

Las políticas de evaluación de los docentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), la Región Metropolitana de Santiago (Chile) y Montevideo (Uruguay) en el periodo 2003-2014

Ana Romina Sneider¹

Resumen

El presente trabajo tiene por objeto compartir los avances de un proyecto de investigación en desarrollo en el marco de la tesis correspondiente a la “Maestría en Política y Gestión de la Educación” (Universidad Nacional de Luján), titulado: “Las políticas de evaluación de los docentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), la Región Metropolitana de Santiago (Chile) y Montevideo (Uruguay) en el periodo 2003-2014”. El proyecto de investigación parte de la necesidad de conocer y comprender las concepciones político-educacionales que subyacen en los sistemas de evaluación del desempeño de los docentes, contenidas en las normativas oficiales, informes y recomendaciones de organismos internacionales, criterios e instrumentos de evaluación y aquellas expresiones declaradas por los propios actores implicados en las tres jurisdicciones.

La recolección de evidencia empírica, su análisis y la enunciación de conclusiones del estudio se basa en la adopción de una metodología cualitativa.

Los análisis consideran la especificidad de las fuentes de información. En el caso de la información procedente de documentos normativos (leyes, resoluciones, comunicaciones, criterios de evaluación, reglamentos, estatutos) e instrumentos de evaluación, se realizó un análisis documental. En el caso de las entrevistas realizadas, entrevistas no estandarizadas, su análisis se sostiene partir de la identificación de categorías teóricas comunes, especiales y teóricas

¹ Universidad Nacional de Luján (UNLu). CE: julietafeliz76@gmail.com

presentes en el discurso de los informantes clave, lo cual permite la triangulación de fuentes de información.

Políticas - evaluación - docentes - instrumentos - calidad.

The teacher evaluation policies in the Autonomous City of Buenos Aires (Argentina), the Metropolitan Region of Santiago (Chile) and Montevideo (Uruguay) in the period 2003-2014

Abstract

The purpose of this paper is to share the progress of a research project in development within the framework of the thesis corresponding to the “Master’s Degree in Education Policy and Management” (UNLu), entitled “The teacher evaluation policies in the Autonomous City of Buenos Aires (Argentina), the Metropolitan Region of Santiago (Chile) and Montevideo (Uruguay) in the period 2003-2014”. The research project starts from the need to know and understand the educational political conceptions that underlie the teacher performance evaluation systems contained in the official regulations, reports and recommendations of international organizations, evaluation criteria and instruments and those expressions declared by the actors involved in the three jurisdictions.

The collection of empirical evidence, its analysis and the enunciation of conclusions of the study is based on the adoption of a qualitative methodology.

The analyzes consider the specificity of the information sources. In the case of information from normative documents (laws, resolutions, communications, evaluation criteria, regulations, statutes) and evaluation instruments, a documentary analysis was carried out. In the case of interviews conducted, non-standardized interviews, their analysis is based on the identification of common theoretical categories, special and theoretical issues in the discourse of key informants, which allows the triangulation of information sources.

Policies - evaluation - teachers - instruments - quality

La continuidad del trabajo investigativo: líneas que orientan la investigación en desarrollo

El análisis iniciado durante el desarrollo de la investigación “Las políticas de evaluación de los docentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Comparación con el caso chileno”²

² Esta investigación se desarrolló en el marco de una beca de investigación, categoría perfeccionamiento, otorgada por la Secretaría de Ciencia y Técnica (Universidad Nacional de Luján). Fue dirigida por la Prof. Susana Vior y Co dirigida por la Mg. Mónica Insaurralde.

en torno a las políticas de evaluación de los docentes implementadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Chile durante las últimas décadas, logró despertar interrogantes acerca de una serie de lineamientos sobre los cuales continuar investigado. Es la intención de este trabajo, compartir las líneas que orientan el estudio en curso, los avances en su desarrollo y algunos de los resultados parciales del mismo.

Las reformas educativas en América Latina a partir de la década del 90, rasgos comunes y divergentes de su implementación en los casos estudiados

El auge en la implantación de políticas educativas de corte neoconservador en Argentina y Chile se ha dado en diferentes momentos históricos, con una secuencia de medidas coincidentes, que estuvieron orientadas por una concepción mercantilista de la educación. En el caso uruguayo, si bien hubo un periodo de reformas estructurales que tuvo como ejes centrales muchos de los postulados que sostuvieron las reformas de sus países vecinos, se diferenció de ellos en algunas cuestiones.

En el caso chileno, la municipalización de los servicios educativos se originó en el contexto dictatorial, que comenzó en 1973, e implicó la designación de funcionarios municipales por parte del poder central, lo que determinó un mayor control, autoritarismo y pérdida de autonomía del colectivo docente. Al hacer un análisis acerca de la posible relación entre la descentralización y la posibilidad de una mayor eficiencia de lo educativo, Beltrán Llavador (2000) expresa:

(...) con la eficiencia erigida como principio, la descentralización tratará de introducir elementos de control allá donde quedan espacios para la autonomía y, por tanto, posibilidades de obtener resultados divergentes; porque para el resto de los espacios ya existen fuerzas mercantiles más homogeneizadoras de las prácticas de enseñanza que las directivas centrales (p. 3).

En Chile, la regionalización y posterior municipalización de los establecimientos educativos, en parte, tuvo como justificación la desburocratización del sistema. Sin embargo, debemos especificar que la participación en el contexto del régimen autoritario tuvo dos funciones específicas: por un lado, el apoyo a la autoridad comunal (Alcalde) y, por otro, el control de su labor dentro de la comuna. Para ello, se estableció como mecanismo de participación el Consejo de Desarrollo Comunal (CODECO), en el que organismos intermedios tendrían una labor de asesoramiento al Alcalde. La función de asesoría asignada a este Consejo, lejos de ser entendida como un modo de “participación real”³ en la toma de decisiones políticas a nivel comunal, debe ser entendida como parte del proceso de legitimación de quienes ejercieron el poder en ese espacio. Debido al financiamiento insuficiente otorgado desde el gobierno central, cada municipio debió responder a las deficiencias producidas de

³ Entendemos que la participación real “...ocurre cuando los miembros de una institución o grupo, a través de sus acciones inciden efectivamente en todos los procesos de la vida institucional y en la naturaleza de las decisiones” (Sirvent, 1998, p. 10).

acuerdo a sus propias capacidades económicas. “Con la descentralización, los municipios debieron asumir nuevas funciones y responsabilidades; sin embargo, la mayoría de ellos carecía de las capacidades técnicas y administrativas” (CTERA, CNET, Colegio de Profesores, AFUTU- FENAPES y LPP, 2005, p. 338).

Por otra parte, a partir de la descentralización, las condiciones laborales de los docentes pasaron a estar reguladas por el Código del Trabajo, lo que significó la variación de las condiciones salariales entre los municipios y el debilitamiento de la garantía de estabilidad laboral. En relación a la posibilidad de una organización sindical del magisterio, la descentralización fue un obstáculo más, anclando a los docentes a una organización comunal, escindida de ámbitos de participación más amplios.

En el caso de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires,⁴ esta jurisdicción se había visto afectada por la transferencia de los servicios educativos del nivel pre-primario y primario,⁵ realizada a partir de una decisión unilateral impulsada por el Ministerio de Economía entre 1976 y 1978. Al igual que en el contexto chileno, esta medida se fundamentó en la necesidad de una desburocratización del sistema educativo y la conveniencia de que los gobiernos provinciales se responsabilizaran de la conducción técnico-administrativa.⁶ En 1990 el Poder Ejecutivo Nacional presenta un nuevo proyecto de transferencia a través del Senado. En esta oportunidad se trataba de transferir los servicios educativos de nivel medio (bachillerato, comercial y educación técnica) y los institutos de nivel superior no universitario. Esta propuesta se fundamentaría en la necesidad de desburocratizar y mejorar la calidad de la educación.

El proyecto, presentado en 1990 e implementado tras la sanción de la Ley 24.049/92, no tuvo presentes los antecedentes de la transferencia de los servicios de educación pre-primaria y primaria y sus consecuencias en las diferentes provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (MCBA, hoy CABA). Tampoco consideró la situación educativa heterogénea que se presentaba en las diferentes provincias con relación al número de establecimientos oficiales nacionales y privados a transferir. Acerca de la administración de los recursos financieros, luego del proceso de transferencias en el ámbito de la, entonces MCBA, un documento elaborado por Lila Toranzos, señalaba:

Es necesario tener en cuenta que excepto los salarios docentes y una mínima caja chica, la totalidad de los recursos financieros destinados a las escuelas son administrados por las cooperadoras. Esto implica, por una parte, una particular concepción de descentralización administrativa que, lejos de

⁴ Esta denominación tuvo vigencia en esta jurisdicción hasta el año 1994, en que cobra autonomía, eligiendo por primera vez sus gobernantes.

⁵ Esto fue posible a partir de la sanción de los Decretos 21.809/78 y 21.810/78 del gobierno de facto, que establecía la transferencia de los servicios educativos del nivel primario y pre-primario a todas las jurisdicciones provinciales, Territorio de Tierra del Fuego y MCBA.

⁶ La nota al Poder Ejecutivo que acompañó el Proyecto de Ley N° 21809 expresaba: “...Nadie mejor que los gobiernos provinciales para llevar al mejor nivel la conducción técnico administrativa que la enseñanza debe alcanzar con sensibilidad local y cierta. La pesada mecánica de que disponemos lesiona seriamente a la escuela de todo el país y torna improductivo el resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje”.

promover criterios equitativos de distribución, fomenta la profundización de desigualdades que actualmente presenta el sistema educativo (1995, p. 8).

Otra de las medidas que encontramos coincidentes en los contextos argentino y chileno fue la paulatina y creciente privatización de gran parte del sistema educativo. En el caso chileno, la promulgación de la Carta Constitucional en 1980 legitimó y ratificó un cambio en el papel principal que el Estado había tenido en periodos anteriores con relación al sostenimiento de la educación, adoptando un rol subsidiario, al ceder a manos privadas su responsabilidad en el financiamiento de gran parte del sistema educativo. Esto significó un gran incentivo al desarrollo del sector particular subvencionado, incluso durante los gobiernos de la concertación, pasando de atender el 15% de la matrícula en 1981, al 36% en 2000 y 43% en 2005 (Assaél e Inzunza, 2008).

En el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), la agudización de las diferencias cuantitativas y cualitativas entre los establecimientos educativos jurisdiccionales tras las políticas de transferencia, ahondaron las diferencias entre el sector privado y el estatal, obteniendo el primero un mayor impulso. Esto se pudo visualizar a mediano plazo, a partir de la lectura de los índices de crecimiento de la matrícula durante la década de 2000 en el sector privado:

se puede verificar un crecimiento sostenido en la matrícula total del sistema en el Nivel Primario Común de entre un 0,5% y un 1% por año, principalmente a partir de 2004. Mientras que el sector de Gestión Estatal registra una reducción de la matrícula del 5,56% en el período 2004 - 2011, la matrícula en el sector de Gestión Privada registra un crecimiento total del 20% para el mismo período (Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa, 2013, p. 11).

A diferencia de los dos casos citados, Uruguay ha transitado en primer término un periodo de reformas (1985-1994) que, sobre todo, apuntaron a la democratización del sistema educativo luego del periodo de facto, vinculadas primordialmente a la expansión de la educación básica y media a través de cambios curriculares, la consolidación y legitimación de organismos de gobierno como la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el desarrollo de investigaciones en el campo de la educación tendientes a la elaboración de diagnósticos certeros sobre las principales fortalezas y falencias del sistema educativo. El siguiente periodo, correspondiente a la segunda administración Sanguinetti (1995-2000), instauró una reforma sistémica que tuvo como principios rectores la mejora de la calidad de la educación, la búsqueda de la equidad educativa, la modernización de la gestión de la enseñanza y una mayor atención a la formación de los docentes. En contraposición a los casos de Argentina y Chile, Uruguay se diferenció por el mantenimiento de los índices de matriculación en el sector privado respecto de periodos anteriores y la defensa a ultranza de un sistema educativo estatal, reafirmando un fuerte papel del Estado en la responsabilidad de la educación. En este sentido, Rama (1998) expresaba:

El estado de situación, las orientaciones y objetivos de la Reforma apuntan a refundar el rol de la educación como factor formador de una conciencia cultural y científica orientada a elevar la calidad de los recursos humanos, atenuador de la desigualdad social y la pobreza, dinamizador de los canales de movilidad social y modernizador de las relaciones con los contextos productivos y laborales. El logro de estos objetivos (...) nos remite a un problema de compatibilidad e integración en un proyecto educativo común, pero en realidad su devenir, y en gran medida su proyección y perdurabilidad, están inextricablemente asociados a una fuerte presencia del Estado como conductor garante de este proceso (p. 16).

La participación de las organizaciones de la sociedad civil y los sindicatos de los docentes en la definición de las políticas de evaluación

Hemos podido identificar y analizar tanto en Argentina como en Chile, a partir de la última década, la implantación de políticas educacionales sostenidas desde el neoliberalismo de Tercera Vía, proyecto político que se constituyó en el programa encargado de redefinir las estrategias de legitimación del capitalismo, a través de la presentación de una nueva agenda política y económica a nivel mundial. Coincidiendo con de Souza y Martins (2009) sostenemos que la Tercera Vía “puede presentarse como un programa comprometido con la actualización del proyecto burgués de sociedad y por la generación de una pedagogía cuya tendencia es la de crear una unidad moral e intelectual comprometida con esta misma concepción” (de Souza Lima y Martins, 2009, p. 69).

Cabe mencionar que, tanto en el caso chileno como en el caso de la CABA, se ha podido visualizar una importante incidencia de las acciones de las organizaciones de la sociedad civil y de las orientaciones de los organismos internacionales en la promoción y determinación de políticas de evaluación. Debemos destacar que los encuentros organizados por el Ministerio de Educación de la CABA acerca de la evaluación de los docentes estuvieron caracterizados por la falta de pluralidad de voces en el debate sobre el tema, encontrándose fuera de la convocatoria los sindicatos y especialistas del campo académico que pudieran expresar diferentes posiciones respecto de la oficial. En este sentido, cabe señalar que las posibilidades de instauración de sistemas de evaluación del desempeño docente que impliquen consecuencias en la estabilidad, jerarquización y percepción de salarios diferenciados por parte de los docentes se ven influenciadas, en parte, por la intervención de la organización sindical del colectivo docente.

El papel de las organizaciones de la sociedad civil en la determinación de políticas de evaluación se pudo percibir en el Seminario “¿Por qué y para qué la evaluación docente en América Latina?”,⁷ desarrollado en 2010 en la CABA. Este encuentro estuvo organizado

⁷ Antecediendo a este encuentro, el IIPE /UNESCO Buenos Aires organizó en 2002 el Seminario Internacional “La dimensión política de la evaluación de la calidad educativa en Latinoamérica”. El mismo se realizó en Santiago (Chile) y allí asistieron líderes políticos y ministros de educación de la región, comunicadores sociales y especialistas en evaluación.

conjuntamente por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Formar Foundation, el Centro de Estudios de Políticas Públicas y el Proyecto Educar 2050 (Asociación para la mejora de la educación en la Argentina). Entre las ideas vertidas durante este encuentro se expresó que “En la nueva agenda, se busca que el Estado deje de controlar las acciones de los actores del sistema por “proceso”, para proponerles objetivos y metas y supervisar los “resultados” alcanzados” (Iaies, 2010, p. 8).

Se entiende por agenda de gobierno al “...conjunto de problemas, demandas, cuestiones, asuntos, que los gobernantes han seleccionado y ordenado como objetos de su acción y, más propiamente, como objetos sobre los que han decidido que deben actuar o han considerado que tienen que actuar” (Aguilar Villanueva, 1993, p. 29).

Sostenemos que el énfasis en el logro de metas y resultados alude a un discurso basado en la lógica mercantilista, concentrado en la consecución de productos o resultados. Resulta llamativo que, en un encuentro organizado por el Ministerio de Educación de la CABA, se explicita la intención de sostener una evaluación por resultados, negando la posibilidad de una evaluación de procesos de manera taxativa, cuando la normativa jurisdiccional alude a una evaluación procesual. Además, siguiendo la misma lógica, se responsabiliza a los equipos de conducción en el logro de las metas planteadas apelando a un discurso gerencial fundado en una lógica técnico- burocrática.

El Marco General para la evaluación del personal docente, anexo a la Resolución 270/04 expresa:

De acuerdo con el consenso existente acerca del valor del seguimiento sistemático de los procesos de aprendizaje o institucionales “en tiempo real”, la llamada evaluación “formativa” tiene el objetivo de valorar segmentos más pequeños de los procesos (etapas, aspectos específicos de trabajo como un proyecto, por ejemplo) para detectar los aspectos más logrados de la tarea y aquellos que deben ser reorientados para asegurar el logro de los objetivos propuestos.

La apelación que se hace a la responsabilidad de los docentes por sus acciones, podría vincularse con la idea que la Tercera Vía pregona: “...el gobierno debe mantener un papel de regulador, un facilitador, proporcionando recursos para que los ciudadanos asuman la responsabilidad por la consecuencia de sus actos” (Giddens en de Souza Lima y Martins, 2009, p. 62).

Por otra parte, en el mismo encuentro se menciona la necesidad del diseño de políticas que consideren la posibilidad de vincular la evaluación de los docentes con incentivos “La tarea de reconfiguración del modelo, implica un fuerte desafío para los estados que deben vincular nuevas formas de diseño de políticas, a mecanismos de evaluación renovados y dispositivos de incentivos asociados al logro de las metas propuestas” (Iaies, 2010, p. 8).

Consideramos que la evaluación de los docentes a partir de la inclusión de incentivos al mérito no aporta a la consideración de los procesos de evaluación como instancias que

permitan a los docentes comprender su práctica como objeto de reflexión. Contrariamente, estimulan la competencia al interior de las instituciones, generando situaciones de individualización que comprometen la posibilidad de una tarea colaborativa entre los docentes.

En el caso chileno, el Colegio de Profesores se ha mantenido con cierta pasividad frente a la progresiva disminución de los derechos laborales de los docentes a partir de la implementación del Sistema de Evaluación del Desempeño de los Docentes, diferenciándose del papel activo de algunos de los sindicatos porteños, que resisten la implementación de políticas de evaluación basadas en la lógica de la rendición de cuentas.⁸ Interpretamos, en este caso, que la lucha por mayores espacios de poder en las decisiones de política pública por parte del Colegio de Profesores es componente de un proceso en el que la historia reciente del sindicalismo docente chileno incide fuertemente en la actualidad.

El caso uruguayo muestra durante los últimos 15 años diferencias respecto de los dos casos citados anteriormente, tanto en vinculación con la posibilidad de participación de diferentes sectores en la definición de políticas educacionales como de la orientación de un sistema de evaluación de los docentes, que muestra una articulación importante con el sistema formador y se sostendría en concepciones vinculadas con una evaluación de tipo formativa.

Si bien, como ya mencionáramos, durante la década del 90 se ha llevado en Uruguay una reforma educativa sistémica, esto no incluyó la sanción de una ley marco que regulara el Sistema Educativo. Fue entonces que desde 2005 se convocó a un debate educativo organizado por la Comisión Organizadora del Debate Educativo (CODE), en el que participaron a través de asambleas territoriales, populares y sectoriales distintos actores. Según Betancur (2007), el proceso fue ambicioso en cuanto a la expectativa de efectiva participación ciudadana, teniendo un peso sustantivo los aportes escritos de asociaciones sindicales y organizaciones de base territorial que sistematizaron las contribuciones de más de 700 asambleas territoriales. El discurso de los sindicatos se centró en tres cuestiones fundamentales: “la defensa de la educación pública, el reconocimiento de un sistema en crisis y la democratización del sistema educativo” (Betancur, 2007, p. 173). Por su parte, desde una perspectiva minoritaria, la Asociación Uruguaya de Educación Católica (AUDEC) argumentó como demandas fundamentales la descentralización y autonomía de gestión de los centros educativos privados para plasmar sus propios proyectos curriculares y, por otra parte, la posibilidad de financiamiento estatal a las instituciones privadas como forma de gestión particular dentro del sistema público.

En 2006, el periodo de debate culminó en un Congreso Nacional de Educación en el que se aprobaron resoluciones claramente vinculadas a las aspiraciones de los sindicatos docentes y de los estudiantes universitarios, entre ellas: la demanda de autonomía y

⁸ Aunque con distintos posicionamientos respecto del tema, la Unión Trabajadores de la Educación (UTE) y la Asociación de Docentes Ademys /CTA) fueron los sindicatos que se manifestaron a través de diversos documentos en contra de la implementación de un sistema de evaluación de los docentes en la CABA basado en la rendición de cuentas.

cogobierno de docentes, padres, estudiantes y funcionarios, la consideración favorable de un nivel de descentralización entendida como “derecho de cada centro educativo a organizar y desarrollar su propio proyecto de trabajo, otorgando prioridad para ello a la relación con su entorno”(Betancur, 2007, p. 175) y el ferviente rechazo a cualquier tipo de subvención o financiamiento estatal a las instituciones privadas.

En diciembre de 2008, se sanciona la Ley General de Educación (N°18.437), la cual establece la creación de un Instituto Nacional de Evaluación Educativa, teniendo “como cometido evaluar la calidad de la educación nacional a través de estudios específicos y el desarrollo de líneas de investigación educativas” (LGE, 2008, art. 115). Por otra parte, en 2014 a través de la Circular 21/14 se establece la necesidad de una evaluación de los docentes de carácter formativa. Normativas posteriores complementan la circular citada, presentando un sistema de evaluación en línea de los docentes y orientando líneas de acción a seguir por directivos y supervisores durante el proceso de evaluación.

A partir tanto de la lectura de la normativa como de la información recogida durante el trabajo de campo, se podría dar cuenta de un proceso de evaluación de los docentes que se encuentra articulado con el mismo proceso formativo y de jerarquización de la profesión, lo que se condice con la intencionalidad formativa del mismo que se enuncia, y que lo diferencia de las propuestas de evaluación implementadas tanto en Chile como en Argentina.

Los instrumentos y los criterios de evaluación adoptados en la evaluación de los docentes

En cuanto a los instrumentos de evaluación utilizados, en el caso chileno se observa la presencia de múltiples formas de registro de la práctica pedagógica (entrevista realizada por el evaluador par, portafolio, grabación de una clase, informe de referencia de terceros y autoevaluación) con la recolección de evidencias, orientadas al control de la tarea desarrollada por los docentes. La elaboración del portafolio como un mero formulario a completar por el docente, tergiversa y le quita el potencial que posee como instrumento que posibilita la reflexión y el mejoramiento de la práctica docente. Teitel y Ricci (2003), recuperando el sentido original del portafolio presentado por Shulman en 1987 al *National Board of Professional Teaching Standards (NBPTS)* (Consejo Nacional de Estándares de Docencia Profesional), expresan:

El desarrollo del portafolio debe ser un proceso voluntario “del principio al fin”, propiedad de los docentes y no para ser utilizado con fines evaluativos. La mejor manera de anular su valor es hacerlo obligatorio o utilizarlo para evaluar. Los beneficios clave se perderían si la cultura reflexiva del desarrollo profesional fuera reemplazada por una “cultura de la obediencia”, en la que los docentes actúan reuniendo materiales según una lista preestablecida (Teitel y Ricci en Lyons, 2003, p. 206).

Coincidiendo con este planteo, Bird (1997) incluye en su análisis acerca de la potencialidad de la utilización de portafolios para la mejora del desarrollo profesional, la idea de que la utilización de portafolios va más allá de su instrumentación técnica. En su lugar, dice el autor, debe tenerse en cuenta que la potencialidad de su uso debe incluir el análisis del contexto político, organizativo y profesional en que se utiliza.

Con relación a esto, la adopción del portafolio como instrumento de evaluación del desempeño de los docentes en Chile difiere y desvirtúa su intencionalidad original de acompañamiento del proceso de enseñanza, ya que no permite que se presenten instancias de retroalimentación entre los participantes del proceso de evaluación. Por otra parte, la estructura preestablecida del portafolio, en este caso, no promueve la autonomía del docente, en tanto que no le permite seleccionar qué materiales presentar ni le permite delinear categorías de análisis didáctico de sus intervenciones, más allá de las pre-establecidas.

En cuanto a la corrección de los portafolios, debemos señalar que quienes acceden al puesto de corrector, tras postularse a concurso público, se encuentran limitados a la corrección de los instrumentos a partir de los criterios estandarizados. En este sentido, su papel se podría asemejar al de un evaluador que responde a una evaluación de tipo burocrático, subestimándose su capacidad como profesional para realizar un análisis fundado de los instrumentos de evaluación. Según Mc Donald (1989) el evaluador

(...) acepta los valores de las autoridades y ofrece la información que los ayudará a llevar a cabo los objetivos de su política (...) No posee independencia ni control alguno sobre la utilización de su información (...) El informe es propiedad de la burocracia y se aloja en sus archivos. Los conceptos claves de la evaluación burocrática son “servicio”, “utilidad” y “eficacia” (p. 474).

La adopción del portafolio ha sido propuesta en el marco de un proceso de evaluación voluntaria desarrollado en el año 2011 en la CABA. Sin embargo, a partir de entrevistas realizadas, hemos podido saber que, al momento de desarrollarse la instancia de evaluación, el instrumento presentado no guardaba relación con las características propias del portafolio.

Aunque el portafolio es un instrumento mencionado en varios documentos oficiales como fuente de reflexión sobre la labor de los docentes, el instrumento utilizado para la evaluación regular de los docentes en la CABA se trata de un “Informe de evaluación del desempeño del personal docente”, acerca del cual podemos hacer varias consideraciones. En primer lugar, el instrumento presenta una escala de calificación conceptual. A partir de las entrevistas realizadas pudimos identificar que muchas veces depende del directivo a cargo de la institución el grado de participación que se le da al docente en la construcción del concepto. También depende de ellos la dinámica de retroalimentación que se desarrolle al momento de comunicar la calificación obtenida. Debemos destacar que la normativa vigente no contempla espacios de intercambio entre docentes calificados y directivos, cuestión que estaba establecida con antelación a la sanción de la Ley 4109/11 en el Estatuto del Docente de la CABA y fue omitida posteriormente. Por otra parte, si bien el instrumento concibe

ejes y dimensiones que atienden a la complejidad que entraña el proceso de enseñanza, la evaluación no deja de ser una instancia individual. Esto se da a pesar de que en las instituciones existen instancias de trabajo colectivo, por ejemplo, en el caso del trabajo entre docentes y coordinadores de ciclo o entre docentes y capacitadores. Por último, contrariamente a lo explicitado en los documentos ministeriales, que manifestaban la pretensión de diferenciar la política de evaluación de los docentes implementada desde 2003 de la desarrollada durante los años 70, basada en la evaluación de aptitudes. A partir de la lectura del instrumento que actualmente se utiliza, se percibe un retorno a esos mismos criterios, un intento por evaluar las tareas del docente en contexto y, a su vez, las aptitudes para ejercer la tarea docente.

Debe mencionarse, además, que a partir de la Ley de Juntas de Clasificación (4109/11), que modificó aspectos relativos a la evaluación del docente en el Estatuto del Docente de la CABA, se disminuye el grado de incidencia de los docentes en la determinación de su calificación y el concepto obtenido ya que anteriormente se concebía una instancia de autoevaluación que actualmente el instrumento no presenta. Por una parte, se excluye al docente del proceso de evaluación como agente que puede emitir un juicio acerca de su desempeño y, por otra parte, se incorpora la figura del supervisor como participante en el proceso de evaluación de los docentes. Es importante atender a la posibilidad de autoevaluación por parte del docente, como un proceso en el cual pueden establecerse acuerdos colectivos acerca de intereses y valores compartidos que propicien una “reconceptualización de su tarea, y (a) reconocer los entrecruzamientos epistemológicos, éticos y políticos como parte constitutiva de su propia práctica” (Palou de Maté en Camilloni y otras, 1998, p. 113).

Es de destacarse que en ambos casos estudiados hemos encontrado algunas recurrencias en torno a los criterios tenidos en cuenta para la evaluación de los docentes. Por ejemplo, se otorga especial importancia al desarrollo de las previsiones o planificaciones de la práctica docente, considerándose la coherencia de éstas con los documentos curriculares establecidos. La evaluación se constituye, entonces, en un mecanismo de control de la adopción de las prescripciones curriculares, limitando la posibilidad de toma de decisiones de los docentes en sus prácticas de enseñanza.

Tanto en Chile como en la CABA los instrumentos de evaluación de los docentes hacen mención a la creación de un determinado clima áulico, en el que se respete la diversidad, se consideren las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, se promueva la equidad y la retención de la matrícula, de acuerdo a las particularidades de los estudiantes teniendo en cuenta su situación económica, cultural, familiar, etcétera. Podría interpretarse que se impulsa la responsabilización del docente como garante de las condiciones necesarias para que se den resultados de aprendizaje favorables, sin evaluarse el contexto y las desigualdades estructurales que influyen en ellos.

En el caso de Uruguay, el instrumento de evaluación llamado “Visita de Evaluación”, es completado por el Inspector departamental en cada una de las visitas que realiza al docente. En este instrumento se enuncian primeramente los datos del docente visitado, curso del que

es responsable, los datos de la visita (día en que se desarrolla, hora, área que se observa) y datos relativos a las características del alumnado.

Dentro de las dimensiones de análisis e indicadores especificados para evaluar la clase, se encuentran: Enseñanza. Relación teoría-práctica (planificación, organización, desarrollo profesional, intervención docente, atención a la individualidad), aprendizaje, gestión de los aprendizajes (logros alcanzados en el proceso, actitud del niño frente al aprendizaje), comunicación (clima del aula, trabajo colaborativo, redes y comunidades de aprendizaje).

Debe considerarse que luego de la observación de clase, se desarrolla un proceso de retroalimentación en el que participan el docente, la/el inspectora/or y el personal directivo. Luego de la primera visita, que suele ser una “clase modelo” impartida por el inspector, se realizan sugerencias didácticas al docente de acuerdo a las características del alumnado y el entorno institucional. Las visitas posteriores permiten observar de qué manera influye o impacta la intervención del docente en la posibilidad de aprendizajes por parte de los alumnos. Una vez realizadas las visitas, las Juntas Calificadoras deliberan la calificación correspondiente al docente, incluyendo otras categorías vinculadas con su formación durante el ejercicio, su labor como docente formador de docentes noveles y su participación en actividades institucionales. Es de destacar que desde 2014, las Juntas de Calificación se encuentran integradas, además de por inspectores, por directivos y docentes que tienen voz y voto en el establecimiento de la calificación anual del docente.

Consideraciones finales

La preocupación mostrada en nuestra región por la evaluación de los docentes, en pos de una mejora en la calidad de la educación, requiere del estudio de las concepciones político-educacionales que orientan las políticas de evaluación de los docentes tomando en consideración el contexto sociohistórico en el que nos encontramos inmersos. Este trabajo procuró socializar algunos aportes para la comprensión y análisis de las políticas de evaluación implementadas en los países estudiados como modo de abonar a ello desde el campo de la investigación educativa, así como también ser un insumo para el planteamiento de nuevos interrogantes en el seno de la X Jornada de Investigación en Educación.

Referencias bibliográficas

- Assaél, J. e Inzunza, H. (2008) *“La actuación del Colegio de Profesores en Chile”*. En Serie *Espacios e Investigaciones N° 33*. Buenos Aires. Laboratorio de Políticas Públicas.
- Assaél, J. y Pavez, J. (2008) La construcción e implementación del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente chileno: Principales tensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 1, Número 2.

- Beltrán Llavador, F. (2000) *Hacer pública la escuela*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Betancur, N. (2007) ¿Hacia un nuevo paradigma en las políticas educativas? Las reformas de las reformas en Argentina, Chile y Uruguay (2005-2007). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*. 16/2007. Pág. 159- 179. Montevideo: ICP.
- Bird, T. (1990) The schoolteacher´s portfolio: An essay on possibilities. En Lyons, N. (comp.) (1999) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M. (1998) *La evaluación en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- CTERA, CNET, Colegio de profesores, AFUTU- FENAPES y LPP (2005) *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico*. Buenos Aires: CLACSO.
- de Souza Lima, K. y Martins, A. (2009) Presupuestos, principios y estrategias. En Wanderley Neves, L. (org.) *La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para educar el consenso*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Giddens, A. (1996) A esquerda e a terceira via: un dilema teórico e político em curso, en Souza Lima, K. y Martins, A. (2009) *Presupuestos, Principios y estrategias*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Iaies, G. (2011) Seminario: “¿Por qué y para qué la evaluación docente en América Latina?”. Buenos Aires: Centro de Estudios en Políticas Públicas.
- Lyons, N. (comp.) (1999) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Mc Donald, M.R. (1989) La evaluación y el control de la educación. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1989) *La Enseñanza. Su teoría y su Práctica*. Madrid: Ediciones Akal.
- Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P. y Elbert, R. (2005) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Colección Campus virtual. Buenos Aires: CLACSO.
- Sirvent, M.T. y Llosa, S. (1998) Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires: IICE.
- Toranzos, L. (1995) *Algunos elementos para pensar el mejoramiento del sistema educativo municipal*. Serie Educación N° 4. Buenos Aires: Centro para la Gestión Urbana.