

El Colegio de Profesores y la evaluación docente. Entre el consenso y la resistencia. Chile 2000-2005.

The Colegio de Profesores and teacher evaluation. Between consensus and resistance. Chile 2000-2005.

O Colégio de Professores e avaliação de professores. Entre consenso e resistência. Chile 2000-2005.

Christián Matamoros Fernández¹

Resumen

Desde fines de la década de 1990 el gremio docente comenzó un proceso de acercamiento a los gobiernos para acordar la implementación de un sistema de evaluación docente, proceso negociador que atravesaría todo el gobierno de Ricardo Lagos (2000-2005). Gran parte de la bibliografía sobre el tema hace mención a éste como un proceso exitoso de las políticas de consenso entre gobiernos y sindicatos docentes. Si bien es cierto, a mediados del año 2003 se llegó a un primer acuerdo, rápidamente surgieron diferencias con la redacción final de la ley, las que fueron superadas por la dirección del gremio docente y el gobierno en el año 2005. Pero además de esto, desde el inicio de este proceso un sector de profesores de izquierda se opone tenazmente a dichas prácticas sindicales de consenso, por considerar que se debían mejorar las condiciones socioeconómicas de los docentes y cumplir con los compromisos acordados anteriormente por el gobierno antes de dar paso a una evaluación docente. Esta tendencia opositora sería minoritaria durante los primeros años, pero lentamente iría ampliándose al resto de los docentes a medida que la evaluación se fue implementando, haciendo crecer la resistencia a ésta y materializándose a mediados del año 2005, en la extensión de la oposición a otros sectores docentes, los que lograrían el triunfo en las elecciones internas de su gremio en 2007.

Palabras claves: Sindicatos docentes; Políticas de consenso; Evaluación docente; Resistencia.

¹ Doctor en Estudios Americanos, Universidad de Santiago de Chile. Becario Conicyt. E-mail: christian.matamoros@usach.cl

Abstract

Since the late 1990s the teachers' union began a process of rapprochement with governments in order to agree the implementation of a teacher evaluation system, negotiation process that would cross the whole government of Ricardo Lagos (2000-2005). Much of the literature on the subject mentions this as a successful process of political consensus between governments and teacher unions. While it is true, in mid-2003 it reached a first agreement, quickly emerged differences with the final drafting of the law, which were overcome by the directives of the teachers' union and the government in 2005. Furthermore, since the beginning of this process a left wing sector of the teachers' union strenuously opposed these trade practices consensus, considering that it should improve the socioeconomic conditions of teachers and meet the commitments agreed earlier by the government before giving way to teacher evaluation. This opposition tendency would be a minority in the early years, but slowly it will be expanded to the rest of teachers as the evaluation was being implemented, growing resistance to it and materializing in mid-2005, in the extent of that opposition to other teachers' union sectors, which achieved victory in the internal elections of the guild in 2007.

Keywords: Teachers' unions; Consensus policies; Teachers' evaluation; Resistance.

Resumo

Desde o final da década de 1990, o sindicato dos professores iniciou um processo de governos de aproximação para chegar ao acordo sobre a implementação de um sistema de avaliação de professores, processo de negociação que cruzaria todo o governo de Ricardo Lagos (2000-2005). Grande parte da literatura sobre o assunto menciona isso como um processo bem sucedido de consenso político entre os governos e sindicatos de professores. Embora seja verdade, em meados de 2003 chegou-se a um primeiro acordo, mas surgiram rapidamente diferenças com a redação final da lei, que foram superadas pela liderança do sindicato dos professores e do governo em 2005. Mas, além disso, desde o início deste processo um setor de professores deixou tenazmente as conversações e se opõem a estas práticas de consenso, considerando que o governo deve melhorar as condições socioeconômicas dos professores e cumprir os compromissos assumidos anteriormente antes de dar lugar a avaliação de professores. Esta tendência da oposição parecia ser uma minoria nos primeiros anos, mas lentamente se expandiu para outros professores, na medida em que a avaliação foi implementada, e houve crescente resistência a isso e foi se materializando em meados de 2005, de modo que a oposição ao outro setor de professores conseguiu a vitória nas eleições internas de seu sindicato em 2007.

Palavras-chave: Sindicatos de professores; Consenso político; Avaliação de professores; Resistência.

Introducción

Durante el primer gobierno posdictatorial entró en vigencia el Estatuto Docente (ley 19.070 de 1991) que entregaba a los docentes chilenos un reglamento laboral específico, ya que hasta ese momento la dictadura había asimilado a los profesores al mismo régimen que el resto de los trabajadores del sector privado.

Sin embargo, este Estatuto se aplicaba solamente a los docentes del sector municipal, en cambio para los del sector particular subvencionado sólo regía en lo relativo a contratación y remuneración, todas las otras temáticas continuaban siendo regidas por el Código del Trabajo. Mientras que para los docentes del sector privado no subvencionado, se regirían solamente por el Código del Trabajo. En el año 2000 los docentes del sector municipal representaban el 55,8% del total, los del sector particular subvencionado un 28,4% y los del sector particular pagado un 14,1%, cifras que al año 2006 variarían a un 48,1%, 39,1% y 11,4%, respectivamente (FUNDACIÓN SOL, 2008, p. 25), mostrando claramente el avance de la educación privada, en desmedro de los establecimientos públicos, que en Chile son administrados por los municipios.

De esta manera, si bien es cierto el Estatuto Docente representaba mayor estabilidad para los profesores del sector municipal, dividía legalmente a los docentes del país, lo que reforzará su fragmentación organizativa, cultural y reivindicativa.

Decimos esto último puesto que el Colegio de Profesores (CdP) agrupa principalmente a los docentes del sector municipal, mientras que los del sector privado – subvencionado o no – se asocian en sindicatos de empresas (colegios) al igual que el resto de la clase trabajadora, teniendo como ventaja el agruparse en conjunto con el resto de los trabajadores de la educación (asistentes de la educación, auxiliares, etc.), pero limitados a la empresa-colegio, por lo que su margen de acción y movilización es sumamente menor y fragmentado.

En este sentido el CdP es la organización hegemónica dentro de los trabajadores de la educación, agrupando a inicios del siglo XXI a alrededor de 80 mil profesores, de un total de 140 mil existentes en todo el país.

La evaluación existente en los 90

Dentro del Estatuto Docente se contemplaba un Reglamento de Calificaciones de la función docente, en el cual se medirían: a) responsabilidad profesional y funcionaria; b) perfeccionamiento realizado; c) calidad de desempeño; y d) méritos excepcionales. Sin embargo este Reglamento no tuvo mayor aplicación por su carácter punitivo y por la resistencia que mostró parte importante del profesorado (ASSAÉL, ÁVALOS, 2006; ASSAÉL; PAVEZ, 2008). Más aún al no estar asociado a una Carrera Docente, fue rechazado por el CP.

De esta forma, en la práctica durante la década de los 90 la evaluación docente se limitó a una supervisión escolar informal, entendida como la constatación de cumplimientos administrativos, y a lo sumo a la observación en las aulas de clases. Será la aplicación de pruebas estandarizadas de conocimientos a los estudiantes (implementadas desde fines de los 80, en específico el SIMCE) lo que ha provocaría la mayor demanda por una evaluación docente, relacionándola exclusivamente a los resultados de los estudiantes en estas pruebas. De esta forma, los municipios comenzaron a presionar para llevar a cabo evaluaciones a los docentes, lo que implicaba que quienes resultasen mal evaluados deberían salir del sistema. Esto último era la principal preocupación de los municipios, buscar alguna herramienta eficaz para el despido de profesores, lo que se veía imposibilitado por algunas garantías de estabilidad que entregaba el Estatuto Docente. Así, la iniciativa de los municipios afectaba directamente al CdP, ya que no sólo tiene su principal fuerza en los docentes del sector municipal, sino que también en los de más avanzada edad, los cuales miraban con recelo ser evaluados (CATALÁN, GONZÁLEZ, 2009). Esto se sumaba al ataque sostenido sobre el Estatuto Docente que realizan numerosos sectores, señalándolo como la causa de la crisis educacional chilena (WASSBLUTH, 2008), ocultando el hecho de que cada vez rige para menos docentes, debido al menor porcentaje de profesores del sector municipal.

Paralelamente a esto, en el año 1997 el CdP desarrolló un Congreso Nacional de Educación, donde se resolvió reemplazar dicho Reglamento, por un sistema más comprensivo de las diversas realidades del profesorado,

porque “tiene un carácter punitivo y no se orienta al mejoramiento del trabajo profesional ni al mejoramiento económico ni a la configuración de una carrera profesional” (COLEGIO DE PROFESORES, 1997, p. 78). En cambio, se plateaba una evaluación con condiciones: socioeconómicas y profesionales, universal, sistémica y con criterios éticos. Por esto, en enero de 1998 el CdP demanda al Ministerio de Educación (Mineduc) la derogación de este Reglamento, para dar paso a un sistema nacional de evaluación de desempeño docente. Para esto el CdP constituye una comisión técnica formada por dirigentes y asesores, los que estudian la bibliografía existente y un recuento sobre las experiencias de evaluación docente en Chile y América Latina. Durante este año se constituye una mesa técnica con el Mineduc y se sostienen conversaciones con la Asociación Chilena de Municipalidades, “trabajo que finalmente fracasa por la falta de consenso en relación a un nuevo sistema de evaluación” (Inzunza, 2008, p. 236). Sin embargo, en la negociación salarial del CdP con el Mineduc de octubre de 1998 “el Ministerio se comprometía a detener el proceso de calificaciones establecido en el Estatuto y se abría a la disposición de elaborar, en conjunto con el Colegio, un sistema de evaluación en los marcos resueltos por el Congreso Nacional de Educación” (PAVEZ, 2010, p. 232).

Al año siguiente, 1999, se reinstala la comisión CdP-Mineduc en un contexto en que los municipios aún intentaban imponer el Reglamento de Calificaciones, muy influenciados por las lógicas flexibilizadoras, cuestión rechazada por el CdP, quien llamó a no participar en este proceso de calificación. Resultado de la comisión fue el documento “Criterios fundantes de un sistema de evaluación de los profesionales de la educación” (REVISTA DOCENCIA, 2000), en el cual se reconoce la gradualidad del proceso de instalación de la Evaluación para ir recogiendo la experiencias del proceso, antes de consolidarlo y generalizarlo.

Para el CdP un aspecto central de la evaluación era que tenía que tener un carácter formativo y no punitivo como lo pensaban sectores de derecha y del gobierno, por lo que quienes resultaran mal evaluados debían ser capacitados para superarse. Respecto a los incentivos, el CdP se opuso a que hubiese un incentivo individual, a lo que el Mineduc respondió que ya existían múltiples áreas de la remuneración basadas en el trato individual (antigüedad, perfeccionamiento, título profesional, etc.).

Independiente de estas diferentes visiones, a fines de la década de los 90 existía “la aceptación tácita de que debía existir un mecanismo de evaluación docente, distinto al establecido a principios de la década, y que fuese de carácter formativo” (Inzunza, 2008, p. 238), lo que permitió que se constituyese una Comisión Tripartita, sumando ahora a las municipalidades. Sin embargo, ese acuerdo tácito ocultaría las perspectivas distintas en los objetivos buscados por los diversos agentes, inclusive al interior del CdP se desarrollarían dos tendencias que poco a poco se irán confrontando hasta desarrollar prácticas sindicales antagónicas.

La perspectiva consensuada

Por lo general el caso chileno es presentado como un ejemplo de cómo un gremio docente acuerda con el gobierno determinadas políticas educacionales y no las confronta o resiste. Esta lógica de acción ha sido propiciada por diversos organismos internacionales, pero con escasos resultados. Así por ejemplo, el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), ligado a la UNESCO, fue suscrito por los ministros de educación de la región en noviembre de 2002, teniendo como objetivo que estos países alcancen las Metas de Educación para Todos. Allí se reafirmó una visión renovadora del rol de los docentes dentro de estas reformas, haciendo hincapié en el protagonismo de éstos para llevarlas a cabo (ROBALINO, 2006, pp. 70-71).

El desarrollo de esta política se tradujo en un mayor acercamiento entre el CdP y el gobierno de Lagos. Manifestación de esto fue que durante la segunda vuelta de la campaña presidencial, en enero del 2000, el CdP firma un acuerdo con el candidato Ricardo Lagos, denominado “Compromiso por el Fortalecimiento de la Educación Pública y la Profesión Docente”, de la mano con el apoyo del CdP hacia su candidatura presidencial. Este mayor acercamiento se profundizará con los acuerdos sobre la evaluación docente, lo que provocará un

cambio en la cultura sindical del profesorado; “rompiendo atávicos temores, la dirección gremial aceptó respaldar la construcción participativa de un nuevo modo de evaluar a sus miembros y aceptó también un incentivo de carácter individual, asignado a la “excelencia pedagógica” de los docentes de aula” (NÚÑEZ, 2003, p. 503).

La perspectiva de lograr acuerdos sobre el tema se veía como una alternativa viable para sectores del CdP y de la Concertación, puesto que desde la derecha, el empresariado, los medios de comunicación y un sector de la propia Concertación se pretendía avanzar en las políticas neoliberales de mercado y terminar definitivamente con la educación pública por su objetivo estado crítico, situación que requería culpar al profesorado de esta situación, dejando sólo a los que tuvieran los méritos, considerados éstos según los buenos resultados en las pruebas estandarizadas. De esta manera, consensuar una evaluación docente se presentaba dentro del CdP como una posición “realista” y “táctica”, dejando a un lado visiones extremas o maximalistas.

Quienes han estudiado la “cuestión docente” en Chile, han hecho hincapié en que la gestión de Jorge Pavez al mando del CdP (1996-2007) se caracterizó por innovar en la forma de hacer sindicalismo docente, al poner dentro de la agenda las políticas educativas y no sólo en las reivindicaciones del profesorado (CORNEJO, REYES, 2008, P. 31; NÚÑEZ, 2003; PAVEZ, 2005). Sin embargo, Mizala y Ross (2014) relativizan esta posición, puesto que señalan que el éxito de esta negociación se debió a la institucionalización del pago de incentivos a la cual se asoció la evaluación docente, con lo cual se cambia la antigua situación donde los salarios variaban exclusivamente debido a la antigüedad y no al desempeño, pero la preocupación del CdP se sigue vinculando a una cuestión salarial, más que a política educativa.

Un primer avance de la comisión tripartita será el documento llamado: Hacia un Sistema de Evaluación del Desempeño, donde se consideró que la evaluación debía considerar la autoevaluación y la evaluación externa (por pares), utilizando diversas evidencias. De la misma manera, la evaluación debía ir de la mano con una carrera profesional docente, con la evaluación de los docentes directivos y técnicos, todo lo cual debía ser implementado de manera gradual a partir del año 2001, con la finalidad de corregir los instrumentos y procedimientos y formando a los evaluadores.

La mayor exigencia del CdP era lo relativo a la carrera docente, la cual se oponía a lo existente, basado en ascensos sólo por los años de servicio desde la cual se formaba una estructura piramidal que tiende a orientarse hacia salidas de cargos técnicos o directivos, y no basada en el aula, la investigación, el perfeccionamiento como formas de aumento de las remuneraciones.

A fines de ese año 2000 la comisión tripartita se dividió en dos subcomisiones: una de estándares de desempeño y otra de propuesta global del sistema de evaluación. Mientras que para el año 2001 se decide iniciar una evaluación piloto (la que se llevará a cabo recién el 2002 en cuatro comunas del país). Sin embargo el Mineduc insistió en que las asignaciones económicas debían ser entregadas a los docentes de manera individual, lo que se oponía a la propuesta del CdP de asignaciones acordes a una carrera profesional.

El 2 de mayo de 2001, el CdP llamó a una jornada de reflexión donde las bases manifestaron que no encontraban diferencias entre este sistema y el de calificaciones anterior; que no apreciaban el carácter formativo que debía tener; que faltaba discusión acerca de los estándares; se desconfiaba de los procesos de evaluación y de los evaluadores; las evaluaciones debían ser contextualizadas y se pedía extender las evaluaciones a los directivos y técnico-pedagógicos.

Por otra parte, durante este año el Mineduc organizó el primer seminario internacional de evaluación docente (mayo), donde se decide elaborar el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) por parte de la comisión tripartita, donde se buscaban consensuar los estándares que se evaluarían. Además la comisión realiza viajes a Irlanda, Inglaterra y Cuba para conocer sus sistemas y experiencias de evaluación.

Para la aprobación del MBE, el Mineduc realizó una Consulta Nacional dirigida a todos los docentes del país, pensando en desarrollar un plan piloto para probar los instrumentos y procedimientos elaborados, proyectándose en inicio del sistema ahora en el año 2003. El llamado a la Consulta fue respaldada por el CdP, pero obtuvo

una muy baja participación. Los resultados mostraron que los docentes estaban de acuerdo respecto de los estándares, pero que la aplicación de los instrumentos seguía siendo preocupante para ellos. La posición del CdP en enero del 2002 sobre esta Consulta fue no validarla por su escasa participación y exigió “prolongar su realización hasta el mes de marzo, con el fin de que puedan participar efectivamente todos los profesores del país” (EL SIGLO, 1/02/2002, p.14). De no ser así, el CdP realizaría su propia jornada de trabajo.

Finalmente, se acordó realizar otra consulta en abril de 2002 donde volvieron a aparecer dudas bastante similares a las anteriores.

En octubre de ese 2002 se llegó a un acuerdo en la comisión tripartita, sobre el carácter formativo, la integración de pares docentes evaluadores y los plazos de la evaluación. De la misma manera se mantuvieron desacuerdos sobre: “el carácter voluntario u obligatorio de la primera evaluación, la aplicación simultánea o diferida para los docentes de un mismo establecimiento, las consecuencias de la evaluación para quienes resultaran mal evaluados, la vinculación o no de estímulos con la carrera docente, y los grados de descentralización en la administración del sistema” (INZUNZA, 2008, pp. 240-241).

Estos avances en las políticas de consenso se debieron en primer lugar a la táctica sindical seguida por la dirección del CdP, presidida por Jorge Pavez, cuestión que le irá trayendo numerosos problemas con su partido, el Partido Comunista (PC), que en aquel periodo propiciaba una táctica sindical mucho más confrontacional; lo que llevará a Pavez y a otros dirigentes a levantar una nueva organización político-social: la Fuerza Social y Democrática (FSD), paralelamente a ser suspendido de su militancia comunista.

Sin embargo, ese cambio en las prácticas sindicales no habría sido solamente una cuestión del Directorio Nacional del CdP o de la FSD, sino que cuando la comisión tripartita entregó su informe el 25 de junio de 2003, lo respaldó la Asamblea Nacional del CdP por 140 votos a favor, 27 en contra y 8 abstenciones y luego una Consulta Nacional el 10 y 11 de julio de ese año, donde el 63,13% de los 65 mil docentes que participaron aprobaron el informe. Así, se habría pasado de una inicial resistencia a la evaluación, al desarrollo de una política de acuerdos al respecto (ASSAÉL, AVALOS, 2006), por lo que el CdP sería un caso único en América Latina (MIZALA, ROSS, 2014), sin considerar los casos de aquellos sindicatos muy poco democráticos o aliados de los gobiernos (GINDIN, 2008, p. 8). Por el contrario, aquí lo que se aprecia sería el desarrollo de “una forma de trabajo novedosa entre el Estado y el gremio docente” (INZUNZA, 2008, p. 244).

Este aspecto que es considerado como innovador fue consecuente con las prácticas sindicales hegemónicas en Chile durante la década de los 1990 (ARAYA, 2015), prácticas de consenso más que de conflicto, donde se buscaba colaborar con las políticas desarrolladas, muchas de las cuales los sindicatos había sido serios opositores en la década de 1980; esta perspectiva se refleja en el discurso de Jorge Pavez del 11 de abril de 1997: “criticando el hecho de que no se nos hizo partícipes en el proyecto de reforma, el magisterio busca una colaboración en igualdad de condiciones con las autoridades”.

Esa institucionalización de las prácticas sindicales provenía de las comisiones desarrolladas en los 90 referidas a temas salariales y laborales, los cuales se negociaban cada dos años. Pero al ir pasando a temas educativos, se comenzó a desarrollar una profesionalización e institucionalización de estas comisiones y de sus equipos, es decir se fue dando paso también a los actores tecnócratas en vez de los actores políticos y sindicales. Así desde el lado del Mineduc, Núñez relata que “el equipo actual se ha fogueado en varias negociaciones, y además tenemos la ventaja de conocer a quien se sienta al otro lado de la mesa, y establecer una serie de relaciones personales, lo que no deja de importar también” (INZUNZA, 2008, pp. 248-249)².

Este trabajo en comisiones refleja la tensión entre una variante técnica y otra política. Cuestión que se Jaime

2 Paradigmático fue el caso de Rodolfo Bonifaz, economista que pasó de ser asesor sindical de la Central Unitaria de Trabajadores a ser el encargado de las negociaciones de parte del gobierno en la comisión tripartita

Prea³ señala específicamente sobre la evaluación que “es construida desde una mirada bastante técnica, por lo tanto no es una construcción democrática donde se votó en una asamblea para elegir el sistema. Entonces el proceso de construcción fue evidentemente de carácter técnico” (BARRIOS, BRITO, CONTARDO, 2006, p. 39). Sobre este informe técnico fue el que profesorado debió votar en la Consulta Nacional y el cual ingresó al parlamento el 28 de octubre del 2003.

Sin embargo, se hicieron numerosos esfuerzos por hacer partícipe al profesorado mediante consultas nacionales, jornadas de reflexión, asambleas nacionales extraordinarias, grupos focales de análisis, etc. Pero acá no se lograba constatar que a la par que se iban suscribiendo acuerdos, iba surgiendo en las bases del profesorado y en un sector del CdP —el Movimiento de Recuperación Gremial, dirigido por el PC— una profunda oposición respecto a estos acuerdos, malestar que lentamente se iría expandiendo en las bases del magisterio⁴.

A pesar de las críticas que surgirán desde el MRG, Pavez de todas formas ganará las elecciones en el año 2004, cuestión que respaldaría su gestión y que sería un elemento clave para la implementación de la evaluación docente, al dotar de continuidad dirigencial a las negociaciones y acuerdos (INZUNZA, 2008, p. 250), pero que implicará la emergencia de numerosas y constantes tensiones al interior del CdP.

La perspectiva de resistencia

Al implementarse la evaluación en el año 2003 (cuando el proyecto aún no era aprobado por el parlamento), debían evaluarse cerca de 7 mil profesores, pero sólo lo hicieron 3.673 (SEÑALES, marzo/abril 2004, p. 3). Esta resistencia a evaluarse (casi del 50%) tenía como principal argumentación el que aún no existía ley ni reglamento, pero apenas éste ingresó al parlamento la dirigencia del CdP llamó a reintegrarse al proceso, cuestión que no tuvo mucha acogida. Esto refleja por una parte, la confianza de la dirección del CdP (FSD y Concertación) en que en el parlamento los partidos de la Concertación introducirían modificaciones que representarían el sentir del magisterio. Mientras que por otro lado, Jaime Gajardo, uno de los líderes del MRG, criticaba que la evaluación “forma parte de la política del sistema aunque de otra forma, y nosotros le vamos a salir a paso (...) lo que nosotros resistimos es que no puede ser punitivo. Además, es algo que no tiene sentido si nosotros no tenemos carrera funcionaria” (EL SIGLO, 22/02/2002, p.5). El llamado a oponerse era porque la evaluación traería aparejada numerosos despidos y la intervención de terceros (representantes del ministerio, del municipio o de evaluadores externos) en la sala de clases.

Donde la evaluación tuvo más rechazo fue en la región metropolitana, con comunales que la rechazaron completamente (como Conchalí) y otros como Estación Central donde se realizó parcialmente. En esta última comuna, la profesora Silvia Pradenas cuenta que “hubo profesores y profesoras de tres escuelas que nos opusimos al proceso de evaluación docente (...). Los profesores de primero a cuarto básico devolvimos los portafolios, a pesar de que lamentablemente el Colegio de Profesores comunal, había firmado un compromiso con el alcalde (...) Nuestro rechazo no fue una acción concertada, fue algo espontáneo, aunque se interpretó de otra forma. Muchos profesores tampoco estaban de acuerdo, pero que al final accedieron, pero bueno, hay muchos profesores que tienen temor” (SEÑALES, marzo/abril 2004, p.13). Al año siguiente en esta comuna no se recibirían los portafolios, al igual que en la sureña ciudad de Chillán (EL SIGLO, 10/9/2004, p. 23).

Respecto a las prácticas negociadoras, Gajardo era igualmente crítico: “lo que ha ocurrido en el seno del gremio es un alejamiento de determinados dirigentes, que son importantes, pero yo no hablaría de una división,

3 Ex dirigente nacional del CdP, militante del Partido Socialista (Concertación) y miembro de la Comisión de Evaluación de Desempeño Docente.

4 Unas de las zonas del país donde el MRG conducía el CdP era en el Regional Metropolitano (por lejos, el más grande del país), donde la consulta sobre el informe de la comisión tripartita fue rechazado por el 60% de los docentes.

sino de una opción de acercarse a ciertos sectores del ministerio, de ligarse más a esto de que es posible efectuar cambios dentro de la actual política que se impulsa —como la del “mal menor”, la de “en la medida de lo posible” (...), y que es una forma de gestión que se ha dado y se está dando en el sindicalismo chileno, pero que en definitiva no ayuda sino a consolidar más el sistema” (REVISTA EL PERIODISTA, 4-6-2004). Ese descontento respecto a algunos sectores de las dirigencias, por su dependencia de las políticas gubernamentales, no sería suficiente como para que en las elecciones de octubre de ese año Jorge Pavez no volviera a ser reelecto.

La oposición del MRG no era a la evaluación docente en cuanto tal, sino a que ésta se implementara sin una carrera profesional, sin que se paguen las deudas que se mantienen con el profesorado: perfeccionamiento, daño previsional y cotizaciones impagas; y por último, que se evalúe antes al sistema educativo en general (EL SIGLO, 4/7/03, p. 23)⁵. Respecto al porqué en las Consultas Nacionales el profesorado habría aceptado la evaluación, señalaban que fue producto de la escasa información en las bases y que la dirigencia del CdP tendió su aprobación, pero tras esa aceptación el rechazo irá creciendo en las bases del profesorado, cuestión que inclusive generará que el Directorio Nacional llame a restarse del proceso, ya que el proyecto de ley deja algunos temas fuera de lo acordado en la comisión tripartita. Más aún cuando la Cámara de Diputados introdujo una indicación al proyecto donde se establecía la importancia para la evaluación de los docentes de los resultados de los alumnos en las pruebas estandarizadas.

Al respecto, Bernardo Medel, profesor de la comuna de La Florida y ex dirigente del sindicato de profesores de esa comuna recuerda que la negociación por la evaluación docente:

fue un problema muy serio y ahí fue la caída de Jorge Pavez (...) existían dos caminos, la calificación y la evaluación. La calificación tenía lista 1, 2, 3, el que quedaba en lista 3 para afuera, no hay otra posibilidad, en cambio en la evaluación se evaluaba y el docente tenía la posibilidad de poder reevaluarse y no perder el cargo. En esas 2 alternativas como se presentaron, a la gente no le quedó otro camino que optar por la evaluación, pero en el camino se dieron cuenta que traía una serie de problemas como por ejemplo el portafolio, donde el profesor tenía que preparar, investigar, pensar, construir una evaluación y hacer una carpeta sin tener tiempo, salvo el tiempo de que podía disponer en su casa porque la evaluación no incluía horas para eso. Al principio la evaluación tuvo problemas serios, por ejemplo mucha gente se negó a evaluarse, eran sancionados, amenazados con irse al año siguiente si no lo hacía, por lo que optaban por evaluarse (...) cuando los profesores se dieron cuenta que lo que se pedía no se logró, especialmente la estabilidad laboral, el contrato a plazo indefinido de los profesores a contrata, la mejoría en los tiempos de trabajo, ahí Pavez comenzó a tener una crítica muy fuerte (Entrevista a Bernardo Medel, 13 de agosto de 2014).

Las críticas a este proceso inclusive provocaron el distanciamiento de profesores respecto a la iniciativa del Movimiento Pedagógico, una instancia generada por el CdP para la construcción de una política educacional, como se aprecia en el testimonio de Sara Romero, miembro de este Movimiento en la comuna de Conchalí:

[...] porque no podíamos pensar que el colegio estuviera trabajando en conjunto con los municipios, con el Ministerio, en una evaluación docente que estaba dentro de un contexto de políticas neoliberales de libre mercado [...] nosotros ya no podíamos, si teníamos ya una conciencia crítica y una formación crítica era absurdo... pensar que esta ley iba a ser favorable para nosotros, no confiábamos en eso [...] la crítica a esto nosotros en el minuto la hicimos saber ... la dimos a conocer a las personas que en esos momentos estaban en la comisión que negociaba esta ley, y el tiempo y la puesta en práctica de esta ley nos ha ido dando la razón (FLAPE-OPECH, 2007).

Tensiones generadas durante el proceso al interior del CdP

En su informe final, la comisión tripartita se propuso generar un sistema de evaluación de desempeño de los docentes directivos y técnico pedagógicos, pero posterga el establecimiento de una carrera docente y de la articulación de la evaluación con otras iniciativas de fortalecimiento docente. A pesar de que este informe fue aprobado por las bases, se provocó un fuerte debate al interior del profesorado, que irá haciendo cambiar la

5 Durante los años 2003 a 2005 el MRG realizó numerosas acciones de boicot a la evaluación docente, no sólo llamando a resistirla, sino que a realizar entregas masivas de los instrumentos evaluativos (portafolios) sin ser desarrollados o en ocasiones quemando portafolios simbólicos durante las manifestaciones.

correlación de fuerzas entre el sector mayoritario que aprobó la evaluación y uno minoritario que la rechazó desde un inicio, cambio que se acentuará con la puesta en marcha del proceso de evaluación (CORNEJO, 2012, p. 234).

Previo a la consulta al profesorado, Pedro Sabat alcalde de Ñuñoa y presidente de la Asociación Chilena de Municipalidades, había amenazado que si los profesores rechazaban la propuesta de evaluación, aplicarán las calificaciones contempladas en el Estatuto Docente, que tienen normas más duras en esta materia (LA TERCERA, 26-6-2003).

Finalmente la ley sería aprobada (Ley 19.961) y publicada el 14 de agosto de 2004, contemplando que cada docente se evaluaría cada 4 años y no se tomaría en cuenta los resultados de los alumnos en las pruebas estandarizadas. Por otra parte clasificaría a los profesores en cuatro categorías según sus resultados: destacado, competente, básico e insatisfactorio. Mientras que los instrumentos de evaluación serían: portafolio (planificación e implementación de una unidad y filmación de una clase), pauta de autoevaluación, entrevista e informes de referencia de terceros.

Un día antes, Pavez celebró que “cada vez más nos convencemos que hemos logrado abrir una efectiva cuña en el corazón de las ideas neoliberales. Al poder decir hoy que ya se cuenta con una Ley de Evaluación de Desempeño Formativo no podemos sino asumir que la tramitación de esta ley, siguiendo estrictamente el acuerdo tripartito que mayoritariamente respaldó en una consulta democrática el magisterio chileno, debió sortear todo tipo de dificultades y de intentos sostenidos por alterar la esencia del sistema” (COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE, 2004). En cambio, con lo acordado se superaría el carácter punitivo anterior, “reemplazándolas por una evaluación de desempeño formativo, que se enfrentaba con las ideas neoliberales de ligar la evaluación a los resultados académicos de los estudiantes, orientada a fortalecer la lógica de premio y castigo, así como el despido de profesores” (PAVEZ, 2010, p. 270).

Quedaban aún algunos aspectos no reglados y que eran relevantes para los profesores, como el derecho a indemnización para los docentes evaluados por tercera vez como insatisfactorios; el derecho a recurrir respecto del resultado de la evaluación; y la enunciación de causales específicas de suspensión de la evaluación. Debido a estas omisiones, el CdP llamó a suspender el proceso de evaluación el año 2004, cuestión que se vio reflejada en que ese año en total se evaluaran sólo 1.721 profesores, representando el año con menos docentes evaluados. Este llamado de la directiva del CdP fue considerado por el MRG y por el gobierno como un llamado oportunista de Pavez y la FSD, debido a las cercanías de las elecciones internas (octubre), lo que es manifestación de lo impopular que se había transformado a esas alturas el proceso de evaluación. A esto se debió el más sorpresivo vuelco táctico al interior del CdP cuando Jorge Pavez sostuvo a mediados de septiembre “que era una victoria para el gremio que en 120 comunas [de un total de 171] los docentes se hayan negado a recibir los portafolios de evaluación” (LA NACIÓN, 15/9/2004). Con esto Pavez celebraba las tácticas seguidas por el MRG desde un inicio en cuanto al rechazo, pero apelando a volver a posicionar la mesa tripartita y no dar paso a movilizaciones.

Ante esto el Mineduc aplazó la fecha de entrega de los portafolios, hasta el 6 de octubre, pero a esa fecha seguía existiendo resistencia, ante lo que Bitar señaló ofuscado: “la oposición docente ha significado una vergüenza y un daño serio para la educación pública chilena, porque los que se evalúan son los profesores que hacen educación pública, y por tanto, aquellos que han hablado permanentemente de la calidad de la educación pública con su rechazo dañan lo que dicen defender” (LA NACIÓN, 13/10/2004). De la misma forma, reconoció que el Mineduc no tiene atribuciones para exonerar ni sancionar a quienes se resistan, puesto que el reglamento aún estaba en Contraloría y no entraba en vigencia.

Una vez desarrolladas las elecciones del CdP, Pavez y FSD volvieron a su original táctica sindical y dejaron atrás el rechazo, por lo que en los últimos días del año, Pavez y Bitar anunciaban haber llegado a un acuerdo por las diferencias de la evaluación docente. Por lo que desde el 2005 el reglamento se comenzaría a aplicar cabalmente.

A fines de abril del 2005, en la Asamblea del Regional Metropolitano por 47 votos contra 6 rechazó la evaluación docente por no cumplir con las resoluciones del Congreso Nacional de Educación de 1997. Tras esto se inició una campaña de recolección de 10 mil firmas para lograr una evaluación siempre se cumplan el acuerdo firmado con Lagos.

Ante este avance de la resistencia a la evaluación, los sectores del CdP más cercanos al gobierno representados en Osvaldo Verdugo (democratacristiano, DC) daba cuenta de que las posiciones del MRG estaban ganando terreno, “si no logramos resolver este tema vamos a tener un presidente cautivo, víctima de sus ex compañeros. Creemos que él tiene [Pavez] la responsabilidad de dirimir, de una vez por todas, esta crisis de conducción y representatividad que hoy tenemos. Porque aparecemos frente a la opinión pública con un gremio sin un norte claro” (LA NACIÓN, 5/7/2005). Cuestión que se sumaba a las nuevas amenazas de Bitar, que junto al nuevo presidente de los municipios, Claudio Arriagada (DC), amenazó con que los profesores que se resistan a la evaluación serán sumariados y que el tema será distinto a los años 2003 y 2004.

Frente a los aún temas pendientes, el gobierno “debió llegar a un acuerdo directo con el Colegio, determinando una indemnización para los profesores evaluados como insatisfactorios por tercera vez” (INZUNZA, 2008, p. 243), lo que provocará el llamado del CdP a reintegrarse al proceso en junio de 2005. Lo que ayudó a que ese año aumentara el número de profesores evaluados a 10.665, pero de todas formas cerca de 6 mil profesores resistirían someterse a la evaluación.

Por otro lado, el 13 de julio el metropolitano convocó a un paro regional. Esta táctica daba cuenta de la incapacidad del MRG para convocar a un paro nacional, a pesar de que el rechazo a la evaluación crecía. Por esto, es que desde su trinchera más fuerte y emblemática se convocó a esta paralización exigiendo que Lagos cumpliera con los acuerdos y por el total rechazo a la evaluación docente. Con esto, el MRG refrendaba su táctica movilizadora en un escenario alejado de nuevas elecciones internas, por lo que a la dirección del CdP le importaba menos el malestar de las bases.

Los cerca de 5 mil profesores que se reunieron en el centro de Santiago ese día, representaban una advertencia frente y una señal clara de rechazo (EL SIGLO, 15/7/2005, p. 22), más aún cuando los sectores ligados al MRG ya contaban con una fuerte experiencia combativa y confrontacional. Esta paralización fue duramente criticada por sectores de Directorio Nacional, llamando a no adherir a la movilización.

Una nueva jornada de protesta se desarrollaría el 5 de agosto, cuando cerca de 5 mil profesores marcharon en la ciudad de Concepción hasta la Plaza de Armas, desde ahí se dirigieron hacia la Dirección de Educación Municipal y devolvieron los portafolios en señal de protesta. Días más tarde, “la Octava región, con algunas comunas de la provincia del BioBio, acordaron un voto de censura al Directorio Nacional, por haber conducido al Magisterio a la aprobación de una Evaluación Docente sin la necesaria discusión e información, y sin resguardar la integridad profesional de nuestros asociados, además de las malas negociaciones a que nos han conducido” (LA CAMPANA, octubre 2005, p. 3).

Para gran parte del DN, el proceso de la evaluación docente requería un cierre lo más rápido posible. Así, el 18 de agosto aceptaron que las diferencias por la situación de los profesores que resultasen mal evaluados y debiesen salir del sistema se sobrellevaran con un aumento de la indemnización. Dicha aceptación eso sí, fue con el compromiso del gobierno de conformar una mesa de trabajo para establecer definitivamente una carrera profesional docente. Ante lo cual Pavez señaló que si esto no se ha cumplido en noviembre, retendrían los portafolios de evaluación (LA NACIÓN, 18/7/2005).

La hegemonía que hasta el momento habían tenido los sectores del CdP que habían liderado la negociación por la evaluación tendría una profunda alteración durante estos meses, hasta verse materializada en la Asamblea Nacional del 11 de agosto, a la cual quisieron ingresar 68 dirigentes de base provenientes del sur del país, los que formalmente no les corresponde participar. Esta situación, sumada al planteamiento del presidente del regional Los Lagos, Juan Soto (PS), de incorporar en la tabla el tema de la evaluación docente, provocó que

miembros del Directorio Nacional suspendieran la Asamblea, dentro de un clima hostil y donde no se discutió la aprobación del acuerdo final con el gobierno sobre la evaluación (EL SIGLO, 19/8/2005, p. 9).

A estas alturas la disidencia era mucho más amplia que solo el MRG, claramente identificado con el PC, donde los sectores más críticos de esa última asamblea no sólo eran de sectores políticos de izquierda, sino que también de sectores de la propia Concertación, por lo que el malestar iba más allá de las fuerzas políticas, era respecto al proceso de acuerdos incondicionales bajo el que se condujo la evaluación docente (EL SIGLO, 19/8/2005, p. 25).

A fines de agosto, el Metropolitano logró catastrar que en las 29 comunas de la región donde debía someterse a evaluación a 2.383 docentes, 1.686 de éstos habían rechazado recibir el portafolio o lo habían devuelto sin desarrollarlo, cifra representativa de un 70% de rechazo, en contraposición a los 684 que había aceptado desarrollar el portafolio, representando al 29% (SEÑALES, agosto/septiembre 2005).

Después de tanto batallar, el MRG lograba torcer a su favor la opinión de un sector del profesorado más allá de los militantes comunistas, sin embargo difícilmente eso sería canalizado en la conducción del CdP debido a que recientemente se había efectuado las elecciones, por esto el llamado a adelantar el próximo proceso eleccionario sería una alternativa, pero que no logró canalizarse.

A pesar del creciente descontento, en la nueva Asamblea Nacional del 22 y 23 de septiembre, se volvió a aprobar la gestión de Pavez respecto al tema de la evaluación, pero con una amplia abstención del sector opositor (77 abstenciones 3 rechazos y 115 aprobaciones). Esto dio cuenta de una de las principales características del CdP y de parte importante del sindicalismo chileno: su fuerte vinculación con los partidos políticos. Cuestión que fue criticada por Julio Lobos, dirigente del regional BíoBío, quien denunció que “constatamos que en algunas comunas no se respetó la voluntad de los profesores, los dirigentes corrieron por cuenta propia, como en el caso de Los Ángeles —BíoBío—, Antofagasta, Coquimbo y otras comunas del norte, y que tienen serios problemas con sus bases” (LA CAMPANA, octubre 2005, p.5)

El malestar existente provino desde las bases mismas del magisterio, pero costaba bastante que se viera representado en los dirigentes, puesto que sus militancias partidarias no le reconocían viabilidad política a esa resistencia, por lo que el MRG fue quien de mejor manera recogió esa embrionaria resistencia de las bases. Así a fines de septiembre, el MRG catastraba en alrededor de 6 mil de un total de 18 mil los docentes que se resisten a la evaluación, mientras que un porcentaje importante lo está desarrollando a regañadientes, lo que fue generando un profundo malestar contra la dirigencia que se vería reflejado en las elecciones internas del año 2007, donde la lista ganadora sería la del MRG. Pero en el 2005 el malestar solo se canalizaría por la resistencia.

Ejemplos de esta resistencia fue el del comunal Concepción, donde el 3 de octubre en Asamblea ampliada, se ratificó su rechazo a la Ley de evaluación y su decisión de no ingresar al proceso. También el regional BíoBío y diversos comunales de éste confirmaron su rechazo. En otras zonas donde ocurrió algo similar fue en Antofagasta, donde se realizaron variadas acciones de rechazo; en Puerto Montt donde se reunieron firmas para denunciar la actitud antimagisterial de la dirigencia; en situación similar se manifestaban los provinciales de Curicó y Linares y algunas comunas del regional Araucanía.

Estos desacatos y resistencias de las base, suscitaban la reacción de sus empleadores directos, los alcaldes. Pablo Zalaquett, amenazó con que “no nos temblará la mano para someterlos a sumario o despedirlos de sus cargos” (LA NACIÓN, 5/10/2005). Amenazas que habían comenzado a materializarse a mediados de septiembre, cuando ocurrieron las primeras represalias contra un docente⁶.

En un último vuelco, a destiempo y dando cuenta de sentir el golpe de la resistencia de las bases, el Directorio

6 De manera rauda el parlamento aprobó una ley donde se califica en el grado de “insatisfactorio” a los docentes que se resistieran a ser evaluados en tres ocasiones, sin la posibilidad de acceder a indemnización alguna. Esta ley comenzará a regir desde el 2006, logrando bajar la resistencia a la evaluación de un 30% del año anterior a un 10,5%. Esta medida sancionatoria cuestiona seriamente el éxito de las políticas de concertación social.

Nacional llamó a retener y no entregar los portafolios de evaluación un día antes del plazo final, puesto que no se había oficializado la ley respecto a las indemnizaciones, ante lo que el Mineduc volvió a extender el plazo de entrega de portafolios, hasta el 1 de diciembre, fecha en que se aprobaba la Ley de presupuesto, donde se contemplaba ese tema. Más que nada, el llamado extemporáneo de rechazo fue una última opción tomada para no quedar deslegitimado ante las bases que se resistían a esta decisión (LA NACIÓN, 12/10/2005).

Tras esto, el gobierno de Lagos comenzaba a bajar las cortinas y las promesas del acuerdo firmado ad portas de la segunda vuelta electoral a inicios del 2000 se mostraba en todo su esplendor como una promesa oportunista, electorera y que dejaba a quienes la habían utilizado como herramienta sindical, sumamente cuestionados. No había pago de la deuda histórica, no había mejoras en las condiciones laborales, ni cambio en el modelo ni en los contenidos de la educación, tampoco carrera docente; sólo ínfimos reajustes que en nada contribuían en pagar la deuda social con el magisterio tras los tibios avances de los anteriores gobiernos democratacristianos. El proceso de la evaluación daba cuenta de la tensión que comenzará a ser común en el sindicalismo chileno, que estará lejos de manifestarse como un “nuevo tipo de sindicalismo”, pero que sin duda marcará cambios importantes respecto al hegemónico sindicalismo de consenso de la década de los 90.

Consideraciones finales

Para investigadores ligados al Mineduc, el desarrollo de la evaluación docente representaría una suerte de “segunda profesionalización docente” (NÚÑEZ, 2004), tras la fallida y demagógica realizada durante la dictadura, cuestión que es relativizada por Cornejo y Reyes (2008) y criticada por quienes la consideran como un proceso de mayor precarización y control del trabajo docente (CLACSO, 2005) o como influencia de las corrientes denominadas “New Management Público” en el trabajo docente, lo que se traduce en la introducción de criterios de tipo gerencial bastantes comunes en la empresa privada y en la gestión de los sistemas públicos “modernizados”, las cuales promueven en los trabajadores políticas de evaluación e incentivo individual del desempeño, medición por estándares, incorporación de criterios de administración gerencial, pago dependiente a resultados, contratación flexible, adopción de modelos simbólicos de emprendimiento, rendición de cuentas (*accountability*), marketización del servicio educativo y la clientelización de la población beneficiaria (SISTO, 2011).

Para el conjunto del CdP, los resultados indican que no son los docentes los responsables de los problemas de calidad que existen en el sistema educativo chileno, ya que son muy pocos los calificados de manera insatisfactoria y éstos mayoritariamente se superan cuando son capacitados⁷. Muy cercano a esta consideración, para el gobierno y la dirección saliente del CdP, a fines del año 2006 la evaluación se encontraba consolidada y legitimada, puesto que se habían evaluado el 42% de los docentes de aula del sector municipal (BONIFAZ, 2011, p. 26).

En definitiva, lo que representan los resultados de la comisión tripartita es la institucionalización de un proceso de trabajo en comisiones bajo la lógica de las políticas del consenso, las cuales habrían tenido su principal antecedente con el Informe Brunner de 1994. Esto para algunos “marca un momento distintivo del Colegio en relación a las demandas y temáticas abordadas durante el periodo de 1990 a 2000” (INZUNZA, 2008, p. 247), debido a que durante esos años se habría dejado de lado el tema de la profesionalización. Sin embargo, esto oculta el creciente proceso de resistencia y desacato a dicha “profesionalización”, pero también aclara que las tesis respecto a la marginación del profesorado respecto a la toma de decisiones educativas (GONZÁLEZ, 2015, p. 27) son más un mito victimizante que una realidad, ya que un sector importante del profesorado — representado por la directiva del CdP — ha sido parte de estas políticas.

7 Hasta el año 2006, sólo 26 docentes habían sido calificados en dos ocasiones como insatisfactorios y en su tercera evaluación de ese año, sólo 3 recibieron la misma calificación, mientras que 6 fueron calificados como básicos y 1 como competente.

En este sentido, concordamos con Leiras (2007) quien plantea que durante este proceso no habría habido un cambio en las estrategias sindicales, sino que se habría mantenido una cierta continuidad con la década de los 90 respecto a una estrategia “cooperativa institucionalizada”, perspectiva similar a la de Bonifaz (2011).

Independiente del carácter consensuado, para los docentes la evaluación siguió teniendo una impronta controladora, de vigilancia y sanción, cuestión que constantemente busca ser reforzada por los sectores de gobierno (EL MERCURIO, 21/11/2001, C7 y 22/11/2001, A1). Prueba de esto fue que para disminuir la resistencia a la evaluación, lo efectivo no fueron las políticas de consenso, sino la sanción legal aprobada por el parlamento, donde el que se resistía era evaluado automáticamente como insatisfactorio, lo que obligaba a volver a someterse a la evaluación al año siguiente y de volver a resistirse en tres ocasiones ser obligados a salir del sistema, sin indemnización alguna.

En definitiva la implementación no fortaleció el ejercicio docente ni mejoró los resultados de los estudiantes en las pruebas estandarizadas; en cambio, “ha sido usado para fortalecer una mirada punitiva y de desconfianza hacia los profesores, al tiempo de profundizar políticas de incentivo individual de carácter monetario, como la Asignación Variable de Desempeño Individual” (GONZÁLEZ, 2015, p. 39).

Para quienes se resistieron a la evaluación las medidas fueron represalias. Quienes estaban a plazo fijo fueron despedidos, los que estaban en edad de jubilar fueron obligados a hacerlo, varios fueron sumariados y muchos calificados como insatisfactorios sin haber sido evaluados. Extrañas consecuencias de un consenso que excluye la resistencia y que impone sin miramientos cuando algunos se oponen.

Referências

ARAYA, R. Organizaciones sindicales en Chile. De la resistencia a la política de los consensos: 1983-1994, Ediciones Universidad Finis Terrae, Santiago, 2015.

ASSAÉL, J.; ÁVALOS, B. Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation, *International Journal of Educational Research*, Volume 45 (2006), pp. 254-266.

ASSAÉL, J.; PAVEZ, J. La construcción e implementación del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente Chileno: principales tensiones y desafíos, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2008, Volumen 1, Número 2, pp. 41-55.

BARRIOS, P.; BRITO, C.; CONTARDO, C. ¿Qué refleja el actual sistema de evaluación docente, como política educativa, de la democracia chilena?, *Investigación Documental del Programa de Magíster en política y gestión educacional*. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Universidad de Talca, 2006.

BONIFAZ, R. Origen de la Evaluación Docente y su conexión con las políticas públicas en educación, en Manzi, J.; González, R.; Sun, Y. *La Evaluación Docente en Chile*, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 2011, pp. 13- 32.

CATALÁN, J.; GONZÁLEZ, M. Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Docente y su Relación con la Autoevaluación del Propio Desempeño, en *Profesores Básicos de Copiapó, La Serena y Coquimbo*, Psykhe, 2009, Vol. 18, N° 2, pp. 97-112.

CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES - CLACSO, *Las reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico*, Buenos Aires, 2005.

CORNEJO, R. Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal, Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología, Universidad de Chile, 2012.

CORNEJO, R.; REYES, L. La cuestión docente: Chile, experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores, Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires, 2008.

COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE A.G., Informe Final. Primer Congreso Nacional de Educación, Santiago octubre 1997.

COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE A.G., Cuenta Presidente Colegio de Profesores de Chile A.G., Asamblea Nacional Ordinaria del 13 de agosto de 2004.

COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE A.G., Declaración Pública, 27 de marzo de 2007.

COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE A.G.; MINEDUC. Criterios fundantes de un sistema de evaluación de los profesionales de la educación, Revista Docencia, n° 10, Santiago, junio 2000, pp. 59-61.

Estatuto Docente, Editorial Jurídica Manuel Montt, Santiago, 2006

FLAPE-OPECH, Seminario Nacional "Experiencias de organización sindical y de acción pedagógica colectiva de profesores chilenos: haciendo frente a la política educacional mercantil", realizado en la Casa del Maestro del Colegio de Profesores en Santiago de Chile los días 18, 19 y 20 de diciembre de 2007.

Fundación Sol, Informe Educación n° 10, 2008.

GINDIN, J. Prefacio. In Gindin, J. (comp.). Sindicalismo Docente en América Latina, Experiencia recientes en Bolivia, Perú, México, Chile y Argentina, Ediciones AMSAFE Rosario, Rosario, 2008, pp. 6-9.

GONZÁLEZ, L.E. Arriba profes de Chile. De la precarización neoliberal a la reorganización docente, Editorial América en movimiento, Santiago, 2015.

INSUNZA, J. La evaluación docente en Chile: institucionalización y simulacro, en Gindin, J. (comp.), Sindicalismo docente en América Latina. Experiencia recientes en Bolivia, Perú, México, Chile y Argentina, Ediciones AMSAFE Rosario, Rosario, 2008, pp. 229-263.

LEIRAS, M. Estudio de caso: La relación entre el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores de Chile, 1990-2006, Centro de Estudios en Políticas Públicas, Buenos Aires, 2007.

MIZALA, A.; ROSS, B. Negotiating Education Reform: Teacher Evaluations and Incentives in Chile (1990-2010), Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions, Vol. 27, No. 1, January 2014, pp. 87-109.

NÚÑEZ, I. El profesorado, su gremio y la reforma de los 90: presiones de cambio y evolución de la cultura docente, en Cristián Cox (editor), Políticas educacionales en el cambio de siglo, Editorial Universitaria, 2003.

_____. La identidad de los docentes una mirada histórica, Documento PIIE, Santiago, 2004

PAVEZ, J. Las reformas educativas en Chile, Internacional de la Educación. Oficina Regional de América Latina, Santiago, 2005.

_____. Un hombre en la multitud. Recuerdos de un luchador social, Das Kapital Ediciones, Santiago, 2010.

SISTO, V. Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile, Signo y Pensamiento 59, volumen XXXI, julio-diciembre 2011, pp. 178-192.

ROBALINO, M. Carrera y Evaluación Docente en América Latina. Una mirada desde una perspectiva renovada de la profesión docente, Revista Docencia, n° 29, agosto 2006, pp. 70-71.

WAISSBLUTH, M. Estatuto docente: una tragedia peor que el Transantiago, Qué Pasa, 23 de agosto de 2008, pp. 14-18.

Periódicos:

El Mercurio, 21 de noviembre de 2001, C7.

El Mercurio, 22 de noviembre de 2001, A1.

La Tercera, 26 de junio de 2003, p. 10

Señales, marzo/abril 2004, año 3, n° 10, pp. 3 y 13.

Señales, agosto/septiembre 2005, año 4, n° 14, p. 13.

La Campana, Año 1, n° 1, octubre 2005, Concepción, pp. 3 y 5

El Siglo, nº 1.073, 1 de febrero de 2002, p. 14.

El Siglo, nº 1.076, 22 de febrero de 2002, p. 5.

El Siglo, nº 1.147, 4 de julio de 2003, p. 23.

El Siglo, nº 1.209, 10 de septiembre de 2004, p. 23.

El Siglo, nº 1.253, 15 de julio de 2005, p. 22.

El Siglo, nº 1.258, 19 de agosto de 2005, pp.9 y 25

«Entrevista a Jaime Gajardo. Para mejorar la educación, se debe distribuir mejor la riqueza», Revista El Periodista, año 3, nº 63, viernes 4 de junio de 2004, en <http://www.elperiodista.cl/newtenberg/1642/article-62419.html> rescatado el 3 de julio de 2016.

«El boicot a la evaluación docente» en <http://www.lanacion.cl/noticias/opinion/editorial/el-boicot-a-la-evaluacion-docente/2004-09-15/184123.html>, rescatado el 16 de junio de 2016.

«Profesores se rebelaron contra evaluación docente», en <http://www.lanacion.cl/noticias/pais/notas/profesores-se-rebelaron-contr-evaluacion-docente/2004-10-13/211951.html> rescatado el 17 de junio de 2016.

«Crisis en el Colegio de Profesores por evaluación docente», en <http://www.lanacion.cl/noticias/vida-y-estilo/crisis-en-el-colegio-de-profesores-por-evaluacion-docente/2005-07-05/212026.html> rescatado el 21 de junio de 2016.

«Profesores respaldan evaluación docente a cambio de mayor indemnización» en <http://www.lanacion.cl/noticias/vida-y-estilo/profesores-respaldan-evaluacion-docente-a-cambio-de-mayor-indemnizacion/2005-07-18/211119.html> rescatado el 21 de junio de 2016.

«Extienden plazo de entrega de portafolios de evaluación docente», en <http://www.lanacion.cl/noticias/vida-y-estilo/extienden-plazo-de-entrega-de-portafolios-de-evaluacion-docente/2005-10-05/204733.html> rescatado el 21 de junio de 2016.

«Magisterio llama a profesores a no entregar portafolios», en <http://www.lanacion.cl/noticias/vida-y-estilo/magisterio-llama-a-profesores-a-no-entregar-portafolios/2005-10-12/195917.html> rescatado el 21 de junio de 2016.

Entrevistas:

Bernardo Medel, 13 de agosto de 2014.

Recebido em Maio de 2016 | Aprovado em Junho de 2016