

## Experiencias y resistencias de los y las profesoras sobre el sistema de evaluación docente

Teachers' experiences and resistances about the teaching evaluation system

Lorena Ramírez-Casas del Valle\*\*, Enrique Baleriola\*\*\*y Vicente Sisto\*\*\*\*\*

**Resumen:** Desde la dictadura, la administración educativa chilena se guía por la lógica neoliberal de la nueva gestión pública, gestionada por instrumentos como el sistema de evaluación docente. Este trabajo recoge 11 entrevistas a docentes sobre su experiencia en procesos de evaluación de altas consecuencias de su desempeño. Los resultados muestran tensiones entre la visión y los objetivos de la política de evaluación docente y la perspectiva desde la experiencia de los propios docentes, principalmente en torno a los objetivos y alcances del proceso evaluativo, así como también los modos de llevarlo a cabo. A su vez, se advierten prácticas de resistencia a la lógica competitiva e individualista que opera en el actual sistema de evaluación en pos de prácticas colaborativas y contingentes a lo local.

**Palabras clave:** Evaluación Docente; Sistema de Carrera Docente; Resistencias; Nuevo Management Público.

**Abstract:** Since the dictatorship, Chilean educational administration has been guided by the neoliberal logic of the new public management, managed by instruments such as the teacher evaluation system. This paper gathers 11 interviews with teachers about their experience in high stake testing processes of their performance. The results show tensions between the vision and objectives of the teacher evaluation policy and the perspective from the experience of the teachers themselves, mainly regarding the objectives and scope of the evaluation process, as well as the ways of carrying it out. At the same time, practices of resistance to the competitive and individualistic Logic that operates in the current evaluation system are highlighted, towards collaborative and locally contextualized practices.

**Keywords:** Teaching Assessment; Teacher Career System; Resistances; New Public Management.

Recibido: 30 junio 2021 Aceptado: 4 noviembre 2021

---

\* Chilena. Autora principal. Académica investigadora, Universidad de las Américas, Chile. [iramirez@udla.cl](mailto:iramirez@udla.cl). <http://orcid.org/0000-0001-5746-7777>

\*\* Español. Coautor. Profesor lector, Universitat Oberta de Catalunya. [ebaleriola@uoc.edu](mailto:ebaleriola@uoc.edu). <http://orcid.org/0000-0003-2899-6316>

\*\*\* Chileno. Coautor. Profesor e investigador principal, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. [vicente.sisto@pucv.cl](mailto:vicente.sisto@pucv.cl). <http://orcid.org/0000-0003-4510-4041>

Este trabajo se ha realizado en el marco de los Proyectos de Investigación “FONDECYT Regular 1191015”, financiados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo del Gobierno de Chile. A su vez, cuenta con el apoyo del Programa PIA-ANID a través del Proyecto CIE 160009.

## Introducción

Durante los últimos cuarenta años, las formas de gobierno neoliberales y privatizadoras se han asentado en el ámbito educativo. El caso de Chile es paradigmático, siendo considerado el “experimento neoliberal”<sup>1,2</sup> a nivel mundial por la temprana y profunda implementación que ha tenido abordar la educación como un negocio, cuya gestión se ha centrado en fortalecer la externalización del servicio educativo, la estandarización de las evaluaciones, así como también privilegiar la competencia individual de los docentes<sup>3,4</sup>. Todas estas orientaciones han sido englobadas bajo el paradigma de gestión conocido como *Nueva Gestión Pública*, cuya aplicación más conocida se ha dado en países como Estados Unidos, Reino Unido o Australia, bajo políticas y programas como, por ejemplo, el *No Child Left Behind*<sup>5</sup> o el *NAPLAN*<sup>6</sup>. La forma más común por la que estas políticas se implementan es bajo la utilización de instrumentos de gestión, tales como protocolos, guías y herramientas de evaluación, las cuales performan la actividad cotidiana y prácticas de las instituciones, en este caso, educacionales. A la base se encuentra una filosofía orientada hacia el cliente y hacia la toma de decisiones instrumentalistas y nuevas técnicas de gestión, tales como gestión de la calidad, administración de recursos humanos y evaluación de desempeño, entre otras<sup>7</sup>.

Como señalan distintos autores, en Chile ha primado una retórica de la eficacia a la imagen de la empresa privada, cuyo interés educativo ha estado centrado en la exacerbación en los buenos desempeños de los estudiantes, cuestión que planteó la necesidad de instalar, ya no sólo mecanismos de rendición de cuentas del rendimiento de los estudiantes, sino también de la gestión y del quehacer docente, estableciéndose nuevos sistemas de evaluación<sup>8,9</sup>. Bajo este interés, en las últimas décadas se han promulgado distintas leyes y normativas, incorporando instrumentos de evaluación y rendición de cuentas como forma de asegurar la calidad educativa<sup>10</sup>. En específico, se han creado instrumentos de evaluación para propiciar la profesionalización del docente, los cuales encuentran sus orígenes en el Ley 19.410 del Estatuto docente y en la Ley 19.961 de Evaluación Docente, que es retomada en la Ley 20.903 del Sistema de Carrera Docente (SCD), promulgada el año 2016, con altas consecuencias para los docentes que no cumplan con los estándares requeridos.

La instalación de las políticas de rendición de cuentas con altas consecuencias, como forma de gobierno de lo público, tensiona el espacio local en el cual estas políticas son desplegadas<sup>11,12,13</sup>. Los instrumentos que materializan estas políticas se caracterizan por reducir la complejidad de los desempeños requeridos para llevar a cabo la acción pública en el espacio local a un indicador simple, comparable con otros indicadores, omitiendo con ello gran parte de lo que constituye la práctica concreta y localizada de la acción

---

<sup>1</sup> Cristian Bellei, *El Gran Experimento. Mercado y Privatización de la Educación Chilena* (Santiago: LOM, 2015).

<sup>2</sup> Víctor Orellana, «In Chile, the Post-Neoliberal Future is Now», *NACLA, Report on the Americas* 52, n.º1 (2020).

<sup>3</sup> Pablo Neut, Pablo Rivera-Vargas, y Raquel Miño-Puigercós, «El sentido de la escuela en Chile. La creación de paradigmas antagónicos a partir del discurso de política pública, el discurso académico y la investigación educativa», *Estudios pedagógicos* 45, n.º1 (2019): 151-168.

<sup>4</sup> Alejandra Falabella, «The Seduction of Hyper-Surveillance: Standards, Testing, and Accountability», *Educational Administration Quarterly* first published (2020).

<sup>5</sup> United States Department of Education, *No Child Left Behind* (United States Department of Education, 2002), 1425-2094.

<sup>6</sup> «National Assessment Program», en la web oficial del NAPLAN, acceso el 4 de octubre de 2021,

[https://web.archive.org/web/20120103115043/http://www.nap.edu.au/NAPLAN/The\\_tests/NAPLAN\\_2008\\_Tests/index.html](https://web.archive.org/web/20120103115043/http://www.nap.edu.au/NAPLAN/The_tests/NAPLAN_2008_Tests/index.html)

<sup>7</sup> Sharon Gewirtz y Stephen Ball, «From 'Welfarism' to 'New Managerialism': shifting discourses of school headship in the education marketplace», *Discourse: studies in the cultural politics of education* 2, n.º3 (2000), 253-268.

<sup>8</sup> Jenny Assaél, Rodrigo Cornejo, Juan González, Jesús Redondo, Rodrigo Sánchez, y Mario Sobarzo, «La empresa educativa chilena», *Educação & Sociedade* 32, n.º115 (2011), 305-322.

<sup>9</sup> Cristian Oyarzún, y Rodrigo Cornejo, «Trabajo docente y nueva gestión pública en Chile: una revisión de la evidencia», *Educação & Sociedade*, 41 (2020).

<sup>10</sup> *Ibíd.*

<sup>11</sup> Patrick Le Galès, «Performance measurement as a policy instrument», *Policy Studies* 37, n.º6 (2016): 508-520.

<sup>12</sup> Hanne Dahl, «New Public Management, care and struggles about recognition», *Critical Social Policy* 29, n.º4 (2009): 634-654.

<sup>13</sup> Dermot O'Reilly, and Mike Reed, «The grit in the oyster: Professionalism, managerialism and leaderism as discourses of UK public services modernization», *Organization Studies* 32, n.º8 (2011): 1079-1101.

pública<sup>14,15</sup>. Así, el sistema de carrera docente desarrollado en Chile, materializado a través de instrumentos de evaluación tales como una prueba disciplinar y la elaboración de un portafolio por parte de los docentes, implica en la práctica que los docentes quedan clasificados en distintos tramos según resultados estandarizados, con incidencia en sus remuneraciones y posibilidades de permanecer o no en el sistema educativo. Por otra parte, este tipo de evaluaciones estandarizadas omiten otros desempeños que parecen relevantes especialmente en contextos de mayor vulnerabilidad<sup>16,17,18,19</sup>.

En relación a esto, el diseño legislativo de la evaluación docente actual construye concepciones muy particulares sobre lo que se espera de los y las docentes y de su labor educativa, como son una fuerte dependencia y jerarquía respecto de los equipos directivos y las municipalidades o sostenedores, lo que diluye su posición central en la transformación educativa y social<sup>20</sup>. En segundo lugar, el diseño de estas políticas termina por sedimentar ciertos sentidos que se normalizan sobre lo que los y las docentes pueden y no hacer, por ejemplo: las vías concretas para su desarrollo docente, lo que es valorable y lo que no en su trabajo, o la invisibilización de otras concepciones sobre el ser docente que no sean racionales, estratégicas o individuales<sup>21,22</sup>.

Si bien el SCD contó con el apoyo de la directiva del colegio de profesores en su momento, en el transcurso de su implementación han emergido distintas voces formales e informales que han cuestionado y generado profundos debates en torno a la pertinencia de la evaluación docente, así como también de los instrumentos utilizados. En este sentido, el diseño de la evaluación docente siempre ha estado sometido a un inestable equilibrio entre las partes implicadas: por un lado, el Ministerio de Educación, con el interés de profundizar la lógica de la nueva gestión pública mediante incentivos y castigos por desempeño, la estandarización de la labor docente y la comparación entre los resultados de cada docente; y por otro lado, el deseo de muchas asociaciones de docentes por desmontar la gestión neoliberal y establecer una profunda reflexión sobre el sentido pedagógico de la labor de los y las docentes que dé paso a un marco en el que diseñen las políticas educativas<sup>23</sup>.

En base a estas consecuencias, los y las docentes de Chile han respondido levantando acciones desde los espacios locales y desde diferentes agrupaciones<sup>24,25</sup>. Estas resistencias se expresan no solamente mediante movilización de las y los trabajadores organizados que potencialmente se levantan contra este tipo de políticas. Parte importante de estas resistencias se expresa en los intersticios cotidianos de la acción pública<sup>26,27,28,29</sup>,

---

<sup>14</sup> Le Galès, «Performance measurement as a policy instrument», 508-520.

<sup>15</sup> Liisa Kurunmäki, and Peter Miller, «Regulatory hybrids: Partnerships, budgeting and modernising governments», *Management Accounting Research* 22, n.º 4 (2011): 220-241.

<sup>16</sup> Jenny Assaél, Natalia Albornoz, y Miguel Caro, «Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente», *Educação Unisinos* 22, n.º 1 (2018): 83-90.

<sup>17</sup> Jenny Assaél, y Rodrigo Cornejo, «Work regulations and teacher subjectivity in a context of standardization and Accountability Policies in Chile», en *Education policies and the restructuring of the educational profession*, ed. Por Romuald Normand, Liu Min, Luis Miguel Carvalho, Dalila Oliveira, y Louis LeVasseur (New York: Springer, 2018), 245-257.

<sup>18</sup> Lorena Ramírez-Casas del Valle, Enrique Baleriola, y Vicente Sisto, «Pedagogía en la Era de la Rendición de cuentas: Análisis del Portafolio Docente en Chile», *Educação & Sociedade* 40 (2019): 1-20.

<sup>19</sup> Vicente Sisto, «Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual», *Psyche* 21, n.º 2 (2012): 35-46.

<sup>20</sup> Constanza Bizcarra, Carolina Giaconi y Jenny Assaél, «El Docente en la Legislación Educacional Chilena», *Psicoperspectivas* 14, n.º 3 (2015): 80-92.

<sup>21</sup> Carla Fardella, «Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile», *Revista de Psicología* 21, n.º 1 (2012): 209-227.

<sup>22</sup> Vicente Sisto, «Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de “profesionalización” para la educación en Chile», *Signo y Pensamiento* 31, n.º 59 (2011): 178-192.

<sup>23</sup> Jenny Assaél y Jorge Pávez, «La Construcción E Implementación Del Sistema De Evaluación Del Desempeño Docente Chileno: Principales Tensiones Y Desafíos», *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 1, n.º 2 (2008): 41-55.

<sup>24</sup> Lluís Parcerisa y Cristóbal Villalobos, «Movimientos sociales y resistencia al accountability en Chile: estrategias discursivas, identidad y acciones de la campaña Alto al SIMCE», *Revista Izquierdas* 49 (2020): 2427-2455.

<sup>25</sup> Judith Little, and Lora Bartlett, «The teacher workforce and problems of educational equity», *Review of Research in Education* 34, n.º 1 (2010): 285-328.

<sup>26</sup> Robyn Thomas, y Annette Davies, «Theorizing the micropolitics of resistance: New public management and managerial identities in the UK public services», *Organization Studies* 26, n.º 5 (2005): 683-706.

<sup>27</sup> Donna Baines, «Caring for nothing: Work organization and unwaged labour in social services», *Work, Employment and Society* 18, n.º 2 (2004): 267-295

donde emergen otras prácticas, otros relatos y otras experiencias, por las cuales emergen otros modos de hacer lo público, muy distinto al lenguaje de los indicadores en función de resultados y estándares pre-establecidos desde los niveles centrales de la política. Es ahí donde se constituye una defensa de una acción pública situada en lo local más allá de las lógicas estandarizadas.

Es en este contexto donde emerge el objetivo de este estudio, el cual consiste conocer la experiencia de los docentes sobre su proceso de evaluación, así como también las formas de resistencia y las alternativas que proponen a la visión neoliberal que rige su quehacer educativo.

## Sistema de evaluación docente en Chile

Dentro de la trayectoria de privatización y managerialización de los servicios públicos bajo la nueva gestión pública, en las últimas décadas ha existido una fuerte tendencia a profesionalizar la labor docente bajo el supuesto que esto permitiría asegurar una mejor calidad educativa<sup>30</sup>. En este sentido, en Chile podemos encontrar dos momentos fundamentales: el primero guiado por una lógica de recuperación de las condiciones laborales; y un segundo momento guiado por la lógica de desempeño docente. Durante la primera etapa, se dicta el Estatuto de Profesionales de la Educación<sup>31</sup>, bajo el cual se busca regular las condiciones de empleo de los docentes en términos salariales, horarios, vacaciones entre otros. Sin embargo y paulatinamente, las reformas de los años 2001<sup>32</sup> y 2004<sup>33,34</sup> y el 2016<sup>35</sup> fueron tomando una orientación cada vez más clara hacia la evaluación del desempeño que se materializa como tal en lo que se denomina el Sistema de Carrera Docente, caracterizada por evaluaciones individuales del desempeño, cuyo gran propósito ha sido promover el desarrollo profesional docente, bajo la retórica de devolver la dignidad a los profesores<sup>36</sup>.

El Sistema de Carrera Docente, en términos declarativos, busca promover el desarrollo profesional docente, para lo cual se realizan cambios en normativas del estatuto profesional de la educación que propicien su desarrollo. Este nuevo sistema contempla regulaciones y cambios respecto a la profesión inicial docente, las remuneraciones, la jornada laboral y los modos de promoción del desarrollo profesional de acuerdo a tramos<sup>37</sup>. En este sentido, se promueve la trayectoria profesional, en la que la categorización se sostiene en el nivel de competencias profesionales que tiene el docente en cuanto a conocimientos disciplinares y habilidades pedagógicas, buscando evidenciar su nivel de desarrollo en aspectos tales como: la preparación, actividades pedagógicas, evaluación e interacción con los estudiantes, entre otros<sup>38</sup>.

Bajo esta nueva ley se construyen categorías de avance en tramos que representan distintos niveles de desarrollo profesional, los que están asociados a los niveles de conocimientos, habilidades y experiencia<sup>39</sup>. Para la asignación por tramos se consideran los años de experiencia, más los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos atingentes a la disciplina y nivel que imparte, así como también los resultados obtenidos en el instrumento denominado portafolio (art. 19K de la ley 20.903). A partir de los resultados que presenten en estas evaluaciones los docentes pueden quedar

---

<sup>28</sup> Stephen Ball, «The teacher's soul and the terror of performativity», *Journal of Education Policy* 18, n.º2 (2003): 215-228.

<sup>29</sup> Forrest Colburn, *Everyday Forms of Peasant Resistance* (London: Routledge, 2016).

<sup>30</sup> Cristian Bellei, «El talón de Aquiles de la Reforma Educativa», en *Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina*, ed. por Sergio Martinic, S. y Marcela Pardo (PREAL-CIDE, 2001), 2.

<sup>31</sup> Cámara de Diputadas y Diputados de Chile, *Proyecto Ley 11780-04 que Modifica la ley 19.070 que Aprueba Estatuto de los Profesionales de la Educación, en diversas materias de orden laboral* (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2021), 1-5.

<sup>32</sup> Ministerio de Educación, *Ley 19.715 Otorga Un Mejoramiento Especial De Remuneraciones Para Los Profesionales De La Educación* (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2001), 1-15.

<sup>33</sup> Ministerio de Educación, *Ley 19.933 Otorga Un Mejoramiento Especial A Los Profesionales De La Educación Que Indica* (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2004), 1-16.

<sup>34</sup> Ministerio de Educación, *Ley 19.961 Sobre Evaluación Docente* (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2004), 1-3.

<sup>35</sup> Ministerio de Educación, *Ley 20.903, de 4 de marzo de 2016, Crea el Sistema de Carrera Docente* (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2016), 1-73.

<sup>36</sup> Lorena Ramírez-Casas del Valle, Enrique Baleriola, Vicente Sisto, y Felipe Aguilera, «Las Políticas de Evaluación y sus Efectos en el Quehacer Docente: Más Allá De La Organización Y La Gestión», *Paulo Freire* 22 (2019): 29-48.

<sup>37</sup> Ministerio de Educación, *Resolución Exenta N° 2638 Orientaciones Sistema de Desarrollo Profesional Docente* (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2017), 1-52.

<sup>38</sup> *Ibíd.*

<sup>39</sup> Artículo 19 de la ley 20.903.

clasificados en tramos denominados: inicial, temprano, Avanzado, Experto I y Experto II, como se muestra en tabla 1:

Tabla 1. *Cuadro de asignación por tramos*<sup>40</sup>

Resultados Instrumento Portafolio	Resultados prueba de conocimientos disciplinarios (AVDI) o AEP			
	A.Destacado	B.Competente	C.Suficiente	D.Insuficiente
A. 3,01 a 4,00 pts (Destacado)	Experto II	Experto II	Experto I	Avanzado
B. 2,51 a 3,00 (Competente)	Experto II	Experto I	Avanzado	Temprano
C.2,26 a 2,50 (Básico superior)	Experto I	Avanzado	Temprano	Temprano
D.2,00 a 2,25 (Básico inferior)	Avanzado	Temprano	Temprano	Temprano
E. 1,00 a 1,99 pts (Insatisfactorio)	Inicial	Inicial	Inicial	Inicial

El organismo central en la implementación de este sistema es el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), que está en coordinación con la Agencia de Calidad de la Educación, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación, a fin de asegurar que los aspectos consagrados en la ley cumplan con el objetivo de consolidar el rol de la profesión docente como aspecto clave del desarrollo humano y calidad de vida para todas y todos<sup>41</sup>.

Esta asignación en tramos tiene efectos en remuneraciones diferenciadas, de acuerdo al tramo en el que se encuentre, y posibilidad de accesos a cargos dentro del establecimiento<sup>42</sup>. Por otra parte, esta ley establece obligaciones a los docentes, pues se exige que deben avanzar en los tramos, y al menos alcanzar el avanzado. Al respecto, tal como señala artículo 19-S<sup>43</sup>, aquel docente que perteneciendo al tramo profesional temprano obtenga resultados de logro profesional que no le permitan acceder al tramo avanzado en dos procesos consecutivos será desvinculado y perderá su reconocimiento de tramo en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y su antigüedad.

Distintos autores señalan que el sistema de evaluación docente profundizado en el SCD ha tenido como efectos la estandarización de los procesos de enseñanza, reduciendo la docencia a un estándar o forma preestablecida de proceder, invisibilizando las múltiples formas del ejercicio docente<sup>44,45,46</sup> generando múltiples resistencias desde los propios docentes.

## Método

Este artículo se basó en una experiencia de investigación cualitativa<sup>47</sup> realizada durante los meses de marzo a junio de 2020, durante la cuarentena por la pandemia de COVID-19. Para ello, recurrimos a la realización de entrevistas en profundidad<sup>48</sup> adaptadas al contexto virtual<sup>49</sup> utilizando videollamadas con los participantes.

<sup>40</sup> Ministerio de Educación, «Sistema de Desarrollo Profesional Docente, Una Mejora Transcendental para los Profesores», *Revista de Educación* 374 (2016): 1-48.

<sup>41</sup> Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), *Sistema de Carrera docente* (Santiago: Mineduc. 2017).

<sup>42</sup> Ministerio de Educación, *Ley 20.903 que Crea el Sistema de Carrera Docente*, (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2016), 1-73.

<sup>43</sup> *Ibíd.*

<sup>44</sup> Jenny Assaél, «Políticas educativas de estandarización y control: sus efectos en la gestión democrática y calidad de la enseñanza en Chile». *III Congreso Interamericano / XXIV Simposium brasileño* (2009).

<sup>45</sup> Fardella, «Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile», 209-227.

<sup>46</sup> Ramírez-Casas del Valle, Baleriola y Sisto, «Pedagogía en la Era de la Rendición de cuentas: Análisis del Portafolio Docente en Chile», 1-20.

<sup>47</sup> Uwe Flick, *Introducción a la Investigación Cualitativa*, (Madrid: Morata, 2012).

<sup>48</sup> Steinar Kvale, *Las Entrevistas en Investigación Cualitativa*, (Madrid: Morata, 2011).

## Participantes

Dado el particular momento en que se realizó la investigación, donde los y las docentes se encontraban saturados de trabajo por el traspaso del proceso de enseñanza-aprendizaje al mundo virtual por la incipiente pandemia mundial por COVID-19, el muestreo fue realizado mediante un diseño de bola de nieve<sup>50</sup>. Por tanto, en un primer momento acudimos a los y las docentes con los que habíamos trabajado anteriormente y con los que ya existía una trayectoria de trabajo común anterior, para realizar la entrevista sobre su evaluación bajo la ley 20.903. Al finalizar, les pedíamos el contacto de algún docente que pudiese estar interesado en que su experiencia en la evaluación docente durante la pandemia fuese visibilizada. De esta forma, obtuvimos once entrevistas realizadas a profesores de diferentes zonas geográficas de Chile, así como también pertenecientes a diferentes disciplinas y resultados en la evaluación docente. Además, dos de ellos han cumplido funciones de correctores del instrumento de portafolio y uno se sitúa en el tramo experto II (ver tabla 2):

Tabla 2. *Caracterización de la muestra de las y los docentes entrevistados*

#	Disciplina docente	Categorización en última evaluación	Ubicación geográfica
1	Psicopedagogía educación especial	Básico	Región Metropolitana
2	Profesor Artes plásticas	Competente	V Región
3	Profesor Matemáticas	Experto II, evaluador de portafolio.	V Región
4	Profesor Educación Básica	Competente, evaluador de portafolio.	V Región
5	Profesor Educación Básica	Competente	V Región
6	Profesor Matemáticas	Básico	V Región
7	Profesor Lenguaje	Competente	XV Región
8	Educador de Párvulos	Destacada	XII Región
9	Profesor de Educación Básica	Básica	XV Región
10	Profesor de Inglés	Básico	XV Región
11	Profesor de Educación Básica y Lenguaje	Competente	V Región

## Análisis

Una vez obtenidos y transcritos los relatos, se procedió con un análisis de contenido<sup>51,52</sup> con la finalidad de categorizar los diferentes argumentos que los y las docentes de Chile emplean para relatar su experiencia con la evaluación docente. Para este análisis, procedimos con un proceso de lectura de las transcripciones de manera iterativa entre el equipo de trabajo, el cual nos permitió obtener una pre-categorización. La precategorización arrojó diferentes ejes compuestos con múltiples códigos desde los que entender los relatos de las y los participantes, a saber: 1. La importancia de la evaluación para los y las docentes; 2.Cuál es su opinión sobre la evaluación; 3. Principales problemas de la evaluación docente; 4. Funcionamiento del proceso de revisión/corrección; y 5. Nuevas propuestas y alternativas de evaluación docente.

Estas pre-categorías fueron consultadas con un experto en evaluación docente de modo de confirmar o descartar algunas de las categorías sobre los argumentos de la experiencia con la evaluación docente. Tras esto, el equipo refinó los ejes que contenían los códigos acordados con el experto como más relevantes para

49 Ruth Jones, y Kareem Abdelfattah, «Virtual interviews in the era of COVID-19: a primer for applicants», *Journal of surgical education* 77, n.º4 (2020): 733-734.

50 Leo Goodman, «Snowball sampling», *The annals of mathematical statistics* 32, n.º1 (1961): 148-170.

51 Pablo Cáceres, «Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable», *Psicoperspectivas*, *Individuo y Sociedad* 2, n.º1 (2008): 53-82.

52 Graham Gibbs, *El Análisis de Datos Cualitativos en Investigación Cualitativa*, (Madrid, Morata, 2012).

realizar un segundo ajuste entre las categorizaciones de cada uno de los investigadores. Este segundo ajuste se basó en la pregunta de investigación de este artículo: ¿Cómo experimentan las y los docentes sus propios procesos de evaluación, así como las formas de resistencia y las alternativas que proponen a la visión neoliberal que rige su quehacer educativo?

Fruto de este procedimiento, se obtuvieron tres categorías que finalmente dan cuenta del despliegue argumental que los y las docentes emplean explicar cómo vivencias sus propios procesos de evaluación docente.

Por otro lado, este trabajo se elaboró siguiendo las directrices de ética y confidencialidad de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), por las que para la realización de todas las entrevistas se elaboró e informó de las características de la investigación mediante un consentimiento informado. Además, todos los nombres propios o cualquier otra información que pudiese ser sensible para los participantes o cualquier institución fue eliminada o anonimizada mediante un intercambio de nombres aleatorio.

## Resultados

Los resultados arrojan tres categorías principales sobre cómo las y los docentes de Chile experimentan los procesos de evaluación de su desempeño. Estas tres categorías son: 1) Entre la evaluación formativa y la punitiva; 2) el fin de la evaluación como un proceso “a ciegas”; y 3) Los procesos y prácticas locales de resistencia a la evaluación docente.

### **Entre la evaluación formativa y punitiva**

En los relatos de los docentes acerca de su experiencia en procesos de evaluación, una de las alusiones más frecuentes y ampliamente argumentada es la referencia a la concepción que tienen sobre la evaluación. Estos argumentos construyen dos posiciones que, si bien no son opuestas, son relatadas como concepciones disputadas y complejas de conciliar, pero vinculadas. Estas dos concepciones son la evaluación formativa, caracterizada como un proceso normal dentro de la mejora pedagógica, y una evaluación punitiva, donde el proceso de evaluación se reduce a las consecuencias de la calificación obtenida. En este sentido, de forma mayoritaria, los comentarios aluden al proceso de evaluación que actualmente dicta la ley del sistema de carrera docente de la siguiente forma:

Yo tenía muchas ganas de ser evaluado ese año, junto con todos los gruesos profesores para poder compartir experiencias o ver en que nos podemos asesorar, comunicar [...] para mí son importantes las evaluaciones. Especialmente una evaluación externa porque uno quizás pueda estar en una burbuja diciendo que es lo mejor en lo que hace, o que: yo tengo buen dominio del habla o yo planifico de esta manera y así me resulta. Pero yo considero importante una evaluación externa objetiva, de acuerdo a ciertos parámetros.

Entrevistador: ¿A ti te parece que es pertinente una evaluación para los docentes? ¿Por qué?

Sí. porque nosotros tenemos que ir siempre aprendiendo, nunca dejar de aprender. Nunca, porque de esa manera vamos a ir entregando metodologías atractivas a nuestros alumnos, vamos a tener clara la película porque todos los días van saliendo cosas nuevas en educación. Todos los días enfrentas situaciones complicadas en el aula donde tú tienes que tener un manejo teórico, de criterio, valórico y eso te lo da el ser una persona que siempre está leyendo y aprendiendo (Profesor matemáticas).

Como se observa, los docentes valoran los procesos de evaluación como una parte inherente a ser profesor o profesora. Así, la evaluación se concibe como un proceso de aprendizaje que resulta esencial dentro de su ejercicio profesional. De este modo, para los docentes resulta relevante contar con un proceso de evaluación externa que les permita repensar sus prácticas pedagógicas con el fin de aprender nuevas estrategias para hacer frente a las situaciones cotidianas con las que se encuentran. Sin embargo, las y los docentes hacen una diferencia clara entre los sentidos que le otorgan a este proceso y las experiencias que tienen en el marco del funcionamiento del sistema de evaluación propuesto por el SCD:

... O sea, que tu evaluación docente no te genere... o sea, sacar de la evaluación docente lo que es la clasificación de tramo por salario, creo que eso no hace ningún aporte de nada, genera más competencia dentro de los mismos docentes, cuando siento que en una comunidad educativa tiene que haber un trabajo en equipo Esa presión que implica que tenemos que hacerlo bien porque o nos van a disminuir el sueldo, vamos a estar encasillados o incluso podemos perder el trabajo. Ese es el problema para muchos profesores (Profesor de inglés).

Como señalan los docentes, el proceso de evaluación debiese ser una instancia formativa que les permita hacer mejoras en sus prácticas metodológicas y didácticas, cuestión contraria a lo que ocurre en sus experiencias, puesto que desde sus perspectivas más bien opera un sistema que está centrado fundamentalmente en obtener resultados estandarizados con efectos directos en sus condiciones laborales (como las remuneraciones), así como también en las posiciones en las quedan los docentes de acuerdo al tramo, que sólo ocasiona agobio y competitividad entre ellos. Por lo tanto, si bien muchos docentes han estado de acuerdo con el proceso de evaluación, su cuestionamiento es al enfoque punitivo que predomina:

Los profesores siempre estuvieron de acuerdo en evaluarse, desde que esto empezó en el 2004, lo que nadie se imaginó fue que se iba a tomar la ley en su aspecto punitivo y que el aspecto formativo, que está en la ley que está en toda estas leyes chicas inclusive, no se ha tomado en consideración y como está anclado al sueldo genera una competencia absurda entre los docentes y una desunión tremenda también, porque si yo soy "Experto 1" y tú eres un bicho que está más abajo que yo, "yo estoy por sobre ti, yo gano más que tú", "Yo no quiero que tu subas al nivel en que yo estoy" y ahí se genera una cuestión... una pobreza humana en los docentes que la verdad es que carcome todo, ayuda a corroer otro poco de lo que ya está retorcido (Profesor Educación Básica).

En este sentido, los docentes señalan que el SDC ha operado desde un enfoque punitivo con efectos directos en las dinámicas relacionales de los docentes dentro de sus lugares de trabajo, cuestión que además se vuelve más complejo en establecimientos escolares con alta vulnerabilidad:

Como nuestro colegio tiene alta vulnerabilidad, la situación de encontrar a un chico que tenga problemas en el colegio es cosa de ver en frente de uno, por lo tanto eso no lo mide ni el portafolio ni la clase grabada, el tiempo que el profesor dedica a conversar con los alumnos, y no sólo yo sino muchos docentes que hacen esta misma tarea de ser amigos, papás, psicólogos, sociólogos, prestar plata incluso, a ratos les falta 100 pesos pa' la micro y uno les pasa lo que necesiten, eso no lo miden estos portafolios [...] Pero eso, ni el portafolio, ni la clase grabada lo miden, esa preocupación que muchos docentes tenemos para con los alumnos porque, estamos con ellos todos los días, 8 horas al día (Profesor de matemática).

Por tanto, para los docentes su labor excede las acciones didácticas que realizan dentro del aula, sino que fundamentalmente su quehacer tiene que ver establecer relaciones o ocuparse de las distintas situaciones que vivencias cada uno de sus estudiantes, lo cual no queda consignado en ninguna parte del proceso de evaluativo.

### **El fin de la evaluación como un proceso a ciegas.**

Desde otra arista, los docentes destacan diversas dificultades a la hora de enfrentarse a la evaluación docente. Uno de los aspectos más extensamente detallados refiere al aporte que la evaluación docente actual tiene para la mejora de su práctica cotidiana. En concreto, el sistema de calificación y retroalimentación siempre fue referido como opaco, poco claro o incomprensible. En este sentido, la evaluación es vivida como un proceso de evaluación a ciegas, principalmente por la falta de feedback pertinente y útil para la mejora de su actividad docente y pedagógica:

¿Cómo va a saber el colega en qué se equivocó? o sea ¿cómo podemos mejorar eso? o sea, el colega que está allá apartado (muy al norte o muy al sur) no va a tener idea de por qué salió mal. En eso yo igual lo considero, así como... no injusto, pero el colega va a seguir haciendo lo mismo, porque no tiene idea o a lo mejor va a cambiar algo, pero va a cambiar algo al azar, porque no sabe lo que tiene que cambiar (Profesora educación básica).



Si como vimos en la categoría anterior, la evaluación en general es un proceso ampliamente aceptado y natural dentro de la actividad docente; en la práctica, se considera que el proceso de evaluación carece de herramientas que permitan otorgar una retroalimentación que les conocer los aspectos a mejorar y adquirir conocimientos respecto de qué aspectos son los que deben mejorar. Pero la evaluación como un proceso a ciegas es más compleja y contiene diversos matices. Así también, otro aspecto cuestionado es la alusión a la recepción de resultados estandarizados en desmedro de un feedback más personalizado y contingente que les permita mejorar en su desempeño, como se señala:

Entrevistador: O sea, como que el sistema de feedback sería como más acorde, ¿más contingente?

Docente: Sí eso sí. Que tú sepas, porque como yo comentaba, el problema es que esa retroalimentación viene para todos por igual, no importa la asignatura o el curso, entonces está basado en la misma rúbrica. Entonces no es algo personalizado (Profesora educación básica).

Lo otro es que yo siempre he criticado de esta evaluación docente es que yo siento que el desconocimiento que hay de lo que es la rúbrica que se utiliza para evaluar a un profesor, porque si hablamos de evaluación, yo cuando evalué algún trabajo siempre presento rúbrica a mis estudiantes y la presento con tiempo de antelación, y que mis estudiantes también la conozcan. Entonces eso es otro como falencia que yo le veo. Entonces de ninguna manera siento que la evaluación, o sea, siento que no debería existir una evaluación (Profesor de inglés).

De este modo, el proceso de evaluación de su actividad pierde el sentido en el momento en que no existe retroalimentación adecuada a las actividades y pruebas que cada uno/a realiza. En este sentido, se remarca que la evaluación, cuando no contiene las rúbricas o los indicadores, impide saber en qué aspectos el o la docente debe focalizarse para mejorar su actividad pedagógica y profesional:

Sin tener las rúbricas- el tema de las rúbricas chiquillos, el tema de las rúbricas es tal vez lo más oscuro del proceso. La rúbrica de destacado en el portafolio y las respuestas correctas de la prueba y también las respuestas de las dos preguntas abiertas también deberían tener una rúbrica destacada, no están disponibles para los docentes en Chile. Así, nos es imposible (Profesor de inglés).

Así, el sentido y la experiencia con la que los y las docentes conciben la evaluación, se ve dificultado cuando no es imposibilitado. Los profesores y las profesoras se enfrentan a un proceso de evaluación a ciegas, sin rumbo que les guíe al no disponer de un feedback acorde ni de unas rúbricas que marquen el camino para la mejora de su labor docente. Pero como veremos a continuación, la precariedad estructural que instala el diseño normativo de la evaluación docente no impide que desde el plano local y cotidiano de las y los docentes, emerjan prácticas de trabajo colaborativo y comunitario, de apoyo mutuo o de apropiación de los mandatos normativos en favor de un beneficio general y común. Esto es, actividades de resistencia frente a la evaluación docente.

### **Procesos y prácticas locales de resistencia.**

Si bien el proceso de evaluación docente tal como se ha realizado hasta la fecha, tiende a un trabajo individual y a la estandarización de la labor docente, en el campo local de las escuelas se advierten procesos y prácticas de resistencia. Estos procesos y acciones son de carácter emergente e informal que tienen como punto en común transgredir la lógica individual y apelar al trabajo colaborativo para hacer frente a una evaluación que desde su perspectiva les resulta opaca:

Ese trabajo, ese que yo te decía... el entrevistarme con colegas con... yo me entrevistaba con colegas que han salido "Destacado" que son "Expertos", con ellos me entrevisté y me preparé con ellos para mi última evaluación docente y a través de esa experiencia yo iba sacando e iba armando (Educatra de párvulos).

El año pasado, estando trabajando, igual fue sumamente... a ver, estresante, fue horrible. Yo, si no hubiese sido por la ayuda de mis colegas, porque la evaluación casi por completa la hice con una amiga -que las dos estábamos evaluándonos, ella en TEN y yo en DEA- pudimos sacarla a flote, porque en realidad yo de planificar, yo nada... nosotros en PIE no planificamos [...] yo la practiqué, tengo que haberla practicado como 5

veces, no con el mismo curso, sino con el otro 2 básico que era con el cual el otro también trabajaba y me la vio la UTP, me la vio una colega y todos me la encontraban super bien e iban dándome detalles (Psicopedagoga).

En situaciones donde las y los docentes deben enfrentarse a una evaluación en la cual desconocen qué es lo que se les mide, no dudan en sobrepasar los lineamientos en pos de ayudar a sus pares, ya sea trabajando en conjunto y/o develando información sobre las rúbricas que les permita obtener mejores resultados, siendo este proceso más aportador que la devolución formal recibida por parte del centro evaluador:

Al final, uno se consigue las rúbricas. Y el compañero las compartió y en mi caso las trabajamos juntos. Eso nos sirvió a todos para pensar cómo enfocamos el portafolio, y sin duda yo aprendí mucho más que con la devolución de la última evaluación (Profesora básica).

Entrevistador: Y al conocer las rúbricas, cuando las viste y supiste un poco de qué iban ¿Te hizo sentido? Como que tú notaste "Ah, chuta, por eso yo salí básica"

Docente: Claro, sí. Igual sirvió como mejorar, por ejemplo - no sé- uno de los ítems es evaluar la planificación de la clase, entonces claro muchos colegas se caían [...] Entonces, claro, ahí me fue haciendo sentido que de repente uno en la práctica, al llevarlo al papel, de repente uno no está planificando bien la clase, porque tiene de objetivo algo y uno agrega cosas de más o quita (Profesora educación básica).

Si bien estas actividades y procesos son contrapropuestos por el espacio normativo legal que promulga el SCD docente, sin duda forman parte de manera central de lo que constituye la medida del desempeño de las y los docentes, puesto que para ellos esta ha sido la mejor forma de hacerle frente a este proceso. Si bien estas prácticas chocan y se contraponen a los mandatos del sistema de carrera docente, suponen una contrapropuesta que se aleja de la estandarización, la lógica empresarial-individualista, o la gestión mediante incentivos y castigos individuales de la nueva gestión pública<sup>53</sup>. Como ellos señalan, en su práctica de responder al proceso de evaluación son centrales las actividades donde se comparte información, anteponiendo el compañerismo y la empatía hacia el otro aún a riesgo de una posible sanción.

Por tanto, frente a la lógica de evaluación individual y el proceso a ciegas para la mejora de su actuar docente, en la práctica local emerge entre las y los docentes un natural y constante trabajo en equipo<sup>54</sup>, un soporte emocional mutuo y desinteresado frente al estrés por la evaluación a ciegas que solo aporta incertidumbre y agobio.

## Conclusiones

La lógica de la rendición de cuentas de altas consecuencias ha permeado el campo sociopolítico de muchos países tanto en América como en Europa, cuestión que conlleva un mayor control laboral mediante la burocratización y el incremento del trabajo de gestión, la responsabilización individual que simplifica la complejidad de los programas y las normativas políticas, así como también la expansión de la retórica del trabajador-emprendedor que con su esfuerzo y recursos propios logra sobreponerse a cualquier adversidad<sup>55,56</sup>. Estos elementos forman la parte central de la gramática y la subjetividad neoliberal que atraviesa la sociedad actual, sin que el ámbito educativo haya conseguido escapar a ella<sup>57</sup>, en el cual Chile resulta un ejemplo paradigmático.

Siguiendo el relato de las experiencias de las y los docentes en relación a la evaluación de su práctica profesional y pedagógica, observamos cómo los procesos de mejora educativa quedan subsumidos bajo la lógica de la nueva gestión pública en el ámbito educativo: la homogeneización del trabajo docente, una

---

<sup>53</sup> Alejandra Falabella, «The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life», *Journal of Education Policy* 35, n.º1 (2020): 23-45.

<sup>54</sup> Piotr Kropotkin, *El apoyo mutuo* (Madrid: Madre Tierra, 1989).

<sup>55</sup> Falabella, «The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life», 23-45

<sup>56</sup> Sisto, «Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de "profesionalización" para la educación en Chile», 178-192.

<sup>57</sup> Assaél y Cornejo, «Work regulations and teacher subjectivity in a context of standardization and Accountability Policies in Chile», 245-257.

profunda presión por conseguir resultados ajustados a las pruebas estandarizadas de su labor, los castigos o incentivos en función de resultados en estas pruebas referidos a un aumento de sueldo, al despido, o a la consecución de la categoría de experto I o experto II. Este tipo de relatos objetivan una narrativa particular bajo la que entender y estructurar el mundo, que dota de sentido a los significados y a las relaciones compartidas entre el grupo de docentes, esto es, una gramática<sup>58,59</sup>. En particular, la gramática consituada bajo la evaluación docente se basa en las premisas neoliberales del esfuerzo individual<sup>60,61,62</sup>, que permite sobresalir y destacar frente a sus pares competidores, postergando y minimizando la importancia otros aspectos centrales para una mejor educación: la mejora de los procesos pedagógicos y de las condiciones en que se produce la actividad docente<sup>63</sup>. Así, siguiendo a Sisto (2012), en la encarnación de esta gramática lo que se compromete no son sólo desempeños más o menos efectivos, sino nuevas versiones de identidad profesional, así como también del quehacer docente<sup>64</sup>.

Esta gramática, materializada en instrumentos de esta evaluación del desempeño según estándares, pago en función de resultados, proliferación de diversas formas de contratación flexible y la promoción de prototipos de emprendimiento profesional, es parte de las formas que asumen las políticas educativas manageriales y con la que se espera construir para los profesores nuevos modelos de ser docente basados en los discursos contemporáneos del 'profesionalismo'<sup>65,66</sup>. Orientados a captar resultados más que procesos<sup>67,68</sup>.

Este es el caso de lo que ocurre en relación a las políticas de evaluación docente especialmente en el marco de lo que se denomina el Sistema de Carrera Docente, que si bien han buscado mejorar el desempeño de los docentes en pos de una mejor educación dirigida hacia los estudiantes, se advierte que ésta ha significado más bien el padecimiento de la profesión docente debido a las prácticas manageriales de privatización, competencia e individualismo<sup>69</sup>, bajo las cuales se diluye el sentido de la labor pedagógica, y a su vez, se posiciona la figura del profesor más bien como un empresario de sí mismo<sup>70</sup>.

Frente a nuestra pregunta de investigación que fue ¿cómo experimentan las y los docentes sus propios procesos de evaluación, así como las formas de resistencia y las alternativas que proponen a la visión neoliberal que rige su quehacer educativo?, los resultados obtenidos dan cuenta de que la política educativa, tal como es diseñada en el plano político-legal, difiere sustancialmente de cómo aterriza y es implementada en el plano local-educativo<sup>71,72</sup>, lo que produce tensiones, resistencias y nuevos modos en los que las y los docentes se enfrentan a los procesos de evaluación.

Por una parte, desde las experiencias de las y los docentes emerge como primera tensión la diferencia entre una perspectiva formativa versus otra punitiva. Al respecto, para las y los docentes el proceso de evaluación lo reconocen como una instancia necesaria y formativa, que responde al interés de actualización y

---

58 Hans-Georg Gadamer, *Gesammelte Werke 1. Hermeneutik I: Wahrheit und Methode* (Tübingen. Mohr, 1990).

59 Hans-Georg Gadamer, *Texto e Interpretación* (Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 1998).

60 Carla Fardella y Vicente Sisto, «Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia», *Psicología & Sociedad* 27, n.º1 (2015): 68-79.

61 Stewart Ranson, «The Changing Governance of Education», *Educational Management Administration & Leadership* 36, n.º 2 (2008): 201-219.

62 Andrew Skourdoumbis, «Teacher Effectiveness: Making The Difference to Student Achievement? », *British Journal of Educational Studies* 62, n.º2 (2014): 111-126.

63 Ramírez-Casas del Valle et al. «Las Políticas de Evaluación y sus Efectos en el Quehacer Docente: Más Allá De La Organización Y La Gestión», 29-48.

64 Terry Wrigley, Bob Lingard and Pat Thomson, «Pedagogies of transformation: keeping hope alive in troubled times», *Critical Studies in Education* 53, n.º1 (2012): 95-108.

65 Bellei, «El talón de Aquiles de la Reforma Educativa», 1-18.

66 Iván Núñez, *La Identidad de los Docentes una Mirada Histórica* (Santiago: PIIIE, 2004).

67 Eveline Wittmann, «Align, Don't Necessarily Follow», *Educational Management Administration & Leadership* 36, n.º1 (2008): 33-54.

68 Cristian Oyarzún, y Rodolfo Soto, «The inadmissibility of standardizing the teaching work: An analysis from Chile», *Alteridad* 16, n.º1 (2021): 103-113.

69 Judith Jacovkis, y Aina Tarabini, «COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades», *Revista de Sociología* 14 (2021): 85-102.

70 Vicente Sisto, y Carla Fardella, «El eclipse del profesionalismo en la era de la rendición de cuentas – modelando docentes en el contexto del nuevo management público», *Cadernos de Educação* 14, n.º49 (2014): 3-23.

71 Annette Braun, Stephen Ball, Meg Maguire, y Kate Hoskins, «Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school», *Discourse: Studies in the cultural politics of education* 32, n.º4 (2011): 585-596.

72 Stephen Ball, *Politics and policy making in education: Explorations in sociology* (London: Routledge, 2012).

mejora de su actividad profesional. Sin embargo, advierten que en la práctica prevalece una lógica punitiva, que más bien se centra en sancionar a los que no cumplen con los estándares definidos en la ley. En este sentido, coincide con otras investigaciones, en las cuales se señala que el objetivo de mejora propuesto por el SCD se difumina y más bien prevalece la competencia por tener mejor puntuación que las compañeras y compañeros, con la consecuente homogeneización inherente a las pruebas educativas estandarizadas<sup>73,74,75</sup>.

Por otra parte, las y los docentes señalan que enfrentan este proceso evaluativo a ciegas, sin mayores conocimientos respecto de lo que será medido y de qué manera, e incluso sin conocer posteriormente los aspectos deficientes y que resultan relevantes de mejorar. De esta forma, el SCD no cumple la función original que dicta la ley sobre contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes<sup>76</sup>, puesto que si el conocimiento de los contenidos a evaluar, las condiciones del proceso de evaluación o los indicadores que condicionan la obtención de resultados, son elementos básicos de cualquier proceso de evaluación<sup>77</sup>; el sistema de carrera docente obstaculiza profundamente que las y los docentes conozcan los conocimientos y competencias evaluadas, así como el proceso de corrección utilizado.

Estas problemáticas son subsanadas de manera emergente por los propios docentes, los cuales encuentran alternativas y resistencias en las prácticas locales. En primera instancia transgreden normativas y traspasan la lógica del trabajo individual por el colaborativo, como única forma de hacerle frente a un proceso de evaluación que les resulta poco claro. Para ellos, resulta esencial el diálogo, la reflexión conjunta y la participación con el resto del equipo educativo sin que primen los clásicos criterios manageriales burocráticos y de control como la jerarquía o la estandarización. De este modo, las y los docentes demuestran que la actividad cotidiana en las escuelas es más compleja y sobrepasa la lógica de obtención de resultados medibles o cuantificados. Así, se demuestra que la escuela puede sobrevivir sin indicadores, pero no sin la sensibilidad y el compromiso con las relaciones y el cuidado del resto recíproco de la comunidad escolar.

Como conclusión, podemos afirmar que las experiencias locales de las y los docentes en contextos de políticas neoliberales son complejas y diversas, emergiendo múltiples prácticas de resistencia y de contrapropuestas ante a la lógica de evaluación docente de la nueva gestión pública. Frente al estrés por la responsabilidad individual en la mejora de las pruebas estandarizadas o la posibilidad del despido laboral, los ingentes requerimientos administrativos, o la cantidad de trabajo en el hogar que deben realizar<sup>78</sup>, las y los docentes narran prácticas tales como: experiencias de trabajo en grupo para realizar el portafolio docente; la búsqueda de instancias de aprendizaje con compañeras y compañeros que reconocen como iguales y con los que pueden reflexionar sobre procesos pedagógicos o compartir conocimiento; o incluso la preferencia natural por ayudar y contener emocional y hasta económicamente a las y los estudiantes más vulnerables aún a riesgo de incumplir lo que la política de evaluación docente espera de ellos para ser un docente competente.

Estas acciones cotidianas denotan el sacrificio y la eidética de la profesión docente, constituyendo un profundo rango de prácticas y acciones de resistencia y contrapropuestas frente al sistema de evaluación docente. Estas prácticas de resistencia son las que conllevan consecuencias que la política educativa no puede planificar ni prever, suponiendo uno de los principales focos de lucha frente a la lógica neoliberal que afecta a la educación, pero también a todos los ámbitos sociales. Un buen ejemplo de ello es la reciente consecución de la eliminación de la causal de despido por malas evaluaciones reiteradas en el sistema de carrera docente<sup>79</sup>, lo que supone que ningún docente podrá ser despedido en base a evaluaciones estandarizadas, un pilar

---

<sup>73</sup> Neut, Rivera-Vargas y Miño-Puigcercós, «El sentido de la escuela en Chile. La creación de paradigmas antagónicos a partir del discurso de política pública, el discurso académico y la investigación educativa», 151-168.

<sup>74</sup> Jacovkis y Tarabini, «COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades» 85-102.

<sup>75</sup> Verónica López, Vicente Sisto, Enrique Baleriola, Antonio García, Claudia Carrasco, Carmen Gloria Núñez, y René Valdés, «A struggle for translation: An actor-network analysis of Chilean school violence and school climate policies», *Educational Management Administration & Leadership* 49, n.º1 (2021): 164-187.

<sup>76</sup> Ministerio de Educación, *Decreto con Fuerza de Ley 1 que Fija Texto Refundido, Coordinado Y Sistematizado de la Ley N° 19.070 que Aprueba El Estatuto de los Profesionales de la Educación, y de las Leyes Que La Complementan y Modifican* (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 1997).

<sup>77</sup> Carla Fardella, Vicente Sisto, Karol Morales, Guillermo Rivera, y Rodrigo Soto, «Identidades laborales y ética del trabajo público en tiempos de rendición de cuentas», *Psyche* 25, n.º2 (2016): 1-11.

<sup>78</sup> Assaél y Cornejo, «Work regulations and teacher subjectivity in a context of standardization and Accountability Policies in Chile», 245-257.

<sup>79</sup> Cámara de Diputadas y Diputados de Chile, *Proyecto Ley 11780-04 que Modifica la ley 19.070 que Aprueba Estatuto de los Profesionales de la Educación, en diversas materias de orden laboral*, 1-5.

esencial de la nueva gestión pública. Así, las y los docentes devienen actores centrales en el compromiso de la educación por la justicia social, la mitigación de las desigualdades y la transformación social.

De esta manera, se advierte un contraste entre la versión oficial de la evaluación y la versión local-de resistencia: mientras la primera apela a una “evaluación estandarizada”, fuertemente centrada en la lógica de desempeño personal y competitiva<sup>80</sup>, la resistencia local acude a evaluaciones que privilegien el trabajo conjunto y colaborativo que les permite sortear las trabas, la opacidad del proceso y la falta de feedback y acompañamiento.

A modo de reflexión final nos preguntamos ¿qué puede aprender la sociedad en general del compromiso de las y los docentes en sus procesos de resistencia frente a la creciente ola de privatización, capitalismo y neoliberalismo que actualmente vivimos en muchos países? Un aspecto central recogido en este estudio es que los docentes abogan por una evaluación con sentido pedagógico y que tenga implicancias directas en el quehacer de sus espacios educativos cotidianos, con estudiantes reales, con diversidad de vidas reales. En este sentido, podemos aprender desde la amplia experiencia de los docentes: 1) que los procesos de evaluación son relevantes, pero deben darse en un formativo y profesional de escucha mutua y donde exista un feedback contingente; 2) que se requiere de un proceso evaluativo que contemple su labor en contextos específicos, fuera de la lógica de homogeneización y estandarización, 3) que la educación es más que la transmisión de contenidos hacia los estudiantes y contempla actividades que van más allá del espacio de aula; y finalmente, 4) los docentes abogan y están constantemente promoviendo espacios de reflexión sobre sus quehacer pedagógico y prácticas como docentes que requieren ser escuchadas y consideradas dentro de las políticas educativas.

## Referencias bibliográficas

### Fuentes impresas

- Assaél, Jenny, y Rodrigo Cornejo. «Work regulations and teacher subjectivity in a context of standardization and Accountability Policies in Chile». En *Education policies and the restructuring of the educational profession*, Editado por Romuald Normand, Liu Min, Luis Miguel Carvalho, Dalila Oliveira, y Louis LeVasseur, 245-257. New York: Springer, 2018.
- Ball, Stephen. *Politics and policy making in education: Explorations in sociology*. London: Routledge, 2012.
- Bellei, Cristian. «El talón de Aquiles de la Reforma Educativa». En *Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina*, editado por Sergio Martinic, S. y Marcela Pardo, 2. Santiago: PREAL-CIDE, 2001.
- Bellei, Cristian. *El Gran Experimento. Mercado y Privatización de la Educación Chilena*. Santiago: LOM, 2015.
- Colburn, Forrest. *Everyday Forms of Peasant Resistance*. London: Routledge, 2016.
- Flick, Uwe. *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata, 2012.
- Gadamer, Hans-Georg. *Gesammelte Werke 1. Hermeneutik I: Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr, 1990.
- Gadamer, Hans-Georg. *Texto e Interpretación*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 1998.
- Gibbs, Graham. *El Análisis de Datos Cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid, Morata, 2012.
- Kropotkin, Piotr. *El apoyo mutuo*. Madrid: Madre Tierra, 1989.
- Kvale, Steinar. *Las Entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata, 2011.
- Núñez, Iván. *La Identidad de los Docentes una Mirada Histórica*. Santiago: PIIE, 2004.
- Orellana, Víctor. «In Chile, the Post-Neoliberal Future is Now», *NACLA, Report on the Americas*, 52, n°1 (2020).

---

<sup>80</sup> Ramírez-Casas del Valle et al. «Las Políticas de Evaluación y sus Efectos en el Quehacer Docente: Más Allá De La Organización Y La Gestión», 29-48.

## Fuentes electrónicas

- Assaél, Jenny, y Jorge Pávez. «La Construcción E Implementación Del Sistema De Evaluación Del Desempeño Docente Chileno: Principales Tensiones Y Desafíos», *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 1, n.º2 (2008): 41-55. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4665>
- Assaél, Jenny. «Políticas educativas de estandarización y control: sus efectos en la gestión democrática y calidad de la enseñanza en Chile». *III Congreso Interamericano / XXIV Simposium brasileño*, 2009. <https://slideplayer.es/amp/3848895/>
- Assaél, Jenny, Rodrigo Cornejo, Juan González, Jesús Redondo, Rodrigo Sánchez y Mario Sobarzo. «La empresa educativa chilena», *Educação e Sociedade* 32, n.º115 (2011), 305-322. <https://www.redalyc.org/pdf/873/87319092004.pdf>
- Assaél, Jenny, Natalia Albornoz y Miguel Caro. «Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente», *Educação Unisinos* 22, n.º1 (2018): 83-90. <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.09/60746123>
- Baines, Donna. «Caring for nothing: Work organization and unwaged labour in social services», *Work, Employment and Society* 18, n.º 2 (2004): 267–295. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/09500172004042770>
- Bizcarra, Constanza, Carolina Giaconi y Jenny Assaél. «El Docente en la Legislación Educacional Chilena», *Psicoperspectivas* 14, n.º3 (2015): 80-92. <https://www.redalyc.org/pdf/1710/171042264008.pdf>
- Braun, Annette, Stephen Ball, Meg Maguire, y Kate Hoskins. «Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school», *Discourse: Studies in the cultural politics of education* 32, n.º4 (2011): 585-596. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601555>
- Cáceres, Pablo. «Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable», *Psicoperspectivas*, *Individuo y Sociedad* 2, n.º1 (2008): 53-82. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>
- Cámara de Diputadas y Diputados de Chile. *Proyecto Ley 11780-04 que Modifica la ley 19.070 que Aprueba Estatuto de los Profesionales de la Educación, en diversas materias de orden laboral*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2021, 1-5. <https://www.camara.cl/legislacion/ProyectosDeLey/tramitacion.aspx?prmID=12301&prmBOLETIN=11780-04>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), *Sistema de Carrera docente*. Santiago: Mineduc, 2017. <https://www.cpeip.cl/carrera-docente/>
- Dahl, Hanne. «New Public Management, care and struggles about recognition», *Critical Social Policy*, 29, n.º4 (2009): 634–654. <https://doi.org/10.1177/0261018309341903>
- Falabella, Alejandra. «The Seduction of Hyper-Surveillance: Standards, Testing, and Accountability», *Educational Administration Quarterly* first published (2020). <https://doi.org/10.1177/0013161X20912299>
- Falabella, Alejandra. «The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life», *Journal of Education Policy* 35, n.º1 (2020): 23-45. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1635272>
- Fardella, Carla. «Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile», *Revista de Psicología* 21, n.º1 (2012): 209-227. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2012.19996>
- Fardella, Carla, y Vicente Sisto. «Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia», *Psicología e Sociedade* 27, n.º1 (2015): 68-79. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p068>
- Fardella, Carla, Vicente Sisto, Karol Morales, Guillermo Rivera, y Rodrigo Soto. «Identidades laborales y ética del trabajo público en tiempos de rendición de cuentas», *Psyche* 25, n.º2 (2016): 1-11. <https://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v25n2/art07.pdf>
- Gewirtz, Sharon y Stephen Ball. «From 'Welfarism' to 'New Managerialism': shifting discourses of school headship in the education marketplace», *Discourse: studies in the cultural politics of education* 2, n.º3 (2000), 253-268. <https://doi.org/10.1080/713661162>
- Goodman, Leo. «Snowball sampling», *The annals of mathematical statistics* 32, n.º1 (1961): 148-170. <https://www.jstor.org/stable/2237615>

- Jacovkis, Judith, y Aina Tarabini. «COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades», *Revista de Sociología* 14 (2021): 85-102. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18525>
- Jones, Ruth, y Kareem Abdelfattah. «Virtual interviews in the era of COVID-19: a primer for applicants», *Journal of surgical education* 77, n.º4 (2020): 733-734. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2020.03.020>
- Kurunmäki, Liisa, and Peter Miller. «Regulatory hybrids: Partnerships, budgeting and modernising government», *Management Accounting Research* 22, n.º4 (2011): 220–241. <https://doi.org/10.1016/j.mar.2010.08.004>
- Le Galès, Patrick. «Performance measurement as a policy instrument», *Policy Studies*, 37, n.º6 (2016): 508-520. <https://doi.org/10.1080/01442872.2016.1213803>
- Little, Judith, and Lora Bartlett. «The teacher workforce and problems of educational equity», *Review of Research in Education* 34, n.º1 (2010): 285–328.
- López, Verónica, Vicente Sisto, Enrique Baleriola, Antonio García, Claudia Carrasco, Carmen Gloria Núñez, y René Valdés. «A struggle for translation: An actor-network analysis of Chilean school violence and school climate policies», *Educational Management Administration & Leadership* 49, n.º1 (2021): 164-187. <https://doi.org/10.3102/0091732X09356099>
- Ministerio de Educación. *Decreto con Fuerza de Ley 1 que Fija Texto Refundido, Coordinado Y Sistematizado de la Ley N° 19.070 que Aprobó El Estatuto de los Profesionales de la Educación, y de las Leyes Que La Complementan y Modifican*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 1997. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=60439>
- Ministerio de Educación. *Ley 19.715 Otorga Un Mejoramiento Especial De Remuneraciones Para Los Profesionales De La Educación*, 2001. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=180817>
- Ministerio de Educación. *Ley 19.933 Otorga Un Mejoramiento Especial A Los Profesionales De La Educación Que Indica*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2004. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=221104>
- Ministerio de Educación. *Ley 19.961 Sobre Evaluación Docente*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2004. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=228943>
- Ministerio de Educación. *Ley 20.903, Crea el Sistema de Carrera Docente*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2016. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Ministerio de Educación. «Sistema de Desarrollo Profesional Docente, Una Mejora Transcendental para los Profesores», *Revista de Educación* 374 (2016): 1-48. <http://www.revistadeeducacion.cl/carrera-docente/>
- Ministerio de Educación. *Ley 20.903 que Crea el Sistema de Carrera Docente*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2016. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Ministerio de Educación. *Resolución Exenta N° 2638 Orientaciones Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2017. <https://docplayer.es/50225469-Orientaciones-sistema-de-desarrollo-profesional-docente.html>
- Neut, Pablo, Pablo Rivera-Vargas y Raquel Miño-Puigcercós. «El sentido de la escuela en Chile. La creación de paradigmas antagónicos a partir del discurso de política pública, el discurso académico y la investigación educativa», *Estudios pedagógicos* 45, n.º1 (2019): 151-168. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v45n1/0718-0705-estped-45-01-151.pdf>
- O'Reilly, Dermot, y Mike Reed, «The grit in the oyster: Professionalism, managerialism and leadership as discourses of UK public services modernization», *Organization Studies* 32, n.º8 (2011): 1079–1101. <https://doi.org/10.1177/0170840611416742>
- Oyarzún, Cristian, y Rodrigo Cornejo. «Trabajo docente y nueva gestión pública en Chile: una revisión de la evidencia», *Educação & Sociedade*, 41 (2020). <https://doi.org/10.1590/ES.219509>
- Oyarzún, Cristian, y Rodolfo Soto. «The inadmissibility of standardizing the teaching work: An analysis from Chile», *Alteridad* 16, n.º1 (2021): 103-113. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.08>
- Parcerisa, Lluís, y Cristóbal Villalobos. «Movimientos sociales y resistencia al accountability en Chile: estrategias discursivas, identidad y acciones de la campaña Alto al SIMCE», *Revista Izquierdas* 49 (2020): 2427-2455. [http://www.izquierdas.cl/images/icono\\_pdf.png](http://www.izquierdas.cl/images/icono_pdf.png)
- Ranson, Stewart. «The Changing Governance of Education», *Educational Management Administration & Leadership* 36, n.º2 (2008): 201-219. <https://doi.org/10.1177/1741143207087773>

- Ramírez-Casas del Valle, Lorena, Enrique Baleriola, y Vicente Sisto. «Pedagogía en la Era de la Rendición de cuentas: Análisis del Portafolio Docente en Chile», *Educação & Sociedade* 40 (2019): 1-20. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019209826>
- Ramírez-Casas del Valle, Lorena, Enrique Baleriola, Vicente Sisto, y Felipe Aguilera. «Las Políticas de Evaluación y sus Efectos en el Quehacer Docente: Más Allá De La Organización Y La Gestión», *Paulo Freire* 22 (2019): 29-48. <https://doi.org/10.25074/07195532.22.1447>
- Sisto, Vicente. «Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de “profesionalización» para la educación en Chile», *Signo y Pensamiento* 31, n.º59 (2011): 178-192. <http://www.scielo.org.co/pdf/signo/v30n59/v30n59a13.pdf>
- Sisto, Vicente. «Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual», *Psyke* 21, n.º2 (2012): 35-46. <https://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v21n2/art04.pdf>
- Sisto, Vicente, y Carla Fardella. «El eclipse del profesionalismo en la era de la rendición de cuentas – modelando docentes en el contexto del nuevo management público», *Cadernos de Educação* 14, n.º49 (2014): 3-23. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i49.5580>
- Skourdombis, Andrew. «Teacher Effectiveness: Making The Difference to Student Achievement? », *British Journal of Educational Studies* 62, n.º2 (2014): 111-126. <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.930413>
- Stephen Ball, Stephen. «The teacher’s soul and the terror of performativity», *Journal of Education Policy* 18, n.º2, (2003): 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Thomas, Robyn, y Annette Davies. «Theorizing the micropolitics of resistance: New public management and managerial identities in the UK public services», *Organization Studies* 26, n.º5 (2005): 683-706. <https://doi.org/10.1177/0170840605051821>
- United States Department of Education. *No Child Left Behind*. United States Department of Education, 2002: 1425-2094. <https://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml>
- Wittmann, Eveline. «Align, Don't Necessarily Follow», *Educational Management Administration & Leadership* 36, n.º1 (2008): 33-54. <https://doi.org/10.1177/1741143207084059>
- Wrigley, Terry, Bob Lingard and Pat Thomson, «Pedagogies of transformation: keeping hope alive in troubled times», *Critical Studies in Education* 53, n.º1 (2012): 95-108. <https://doi.org/10.1080/17508487.2011.637570>