

INVESTIGACIONES

Repensando la evaluación docente: Chile-México

Rethinking teacher evaluation:
Chile-Mexico

Alberto Galaz Ruiz^a
Edgar Daniel Anaya Torres^b

^a Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Austral de Chile.
alberto.galaz@uach.cl

^b Centro de Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
danielanaya_189@yahoo.com.mx

RESUMEN

La evaluación docente es una política clave para el desarrollo profesional. Sus alcances varían en función del modelo adoptado. Desde aquellos donde los docentes son evaluados externamente hasta en los cuales la escuela tiene autonomía para implementarla. Todos buscan mejorar la educación, aunque los reales intereses subyacen en un terreno menos explícito, bajo coordenadas de autonomía-control y construcción-internalización de modelos. Las experiencias de evaluación de Chile y México pueden ser analizadas bajo dichas coordenadas. Desde un marco teórico relevante y de investigaciones previas del sentir docente analizamos desde coordenadas del poder y subjetividad los nexos y supuestos convergentes en ambas experiencias. Se argumenta la oportunidad de construcción de un modelo desde una perspectiva situada, colaborativa y comunitaria de la escuela.

Palabras clave: evaluación, docentes, poder, subjetividad, comunidad.

ABSTRACT

Teacher evaluation is a key policy that refers to the objectives, strategies and instruments used to support professional development. Their organizational scope varies depending on the model adopted. There are from those in which the school has autonomy to define its design to those where teachers are evaluated by external institutions. All seek to improve education, although the real interests lie in a less explicit terrain, under coordinates of autonomy-control and construction-internalization of models. The evaluation experiences of Chile and Mexico can be analyzed under these coordinates. From a relevant interpretative framework and previous research that collects the feelings of teachers, this article analyzes from coordinates of power and subjectivity the convergent links and assumptions in the experience of both countries. we also argue about the opportunity to build a new model from a situated, collaborative and community perspective of the school.

Key words: Evaluation, Teachers, Power, Subjectivity, Community.

1. INTRODUCCIÓN

Los recientes procesos de evaluación docente desarrollados en Chile y México deben situarse en un contexto de introducción de políticas neoliberales en educación bajo lo que hemos denominado como “estrategia de operación-seducción”.

En un primer nivel, y en lo que podría identificarse como dimensión material u objetiva, se trata de una política que forma parte de acciones destinadas a abrir el sistema educativo, en particular el sistema escolar, a la inversión privada para fines de rentabilidad académica y financiera. Luego, desde el supuesto apriori de la ineficiencia “inherente” de la gestión del Estado, también alude a la introducción de nuevos esquemas de administración bajo la seductora promesa de logro de mayores niveles de eficiencia y calidad.

En un segundo nivel se identifica el despliegue de marcos y modelos de orientación y regulación de las prácticas, formación y relación entre docentes y estudiantes. Estos operan en una dimensión menos explícita y bajo atractivas coordenadas de definición tales como: progreso individual, autonomía, competencia, profesionalidad, etc. Porque, como argumenta Venables (2020), la finalidad no ha sido solo introducir el mercado, sino además un esquema, una operatoria hegemónica en la familia, en la casa, en el barrio, en la escuela, en el sentido común.

En Chile y México este esfuerzo se entiende en el contexto de dos sistemas educacionales que se configuraron en momentos históricos y políticos distintos pero que convergen en la década de los 90’ sobre finalidades y principios de mercado. En concordancia, el diseño educativo asumió una matriz de gestión racional- técnica orientada a la determinación-control de los factores explicativos de los resultados, entre los cuales la enseñanza o el “efecto profesor” ocupó y ocupa hoy un lugar primordial (OCDE, 2018). Por ello y bajo el lema “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” las iniciativas oficiales se dirigieron en ambos países al diseño de estándares, marcos de buen desempeño y la construcción de sofisticados sistemas de medición de su efectividad.

En este mapa, la evaluación implementada en Chile y México convergen en el supuesto que la rigurosa definición de un conjunto de competencias y niveles de logro sumado a la aplicación de instrumentos, sistemas de clasificación del desempeño y a consecuencias de diversa índole pueden asegurar la calidad educativa. En la primera década del siglo XXI esta convergencia se hace evidente bajo orientaciones y recomendaciones de organismos económicos internacionales tales como el Banco Mundial (BM) y la OCDE (Galaz, Jiménez-Vásquez y Díaz-Barriga, 2019) para luego dar paso a una fase explícita de relación formal y permanente de intercambios.

2. LA EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES CHILENOS

Según la Ley N°19.961 del año (2004) y su posterior Reglamento (N°192) la evaluación del desempeño docente es un sistema obligatorio con carácter formativo que tiene como propósito mejorar la labor pedagógica y promover el desarrollo profesional continuo. Cada año y durante 8 meses, miles de docentes deben responder a cuatro instrumentos: Portafolio de Evidencias, Entrevista con un par, Informe o Reporte de Directivos de la escuela y una Autoevaluación. El resultado da cuenta del dominio alcanzado por el docente en cuatro dimensiones de un Marco de la Buena Enseñanza: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y responsabilidades

profesionales. En virtud de ello, el evaluado puede ser clasificado como Destacado, Competente, Básico o Insatisfactorio. Estas dos últimas categorías traen consigo consecuencias: el desarrollo de cursos de perfeccionamiento y el despido en caso de reincidir en el mismo resultado.

El reglamento también establece que el Ministerio de Educación (MINEDUC) y su Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), responsables políticos de la evaluación, deben contar con la asistencia técnica de instituciones independientes contratadas para las tareas asociadas al diseño de instrumentos e implementación del sistema (Ver figura N°1). Estas tareas habían sido desarrolladas en forma exclusiva por el Centro de Medición de la Universidad Católica de Chile (MIDE-UC) pero a contar de este año 2022 se ha sumado el Instituto de Informática de la Universidad de la Frontera (IIE-UFRO), Institución de carácter estatal y regional. En adelante al MIDE-UC, le corresponderá el diseño y validación de los instrumentos y al IIE-UFRO el registro y contacto de los docentes evaluados, la aplicación de instrumentos, corrección, elaboración de informes de resultados y la mantención de la plataforma de comunicación denominada *docentes más*¹.

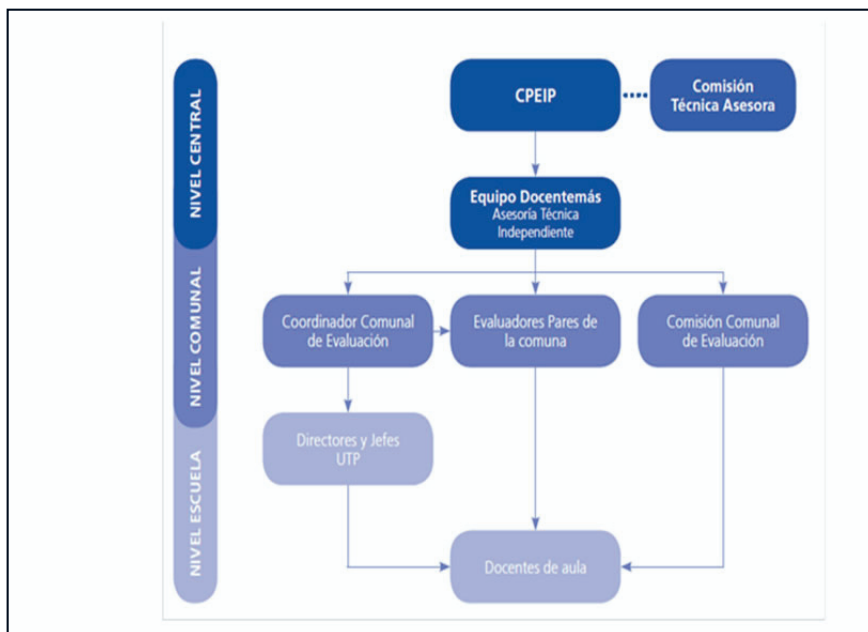


Figura 1. Evaluación docente en Chile.

Fuente: Manzi *et al.* 2011.

Cabe señalar que este no ha sido el único cambio realizado a la evaluación. En el 2011 la Ley N°20.501 acentuaba el carácter punitivo del proceso endureciendo las consecuencias por medio de la facultad otorgada a los administradores de escuelas para despedir al 5%

¹ www.docentemas.cl

de los profesores con malos resultados (Básicos e Insatisfactorios). Por otra parte, y a diferencia de la experiencia de México, hasta el año 2016 la evaluación en Chile no se encontraba asociada a ningún sistema de promoción profesional y sólo era obligatoria para profesores de escuelas municipales que, según cifras del MINEDUC (2017) representaban solo un 44% (101.820) del total nacional (230.142).

La entrada en vigor de la Ley N°20.903 que Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente supuso cambios importantes en la evaluación tales como; la integración gradual de docentes de escuelas particulares subvencionadas (un total de 103.891 al año 2016) y la creación de un sistema de carrera profesional compuesto de 5 fases o tramos jerárquicos de ascenso (Inicial, Temprano, Avanzado, Experto I y Experto II) asociados a una nueva evaluación.

Paradójicamente la síntesis más evidente de los cambios introducidos ha sido la instalación dos sistemas evaluativos con fines propios y débilmente articulados (solo a nivel de un instrumento). Una doble evaluación que tiene como base una perspectiva externa de medición del desempeño individual (Ver figura N°2), repercusiones profesionales y laborales radicales de sus resultados (ascenso o despido) y una alta exigencia de tiempo en su desarrollo (8 meses sólo en el primer sistema) sin que se haya contemplado ninguna asignación oficial al respecto. En consideración de estos elementos es posible establecer que la evaluación de los docentes chilenos representa una experiencia inédita.

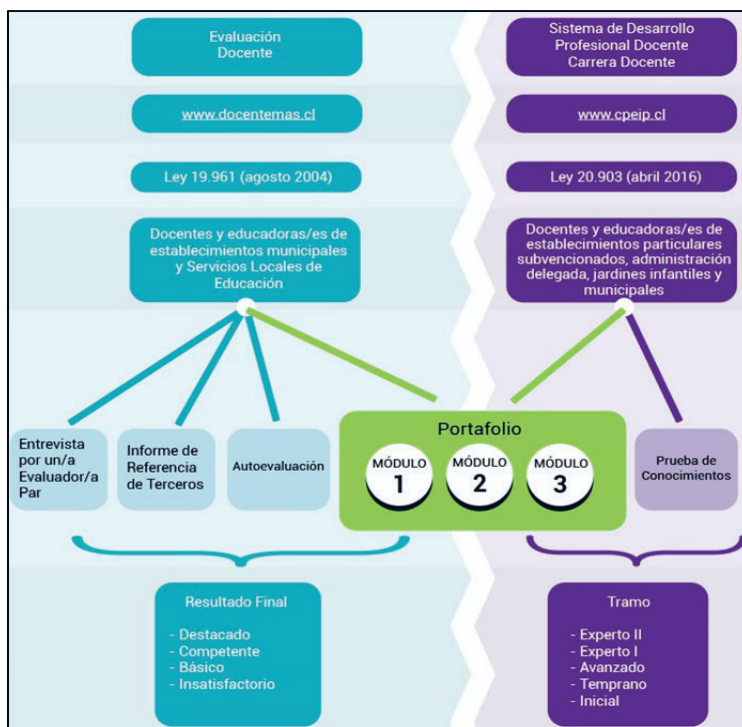


Figura 2. Doble Evaluación Docente en Chile

Fuente: MINEDUC-CPEIP, 2022.

La evaluación de los docentes chilenos es una de las primeras que se instalan en la región y es coherente con las finalidades de administración del sistema educativo nacional introducidos por la dictadura cívico-militar (mercado y privatización). Mismos que en los años 90' fueron consolidados por los gobiernos de la concertación de partidos políticos. Por lo tanto, constituye una pieza clave para orientar las prácticas y el desarrollo profesional de los docentes bajo principios de individualismo y competencia.

Pero también ha sido fuertemente cuestionada y resistida por los docentes, en especial por el Colegio de Profesores (sindicato nacional docente)². Entre otras razones por carecer de un enfoque pedagógico y una visión de la escuela como comunidad educativa, por su negativo impacto en la salud de los docentes, por su escasa contribución al desarrollo profesional (en particular de los Planes de Superación Profesional) y por los permanentes errores reportados en distintas etapas de su ejecución. Así también lo constató la misión de la OCDE encabezada por Paulo Santiago en el año 2012. Entre otras conclusiones señalaba; “no hay un uso suficiente de la evaluación formal del maestro para identificar las necesidades de desarrollo profesional que respondan a las necesidades de toda la escuela” (Santiago *et al.* 2013, p. 158).

Lo contradictorio es que a más de 15 años la respuesta dada por la autoridades e instituciones responsables de su diseño y ejecución fue enfatizar el carácter individual de la misma, instalar una segunda evaluación y extremar las consecuencias asociadas a los resultados. Según cifras oficiales al 2019 un total de 984 docentes habían sido desvinculados de sus escuelas como resultado de la evaluación (Gobierno de Chile, CPEIP, 2020).

3. EVALUACIÓN DOCENTE EN MÉXICO A MANERA DE ANTECEDENTE: 2015

La evaluación docente en México constituyó unos de los pilares de la reforma educativa desarrollada por el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018) en el marco de los acuerdos alcanzados con distintas fuerzas políticas en el 2013 y conocido como el Pacto Por México. En materia educativa dichos acuerdos se plantearon tres objetivos; aumentar la calidad de la educación básica medida en pruebas internacionales, aumentar la matrícula al tiempo que se mejora la calidad en educación media superior y superior y fortalecer al Estado en la rectoría del sistema educativo nacional.

Que los docentes sean considerados como el factor determinante de la calidad educativa permite visualizar cómo la reforma impulsada se alinea con las orientaciones que la OCDE venía impulsando en la región bajo tres principios; competencia, calidad y evaluación docente. Aunque ya había antecedentes de un trabajo adelantado, en particular con la firma de convenios de colaboración en los años 2008 y 2010 entre el gobierno y dicho organismo. El sistema establece que la evaluación será obligatoria y sus resultados vinculantes a dichas oportunidades. Según Díaz-Barriga (2020), con ello se cierra un ciclo político en el cual los docentes transitarán desde un sistema de carácter voluntario a uno obligatorio y de permanencia laboral condicionada.

En lo específico la evaluación de los docentes mexicanos tendrá como marco normativo fundante la Ley General de Educación (LGE), la Ley del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y los instrumentos operativos de la misma como el Instituto Nacional

² <https://www.colegiodeprofesores.cl/poner-fin-al-doble-proceso-de-evaluacion-docente/>

para la Evaluación de la Educación (INEE) y el Perfil de Parámetros e Indicadores (PPI). De manera similar a lo realizado previamente en Chile con el Marco para la Buena Enseñanza, especial importancia para la evaluación adquieren los PPI en tanto definirán el prototipo sujeto-profesional docente ideal que se busca instalar. La ley establece además explícitamente que son los referentes para la evaluación (LGSPD, artículo N° 14).

El INEE, organismo estatal con carácter autónomo, será el responsable del proceso de evaluación. Un proceso que consta de 6 etapas (Ver figura 3). La primera corresponde a la definición de los PPI elaborados por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) y validados y aprobados por el INEE. Esta etapa también contemplaba la participación de ALE (Autoridades Locales Educativas) en la forma de consultas. Una segunda etapa identifica la preparación de la evaluación y la elaboración de los instrumentos, tarea que fue asignada a un organismo privado contratado, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), aunque su posterior validación corresponde al INEE. La preparación de los evaluados corresponde al tercer momento y comprende fundamentalmente la selección realizada por las ALE bajo criterios de la CNSPD. La implementación de la evaluación corresponde a la cuarta etapa, tarea realizada por CENEVAL y supervisada por el INEE. La quinta etapa corresponde a la preparación y entrega de informes de resultados individuales y agregados que realiza CENEVAL (análisis de los resultados) y CNSPD (entrega). El proceso culmina con la determinación de las consecuencias que involucran tanto; oportunidades de formación, ascensos y despidos (sexta etapa).

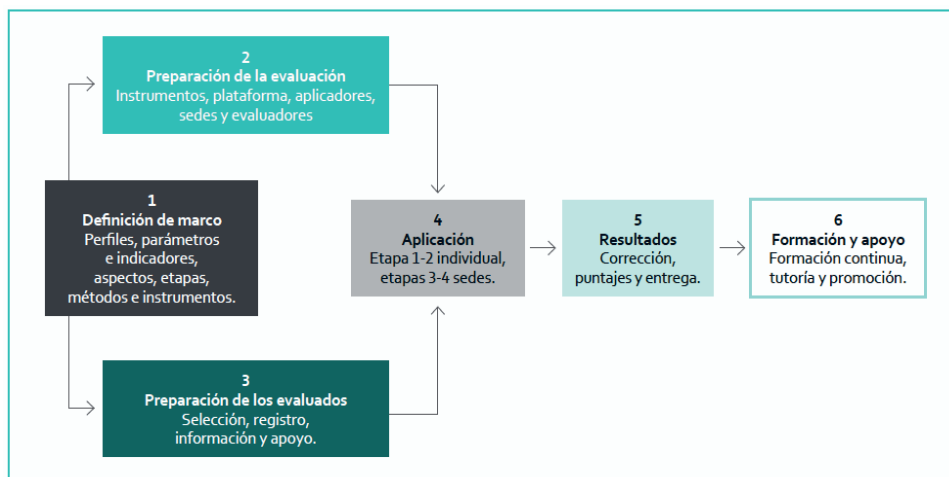


Figura 3. Proceso de evaluación del desempeño en México (2015).

Fuente: INEE, 2017.

Cuatro son los instrumentos contemplados en la evaluación: un informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales del docente evaluado (entregado vía web por el director de la escuela); un portafolio de evidencias de enseñanza y sus fundamentos (entregado vía

web por el docente evaluado); un examen vía computador de conocimientos y competencias didácticas, y una planeación didáctica argumentada (estas últimas a desarrollarse en sedes previamente definidas).

Los resultados obtenidos permiten clasificar a los docentes en 5 categorías de desempeño; Excelente, Destacado, Bueno, Suficiente e Insuficiente. Las 4 primeras aseguran estabilidad laboral por 4 años y oportunidades de desarrollo profesional. Por su parte el docente con resultado insuficiente tendrá permanencia de solo un año y la obligación de una nueva evaluación al cabo de dicho tiempo. Las promociones, ascensos e incrementos salariales están dirigidas a las 3 primeras categorías.

Entre el 14 de noviembre y 13 de diciembre del 2015 se desarrolló el primer ciclo de evaluaciones. El comunicado N°423 de la Secretaría de Educación Pública informó oficialmente de la culminación del proceso emitido. Su contenido fue muy elocuente:

Hoy concluyó exitosamente la primera Evaluación del Desempeño en México: SEP. La Evaluación del Desempeño se realizó con éxito en las 31 entidades federativas y el Distrito Federal. La meta prevista de docentes y evaluadores para este proceso en el ciclo escolar 2015-2016 fue de 152.008 participantes a nivel nacional. De todos ellos, participaron en la evaluación del desempeño, 131.556 personas (Gobierno de México, SEP, 2015).

Sin embargo, la prensa no oficial, los estudios e informes evaluativos señalan que el proceso adoleció de muchos problemas, en particular en su etapa de aplicación (Díaz-Barriga, 2020; Galaz, Jiménez y Díaz-Barriga, 2019). El más evidente refiere al clima en qué se desarrolló; movilizaciones y una fuerte represión policial que tuvo por consecuencias docentes detenidos, heridos y muertos. Otros problemas fueron de comunicación y organización. En su dimensión técnica los reactivos y rúbricas de los exámenes contemplados y que debían ser dispuestos por CENEVAL también fueron cuestionados en su validez a raíz de los procedimientos seguidos para su construcción. Para esta tarea se subcontrató a profesores que debían trabajar bajo condiciones poco propicias, de alta exigencia y escaso tiempo.

4. REFORMA DEL 2019: EL CAMBIO ANTE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Uno de los cambios profundos y simbólicos ante el cambio de gobierno, es el cambio de la educación y el sistema mediante el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana, donde un hecho histórico fue eliminar el INEE y erradicar la LSPD, al mismo tiempo cambiar el paradigma con respecto a la educación, el proyecto se orquestó mediante la reforma en el artículo 3 de la constitución mexicana, donde se busca crear un modelo que ponga énfasis en la confianza hacia los docentes, la necesidad de quitar la calidad educativa y sus remanentes neoliberales, para dar paso a una educación con necesidad de observar a la realidad social y educativa del país, con la finalidad de resarcir el tejido social. Es relevante lo siguiente:

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva... el respeto a todos los derechos,

las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje (Gobierno de México, DOF, 2019a, p. 5).

Así, al generar un cambio que centra la educación hacia fines sociales, humanitarios, busca poner al centro a los docentes para llevar a cabo dicho proyecto, puesto que:

Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional (Gobierno de México, DOF, 2019a, p. 5).

Con ello, la idea de cambiar el sistema educativo con un corte de carácter neoliberal, donde la evaluación fungía como un ente de carácter punitivo, que no solo estaba metido en el sistema, también en las estructuras subjetivas de la población docente, específicamente aquellas generaciones que nacieron con el modelo neoliberal, para poner un punto de origen desde la década de 1980 hasta la actualidad.

Ante la propuesta de un nuevo Marco Curricular que busca revalorizar a la práctica docente y genere cambios profundos en la concepción y la forma en que se construye la educación, puesto que pone al centro a la comunidad como punto central y seis ejes que articulan la educación, la evaluación como instrumento de disciplinamiento y control deja de formar parte de la estructura legal e institucional, sin embargo, las subjetividades de los docentes aún están trazadas por el modelo neoliberal, esto es resultado de:

Las políticas educativas han reducido el trabajo de las profesoras y profesores a meros operadores de programas de estudios que instruyen de manera normativa los objetivos de aprendizaje, competencias o aprendizajes clave, los contenidos, orientaciones didácticas, criterios de evaluación y la bibliografía que debe seguir el magisterio de manera homogénea y obligatoria. (Gobierno de México, SEP, 2022, p. 69).

El cambio de paradigma ante el marco curricular se piensa lograr mediante varios factores, uno de ellos es mediante la revalorización de los docentes, no solo de su práctica, también de sus conocimientos, así como de la autonomía necesaria para realizar la profesión docente, puesto que: “La autonomía profesional y curricular de las maestras y maestros se desarrolla en un contexto de relaciones sociales, por lo mismo, se define en función del compromiso y la interacción que tienen con la escuela y con la comunidad” (Gobierno de México, SEP, 2022, p. 73).

Con todo lo anterior, la evaluación sobre el desempeño docente da un vuelco profundo en México, para dar paso a un conjunto de procesos que se articularán a lo largo de los años siguientes que tendrán como objeto cambiar el paradigma en torno a la educación.

5. EVALUACIÓN DOCENTE EN CHILE Y MÉXICO: NEXOS TEMPRANOS, CONVERGENCIAS PERMANENTES

La incidencia de los organismos internacionales en la instalación de los sistemas de evaluación docente en Chile y México ha sido evidente y gravitante. De hecho, ambos países pueden ser visualizados como formando parte de un área de influencia de la OCDE, del BM y de la UNESCO. Según Fuller y Stevenson (2019) esto es resultado de la existencia de una agenda global de reforma que estas instituciones impulsan y a través de la cual pretenden hegemonizar la política pública con reformas educativas que tienen por principio la estandarización, descentralización, rendición de cuentas y medición de sistemas y actores.

Como hemos señalado estos esfuerzos se despliegan en contextos sociales y políticos muy diversos, pero que en el caso de Chile y México encuentran a partir de los 90' condiciones propicias en razón de la adopción de principios de mercado que ambos países realizaron para la administración de sus sistemas educativos. En el campo de la Evaluación Docente ha sido la OCDE la que se ha mostrado más activa, asumiendo roles de promoción, asesoramiento y evaluación de la implementación. Muchas de las similitudes entre los sistemas de México y Chile informadas por estudios comparativos tales como el de Galaz, Jiménez y Díaz- Barriga (2019) tienen como base dicho contexto de influencia y operación. Aunque también cabe advertir la determinación política de las autoridades nacionales por alinearse con dicha agenda global y, en lo específico, con un modelo de evaluación técnico, externo a las escuelas, de responsabilización individual, altamente normativo y sancionador en sus consecuencias que dicho organismo promueve.

En este mapa de influencia de los organismos internacionales para la evaluación de México y Chile también ha adquirido protagonismo la UNESCO, aunque como señala Venables y Chamorro (2020) a diferencia de la OCDE, su actuar se ha dirigido más bien a constituirse en un espacio de discusión de distintas posiciones y a servir como conector de especialistas. Ha sido precisamente su *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) ubicada en Santiago de Chile la encargada de emitir un informe de la experiencia evaluativa de México del 2015. Dicho informe fue solicitado por INEE y su fecha de publicación el 30 de agosto del 2016*³.

El equipo consultor estuvo coordinado por Cristian Cox, académico de la Universidad Diego Portales de Chile y ex decano de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile. Participaron además un conjunto de académicos de universidades chilenas entre los cuales destacan Jorge Manzi y Lorena Meckes, ambos integrantes del Centro de Medición de la Universidad Católica de Chile MIDE-UC (director ejecutivo y directora del área internacional respectivamente) institución responsable de la gestión e implementación del sistema de Evaluación Docente de Chile (Docente más). Cox por su parte es consultor de la OCDE, del BM y del BID. Ha sido uno de los principales defensores y promotores del modelo de evaluación implementado en Chile (Montes y Zeglier, 2018).

En nuestra opinión la toma de contacto con dicha oficina y la propia composición dada al equipo hacen explícita la intención de estrechar nexos o vínculos entre la experiencia

³ El documento lleva por título "Evaluación de desempeño de docentes, directivos y supervisores en educación básica y media superior de México análisis y evaluación de su implementación 2015-2016" y corresponde a su Ira Parte. En forma Posterior el INEE (2017) lo publicará en forma íntegra. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F209.pdf>

chilena y la mexicana de evaluación docente. Al respecto, Chile ya tenía experiencia en este terreno en razón que venía implementado su sistema desde hacía ya una década. Bajo atenta mirada de los organismos internacionales Chile había pasado de ser un experimento en dictadura a convertirse en los 90' en un exportador de políticas neoliberales en Latinoamérica. Cox así también lo reconoce y a modo de ejemplo, relata la experiencia del *portafolio* como mecanismo de base para la evaluación docente, que fue creado en Chile y luego “exportado” por la OCDE (Venables y Chamorro, 2020).

No sorprende entonces la mirada complaciente con que el informe de la UNESCO/OREALC analiza la experiencia de México del 2015. Obviando la violencia y represión contra los docentes señala entre otras conclusiones:

Si bien no era posible esperar que la puesta en marcha de la evaluación no tuviese problemas importantes, en lo grueso, la planeación, organización y logística desplegados por los diferentes responsables funcionaron a la altura del desafío, permitiendo que la ED (Evaluación Docente) cumpliera su principal objetivo: haber aplicado la evaluación a una alta proporción de los docentes convocados y dentro de los plazos establecidos. Desde esta perspectiva, se trata, sin duda, de un proceso que se ha desarrollado en forma exitosa (OREALC/UNESCO, 2016, p. 17).

En posteriores entrevistas Cox dejará entrever que los problemas de la evaluación en México refieren en particular a la oposición de los maestros sindicalizados. Señala en una de ellas: “Es un proceso muy político y difícil el de instaurar la evaluación de desempeño, ya que los resultados de ésta deciden la permanencia de los docentes, en la enseñanza frente al grupo” (2016)⁴.

Otro aspecto interesante del informe del 2016 son sus recomendaciones. Cabe destacar, entre otras; “Algunas consideraciones importantes a la hora de diseñar los reportes de resultados de la evaluación de docentes son: planificar la elaboración de reportes para distintos destinatarios, *tal como se hace en Docente más de Chile*” (OREALC/UNESCO, 2016, p. 63). La cursiva es nuestra y tiene por finalidad explicitar la paradoja de que 2 años antes a dicha recomendación ya existían convenios y asesorías técnicas del MIDE-UC al INEE. Aún más, en el año 2014, Yulan Sun, a la fecha directora de *Docente más*, tenía el rol de consejera técnica del INEE⁵.

Pero es sin duda a partir de la entrega del informe y de sus recomendaciones que los vínculos se hacen más estrechos y permanentes. Durante los años 2017 y 2018 equipos del MIDE-UC viajan a México con el objetivo de realizar cursos o capacitaciones destinados a desarrollar capacidades evaluativas en los profesionales del INEE⁶. Esta vorágine de relaciones culminará drásticamente a partir del 2019 con la suspensión de la evaluación en México por parte del nuevo gobierno y el reemplazo del INEE por una nueva entidad y nuevos objetivos.

⁴ <https://cpce.udp.cl/cristian-cox-dirigio-informe-evaluativo-sobre-la-implementacion-de-la-evaluacion-docente-en-mexico/>

⁵ <https://www.mideuc.cl/yulan-sun-directora-del-proyecto-docentemas-comenta-rol-consejera-tecnica-del-instituto-nacional-la-evaluacion-la-educacion-mexico-2/>

⁶ <https://www.mideuc.cl/mide-formacion-dicto-curso-capacidades-evaluacion-contexto-educativo-inee-mexico/>

6. LA EVALUACIÓN DOCENTE EN CHILE Y MÉXICO: DISPOSITIVO DE PODER E INTERNALIZACIÓN DE MODELOS

Los escasos aportes al mejoramiento de la calidad educativa realizados por la evaluación de desempeño en Chile y México han sido consignados tanto en informes académicos de investigación como en los propios reportes evaluativos de organismos internacionales (Santiago, 2016). En lo medular éstos expresan que se trata de un proceso que conciben ajeno a sus escuelas, que les agobia y que no aportan a su desarrollo profesional.

En otras investigaciones hemos hecho referencia a la alta normatividad (obligatoriedad y repercusiones) en el cual se despliega la evaluación, así también a la ausencia de comprensión y consideración de la complejidad del contexto escolar. Al respecto, desde una perspectiva regional, los estudios comparativos desarrollados por Galaz, Jiménez-Vásquez y Díaz-Barriga (2019) se han orientado a identificar estas tensiones, como así también a analizar la resistencia docente a evaluarse, y concluyen que éstas obedecen fundamentalmente a la reducción de la autonomía, al endurecimiento de las condiciones de trabajo y a la asignación exclusiva de la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

En nuestra opinión estas resistencias permiten develar además un territorio menos explorado y evidente de la evaluación docente, aquel donde es concebida como un dispositivo de poder, que regula las subjetividades y las prácticas al interior de las instituciones educativas. Para Fardella (2012), existen un conjunto de discursos de carácter político que tienen dentro “verdades” y “leyes de acción” con una meta clara, proponer las rutas del camino de “lo posible”. Lo punto crucial del discurso sobre la evaluación, al ser llevado al espacio político social tiene una ilusión de totalizador, de no tener salida, materialidad ni temporalidad.

Así, la evaluación no solo adquiere esta aura o velo de incontestabilidad sino comporta también una invitación a pensarla como una finalidad educativa en sí misma. Díaz-Barriga (2020), señala al respecto:

Las acciones de evaluación aplicadas a los sistemas educativos guardan una relación más estrecha con los sistemas de poder, con el establecimiento de una perspectiva homogénea sobre el sistema educativo, en el que todo el trabajo y esfuerzo se traduce en mostrar el logro de determinados indicadores (p. 10).

De esta forma es posible evidenciar que la evaluación construye un entramado narrativo particular desprendido de la calidad educativa que se centra en confundir medios y fines; la administración de la educación con la educación, generando un conjunto de herramientas que le permitan justificar esta visión, tales como indicadores e instrumentos que aparentan ser más importantes que el propio aprendizaje.

Aquí el poder de la evaluación tiene un oficio de corrección a través de la disciplina, en términos foucaultianos: cuerpos disciplinados (Foucault, 2002), así comportamientos y las actitudes observables se moldean a las maneras y los cambios que los sistemas institucionales tienen, lo cual se desprende del paradigma imperante en un determinado momento histórico y con los modelos que se articulan a su alrededor, esto lleva a imaginar que la dominación cambia, se modela y responde a los movimientos estructurales que el modelo necesita (Abejón, 2014).

7. HACIA UNA NUEVA EVALUACIÓN DOCENTE: CON Y DESDE LAS ESCUELAS

La evaluación docente no está en un vacío relacional, se despliega sobre espacios educativos y significados construidos colectivamente. Así, las reformas educativas que la sostienen deben concebirse como procesos sociopolíticos de alta complejidad, en tanto involucran cambios administrativos, objetivos pedagógicos, valores y creencias que inciden de manera significativa en la vida y cotidianidad de los docentes. Por consecuencia, una política pública educativa desprovista de su carácter subjetivo sumado a un sistema de rendición de cuentas y a la inevitable ausencia de incoherencias en su despliegue son y serán percibidos como punitivos y arbitrarios, generan agobio y desconfianza.

Anaya y Galaz (2022) señalan que en este caso la resistencia activa de los docentes, entendida como el desarrollo de prácticas contra hegemónicas evidentes para la autoridad, es el resultado de la defensa de una cultura educativa y evaluativa construida colectiva e históricamente. Es decir, no se trata de meras reacciones conservadoras resultantes de la falta de comprensión de las bondades y cualidades técnicas de la reforma. Sino más bien de la introducción de un nuevo modelo y de nuevas prácticas allí donde ya existen. Se trata por cierto de una perspectiva de la cual carecen las experiencias de evaluación docente implementadas en Chile y México, porque fundamentadas perspectivas racional-técnicas no se permiten ver ni comprender la red de significados que se construyen en el ejercicio cotidiano. La cotidianeidad y la subjetividad más bien constituyen espacios de control (Lechner, 2002).

En consideración de sus resultados y consecuencias los antecedentes nos invitan a desarrollar una postura comprensiva que busque superar teórica y metodológicamente las limitaciones del modelo de evaluación docente implementado, en virtud de una apertura y consideración de todas las variables, en particular aquellas que permiten dar cuenta de la compleja naturaleza de los contextos y procesos socioeducativos que emergen de las dinámicas relacionales que configuran una comunidad educativa.

Visto así, la situación actual de la evaluación docente en Chile y México puede ser definida como expectante. Existe una visión crítica bastante fundada respecto de los aportes de esta política a la educación. Hoy la evaluación docente se encuentra suspendida. A dicha decisión se han sumado además las evidentes consecuencias que ha tenido la pandemia en la labor docente. Por ello, a partir de la reforma de 2019 la evaluación del desempeño docente en su carácter punitivo, es cambiada por un modelo basado en procesos de promoción vertical y horizontal, como lo refiere la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros:

Al personal docente en servicio de educación básica y media superior que a la entrada en vigor de esta Ley ostente una plaza sin titular derivados de los procesos de ingreso previstos en la Ley General del Servicio Profesional Docente, que era sujeto a la evaluación del desempeño, además cuente con una antigüedad de seis meses y un día de servicio en ella, sin nota desfavorable en su expediente, y cumpla con el perfil correspondiente, se le expedirá el nombramiento definitivo en dicha plaza (Gobierno de México, DOF, 2019b, p. 35).

Lo cual ha permitido que los docentes puedan centrarse en actividades de enseñanza aprendizaje, ya que, ante el nuevo marco curricular, que busca revalorizar a los profesores y profesoras, es necesario entrar en un modelo de confianza en los docentes, así como el

marco lo indica, es necesario que docentes tengan una autonomía profesional que permita dicha revalorización y genere confianza para llevar a cabo sus prácticas académicas y sean el vínculo que entrelaza a la escuela con la comunidad:

Es fundamental que las y los profesores dispongan y participen en la creación de puentes institucionales, organizativos y curriculares para construir con sus estudiantes vínculos pedagógicos con la comunidad, comprender las necesidades y demandas de ésta, especialmente a través de las familias (Gobierno de México, SEP, 2022, p. 73).

En Chile por su parte, y por idénticas razones, el MINEDUC ha planteado que la evaluación adquiera por segundo año consecutivo un carácter voluntario. Aún está pendiente concretar el compromiso de terminar con la doble evaluación. Cabe sin embargo repensarla en su totalidad con relación a la actual discusión de una nueva constitución política. Se ha relevado lo fundamental avanzar en una educación concebida como derecho social y en el rol preponderante que le cabe al Estado en el desarrollo de un sistema público de educación regido por principios de cooperación, no discriminación, justicia y participación local y solidaridad. Principios, por cierto, muy distintos a aquellos que contempla la actual constitución creada y heredada de la dictadura cívico-militar de Pinochet.

Coincidimos para ambos países con aquello que Díaz-Barriga (2015) proyectaba en el año 2014 en un seminario organizado por INEE, que el futuro de la evaluación docente sería considerar a cada escuela como su eje, junto a su proyecto educativo, a la integración académica, en un contexto escolar amplio, con los alumnos y el liderazgo pedagógico. Esta proyección encuentra asidero en experiencias comparadas de reforma educativa. Hopkins (2017), destacaba idénticos principios para el diseño de mejoras en los sistemas educativos.

Por ello y a fin de aportar al diálogo sobre la nueva evaluación docente que deberemos construir es pertinente proponer los siguientes principios:

1. Una evaluación que contribuya y se articule con un sistema educacional público y una educación integral.
2. Una evaluación fundada en perspectivas efectivamente pedagógicas y educativas.
3. Una evaluación que otorgue reconocimiento, dignidad y autonomía a la labor docente.
4. Una evaluación que se oriente y conciba el desarrollo profesional a lo largo de toda la trayectoria profesional.
5. Una evaluación centrada en el desarrollo de las comunidades educativas, consustancial a una cultura de gestión y liderazgo para el aprendizaje y mejora sostenible en el tiempo.
6. Una evaluación que promueva la cooperación y la contribución entre colegas en función de metas compartidas.
7. Una evaluación destinada a informar y orientar una toma de decisiones educativas a nivel de escuela.
8. Una evaluación que coloque en su centro a las escuelas para la generación, organización y desarrollo de las tareas asociadas a la misma.
9. Una evaluación con foco en el análisis de diversas evidencias e instrumentos fiables y pertinentes a los diversos contextos.
10. Una evaluación que contemple la articulación, el apoyo y acompañamiento de distintos actores a las escuelas y entre escuelas.

Plausibilidad. Las evidencias y resultados corren a favor de los países y sistemas evaluativos que confían y reconocen a sus profesoras y profesores, que generan condiciones laborales dignas, finalidades colectivas, reflexión y cooperación. En palabras de Hargreaves y Dennis (2007), aquéllos que anteponen la creatividad a la estandarización. La postestandarización —creemos— deberá ser el nuevo contexto y texto que profesoras y profesores deberemos escribir.

8. DISCUSION Y CONCLUSIONES

Es importante dar un giro a la concepción de la evaluación, para que deje de ser un mecanismo de vigilancia y control, con la intención de convertirse en un proceso de resignificación, donde se ponga al centro a los sujetos, a la comunidad, que están y participan del proceso enseñanza aprendizaje, que permita visualizar otros espacios para generar un acompañamiento.

La evaluación debe tener sentido y significado para los sujetos que son evaluados, esto se logra mediante su integración, lo cual implica un trabajo desde la comunidad y las comunidades educativas, donde el proceso administrativo cobre un lugar secundario y se ponga al centro la necesidad de aprender y enseñar, donde se dignifique el trabajo cotidiano de las maestras y los maestros. Espacio que promueva procesos creativos, cooperativos y de reflexión constante, donde se premie el conocimiento y el placer por el mismo.

En el imaginario social existe una idea clara en torno a las evaluaciones docentes, las cuales son pensadas como herramientas de control, vigilancia y castigo, mediante una práctica instrumental que se preocupa más por la entrega de resultados que por el aprendizaje mismo, un sistema de evaluación punitivo que a pesar de los años no ha dado éxitos, ni con los docentes, ni con los alumnos. Cabe recordar que Latinoamérica presenta un alto retraso educativo en los niveles básicos de educación y que, a pesar de la actualización docente, capacitación, evaluación los cambios o mejoras no se han llevado a cabo.

Entendemos que la evaluación docente es un ápice dentro de todos los procesos educativos, que ininteligiblemente están ligados como en una red a otros como el de enseñanza aprendizaje, determinación de saberes, por ello, se parte de la idea que, si se desea reconfigurar la evaluación docente, es necesario realizar cambios profundos en los diferentes niveles en los que está implicados docentes, administrativos, directores, alumnos, padres de familia, en resumen, la comunidad y las comunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abeijón, M. (2014). El poder y el sujeto. Sujeción, norma y resistencia en Judith Butler. En: Karczmarczyk, P. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 97–111). La Plata: Editorial Universidad de la Plata.
- Anaya, E. D. y Galaz, A. (2022). La evaluación docente como dispositivo de seducción ¿negarse también es resistir? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, México, XII(36), 124-137. <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/1187>
- Díaz-Barriga, Á. Coord. (2020). *La evaluación del desempeño docente. Propuestas y contradicciones*. México: IISUE. <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-evaluacion-del-desempeno-docente-propuestas-y-contradicciones>

- Díaz-Barriga, Á. (2015). *Evaluación Formativa y profesión docente*. Seminario Evaluación Formativa Del Desempeño Docente. México. <https://www.youtube.com/watch?v=S6w9GXMDE7o>
Acceso 15 de junio 2022.
- Fardella, C. (2012). Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile. *Revista de Psicología*, Chile. 21(1), 209-227. doi:10.5354/0719-0581.2012.19996. 2012. <https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/19996>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Fuller, K. y Stevenson, H. (2019). Global education reform: understanding the movement. *Educational Review*, Unit Kingdom. 71(1), 1-4.
- Galaz, A, Jiménez, M. y Díaz-Barriga, A. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México”, *Perfiles Educativos*, México. 41(163), 156-176. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58935>
- Gobierno de Chile - Ministerio De Educación. Centro De Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas en Educación (CPEIP). (2020). Resultados Nacionales Evaluación Docente 2019. MINEDUC. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/07/Resultados-Evaluación-Docente-2019.pdf>
- _____. (2017). Estadísticas de la educación 2016. MINEDUC. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Anuario_2016.pdf
- _____. (2016). Ley N°20.903 Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343&idVersion=2019-12-21&idParte=9690838>
- _____. (2011). Ley N°19.961 Sobre evaluación docente. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idnorma=228943>
- _____. (2011). Ley N°20.501-MINEDUC. 2011. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1022346&idVersion=2011-09-30&idParte=9116585>
- _____. (2004) Reglamento sobre evaluación docente N°192. 2004.
- Gobierno de México. DOF (2019a). Constitución Política de los Estado Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de La Federación*, pp.1–194.
- _____. (2019b). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. *Diario Oficial de La Federación*, pp. 1–37. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- Gobierno de México-SEP (2022). Plan de estudios de la educación básica 2022. pp. 1–217.
- _____. (2015). Comunicado N°423. <https://www.gob.mx/sep/en/prensa/comunicado-423-hoy-concluyo-exitosamente-la-primer-evaluacion-del-desempeno-en-mexico-sep>
- _____. (2013). Ley del Servicio Profesional Docente (LGSPD). https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf
- Hargreaves, A. y Dennis, S. (2007). The Coming Age of Post-Standardization. *Education Week*. https://www.edweek.org/ew/articles/2007/12/21/17hargreaves_web.h27.html?print=1
- Hopkins, D. (2017). Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: Una retrospectiva. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.) *Mejoramiento y liderazgo de la escuela: Once Miradas*. Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Chile, Lom Ediciones.
- Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile*. Santiago de Chile. MIDE UC. https://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La_Evaluacion_Docente_en_Chile.pdf
- Montes, N. y Zeglier, S. (2018). Los desafíos de la formación de los docentes del futuro. Entrevista a Cristian Cox Donoso” *Propuesta Educativa*. 1(49), 57-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403060198006>
- OREALC/UNESCO (2016). *Evaluación de desempeño de docentes, directivos y supervisores en educación básica y media superior de México. Análisis y evaluación de su implementación 2015-2016*. Informe final, Parte I, Santiago, Chile.

- Organización para Cooperación y Desarrollo Económico-OCDE (2018). *Políticas docentes efectivas. Conclusiones del informe PISA*, Edición de la OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- Santiago, P. (2016). Políticas de evaluación educativa. Evaluación docente en México: las recomendaciones de la OCDE. En Guevara, G., Meléndez, M., Castaño, H. y Tirado, F. (Coords.) (pp. 226-238). *La evaluación docente en el mundo*, México: Fondo de Cultura Económica,
- Santiago, P. et al. (2013). *Teacher Evaluation in Chile 2013, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*: OECD Publishing.
- Venables, J. (2020). *Ni víctima ni laboratorio. Chile en el desarrollo global de la educación neoliberal*. [Tesis de Doctorado de Ciencias Sociales]. Universidad de Chile.
- Venables, J. y Chamorro, C. (2020). Haciendo neoliberalismo sobre la marcha. Creación y resignificación de ideas educativas en la dictadura chilena. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 321-340.