las concepciones sobre evaluación en el contexto de una crisis global de la escuela, pues ahí las claves para comprender el porqué de una resistencia constante por parte de las organizaciones gremiales de docentes Chilenos a la lógica de evaluación que se desprende del Sistema Nacional de Evaluación Docente.

A nivel macro, es relevante partir de la base de la necesidad imperiosa de poner como eje central en las políticas públicas la superación de las condiciones de estratificación y desigualdad social que aquejan a la sociedad, pues la escuela no podrá nunca resolver por sí sola dichas problemáticas. Aun así, la escuela presenta grandes desafíos.

Es fundamental la activa participación de los actores involucrados en la búsqueda de soluciones a esta crisis institucional. La discusión actual sobre carrera docente se llevó a cabo sin el acuerdo mayoritario de un sector del magisterio, lo que a nuestro juicio es un error de forma sobre cómo se discute la política, que finalmente conduce a un error de contenido al no considerar la voz del magisterio. Es también aplicable la participación de los actores involucrados en los contextos escolares con el fin de desarrollar mecanismos colectivos y flexibles para adaptarse a las necesidades y demandas de su entorno.

La evaluación del desempeño docente debe estar ligada a una visión de profesionalización ligada necesariamente a la mejora de las condiciones laborales y salariales que permitan que la evaluación de cuentas realmente del desempeño docente y no se vea interferida por variables externas que perjudican el desempeño. Algunas sugerencias respecto a las condiciones laborales son:

- Aumentar la cantidad de horas no lectivas con el propósito de mejorar la preparación de la enseñanza. Hoy, la relación 75% y 25% no es suficiente para desarrollar la labor docente, ni tampoco para preparar el proceso de Evaluación Docente. Estas horas deben enfocarse al desarrollo profesional, es decir, a la preparación de clases, reflexión pedagógica, trabajo interdepartamental, instancias de perfeccionamiento, entre otras.
- Reducir la cantidad de estudiantes por aula. La pérdida de sentido del rol docente tiene relación con no contar con condiciones que permitan al docente desarrollar aspectos formativos integrales que vayan más allá de la transmisión de contenidos disciplinares. Una de las grandes tareas pendientes en educación ha sido la atención a necesidades educativas especiales, lo cual difícilmente pueda ser abordado por un docente en un contexto de 40 estudiantes por aula.
- Instalar la necesidad de abordar la salud docente desde el punto de vista de las enfermedades laborales desde una perspectiva de prevención y protección. La incoherencia entre los propósitos morales y las exigencias inmediatas del rol docente han generado un alto índice de enfermedades psicológicas entre los docentes que profundizan el malestar docente.

Sobre las condiciones salariales, se sugiere:

- Elevar las remuneraciones docentes considerando un piso mínimo digno y una progresión económica que estimule la permanencia de los(as) docentes en aula. Esto permitiría, en alguna medida, mejorar el estatus social perdido.
- Considerar una Renta Básica Nacional para todos los(as) docentes sin distinción de nivel de enseñanza o dependencia del establecimiento. Hay

una dispersión salarial entre las distintas áreas de la pedagogía y el nivel en el que se ejerce.

- Reconocer la experiencia docente adquirida durante los años de servicio y que ésta se exprese en términos salariales..
- Poner término a estímulos económicos individuales como la Asignación Excelencia Pedagógica (AEP) y la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI), ya que estimulan la competencia entre los(as) docentes olvidando que el acto educativo es por excelencia un acto colectivo y colaborativo. Estos recursos deben pasar a la estructura basal de los salarios.
- El Estado debe ser quien sostenga la relación contratctual de los(as) docentes, pues el rol social que cumplen para el desarrollo del país no puede quedar sujeto a intereses privados ni particulares.

Considerando la mejora de las condiciones recién expuestas, es que podemos pensar en procesos de evaluación a la labor profesional docente efectiva y pertinente para mejorar los procesos de aprendizaje de todos(as) los(as) estudiantes. La evaluación de la labor profesional debe estar puesta en función de los objetivos de la educación y no como sucede actualmente, pues los instrumentos se convierten en objetivos en sí mismos. Debe ponerse mayor atención a la cuestión de la cultura común pues la escuela sigue siendo una herramienta de integración social con el propósito, en lo declarativo, de favorecer herramientas que permita a los individuos convertirse en sujetos autónomos y ciudadanos activos. Sobre el Sistema Nacional de Evaluación Docente, se sugiere lo siguiente:

- Una nueva Evaluación Docente requiere desarrollar procesos de retroalimentación al docente con el propósito de mejorar sus prácticas pedagógicas. Actualmente el sistema reporta sólo la categoría en la cual quedan ubicados los(as) docente desde una lógica punitiva y no de aprendizaje.

- La evaluación debe considerar los procesos de enseñanza y desempeño del docente al interior de la comunidad educativa y en ningún caso debe vincularse a los resultados académicos de los(as) estudiantes, puesto que el rendimiento escolar se explica mayoritariamente por variables externas a la escuela y a la labor del docente. Además, situar la evaluación desde esos indicadores, es reducir la labor pedagógica únicamente a la transmisión de contenido, lo cual es totalmente ajeno a la cultura docente.
- Incorporar como criterios de evaluación al docente su capacidad de reflexión y compromiso social, pues en esencia, la gratificación docente está dada por el rol social que cumplen y no por controles externos descontextualizados.

Para finalizar, hemos de insistir en la importancia de volver a confiar en los(as) docentes de nuestro país. Es el Estado quien debe garantizar una adecuada formación y desarrollo profesional con propósitos formativos. El futuro de las nuevas generaciones está también en las manos de quienes pasan gran parte de sus vidas con ellos(as) en la vida escolar, y por tanto, hay mucho más que contenidos por entregar. Pensar en los(as) docentes de nuestro país es pensar también en la sociedad que deseamos para nuestros hijos(as).

VIII. BIBLIOGRAFÍA

Acuña, F. (2012). *La visión de los docentes sobre los programas de evaluación del desempeño e incentivos económicos individuales del Ministerio de Educación*. Memoria para optar al título de antropólogo social. Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.

Ávalos, B. (2009). *La profesión docente en Chile a más de 150 años de su primera institucionalización: cuatro preguntas y cuatro relatos*. En: Seminario Un núcleo de iniciativa científica milenio. Santiago, Chile.

Ávalos, B., Bellei, C., Sotomayor, C., & Valenzuela, J. P. (2010). *La profesión docente en Chile: políticas, prácticas, proyecciones*. [en línea] <http://www.ciie2010.cl/docs/doc/sesiones/195_BAvalos_Profesion_Docente.pdf> [consulta 16 julio 2015]

Assaél, J. (2015). *Evaluación docente*. OPECH. Santiago, Chile.

Bonifaz, R. (2011). *Origen de la evaluación docente y su conexión con las políticas públicas en educación*. La evaluación docente en Chile.

Brunner, J. (2014). *Iguals oportunidades de aprendizaje*. Diario La Tercera, Santiago, Chile, 09 julio, C1.

Chile. Ministerio de Educación (1990). *Ley 18.962: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*, 10 marzo 1990.

Chile. Ministerio de Educación. (1996). *Ley 19.070: Estatuto de los Profesionales de la Educación*, 10 septiembre 2006.

Chile. Ministerio de Educación. (2001). *Ley 19.715: Otorga un mejoramiento especial para los profesionales de la educación*, 25 enero 2001.

Chile. Ministerio de Educación. (2009). *Ley 20.370: Ley General de Educación*, 17 agosto 2009.

Cornejo, R., & Redondo, J. M. (2007). *Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual* [en línea] Valdivia, Estudios pedagógicos. <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052007000200009&lng=es&nrm=iso> {consulta: 04 agosto 2015]

Cornejo, R. (2015). *Análisis crítico del Proyecto de Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. En: COMISIÓN DE EDUCACIÓN, Cámara de Diputados de Chile. Santiago.

Dejours, C. (2015). Entrevista realizada por Dr. Roberto Aceituno Decano Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile. [Video] Santiago, Chile. <https://www.youtube.com/watch?v=TC723_zfOZg>

Dezeraga, M. (2014). *Módulo I: Visión crítica de enfoques y prácticas de evaluación en el aula*. [diapositiva]. Diplomado en evaluación para el aprendizaje, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.

Dubet, F. (2002). *El declive de la Institución*. París, ed. Seuil.

Dubet, F. (2004). *¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?* París, Université de Bordeaux 2, ed. Ehes.

Fanfani, E. T. (2008). *Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión*. Encuentro nacional de didáctica e práctica de ensino: trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas, 14, 225-40.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Fundación Nodo xxi. (2015). *La modernización de la educación pública: ¿hacia dónde va la desmunicipalización?* Cuadernos de coyuntura n°7.

Fundación Sol. (2011). *El desalojo de la educación pública*. Serie Ideas para el buen vivir n°1, Santiago, Chile. [en línea] <<http://www.fundacionsol.cl/wp-content/uploads/2011/12/Ideas-1-Institucionalidad-y-Desarrollo.pdf> > [consulta 23 julio 2015]

González, E. (2015). *Arriba profes de Chile: De la precarización neoliberal a la reorganización docente*. Santiago, ed. América en Movimiento.

Guerrero, L. M. (2001). *La entrevista en el método cualitativo*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Documento en línea. Disponible en: <http://rehue.csociales.uchile.cl/investigacion/genetica/cg04.htm> [Fecha de consulta: 19 de mayo de 2012].

Guerrero, P. (2005). *Construcción de identidad y sentido del trabajo en profesores de sectores populares*. XVIII Encuentro de Investigadores en Educación. CPEIP.

Hargreaves, A. (2005). Cuando vivimos en una época de test estandarizados es cuando más se requiere hacer una comunidad de aprendizaje. Entrevista a Andy Hargreaves. Revista Docencia. Nº 27.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). México: Editorial Mc Graw-Hill.

Lizana, V. (2012). *Estrategias de análisis de material de investigación*. [diapositiva]. Diplomado en Competencias en Investigación Pedagógica, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.

Manzi, J. (2011). *La evaluación docente en Chile*. MIDE UC. Santiago, Chile.

Mckenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P., & Hiroyuki, H. (2005). *Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.

Ministerio de Educación. (2011). Resultados Nacionales Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

Ministerio de Educación. (2015). *Política nacional docente: Propuesta de carrera profesional docente* [en línea] Santiago, Chile <<http://es.slideshare.net/CarlaSoezdeTorres/carrera-profesional-docente-2015>>

Mizala, A., & Romaguera, P. (2001). *Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile*. Santiago, CEA.

Mizala, A., & Romaguera, P. (2002). *Evaluación del desempeño e incentivos en la educación Chilena*. [en línea] Cuadernos de economía, 39(118), 353-394. <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-8212002011800004&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0717-68212002011800004> [consulta: 25 noviembre 2015]

Murillo, F., González, A. & Rizo, M. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.

Núñez, I. (2004). *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile*. Documento del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.

Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH). (2015). *Financiamiento de la educación Chilena*. [en línea]

<http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/financia_educa.pdf> [consulta 23 julio 2015]

Pérez, G. (2004). *Modelos o paradigmas de análisis de la realidad. Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla, 25-33.

Sacristán, J. G. (1997). *Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo*. Lugar Editorial.

Sandín, M. P. (2003). *La investigación cualitativa en España*. En: Investigación cualitativa en educación. Madrid, McGraw Hill, 90-115.

Santos Guerra, M. (1996). *Evaluación Educativa: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Santos Guerra, M. (2001). *Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional eres*. Tendencias pedagógicas, (6), 89-100.

Sapelli, C. y Vial, B. (2002). *The Performance of Private and Public Schools in the Chilean Voucher System*. Cuadernos de Economía, vol. 39, N°118, 423-454.

Sisto, V., & Fardella, C. (2015). *El eclipse del profesionalismo en la era de la Rendición de Cuentas—Modelando Docentes en el Contexto del Nuevo Management Público*. Cadernos de Educação, (49), 03-23.

Tello, C. (2012). *La Profesionalización docente en Latinoamérica y los sentidos discursivos del neoliberalismo: 1990-2012*. Revista Inter Ação, 38(1), 67-87.

Torres, R. M. (1985). *Formación Docente: Clave de la reforma educativa*. Texto presentado no Seminário “Nuevas formas de aprender y de enseñar: Demandas a la formación inicial del docente”. CIDE/UNESCO-OREALC/UNICEF, Chile, Santiago, Mimeo.

Vaillant, D. (2009). *La profesión docente: lecciones para diseñadores de políticas sobre reformas que funcionan*. Políticas educativas y cohesión social en América latina. Santiago, Uqbar editores.

IX. ANEXOS

1. Transcripción de entrevistas

Docente 1 (D.1) Entrevistado: Darío Vásquez Salazar.

Secretario General del Colegio de Profesores de Chile

Profesor Normalista.

Pregunta: ¿Cuál es su visión sobre la evaluación docente que se les hace a los actuales profesores de Chile?

Respuesta: Bueno la actual evaluación docente que se plantea en el proyecto de carrera docente, tiene que con una concepción de modelo, de la concepción que se tiene de cuál es el ejercicio docente y buscando un término que no es más preciso que un término de mercado, que es el tema de la calidad. Hay que partir diciendo q la calidad no está definida, o sea nadie puede explicar que es lo que es calidad, que es calidad de educación, nosotros hablamos de buena enseñanza, y por tanto tiene que ver con el desempeño del profesor, y el desempeño del profesor se refleja en el aula, en la relación entre el profesor con sus estudiantes, porque el acto educativo es una retroalimentación, es una transmisión de afecto entre el profesor con sus estudiantes y es un traspasarse conocimiento y aprendizaje, el profesor aprende de los niños, de los alumnos, de los jóvenes y los jóvenes a su vez aprenden del profesor, eso está perdido en la concepción de lo que significa ejercer la profesión docente, y se agrava porque en Chile se forman muy malos profesores en una sociedad de mercado, en donde la educación está libre al mercado, en donde existen mallas curriculares libres para todas las universidades, con una proliferación espantosa de universidades en el país en donde se ha privilegiado mucho el lucro, y por tanto la calidad que tanto pregonan o la buena educación que tiene que darse, está muy cuestionada en el punto de vista en que nadie controla, esto se agrava porque tenemos un estado que tampoco fiscaliza, y por tanto en este tipo de estado que es subsidiario, todos los

recursos que provienen de todos los trabajadores, toda la sociedad Chilena a través de los impuestos se traspasan a terceros para que ellos hagan uso de esos recursos, y por tanto el tema de la evaluación docente tiene que ver con eso, tiene que ver con la concepción de modelo y se olvidan que la educación es un acto social, colaborativo entre pares y no un acto individual.

Pregunta: ¿Qué intereses políticos vez detrás de esta concepción sobre la evaluación docente?

Respuesta: Concretamente el hecho de que tiene que estar de acorde al modelo, que tiene que ver con las concepciones neoliberales que parten con Milton Friedman en donde dice que en esta sociedad de mercado el profesor tiene que demostrar que es un docente que hace un trabajo de calidad y que los buenos docentes tienen que ser premiados, y los malos docentes tienen que ser eliminados, y por lo tanto, en esa concepción la única manera que tienen ellos de resolver ese tema, que es parte del modelo, es sencillamente evaluando a los profesores, en una evaluación que más que formativa es punitiva, de tal manera que al profesor que le va bien, se le establezca cierto incentivo y al profesor que le va mal, tenga que salir del sistema.

Pregunta: ¿Qué elementos debiesen considerar una buena evaluación docente?

Respuesta: Una buena evaluación docente tiene que ver cierto , primero con resolver el contexto en donde el profesor desarrolla su trabajo, tiene que ver con una evaluación al interior del establecimiento educativo, en donde participen todos los miembros de la comunidad, estoy hablando de los estudiantes, padres y apoderados, del cuerpo docente, en función de hacer una primera evaluación de cómo funciona la escuela, y cuál es el aporte que está haciendo a esa comunidad y como está dando cuenta de las necesidades de esa comunidad para poder educar, a partir de eso, la individualidad tiene que jugar en favor del proyecto que hace la comunidad y sobre eso hay que evaluar, una comunidad es totalmente distinta de otra, incluso dentro de las mismas escuelas, los estudiantes son

distintos unos de otros, por lo tanto la concepción de como evaluar tiene que ver con esa concepción del trabajo colaborativo , de la composición que tiene la comunidad educativa, y no esta individualización del profesor del punto de vista de cómo se desempeña.

Pregunta: ¿Qué roles en ese sentido cumple el evaluador y el evaluado?

Respuesta: Es que yo vuelvo a insistir, la evaluación tiene que ser un trabajo colectivo, la individualidad no debe existir, no es posible que otra persona, un par me tenga que estar evaluando a mí y a su vez a ese par lo esté evaluando otra persona, y eso es lo que se ha implementado en este sistema, es tan nefasto este sistema, es tan retrogrado. En el sistema público, entre comillas, el alcalde evalúa al jefe de educación, que tiene a su cargo la administración de muchas escuelas, a su vez ese jefe de educación evalúa a cada uno de los directores, porque ellos se comprometen con un proyecto educativo a 4 años, y ese director de escuela evalúa a sus profesores y más encima el sistema le pone una evaluación general individual a cada profesor, entonces es una seguidilla de evaluaciones y que al final no tienen ninguna evaluación en la evaluación por decirlo de una forma, porque nadie en este país después de 12 años de evaluación docente en el sistema, ha hecho un estudio que diga cuál es la relación que hay entre la evaluación docente, individual del profesor, con los resultados de la educación, no existe eso, entonces no hay ninguna relación en el proceso de aprendizaje de las bondades que tiene el que el profesor se esté evaluando hoy en día.

Pregunta: Desde la perspectiva de esta evaluación que es colaborativo, que es anclada a las comunidades educativas, ¿Cuál sería el propósito entonces de esta evaluación?

Respuesta: El propósito de cualquier evaluación debe ser la retroalimentación del proceso, o sea yo evalúo para comprobar si lo que yo programe, lo que yo planifiqué, lo cumplí o no lo cumplí, y en función de eso ,yo tengo que retroalimentar aquello que no cumplió, porque la educación es una cosa dinámica

una cuestión que puede avanzar, puede retroceder y para eso es la evaluación, para ir comprobando cuales son los avances que se van teniendo, nada más que para eso, para poder formar de la mejor forma a los estudiantes, desde esa formación que nosotros esperamos que tiene que ser una formación integral y no el hecho de ponerle una nota a los estudiantes, o que a nosotros los profesores nos pongan una nota por lo que desempeñamos, sino que la evaluación tiene que ver en el sentido de ir mejorando, de que el proceso educativo se haga mejor.

Pregunta: Desde el punto de vista de la pedagogía, ¿Cómo entiendes el aprendizaje, que factores influyen en el aprendizaje de los estudiantes y también de los profesores?

Respuesta: La primera cosa, que es la relación entre los profesores y los alumnos, es una cuestión inevitable, porque si algo caracteriza a esta profesión, es la cuestión humana, la relación que tiene que haber afectiva, yo he comprobado a nivel profesional, que los estudiantes que uno tuvo se acuerdan de uno no por lo que uno les enseñó, no por las materias que uno les enseñó, sino que por los valores que uno les entregó, por el afecto que uno les entregó, porque uno les produjo una sensación distinta, a mí algunos estudiantes me han dicho; sabe por qué lo recuerdo, porque usted me enseñó respeto, yo a usted lo respeté y usted nos respetó a nosotros.. no porque yo les enseñé más lenguaje o más matemáticas, la esencia de la educación está justamente en que nosotros estamos formando seres humanos, estamos formando seres con valores, estamos formando ciudadanos, que entiendan que el ser humano tiene un rol social que cumplir, no un rol individual, obviamente que existe el desarrollo personal, el hecho de que él pueda insertarse en la sociedad en la cual va a vivir, que tenga la posibilidad de desarrollarse y formar una familia, tener hijos, etc... pero todo eso en el conjunto de valores sociales que se le están entregando.

Pregunta: Hace un rato hablamos del tema de la calidad, que es un término tan cuestionado, especialmente cuando no hablamos de productos ni objetos,

estamos hablando de seres humanos, y hablar de aprendizaje hoy en día significa considerar algunos factores que inciden en el aprendizaje, ¿Qué factores, a juicio suyo, además de lo de vincular, de lo afectivo, inciden en el aprendizaje?

Respuesta: Tiene que ver también con las condiciones laborales, con los recursos técnicos, humanos, con el apoyo que da el estado al desarrollo de la educación, yo creo que hay una cuestión muy fundamental y muy de fondo aquí en la educación Chilena, nos gusta compararnos con los países extranjeros, somos parte de la OCDE, y en la OCDE seguimos siendo el país en que tenemos las peores condiciones laborales docentes del mundo y tenemos los peores salarios, acaba de salir un estudio de la OCDE donde nuevamente se dice que el profesor Chileno gana menos que los demás países de la OCDE y trabaja más, es una locura, en Chile se vive una psicosis educativa, mira lo que te voy a decir... las mamás creen que mientras más luego aprenda a leer el niño, va a ser mejor estudiante, entonces en Chile no está acorde la percepción que se tiene de cuál es la edad para empezar a aprender con respecto al desarrollo del cerebro, con respecto a la relación entre la edad biológica y la edad psicológica... En Finlandia que es un país que tiene tremenda educación, se aprende a leer a los 7 años, porque tiene que ver con el desarrollo cerebral, en Chile antes del golpe militar se entraba a primer año a los 7 años de edad y se aprendía a leer a los 7 años. Entonces eso que era parte de la esencia del ser humano que estaba presente en la educación se quitó por este modelo neoliberal de mercado en donde todos tienen que empezar a hacer competencia entonces es una carrera que empieza desde que el niño nace, y por tanto hay una equivocación del punto de vista de la formación de los seres humanos y de la educación en Chile y que se expresa de esta forma, y lo otro es que todos tienen que ir a la universidad, todos a la universidad, o sea nadie va a ser exitoso en este país si no tiene un título universitario, y uno dice... bueno, y los técnicos en este país. Lo que pasa es que en el modelo la industrialización está hecha pedazos, entonces el modelo ya no necesita obreros especializados, porque eso no existe, todo se importa, todo viene del extranjero, y vivimos de la exportación de frutas, de la minería y del “retail”, de los servicios, pero no hay más. O sea Chile es un país que principalmente

establece servicios, y por tanto ese punto de vista que está vinculado con lo que es el modelo educativo, tiene estas diferencias, entonces todos a la universidad y todos aprender antes de los 7 años.

Pregunta: Desde su perspectiva, ¿Cuál es el rol docente, cuál es el sentido de esta profesión?

Respuesta: Yo creo que el sentido de la profesión es una cuestión que tiene que ver con que trabajamos con seres humanos, yo creo que son pocas las profesiones que tienen ese “feeling”, los que somos profesores sabemos lo que eso significa, un profesor normalista como yo, profesores básicos de hoy en día, saben la emoción que se siente cuando se enseña a leer a un niño cuando empieza a leer por primera vez, eso es una cuestión que es impagable, no hay otra profesión que tenga ese efecto dijéramos del punto de vista emocional, y por tanto esta es una profesión que si bien es cierto nadie se hace rico, pero tiene la satisfacción personal, espiritual de que la labor del profesor es muy importante, en Chile nadie de los que dirige el país, las autoridades políticas, educativas, etcétera... tienden a entender siquiera un poco lo que significa estar atendiendo todos los días a 40 niños, 40 estudiantes, jóvenes que se están desarrollando, eso no lo entienden y por eso que el modelo esta como esta.

Pregunta: Como profesores hoy día estamos asistiendo a un proceso que es histórico de levantamiento desde el gremio, y de denunciar las injusticias tremendas que se han hecho con el profesorado y las consecuencias que ello ha tenido también en nuestros niños, ¿Cuál es nuestro rol como profesores en la transformación social de este país?

Respuesta: Yo creo que falta mucho, o sea el modelo mismo desde la dictadura en adelante con todos los cambios que produjo, un poco como que ha desconcientizado a los profesores, o sea en general la universidad no forma profesores a los cuales se les enseñe, se les diga cuál es el rol social que deben cumplir, entonces estamos muy ganados por el modelo, por el consumo por los

valores existentes, la competencia entre pares, etc... Y por tanto la cuestión que hay que rescatar y yo creo que el gremio docente tiene mucho que decir en esas cosas, pero para eso se necesita un cambio profundo en el gremio, que visualice en un programa estratégico de cómo empezar a trabajar desde las bases de los profesores, la pedagogía crítica, el hecho de que entiendan que la educación es un alma de cambio, en donde tenemos que formar seres sociales que se inserten en la sociedad para hacer un aporte a que haya mayor justicia, otros valores imperantes, y eso es un trabajo largo que hay que comenzar de una vez y por eso que en el gremio se necesitan muchos cambios profundos internos que pongan en nuestra perspectiva la labor del gremio, principalmente el gremio tiene que empezar a hablar de pedagogía, del rol del profesor, mientras no hagamos eso, indudablemente que vamos a seguir no posicionándonos como corresponde en la sociedad Chilena.

Pregunta: ¿Qué se evalúa concretamente en la evaluación docente?

Respuesta: Bueno, con el tiempo los objetivos que tenía la evaluación han ido cambiando, en forma arbitraria por parte de los gobiernos de turno, la evaluación docente nace a principios del 2000, mediante un acuerdo entre los empleadores municipales, el gobierno (MINEDUC) y el colegio de profesores; con la intención de evaluar el desempeño profesional de los profesores en el aula, por lo tanto se estableció lo que se denominó “evaluación docente formativa” que va a servir para detectar las falencias, las debilidades que tenía el profesor dentro del aula y se puede establecer las remediales a través de los que se llaman “planes de superación”, por esa razón es que la evaluación docente no determina un despliegue inmediato del profesor, sino que al profesor que era evaluado en categoría base insuficiente, se le suspendía en el curso, por este carácter formativo que tenía, y durante el año que estaba suspendido entraba a un curso de superación, para poder superar las deficiencias detectadas en su evaluación, y si salía una segunda vez mal, se le daba una tercera oportunidad para poder superarlo y si salía mal de nuevo, ahí salía del sistema.

Lamentablemente este proyecto era tan ambicioso, que fue resistido por lo profesores desde su comienzo, una división, unos sectores que se negaban y otros que lo aceptaban. El resultado fue auspicioso, ahí viene la primera contradicción, es cierto que el proceso es engorroso, quita demasiado tiempo al profesor, uno de los déficit es que no otorga tiempo para hacer la evaluación y por tanto esto que ha sido tan desistido por el profesorado, se legalizo y los profesores empezaron a evaluarse tras el paso de 15 años, y los resultados han sido auspicioso, porque menos del 2 % ha salido satisfactorio, al cabo de unos año, y esto en el gobierno de Piñera (2011). El gobierno arbitrariamente cambia las reglas del juego, y ya entonces empieza a tener una actitud y tomar algunas medidas que van a castigar al profesor, por tanto cambia y categoriza al profesor que sale básico como un profesor que tampoco tiene los suficientes atributos para ejercer la profesión.

Y por lo tanto si bien es cierto esta en nivel poco superior con un satisfactorio, pero también tiene, según la visión que tiene la gente de gobierno, que ese profesor no está bien y tiene que someterse a ciertas restricciones y salir del sistema. Por tanto ha ido asociado a evaluaciones arbitrarias y que se van transgiversando y no cumpliendo los objetivos que se buscan, yo afirmo que nunca la evaluación cumplió el objetivo que se planteó, primero porque el sistema nunca se implemento como corresponde, porque el profesor tenía que ser ayudado, tener una atención especial, destinarle un colega de mayor experiencia, que lo ayudara y que estuviera constantemente con él, pero eso nunca existió, el gobierno nunca cumplió. No está comprobado tampoco si durante 15 años este modelo de evaluación docente tiene incidencia en los resultados de aprendizaje, porque se supone que el objetivo era mejorar la calidad de educación, y por tanto no hay estudios concretos, no hay evidencia en este país, no hay seguimiento, porque lamentablemente no se investiga, no hay investigación educacional, que diga cierto la incidencia que tiene una evaluación docente en el mejoramiento individual del profesor en su profesión y tampoco está comprobado si el colectivo, si globalmente los resultados de la evaluación docente van incidiendo en el interior

de las escuelas, que permita que el profesor incida o la planta docente incida en que hay que mejorar los aprendizajes dentro de la escuela, la practica dice que aquí no ha habido cambios sustantivos en los resultados de la evaluación, sobre todo a través del SIMCE que es complementario, que no permite tener una visión concreta, el SIMCE también es un parámetro válido para ver si se está mejorando la educación, ambas pruebas evaluación docente y SIMCE, es como la “crónica de una muerte anunciada”, o sea los resultados son similares año tras año, con algunas variaciones entre competente y destacado, competente y básico, que va indicando la visión que ellos dan, porque muchos profesores básicos pasan a ser competentes, por eso pensamos que es la variación normal que tiene que tener un sistema como éste en donde del punto de vista de la conducta humana, del punto de vista de los resultados de este tipo de prueba, siempre van a haber algunos que son excelentes, otros son buenos, regulares o malos, si eso es natural, esos resultados van a estar siempre presentes. Lo otro es que la evaluación no demuestra si el profesor es eficiente o no en el aula, en los aprendizajes de los alumnos, hay casos patéticos con respecto a los resultados de la evaluación, hay profesores que son destacados, pero sus alumnos no aprenden en el aula, y hay otros que son insatisfactorios y esos cabros aprenden mucho, entonces no es válido, del punto de vista de evaluar, valga la redundancia, la evaluación, en los avances o en las bondades que tiene para poder incidir en el desarrollo educativo, sobre todo porque un profesor su rendimiento depende del sector en donde el labore, de las condiciones del alumno, donde este la escuela, depende de un montón de factores que en una prueba como esta no da cuenta de eso, y por lo tanto el tema de la evaluación lamentablemente va a seguir vigente, la concepción del mejoramiento de la calidad de educación en nuestro país está vinculada a este tipo de pruebas y hoy día el profesor además de la evaluación va a tener que hacer muchas más pruebas, yo creo que aquí se olvidan del aula y va a llegar un momento en el que como profesores vamos a tener que hacer una evaluación en serio, como corresponde, porque también tenemos déficit como organización, como profesores, no hemos sabido enfrentar como corresponde el tema de la evaluación docente, y que nosotros definitivamente demostremos que

este instrumento no sirve para poder mejorar la educación Chilena, cuando tengamos esos estudios es posible que tengamos una mirada distinta pero por ahora vamos a tener que seguir de acuerdo a que los partidos gobernantes, los de turno, sigan insistiendo en un modelo que no da cuenta en el mejoramiento de la educación.

Pregunta: ¿Qué aspectos del desempeño del profesor son evaluados con esta evaluación docente?

Respuesta: Bueno, primero se mide si el profesor sabe hacer la planificación para aplicarla a los alumnos, enseguida esa misma planificación se comprueba si el profesor sabe hacer clases en concreto, entonces se hace una afirmación dentro de la sala de clases de un tema específico de aprendizaje, en donde al profesor le puede ir bien o mal, bueno siempre el profesor se va a preparar para eso. En concreto hay un instrumento que se llama “portafolio” que es la composición de esta afirmación de clase y de esa planificación de una unidad. A partir de eso hay otro instrumento que es la evaluación del “evaluador par”, se le designa un profesor que se supone que tiene que ser de la misma asignatura, de paso ahí también hay un déficit, porque no siempre los evaluadores par corresponden a la misma asignatura, por falta de profesores que sean evaluadores pares, por lo tanto de repente ocurre que un evaluador par no domina las materias del profesor que se está evaluando, ahí también hay otro déficit. No existe la objetividad correspondiente para hacer la evaluación, desde ese lugar hay una autoevaluación que el profesor se autoevalúa, y desde ahí los técnicos, académicos dicen que no es objetivo eso, porque es difícil que el profesor se evalúe mal. Ahora, la naturaleza humana es así, nadie se va a tirar un tiro en el pie y va a decir “yo soy malo”, cada profesor tiene su ego, valora su trabajo, se siente orgulloso de ser maestro, por lo tanto el estima que hace bien la pega y se autoevalúa bien, y por ultimo esta la evaluación a sus superiores al interior de la escuela; el director y el jefe técnico (jefe unidad técnica) quienes también hacen una evaluación de ese profesor, y en general la opinión que tienen estas

evaluaciones de los jefes son buenas, tienen una buena opinión del trabajo del profesor en el aula, también cuestionar eso, o sea en resumen el gobierno más valida lo que es el portafolio propiamente tal y descalifica un poco los otros 3 instrumentos, en una mirada político – educacional que va apuntando a mi juicio a terminar con esos otros instrumentos y dejar concretamente el tema del portafolio como el instrumento válido para medir si el profesor es bueno o malo, pero vuelvo a insistir eso no basta, es cierto que el profesor tiene que hacer su materia, o sea no se puede ejercer la profesión docente si no sé la materia que estoy enseñando, eso es elemental dentro de ejercer la profesión, pero no basta tampoco en solo medir eso, también medir los conocimientos del profesor, cuál es su desempeño en el aula, cuál es la relación con los alumnos, con los apoderados, cuales son las otras materias que el profesor está haciendo valer dentro del ejercicio diario de la profesión, entonces hay un montón de factores que pueden influir pero que no se toman en cuenta, hay que estar centrado concretamente en que el profesor tiene que saber su materia, tiene que saber planificar, y esta es la contradicción más profunda en el sistema, porque aquí se relaciona la pedagogía, hay un artículo en la ley general de educación en el 46g que permite que ejerzan la profesión docente, otros profesionales que nunca han seguido la pedagogía, y por tanto hay contradicciones dentro del modelo, tales que hacen que por un lado exigen al profesor que tenga amplios conocimientos pedagógicos, pero por otro lado a una persona que nunca ha sido profesor le permiten ejercer la profesión, aun mas, la gente que dirige el sistema, directores de escuela, jefes de los servicios que en este caso la municipalidad, luego los servicios locales que vienen, no necesitan ser docentes, no necesitan ser pedagogos para ser jefes y dirigir un sin número de escuelas a su cargo, entonces aquí el sistema está lleno de contradicciones que no se condicen con los intentos que tiene el gobierno a través de sus programas de que aquí hay que mejorar el proceso enseñanza- aprendizaje en concreto.

Pregunta: Si los resultados de la actual evaluación docente en el fondo no sirven para la mejora del proceso pedagógico, ¿Qué es lo que se hace con aquellos resultados, como se utilizan dichos resultados por las instituciones?

Respuesta: Lamentablemente como estamos en una educación de libre mercado, la educación está en el mercado, aquí hay lucro, dicen que el lucro se termina pero en la práctica si uno escarba bien lo que son las leyes, el lucro no se va a terminar totalmente, siempre va a haber mucha plata del estado que está siendo pasada a los privados, entonces en ese contexto la evaluación docente sirve más para rankear los colegios, para hacer propagandas; si una escuela o liceo tiene muchos profesores destacados en la evaluación, entonces eso lo utilizan como propaganda hacia la comunidad escolar para poder atraer a los alumnos, a las familias que ingresen los niños a la escuela, y por tanto sirve como elemento de marketing en general, pero que se utilice como una cuestión concreta en donde a través de una política de formación continua, en concreto una política nacional de perfeccionamiento docente a cargo del estado de forma gratuita, indudablemente que no existe, y por tanto esa es la gran contradicción, pedirle demasiada exigencia al profesor pero no dar nada a cambio para poder mejorar el proceso, ese es el problema de fondo que tiene el actual sistema y lamentablemente la evaluación docente está dentro del mercado, está pensada para eso, está pensada para hacer propaganda a la comunidad, exhibir las bondades que tienen los colegios y concretamente no da cuenta por la realidad que estamos viviendo con respecto a los procesos que se dan en el país.

Pregunta: Todas las evaluaciones median tanto las consecuencias que tiene una evaluación, el impacto que tiene, ¿Cuáles son las consecuencias que hoy día está teniendo la evaluación docente en el profesorado Chileno?

Respuesta: Bueno, nosotros tenemos un profesor que esta agobiado, la exigencia, lo demandante que es ejercer la profesión docente en Chile hoy día con todas las leyes imperantes, con todos los trabajos administrativos con la exigencia de que tiene que planificar todos los días y se sigue intensificando, hace que

tengamos un profesor que esta estresado, donde las enfermedades profesionales están aumentando significativamente, yo creo que es el profesional que tiene más problemas mentales, de depresión, stress, esquizofrenia, y como tenemos un estado subsidiario en donde no hay una política que resguarde este tipo de situaciones, entonces al modelo no le interesa la calidad del profesor en concreto, hay una contradicción profunda, no hay una correspondencia entre tener buenos profesores para que hayan buenos colegios en donde haya muy buena educación con respecto a la realidad que viven los profesores en el aula y las nuevas leyes que vienen tampoco van a resolver esos problemas. El ejercicio de la evaluación docente no va a mejorar, no va a resolverse en corto plazo, aquí tendría que haber concretamente un vuelco muy importante, una decisión política tal que permita dar otra mirada al modelo, o sea volver al origen de lo que es educar. Primero la educación es un derecho, y en Chile no está consagrado el derecho, segundo la educación debe ser gratuita en todos los sentidos y eso tampoco en Chile está consagrado, un sector de la población que son los más deprivados podríamos decir que tienen educación gratuita, pero en el contexto de todo lo que hemos hablado respecto a la evaluación y los resultados, no permite que esa educación tenga el prestigio tal que permita fortalecerla, por lo tanto yo creo que se augura, dijéramos malos tiempos para la educación Chilena, y creo que van a pasar muchos años mientras no haya un cambio profundo en donde no se van a resolver los problemas de la educación.

Transcripción de entrevista.

Docente 2 (D.2) Entrevistado: Eduardo González.

Vocero nacional Movimiento por la Unidad Docente (MUD)

Profesor de Historia y Geografía.

Pregunta: ¿Cuál es su visión respecto de la evaluación docente actual?

Respuesta: La necesidad de un sistema de evaluación docente, fue promovida y apoyada por los docentes Chilenos a través de su organización el colegio de profesores. Para tales efectos, se elaboraron criterios generales que se plasmaron en el marco para la buena enseñanza. Sin embargo, al poco andar el MINEDUC unilateralmente desnaturalizó el proceso y lo comenzó a vincular a incentivos económicos como el SNED y luego AVDI y AEP, proceso que culmina con la actual carrera docente promovida por el ministerio.

Es importante tener en consideración la historia de este proceso, porque ella nos demuestra que los docentes si apoyamos un proceso de evaluación de nuestra practican. Sin embargo, somos críticos del actual formato de evaluación docente, porque promueven lógicas pedagógicas, descontextualizadas y su foco no es la retroalimentación con vistas a la mejora, sino que está orientada a ser un mecanismo de mercado, es decir, ordenar y situar a los docentes en grados superiores e inferiores y en base a ellos asignar mejoras salariales.

Pregunta: ¿Qué intereses políticos confluyen en dicha política?

Respuesta: Yo creo que más que políticos son ideológicos. Se busca un disciplinamiento cultural del docente quien debe someterse a estándares predefinidos por el Estado, estableciéndose un rasero en función del acercamiento a lejanía a dichos estándares. Con ello se refuerza un comportamiento funcionalista y se devalúa la práctica reflexiva, con grados de autonomía, contextualizada y, en consecuencia critica. Desde el punto de vista político, esconde el interés de reforzar la “individualidad docente” por sobre el trabajo colectivo lo que finalmente redundando también en un disciplinamiento con un fuerte impacto, como lo es el salarial.

Pregunta: ¿Qué se evalúa concretamente en la evaluación docente?

Respuesta: Se evalúan los estándares de aprendizaje que el ministerio ha definido y que se traducen en el marco por la enseñanza del profesorado, y por tanto lo que se está evaluando es el acercamiento del cumplimiento de esos

estándares y de manera más practica también el desarrollo de una clase y que vayan en coherencia con esos estándares.

Pregunta: ¿Qué consecuencias tienen los resultados de dicha evaluación?

Respuesta: En estricto rigor tienen consecuencias que no son de carácter formativo, puesto que nunca hay una retroalimentación de manera individual al profesorado, ni se le explican sus deficiencias y sus fortalezas, eso no existe, por tanto las consecuencias es buscar una lógica al castigo, ese castigo se traduce a un eventual aumento de salario, porque puede postular a la “AVDI” o la “AEP”, e incluso según la modificación de la 20501, la consecuencia puede ser hasta la perdida de trabajo, cuando los profesores en cierta cantidad de año están mal evaluados y después pueden ser puestos a disposición al 5% por parte del director.

Pregunta: ¿Quiénes utilizan los resultados de la evaluación docente?

Respuesta: Los utiliza el ministerio para poder levantar un diagnostico general y levantar la política educativa que es lo que fue con el proyecto de carrera docente, en donde en estricto rigor lo que fue haciendo el ministerio fue levantar una serie de datos para fundamentar que había un conjunto importante de profesores que eran deficientes en los resultados de la evaluación docente, y ahora se están trasladando los resultados a un control mucho más territorial o más local, que es el sostenedor o el director.

Pregunta: ¿Cuándo aparecen los resultados en la prensa, que fenómeno ocurre con esos resultados a nivel de sociedad?

Respuesta: Yo creo que lo que se está haciendo es la construcción de un imaginario colectivo sobre como se ve la docencia, como se ven los profesores y ese imaginario colectivo ha estado dado por cierto deterioro por el trabajo del profesorado para fundamentar las políticas que si venían a impulsar y que iban a ser la carrera profesional docente, y ahora se está transitando a construir otra mirada de un docente mucho más profesional pero en realidad los resultados

siempre fueron en esa lógica, la lógica de evidenciar que los profesores en Chile no tenían las competencias y los conocimientos necesario para poder desarrollar buenas clases y explicar desde ahí la crisis del modelo educativo.

Pregunta: ¿Qué piensas tú sobre los instrumentos utilizados en la evaluación docente?, ¿Son diversos?, ¿Están correlacionados con los propósitos de la evaluación docente?

Respuesta: Los instrumentos son insuficientes, le dan demasiado peso a la dimensión teórica, creo que la dimensión práctica es la que se debe evaluar, que es el desarrollo de una clase. En estricto rigor no es un secreto de que la clase que se hace es ficticia y por tanto no da cuenta del trabajo cotidiano, real, que es dificultoso por parte del profesorado, y la ponderación también es compleja, puesto que el tema de la autoevaluación equivale al 10% y uno podría decir que podría tener una ponderación mayor, porque la autoevaluación tiene que ver con la autorreflexión que nosotros hacemos sobre nuestra práctica, entonces esa dimensión supone una devaluación del trabajo auto reflexivo del profesorado.

Pregunta: A partir de cualquier evaluación se emiten juicios de valor respecto de la práctica que se está evaluando, ¿Cuáles son los juicios de valor que se emiten a través de estos instrumentos de evaluación?, ¿Lo que hacen es fomentar un ranking o fomentan criterios de aprendizaje para la mejora?

Respuesta: Evidentemente es el primer punto que tú indicas, son juicios de valor que van creando una segregación. Está el profesor que es top, que se traduce en su máxima expresión en la red de maestros, y profesores que son deficientes y por tanto se genera una cierta segregación al interior de la misma escuela.

Pregunta: En síntesis, ¿Para qué se evalúa hoy en día a los profesores en Chile?

Respuesta: Es como un indicador, una evaluación que van a utilizar como indicador de mercado para poder clasificar y ordenar al magisterios y por tanto no es una evaluación que busca mejorar la práctica del docente y eso se expresa

con un solo ejemplo; yo te decía anteriormente que no existe la retroalimentación, a los profesores se nos exige y cada vez que le aplicamos un instrumento de evaluación a los estudiantes, una prueba, etc., uno hace un proceso de retroalimentación, uno revisa pregunta por pregunta, y te vas con la lógica del error como fuente del aprendizaje, y ese proceso no existe en la evaluación docente, por tanto tu ratificas que es una lógica punitiva y no formativa.

Pregunta: ¿Qué aspectos debiese considerar una evaluación docente para ser realmente efectiva?

Respuesta: Se debiesen considerar básicamente cuatro. Primero que sea contextualizada a la realidad de la comunidad escolar en la cual se desenvuelve. Que no debe estar vinculada bajo ningún aspecto a medidas sancionadoras como causales de despido e incentivos salariales. Debe asegurar mecanismos reales de retroalimentación y debe desplegarse institucionalmente en la escuela y no por agentes externos.

Pregunta: ¿Qué deben buscar las instituciones con una evaluación hacia los docentes?

Respuesta: Pienso que dos aspectos. Promover la mejora de la práctica docente en base a los criterios de mejora que la institución definió. Y, en segundo lugar, estar orientados a promover y fortalecer el trabajo colectivo.

Pregunta: ¿Cuál es el rol de los actores (evaluador-evaluado) en un proceso de evaluación?

Respuesta: Debe establecerse una relación dialógica y no de supervisión. Deben asumirse en una mirada de aprendizaje mutuo.

Pregunta: ¿Cuál debiese ser el propósito de un proceso evaluativo?

Respuesta: Como se mencionó anteriormente, mejorar la práctica docente y fortalecer el trabajo colaborativo.

Pregunta: ¿Qué factores influyen en el aprendizaje?

Respuesta: Pienso que son factores externos e internos. Dentro de los primeros, encontramos la dimensión socioeconómica y hoy, fuertemente la cultural, que enmarcan el desarrollo individual del estudiante. En lo interno, es decir, la escuela, encontramos dinámicas de la cultura escolar y lo que acontece al interior de la propia aula. Es decir, el aprendizaje esta mediado por procesos multidimensionales.

Pregunta: ¿Cuál es el rol docente?

Respuesta: En relación a los estudiantes potenciar el auto desarrollo de los estudiantes en tanto seres humanos inconclusos. Esto implica asumir una disposición critica en relación a la sociedad concreta en al que los estudiantes viven para desde ahí, promover una comprensión de la realidad en donde esta se configura con la practica concreta de todos los seres humanos, es decir, el estudiante asume una postura activa y practica de su entorno inmediato y no contemplativa. El rol del docente, en otras palabras, es asumirse conscientemente como un agente crítico, lo que no es lo mismo que asumirse como difusor de un determinado proyecto político.

Pregunta: ¿Cuál es el rol de la educación en la sociedad?

Respuesta: La educación se sitúa dentro de los mecanismos culturales de reproducción de toda sociedad. Es necesario distinguir entre ella y la escolarización que no es más que la institucionalización de la educación. La primera es más amplia mientras que la segunda está acotada a la institucionalidad derivada del estado. En este sentido, la educación, como proceso amplio de configuración cultural de los seres humanos cumple el primer término un rol hegemónico, pero simultáneamente, puede promover una visión contra hegemónica a los valores, conocimientos y habilidades promovidas por el capitalismo.

Pregunta: ¿Qué prácticas de evaluación son predominantes actualmente?

Respuesta: Aquellas que fortalecen la dinámica individual, descontextualizada, castigadora y disciplinadora orientada al mercado.

Transcripción de entrevista.

Docente 3 (D.3) Entrevistado: Jorge Muñoz.

Acción Docente- Movimiento 50/50

Pregunta: ¿Cuál es su visión respecto de la evaluación docente actual?

Respuesta: Respecto a la evaluación docente, primero dejar claro, que bajo estas condiciones laborales es bien difícil poder desarrollar un buen trabajo, debido que finalmente las y los docentes que participan en estos procesos deben dejar a un lado muchas actividades al interior de la misma escuela, debido a que comúnmente no se asigna un tiempo en el que se pueda desarrollar sin mayores inconvenientes. Por otra parte los elementos que se encuentran presentes en su elaboración responden básicamente a la lógica del “Accountability”, en donde se debe rendir cuenta de todas las acciones desarrolladas por los docentes, y a la vez reafirma el férreo control a las actividades docentes, dejando entrever la desconfianza hacia el actuar del profesorado. Como también este sistema de evaluación es posible desarrollarlo por los docentes del sector municipal, debido a las consecuencias que pueda generar

Pregunta: ¿Qué intereses políticos confluyen en dicha política?

Respuesta: Es absolutamente claro, que los intereses políticos que influyen en la evaluación docente, son: Que el docente se le quite la legitimidad transformadora de su propia realidad, reduciéndolo a un mero ejecutor de las políticas neoliberales. Establecer un modelo empresarial al interior de las escuelas, en donde todo se debe controlar, quitándole toda autonomía, estableciendo individualismo, egoísmo y desconfianza entre los diferentes actores de las comunidades escolares. Se disminuye la democratización de las escuelas, debido

a que al establecer este dispositivo hacia los docentes, se disminuye la posibilidad que este tenga un mayor grado para participar en la toma de decisiones. Finalmente, seguir reproduciendo la mercantilización de la educación, en este caso generando una competencia entre los docentes por tratar de obtener un buen resultado y así evitar su posible salida del establecimiento.

Pregunta: ¿Qué se evalúa concretamente en la evaluación docente?

Respuesta: Principalmente los elementos que evalúa son los que están descritos en el marco para la buena enseñanza, que es el instrumento elaborado por el ministerio de educación hace algunos años para establecer el prototipo de profesor que se necesita para el sistema educacional y por otra parte debemos dejar claro que se evalúa principalmente un momento del docente, no necesariamente los distintos elementos que son parte del desempeño de cada uno de los profesores. Se reconoce solamente algunos aspectos dentro de la sala de clases y un tipo de instrumento de evaluación que elabora el profesor pero desconociendo la capacidad integral del docente en su desempeño cotidiano

Pregunta: ¿Qué consecuencias tienen los resultados de la evaluación docente?

Respuesta: En relación a los resultados, debemos considerar principalmente que en el caso de los colegios municipales, se le da la posibilidad al director que el 5% de los docentes que salgan mal evaluados, pueden salir del establecimiento y normalmente los que salen del establecimiento son precisamente los que obtienen malos resultados en la evaluación docente. Lo que el ministerio de educación hace con los resultados es dar cuenta de la responsabilidad de la educación hacia los docentes. O sea, dice que los problemas de calidad están enfocados solamente en que los profesores tienen un mal desempeño. ¿Porque?, porque tienen un mal resultado en su evaluación por lo cual responsabiliza de todos los problemas al docente sin darse cuenta que el estado y la comunidad en general se tiene que hacer cargo de esta situación.

Pregunta: Sobre los instrumentos de evaluación utilizados ¿Qué percepción tienes tú de los instrumentos de evaluación?

Respuesta: Respecto a los instrumentos de evaluación, conozco el caso de los instrumentos que se están aplicando en algunas comunas, es llenar un formulario por parte del sostenedor, un par de docentes y un docente directivo que da cuenta a una serie de situaciones específicas relacionadas con el cumplimiento de tareas y obligaciones respecto a puntualidad, asistencia, compromiso con la institución, formas de desarrollar los aprendizajes etc. Pero también en general el sistema de evaluación existente en nuestro país, es enfocado solo a dar cuenta sobre el conocimiento teórico del docente dejando a un lado, como lo dije anteriormente, otro tipo de conocimiento y habilidades que son propias de la pedagogía.

Pregunta: ¿Están correlacionados los objetivos que busca la evaluación docente con sus instrumentos de evaluación?

Respuesta: Para nada, porque considerando los objetivos que plantea la ley cuando se presenta, de acuerdo con las negociaciones que hubo en su momento, lo que buscaba era mejorar la calidad, de instalar el concepto de calidad e ir mejorando el aprendizaje de los estudiantes, ese es el objetivo. Pero ¿Qué pasa en la práctica?, no vemos una correlación en la mejora de los aprendizajes y los resultados de la evaluación docente porque finalmente las condiciones materiales e inmateriales de los docentes no son mejoradas. Por lo cual, en este momento el ministerio no saca nada con elaborar un instrumento de evaluación que trate de condecirse con los objetivos si finalmente no responden a la realidad de los profesores en cualquier parte del país, principalmente en los sectores más vulnerables en donde hay condiciones más paupérrimas para su trabajo docente. Pero también tenemos que tener en consideración que en los objetivos que plantea la evaluación docente, el marco por la enseñanza, tampoco tienen relación producto que la norma la hace el gobierno y el parlamento, pero la ejecución está en la institución privada, la lleva el MIDE UC y con su política de estandarización y

desprofesionalización, tampoco responde precisamente a los objetivos reales que debiese tener la evaluación docente.

Pregunta: ¿Qué tipos de juicios de valor entrega esta evaluación docente?

Respuesta: Respecto a la categorización, eso es uno de los juicios de valor más importantes, eso genera un estatus entre los docentes, el competente, el básico etc. Va dando cuenta que hay profesores buenos y malos para el sistema sin que el estado se haga cargo. ¿Qué otros conceptos lleva?, la competencia entre los docentes y nosotros sabemos muy bien que cualquier medición de altas consecuencias va a llevar de la mano también el concepto de la “Accountability”, va a ir de la mano con la idea de la competencia generando dentro de cada una de las escuelas una mayor fiscalización al trabajo docente, producto de que está en juego la desconfianza y el juicio profesional que cada uno de nosotros pudiésemos tener.

Pregunta: Hoy en día la evaluación docente en Chile, ¿Qué rol juega? ¿Para qué se evalúa en Chile a los profesores?

Respuesta: Para que se evalúa, de acuerdo a lo que está establecido en este momento y lo que se ha discutido y a lo que realmente se está haciendo en los distintos municipios de nuestro país. Se evalúa, uno, para generar competencia entre los docentes, sacar docentes del mercado, cuando los resultados no son los que esperan en este caso el municipio o definitivamente el gobierno, pero también se utilizan para la mercantilización de la educación en el sentido de que los apoderados, cuando, bueno en el proyecto de ley en sus inicios respecto a carrera docente en sus inicios, planteaba que se hiciera público el resultado, eso buscaba que los apoderados en función de los resultados de profesores iban a meter a sus hijos al establecimiento y eso va en contra del concepto de comunidad porque finalmente lo que hace este proyecto de evaluación docente desde que se instaló hasta el día de hoy, es generar un rompimiento importante en las confianzas y relaciones entre los docentes y el resto de la comunidad. En el sentido de que el

docente compite con su colega independiente de que no tenga ningún beneficio real tener buen rendimiento, pero compite por tratar de demostrar que es un buen docente dentro del establecimiento y lo mismo con el resto de la comunidad escolar, el profesor dedicaría tanto tiempo a tratar de conseguir un buen resultado que olvida las otras actividades que debiese realizar dentro del establecimiento.

Pregunta: ¿Qué aspectos debiese considerar una evaluación docente para ser realmente efectiva?

Respuesta: Entre los elementos que debiese considerar una evaluación docente para que sea realmente “efectiva” se pueden considerar: Que sea pertinente a las diferentes realidades de las comunidades. Que sea un instrumento que no refleje prácticas alejadas a los espacios de aprendizajes. Que no signifique tanto tiempo en su elaboración, o en caso contrario que los tiempos estén establecidos para dicha actividad, disminuyéndole la cantidad de horas lectivas o dejándolo durante un periodo de tiempo alejado de sus funciones docentes para que pueda dedicarse desarrollar lo de forma efectiva este proceso de evaluación y por último, que se evalúen desde la comunidad.

Pregunta: ¿Qué deben buscar las instituciones con una evaluación hacia los docentes?

Respuesta: Principalmente que sea realmente sea un proceso normal en el trabajo de las escuelas, no algo que genera mecanismos de presión y que a la vez incita a que se preparen clases “efectivas” por obtener un buen resultado” y a la vez que sea un proceso de acompañamiento sacando la presión y las consecuencias hacia las y los docentes.

Pregunta: ¿Cuál es el rol de los actores (evaluador-evaluado) en un proceso de evaluación?

Respuesta: Cada uno de los actores debe actuar con la mayor moral y tranquilidad en este proceso de aprendizaje como es la evaluación, para esto el

evaluador se debería despojar de todas sus cargas personales acerca de sus propios estereotipos de tipo de clases efectivas, en donde debe reconocer y respetar la diversidad de prácticas docentes en sus diferentes espacios de aprendizaje. Por parte del evaluado, este también debe tomarse un proceso de evaluación como una parte de su propio proceso de mejoramiento de prácticas docentes, desarrollando de forma constante las practicas, evitando mostrarse como un profesor efectivo solo para el proceso de evaluación, puesto que si lo realiza de esta manera, se perderá legitimidad hacia sus propios estudiantes y eso afectará los mismos procesos para los mismos procesos de aprendizaje.

Pregunta: ¿Cuál debiese ser el propósito de un proceso evaluativo?.

Respuesta: El proceso debería ser mejorar las prácticas de las y los docentes en consideración a criterios pertinentes a su propio contexto.

Pregunta: ¿Qué factores influyen en el aprendizaje?

Respuesta: En el proceso de aprendizaje, si lo entendemos tan solo hacia los estudiantes, hay una multiplicidad de factores, pero si comprendemos que el aprendizaje se da de forma multilateral, o sea, a todos y entre todos los actores de la comunidad de aprendizaje, se deben considera algunos de los siguientes factores. Están los factores materiales u objetivos: en estos encontramos los recursos, en este punto hay que tener en consideración, el tiempo como elemento relevante en los procesos de aprendizaje, el cual siempre va ir acompañado del recurso económico que le va a dar la importancia a la asignación y distribución de tiempo. Esto va a condicionar otra serie de elementos, como son la cantidad de trabajadores al interior de la escuela, la estabilidad de los mismos, sus condiciones de trabajo para con los estudiantes. También está la infraestructura de los espacios de aprendizaje, (salas de clases, gimnasio, laboratorios, bibliotecas, etc.), es un factor absolutamente importante en el mismo proceso de aprendizaje, sumando elementos como el casino que también son espacios de aprendizaje. Los implementos materiales que ayudan a desarrollar los aprendizajes, como textos escolares, diccionarios, tecnología y otros

implementos necesarios para el aprendizaje. Se consideran también la preparación de los trabajadores de la educación, debido a que cuando estos realizan actualizaciones, capacitaciones o perfeccionamientos pueden influir en diferentes niveles o formas en los aprendizajes que se desarrollan.

También hay factores inmateriales, o subjetivos: Por ejemplo, el capital cultural de los diferentes actores del proceso de aprendizaje, esto considerando a docentes, estudiantes, y apoderados. También, el sentido de pertenencia de docentes y estudiantes, este factor va a ser fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que va a condicionar los vínculos y las formas de relacionarse entre estos actores.

Pregunta: ¿Cuál es el rol docente?

Respuesta: El rol de las y los profesores debe ser un rol transformador de su propia realidad y de la de sus estudiantes, en donde no solo sea un sujeto reproductor de contenidos y prácticas hegemónicas, sino que sean liberadoras en sus discursos y en su propio actuar. Junto a lo anterior debemos tener un rol crítico y activo en la escuela y fuera de ella, que se haga parte de los procesos de cambio de nuestra sociedad.

Pregunta: ¿Cuál es el rol de la educación en la sociedad?

Respuesta: Actualmente la educación sigue siendo una herramienta de control social, ya sea por medio del sistema curricular, metodológico y a la vez mediante los sistemas de evaluación. A la vez, tiene un rol meramente reproductor de las lógicas de la economía de mercado, generando una sociedad desigual, manteniendo que una gran parte sean trabajadores calificados pero con bajo nivel de análisis, crítica y por ende mínimos niveles de creación.

Pregunta: ¿Qué prácticas de evaluación son predominantes actualmente?

Respuesta: Las principales prácticas de evaluación que son predominantes en Chile, son todo tipo de evaluaciones estandarizadas, que imiten la creación y reconocimiento de la diversidad que existe al interior de los espacios de

aprendizaje. Si se realiza una comparación con las prácticas de evaluación de hace 50 años, estas no han cambiado mayormente, solo se busca el resultado, pero en términos generales no se le pone énfasis al proceso, a las formas de trabajar y a otros elementos que se pueden ir aprendiendo.