Portafolio del Sistema de Evaluación y Reconocimiento Docente en Chile: control técnico, proletarización y falso profesionalismo.

“(…) el discurso neoliberal no tiene fuerza para borrar de la historia la existencia de las clases sociales por un lado, y la lucha entre ellas por el otro (…) Los neoliberales se equivocan cuando los critican y los niegan por ser ideológicos, en una época, en que según ellos, las “ideologías han muerto”. (Freire, P. *Pedagogía de la esperanza. 2011.*).

Palabras Clave: Sistema de evaluación docente, control técnico, falso profesionalismo, teoría crítica.

Abstract

Desde que en Chile se instaló el Sistema de Evaluación y Reconocimiento Docente -hace casi 20 años- sus propósitos, lejos de proporcionar un perfeccionamiento docente, generan espacios para la estructura ideológica que origina control técnico, proletarización y falso profesionalismo. A través de un análisis desde el currículum oculto y de la teoría crítica de la educación, siguiendo los postulados de Freire, Apple, Giroux y Mc Laren, se desarrollarán algunos aspectos que nos ayudarán a revelar las concepciones ideológicas neoliberales implícitas en las teorías y prácticas simbolizadas en el Sistema de Evaluación, y encarnadas en el llamado Portafolio; metodologías propias de los sistemas tayloristas aplicadas a la industria e importadas a la educación. Generando con ello, no sólo la perpetuación del modelo neoliberal, sino la degradación constante del trabajo profesional de las y los docentes como intelectuales, como formadores humanos y como transformadores sociales. En concreto, la pérdida de la confianza profesional, el estrés, el individualismo y…, tal vez, el fenómeno más radical, la dominación de las conciencias individuales y la debilitación del colectivo docente como gremio.

**Introducción**

En 1917 un escritor de un periódico socialista en Nueva York, escribió que: “el mayor enemigo de cualquier progreso en el arte de la vida humana en la actualidad es nuestro sistema educativo empírico, tiránico” (Citado por Apple, *Puede la educación cambiar la sociedad*”, p.117. LOM Ediciones, 2018). Pues bien, un siglo después, corren los mismos enemigos en nuestro sistema educativo chileno; desde que es permeado por la racionalidad técnica, el positivismo y la metodología del taylorismo empresarial; propios de sistemas de gobierno neoliberales, simbolizado y representado específicamente en el llamado *“Portafolio del Sistema de Evaluación y Reconocimiento Docente”*. En concreto, miles de docentes en Chile son sometidos a unos exámenes, reglas y procedimientos de evaluación para dar cumplimiento a lo que se ha llamado “El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente”. Su objetivo principal, “es fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación”. Entre los años 2003 y 2019 -como nos informa su página- se han realizado más de 245.000 evaluaciones correspondientes a Enseñanza Básica, Educación Media (incluyendo a docentes de especialidades Técnico Profesional), Educación Parvularia, Educación Especial y Educación de Adultos”. Esta instancia está a cargo del Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)”. Se nos explica que el “el Portafolio es un instrumento que evalúa distintos aspectos de su práctica pedagógica a partir de evidencia directa de ella. Consta de cinco tareas, distribuidas en tres módulos, las cuales le dan oportunidad de mostrar su mejor desempeño”.

**Revelando signos del Currículum Oculto**

Pues bien, revelemos algunos signos ocultos de este currículum organizado, dirigido y ejecutado por el CPEIP. Desde la página se nos explican los módulos:

*Módulo 1*, “**deberá presentar muestras de su trabajo** tales como el diseño o planificación de la enseñanza, evaluación y/o monitoreo, análisis y reflexión pedagógica”. En el *Módulo 2* **“deberá presentar** una grabación de su práctica pedagógica que será realizada por un camarógrafo acreditado por Docentemás y no tiene ningún costo para usted”. En el *Módulo 3* “**debe dar cuenta** de una experiencia de trabajo colaborativo en la que haya tenido la oportunidad de dialogar y reflexionar en torno a aspectos pedagógicos (…)”. (La negrita es del autor).

Vemos que el énfasis en el “presentar muestras de su trabajo” o el “dar cuenta” nos habla del nivel de desconfianza que se ha apropiado de los técnicos y burócratas de la educación, que, bajo teorías del desempeño de la industria, necesitan constantemente no sólo observar lo que las y los docentes hacen; sino rectificar, modificar y controlar con el supuesto de la excelencia académica.

**Sobre las rúbricas y sus construcciones ideológicas**

Se nos explica sobre las rúbricas:

“Es un proceso de construcción exhaustivo e iterativo que considera distintas fuentes, estudios y actores relevantes, a través de los cuales se asegura la **pertinencia, validez y confiabilidad** de las rúbricas”.

Pues bien, ¿cuáles son esas fuentes?, ¿a qué estudios se refieren?, ¿quiénes son esos actores relevantes?, ¿cuál es la estructura ideológica de esos marcos de pertenencia, validez y confiabilidad? Y…, una pregunta fundamental para la transparencia del poder de la democrática: ¿participaron las y los docentes de Chile en establecer formas de evaluación en las teorías y prácticas que constituyen las llamadas “rúbricas”?

**Un “piso común”: ¿es posible?**

Se nos dice que las rúbricas no buscan limitar o restringir la variedad de prácticas, sino más bien ser “un piso común” del “desempeño de calidad”, pero en función de un “Marco para la Buena Enseñanza”. El siguiente párrafo nos dice:

“Si bien las rúbricas evalúan aspectos centrales y transversales de la labor pedagógica, no buscan limitar, homogeneizar o restringir la variedad de prácticas de calidad que pueden implementarse en las aulas, sino más bien ser un piso común o base para el desempeño de calidad, en función de los criterios y descriptores de los Marcos para la Buena Enseñanza vigentes”.

Luego, ejercitando el derecho a la crítica: ¿quiénes determinan el “piso común”?, ¿bajo qué intereses?, ¿cómo definen calidad y mediante cuáles criterios?, ¿por qué la existencia de los Marcos para la Buena Enseñanza, si es de perogrullo que ningún docente se para en un aula, sin haber pasado por los llamados cuatro “ciclos del proceso de enseñanza-aprendizaje”? En teoría, se expone que “no buscan limitar”, pero en la práctica, se arma una cadena de trabas conceptuales que lo que logran, es precisamente obstaculizar la libertad pedagógica.

**La paradoja del Portafolio: de las artes a la técnica racionalista o el énfasis perverso de la “reflexión”**

Es paradójico que se pretenda justificar el uso de los Portafolios desde su origen en las presentaciones de trabajos artísticos, como se expresa:

“El uso de los portafolios se masificó desde el mundo del arte (Sharp, 1997), cuando artistas consolidaban muestras de su trabajo o producciones de distinta índole con el objeto de dar cuenta del nivel de expertise alcanzado en su oficio”.

La contradicción es notoria: el portafolio en el mundo de los trabajos artísticos corresponde a una expresión libre, fundamentada en la creatividad, libertad y principios profesionales desde la emocionalidad; propio de los artistas libres. El portafolio en el sistema educativo de “Reconocimiento Docente”; por el contrario, es supervisado, controlado, directivo y correctivo, y, finalmente, dominado por intereses de la gestión administrativa empresarial.

En los documentos teóricos que legitiman estas prácticas de evaluación, se nos explican los motivos por el cual usar el Portafolio en el contexto chileno. Sin embargo, lo que más llama la atención, es el énfasis perverso en la capacidad de reflexión. Veamos el párrafo completo:

“El modelo chileno de evaluación, inserto en el Sistema de Evaluación y Reconocimiento Docente, combina el mejoramiento de la práctica pedagógica con la responsabilización, y se fundamenta en un marco de estándares de desempeño docente que busca promover **la reflexión** personal y colectiva, (…) la utilización de un portafolio, que permita identificar con precisión aquellos aspectos en que el desempeño profesional se encuentra por encima o por debajo de los estándares**.** El Portafolio chileno aborda aspectos (…), como a **la reflexión** que hacen respecto de esta, y considera productos escritos que deben elaborar en el contexto de su trabajo habitual, evidencia de su proceso **reflexivo** individual y colectivo, junto con la grabación de una clase. Conjuntamente con las ventajas generales del uso de portafolios, (…), facilitar **la reflexión**, en el contexto de una evaluación a gran escala como es el caso chileno, este instrumento constituye un medio eficientepara recoger una muestra acotada de evidencias de la práctica de cada evaluado/a**.** (La negrita es del autor).

Vemos cómo la ideología del falso profesionalismo lo que hace es insistir en la reflexión, casi a niveles desmesurados, haciendo que el uso del lenguaje haga lo suyo; que es la construcción de una constante idea de falta de reflexión; en suma, el resultado es la falta de confianza en la capacidad profesional e intelectual de las y los docentes. Como consecuencia, el Portafolio aplicado a la realidad de la docencia en Chile -se nos explica nuevamente-, busca desde la “evidencia directa” la reflexión para tomar decisiones pedagógicas:

“Este Portafolio busca recoger distintos aspectos de la práctica pedagógica a partir de evidencia directa de ella. (…) análisis o **reflexiones** en torno a sus decisiones pedagógicas u otras temáticas relevantes para su quehacer; así como también solicita una grabación de su práctica pedagógica en el aula”. (La negrita es del autor).

Vemos en este párrafo cómo se insiste en la idea de la reflexión. Sin comentarios.

**Niveles de desempeño y pruebas de conocimiento: de premios monetarios al abandono de la profesión docente**

En breve, los niveles de desempeño son Insatisfactorio, Básico, Competente y Destacado. Y los tramos de resultados de conocimiento los constituyen los niveles Inicial, Temprano, Avanzado, Experto I y Experto II. Pues bien, la Ley promulgada durante el primer gobierno de Sebastián Piñera, establece la noticia que las y los docentes que no superen los niveles Básicos e Insatisfactorio, deberán abandonar la “dotación” docente, como se explica en la página DocenteMás:

(\*) La Ley 20.501 (promulgada en 2011) establece que los docentes que no logren subir del nivel Básico en las dos evaluaciones que siguen, deberán abandonar la dotación.

(\*\*) Tras dos evaluaciones consecutivas con resultado Insatisfactorio, deberán abandonar la dotación docente (Ley 20.501).

Las consecuencias de estas Leyes están a la vista: la imposibilidad de volver a ejercer la profesión. Surgen las preguntas: ¿es posible, desde una perspectiva humanista, que deban abandonar la vida laboral para siempre, por haber reprobado unas evaluaciones? ¿Es comprensible esta Ley en cuanto a los Derechos Humanos de las personas que han obtenido un título universitario legalmente establecido, tengan que ser desterrado de la profesión docente para siempre?

**Descualificación, recualificación e intensificación. Hacia la degradación del trabajo docente: las nuevas formas de dominación y nuevas formas de lucha**

Como dirá Michael Apple, esta nueva forma de degradación del trabajo docente, a través de sus múltiples procesos de control, descualificación sobre la profesión docente, a través de la *descualificación*, *la recualificación* y la *intensificación* de la actividad profesional de las y los docentes, es un “obsequio” que nuestro ordenamiento económico e ideológico dominante nos ha hecho” (Apple, *El conocimiento oficial*, Paidós, Barcelona, 1993). De este modo, me parece bien la explicación extensa que Apple nos aclara algunos conceptos:

“La descualificación, el control técnico y la proletarización son conceptos a la vez técnicos y políticos. Significan un complejo proceso histórico en el cual le control del trabajo ha experimentado cambios (…), se redefinen, y luego se adecua, gracias a la gestión empresarial, para aumentar tanto la eficacia como el control del proceso de trabajo. (…) (Apple, en nota a pie de página, p.40, Maestros y Textos, Paidós, Barcelona, 1989).

Y más adelante expresará que:

“Puesto que en mi obra anterior me he centrado en una cierta cantidad de elementos a través de los cuales se controlan los currículos y la enseñanza -en los aspectos de descualificación y recualificación del trabajo, así como en el de la separación entre concepción y ejecución en el trabajo de los maestros-, en el presente libro me centraré más en algo que acompaña estos procesos de evolución histórica: lo que llamaré *intensificación.* Más adelante: “el ocio y el autogobierno tienden a desaparecer”, (Ibíd., pp. 48-49).

Efectivamente, la intensificación, se traduce en la constante presión ejercida hacia las y los docentes cuyos efectos más claros son interrumpir sus actividades libres y destruir su concepción de autogobierno. Ejemplos de intensificación más comunes, son, por ejemplo, no dejarles tiempo para beber una taza de café, ir al servicio… etcétera. Para Norma Cárdenas, en su tesis doctoral sobre un “*Análisis crítico del sistema de evaluación del desempeño profesional docente chileno: un estudio en la comunidad educativa de la ciudad de Osorno Chile”,* expone en su presentación de resultados que:

“(…), se revela cómo se afecta la emocionalidad del profesor, al no tener claridad de los criterios que determina finalmente un criterio sobre otro (…). También el saberse responsables de dar cuenta de un sistema evaluativo, imprime en ellos presión y estrés”.

Además, expresa la investigadora que:

“(..) se evidencia que de haber capacitación se orienta más bien a perfeccionar el diseño del portafolio, más que enriquecer la practica pedagógica. A su vez, para quienes obtienen un desempeño óptimo, no hay capacitación y consolidación de sus fortalezas, sino que deben además rendir una prueba de conocimientos para acceder a un aumento en sus remuneraciones con un bono como incentivo (…)”, (Cárdenas, 2015, pp. 242-243).

Quiero insistir en los efectos más perversos de la Evaluación Docente: la separación entre *concepción* y *ejecución*, como nos recuerda Apple. Es decir, en concreto, se pierde o se expande al infinito la relación entre planificación pedagógica y actuación en el aula. En palabras de Apple:

“Cuando un trabajo complejo se desmenuza en elementos atómicos, la persona que lo realiza pierde de vista el conjunto del proceso y el control de lo que está realizando, dado que alguien ajeno a la situación inmediata adquiere un mayor control tanto sobre la planificación como sobre el trabajo concreto realizado. (…) Se trata de la *desprofesionalización*. A medida que el empleado pierde el control de su propio trabajo, sus capacidades, fruto de un largo desarrollo, se atrofian. La pérdida es paulatina, por lo que se hace aún más fácil para la dirección controlar mejor el trabajo de uno, ya que se pierde la capacidad para planificarlo y controlarlo uno mismo, (Apple, Ibid, p.150).

Las educadoras y educadores críticos compartimos que los procesos de evaluación y autoevaluación son importantes en toda actividad profesional, pero como Jurjo Torres señala:

“La recualificación que critico es aquella cuya obsesión por las ‘recetas para evaluar-calificar’ no corre pareja por un interés similar por revisar los contenidos culturales y el tipo de tarea con los que los alumnos y alumnas se enfrentan día a día. (…) Desde esta dinámica de desprofesionalización, la evaluación funciona como un mecanismo de sanción y no de aprendizaje”, (Torres, J., El currículum oculto, Tercera Ed. Morata, Madrid. p.190.).

Necesitamos situar la profesión docente en la dinámica que corresponde: en la “primera línea” de la transformación social y la emancipación de las fuerzas opresoras y esclavizantes, en lo que Henry Giroux llama el intelectual transformador, donde sugiere que:

“(…) los maestros empiezan por reconocer aquellas manifestaciones de sufrimiento que constituyen la memoria histórica, así como las condiciones inmediatas de la opresión”, (Giroux, H., La escuela y la lucha por la ciudadanía, Ed. Siglo XXI, México, 1988. p. 159).

O como Peter Mc Laren nos recuerda la importancia de instaurar una pedagogía revolucionaria como una, “comprensión dialéctica de la explotación global capitalista”, ( Mc.Laren, P. 2012). Porque como expuse en otro tiempo, en este sistema neoliberal:

“El sistema educativo, tal cual se refleja, no sólo responde a las cosmovisiones que habitan dentro de él; responde además a una red sistémica que involucra a toda la comunidad local: a los padres y sus familias, a los vecinos, sistemas de transporte, centros comerciales, lugares de recreación, parques, riqueza o pobreza comunal, niveles de delincuencia, drogadicción, corrupción municipal, violaciones, sistemas de alcantarillado, red de caminos, tipos y costos de viviendas... etcétera”, (Palma, 2000).

**Conclusión**

Necesitamos situar la profesión docente en la dinámica que corresponde: en la “*primera línea”* de la transformación educativa-social y la emancipación de las fuerzas opresoras colonizadoras y esclavizantes de este modelo neoliberal que consume y ahoga las conciencias libres. Por tales motivos, las verdaderas preocupaciones para la transformación social son la inclusión de las problemáticas de etnia, género, clase social, Derechos Humanos, justicia social, vivienda, salud y educación gratuita de verdad, ya que, en el actual sistema de cosas, la Universidad Abierta de Recoleta, es la única Institución Universitaria que permite estudiar con gratuidad, lo que constituye la encarnación de la utopía por la libertad de democratizar el conocimiento. Las y los docentes no debemos olvidar la conciencia histórica que nos mueve en la lucha por la libertad de enseñanza; ya que, como expuse en otro texto “en un sentido simbólico, nunca nos alejamos del humanismo histórico; pues si hay memoria, hay existencia”, (Palma, 2018).

¡No a la evaluación y reconocimiento docente!

**BIBLIOGRAFÍA**

Apple, M. (2018) “*¿Puede la educación cambiar la sociedad?*”. LOM. Traducción de María Cristina Valderrama. Santiago de Chile.

Cárdenas, N. (2015), *Análisis crítico del sistema de evaluación del desempeño profesional docente chileno: un estudio en la comunidad educativa de la ciudad de Osorno, Chile.* Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Véase en <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/384556/necs1de1.pdf?sequence=1>

Freire, P. (2011), Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI. México.

Mc.Laren, P. (2012), “La pedagogía crítica revolucionaria”. Herramienta Ediciones, Buenos Aires, 2012, pp. 34-35. Véase en <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/La-pedagogia-critica-revolucionaria-McLaren-P.-2012.pdf>

Palma, S. (2018), “*Educación por competencias: ¿Cuán lejos estamos de una educación humanista integral?”.* En Revista Digital Iniciativa Laicista, N°39. <https://laicismo.org/iniciativa-laicista-39/185021>

Palma, S. (2000), Educadores críticos: una apuesta para el cambio social. En Revista chilena de temas sociológicos. N° 6-7. Año IV. Universidad Católica Silva Henríquez. Véase en [http://biblioteca-digital.ucsh.cl/greenstone/collect/revista1\_old/archives/HASHe5f3/5464227a.dir/Educadores%20criticos.pdf](http://biblioteca-digital.ucsh.cl/greenstone/collect/revista1_old/archives/HASHe5f3/5464227a.dir/Educadores criticos.pdf)

Página docente más : <https://www.docentemas.cl/pages/portafolio/rubricas>