

## La cristalización del neoliberalismo en el sistema educativo a través del proceso de evaluación docente

Crystallization of neoliberalism in the educational system through teacher evaluation process

Raquel Rebolledo Rebolledo\*  
Paola García Valladares\*

### RESUMEN

Este ensayo presenta una reflexión en torno de la evaluación docente como una parte del proceso de transformación neoliberal de la profesión de profesor. El Estado cede ante las demandas del mercado globalizado, clienteliza la educación y exige de sus profesionales estándares que se aproximen a lo óptimo, a través de requerimientos de especialización técnica, en una trayectoria docente enmarcada en la productividad y el desarrollo de competencias. La ley, el aparato burocrático externo en manos de expertos y los marcos normativos, se constituyen en las estrategias para cristalizar el neoliberalismo en el sistema educativo. A través de documentos que enmarcan la evaluación del desempeño docente, leyes y textos oficiales del Ministerio de Educación chileno, se discute la formulación del Sistema de Evaluación Profesional Docente como mecanismo de legitimación de poder.

**Palabras clave:** Neoliberalismo, legitimación del sistema, evaluación docente

### ABSTRACT

This essay presents a critical reflection about the process of teacher evaluation, as part of the process of neoliberal transformation on the teaching profession. The State yields to the demands of the global market, switches

---

\* Raquel Rebolledo Rebolledo, chilena, profesora de Historia y Geografía, Magíster en Dirección y gestión escolar, doctoranda en Educación. Académica Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Correo [rebolledo@doctoradoedu.ucsc.cl](mailto:rebolledo@doctoradoedu.ucsc.cl)

\* Paola García Valladares, chilena, estudiante de Educación Diferencial en la Universidad San Sebastián. Correo [paolagarciavalladares@gmail.com](mailto:paolagarciavalladares@gmail.com)

education into a business and demands that their professional standards approach to an optimal, technical expertise. As a result, teaching career becomes trapped within the productivity and the development of skills. Besides, the law, the bureaucratic apparatus in the hands of experts as well as the regulatory frameworks constitute strategies to crystallize neoliberalism in the educational system. Through the examination of documents, laws and official texts from the Chilean Ministry of Education that frame the teacher evaluation, the author discusses the formulation of the System of Teacher Professional Evaluation as a means of legitimizing power.

**Keywords:** Neoliberalism, legitimation, teaching evaluation.

## I. Introducción

Enmarcado dentro del paradigma neoliberal, a partir del último tercio del siglo pasado, se han dado lineamientos a través de modelos políticos, sociales y económicos que configuran nuevas relaciones entre Estado y derechos sociales (Fuentes, 2013). El Estado cede ante las leyes del mercado y el diseño de las políticas surge de planificadores sociales y economistas adscritos a la ideología de la globalización (Castells, 2004; Padilla, 2014Torres, 1988;). El proceso de globalización abarca los circuitos económicos, tecnológicos, comunicativos, y también la subordinación de los diversos aspectos de la vida social bajo la racionalidad del mercado (Lechner, 2003). El Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización Mundial del Comercio serán las instituciones rectoras de los lineamientos estratégicos de desarrollo mundial, conminando a los gobiernos a participar en ello para evitar la marginalización (Torres, 2001). La acción privatizadora se instala inevitablemente, invadiendo las distintas áreas que antaño fueran de exclusividad estatal. El campo de la Educación no escapa a ello.

El Estado precarizado reduce su acción en el sector público y las líneas políticas son transformadas al discurso de mercado lo que impacta a los sistemas educativos que, en atención a este modelo de sociedad, responden

mayoritariamente a intereses de carácter empresarial. El argumento esgrimido, socializado e instalado para respaldarlo, es que los sistemas escolares son ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad (Puiggrós, 1996). De esta forma, la descentralización y privatización que sostiene el modelo se acompañan de una presencia de los gobiernos nacionales que, para resguardar la instalación del ideario, levantan políticas educativas que permitan el desarrollo de la enseñanza orientada, desde los primeros niveles, a la preparación para el mundo laboral. Desde este escenario, la estrategia teórica para anexar educación y las diferentes esferas sociales, especialmente las de producción y trabajo -en el entendido que la escolarización aumenta la productividad del trabajador- estará dada en la propuesta del capital humano (Aronson, 2007).

El capital humano, teoría popularizada durante los años sesenta -por Theodor Shultz y Gary Becker- como una propuesta para entender el desarrollo, asigna un papel preponderante a la productividad del trabajo y a su repercusión en un mejor nivel de vida, así como a las capacidades productivas que el individuo adquiere por acumulación de conocimientos generales o específicos (Gleizes, 2004). Desde una lógica neoliberal, el Estado reorienta las políticas en busca de la descentralización y tecnologización de los servicios ofrecidos, orientado por estándares de eficiencia (Díaz, 2010). La gestión de la fuerza trabajadora se verá demandada por una alta productividad y una adecuada administración de recursos y de tiempo. En Chile, rige el modelo de pensamiento económico, que influye en la racionalidad social que apunta hacia el desarrollo. Dicho sistema influye en el pensamiento de todas las partes constitutivas del país y por supuesto, también en la Educación. En este escenario es posible considerar que los cuatro niveles de Educación -a saber, Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Media y Educación Superior- constituyen el primer paso hacia el fortalecimiento de la nación y su posicionamiento a nivel mundial.

En el intento por mejorar los servicios que son ofrecidos, se determina la competitividad que ha de generarse una vez que esta teoría se lleve más en profundidad al escenario educativo.

La sociedad -y no precisamente el Estado-, ha de invertir en educación, en el desarrollo de capacidades y habilidades y en la capacitación permanente; de tal forma que, en el mediano y largo plazo, se potencia una mejor inserción en el mercado laboral y con ello un mejoramiento de la eficacia y eficiencia requerida para el desarrollo económico.

El sistema educativo, transmisor de la racionalidad funcional de la política pública en educación (Sandoval, 2015), limitado a las políticas de ajuste y burocratizado (Achilli, 2006), será enfrentado a la incorporación de decretos, documentos y acciones que permitan asegurar tanto el modelo político-económico como la teoría que le sustenta. ¿De qué forma se instala este paradigma en el sistema educativo? ¿Quién es el responsable de que la escuela dé cuenta del egresado que el sistema requiere? La legitimación, justificación social, consenso y aceptación necesarios para llevar a cabo las políticas públicas en educación y la gestión de su sistema, implica el desarrollo de estrategias que las validen. Una de ellas es la legislación, otra el denominado conocimiento experto, y otra la evaluación educativa. Estos tres mecanismos estratégicos se encuentran en la evaluación docente.

El propósito de este artículo es realizar un análisis teórico basado en documentos oficiales en torno de la evaluación docente chilena, y discutirla como una parte del proceso de transformación neoliberal de la profesión de profesor(a), justificando que el Sistema de Evaluación Profesional Docente constituye un mecanismo de legitimación de poder.

## II. La evaluación docente

El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente en Chile, conocido como *evaluación docente*, es un proceso en el que deben participar todas las profesoras y profesores del país, orientado a mejorar la labor pedagógica y promover el desarrollo profesional de los educadores, basado en los descriptores del Marco para la Buena Enseñanza, que busca optimizar el aprendizaje de las y los estudiantes (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2003).

Este sistema de evaluación, que se rige por el modelo de pensamiento económico/tecnológico, reduce considerablemente la intervención directa del Estado en la Educación, delegando a otros organismos la difícil tarea de administrar los recursos financieros, materiales y humanos, de modo que incluso se delega la responsabilidad “de lo que se enseña”. Paradójicamente, la Educación está, de cierta manera, dirigida por profesionales que no ejercen directamente la práctica pedagógica, y están empoderados de lineamientos que en estricto rigor no representan fielmente el ejercicio docente.

“La evaluación educativa, y los conceptos que la van definiendo (rendimiento, calificación, acreditación...) es un constructo social, y, por tanto, un invento, una convención susceptible de cambios, al que se le dan usos ideológicos y políticos confundidos con usos educativos” (Álvarez, 1999, p. 174). El sistema educativo, que aún se mantiene dentro de la órbita de influencia estatal, ha experimentado la extensión del modelo privado, clientelizándose. Por lo que los sistemas de evaluación, como mecanismos de control, se imponen a las instituciones educativas y a los sujetos dentro del mismo, con una clara intención de diversidad oferente, mediada a través de y según sus resultados.

El profesor es puesto en el centro de la acción; es conminado a ser emprendedor, competitivo, flexible, innovador, a formarse continuamente, a diversificarse en sus tareas y multiplicarse (Fardella, 2012, 2013b). Y, en tanto sujeto histórico activo en su campo profesional, que se desenvuelve laboralmente en un espacio social y político -la escuela- , se encuentra rigidizado por un marco normativo que lo empuja a reproducir un modelo impuesto, bajo una racionalidad prescrita, que invisibiliza su cotidianeidad, puesto que "... su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara" (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999, pp. 20-21). El importante rol asignado al profesor, que involucra asuntos de carácter educativo, pero también ideológicos y políticos, estará sujeto a un control de su desempeño a través de la evaluación, la que determina su posicionamiento en la unidad educativa y orienta su trayectoria laboral.

El ejercicio del control administrativo, cristalizado a través de la evaluación, permite validar los logros del sistema. El cliente puede elegir y criticar las escuelas y su trabajo docente, mientras que los Estados podrán compararse internacionalmente (Angulo, 1992). De esta forma, la evaluación adquiere un carácter político y competitivo -en escala de comparación con otros en el sistema-, manteniéndose dentro de los parámetros de la ideología de la globalización.

El objetivo principal es regular las competencias que el profesor debe manejar, lineamientos que se incluyen en el Marco para la Buena Enseñanza, documento oficial del Ministerio de Educación chileno que presenta las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, y que a su vez rige la "estandarización ideal del profesorado chileno". Todo el proceso se enmarca en la intención de definir los lineamientos que deben seguir los profesores a lo largo de "sus años de servicio", de modo que se asegure el control

del poder y la transmisión ideológica a través de los estudiantes mediante las instancias que se generan en las aulas.

Como estructura de control social, con una relación unidireccional de poder, la evaluación es adoptada por la tecnocracia educativa y administrada desde la hegemonía que la construcción e imposición de sus instrumentos, criterios e indicadores le confiere. Velado bajo el discurso democratizador de que los resultados de estos procesos evaluativos permiten u otorgan la posibilidad de libre elección (por ejemplo, de la escuela en la que se quiere estudiar), la evaluación se instala como el elemento que cualifica, potencia o limita el avance y desarrollo, no sólo del sistema educativo sino de quienes participan en él.

### **III. La evaluación docente como mecanismo de control (ideológico)**

En un contexto economicista, bajo la propuesta teórica del capital humano y la ideología neoliberal de fondo, algunos países de la OCDE han diseñado e implementado sistemas y programas de evaluación docente basados en criterios o estándares para la enseñanza, y establecen sistemas de incentivos o refuerzos en base a sus resultados (Vaillant, 2008).

Los sistemas de evaluación se basan en el supuesto de que los factores que hacen a un docente efectivo pueden ser medidos a través de la capacidad para demostrar competencias en los estándares que se evalúan y pretenden ser un proceso formativo que agrega valor a quienes se someten al proceso de evaluación (Bravo, Falck, González, Manzi & Peirano, 2008).

La asignación de recursos y la retroalimentación de las políticas se asientan en los resultados de estos programas de evaluación docente estandarizados, puesto que discriminan a los docentes según su nivel de desempeño (Alvarado,

Cabezas, Falck & Ortega, 2012). De igual forma, la importancia asignada a la evaluación como mecanismo de control, instala estos procesos con diversas características en diferentes países. Mientras algunos mecanismos y programas de evaluación se concentran en la formación inicial y continua, otros ponen énfasis en las pruebas durante el periodo previo a la incorporación al mundo del trabajo, y, en algunos casos, las mediciones aparecen ya ingresados en la carrera docente (Vaillant, 2008). Lo cierto es que la evaluación está emplazada como parte del modelo, y, aun haciendo caso omiso de la resistencia inicial de los profesores a su ejecución, se mantiene, permanece y se ajusta para dar respuesta a su objetivo público: calidad educativa, y a su objetivo privado: resguardar recursos y legitimar el poder. Baste recordar que “la reproducción de la fuerza de trabajo se asegura en y bajo las formas de sometimiento ideológico” (Althusser, Sazbón & Pla, 1998, p. 7).

En América latina el proceso de evaluación docente siempre ha estado presente a través de mecanismos informales desplegados por parte de directores de los centros docentes, los estudiantes y sus familias (Álvarez, 1999), aunque adquieren cada vez mayor sistematicidad y sistematización, dando cuenta de la existencia de la instalación de cuerpos legislativos, aparatos burocráticos y documentos de evaluación.

El estudio realizado por Denise Vaillant (2008) relacionado con siete países latinoamericanos que aplican mecanismos de evaluación docente, muestra que se han desplegado diferentes programas y que todos ellos cuentan con un referente burocrático responsable del proceso. En Argentina, Uruguay y Nicaragua, los agentes evaluadores son el supervisor y el director-representantes de la jerarquía directa más alta en el escalafón de poder- quienes cautelan la instalación de prácticas escolares adecuadas a la consecución de fines académicos y de vigilar que el modelo esté en acción y aplicándose. En otros, como Honduras, República



Dominicana, El Salvador y Colombia, se cuenta con un dispositivo burocrático externo al sistema escolar evaluado (y sus actores) que resguarda estos mismos fines. Las diferencias entre ellos estaría dada por dos aspectos principales: 1) la existencia de criterios uniformes como referentes evaluativos, y 2) los tiempos y momentos en que es aplicada la evaluación. No obstante, todos estos procesos se enmarcan y adscriben al discurso de la trayectoria docente, con la clara intención de optimizar la productividad laboral, fomentar la competitividad y la formación permanente.

En países angloparlantes, es muy común ver el sistema de ‘tutorías’ que se implementa posterior al proceso de titulación de los futuros profesores o el hecho de que exista una comisión calificada para la contratación de docentes, la cual exige una ‘credencialización (credentialing)’. “Ésta, a través de la Comisión de Credencialización (Commission on Teacher Credentialing), es la responsable de establecer los estándares profesionales, la evaluación y los requisitos de incorporación y ascenso para la carrera docente” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2006, p. 172). Desde los años 80, las escuelas públicas de países angloparlantes han utilizado un programa de evaluación del desempeño basado en los principios de la enseñanza eficaz. Tal como se menciona por la UNESCO, el sistema de Evaluación TPAI-R (Teacher Performance Appraisal System – Revised,) está basado principalmente en evidencias, observaciones y entrevistas al docente. Al finalizar este proceso, el docente recibe un documento escrito en donde se le indican aspectos a mejorar, el cual debe ser entregado 30 días antes de la finalización del último ciclo escolar. De acuerdo a los puntajes obtenidos el docente recibe una calificación.

Se estima que el hecho mismo de evaluarse es una buena manera de fortalecer el compromiso con los estudiantes y con las herramientas que se

entregan, pero, para Chile, se hace muy necesario cambiar el instrumento evaluativo, que en ninguna manera representa la calidad del profesorado. Más allá de querer medir la calidad, la evaluación docente se instala como una herramienta que deja en evidencia las dimensiones de los problemas que se han presentado a nivel país en términos educacionales, pero, no quiere decir que arroje los niveles que se deben mejorar y mucho menos que deje saber las causas que han originado tales deficiencias.

El proceso, propiamente tal, se desarrolla en un contexto determinado y en un periodo delimitado de tiempo que en ningún caso mide la trayectoria del evaluado, de la misma manera se trata de instaurar el carácter gradual del conocimiento de la Pedagogía, ya que existen patrones muy marcados que califican al “buen o mal profesor”.

En Chile, este proceso, conocido como *Sistema de evaluación del desempeño profesional docente*, da cuenta de las tres estrategias de legitimación de la ideología globalizadora expuesta a través de las políticas públicas en educación: la ley, el sistema burocratizado externo en manos de expertos, y los referentes normativos como criterios de la evaluación.

El cuerpo legislativo levantado para regular este proceso será amplio en leyes y decretos, sin embargo destacan la ley n° 19.715, de 2001, que anticipa la instalación del sistema evaluativo, y la ley n° 19.961, de 2004 que lo regula.

La primera de ellas, relacionada con bonificaciones y mejoramiento de remuneraciones de profesores, emplaza la exigencia de la productividad profesional y establece la asignación de excelencia pedagógica. Con ello, se abre paso a la evaluación y se instala la competitividad. El artículo 14, inciso 1, de la ley 19.715 señala:

Se evaluará mediante instrumentos idóneos, el cumplimiento estándares de desempeño profesional que haya aprobado el Ministerio de Educación para los respectivos tramos. Tales estándares considerarán los conocimientos, habilidades y competencias de los docentes de aula esperados para sus distintas etapas de desarrollo profesional (Chile. Ley 19.715, art. 14 inciso 1. 2001).

El proceso de Evaluación docente iniciará bajo amparo legal sólo el 2004, no obstante, la selección de ley recién descrita, fechada el 31 de enero de 2001, anticipa un sistema evaluativo y promueve el trabajo individual por sobre el colectivo.

Bajo un discurso consensuado entre el Ministerio de Educación, el Colegio de Profesores de Chile A.G. y la Asociación Chilena de Municipalidades se logra un acuerdo político sobre este sistema de desempeño profesional, denominado acuerdo técnico tripartito. Enmarcado bajo la alocución del consenso -que obvia el lento proceso de resolver por unanimidad-, la adopción de decisiones se constituye en un medio que apresura, y permite, la instalación de cuerpos legales que le otorguen sentido.

La ley 19.961 promulgada el 14 de agosto de 2004, formaliza el proceso, establece un sistema burocrático externo, en manos de expertos, que será el responsable de su ejecución, e indica la conformación de los 'niveles' de desempeño en que serán evaluados los docentes.

Corresponderá al Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), la coordinación técnica para la adecuada aplicación de los

procesos de evaluación (Chile. Ley 19.961. 2004).

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) creará un área de Acreditación y Evaluación Docente, conocida como DocenteMas, la que será responsable de realizar, coordinar, ajustar y entregar los resultados del proceso de evaluación realizado. Quienes participan en este equipo de profesionales expertos, ejecutarán el proceso anualmente. La figura del Estado como autor es remplazada por la del científico, favoreciendo una imagen de neutralidad. Las decisiones arbitrarias son remplazadas por un raciocinio objetivo (Fardella, 2013a) y el peso del argumento científico se constituye en una herramienta de la autoridad.

Al amparo de la ley y del sistema burocrático creado para ejecutarla, el proceso requiere de un marco normativo, como dispositivo regulatorio, que indique lo óptimo alcanzable en este proceso. El perfil profesional requerido del profesor, caracterizado por competencias técnicas, autogestión del desarrollo profesional, emprendimiento y responsabilidad en el desarrollo de la propia trayectoria (Fardella, 2012; Sisto & Fardella, 2011), reduce la complejidad que caracteriza a su práctica cotidiana, puesto que la hace sólo expresable a un conjunto de categorías preestablecidas. El profesor es conducido hacia un repertorio de conocimientos, prácticas y deberes acerca de la docencia, que encuentran su base en una determinada noción de profesional. Los descriptores, los estándares y los indicadores son los nuevos códigos para hablar de aquello que hace un docente en una escuela o en un aula con sus alumnos (Fardella, 2013<sup>a</sup>; Martínez, 2010; Murillo, 2007).

El Marco para la Buena Enseñanza (MBE) “establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo

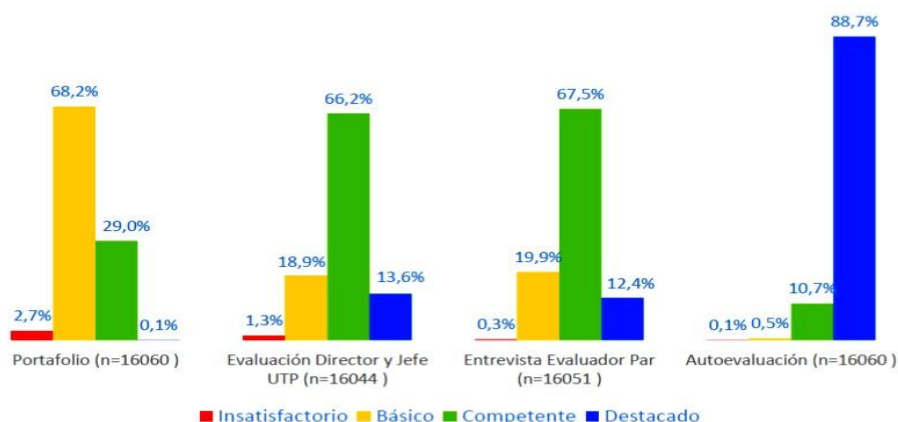
hace cada uno en el aula y en la escuela” (Bitar, 2003, p. 5), y se constituye en el referente requerido para orientar el ideal de profesor. Incluye cuatro dominios: preparación para la enseñanza, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes, la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes responsabilidades profesionales; y cada uno de ellos según los niveles de desempeño por descriptores.

De estas áreas, y sus descriptores, se descuelgan los componentes de la evaluación docente que rigen las trayectorias profesionales según el logro obtenido. Los instrumentos a través de los cuales el profesor es evaluado incluye una Autoevaluación, una Entrevista de par, un Informe de terceros y dos Portafolios -uno de producción escrita detallando el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollado en una unidad didáctica completa y otro que consiste en registrar visualmente una clase a través de video. Todos estos instrumentos contienen una rúbrica o pauta evaluativa que no es conocida por el profesor sometido al proceso.

Las categorías presentes para el desempeño son: Destacado, Competente, Básico o Insatisfactorio y cada una de ellas permite premios o sanciones.

Para el año 2014, el Ministerio de Educación chileno, presentaba los siguientes resultados en el proceso de evaluación docente:

Resultados por instrumento 2014



Fuente: MINEDUC, 2015

En la puesta pública de esta información se declaró como un proceso favorable y con buenos resultados la evaluación de los docentes en Chile, dados los porcentajes de Competente y Destacado en las evaluaciones realizadas por el Director del establecimiento donde trabaja el profesor evaluado, la entrevista del profesor par y la autoevaluación. No obstante, el Portafolio –que está conformado por la producción escrita y por la clase grabada, alcanza al 60% del resultado global de la evaluación- presenta las evidencias claves de la acción en aula, incluyendo acciones didácticas, evaluativas y reflexivas propias de la acción profesional del profesor (bajo criterios de cientificidad del Marco para la Buena Enseñanza), y es, en definitiva, el que permite que el profesor o la profesora pueda competir con otros bajo la propuesta de trayectoria docente.

De acuerdo a la Ley 20.501 del 8 de febrero de 2011, resultar Destacado y Competente en esta evaluación faculta al profesor para acceder a la Asignación Variable de Desempeño Individual (AVDI), que -examen de conocimientos disciplinares y pedagógicos de por medio- implica mejoramiento real y concreto en un porcentaje de la remuneración percibida. En cambio, el resultado de Básico e

Insatisfactorio trae como efecto re evaluarse en periodo breve (dos años para Básico y al año siguiente para Insatisfactorio), previa asistencia a un programa especial denominado Plan de Superación Profesional. Para un profesor evaluado cuyo resultado es inicialmente Básico, y lo mantiene en los dos años siguientes, debe dejar la dotación. Para el caso de un profesor evaluado en condición de Insatisfactorio, debe mejorar su evaluación al año siguiente, de lo contrario, si vuelve a resultar Insatisfactorio, debe dejar el sistema municipal de educación.

Las estrategias implementadas en este proceso coadyuvan al perfil de alta productividad que se espera del profesor, facilitan u obstaculizan su desarrollo profesional, en tanto resultados del proceso de evaluación al que es sometido, y empoderan al cliente frente a la oferta que el mercado educativo presenta.

En el entendido de que el proceso evaluativo busca una retroalimentación que permita que el docente “mejore” su ejercicio docente y alcance la estandarización (utilizada como mecanismo de transmisión de una misma ideología, que, por cierto, puede responder o no a las creencias de éste mismo), lo que el docente recibe es un resumen de todo su trabajo que sin duda responde a un carácter formativo “... lo que se pretende es ofrecerle una oportunidad, mediante el envío de los resultados de la evaluación, de optimizar su enseñanza bien sea gracias a sus propios esfuerzos investigadores o bien a la ayuda del equipo de expertos que ha diseñado y dirigido la propia evaluación”. (Fernández, 2008, p. 34). Esto apunta directamente a la mínima autonomía que tiene el docente. Si bien es cierto, el equipo evaluador envía una retroalimentación que contiene los aspectos más relevantes de este proceso, pero inevitablemente nace la pregunta... ¿Bajo qué criterios el equipo determina si las estrategias utilizadas son adecuadas o no? ¿Cómo puede enjuiciar si conoce muy poco del contexto en el que el docente se desenvuelve? En definitiva, se le da mayor crédito al profesor

que se someta, de acuerdo a esta ideología, y el que presente ideas innovadoras que no se acercan a la estandarización esperada, es catalogado como un profesor Básico o en el peor caso, Insatisfactorio.

La ley, el sistema burocrático a cargo de su ejecución y el marco normativo a través del Marco para la Buena Enseñanza constituyen las tres estrategias de control del poder y la mantención de la ideología. Todos ellos presentes en la evaluación docente en Chile.

### **III. Consideraciones finales**

En el entendido que los procesos de escolarización contribuyen a la reproducción de la estructura del capital cultural al mismo tiempo que a los procesos de eficacia funcional (Cottet, 2015), la evaluación docente se constituye en un mecanismo de control ideológico que permea las políticas públicas educativas –a través de sus sistemas de educación formal-, y cristaliza la ideología de la globalización. Este mecanismo de evaluación empuja al profesor a desarrollar una carrera marcada por la eficiencia y la eficacia, coarta su acción cooperativa y le incita hacia la permanente competitividad.

Todos los procesos evaluativos que marcan la trayectoria del profesor, determinan el ingreso y, a su vez, la aceptación social del evaluado en función de la teoría del Capital humano, ya que por una parte se determina el modelo de profesor que se necesita para acceder a lo óptimo. Pero... ¿Quién juzga lo verdaderamente óptimo?

En Chile, se otorga más crédito a profesionales ajenos a la práctica pedagógica que a los mismos profesores porque se les considera expertos en el tema... ¿Podría un Ingeniero, sin desmerecer su profesión, ocuparse de asuntos



que tengan directa relación con los estudiantes y su aprendizaje? Más allá de ejercer la profesión propiamente tal, la tarea docente requiere una contextualización, de diálogo constante, de conocer a los alumnos y potenciar sus habilidades, creer firmemente que ellos pueden cambiar el paradigma que se inculca y que a la vez se limita por el sólo hecho de ser profesores.

Los criterios y referentes emanados desde los grupos hegemónicos, sean éstos encubiertos bajo criterios de científicidad o bajo el discurso consensuado de expertos, determina -a través de la evaluación docente- el perfil profesional, desprovee y desconoce la diversidad educativa, estandariza el desempeño del profesor a marcos regulatorios y lo excluye e inhibe en su condición relevante de actor socioeducativo.

Como estrategia, por las aulas pasan estudiantes con diferentes características y habilidades que se desarrollan de acuerdo a los parámetros que establece el profesor, a riesgo de “dirigir” el pensamiento que debe alcanzar el estudiante catalogado como alumno ejemplar. Evidentemente, existe una transmisión directa de ideales que terminan en el desarrollo del pensamiento crítico guiado, lleno de influencias que limitan las opiniones y que finalmente se reflejan en los dogmas que siguen esta transmisión por parte de los mismos estudiantes.

Evidentemente, los actuales procesos de evaluación docente, determinantes en la trayectoria profesional, presentan en su estructura una paradoja. Por una parte, impulsan la productividad laboral, a través del desarrollo de competencias profesionales, premiando a quienes están dentro de los requerimientos del competitivo mercado neoliberal; pero por otra, levantan el discurso consensuado de que quienes no cumplen con los requerimientos de capital humano necesario para el sistema, deben abandonarlo. Sin duda, ambas caras de la medalla

persiguen el mismo objetivo: control de los recursos humanos, cautelar las inversiones realizadas en educación, optimizar tiempo. En definitiva, mantener la productividad que el sistema requiere.

## V. Referencias

- Achilli, M. (2006). *Investigación y formación docente*. Argentina: Laborde editor.
- Althusser, L., Sazbón, J., & Pla, A. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado: Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Alvarado, M., Cabezas, G., Falck, D., & Ortega, M. (2012). La evaluación docente y sus instrumentos: Discriminación del desempeño docente y asociación con los resultados de los estudiantes. *Artículo de investigación, Centro de Estudios Ministerio de Educación de Chile y Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas [PNUD]*, Santiago.
- Álvarez, J. (1999) Valor social y académico de la evaluación. *Volver a pensar la educación* (Vol. II) Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica). España: Morata.
- Angulo, M. (1992). Descentralización y Evaluación del sistema educativo español: algunas claves para el pesimismo. *Escuela popular*, (3), pp. 23-87.
- Aronson, P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en humanidades*, (16), 9-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/184/18481601.pdf>
- Bitar, S. (2003) Presentación del ministro de educación en MINEDUC: *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: MINEDUC.
- Bravo, D., Falck, D., González, R., Manzi, J., & Peirano, C. (2008). La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile. Centro de Microdatos, Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Castells, M. (1998). Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa. Recuperado de <http://www.fing.edu.uy/catedras/disi/Mat.%20politicas/castells-99.php.htm>
- Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (Vol. 3). España: Siglo XXI.
- Cottet, P. (2015). *Juventudes. Metáforas del Chile contemporáneo*. Santiago: Ril editores.
- Díaz, C. (2010). Tensiones y proyecciones en la modernización de la gestión pública: Discusión desde una perspectiva histórico-cultural. *Psicoperspectivas*, 9 (1), pp. 7-

28. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/102/100>
- Fardella, C. (2012). Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile. *Revista de Psicología*, 21(1), p. 209.
- Fardella, C. (2013a). La neoliberalización de la profesión docente en Chile. Adscripción, creación y cotidianeidad de los cambios. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fardella, C. (2013b). Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: El caso de la docencia en Chile. *Psicoperspectivas*, 12(2), pp. 83-92.
- Fernández, J. (2008). "Valoración de la calidad docente: el profesorado. Un modelo de evaluación curricular" Madrid: Editorial complutense.
- Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós.
- Fuentes, M. (2013). Neoliberalismo y educación. Recuperado de <http://suite101.net/article/neoliberalismo-y-educacion-a8927#.VqEFG5rhDIU>
- Gleizes, J. (2004). El capital humano. VV. AA. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de Sueños (Col. Mapas No. 8), 153-5.
- Lechner, N. (2003). Estado y sociedad en una perspectiva democrática. *Polis. Revista Latinoamericana*, (6). Recuperado de <https://polis.revues.org/6442#tocfrom1n1>
- Ley que otorga un mejoramiento especial de remuneraciones para los profesionales de la educación (19.715). (2001, 26 febrero). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, 2001, 31 enero.
- Ley sobre calidad y equidad de la educación (20.501). (2011, 08 febrero). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, 2011, 26 febrero.
- Ley sobre evaluación docente (19.961). (2004, 09 agosto). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, 2004, 14 agosto.
- Martínez, J. (2010). La evaluación docente en Chile: perspectivas de validez. En J. Manzi, *La evaluación docente en Chile*. (pp. 213-221). Santiago: Centro de Mediciones MIDE UC.
- MINEDUC (2003). *Marco de la Buena Enseñanza*. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2015). Resultados Evaluación docente 2014. Santiago: Ministerio de Educación.

La cristalización del neoliberalismo en el sistema educativo a través del proceso de evaluación docente / Crystallization of neoliberalism in the educational system through teacher evaluation process, Cuadernos de Trabajo Social, 14, diciembre 2015, Universidad San Sebastián (Concepción, Chile), ISSN 0719-6520, pp.101-120

- Murillo, J. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Padilla, E. (2014). Neoliberalismo y educación. *Revista de Lenguas Modernas*, (20). Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/15072/14386>
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, 146, pp. 90-101. Recuperado de [http://nuso.org/media/articles/downloads/2549\\_1.pdf](http://nuso.org/media/articles/downloads/2549_1.pdf)
- Sandoval, P. (2015). *Cátedras doctorales en Política, Gestión y Prácticas educativas*. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Material no impreso ni editado.
- Sisto, V. & Fardella, C. (2011). Nuevas Políticas Públicas, Epocalismo e Identidad: El caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *Revista de Estudios Universitarios*, 37, pp. 123-141.
- Torres, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. España: Morata.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. España: Morata.
- UNESCO, (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. Santiago: Andros impresores.
- Vaillant, D. (2008). Algunos Marcos Referenciales en la Evaluación del Desempeño Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), pp. 7-22.

Recibido: 30 de agosto, 2015

Aceptado: 04 de noviembre 2015

