

Resistencia, consenso y castigo en la evaluación docente. Chile 2000-2005

Christián Matamoros Fernández

Recibido Diciembre 2016

Aceptado Marzo 2017

Resumen

Desde fines de la década de 1990 el Colegio de Profesores de Chile retomó un proceso de acercamiento a los gobiernos posdictatoriales para acordar la implementación de un sistema de evaluación docente, proceso que atravesaría todo el gobierno de Ricardo Lagos (2000-2005). Gran parte de la bibliografía sobre el tema ha hecho mención a este sistema como un proceso exitoso de las políticas de consenso entre gobiernos y sindicatos docentes, destacándose como un caso atípico a nivel latinoamericano.

Si bien es cierto que 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 por otro lado, un sector de profesores de izquierda se opuso tenazmente a dichos acuerdos desde el inicio de este proceso, lo que fue generando profundas diferencias, resistencias y debates.

Las prácticas sindicales de resistencia desarrolladas por este sector opositor y su creciente influencia en el Colegio de Profesores (CP) es lo que buscamos analizar en el presente artículo, por lo que haremos un recorrido histórico del proceso desarrollado durante el gobierno de Lagos, el que se vio caracterizado por profundas tensiones en la estrecha vinculación sindical-partidaria al interior del magisterio.

Palabras claves: sindicalismo docente – políticas de consenso – evaluación docente – resistencia

Abstract

Since the end of the 1990s, the Colegio de Profesores de Chile has resumed a process of approaching postdictatorial governments to agree on the implementation of a system of teacher evaluation, a process that would go through the entire government of Ricardo Lagos (2000-2005). Much of the literature on the subject has referred to it as a successful process of consensus policies between governments and teacher unions, standing out as an atypical case at the Latin American level.

Although it was true that in the middle of 2003 a first agreement was reached, differences quickly arose with the final wording of the law, which were overcome by the management of the teaching guild and the government in 2005. But on the other hand, A sector of leftist teachers tenaciously opposed such agreements from the beginning of this process, which generated deep differences, resistance and debates.

The union resistance practices developed by this opposition sector and its growing influence in the Colegio de Profesores (CP) is what we are looking to analyze in this article, so we will take a historical tour of the process developed during the Lagos government, was characterized by deep tensions in the narrow union-partisan bond within the magisterium.

Key words: teacher unions – consensus policies – teacher evaluation – resistance

Introducción

La entrada en vigencia del Estatuto Docente en 1991 otorgó a los profesores chilenos un reglamento laboral específico ya que, hasta ese momento, la mayor parte de sus condiciones laborales habían sido igualadas por la dictadura militar a las condiciones de los trabajadores del sector privado. Sin embargo, este Estatuto contempló sólo a los docentes del sector municipal; en cambio, para los del sector particular subvencionado, el Estatuto rige únicamente en lo relativo a contratación y remuneración, todas las otras temáticas continuaron siendo

regidas por el Código del Trabajo. Así las normas laborales de los docentes del sector privado no subvencionado continuaron en su totalidad bajo el Código del Trabajo.

En términos de representación, en el año 2000 los docentes municipales eran el 55,8% del total, los del sector particular subvencionado el 28,4% y los del sector particular pagado un 14,1%, cifras que al año 2006 variaron a un 48,1%, 39,1% y 11,4%, respectivamente (Fundación Sol, 2008: 25), mostrando claramente el avance de la educación privada, en desmedro de los establecimientos públicos, que en Chile son administrados por los municipios¹.

De esta manera, si bien es cierto que el Estatuto representó mayor estabilidad para los profesores del sector municipal, de manera paralela, dividió legalmente a los docentes del país, dejando a quienes se desempeñan en el sector particular en condiciones bastante precarias. Con esto se reforzó la fragmentación cultural, organizativa y reivindicativa de los docentes. Decimos esto último, puesto que el Colegio de Profesores (CP) agrupa principalmente a los docentes del sector municipal, debido a su mayor estabilidad laboral, la que le ha permitido desarrollar una robusta experiencia sindical. En cambio, los docentes del sector privado –subvencionado o no– se asocian escasamente al CP y, en algún grado mayor, a sindicatos de empresas 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-escuela, por lo que su margen de acción y movilización es mucho menor y fragmentado.

¹ El sector municipal corresponde a los establecimientos que su administración fue transferida por el Estado a los más de 300 municipios existentes en Chile –de enseñanza básica y media–, durante la primera mitad de la década de los 80. Estos establecimientos son los que en Chile se conocen como la educación “pública”, pero donde el Estado sólo tiene un rol subsidiario, donde el gasto en educación recae en el Estado. En la misma línea de estas reformas neoliberales, a inicios de los 80 se estableció un sistema de subvención a la demanda educativa, donde el Estado entrega un pago a establecimientos particulares por la asistencia de estudiantes a clases, y además éstos pueden realizar cobros de matrícula a las familias. Este impulso a la privatización de la educación fue radicalizado por los gobiernos posdictatoriales de la Concertación, creciendo año a año el porcentaje de establecimientos subvencionados. Finalmente, la educación particular que no recibe subvención del Estado ha permanecido casi en los mismos porcentajes desde fines de los 80, estabilizándose tras un pequeño descenso cuando numerosos establecimientos particulares decidieron pasar al sistema subvencionado a mediados de los 80.

Agrupando a inicios del siglo XXI a alrededor de 80 mil profesores², el CP era la organización más grande al interior de la Central Unitaria de Trabajadores, por lo que el proceso de negociaciones que estableció una evaluación docente representó una de las modificaciones laborales más importantes para el mundo sindical chileno durante el gobierno de Lagos. La evaluación que se limitó a los docentes del sector municipal, representó y generó una fuerte preocupación en torno a sus posibles impactos en el CP, donde se desarrollaron tácticas diversas para enfrentar este proceso. Esto se tradujo en una pérdida del actuar mancomunado y, en ocasiones, se vivió como una suerte de duplicidad de conducción, cuestión esta última que no ha estado presente en las investigaciones sobre el tema.

La evaluación existente en los 90

Dentro del Estatuto Docente existía un Reglamento de Calificaciones de la función docente, en el cual se buscaba medir: 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 y Ávalos, 2006; Assaél y Pavez, 2008). Más aún, al no estar asociado a una Carrera Docente, fue rechazado por el CP.

De esta forma, durante la década de los 90, la evaluación docente se limitó en la práctica a una supervisión escolar informal, entendida como la constatación de cumplimientos administrativos y, a lo sumo, a la observación de clases en las aulas. Será la aplicación de pruebas estandarizadas de conocimientos a los estudiantes (implementadas desde fines de los 80, en específico el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, por sus siglas SIMCE) lo que provocará en algunos sectores de gobierno una mayor demanda por una evaluación docente, relacionada exclusivamente con los resultados de los estudiantes en las pruebas estandarizadas. De esta forma, los municipios comenzaron a presionar para llevar a cabo evaluaciones a los docentes, lo que significaría que quienes resultasen mal evaluados deberían salir del sistema. Esto último era la principal preocupación de

² Una cifra bastante similar era la de los docentes del sector municipal que existía en el año 2000, por lo que al considerar que el CP, además, agrupaba a profesores jubilados da cuenta de que la afiliación en el sector particular era ínfima.

los municipios: buscar alguna herramienta eficaz para el despido de profesores, lo que se veía imposibilitado por algunas garantías de estabilidad que entrega el Estatuto Docente. Así, la iniciativa de los municipios afectaba directamente al CP, ya que no sólo tenía su principal fuerza en los docentes del sector municipal, sino también en los de más avanzada edad, los cuales miraban con recelo ser evaluados (Catalán y González, 2009). A esto se suma el ataque sostenido sobre el Estatuto Docente que han realizado numerosos sectores, señalándolo como la causa de la crisis educacional chilena (Waissbluth, 2008), ocultando el hecho de que cada vez rige para menos docentes, debido al menor porcentaje de profesores del sector municipal y de que un porcentaje importante de éste se encuentra dentro de la categoría “contratados”, donde no existe estabilidad laboral³.

Paralelamente a esto, en el año 1997 el CP desarrolló un Congreso Nacional de Educación, donde se resolvió reemplazar el Reglamento vigente, 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: 78). En cambio, se planteó una evaluación bajo determinadas condiciones: socioeconómicas y profesionales, universal, sistémica y con criterios éticos. De esta forma, el CP respondió a las presiones de los municipios por aplicar el Reglamento señalando que no se oponían a la evaluación, sino que rechazaban lo existente por considerarlo punitivo, pero que estaban dispuestos a acordar una nueva evaluación bajo ciertas condiciones.

Por esto, en enero de 1998, el CP exige al Ministerio de Educación (MINEDUC) la derogación de este Reglamento para dar paso a un sistema nacional de evaluación de desempeño docente. El CP constituye una comisión técnica formada por dirigentes y asesores, los que estudian la bibliografía existente y realizan un recuento sobre las experiencias de evaluación docente en Chile y América Latina. Durante este mismo 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: 236). Sin embargo, en la negociación salarial del CP con el MINEDUC de octubre de 1998 éste

3 Relativizamos el tema de la estabilidad, puesto que durante la década de los 90 ha aumentado constantemente el porcentaje de los profesores “a contrata” en los municipios, los cuales poseen contratos temporales que se extienden por un año escolar (entre marzo y febrero del año siguiente), pudiendo ser avisados de sus despidos o de su extensión de contrato días antes del inicio del próximo año escolar.

último se compromete “a detener el proceso de calificaciones establecido en el Estatuto y se abrió 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: 232).

Al año siguiente, se reinstaló la comisión CP-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 CP, 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 reconoció la gradualidad de la instalación de la Evaluación para ir recogiendo las experiencias del proceso, antes de consolidarlo y generalizarlo.

Para el CP, un aspecto central de la evaluación era que debía tener un carácter formativo y no sancionador como lo pensaban sectores de derecha y del gobierno, por lo cual quienes resultaran mal evaluados, debían ser capacitados para superarse. Respecto a los incentivos, el CP se opuso a que hubiese un incentivo individual, a lo que el MINEDUC respondió que ya existían múltiples áreas de la remuneración basadas en tratos o incentivos individuales (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: 238), lo que permitió que se constituyese una Comisión Tripartita, sumando ahora a las municipalidades. Sin embargo, ese acuerdo tácito ocultaría los objetivos diversos buscados por los distintos agentes; inclusive al interior del CP se desarrollaron dos tendencias que poco a poco se fueron confrontando hasta desarrollar prácticas sindicales antagónicas.

Las posiciones de consenso en el CP

Por lo general el caso chileno es presentado como un ejemplo de un gremio docente que voluntariamente acordó 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 en el mejoramiento de la calidad educativa. 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 necesario protagonismo de éstos para llevarlas a cabo (Robalino, 2006: 70-71).

El desarrollo de estas políticas se tradujo en un mayor acercamiento entre el CP y el gobierno, lo que se manifestó durante la segunda vuelta presidencial de enero del 2000, cuando el CP firmó un acuerdo con el candidato de la Concertación Ricardo Lagos, denominado “Compromiso por el Fortalecimiento de la Educación Pública y la Profesión Docente”, con el apoyo del CP hacia su candidatura presidencial.⁴ Este mayor acercamiento se profundizó con los acuerdos sobre la evaluación docente, lo que ha llevado a algunos autores a considerar como 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: 503).

La perspectiva de lograr acuerdos sobre el tema se veía como una alternativa viable para sectores del CP y de la Concertación⁵, 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 estabilidad laboral de los docentes del sector público.⁶ Estos sectores culpaban al profesorado del estado crítico en que se

4 En cuanto a las condiciones laborales de los docentes, este acuerdo contemplaba: rebajar paulatinamente la cantidad de alumnos por curso, asignar mayor cantidad de tiempo a los docentes para la preparación de materiales; legislar sobre enfermedades profesionales; dar calidad de titulares a las horas de extensión de docentes de la Jornada Escolar Completa.

5 Coalición de partidos gobernante (1990-2010), conformada por partidos de centro-izquierda y conducida principalmente por la Democracia Cristiana (DC) y el Partido Socialista.

6 En noviembre del año 2001 la Ministra de Educación –Mariana Aylwin (DC)– “indicó que el Ejecutivo favorece la desvinculación contractual de maestros que tengan desempeños insatisfactorios en forma reiterada y comprobada”. Mientras que el alcalde de la comuna de El Bosque –Sadi Melo (PS)– “coincidió

encontraba la educación pública, por lo que se debía realizar una fuerte selección del colectivo, permaneciendo sólo aquellos que tuvieran buenos resultados en las pruebas estandarizadas. De esta manera, frente a la fuerte arremetida de estos sectores consensuar una evaluación docente se presentaba dentro del CP como una posición “realista” y “táctica” de aceptar el “mal menor”, 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 CP (1996-2007) se caracterizó por innovar en la forma de hacer sindicalismo docente, al poner dentro de la agenda del CP las políticas educativas y no sólo las reivindicaciones del profesorado (Cornejo y Reyes, 2008: 31; Núñez, 2003; Pavez, 2005). Sin embargo, Mizala y Ross (2014) relativizan esta posición, puesto que señalan que el éxito de la negociación de la evaluación docente se debió principalmente a la institucionalización del pago de incentivos a los que se asoció la evaluación docente. Por lo tanto, lo que en realidad ocurrió fue que *se cambió la vinculación* de los incentivos salariales, pasando de la antigüedad al desempeño, pero la preocupación siguió estando vinculada a una cuestión salarial, más que a la política educativa.

Una vez constituida la comisión tripartita, ésta elaboró un primer documento llamado: *Hacia un Sistema de Evaluación del Desempeño*, donde se acordó que la evaluación debía considerar la autoevaluación y la evaluación externa (por pares), utilizando diversas evidencias. De la misma forma, 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, además de formar a los evaluadores.

La mayor exigencia del CP se centró en lo relativo a la carrera docente, la cual se diferenciaba de lo que por entonces existía (carrera funcionaria), puesto que el Estatuto establecía ascensos sólo por años de servicio desde donde se formaba una estructura piramidal que tendía a orientarse hacia salidas horizontales

con el planteamiento ministerial en cuanto a la salida de profesores mal evaluados”, “20% del magisterio arriesga sus puestos”, *El Mercurio*, 22 de noviembre de 2001: C7. Una semana después, Sadi Melo enfatizó que “sería una “chacota” [burla] tener una evaluación sin la opción de eliminar a los malos”, “Nuevo “round” del Gobierno con los profesores”, *El Mercurio*, 27 de noviembre de 2001: C3.

de cargos técnicos o directivos, y no basada en el aula, la investigación o el perfeccionamiento como formas de aumento de las remuneraciones. Lo que se traducía en que los profesores con mayor experiencia pasaban a cargos administrativos, abandonando cualquier tipo de actividad de aula (clases, apoyo a docentes jóvenes, etc.).

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 decidió 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 CP de asignaciones acordes a una carrera profesional, donde fuesen evaluados otros aspectos más allá de los resultados individuales de los maestros en las pruebas estandarizadas y donde existiese claramente un sistema de ascensos que contemplara el problema educativo a nivel de comunidad antes de que al docente de forma aislada.

El 2 de mayo de 2001, el CP llamó a una jornada de reflexión donde las bases manifestaron que: no encontraban diferencias entre el sistema propuesto por el gobierno y el de calificaciones anterior; no se apreciaba el carácter formativo que debía tener; faltaba discusión acerca de los estándares; desconfiaban de los procesos de evaluación y de los evaluadores; consideraban que las evaluaciones debían ser contextualizadas y pedían extender las evaluaciones a los directivos y técnico-pedagógicos.

Por otra parte, durante ese año, el MINEDUC organizó el primer seminario internacional de evaluación docente (mayo), donde se tomó la decisión de elaborar el *Marco para la Buena Enseñanza* (MBE) por parte de la comisión tripartita, buscando consensuar los estándares que se evaluarían. Además, la comisión realizó 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 durante tres semanas (desde el 21 de noviembre al 14 de diciembre) dirigida a todos los docentes del país, pensando en desarrollar un plan piloto para probar los

instrumentos y procedimientos elaborados, proyectándose el inicio del sistema ahora en el año 2003.⁷ El llamado a la Consulta fue respaldada tibiamente por el CP⁸, pero tuvo 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 CP 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: 14). De no ser así, el CP 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. A pesar de esto, en octubre de ese año se llegó a un acuerdo en la comisión tripartita respecto a 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: 240-241).

Estos avances en las políticas de consenso se debieron en primer lugar a la táctica sindical seguida por la dirección del CP presidida por Jorge Pavez, tácticas que fueron provocando, numerosos problemas con su partido —el Partido Comunista—, que en aquel período propiciaba una táctica sindical mucho más confrontacional; lo que llevó 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 a inicios del 2003⁹.

7 El documento de la consulta estaba dividido en cuatro temas: implementación del currículum, ambiente propicio para el aprendizaje, responsabilidades profesionales y las formas para aprender.

8 La directiva del CP no participó finalmente del llamado a la Consulta debido a que consideró que el documento a evaluar no era producto de una propuesta consensuada, sino que respondía a una iniciativa del MINEDUC. A pesar de esto, no llamó a los docentes a abstenerse de participar.

9 Fuerza Social y Democrática se conformó a inicios del año 2001 por dirigentes sindicales y sociales de diversas áreas, sin embargo en el magisterio sería el sector donde mayor estabilidad logró. Apoyada inicialmente por el Partido Comunista, la FSD se presentó como un intento por hacer política desde los movimientos sociales. Una vez que el Partido Comunista le quitara el apoyo a FSD, rápidamente los dirigentes militantes de dicho partido comenzaron a tener problemas, los que se materializaron en un

Sin embargo, ese cambio en las prácticas sindicales no habría sido solamente una cuestión del Directorio Nacional del CP o de la FSD, sino que el informe entregado por la comisión tripartita el 25 de junio de 2003 fue respaldado por la Asamblea Nacional del CP (140 votos a favor, 27 en contra y 8 abstenciones) y luego en la 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 pasó de una inicial resistencia a la evaluación, al desarrollo de una política de acuerdos al respecto (Assaél y Avalos, 2006). Esta aprobación, es reivindicada por quienes han considerado que el CP es un caso único en América Latina (Mizala y Ross, 2014), sin considerar los casos de aquellos sindicatos muy poco democráticos o aliados de los gobiernos (Gindin, 2008: 8). Lo atípico del caso chileno estuvo centrado en el desarrollo de “una forma de trabajo novedosa entre el Estado y el gremio docente” (Inzunza, 2008: 244).

Este aspecto que es considerado como innovador fue consecuente con las prácticas sindicales hegemónicas en Chile durante la década de 1990 (Araya, 2015), prácticas de consenso más que de conflicto, donde se buscaba colaborar con las políticas desarrolladas por los gobiernos de la Concertación, a pesar de que el movimiento sindical se había opuesto tenazmente a la implementación de éstas en la década de los 80, pero que ahora con gobiernos civiles y con una considerable cercanía con las militancias políticas de las dirigencias sindicales (especialmente DC y PS¹⁰) se decidía voluntariamente a participar en la profundización de dichas políticas.

importante fraccionamiento en el magisterio comunista. Las principales diferencias fueron que desde FSD se tenía una visión mucho más “movimientista” que partidaria, al igual que se consideraba que desde la izquierda era posible sostener algún tipo de alianza con sectores descontentos de la Concertación, mientras que el PC en esos años planteaba una política de oposición al gobierno, con una política de alianzas orientada hacia el resto de la izquierda extraparlamentaria.

10 Desde su fundación –en el año 1988– hasta 1996, la Central Unitaria de Trabajadores estuvo liderada por Manuel Bustos (DC) para luego ser conducida hasta el año 2012 (salvo una breve administración liderada por Ethiel Moraga, militante comunista, a fines de los 90) por dirigentes del Partido Socialista. Situación similar ocurrió en la mayoría de las organizaciones sindicales del país, como la Federación de Trabajadores del Cobre, la Asociación Nacional de Empleados Fiscales, etc. Esta identificación de las militancias políticas de las dirigencias sindicales con los gobiernos de la Concertación fue generando importantes grados de pérdida de autonomía sindical y mayor cercanía con gobiernos cada vez más próximos a los grandes empresarios, lo que provocó importantes quiebres con la tradición histórica del movimiento sindical chileno.

Esa institucionalización de las prácticas sindicales tuvo como principal promotor a las comisiones de trabajo desarrolladas durante el primer gobierno posdictatorial (1990-1994), 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, Iván Núñez¹¹ 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: 248-249)¹².

Este trabajo en comisiones reflejó la tensión entre una variante *técnica* y otra *política*. Tensión que Jaime Prea¹³ constata que se desarrolló durante el proceso de la evaluación docente, al ser “construida desde una mirada bastante técnica, por lo tanto no es una construcción democrática donde se votó en una asamblea para elegir el sistema” (Barrios, Brito y Contardo, 2006: 39), dando cuenta que las bases que terminaron aprobando el proyecto desconocían gran parte de la elaboración de tipo técnico. Este informe técnico, que el profesorado aprobó en la Consulta Nacional, ingresó al parlamento el 28 de octubre del 2003.

11 Iván Núñez ha sido un importante investigador de temáticas educativas en Chile y durante el gobierno de Salvador Allende jugó un importante rol en la construcción del proyecto de la Escuela Nacional Unificada (ENU), el que no llegó a implementarse por la férrea oposición de la derecha y la iglesia católica por considerarlo un proyecto estatista y adoctrinante. Núñez además fue uno de los pioneros a nivel latinoamericano de los estudios de sindicalismo docente. Sin embargo, con la renovación política experimentada por el Partido Socialista –del cual era militante– a fines de los 80 se transformó en un importante defensor de las políticas de descentralización educativa como la municipalización. Desde su cargo como asesor del MINEDUC desde 1990 hasta 2008 fue quien lideró muchas de las negociaciones con el CP relativas a múltiples temas. En un libro que recoge gran parte de su trayectoria (Nervi, 2013), Iván Núñez reconoce el rol jugado en este periodo: “conocer esa lógica [la del sindicalismo docente] y conocerla un poco por dentro, porque alguna vez estuve al otro lado de la mesa, eso tiene ventajas y tiene costos también” (p. 130), “los que están al otro lado de la mesa son los dirigentes. Yo fui dirigente y ellos saben que lo fui, conocen mi trayectoria. Ha habido siempre algo de respeto personal que no ha sido muy recíproco, yo no he sido muy respetuoso con los dirigentes del Colegio [...] me hago la autocrítica que en algunos momentos he sido un poco insolente con ellos, amparándome en que yo sé de qué se trata, conozco por dentro la otra parte, la lógica de la otra parte” (p. 158).

12 Uno de los miembros de los grupos negociadores liderados por Iván Núñez también representa un caso paradigmático: Rodolfo Bonifaz (economista) 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.

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

Sin embargo, a pesar de la matriz técnica ajena a los docentes, desde la Comisión se hicieron numerosos esfuerzos por hacer partícipe al profesorado mediante consultas nacionales, jornadas de reflexión, asambleas nacionales extraordinarias, grupos focales de análisis, etc. Pero en estas instancias 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 CP –el Movimiento de Recuperación Gremial (MRG), dirigido por el Partido Comunista– una profunda oposición respecto a estos acuerdos, malestar que lentamente se iría expandiendo en las bases del magisterio.¹⁴

A pesar de las críticas que emergieron desde el MRG, Pavez y la FSD triunfaron en las elecciones del año 2004, cuestión que simbolizó un respaldo a su gestión, siendo un elemento clave para la implementación de la evaluación docente, al dotar de continuidad dirigencial a las negociaciones y acuerdos (Inzunza, 2008: 250). Pero de manera paralela, esto no logró restringir la emergencia de numerosas y constantes tensiones al interior del CP, especialmente cuando se comenzó a demostrar que la resistencia inicial a la evaluación no fue superada por los acuerdos, sino que permaneció latente y se fortaleció a partir de la implementación de la evaluación.

El surgimiento de la resistencia

Al comenzar a implementarse la evaluación en el año 2003 (cuando el proyecto aún no era ingresado al parlamento) el gobierno contempló que cerca de 7 mil profesores se sometieran a esta evaluación, pero sólo lo hicieron 3.673 (*Señales*, marzo/abril 2004: 3). Esta resistencia a evaluarse (mayor al 50%)¹⁵ tuvo como principal argumentación de rechazo el hecho de que aún no existiera una ley ni reglamento específico sobre la evaluación, en ese sentido, la resistencia era compartida por amplios sectores del profesorado. Pero apenas el proyecto de ley ingresó al parlamento en octubre de ese año, la dirigencia del CP llamó a los docentes a reintegrarse al proceso, llamado que tuvo una escasa acogida. Esto

14 Unas de las zonas del país donde el MRG conducía el CP 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.

15 Originalmente se proyectó que estas evaluaciones se aplicarían a docentes de 75 comunas del país, sin embargo en 12 de ellas la totalidad de los docentes se resistieron a ser evaluados.

refleja por una parte, la confianza de la dirección del CP (FSD y Concertación) en que en el parlamento los partidos de la Concertación introducirían modificaciones que representarían las aspiraciones del magisterio. Mientras que por otro lado, Jaime Gajardo, uno de los líderes del MRG¹⁶, criticaba el hecho de que así como estaba pensada 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: 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, por lo que más que una evaluación docente era considerada una evaluación laboral.

Una de las zonas donde la evaluación tuvo más rechazo fue en la región metropolitana, donde algunos comunales rechazaron completamente realizar el proceso durante este primer año (Conchalí) y otros donde el rechazo fue parcial (Estación Central). En esta última comuna, la profesora Silvia Pradenas relató 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: 13).

Al año siguiente en esta comuna no se recibirían los portafolios¹⁷, al igual que en la sureña ciudad de Chillán (*El Siglo*, 10/9/2004: 23).

16 Presidente del regional Metropolitano del CP entre 1996 y 2004. Militante comunista y principal crítico de la gestión de su ex compañero de partido Jorge Pavez. En las elecciones del año 2004 sería electo en el Directorio Nacional con una importante votación y en el 2007 lograría la conducción nacional del CP.

17 El “portafolio” fue uno de los instrumentos acordados para realizar la evaluación docente.

Respecto a las prácticas negociadoras, Gajardo era igualmente crítico al considerar que se trataba del acercamiento entre sectores del sindicalismo docente con ciertos sectores del ministerio, buscando

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 amenazar la reelección de Jorge Pavez en la conducción del CP en las elecciones de octubre de ese año, a pesar de que dicho malestar se vio reforzado por los resultados insuficientes en las negociaciones salariales desarrolladas por el CP con el gobierno en los años 2000 y 2002, aplazándose esta última al año siguiente debido al rechazo, de las bases del magisterio, a la propuesta del gobierno de entregar un 0% de reajuste durante ese año.

La oposición que el MRG propiciaba 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 mantenían con el profesorado –perfeccionamiento, daño previsional y cotizaciones impagas–, y por último, sin que se evaluara antes al sistema educativo en general (*El Siglo*, 4/7/03: 23).¹⁸ Respecto al por qué en la Consulta Nacional el profesorado habría aceptado la evaluación, señalaban desde el MRG que habría sido producto de la escasa información de las bases y que la dirigencia del CP tendió su aprobación.

18 Durante los años 2003 a 2005 el MRG realizó numerosas acciones de boicot a la evaluación docente, no sólo llamando a resistirla, sino también a realizar entregas masivas de los instrumentos evaluativos (portafolios) sin ser desarrollados o en ocasiones quemando portafolios simbólicos durante las manifestaciones. Esta mayor conflictividad la desarrolló el MRG desde el regional metropolitano del CP, el cual tenía mayores grados de politización, era –y sigue siendo– el más fuerte del país y el que tiene mayor presencia mediática. De esta forma, el MRG confrontaba a la conducción nacional (FSD) desde el regional más importante del país.

Además de esto, las amenazas previas a la Consulta también influenciaron en la decisión de las bases docentes. Pedro Sabat, alcalde de Ñuñoa y presidente de la Asociación Chilena de Municipalidades, amenazó que si los profesores rechazaban la propuesta de evaluación, aplicarían las calificaciones contempladas en el Estatuto Docente, que tienen normas más duras en esta materia (*La Tercera*, 26-6-2003).

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

Existían dos caminos: la calificación y la evaluación [...]. En esas dos 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 hacían, 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 mejora 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 CP para la construcción, desde el magisterio, de una política educacional. Sara Romero, miembro de este Movimiento en la comuna de Conchalí recuerda:

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).

De esta forma, lo que en principio se limitó a una crítica desde un sector de la dirigencia del CP tras la implementación de la evaluación docente, fue conformando un profundo malestar en las bases del magisterio. Las formas que adoptó este malestar provocaron el cuestionamiento de las prácticas sindicales de consenso, que hasta ese momento habían sido hegemónicas en el CP. Inclusive el Directorio Nacional en el año 2004 llamó a detener el proceso, ya que el proyecto de ley dejó algunos temas fuera de lo acordado en la comisión tripartita. Llamado que se transformó en una convocatoria a los docentes a rechazar ser evaluados, cuando la Cámara de Diputados introdujo una indicación al proyecto donde se desconocían aún más los acuerdos, volviendo a establecer la importancia de los resultados de los alumnos en las pruebas estandarizadas para la evaluación final de los docentes.

Tensiones generadas durante el proceso al interior del CP

En su informe final, la comisión tripartita se propuso generar un sistema de evaluación de desempeño de los docentes directivos y técnico pedagógicos, pero postergó 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, cambiando la 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: 234).

Este cambio contradice las opiniones que señalan lo exitoso del proceso chileno al superar la resistencia inicial consolidando una política de acuerdos puesto que, en primer lugar, dicho acuerdo tuvo varias complejidades internas ya señaladas, y de manera paralela fue concitando la reemergencia de la resistencia docente. Cuando finalmente la ley fue aprobada (Ley 19.961) y publicada el 14 de agosto de 2004, la directiva del CP se encontraba completamente alejada de los objetivos definidos en el Congreso de Educación del año 1997, los que promovían el establecimiento de una evaluación docente, basada en la existencia de una carrera docente y la evaluación de carácter formativo al conjunto del sistema educativo, previa mejora de las condiciones laborales de los docentes.

La ley contempló que cada docente se evaluaría cada 4 años y no se tomarían en cuenta los resultados de los alumnos en las pruebas estandarizadas, lo que significaba un triunfo para el CP. 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 un portafolio (planificación e implementación de una unidad y filmación de una clase), una pauta de autoevaluación, una entrevista e informes de referencia de terceros. Por lo que en términos generales, la evaluación lograba no tener un carácter persecutor que algunos sectores de gobierno buscaron imprimirle, pero no contemplaba gran parte de las aspiraciones del magisterio acordadas en el Congreso Nacional de Educación, en especial el establecimiento de una carrera docente. El resultado de este proceso significó que la evaluación docente tuviera un carácter híbrido, cuyo objetivo pareció haber sido lograr un acuerdo en sí mismo más que avances en los resultados educativos. El carácter híbrido y ficcional de esta evaluación ha sido catalogado por algunos como un “simulacro” (Inzunza, 2008).

En la misma línea de valorar por sobre todo el “acuerdo”, un día antes de la promulgación de la ley, 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).

Este sector rescataba que con lo acordado se superaría el carácter punitivo anterior, reemplazándose “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: 270).

Sin embargo, aún quedaban algunos aspectos no regulados y que eran importantes para los profesores, siendo el más relevante el derecho a indemnización para los docentes evaluados por tercera vez como insatisfactorios. Debido a estas omisiones, el CP llamó a suspender el proceso de evaluación el año 2004, cuestión que se vio reflejada en que ese año se evaluaran sólo 1.719 profesores, en vistas a que el gobierno presupuestaba alcanzar a un total de 12.600 docentes, representando el año con menor cantidad de evaluados. Este llamado de la directiva del CP fue considerado por el MRG y por el gobierno como un llamado oportunista de Pavez y la FSD, debido a la cercanía de las elecciones internas (octubre), lo que fue manifestación de lo impopular que se había transformado a esas alturas el proceso de evaluación. A esto se debió el más sorprendente vuelco táctico al interior del CP cuando Jorge Pavez sostuvo semanas después de la promulgación de la ley “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 reconocía la necesidad de 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 radicalizadas.

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 Sergio Bitar (Ministro de Educación) 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 a la fecha no tenía atribuciones para exonerar ni sancionar a quienes se resistieran, puesto que el reglamento aún estaba en Contraloría y no entraba en vigencia.

Una vez desarrolladas las elecciones del CP (octubre de 2004) –donde Pavez mantuvo la conducción, a pesar de un cierto descenso en la votación–, los sectores de FSD volvieron a su original táctica sindical y dejaron atrás el rechazo a la evaluación. De esta forma, en los últimos días del año, Pavez y el ministro Bitar anunciaron haber llegado a un acuerdo respecto a las diferencias en torno a la evaluación docente, por lo que desde el 2005 el reglamento se comenzaría a aplicar cabalmente. De esta forma el año 2005 representó la consolidación definitiva de este proceso de acuerdos y la puesta a prueba de las prácticas de resistencia desarrolladas en los dos años anteriores, puesto que ahora la ley entraba en vigencia y las represalias también. Hasta la fecha, la masiva resistencia a la evaluación se había basado en que ésta aún no tenía una ley aprobada completamente, por lo que ahora la resistencia de los docentes implicaría represalias legales.

A fines de abril de este año, 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 que se cumpla el acuerdo firmado con Lagos en el año 2000.

Ante este avance de la resistencia a la evaluación, los sectores del CP más cercanos al gobierno representados en Osvaldo Verdugo (DC, presidente del CP entre 1986 y 1995) daban cuenta de que las posiciones de resistencia 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 amenazas de Bitar, que junto al nuevo presidente de los municipios, Claudio Arriagada (DC), declaró que los profesores que se resistan a la evaluación serían sumariados, representando una situación distinta a los masivos descatos de los años 2003 y 2004.

Frente a los temas aún 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: 243), tras lo cual el CP llamó a reintegrarse al proceso en junio de 2005, luego de haber suspendido su participación en el contexto de sus elecciones internas de fines del año anterior. Este llamado ayudó a que ese año aumentara el número de profesores evaluados a 10.665, pero de todas formas cerca de 6 mil profesores seguían resistiéndose a la evaluación, a los que se debían sumar aquellos que participaron del proceso de manera obligada por las presiones de los directores y autoridades municipales y también por sectores del CP. Para el nuevo presidente del regional metropolitano del CP, Jorge Abedrapo (también del MRG)¹⁹, gran parte de la directiva nacional del CP “parecen verdaderos funcionarios del gobierno en torno al caso de la evaluación docente” (“Editorial”, *Señales*, agosto/septiembre 2005: 3), puesto que habrían actuado en conjunto con las autoridades para presionar a los docentes para que se evaluaran. Desde el metropolitano, el llamado era a “organizarnos para devolver el portafolio y trabajar para lograr suspender esta evaluación” (Ibidem).

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 a nivel nacional, a pesar de que el rechazo a la evaluación crecía. Por esto, es que desde su trinchera más fuerte y emblemática (el regional metropolitano) se convocó

19 En las elecciones de noviembre de 2004, Jaime Gajardo –líder del regional metropolitano y del MRG– resultó electo en uno de los 15 cupos de dirigentes nacionales, mientras que la conducción del metropolitano ahora pasó a estar ocupada por otro profesor comunista: Jorge Abedrapo.

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 de apelar a la movilización más que a los acuerdos dirigenciales, a diferencia de la conducción del CP (FSD) que ahora demostraba una menor preocupación por el malestar de las bases, al encontrarse en un escenario alejado de nuevas elecciones internas.

Los cerca de 5 mil profesores que se reunieron en el centro de Santiago ese día, representaban una advertencia fuerte y una señal clara de rechazo²⁰ (*El Siglo*, 15/7/2005: 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 del Directorio Nacional, los que llamaron a no adherir a la movilización.

Una nueva jornada de protesta se desarrolló 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 Bio Bio, 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 (*La Campana*, octubre 2005: 3).

La hegemonía que hasta el momento habían tenido los sectores del CP que lideraron la negociación por la evaluación tuvo una profunda alteración durante el desarrollo del año 2005. Esto se materializó 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 estaban facultados para participar en dicha asamblea.²¹ Esta situación, sumada al planteamiento del presidente del regional

20 Según el metropolitano, la paralización alcanzó un 70% de los docentes municipales de la región (Señales, agosto/septiembre 2004: 15).

21 La Asamblea Nacional es la instancia máxima de decisión del CP, la cual es convocada por el Directorio Nacional. Durante esos años tenían participación en ella el Directorio Nacional (15 cargos), los

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 sin discutir la aprobación del acuerdo final con el gobierno sobre la evaluación (*El Siglo*, 19/8/2005: 9). Sin embargo, para gran parte del Directorio Nacional el proceso de la evaluación docente requería un cierre lo más rápido posible.²² Así, el 18 de agosto aceptaron (sin el acuerdo de la Asamblea Nacional) que las diferencias por la situación de los profesores que resultasen mal evaluados y debiesen salir del sistema se sobrellevarían con un aumento de la indemnización.²³ Dicha aceptación, fue con el compromiso del gobierno de conformar una mesa de trabajo para establecer definitivamente una carrera profesional docente. Ante lo cual Pavez amenazó que si esto no estaba cumplido para noviembre, retendrían los portafolios de evaluación (*La Nación*, 18/7/2005).

A estas alturas, la disidencia abarcaba no solo al MRG, claramente identificado con el Partido Comunista, cuyos sectores más críticos no sólo eran de sectores políticos de izquierda, sino también de sectores de la propia Concertación, por lo que el malestar iba más allá de las fuerzas políticas, sino respecto al proceso de acuerdos incondicionales bajo el que se condujo la evaluación docente (*El Siglo*, 19/8/2005: 25).

A fines de agosto, el Metropolitano logró catastrar que en las 29 comunas de la región donde 2.383 docentes debían someterse a evaluación, 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 (*Señales*, agosto/septiembre 2005). Así por ejemplo, la dirigente de la comuna de La Florida, Lilian Morral declaró que en

tres principales cargos de cada uno de los regionales (39 cargos), los presidentes provinciales (50 cargos), los presidentes de las comunas cabeceras de cada una de las regiones (13 cargos) y los presidentes de comunas que acrediten 150 o más afiliados (más de 50 cargos). La realización periódica de estas Asambleas representa un caso de democratización sindical, no así el de los participantes en éstas, ya que no se eligen delegados específicos, sino que asisten —como ya hemos explicado— solamente dirigentes que en ocasiones ya no cuentan con el respaldo de sus bases, debido al transcurso temporal desde su elección hasta las coyunturas más específicas de procesos de luchas.

²² A estas alturas, de un total de 15 dirigentes, 10 propiciaban el acuerdo y 5 lo rechazaban. Los primeros se identificaban con los partidos de derecha, la Concertación y FSD, mientras que los segundos con el PC y el Partido Humanista.

²³ Este mismo día, los dirigentes del provincial Cordillera del CP devolvieron sin desarrollar la totalidad de los portafolios de la comuna de Puente Alto (*Señales*, agosto/septiembre 2004: 9).

agosto existía “un 65% de profesores que rechazaron la evaluación; el resto que la aprobó, recibió los portafolios por temor” (*Señales*, agosto/septiembre 2005: 10). En comunas como El Bosque, Talagante y María Pinto la resistencia a la evaluación alcanzó el 100%, mientras que en otras como Estación Central, Cerro Navia, Peñalolén, Buin, La Cisterna, La Pintana, Pudahuel, Puente Alto y Maipú, la resistencia superó el 80%.

Después de tanto batallar, el MRG lograba que la resistencia a la evaluación docente se extendiera más allá de los militantes comunistas, cuestionando seriamente a la conducción de FSD en alianza cada vez más consolidada con los sectores de la Concertación. Sin embargo, ese crecimiento de la resistencia se enfrentaba a una conducción del CP que recientemente había sido reelecta, por lo que en la práctica se comenzaba a vivir lo que Gramsci ha caracterizado como un “empate catastrófico”, es decir una situación en la que existe una incapacidad para que alguna de las fuerzas en pugna establezca su hegemonía. Desde el MRG llamaban a superar dicha situación adelantando el próximo proceso electoral, el cual no logró materializarse debido al rechazo de la conducción, precisamente porque esta alternativa daba la posibilidad a que el empate se resolviera inclinando la balanza hacia el MRG.

El creciente descontento continuó siendo invisibilizado por la estructuración del CP, donde la Asamblea Nacional –con mayoría de la FSD-Concertación– del 22 y 23 de septiembre 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 internas del CP y de parte importante del sindicalismo chileno: su fuerte vinculación con los partidos políticos. Cuestión que fue criticada por Julio Lobos, dirigente del regional Bío Bío, 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 –Bío Bío–, Antofagasta, Coquimbo y otras comunas del norte, y que tienen serios problemas con sus bases (*La Campana*, octubre 2005: 5).²⁴

24 Esta tensión entre las bases, las dirigencias y las militancias políticas no es exclusiva solamente de

El malestar existente provino desde las bases mismas del magisterio, pero tuvo serias dificultades para verse 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 señalaba que alrededor de 6 mil docentes sobre un total de 18 mil se resisten a la evaluación, mientras que un porcentaje importante lo está desarrollando a regañadientes, 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. En las elecciones asamblearias, la presencia de la militancia partidaria en la Asamblea Nacional hacía sumamente difícil un cambio de situación, a pesar del creciente desacato de las bases del magisterio.

Ejemplos de esta resistencia fueron el 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; el regional Bío Bío y diversos comunales de éste confirmaron su rechazo. En varias otras zonas del país, ocurrió algo similar: en Antofagasta se realizaron variadas acciones de rechazo; en Puerto Montt, 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 bases suscitaron 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). Estas amenazas habían comenzado a materializarse a mediados de septiembre, cuando ocurrieron las primeras represalias contra un docente.²⁵

En un último vuelco, a destiempo y dando cuenta del malestar de las bases, el Directorio Nacional llamó a retener y no entregar los portafolios de evaluación

aquella votación o de este proceso, sino que ha sido transversal en el CP durante las últimas décadas.

25 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 comenzó 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.

un día antes del plazo final del período 2005, puesto que no se había oficializado la ley respecto a las indemnizaciones. Ante ésta 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, contemplando ese tema. Más que nada, el llamado extemporáneo de rechazo fue una última opción tomada para no reforzar la ascendente deslegitimación de las bases que continuaban su resistencia a la evaluación (*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 año 2000 se mostraba en todo su esplendor como una promesa oportunista, electoral 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 a pagar la deuda social con el magisterio tras los tibios avances de los anteriores gobiernos demócratas cristianos. El proceso de la evaluación docente daba cuenta de la tensión que comenzará a ser común en el sindicalismo chileno, entre prácticas de consenso y conflictos, donde la estrecha relación histórica de los sindicatos con los partidos políticos se termina poniendo en cuestión.

En los años siguientes, las resistencias a la evaluación continuarán presentes, pero con un carácter mucho menos masivo, concentrándose principalmente en los profesores de mayor edad, quienes mantuvieron su rechazo a someterse a la evaluación, pero estando obligados a jubilarse una vez llegados a los 65 años²⁶. Tal como lo ha mostrado Insunza (2008), el carácter híbrido de la evaluación, producto de un acuerdo forzado de consenso e imposición, terminó dejando insatisfechos a casi todos los sectores. En primer lugar, a los docentes puesto que aceptaron una evaluación, pero sin conseguir las reivindicaciones previas a las que apelaban (Carrera docente, etc.). En segundo, lugar al gobierno puesto que al no poder ligar la evaluación a los resultados de los estudiantes en las pruebas estandarizadas no pudo dar cumplimiento a sus reales motivaciones respecto de la evaluación: la nivelación hacia las políticas de los organismos

26 La legislación chilena no obliga a los docentes a jubilarse ni a una determinada edad, ni cumpliendo determinados años en la docencia.

internacionales en relación con los resultados educacionales²⁷. Y en tercer lugar, a los municipios puesto que la mayoría de los docentes finalmente obtuvieron resultados satisfactorios en las evaluaciones²⁸, por lo que sus esperanzas de flexibilizar la estabilidad docente se vivieron frustradas.

Esta situación posteriormente llevó a que durante el año 2015 (segundo gobierno de Bachelet) nuevamente se viviera una ofensiva para imponer una nueva evaluación docente, ahora con un CP conducido por los sectores que bajo el gobierno de Lagos fueron oposición²⁹, pero que han tenido posiciones mucho más dialogantes y cercanas al gobierno (desde el año 2013 el Partido Comunista forma parte de la Nueva Mayoría, coalición sucesora de la Concertación). Esta cercanía de la conducción logró que se impusiera un nuevo sistema evaluación, enmarcado dentro del denominado “Sistema Nacional Docente”, pero suscitando una mayor resistencia aún, con una radicalización docente que llevó a sostener durante el año 2015 una huelga de 57 días con un fuerte acatamiento³⁰.

Nuevamente esta situación, tendrá resultados similares al interior del sindicalismo docente. En noviembre de 2016 la conducción comunista del CP sufrirá una severa derrota en las elecciones internas, frente a una nueva alianza de sectores disidentes del magisterio, pero que curiosamente en el proceso anterior habían sido agentes activos en su implementación³¹.

Consideraciones finales

La consideración del proceso de acuerdos entre el CP y el gobierno respecto de la evaluación docente como un resultado exitoso ha requerido un cierto ocultamiento

27 Durante estos años Chile cifró sus máximos esfuerzos por ser aceptado en la OCDE, a la que finalmente accedió a inicios de 2010.

28 Insunza (2008) ha caracterizado el ejercicio de la evaluación por parte de los docentes como un *simulacro*, puesto que por la forma cómo quedó establecido el proceso, prácticamente realizan una actuación para cumplir con lo que formalmente se ha determinado como un docente “satisfactorio”, no siendo la evaluación un elemento representativo del verdadero ejercicio profesional docente.

29 Jaime Gajardo fue el presidente del CP ente el año 2008 y 2016.

30 El desarrollo de esta masiva y extensa huelga desbordó en muchas ocasiones al CP, cuya conducción intentó en numerosas ocasiones levantar el paro. El desborde del control del CP sobre el magisterio, ha representado a nuestro juicio la primera manifestación en Chile de docentes autoconvocados.

31 Quienes triunfaron en el año 2016 fueron parte de FSD y de otros sectores que condujeron el proceso de acuerdo durante el gobierno de Lagos.

de las resistencias suscitadas durante su implementación. Pablo Gentili (1998) considera que las experiencias de concertación entre sindicatos y gobiernos bajo las políticas neoliberales han sido en realidad mecanismos de simulación democrática, donde una vez definida la agenda y los límites de la concertación, los gobiernos neoliberales invitan a “acordar”, es decir, invitar a legitimar la reforma. En este sentido, el proceso chileno muestra que el significado otorgado a la política de acuerdos o consensos por los diversos agentes ha sido diametralmente distinto. Más que un consenso real, ha sido una suerte de búsqueda de los propios actores por imponer determinados intereses, donde las correlaciones de fuerzas terminan zanjando los desacuerdos en beneficio de los sectores con mayor poder de decisión. En este caso fue el gobierno quien incumplió en numerosas ocasiones lo acordado en la mesa tripartita, modificando las reglas del juego en un escenario como el parlamento, donde los docentes tenían nulo campo de maniobra, y dejando en una posición incómoda a los dirigentes del CP frente a sus bases.

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 bastante 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 CP, 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 capacitados³². Muy cercano a esta

32 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

consideración, para el gobierno y la dirección saliente del CP, 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: 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: 247), debido a que durante esos años se habría dejado de lado el tema de la profesionalización, y la centralidad del CP se limitó a las reivindicaciones salariales. 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: 27) son más un mito victimizante que una realidad, ya que un sector importante del profesorado –representado por la directiva del CP– ha sido parte de estas políticas.

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).

Independientemente de su 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 docente 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.

calificados como básicos y 1 como competente.

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: 39).

Para quienes se resistieron a la evaluación, las medidas fueron represalias. Quienes estaban contratados 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 se impone sin miramientos cuando algunos se oponen.

Referencias bibliográficas

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

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

_____ 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*, Volumen 1, Número 2, pp. 41-55.

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

BONIFAZ, R. (2011) “Origen de la Evaluación Docente y su conexión con las políticas públicas en educación”. En MANZI, J., GONZÁLEZ, R. y SUN, Y. *La Evaluación Docente en Chile*. Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 13- 32.

CATALÁN, J. y GONZÁLEZ, M. (2009) “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*, Vol. 18, N° 2, pp. 97-112.

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

CORNEJO, R. (2012) *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. Santiago, Universidad de Chile.

_____ y REYES, L. (2008) *La cuestión docente: Chile, experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. Buenos Aires, Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.

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

_____ (2004) *Cuenta Presidente Colegio de Profesores de Chile A. G.*. Asamblea Nacional Ordinaria del 13 de agosto de 2004.

_____ (2007), “Declaración Pública”, 27 de marzo de 2007.

_____ y MINEDUC (2000) “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 (2006) Santiago, Editorial Jurídica Manuel Montt.

FLAPE-OPECH (2007) 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 (2008) Informe Educación n° 10.

GENTILI, P. (1998) *A falsificação do consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, Vozes.

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

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

- INSUNZA, J. (2008) “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*. Rosario, Ediciones AMSAFE Rosario, pp. 229-263.
- LEIRAS, M. (2007) *Estudio de caso: La relación entre el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores de Chile, 1990-2006*. Buenos Aires, Centro de Estudios en Políticas Públicas.
- MIZALA, A. y ROSS, B. (2014) “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. (2003) “El profesorado, su gremio y la reforma de los 90: presiones de cambio y evolución de la cultura docente”. En COX, C. (editor), *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago, Editorial Universitaria.
- _____ (2004) *La identidad de los docentes una mirada histórica*. Documento PIIIE. Santiago.
- PAVEZ, J. (2005) *Las reformas educativas en Chile*. Santiago, Internacional de la Educación. Oficina Regional de América Latina.
- _____ (2010) *Un hombre en la multitud. Recuerdos de un luchador social*. Santiago, Das Kapital Ediciones.
- SISTO, V. (2011) “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. (2006) “Carrera y Evaluación Docente en América Latina. Una mirada desde una perspectiva renovada de la profesión docente”. *Revista Docencia*, nº 29, agosto 2006, pp. 70-71.
- WAISSBLUTH, M. (2008) “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: 10.

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

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

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

El Siglo, n° 1.073, 1 de febrero de 2002: 14.

El Siglo, n° 1.076, 22 de febrero de 2002: 5.

El Siglo, n° 1.147, 4 de julio de 2003: 23.

El Siglo, n° 1.209, 10 de septiembre de 2004: 23.

El Siglo, n° 1.253, 15 de julio de 2005: 22.

El Siglo, n° 1.258, 19 de agosto de 2005: 9 y 25.

“Entrevista a Jaime Gajardo. Para mejorar la educación, se debe distribuir mejor la riqueza”, *Revista El Periodista*, año 3, n° 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.

Entrevista

Bernardo Medel, 13 de agosto de 2014.

Christián Matamoros Fernández: Doctor (c) en Estudios Americanos, Universidad de Santiago de Chile. Becario CONICYT. christian.matamoros@usach.cl