

Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional

# Docencia

Choque de Realidad

## Los Primeros Años del Ejercicio Docente

**Las lógicas de  
la privatización:**

- Acuerdo Concertación-Alianza
- Entrevista a Stephen Ball

COLEGIO DE

PROFESORES

DE CHILE A.G.



[www.colegiodeprofesores.cl/docencia](http://www.colegiodeprofesores.cl/docencia)

Toda la Revista Docencia  
a un solo click.



Revista de Educación Profesional  
**Docencia**

Ley General  
de Educación  
Aportes al debate

Educación  
Técnico  
Profesional  
Una cartografía  
accidentada

Acceda a algunos artículos de la última edición y a todos los de los números anteriores, descargándolos en formato PDF.

# Índice

## Docencia

Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional

Santiago de Chile Año XII  
N° 33, diciembre 2007

ISSN 0718-4212

Director  
Jorge Pavez Urrutia

Subdirector  
Roberto Villagra Reyes

Consejo Editor  
Darío Vasquez P.  
Jaime Prea G.  
Hugo Miranda Y.  
Florentino Rojas R.  
Alejandro Silva J.

Directora Ejecutiva  
Jenny Assaél B.

Editores  
Verónica Vives C.  
Jorge Inzunza H.

Periodista en Práctica  
Daniel Brzovic G.

Diseño y Diagramación  
Giampiero Zunino

Ilustraciones  
Soledad Sebastian

Impresión  
Salesianos Impresores

Todos los artículos firmados no necesariamente reflejan o representan el pensamiento del Colegio de Profesores de Chile A.G., siendo de exclusiva responsabilidad de sus autores.

Colegio de Profesores de Chile A.G.  
Moneda 2394, Santiago  
Fono: 470 4268  
Fax: 470 4281

[www.colegiodeprofesores.cl](http://www.colegiodeprofesores.cl)  
[docencia@colegiodeprofesores.cl](mailto:docencia@colegiodeprofesores.cl)

EDITORIAL	02
POLÍTICA EDUCATIVA	
“Necesitamos entender e investigar la lógica de la privatización” Entrevista a Stephen Ball	04
Acuerdo en Educación: el perfeccionamiento de la mercantilización. - Documento oficial: Acuerdo por la calidad de la Educación. - Pacto Oposición y Gobierno: ¿Educación pública: fortalecimiento o un espacio en retirada? <i>Luis Eduardo Santa Cruz</i>	16 19
Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. <i>Carlos Marcelo</i>	27
Políticas de inducción para el ejercicio docente: reflexión crítica.	39
REFLEXIONES PEDAGÓGICAS	
La inserción profesional: Una mirada desde los docentes principiantes.	46
Formación de mentores de profesores principiantes de Educación Básica. <i>Gloria Inostroza, Tania Tagle, Enriqueta Jara</i>	55
Las instituciones también cuentan. Los docentes principiantes en educación media frente a los desafíos del desarrollo profesional. <i>Eduardo Rodríguez Zidán</i>	62
Gabriela Mistral: Cuando educar se hizo poesía. <i>Carola Sepúlveda</i>	72
SECCIÓN PROFESIÓN DOCENTE	
“Entre mundos”: un retrato de la práctica de tutoría durante el desempeño de la docencia en Israel. <i>Lily Orland-Barak</i>	76
Los primeros pasos del importante y complejo proceso de construcción de una carrera profesional para el magisterio chileno.	88
VENTANA PEDAGÓGICA	91
No discriminar: Una práctica de integración escolar. <i>Roxana Murgan</i>	92
Proyecto de intercambio estudiantil. <i>Constanza Baeza</i>	94
NOTICIAS DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO	96
BREVES DE EDUCACIÓN	98
A TRABAJAR EN EL AULA	Reverso Contratapa



# Editorial

Queridos lectores y lectoras:

Durante muchos años me correspondió asumir la responsabilidad de presidir el Colegio de Profesores, y como consecuencia de ello, la dirección de Revista Docencia. El proceso electoral de octubre pasado supone que otros colegas, legítimamente, asuman la responsabilidad de conducir nuestro gremio en cada uno de los niveles de nuestra organización. Les deseo a todas y todos, y en particular al nuevo Presidente Nacional, Jaime Gajardo, el mejor de los éxitos.

Siendo éste el último número de Docencia que se edita bajo mi responsabilidad, he decidido romper con la tradición de no firmar estas páginas, que siempre intentaron expresar el pensamiento del conjunto del Comité Editorial. Será, portanto, éste, un mensaje que reafirma principios y convicciones, pero sobre todo una despedida.

Durante todo este tiempo intentamos convertir a Revista Docencia en un instrumento de análisis, de reflexión, de propuestas, y de defensa irrestricta de la educación pública que, lamentablemente, cada vez aparece más arrinconada por el avance creciente de la privatización y del mercado. Es cierto que este fenómeno es mundial, aún cuando en nuestro país pareciera tener su expresión más brutal.

Duros momentos son los que vive la educación y los profesores de todo el mundo, amenazados por la flexibilidad laboral y por una visión mercantilista estrecha que sólo ve en el maestro a un sujeto al que hay que sacarle el mayor provecho, lo que supone empequeñecer cada vez más las posibilidades de asumir su rol profesional y autónomo.

Los sistemas educativos parecen articularse de acuerdo con los dictados de los grandes grupos de poder económico financieros que imponen una mirada deshumanizada de la educación, centrada sólo en resultados, por lo que las mediciones y la competencia han reemplazado el lenguaje de la pedagogía.

En estos tiempos desafiantes y llenos de obstáculos, Docencia, una y otra vez, se empeñó en dejar espacio a la esperanza y en no bajar las banderas que como gremio levantamos al concluir el Congreso Nacional de Educación de 1997 y el Congreso Curricular del año 2006. El Movimiento Pedagógico, lentamente, pero con pasos sólidos y sin detenerse, se ha convertido en una realidad que se levanta gracias al trabajo porfiado de cientos de profesoras y profesores a lo largo de todo nuestro territorio.

Estamos satisfechos con la tarea cumplida, con los esfuerzos y el sacrificio realizados para impulsar y sostener en un nivel de calidad permanente a esta Revista durante todos estos años. Por lo mismo, mi gratitud al equipo que trabajó para hacer realidad cada cuatro meses un nuevo número de Docencia. Isabel Guzmán,



Verónica Vives, Claudia Dueñas, Rodrigo Sánchez, Jorge Inzunza, Florentino Rojas, Alejandro Silva, Hugo Miranda, María Eugenia Contreras, Sergio Peñafiel, Jaime Prea, Roberto Villagra, Guillermo Scherping, Carlos Vásquez, Darío Vásquez, Carlos Cifuentes, y muchos investigadores y dirigentes que durante estos años, en distintos momentos, nos acompañaron. Mi palabra de gratitud y reconocimiento especial a Jenny Assaél, por su invariable compromiso con los principios y valores que defendimos y defendemos, y que al igual que yo deja la dirección ejecutiva. Sin el aporte de todos ellos probablemente no habiéramos logrado el nivel y reconocimiento que nos enorgullece decirlo, es valorado incluso mucho más allá de nuestras fronteras.

Queridas amigas y amigos:

El acuerdo entre el Gobierno y la Alianza por Chile en materia educacional pone en evidencia los límites que tiene nuestra democracia: Un pacto político cupular que intenta colocar la lápida a un proceso de movilización social que tuvo como eje la exigencia de cambios estructurales en la educación chilena, de modo de dejar atrás la herencia marcada por 17 años de dictadura. Esta realidad nos desafía y nos obliga a buscar la más amplia unidad para enfrentar este momento. Si no logramos que el movimiento social y que todo el país levanten nuevamente la exigencia de cambios profundos, habremos dado paso al término de la educación pública y al perfeccionamiento del mercado en educación.

Conscientes de la realidad que enfrentamos como país, en la presente edición aportamos a la necesaria reflexión sobre las implicancias y la gravedad del panorama educativo en el que estamos inmersos.

En este marco, de enorme complejidad, la necesidad de avanzar en la construcción de una carrera profesional, así como de acoger y dar generosa cabida en nuestro Colegio al enorme contingente de docentes jóvenes que comienzan a insertarse en el sistema educativo chileno, son asuntos que obligatoriamente tendremos que empujar, unitariamente. Por lo mismo, hemos querido dedicar gran parte de este número de Docencia a mostrar, desde diversas perspectivas, lo que significa la actual realidad de miles de maestros recién egresados y a una reflexión sobre posibles futuros caminos para enfrentar su mejor formación e inserción en la difícil y desafiante tarea de educador.

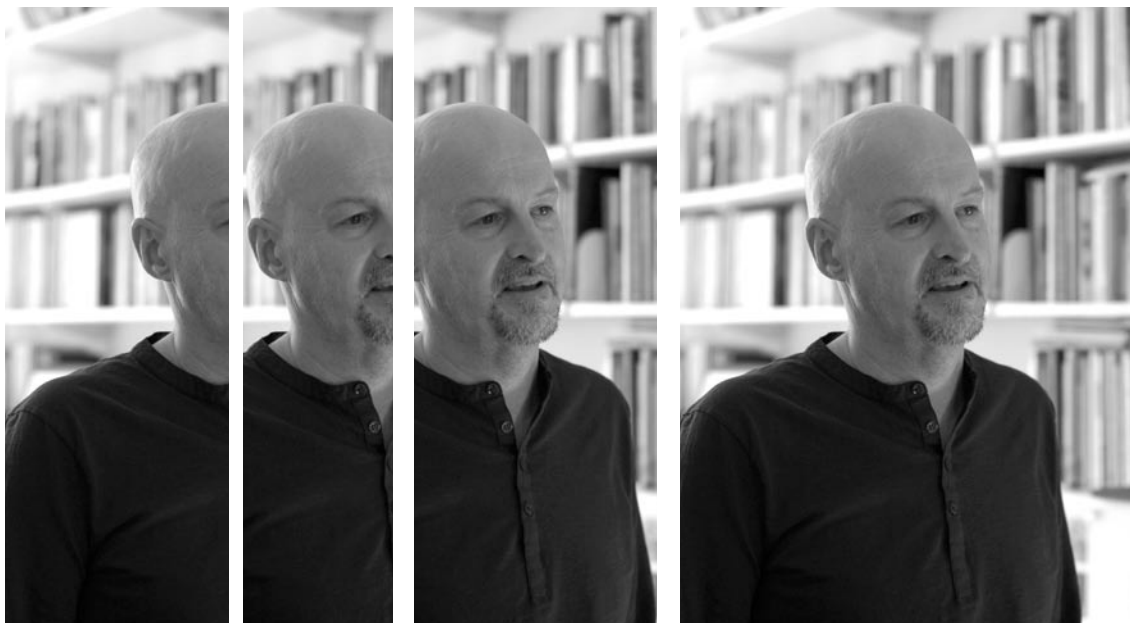
Jorge Pavez Urrutia

# “Necesitamos entender e investigar la lógica de la privatización”

Entrevista a Stephen Ball<sup>1</sup>

*Temas como mantener informados a los padres para que puedan elegir la escuela de sus hijos, la selección de alumnos por parte de los establecimientos, el lucro y la privatización de la educación han estado especialmente presentes en el debate del último período. Por ello, hemos querido entrevistar<sup>2</sup> al destacado académico inglés, Stephen Ball, quien ha dedicado gran parte de su investigación a estos fenómenos. En Inglaterra, desde 1988, se comenzaron a*

*introducir algunas políticas de mercado y de libre elección en el campo de la educación. Estos cambios fueron instaurados por el Partido Conservador de Margaret Thatcher, los cuales fueron mantenidos e incluso profundizados por Tony Blair y el Partido Laboral. Considerando que existen patrones similares del sistema inglés con el chileno, compartimos con nuestros lectores algunas de las reflexiones de Ball que, en alguna medida, aportan a la interpretación de lo que ha sucedido en Chile.*



<sup>1</sup> Profesor de Sociología de la Educación en la Universidad de Londres, Instituto de Educación, Inglaterra.

<sup>2</sup> Entrevista y traducción realizada por Alejandra Falabella, PhD (c) Políticas Educativas, Universidad de Londres, Magíster en Antropología Social. Académica de la Universidad Alberto Hurtado.

## I. Mercado, libre elección y clase social

*Usted ha señalado en sus trabajos que este sistema educativo que dice asegurar un mercado transparente y eficiente, en el que las personas pueden elegir libremente, ha sido una política introducida como una estrategia de clase. ¿Podría explicar esta afirmación?*

No creo que haya una única explicación satisfactoria acerca de lo que son estas políticas, pues trabajan de diversas formas, satisfaciendo distintos intereses. Pero claramente lo hacen dirigidas a preocupaciones de la clase media<sup>3</sup>, cuyas familias pueden usar varios recursos en formas muy efectivas con el fin de alcanzar ventajas sociales y asegurar su posición, formando así un “cierre social”.

Esta situación se da particularmente en Chile por la posibilidad de usar un *voucher* para moverse hacia el sector particular-subvencionado con el fin de escapar del sector municipalizado, y así, arrancar de agentes “peligrosos” y de los niños de la clase trabajadora.

En Inglaterra hay cerca de 26.000 colegios, solamente alrededor de 90 son *grammar schools* (escuelas públicas, autónomas de la autoridad local que *seleccionan alumnos*), pero simbólicamente esa cantidad es significativa y los Laboristas no darán el paso para abolirlas. En este modelo, la idea de libre competencia, de utilizar tus propios recursos económicos para asegurar la reproducción de la posición social de la familia, son herramientas utilizadas y exacerbadas a través del sistema de mercado educacional. A pesar que la estructura fue propuesta en base a la selección según habilidad y aptitud, todas las investigaciones sociológicas demuestran que tales escuelas eran realmente instituciones de clase, que atendían centralmente a la clase media. Creo que eso ha pasado fundamentalmente, sintomáticamente, en la historia completa de la educación inglesa; esta fijación en la división social y la “meritocracia”.

Entonces estas políticas se construyen desde las sensibilidades y preocupaciones de la clase media; definiendo así lo que es una “buena” política y lo que es “sensato”. El sentido común de la clase media se convierte en el sentido común de la política. Claramente el gobierno se ha visto públicamente respondiendo a las preocupaciones de la clase media. De hecho, si se observan los antecedentes de los miembros del parlamento en el Reino Unido, todavía hay una gran cantidad de ellos que fueron educados ya sea en colegios privados o selectivos de distintos tipos, y traen consigo tal experiencia al momento de pensar en políticas educacionales.

*Esta preocupación de la clase media por no verse “mezclados”, ¿fue previa a la introducción de políticas de mercado o después la gente comenzó a acostumbrarse y a desear una mayor segregación social?*

Una combinación, yo creo. Históricamente el sistema educacional inglés ha estado socialmente dividido. El sistema estatal fue creado en base a la estructura social de los trabajadores del siglo XIX, lo que se tradujo en colegios privados (clase alta), en colegios

<sup>3</sup> En el Reino Unido se hace escasa referencia a la clase alta, pues corresponde a grupos empresariales pequeños con altísimos niveles de riqueza. Normalmente se suele hacer referencia a dos clases sociales: la clase trabajadora y la clase media. Esta última corresponde a la clase profesional, que involucra a la clase política, lo cual equivaldría en el caso chileno a la clase alta y media-alta. (Nota de la autora de la entrevista).



públicos selectivos (clase media) y en colegios públicos no selectivos (clase trabajadora).

Sin embargo, desde fines de los 60' hasta comienzos de los 80' hubo un sistema de educación similar a lo que se espera de un sistema inclusivo de educación pública. La economía funcionó bien durante ese tiempo y hubo una enorme expansión de la clase media en términos de nuevos puestos de trabajo. A su vez, fue un período en que hubo un acercamiento a la aceptación del igualitarismo y equidad, junto a una voluntad y deseo generalizados de parte de muchos padres de enviar a sus hijos a los colegios públicos. En este contexto aumentó una crítica considerable al sistema selectivo de los *grammar schools* (escuelas que seleccionan a alumnos). Aquello proporcionó la base del

sistema de *comprehensive schools* (escuelas públicas gratuitas, inclusivas, no-selectivas). Aunque nunca hubo un sistema totalmente inclusivo, pues siguieron existiendo algunos *grammar schools*.

Luego, las crisis económicas a mediados de los 70' y de desempleo en los 80', cambiaron el escenario. La clase media se volvió más ansiosa de preservar su posición social en un contexto de creciente competencia e inestabilidad en el mercado laboral. Hubo un aumento del número de estudiantes ingresando a la educación superior; junto a una sobrepoblación de abogados, arquitectos, y otros campos profesionales. Entonces, el sentido de amenaza de perder su posición social cambió, y las políticas educativas de libre competencia y de mercado fueron una respuesta a tales preocupaciones.

### ***¿Cómo diría usted que los padres eligen la escuela de sus hijos?***

Muchas de las elecciones son más bien culturales que netamente económicas o instrumentales. Pese a que se podría decir que la elección cultural tiene una fuerte dimensión instrumental para ellos. Varias de las elecciones de los padres de clase media, pero no todas, están relacionadas con encontrar colegios donde los otros niños sean como "nosotros". Por consiguiente, eligen colegios en términos de sus características culturales, aunque también en términos de desempeño, logros o resultados, los cuales son elementos que van juntos. Sin embargo, hay grupos minoritarios importantes que están contentos de enviar a sus hijos a los colegios públicos del sector, que ven la heterogeneidad social como un valor positivo.

### ***¿Qué significa para los padres tener que vivir estos procesos de elección y selección?***

La libre competencia funciona como un sistema que genera una particular noción de lo que significa ser "buen padre" y esto incentiva el deseo de una libre elección. Así, el sistema de elección refuerza la noción de que ser buen padre es elegir cuidadosamente el colegio preciso para tus hijos. Es un sistema que genera una visión individualista y fraccionaria. Como Thatcher dijo, "No existe la sociedad como tal, sólo individuos y familias". Por lo que la libre competencia se ajusta muy bien a esta visión de mundo.

Se produce una presión de que se tiene que hacer lo mejor para el hijo y eso significa ir a extremos para hacer todo lo que se pueda: fijarse en los resultados de las pruebas, asegurarse que el niño esté bien preparado, contratar profesores privados si hay algún tipo de examen de selección, y después dentro del colegio, asegurarse que entre en los mejores programas para niños con talento, asegurarse que ellos obtengan beneficios que el colegio pueda ofrecer; y que el niño tenga el apoyo de la familia en todo el proceso.

Los padres se sienten culpables de que no están haciendo lo suficiente, especialmente las madres. En algunas entrevistas que hemos hecho, madres han quebrado en llanto. En parte, creo que es la energía emocional invertida en todo el proceso. Algunas veces, tienen esta idea de que no están haciendo lo suficiente, se preguntan *¿he tomado la decisión correcta?* y se involucran en el proceso de reunir información, hacer visitas, hablar con amigos, escuchar a familiares y a personas que ya tienen a sus hijos en el colegio, y hacen su elección. Pero se despiertan en la noche, se sienten angustiadas y culpables, lloran. Es terrible.

***Pero eso no es siempre una posibilidad porque en la medida que la segregación aumenta, el colegio público no será una opción para la heterogeneidad social...***

Depende dónde vives. En algunas partes de Londres, hay ciertas áreas en que cruzas de una calle a otra y hay un cambio dramático en la composición social. En otras partes de la ciudad u otros pueblos, se puede ver mucha más segregación social; hay áreas con mayor cantidad de clase trabajadora, otras de clase media.

Incluso, algunos investigadores han argumentado que tales padres están actuando también de una forma instrumental, porque hay un beneficio positivo para sus hijos dentro





de estas experiencias de escuelas heterogéneas, ya sea porque esos niños logran ser más exitosos comparativamente a los otros niños del medio, o porque otorgan una preparación potencial en cuanto a los roles que podrían desempeñar en el amplio mercado laboral después de terminar el colegio.

Los padres que prefieren o valoran la heterogeneidad social son aquellos que se desenvuelven en profesiones públicas y cuyos hijos podrían seguir las mismas profesiones, lo que implica tratar con la heterogeneidad social día a día. Si eres doctor, abogado, profesor o trabajador social, tus clientes serán de diversas clases sociales, y las aptitudes y capacidades implicadas en el manejo de esto pueden ser adquiridas por medio del colegio. Ahora, eso es una hipótesis.

*Usted ha planteado que el sistema de libre elección es ventajoso para algunos y no para otros, ¿podría explicitar este fenómeno?*



Todo depende de la forma en que es valorado el proceso de elección, pero claramente, en la mayoría de los países, se reduce el foco en términos instrumentales, en los logros y estándares.

Los padres de clase media quieren asegurar que sus hijos se desempeñen al más alto nivel posible. Movilizan todo un rango de recursos para conseguirlo, y seleccionar el colegio apropiado para sus hijos es parte de ello. Pero esto no es tan simple como elegir la escuela con el puntaje más alto, generalmente se vuelve bastante más complejo para los padres de clase media, pues es un proceso de congeniar sus hijos con un colegio, una clase social, y una ética específica, dentro de los cuales el niño podría triunfar. Es un desafío individual, el hijo se transforma en un proyecto, y se constituye como un sujeto en el que se invierte; es considerado como un conjunto de talentos y habilidades, pero también como un conjunto de necesidades y debilidades.



Ahora, la ideología política pro-elección plantea que: "La elección es una posibilidad para todos; quien sea puede elegir el colegio que desee, entonces, es justo". Sin embargo, la política de elección no ocurre en el aire; se da en un proceso social, cultural y económico, e implica tiempo, energía y otros tipos de recursos, incluyendo los emocionales. Y estos recursos son distribuidos desigualmente en la población.

Si se observan las investigaciones<sup>4</sup>, en términos internacionales, aunque es diverso, el patrón más recurrente es que la libre competencia produce segregación social. Existen excepciones, pero aún así, hay un patrón, lo que es una conclusión abrumadora.

*¿Y cómo elige la clase trabajadora?*

En la clase trabajadora creo que aún existen fuertes grupos que eligen colectivamente, en el contexto de la comunidad. Ellos quieren que sus hijos vayan al colegio local, porque quizás ellos mismos fueron a esa escuela, porque sus amigos, parientes o vecinos van a esa escuela; y ven en esto un valor positivo. Lo anterior generalmente va junto a que no quieren que sus hijos viajen distancias largas, y/o que no tienen la capacidad de enviar a sus hijos muy lejos, por falta de flexibilidad laboral o financiamiento. En consecuencia, es una combinación de factores.

<sup>4</sup> Ver por ejemplo: Gewirtz, S.; Ball, S.; Bowe, R. (1995) *Markets, Choice, and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.; Whitty, G.; Power, S.; Halpin, D. (1998) *Devolution and Choice in Education. The School, the State and the Market*. Buckingham: Open University Press.

Esto también se mezcla con temas como la religión. Ciertos grupos de padres quieren un colegio católico o un colegio musulmán. Entonces están eligiendo, de nuevo, con un sentido de colectividad, en la identificación con una religión.

Yo pienso que ése es un factor aún fuerte dentro de la clase trabajadora. Sin embargo, también hay una clase trabajadora aspirante que considera la libre elección como algo bueno, pero no tienen el capital social y cultural apropiado, tampoco el capital económico, para elegir de la misma forma que la clase media.

***¿Cómo es la relación entre la oportunidad de elegir de los padres y la oportunidad de seleccionar de los colegios?***

En una política de libre competencia, los colegios no debieran seleccionar a los niños, del momento que lo hacen, destruyen la posibilidad de elección para todos.

En el Reino Unido, oficialmente la mayoría de las escuelas no puede seleccionar. Aunque hay colegios que tienen distintos grados de selección, hay un pequeño número de *grammar schools* que pueden seleccionar a todos sus niños, mientras que hay colegios especiales (*specialist schools*, que son semi-privados) que pueden seleccionar hasta un 10% de los niños. Pero extraoficialmente, existen otras formas de selección que, a pesar de las políticas de gobierno, tienen códigos de práctica que están fuera de la ley, como la realización de entrevistas. Al mismo tiempo, el gobierno está dando gran énfasis a la autonomía de los colegios y muchos colegios controlan sus propias admisiones, aunque hasta cierto punto.

Además, en Inglaterra los resultados de un colegio son publicados, entonces a mejor desempeño, mejores son las posibilidades de reclutamiento y, a su vez, mayor el financiamiento. Este sistema incentiva la selección. Y si el colegio es altamente demandado, formal o informalmente selecciona niños de bajo costo, que tengan fácil conducción, apoyo de sus padres y que aseguren la continuidad del alto desempeño.

Entonces existe un círculo que refuerza las lógicas locales que valoran al alumno dentro de una economía de desempeño. Por esto, algunos estudiantes son más valorados que otros. Así, los niños de la clase media, para quienes el inglés es su lengua materna y no son identificados por sus necesidades o problemas, son altamente valorados en el sistema y todos los colegios saben esto. Los que tienen necesidades especiales, discapacidades, para quienes el inglés no es su lengua materna, vienen de distintas realidades sociales, no son bien evaluados dentro del sistema, y algunos colegios no los quieren o sólo quieren un número reducido de ellos.

***¿Existe alguna discusión pública sobre estas materias, como que el sistema de mercado no ha funcionado como se esperaba?***

No de forma central. Pero existen discusiones periféricas sobre la idea de tener admisiones balanceadas. Previamente existió, en lugares, particularmente en Londres, un sistema que apuntaba a tener en los colegios admisiones heterogéneas en términos de clase social. Era un sistema de agrupación por niveles de logro, donde los niños de 11 años eran evaluados en cuanto a su habilidad lectora. Cada colegio debía tener una distribución de niños de los tres niveles de logro. Así, se debía admitir un treinta por ciento de niños de cada uno de los niveles.

No funcionó de forma perfecta, pero se lograba bastante. Sin embargo, estas leyes de los años 80 fueron abolidas por los Conservadores. Algunos municipios mantuvieron el sistema, pero el último municipio que aún operaba con él lo abandonó dos años atrás, cuando se creó una academia (escuela semi-privada), la que dijo que no adoptaría tal sistema, provocando que otros sesenta y seis colegios lo abandonaran también. De este modo, el sistema de agrupación por niveles desapareció.

## **II. La sutil privatización de la educación**

*Usted dice que, en cierta medida, las investigaciones han subestimado las variedades y sutilezas de la privatización en educación. ¿Cuáles son las diferentes formas de privatización que usted ha identificado en su trabajo?*

No estoy hablando para nada de formas tradicionales de privatización escolar. Estoy hablando más bien del negocio de la educación, del trabajo de empresas que ahora ven en la educación una oportunidad de lucro. Esto está siendo fuertemente desarrollado en países anglosajones, particularmente en Inglaterra y en Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda, en Sudáfrica hasta cierto punto, pero además, está ocurriendo en Europa, y en varios otros países alrededor del mundo. Estas empresas tienen contratos con colegios para que ellos puedan administrar establecimientos estatales. Las empresas pueden vender infraestructura a los colegios, lo cual siempre ha sido un negocio, comercializando escritorios, mesas, pizarras y libros. Pero actualmente este negocio está mucho más desarrollado, incluyendo pizarras electrónicas, e-learning, hardware y software para computadores, etc.

Hoy en día, muchos colegios tienen toda clase de servicios administrados por empresas privadas, como alimentación, mantenimiento, limpieza y seguridad. En Inglaterra los profesores reemplazantes son proporcionados por empresas privadas, a través de agencias de empleo. También las empresas se involucran en políticas educativas, aconsejando a los gobiernos, realizando consultorías, haciendo investigaciones y evaluaciones; en realidad, vendiendo propuestas de políticas. Muchas de las empresas británicas, cerca de una docena, operan alrededor del mundo distribuyendo reformas educacionales. En China, en Asia del Sur, en África, en el Medio Oriente, han firmado contratos con los gobiernos locales o funcionan mediante agencias de ayuda o del Banco Mundial. Así, operan a través del mundo aconsejando en materias de políticas y reformas. Pero también, en algunos casos, a nivel de colegios, ciertamente en Inglaterra y Estados Unidos, porque ahora, con el crecimiento de la autonomía en los establecimientos y la significativa reducción del Consejo Escolar y la autoridad local, los apoyos a los colegios, en desarrollo curricular o mejora en relación al rendimiento, son realizados por empresas privadas. Entonces las políticas se convierten en una oportunidad más de negocio para el sector privado.

Ciertamente, el programa de Estados Unidos "Que ningún niño quede atrás" (*No Child Left Behind*), es un gran programa de reforma educacional que tiene varios elementos que permiten aumentar la participación de las empresas privadas. Los Consejos Escolares tienen que evaluar, medir, publicar los desempeños de sus colegios, y ese régimen de evaluación es mayoritariamente administrado por empresas privadas: diseñan las pruebas, las aplican, analizan los puntajes y generan informes que puedan ser usados por el Consejo Escolar. Las empresas privadas también producen programas diseñados para que se ajusten a estas pruebas, los cuales pueden ser comprados, tanto en hardware como software, por los Consejos Escolares y así ser distribuidos en los colegios. Además hay suministros para necesidades especiales, como en la política de "Que ningún niño quede atrás", que incluye la posibilidad de pedir al colegio tutores para un niño, y muchos de estos programas son realizados por empresas privadas.

### Formas de privatizar dentro del sector público

Stephen Ball sugiere que las políticas de privatización no se limitan a la expansión de escuelas privadas. En los últimos años se han creado diversos mecanismos directos e indirectos de privatización dentro del sector público. Por consecuencia no existen límites claros entre lo privado y lo público, de hecho son dos ámbitos que se han ido fusionando.

Algunas formas de privatización son:

- 1- Subsidios estatales a escuelas privadas.
- 2- Sistema de financiamiento competitivo por alumno.
- 3- Libre elección de los padres.
- 4- Cobros y donaciones desde el sector privado (padres, empresas, organizaciones filantrópicas).
- 5- Descentralización, autonomía escolar, e introducción de lógicas tecnocráticas.
- 6- Contratación a privados para diversos servicios, como consultorías, perfeccionamientos, evaluaciones, mantención de escuelas, entre otros.
- 7- Compra de textos, materiales didácticos, computadores, construcción de colegios, etc.
- 8- Publicación de pruebas nacionales comparativas, con resultados por escuela.
- 9- Flexibilización de las condiciones laborales de los profesores.
- 10- Sueldos variables de acuerdo a desempeño y logros de los profesores.
- 11- Publicidad en las escuelas, venta de productos en las escuelas, convenio con empresas.
- 12- Agencias privadas que seleccionan personal (*head-hunters*), que proveen profesores reemplazantes o profesores particulares.

Hay símiles de ello en Inglaterra, y se está desarrollando de forma paralela en muchos más países. No estoy sugiriendo que en todo el mundo la educación esté privatizada, pero hay una clara sensación de que la educación y los servicios públicos están en un área donde los negocios privados pueden generar ganancias.

***¿Por qué los parlamentarios decidieron empezar a privatizar si otros están obteniendo ganancias a través del Estado?***

A pesar de que el argumento es que es más barato, plantearse averiguar si eso es verdad se ha convertido en una pregunta inapropiada. Sea cierto o no, el argumento es que el sector privado es más eficiente que el sector público, porque funciona por medio del interés de generar lucro. Por lo tanto, tienen que trabajar de manera más eficiente para asegurar lucro y su propia continuidad. Esa eficiencia implica beneficios para el sector público para hacer las cosas mejor, y quizás más barato. Así es que, bajo esta lógica, es posible que el Estado ahorre dinero o consiga mayores mejoras con la misma cantidad de recursos que utilizaba antes. Pero habría que preguntar si eso en realidad funciona en la práctica. No existe mucha evidencia de ello, ni a favor, ni en contra.

Hay una investigación interesante hecha en Filadelfia (Estados Unidos), donde el gobierno local dividió sus colegios de educación media en cuatro grupos, designando tres grupos a tres proveedores privados distintos, dejando sólo el cuarto grupo bajo la dirección de la autoridad local. Una empresa externa hizo una evaluación años después y concluyeron que no había diferencias significativas en cuanto al rendimiento de los colegios en ninguno de los cuatro grupos. Es un modelo experimental interesante. Es una de las investigaciones más sólidas en el tema, pero al parecer nadie le prestó atención.

***¿Qué intereses están detrás de estas políticas? ¿Se sustentan en la creencia que el sector privado es mejor que el público o hay otros intereses de por medio?***

No hay sólo una explicación para esto. Hay fuertes posiciones políticas e ideológicas que apoyan la idea de que la privatización es casi siempre mejor que el sector público. Estas posiciones vienen, por ejemplo, desde el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio (OMC), la OCDE. De distintas formas ellos argumentan lo mismo: que el sector privado mejorará la educación pública, que será mejor, más barata y más eficientemente administrada si es privatizada. Como parte de eso la OMC está concentrada en tratar de liberar las barreras de protección del comercio y servicios, lo que incluye ahora a los servicios educativos. Está presionando para que más países firmen esta liberalización, lo que permitiría a las empresas privadas de otros países involucrarse en la provisión de servicios educativos. Hasta el momento 41 países han firmado a favor de esa liberalización. Por lo tanto, existen esas presunciones, presiones y posiciones ideológicas, de sentido común, alrededor de la idea de la superioridad del sector privado. Junto a eso hay una crítica muy profunda hacia el sector público, basada en el argumento que los colegios públicos tienen bajos rendimientos, son deficientes y están inmersos en una resistencia en contra de los cambios y la innovación. Y reformar no se trata simplemente de mejorar los resultados de logros, sino también redireccionar a los colegios en función a la economía del conocimiento y las presiones de competencia global.

***Usted tituló una de sus charlas “¡Sector público” ya no es una categoría significativa!”, ¿qué quería plantear con eso?***

Lo público y lo privado son categorías difusas. Crecientemente las organizaciones del sector público, como las escuelas, están transformadas en unidades autónomas de negocios, ellas tienen que balancear sus gastos en términos de renta, pero también son motivadas a ser exitosas empresarialmente. Además, se les da el control sobre los trabajadores, así que pueden cambiar el balance del empleo, si es necesario contratando trabajadores más baratos, contratando profesores sin experiencia o profesores no calificados, en algunos casos. Esto está combinado con lo que llaman flexibilización laboral, lo cual consiste en debilitar acuerdos nacionales en relación a las condiciones de los sueldos de los profesores y otros trabajadores. Entonces se permiten excepciones a los acuerdos nacionales o la suspensión completa de los acuerdos; como es el caso de las *academias* (*escuelas privadas subvencionadas*), donde no tienen que, necesariamente, operar dentro de los marcos de



acuerdo de salario nacional para los profesores. Es más, las *academies* no tienen obligación de emplear profesores calificados; pueden emplear profesores no calificados. No creo que muchas lo hagan, no tiene mucho sentido, pero tienen la posibilidad de hacerlo. Esto es parte del debilitamiento y desgaste de un sistema a nivel nacional, fraccionado por medio de la competencia entre las diversas unidades. Es un movimiento hacia un modelo completamente diferente a la educación pública.

***En su investigación muestra que muchas veces la misma gente se mueve del sector público al sector privado, los límites son muy difusos...***

Cuando estuve haciendo entrevistas respecto al negocio de la educación, casi todas las personas en puestos de alto rango en el sector privado venían del sector público, a menudo habían sido directores de escuela y autoridades educacionales locales. En cierto sentido parece lógico, dentro de la estrategia del negocio. Con el fin que el sector privado pueda venderse en el sector público tienen que generar credibilidad en este último. Si una persona del sector privado va a hablar con la autoridad local del colegio público o al Ministerio de Educación, tiene que tener experiencia en el sector público y hablar el lenguaje del sistema público. Cuando se recluta a alguien del sector público, lo que se compra son valores, credibilidad, experiencia y contactos. Es una estrategia de negocios muy sensata, y muchas de las personas entrevistadas dijeron que si fueran al sistema público, y hablaran solamente el lenguaje de los negocios, la gente diría: “*Es muy extraño, me siento incómodo con esto*”. Cuando el sector privado va al sector público debe hablar el lenguaje del sector público, acerca de valores, de equidad, de las necesidades de los estudiantes, lo cual les suena familiar. El sector público se sentirá cómodo con esto. Es una práctica sensata de negocios, independientemente si se continúa o no en el tiempo.

***También el sector privado se introduce en el sistema educativo re-direccionando los currículum con el fin de crear una fuerza laboral para sus empresas...***

Sí. La narrativa empresarial es muy poderosa hoy en día en el currículum escolar. Alec Creed, por ejemplo, quien patrocina un número de escuelas *especialistas* y una *academia*, dirige lo que él llama una academia para empresas; una especie de escuela con un desarrollo curricular escolar que apunta a los valores empresariales, motivando el espíritu empresarial entre los niños. La especialización más popular entre las academias es “negocios y empresas”.





Así que estos héroes del espíritu empresarial que patrocinan escuelas también intentan introducir orientaciones y lógicas empresariales en los currículum escolares.

### ***Con todas estas formas de privatización, ¿cuál es el rol del Estado?***

Es importante darse cuenta que el Estado no es esencialmente neoliberal en el sentido de crear un mercado libre y abierto. Es una forma de privatización altamente regulada donde el Estado establece el marco en que se opera, motiva la participación, fija las condiciones de contrato, creando las posibilidades y formas de privatización; incluso experimenta con formas de privatización, con las que no siempre se continúa. Me refiero a las nuevas formas en que el Estado opera y a las estrategias de Estado en relación a la economía de la información, a la redirección del sector público. Es una acomodación entre el interés, las necesidades y el proyecto del Estado, y los intereses de la acumulación de capital. Yo lo llamo una forma de post-neoliberalismo del Estado, post-neoliberalismo de privatización, porque es más regulado y dirigido por el Estado. No es un mercado abierto en el que cualquiera puede entrar. Tiene que ser entendido a través de la acomodación entre el capital y el Estado.

***¿Cuál es su preocupación acerca de la privatización? En Chile hay una amplia discusión acerca de si el sector privado puede generar lucro o no. Algunas personas plantean que si los sostenedores privados tienen colegios con buenos resultados, no importa que se hagan negocios. ¿Qué problemáticas surgen en relación a la privatización en los colegios?***

Hay dos temas relacionados. Los dos provienen del hecho de que dentro del gobierno y de discursos intelectuales, como los de los *think tanks*<sup>5</sup>, se tiene una versión romántica del sector privado, que ignora los fracasos del día a día, ignora las actividades poco éticas de algunas empresas, ignora las necesidades del lucro. Esto quiere decir que si tienes una participación significativa del sector privado en el Estado, tienes que estar conciente de dos cosas. La primera es que no todas las organizaciones privadas son eficientes, o más eficientes que el sector público. Varían, como el sector público varía. Cada año, en este país, alrededor de cincuenta mil empresas privadas salen del mercado, fallan, no pueden generar ganancias, no pueden continuar en el mercado. Así que también va a haber fracasos y variedades de prácticas buenas y malas en el sector privado. Es importante darse cuenta que esto se excluye de los discursos públicos, políticos y del sector privado.

El segundo elemento es que el lucro es el fin superior en el sector privado. Eso es visto comúnmente como un motor positivo. Pero tienes que mirarlo de manera realista, porque cuando las ganancias bajan, las empresas reaccionan de acuerdo a esa lógica, usualmente reduciendo costos, incluyendo despidos, cambiando la producción al extranjero, introduciendo otras formas de funcionamiento. Las implicancias de eso en la educación pueden ser terribles para el sector privado, no sólo repercute en la gente que pierde el trabajo, sino que son afectados los propios niños en los colegios. Así que hay que considerar aquello.

Tenemos un ejemplo significativo de eso en Inglaterra. Una empresa de ingeniería muy exitosa, que ingresó al mercado de servicios educacionales, ganó un contrato para dirigir una autoridad local educacional durante cuatro años. Mientras cumplía con el contrato, la compañía empezó a experimentar problemas de rentabilidad y los valores de las acciones bajaron significativamente. La compañía decidió reestructurarse para restaurar

<sup>5</sup> *Think tank* quiere decir "depósito de ideas". Se refiere a una institución investigadora u otro tipo de organización que ofrece consejos e ideas sobre asuntos de política, comercio e intereses militares. Los *think tanks* a menudo están relacionados con laboratorios militares, empresas privadas, instituciones académicas o de otro tipo. Ejemplos de ello en Chile sería Siglo XXI o Chile 21??? y Libertad y Desarrollo.

la rentabilidad futura, analizaron el contrato educacional y decidieron que no estaban generando dinero. Entonces cerraron la división educacional y renunciaron al contrato en la mitad. Dijeron, “ya no haremos esto, no es lucrativo”. Abruptamente, las autoridades locales se encontraron con un nuevo rango de costos para solucionar la situación tras el abandono de la empresa. Al final de cuentas, para la empresa simplemente es otro negocio más. A ellos no les importaban los niños en el colegio, les importaba el precio de las acciones y la rentabilidad. Eso tiene que ser reconocido de manera más seria. Mi libro<sup>6</sup> no dice que la privatización es terrible, que las empresas que invierten en acciones hacen cosas terribles y que no deberíamos permitir las porque está mal. No quiero decir eso, quiero decir que necesitamos entender e investigar la lógica de la privatización y reconocer que podrían hacer las cosas muy bien, pero que también hay problemas que forman parte de la esencia de lo que significa la participación de los sectores privados, lo cual puede tener consecuencias serias para la educación.

***Muchas veces aparece en los diarios chilenos que deberíamos mirar a los colegios ingleses, porque éstos son autónomos, tienen altos estándares, y rinden cuentas al Estado y al mercado. ¿Qué opina de aquello?***

Sí, eso sucede porque grupos de políticos, de parlamentarios, constantemente vienen al Reino Unido, y recorren las escuelas en una especie de tour. El resultado es una suerte de limpieza de las políticas inglesas que pareciera que realmente funcionan. Pareciera que se eliminan los problemas, resultados y dificultades. La gente se va a sus países y piensan en aplicarlo, ya que parece maravilloso, pero no funciona así. Tiene algunas cosas buenas, pero muchos problemas.



<sup>6</sup> Ball, S (2007) *Education PLC. Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education*. Oxon: Routledge

# El Acuerdo en Educación: el perfeccionamiento de la mercantilización

*Docencia ha querido reaccionar ante el Acuerdo de Educación firmado por las autoridades de Gobierno, los Partidos Políticos de la Concertación y de la Derecha (Alianza por Chile). Por ello, publicamos como referencia el documento resumen de este acuerdo, y un análisis y reflexión de Luis Eduardo Santa Cruz, tendiente a demostrar que a través de este nuevo marco se profundiza la primacía del mercado en educación.*

## **Documento Oficial Acuerdo por la Calidad de la Educación**

El presente documento consagra el acuerdo alcanzado por el Gobierno de Chile, la Alianza y la Concertación para dar al país una nueva Ley General de Educación (LGE), que reemplace a la antigua LOCE, y que vele en forma eficaz por elevar la calidad de nuestra educación.

Proponemos colocar en primer lugar a los niños y jóvenes de Chile. El futuro del país está en la educación, por ello hemos aceptado dejar atrás algunas de nuestras posturas en pos de alcanzar un acuerdo. Los acuerdos muchas veces no resultan fáciles y siempre traen consigo renuncias y ésta no fue la excepción. Todos los aquí firmantes tuvimos que deponer alguna de nuestras pretensiones contenidas en los proyectos originales, pero lo hicimos porque por sobre todas las cosas está el bien de Chile y el futuro de nuestros hijos.

Esta convergencia de voluntades, más allá de las divergencias, recoge el impulso al cambio proveniente de la sociedad y, en especial, de los jóvenes.

La educación, tanto la recibida en la familia, como en la escuela, es la herramienta principal para alcanzar el desarrollo y la equidad. Esto justifica el consenso logrado. Gracias a este acuerdo nuestro sistema escolar podrá contar en el futuro con nuevas instituciones y marcos normativos que nos permitirán avanzar hacia una educación de calidad para todos:

**1. Una institucionalidad pública más sólida que permita dotar a nuestra educación de un sistema de aseguramiento de la calidad.** La educación y sus políticas públicas no deben estar sometidas a los vaivenes políticos de corto plazo y tampoco responder a la visión de un solo sector político. Los países exitosos son aquellos que poseen una institucionalidad que persiste a lo largo del tiempo en la búsqueda de mejorar la cobertura y la calidad educativa. Este acuerdo refleja lo anterior; y por eso hemos concordado que junto al Ministerio de Educación, exista una Superintendencia de Educación, una Agencia de la Calidad y un nuevo Consejo Nacional de Educación que reemplace al actual Consejo Superior de Educación. Este conjunto de instituciones públicas tendrá como tarea central velar por la calidad educativa de nuestro sistema escolar; y por que las oportunidades para nuestros niños y jóvenes se distribuyan con equidad. Lo anterior será posible a través de la definición de estándares de aprendizaje comunes a todos nuestros establecimientos educativos, y a mecanismos de aseguramiento del cumplimiento de dichos estándares. En este contexto hemos concordado en consignar en nuestra Constitución Política el rol del Estado de velar no sólo por el acceso a la educación, sino también por la calidad educativa.

**2. Definición clara de los roles de cada uno de los actores de la comunidad educativa.** El acuerdo define con precisión los deberes y derechos de los miembros de la comunidad educativa, incluyendo en éstos a los alumnos, los padres y apoderados, los profesionales de la educación, los asistentes de educación, los sostenedores y los equipos directivos. Asimismo, se determinan los objetivos de aprendizaje de los distintos niveles educativos, incorporándose el nivel parvulario. De esta manera, se precisan las responsabilidades y los objetivos de aprendizaje que los niños y niñas deben alcanzar; permitiendo con ello una adecuada rendición de cuentas para asegurar el objetivo principal: mejorar la calidad de la educación chilena.

**3. Una nueva estructura curricular para elevar la calidad de la educación.** Se ha acordado modificar gradualmente la estructura curricular del sistema educativo nacional. De esta forma la educación primaria tendrá una duración de seis años y la secundaria otros 6, con cuatro años de formación general y dos de formación diferenciada. La nueva estructura nos acerca a lo que ocurre hoy en los países con mejores resultados educacionales. Contaremos con Bases Curriculares referidas ahora a los aprendizajes e incorporaremos, por primera vez, objetivos referidos a la lengua materna indígena. Tendremos así nuevas condiciones para mejorar significativamente el qué y el cómo se enseña en las escuelas y liceos del país.

**4. Garantizar la eficiencia y la transparencia de todo el sistema educacional.** Hemos concordado la aplicación de un exigente sistema de selección de los administradores educativos, de fiscalización del cumplimiento de la normativa y de transparencia en el uso de los recursos públicos involucrados en el proceso educativo. Así, los sostenedores deberán ser personas jurídicas y poseer giro único dedicado a la educación. La calidad de sostenedor será intransferible a quienes no cumplan con los requisitos requeridos por la ley, debiendo éstos acreditar solvencia económica. Elevando las exigencias para ser administrador educacional estaremos efectivamente resguardando que la educación que reciben los niños y jóvenes chilenos sea del mejor nivel.

**5. Asegurar y desarrollar la autonomía.** La autonomía es un requisito fundamental para asegurar la calidad de la educación, ya que permite a los establecimientos educacionales innovar y recoger las experiencias exitosas nacionales e internacionales y hacerse responsables de sus resultados. Para hacer operativa esta autonomía se establece la existencia, entre otros, de un Banco de Programas complementario al programa oficial del Ministerio de Educación. Los planes y programas contenidos en este banco deberán cumplir con los objetivos nacionales de aprendizaje y deberán estar a disposición de todos los establecimientos que los quieran utilizar. Además se contempla un tiempo de libre disposición en las bases curriculares y en los planes de estudios elaborados por el Ministerio de Educación, de tal forma que cada establecimiento tenga la posibilidad de profundizar materias y/o agregar conocimientos específicos que sean propios de su proyecto educativo.

*“Los acuerdos muchas veces no resultan fáciles y siempre traen consigo renuncias y ésta no fue la excepción.”*



**6. Normas de no discriminación arbitraria y selección.** Se ha acordado establecer normas para asegurar que los procesos de admisión de cada establecimiento escolar sean transparentes, objetivos y no discriminen arbitrariamente. Asimismo, se establece que cada establecimiento debe tener e informar su proyecto educativo. Además, el acuerdo establece que los establecimientos subvencionados entre pre kinder y sexto año básico no podrán considerar los méritos académicos de los alumnos como un criterio para admisión de los mismos. En materia de repitencia escolar el acuerdo establece que se deberá mantener al alumno en un mismo establecimiento, aún cuando éste hubiese repetido una vez en el ciclo básico y/o una vez en la media.

**7. Financiamiento.** Valoramos los avances que se han realizado en materia de incremento de la subvención escolar. Particularmente los nuevos recursos que contempla el proyecto de ley de subvención preferencial, el incremento parejo a la subvención escolar de un 15%, y los reajustes especiales para las escuelas rurales y la educación de adultos. Educar con calidad significa contar con los recursos adecuados para que se puedan cumplir los estándares de aprendizaje que se definirán para el conjunto de nuestras escuelas y liceos. Este financiamiento debe ser mayor para aquellos alumnos más vulnerables y con menor capital cultural, pues allí la tarea educativa es más compleja y desafiante.

**8. Un nuevo Consejo Nacional de Educación.** El propósito común de elevar la calidad de la educación chilena requiere de instituciones que tengan una mirada de país y de largo plazo y cuyo único propósito sea una mejor educación para todos los chilenos. Por eso hemos acordado crear el Consejo Nacional de Educación, en reemplazo del actual Consejo Superior de Educación. Este nuevo Consejo se compondrá con miembros de excelencia y alta calificación en la materia y que representen a los actores de la educación y todos los sectores de opinión que forman parte de la comunidad nacional. Sus integrantes permanecerán en sus cargos por un periodo que vaya más allá de los ciclos electorales. Así, esta institución será clave para asegurar la calidad de la educación, pues tendrá más y mejores atribuciones para orientar, evaluar y corregir las metas, procesos y mecanismos del sistema educacional, en materias tan decisivas como el currículo, los estándares de aprendizaje, y los planes y programas.

**9. Mantener y desarrollar un sistema educacional de provisión mixta.** Históricamente la educación en Chile ha sido provista de manera mixta. Es responsabilidad del Estado mantener y desarrollar un sistema de educación, gratuito y de excelencia. Junto con ello debe velar por la eficaz realización de la libertad de enseñanza y del derecho a una educación de calidad a través del apoyo a todas las escuelas, sean públicas o privadas, aumentando así, la diversidad de los proyectos educativos en nuestro sistema escolar. Ello es una condición indispensable en una sociedad democrática y plural, que valora todas las expresiones culturales y religiosas que conviven en su seno. El Acuerdo alcanzado se materializará en una indicación sustitutiva acompañada del correspondiente mensaje que reemplazará al proyecto de Ley General de Educación enviada por el Gobierno al Parlamento, como asimismo a la propuesta legislativa realizada por la Alianza. Además, este acuerdo significa adecuar en las materias pertinentes los proyectos de ley sobre Reforma Constitucional, Subvención Preferencial, de Superintendencia de Educación y de las demás leyes que sobre la materia hoy se tramitan en el Congreso. También forman parte integral de este acuerdo los textos legales específicos sobre algunas de las materias concordadas.

Estamos seguros de que este acuerdo permitirá al país avanzar en forma clara y decidida hacia una educación de calidad para todos. Hacemos un llamado a toda la sociedad chilena y en particular a los actores del proceso educativo a trabajar con el único norte de dar a nuestros niños y jóvenes más y mejores oportunidades sobre la base de una educación de calidad.

Noviembre, 2007

*“Los  
sostenedores  
deberán ser  
personas  
jurídicas y  
poseer giro  
único dedicado  
a la educación.”*

# Pacto Oposición y Gobierno: ¿Educación pública: fortalecimiento o un espacio en retirada?

LUIS EDUARDO SANTA CRUZ G.<sup>1</sup>

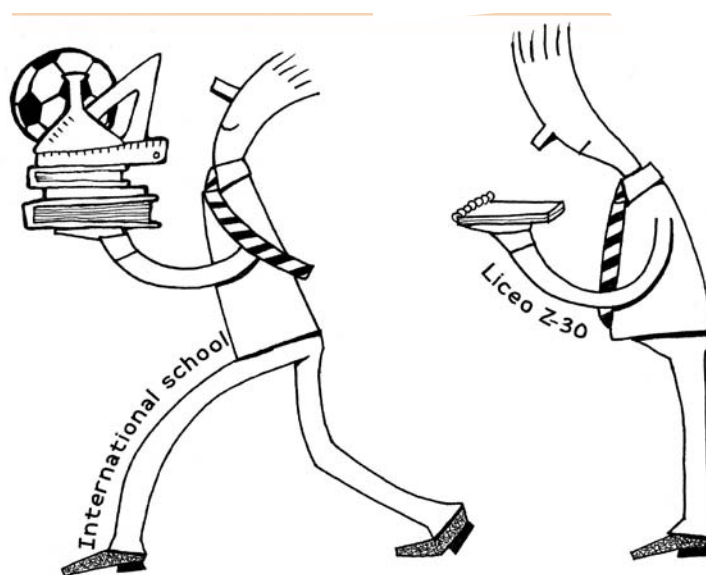
El pacto Gobierno-Oposición en educación ha tenido un resultado decepcionante, aunque previsible. Las propuestas orientadas a la igualdad y a una mayor integración social en el sistema educativo -que también resultaban ser tímidas en el Proyecto de Ley de Educación del Ejecutivo, para la envergadura del problema- se han excluido del acuerdo. Esto ha sido un perfecto resumen de los últimos veinte años, donde las políticas a favor de la equidad en el sistema educativo han sido siempre marginales, aun cuando resuenen constantemente -a veces con mucha fuerza- en los discursos gubernamentales.

Este pacto es, también, como dice un amigo, una expresión de la *amnesia* de la clase política, pues parece olvidarse que la movilización estudiantil (apoyada por un amplio sector de la sociedad) era un profundo llamado a un sistema educacional de mayor calidad, pero, por encima de ello, más igualitario y menos segregado.

En este ensayo pretendemos sostener que, en realidad, los consensos a los que han arribado las fuerzas políticas se orientan a resolver algunas de las *fallas* del mercado, antes que a asegurar el cumplimiento de una educación de calidad para todos; así como que las medidas propuestas no resolverán la incapacidad del mercado para cumplir con objetivos redistributivos, de eficacia y equidad (Calero y Bonal, 1999).

## Regulaciones estatales y expansión del cuasi-mercado educativo

Se ha destacado el valor simbólico de consensuar la derogación de la LOCE, y no cabe duda que Chile ha pasado demasiado tiempo con una ley carente de legitimidad. Sin embargo, esto no nos debe hacer olvidar que, de aprobarse, esta ley nacerá teñida por las particulares condiciones de exclusión de nuestro marco político y por la notable ausencia de los principales actores escolares y sociales que fueron parte del debate educativo en los últimos dos años.



<sup>1</sup> Investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE); Estudiante de Doctorado, Universidad de Granada.

“Se busca terminar de configurar el sistema educativo bajo los designios del mercado educativo.”

Junto a lo anterior, quedan razonables dudas sobre si la nueva normativa permitirá fortalecer la educación pública; o si, más bien, en esta operación se busca terminar de configurar el sistema educativo bajo los designios del mercado educativo. Se ha argumentado que se establecen mayores controles por parte del Estado a los sostenedores particular subvencionados y que, en ese sentido, se limita la acción del mercado. Al respecto, conviene recordar que la utopía del mercado libre no existe sino en las mentes de los neoliberales, y que todos los mercados poseen un piso mínimo de regulaciones. En la actual propuesta éste no es sustancialmente modificado, y cuando lo es -como veremos más adelante en relación con el cierre de los malos proveedores-, esto tiene como función cooperar con el capital privado antes que fortalecer la acción redistributiva de parte del Estado.

En el escenario actual, el Estado debe hacerse cargo de los constantes fracasos de las reformas pro-mercado<sup>2</sup> y de la producción regular de “vidas desperdiciadas” (que, según Bauman (2002), es la *normalidad* de este modelo); y, por tanto, asume -aunque parcialmente- los costes inherentes al mercado educativo que ha favorecido, mediante el desarrollo de estrategias locales de emergencia para recuperar la legitimidad perdida (Robertson y Dale, 2002), algunas de las cuales se contradicen con su precepto moral básico de no intervención (Bonafant, 2003: 169). En el caso de Chile, esta mayor intromisión estatal no modifica el diseño básico del sistema educativo. Por el contrario, busca profundizar el cuasi-mercado, de modo de asegurar su legitimidad y abordar algunos yerros -insolubles, por cierto- de este tipo de diseños institucionales. Todo esto, sin introducir requisitos y/o mecanismos mínimos de equidad, que reduzcan la desigualdad y la segregación.

Es así como se consagra la primacía de la provisión privada, ampliando las transferencias de recursos hacia ese sector y negándose a imponer restricciones en los aspectos más sensibles para dichos proveedores, como son el mecanismo de financiamiento, la selección del alumnado, la igualdad de trato, la posibilidad de lucrar, el

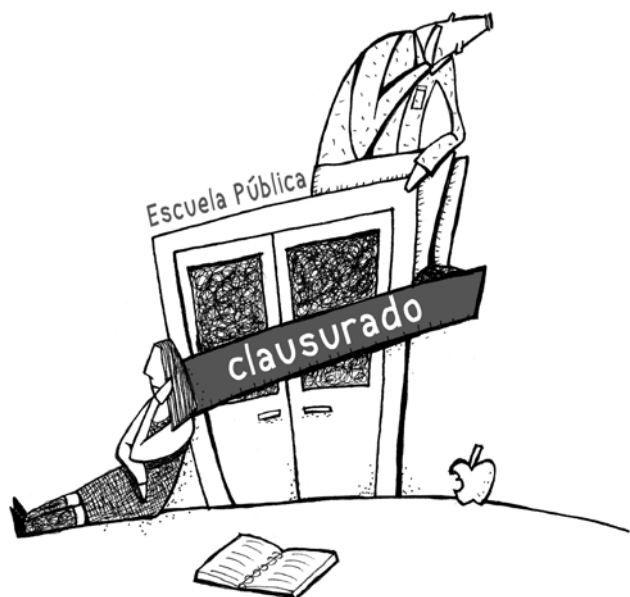
financiamiento compartido, la libertad de entrada al sistema y el control de la oferta educativa. Junto a ello, se amplía la participación de privados en el diseño y gestión de funciones públicas, al abrir un ancho camino para externalizar la intervención/ apoyo y evaluación de establecimientos.

### **Clasificación y cierre de establecimientos**

Una de las medidas menos comentadas del acuerdo, pero más significativas, es el retiro de la subvención y el cierre de aquellos establecimientos que no cumplan con estándares básicos, sean éstos públicos o privados. Este mecanismo busca resolver uno de los nudos de los cuasi-mercados educativos: la salida de los malos proveedores. ¿No parece acaso una medida de sentido común y justicia? Para muchos esto es así, si bien sus implicancias para la educación pública son sumamente complejas. Sometida a una competencia desigual (por los menores recursos invertidos y por ser integradora) se encuentra condenada casi sistemáticamente a obtener los peores resultados -aun cuando comparativamente tenga la misma o mejor calidad que el sistema particular subvencionado (Carnoy y Mc Ewan, 2000)-. En este contexto, la aplicación de esta medida constituye una amenaza a su supervivencia. Ante malos resultados las escuelas públicas quedarán bajo un administrador provisional, y finalmente podrían ser cerradas, en caso de existir otra oferta disponible en la zona. Esta política se orienta en la dirección errada, pues la naturaleza sustancialmente diferente de ambos tipos de proveedores demanda acciones de parte del Estado que sean igualmente disímiles.

Parte fundamental de esta propuesta es la clasificación de las escuelas en diferentes rangos de logro, la que tiene por doble objetivo identificar (y cerrar) a las que lo hagan mal, y proporcionar información a los *consumidores* de educación. Uno de los efectos buscados con esta medida es la generación de un mayor “dinamismo” en el sector de establecimientos que obtienen los más bajos resultados, que en general son municipales y atienden a los más pobres. En el actual esquema, muchos de ellos partirían amenazados con la

2 Luego de un cuarto de siglo de cuasi-mercado en Chile, los resultados no han refrendado las profecías de la intelectualidad neoliberal sobre los efectos de los mercados educativos: no ha mejorado el sistema escolar en su conjunto, el sector privado no es más eficiente que las escuelas públicas, no existe mayor diversificación horizontal de la oferta, la elección de escuela no ha favorecido a los más pobres y los malos establecimientos no salen del sistema (Almonacid, 2004; Bellei, 2007; Carnoy y Mc Ewan, 2000; OECD, 2004).



posibilidad del cierre en un futuro cercano, pese al enorme saber acumulado que indica que los mejores resultados suelen estar fuertemente relacionados con una mayor selección social y académica, y no con una supuesta mejor calidad de la enseñanza. Al no reparar en las condiciones de desigualdad estructural en las que muchos establecimientos funcionan, la escala de calidad de establecimientos informará más sobre el capital cultural y económico de su estudiantado que sobre sus procesos educativos. La propuesta soslaya esta evidencia, pues, indudablemente, esta iniciativa tendrá réditos para el sistema político y beneficios para el mercado. Por un lado, se fortalecerá la imagen de que el Estado *responsabiliza* a quienes lo hacen mal; y, por otro, disminuirán las plazas escolares del sector público, pues al ser el subsistema más frágil frente a la nueva política y tener una débil capacidad para ampliar su oferta, los estudiantes deberán dirigirse a establecimientos particular subvencionados en busca de ellas.

La implementación de las medidas anunciadas puede significar la reducción de la escuela pública a su mínima expresión<sup>3</sup>, reclusión ahí donde los márgenes de ganancia resultan demasiado bajos para atraer la inversión privada; perdón, el gasto público a través de actores privados. El cierre regular

de establecimientos generará mayor movilidad de los estudiantes, lo que, sin duda, favorecerá el ingreso de capitales de mayor envergadura. Por otra parte, el posible cierre de algunos establecimientos particular subvencionados, en su mayoría de pequeños propietarios, no constituye un problema para los favorecedores del “emprendimiento” en educación. De hecho, sus propios dirigentes han mencionado la necesidad de profesionalizar la gestión educativa en este tipo de establecimientos, lo que indica la voluntad de querer modificar el tipo de actor educativo privado que participa del negocio. Lo que se busca es favorecer a los grandes empresarios. En ese sentido, la eliminación de los “malos empresarios” puede ser la “prueba de la blancura”, una demostración de la eficiencia y neutralidad del sistema. Esto puede contribuir, por un lado, a dotar de mayor legitimidad al cuasi-mercado, la que hoy se encuentra claramente debilitada. Y, por otro, podría ampliar las posibilidades de negocio bajo las formas de fusiones, compras o cualquier otra figura que implique una mayor concentración de la propiedad.

Coherente con lo anterior, se observa la negativa a restringir la entrada de nuevos proveedores al sistema, de modo que estuviese en relación con la demanda existente en un determinado territorio. Esto, que constituye una práctica habitual en los sistemas con provisión mixta, en Chile se observa, por parte de algunos, como una traba a la libertad de “emprendimiento”. Es decir, se consagra el despilfarro de recursos públicos, al permitirse que se abran establecimientos privados en aquellos lugares en que está cubierta la demanda, compitiendo en condiciones desiguales con los establecimientos públicos. El descenso en la matrícula que muchas veces se advierte en esos últimos no responde a la calidad de su enseñanza, sino al hecho de tener que competir en términos desiguales con la oferta particular subvencionada.

La propuesta de salida de escuelas, antes que una medida orientada a mejorar la calidad, parece estar dirigida a *movilizar* el mercado, ofreciendo regularmente establecimientos para el ingreso de nuevos capitales al sistema. La similitud de esta reforma con la experiencia de *No Left Child Behind* implementada por el gobierno de Bush

“Ante malos resultados las escuelas públicas quedarán bajo un administrador provisional, y finalmente podrían ser cerradas.”

<sup>3</sup> En este contexto, es posible que se mantengan unos pocos establecimientos públicos de *excelencia* o *emblemáticos*, quienes seguramente aumentarán su selectividad y elitismo. Esto constituye una contradicción en sus términos.

es llamativa<sup>4</sup>. A modo de referencia, se puede indicar que esta última no parece haber generado mejores resultados globales, no ha existido mayor innovación (en general se vuelve a un esquema academicista), se ha incrementado la selección y las estrategias de marketing de los establecimientos y, por cierto, se ha limitado la participación auténtica de la comunidad educativa (Darling-Hammond, 2007; Lubienski, 2003).

En suma, este acuerdo dibuja un cuadro complejo para la educación pública. ¿Quién se hará cargo de proveer las plazas que se cierran en los establecimientos municipales? Tenemos derecho a sospechar que, ante la ausencia de políticas de construcción de establecimientos públicos, los alumnos serán derivados, en su mayoría, a proveedores particular subvencionados. ¿Se llegará al sin sentido de que en determinadas comunas la educación pública dejará de existir? Estamos ante la posibilidad de que la educación gratuita -y con esto el derecho a ella- desaparezca o se vuelva insuficiente en determinados territorios.

### Selección escolar

Uno de los temas que el acuerdo plantea como central son las modificaciones a la selección escolar. Se señala que en adelante la selección se deberá realizar mediante un procedimiento transparente y objetivo. Estos criterios ya estaban presentes en la LOCE, por lo cual la propuesta actual no agrega nada sustantivo. También se presenta como un logro importante la eliminación de la selección académica durante la educación básica y el establecimiento de trabas para la expulsión de los estudiantes que hubiesen repetido curso, tanto en básica como en media. Pero todo esto resulta absolutamente insuficiente.

En el caso de la educación básica, si bien se impide la selección académica, en adelante se autoriza la selección en base a los proyectos educativos del establecimiento, sin indicar límites precisos respecto de ello. Así, los establecimientos podrán escoger sólo a aquellos estudiantes que se "adecuan" al ethos y los objetivos del establecimiento, pues no estarán obligados a recibir

a todos los estudiantes. Tampoco se dice nada respecto a la selección o expulsión por problemas conductuales y/o disciplinarios. De aprobarse estas disposiciones, la no selección en educación básica será sólo una virtualidad, y es probable que nos enfrentemos a diversas estrategias de selección adversa por parte de los establecimientos con el fin de atraer cierto tipo de alumnos.

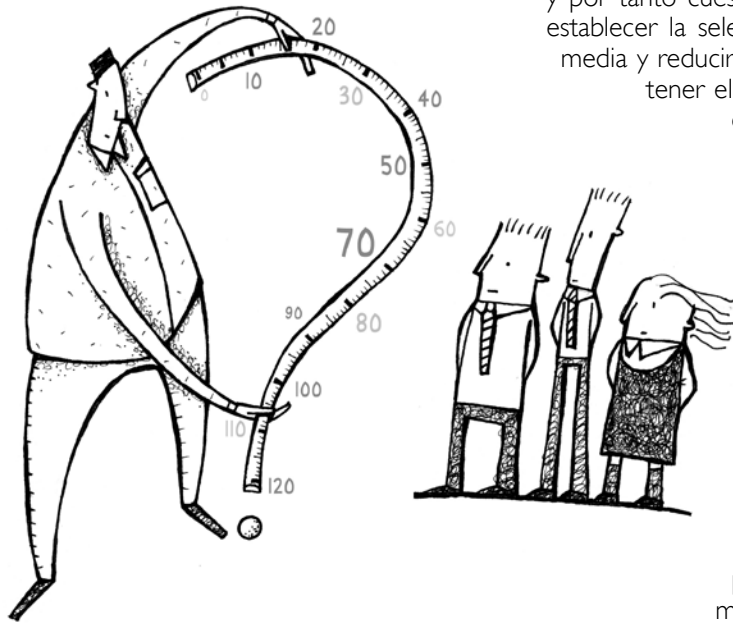
Un ámbito obviado en el acuerdo es qué hacer cuando existe sobredemanda en algunos establecimientos. Se indica que se decidirá en base al proyecto educativo de los establecimientos, lo que permite un ancho margen de arbitrariedad. ¿Cómo evitar que se mantenga la actual práctica de seleccionar a los mejores y más "baratos" de educar? Al respecto, la libertad con que contarán los establecimientos será casi absoluta. Esto refrenda lo que estábamos sosteniendo: la escasa capacidad del Estado para determinar las condiciones bajo las cuales está dispuesto a financiar a los sostenedores privados.

De los diferentes tipos de selección, llama la atención que la propuesta haya hecho caso omiso de la selección económica, producida fundamentalmente por el mecanismo de financiamiento compartido. Con esto, la propuesta no resuelve de raíz uno de los problemas de inequidad más severos del sistema educativo: se gasta menos en la educación de los más pobres. Además de esto, se puede profundizar la segregación por clases del sistema educativo, al existir diversos "mercados educativos" perfectamente demarcados por el valor de la matrícula. Las consecuencias en el plano de la igualdad de oportunidades y de la integración social son nefastas.

Según los sectores (neo) liberales, la disposición a pagar por parte de los padres debe ser aprovechada, pues eso los convierte en mejores consumidores del producto educativo. Al respecto, existe una importante literatura que describe cómo la capacidad de pago constituye el principal instrumento de segregación de los sistemas educativos y cómo es utilizada por las familias, fundamentalmente, como un medio de diferenciación social (Ball et. al., 2001). En otras

“La similitud de esta reforma con la experiencia de No Left Child Behind implementada por el gobierno de Bush es llamativa”.

<sup>4</sup> En Estados Unidos, tras la lógica de *fuertes consecuencias* para quienes lo hagan mal, se ha avanzado en un activo proceso privatizador. Las escuelas han sido clasificadas en base a los resultados de aprendizaje de los estudiantes alcanzados en pruebas estandarizadas. Aquellas que no logran mejorar son sancionadas, y de persistir en esta situación son cerradas, derivándose los estudiantes a otros establecimientos, sean públicos o *charter* (equivalentes a los particular subvencionados en Chile).



palabras, lo que puede volver atractivas ciertas ofertas educativas es que ellas ofrecen -implícita o explícitamente- la certeza de cierre social (actualizando la noción de Parkin) frente a los más pobres y menos dotados académicamente (Whitty, 2000).

Asimismo, el acuerdo permite la selección académica a partir de 7° año básico (que en un futuro cercano será primer año de enseñanza media). Es decir, la selección se hace de manera absolutamente temprana, y ni siquiera en el momento en que se diferencian las trayectorias educativas, como podría ser al tener que elegir entre formación técnica o científico-humanista. En países que seleccionan a temprana edad, como es el caso de Alemania, esto ocurre cuando los estudiantes deben escoger entre seguir estudios orientados a la formación profesional o a la Universidad (Eurydice, 2005). Pese a esto, suele existir correspondencia entre selección temprana y altos niveles de segregación socioeconómica; por lo que sistemas altamente selectivos suelen estar reñidos con los objetivos de equidad. En el caso de Chile esto es aún más grave, por ser uno de los países con mayor desigualdad en el mundo,

y por tanto cuesta comprender las razones para establecer la selección al comenzar la educación media y reducir el impacto igualador que puede tener el paso por la educación, a menos que lo entendamos como lo que es: un intento deliberado por permitir a los establecimientos escoger a los mejores alumnos posibles y desprenderse de aquellos que no le reportan beneficios.

En relación con todo esto, debemos preguntar si mediante esta configuración excluyente del sistema educativo, y la negación a tamizarlo con acciones orientadas a favor de la igualdad, las políticas educativas no están permitiendo conscientemente la profundización de un sistema escolar altamente segregado por clases sociales.

### Apoyo al mejoramiento educativo

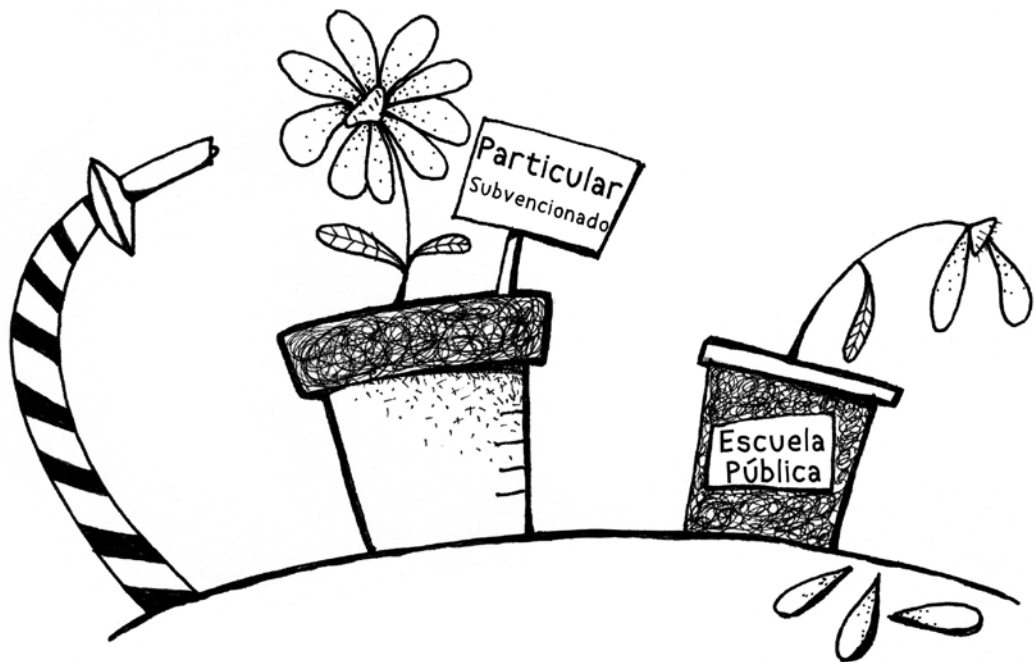
La estrategia de mejoramiento de la calidad educativa que subyace al acuerdo se basa en la lógica de la zanahoria y el garrote. Trata de armonizar las elevadas consecuencias para las escuelas junto con el apoyo técnico a quienes tengan peores resultados en la prueba SIMCE<sup>5</sup>. Sin embargo, no considera suficientemente el efecto perverso que puede tener la *culpabilización* que se hace de las escuelas y sus docentes; en particular, por la escasa atención que muestra por las desmedradas condiciones que suelen encontrarse en establecimientos con pobres resultados. En ese sentido, es una estrategia de mejoramiento que se encuentra minada desde su inicio.

Esta propuesta no implica una superación de la lógica de la competencia entre establecimientos, y por tanto, las medidas anunciadas constituyen, en primer lugar, un mecanismo para contener el riesgo producido por el funcionamiento *normal* del actual sistema educativo. Coherente con esto, la política de mejoramiento se basará en la dinámica de

“Suele existir correspondencia entre selección temprana y altos niveles de segregación”.

5 Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

“Algunos establecimientos podrán ser beneficiados individualmente, pero difícilmente esto redundará en un mejoramiento global”.



individualizar y focalizar en los *perdedores* del juego de la competencia entre establecimientos, cuya gran mayoría son públicos.

Las políticas de mejoramiento desarrolladas durante los últimos quince años, la mayor parte basadas en la lógica de los programas focalizados, no consolidaron adecuadas estructuras de apoyo y supervisión a los establecimientos. Esto mismo implicó que los procesos de mejoramiento se caracterizaran por su fugacidad. No sedimentaron en un saber sistémico, que le facilitara a los establecimientos contar con apoyo constante ni tampoco se desarrollaron estructuras de cooperación entre ellos (locales, regionales o nacionales). La actual propuesta repite los mismos errores, pero ahora en forma exponencial: el saber de asistencia y cooperación a los establecimientos, en gran parte, se privatiza, siendo entonces legítima la duda respecto a su capacidad para consolidar un saber pedagógico en el conjunto del sistema.

Por lo mismo, no extraña que se debiliten las instancias intermedias del Ministerio de Educación (que nunca fueron fortalecidas), pues esta función les será definitivamente arrebatada. Desde el punto de vista del mejoramiento global del sistema, esta propuesta resulta evidentemente onerosa y no asegura el progreso general e igualitario de los es-

tablecimientos educativos. Algunos establecimientos podrán ser beneficiados individualmente, pero difícilmente esto redundará en un mejoramiento global. Dada la privatización de las agencias de apoyo, no existirán espacios ni mecanismos estables de transferencia al interior del sistema, de modo de resolver el difícil problema de sostener los procesos de mejoramiento. Sin embargo, la actual estrategia también puede ser vista como una poderosa herramienta para transferir fondos a universidades, consultoras y ONG, con y sin fines de lucro; lo que, a su vez, puede redundar en la disminución de la distancia crítica de estas últimas respecto al Estado.

Por otra parte, la propuesta de mejoramiento también contempla que se ampliarán los tiempos de libre disposición para el conjunto de los establecimientos, sin considerar la experiencia acumulada, la que indica que en un contexto de competencia, amenazas de cierre y clasificación por resultados en evaluaciones estandarizadas, existe una elevada tendencia a disminuir la innovación curricular y un creciente uso de los tiempos de libre disposición a fortalecer aquellas áreas que son objeto de las mediciones<sup>6</sup>. Además, de la tendencia a incrementar los mecanismos de selección con el fin de contar con estudiantes de mayor capital cultural y económico (Darling-Hammond, 2007).

En ese sentido, el resultado puede ser peor que la enfermedad. ¿Esto significará una mejor educación? Posiblemente no. La innovación y la creatividad no se producen por decreto, sino que a través de la revisión del conjunto de elementos institucionales y sistémicos que estimulan y/o constriñen la labor educativa. Por lo mismo, si no se modifican sustancialmente los mecanismos de evaluación y la lógica de competencia en que se encuentran inmersos los establecimientos, es difícil que la amenaza de elevadas consecuencias, apoyo técnico focalizado (privatizado) y mayor autonomía curricular, impliquen mejoramientos sustantivos y sostenibles en el tiempo para el conjunto del sistema. Cuesta creer que se liberará, como algunos argumentan, la creatividad escondida en las escuelas.

### Reflexión final

En términos generales, el acuerdo sobre la nueva ley de educación profundiza y perfecciona los mecanismos de mercado y resguarda los espacios de autonomía para que determinados establecimientos (principalmente privados) desarrollen proyectos educativos altamente excluyentes. La presencia de nuevas regulaciones estatales no implica la incorporación de objetivos redistributivos, ni se modifica la lógica estructural del cuasi-mercado educativo, la misma que no ha logrado resultados positivos en más de 25 años de implementación. Es así como se amplía el espacio para la participación de los privados, por ejemplo, tercerizando funciones públicas, y manteniendo la posibilidad de lucrar con fondos públicos, lo que implica de suyo que parte de los recursos no se utilizan para mejorar el servicio educativo ofrecido.

Ahora bien, la pregunta es si se puede esperar que las medidas anunciadas contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación recibida. No existe ninguna seguridad respecto de eso. Considerando la experiencia de los países más desarrollados del mundo, el informe de la prueba PISA 2003 manifestó sus reticencias a utilizar la competitividad y la privatización de

la educación como estrategia de mejoramiento. Esto debido a que los mecanismos de mercado no introducen incentivos suficientes para el mejoramiento y tienden a generar circuitos de segmentación al interior del sistema educativo (Lubienski, 2003).

El escamoteo que se ha hecho de la deliberación pública desarrollada en la Comisión Asesora de la Presidencia para la Calidad Educativa -que implicó la ausencia en relación a fortalecer la educación pública, otorgar el financiamiento adecuado y modificar sustantivamente la institucionalidad- y la posible aprobación de esta nueva ley sin mayor debate, constituyen malas noticias para el fortalecimiento de la democracia. Muchas de las dudas planteadas en este texto están referidas al futuro, pues se observa la tendencia a seguir buscando soluciones privadas a problemas públicos. Parafraseando a Bauman, si no denunciamos claramente la *catástrofe* que se viene (para la educación pública y el futuro de la igualdad), nada la hará ineludible.

6 Por ejemplo, la comisión que revisó la Prueba Simce el año 2003 manifestó la preocupación por el estrechamiento curricular que se estaba produciendo en los establecimientos, debido a la tendencia mayoritaria de estos a utilizar los tiempos de libre disposición -que, por cierto, ya existen- básicamente para enseñar aquello que será medido.

## BIBLIOGRAFIA

- Almonacid, C. (2003): Un cuasi mercado educacional: la escuela privada subvencionada en Chile. *Revista de Educación*, N° 333, pp.165-196.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Macrae, S. (2001): 'In All Our Interests': internal marketing at Northwark Park School. *British Journal of Sociology of Education*, 22 (1), pp. 35-50.
- Bauman, Z. (2002): *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Bellei, C. (2007): Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Revista Pensamiento Educativo*, 40 (1).
- Bonal, X. (2003): The Neoliberal Educational Agenda and the Legitimation Crisis: old and new state strategies. *British Journal of Sociology of Education*, 24 (2), pp. 159-175.
- Calero, J.; Bonal, X. (1999): *Política Educativa y gasto público en educación*, Ediciones Pomares-Corredor, Madrid.
- Carnoy, M.; McEwan, P. (2000): "The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 22(3), 213-239.
- Darling-Hammond, L. (2007): Race, inequality and educational accountability: the irony of 'No Child Left Behind'. *Race Ethnicity and Education*, 3 (3), pp. 245-260.
- Eurydice (2005): *Las cifras claves de la educación en Europa 2005*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Lubienski, C. (2003): *School Competition and Promotion: Substantive and Symbolic Differentiation in Local Education Markets*, Occasional Paper No. 80, National Center for the Study of Privatization in Education Teachers College, Columbia University.
- OCDE (2004): *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. París.
- Robertson, S.; Dale, R. (2002): Local states of emergency: the contradictions of neo-liberal governance in education in New Zealand, *British Journal of Sociology of Education*, 23 (3), pp. 463-482.
- Whitty, G. (2000): *Teoría social y política educativa*. Ediciones Pomares-Corredor, Madrid.

# Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes

**CARLOS MARCELO<sup>1</sup>**

*En el presente artículo se revisan las dificultades relacionadas con los primeros momentos de vida profesional de los docentes principiantes, que obligan a pensar en un ejercicio de constante adaptación. Asimismo se examinan las diversas características de los programas de inducción profesional, donde se indican condiciones necesarias como son la existencia de tiempo para los profesores, promoción del trabajo grupal, y la disminución de la carga docente para quienes acompañen y para los mismos docentes jóvenes.*



<sup>1</sup> Catedrático de Didáctica de la Universidad de Sevilla, España. Director del Grupo de Investigación IDEA: <http://prometeo.us.es/idea>

Vivimos tiempos de cambio. Cambios sociológicos, económicos, valóricos, demográficos, culturales, etc., que están desafiando constantemente la capacidad de equilibrio, integración e innovación de nuestras sociedades y sistemas. Una de las características de la sociedad en la que vivimos tiene que ver con el hecho de que el conocimiento es uno de los principales valores de sus ciudadanos. El valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos, y de la capacidad de innovación y emprendimiento que éstos posean. Pero los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad y ello nos obliga ahora más que nunca a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia. Hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje.

¿En qué afectan estos cambios a las escuelas y al trabajo que en ella desarrolla el profesorado? ¿Cómo debemos repensar el trabajo del docente en estas nuevas circunstancias? ¿Cómo deberían formarse los nuevos profesores? ¿Qué características debería de tener la profesión docente en el siglo XXI para ser realmente una profesión del conocimiento? (Marcelo, 2002).

### **1. El proceso de convertirse en profesor: un continuo de aprendizaje a lo largo de la vida**

Convertirse en profesor es un largo proceso. A las instituciones de formación inicial del profesorado llegan candidatos que no son "vasos vacíos". Como ya investigara Lortie (1975), las miles de horas de observación como estudiantes contribuyen a configurar un sistema de creencias hacia la enseñanza que los aspirantes a profesores tienen y que les ayudan a interpretar sus experiencias en la formación. Estas creencias a veces están tan arraigadas que la formación inicial no consigue el más mínimo cambio profundo en ellas (Pajares, 1992; Richardson & Placier, 2001).

La formación inicial del profesorado

ha sido objetivo de múltiples estudios e investigaciones (M. Cochran-Smith & Fries, 2005). En general se observa una gran insatisfacción tanto de las instancias políticas como del profesorado en ejercicio o de los propios formadores respecto a la capacidad de las instituciones de formación para dar respuesta a las necesidades actuales de la profesión docente. Las críticas hacia su organización burocratizada, el divorcio entre la teoría y la práctica, la excesiva fragmentación del conocimiento que se enseña, la escasa vinculación con las escuelas (Feiman-Nemser, 2001) están haciendo que ciertas voces críticas propongan reducir la extensión de la formación inicial para incrementar la atención al periodo de inserción del profesorado en la enseñanza. Es el caso del reciente informe de la OCDE (2005).

Frente a estas propuestas, viene bien recordar el excelente artículo escrito por David Berliner (2000) en el que refuta una docena de críticas que habitualmente se hacen a la formación inicial del profesorado (que para enseñar basta con saber la materia, que enseñar es fácil, que los formadores de profesores viven en una torre de marfil, que los cursos de metodología y didáctica son asignaturas blandas, que en la enseñanza no hay principios generales válidos, etc). Críticas, desde el punto de vista del autor, interesadas y con una visión bastante estrecha de la contribución que la formación inicial tiene en la calidad del profesorado. Dice Berliner: "*creo que se ha prestado poca atención al desarrollo de aspectos evolutivos del proceso de aprender a enseñar, desde la formación inicial, la inserción a la formación continua*" (370). En este proceso la formación inicial juega un papel importante y no baladí o sustituible como algunos grupos o instituciones están sugiriendo.

Los profesores, en su proceso de aprendizaje, pasan por diferentes etapas. De todas estas fases la que más nos interesa en este informe es la que se inicia con los primeros contactos con la realidad de la escuela, asumiendo el papel profesional reservado a los docentes. Bransford, Darling-Hammond, & LePag (2005) han planteado que para dar respuesta a las nuevas y complejas situaciones con las que se encuentran los

docentes es conveniente pensar en los profesores como "expertos adaptativos", es decir, personas preparadas para un aprendizaje eficiente a lo largo de toda la vida. Esto es así porque las condiciones de la sociedad son cambiantes y cada vez más se requiere de personas que sepan combinar la competencia con la capacidad de innovación.

Los profesores principiantes necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes. Ello es más posible si el conocimiento esencial para los profesores principiantes se pudiera organizar, representar y comunicar de forma que les permita a los alumnos una comprensión más profunda del contenido que aprenden.

## 2. Los problemas de los profesores principiantes

La inserción profesional en la enseñanza es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a profesores. Es un

periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. Es éste el concepto de inserción que asume Vonk, autor holandés con una década de investigaciones centradas en éste ámbito: *"definimos la inserción como la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo. La inserción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores"* (Vonk, 1996, 115).

Conviene insistir en esta idea de que el periodo de inserción es una etapa diferenciada en el camino de convertirse en profesor: No es un salto en el vacío entre la formación inicial y la formación continua, sino que tiene un carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo (Britton, Paine, Pimm, & Raizen, 2002). El periodo de inserción y las actividades propias que le acompañan varían mucho entre los países. En algunos casos se reducen a actividades burocráticas y formales. En otros, como veremos más adelante, configuran





toda una propuesta de programa de formación cuya intención es asegurar que los profesores entren en la enseñanza acompañados por otros que pueden ayudarle.

Los profesores principiantes tienen, según Feiman (2001), dos tareas que cumplir: deben enseñar y deben aprender a enseñar. Independientemente de la calidad del programa de formación inicial que hayan cursado, hay algunas cosas que sólo se aprenden en la práctica y ello repercute en que este primer año sea un año de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición. Las principales tareas con que se enfrentan los profesores principiantes son: adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesor; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional. Y el problema es que esto deben hacerlo en general cargados con las mismas responsabi-

lidades que los profesores más experimentados (Marcelo, 1999).

Ya resulta clásico el trabajo desarrollado por Simon Veenman (1984) quien popularizó el concepto de "choque con la realidad" para referirse a la situación por la que atraviesan muchos docentes en su primer año de docencia. Según este autor holandés, el primer año se caracteriza por ser, en general, un proceso de intenso aprendizaje -del tipo ensayo-error en la mayoría de los casos-, y caracterizado por un principio de supervivencia, y por un predominio del valor de lo práctico. Los programas de iniciación tratan de establecer estrategias para reducir o reconducir el denominado "choque con la realidad". Los profesores principiantes se encuentran con ciertos problemas específicos de su estatus profesional. Valli (1992) plantea que son la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores; el aislamiento de sus compañeros; la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación, y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza, los problemas que más amenazan a los profesores principiantes. En una revisión más reciente Britton et al (2002) y Serpell (2000) confirman que los problemas encontrados por Veenman siguen siendo actuales: cómo gestionar el aula, cómo motivar a los alumnos, cómo relacionarse con los padres y con los compañeros, en definitiva cómo sobrevivir personal y profesionalmente.

Los primeros años de docencia no sólo representan un momento de aprendizaje del "oficio" de la enseñanza, especialmente en contacto con los alumnos en las clases. Significan también un momento de socialización profesional. Es durante las prácticas de enseñanza que los futuros profesores empiezan a conocer la "cultura escolar" (Kennedy, 1999). Pero es durante el periodo de inserción profesional cuando esta socialización se produce con mayor intensidad. En este momento, los nuevos profesores aprenden e interiorizan las normas, valores, conductas, etc., que caracterizan a la cultura escolar en la que se integran.

### 3. Los profesores principiantes y la cultura profesional

El período de iniciación a la enseñanza representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor; así como la adaptación de éste al entorno social en que lleva a cabo su actividad docente. Dicha adaptación puede ser fácil cuando el entorno sociocultural coincide con las características del profesor principiante. Sin embargo, tal proceso puede ser más difícil cuando debe integrarse a culturas que le son desconocidas hasta el momento de empezar a enseñar. Sabar (2004) hace el símil entre los procesos de socialización del profesor principiante y de los inmigrantes. Al igual que los inmigrantes se desplazan a un país cuya lengua normalmente no conocen, así como su cultura y normas de funcionamiento, así “el profesor principiante es un extraño que a menudo no está familiarizado con las normas y símbolos aceptados en la escuela o con los códigos internos que existen entre profesores y alumnos. En este sentido los profesores principiantes parecen recordar a los inmigrantes que abandonan una cultura familiar para moverse a un lugar atractivo y a la vez repelente” (Collis & Winnips, 2002).

Otros investigadores que han revisado el periodo de inserción, así como los programas que se han puesto en marcha, han sido Wideen, Mayer-Smith y Moon (1998). Después de su revisión concluyen que ha habido mucha investigación sobre el primer año de enseñanza, confirmándose la visión ampliamente extendida de que este año supone un choque cultural para los profesores principiantes, especialmente para los que están peor preparados. Un aspecto negativo que señalan los autores es el siguiente: “encontramos una población homogénea de profesores principiantes intentando aprender a enseñar a una población heterogénea de alumnos en las escuelas. También encontramos muchos programas que tienen muy poco efecto sobre las creencias fuertemente asentadas acerca de la enseñanza que los profesores traen a sus programas de formación. Tales programas frecuentemente parecen

tener propósitos cruzados con las experiencias que los profesores en formación se encuentran durante sus prácticas de enseñanza y su primer año como docentes” (159). Estos programas sólo cumplen una función burocrática pero no contribuyen a crear una identidad profesional en los docentes.

En este proceso de inserción en una nueva cultura (en muchos casos no tan nueva, ya que algunos aspectos resultan reconocibles debido a las miles de horas de *aprendizaje por observación* como alumno), los profesores principiantes abandonan conocimientos adquiridos en su formación inicial. En un informe sobre la formación del profesorado en Europa, Buchberger, Campos, Kallos, & Stephenson, (1997), concluyen que muchos aspectos positivos de la formación inicial del profesorado se pierden cuando los profesores principiantes llegan a las escuelas. Afirman que: “Aunque esta pérdida de competencia significa una pérdida de recursos individuales y públicos, no ha llevado aún a un esfuerzo sistemático en la mayor parte de los estados miembros de la Unión Europea. Además, la mayoría de las escuelas en toda Europa aún no han desarrollado una ‘cultura de la inserción’ para los profesores principiantes” (54).

### 4. Mejorar la retención y la calidad docente a través de los programas de inserción profesional

Como hemos visto, los primeros años de docencia son fundamentales para asegurar un profesorado motivado, implicado y comprometido con su profesión. Tradicionalmente el periodo de inserción profesional en la docencia se ha considerado según el modelo “nada o húndete” o como yo mismo lo denominaba en otro trabajo “aterriza como puedas” (Marcelo, 1999). En realidad, si observamos cómo las profesiones incorporan y socializan a los nuevos miembros nos daremos cuenta del grado de desarrollo y estructuración que estas profesiones tienen. No es común que un médico recién egresado deba de realizar una operación de trasplante de corazón. Ni mucho menos que a un arquitecto con poca experiencia se le asigne la construcción de un edificio de viviendas. No digamos de un piloto con

pocas horas de vuelo que se le deje comandar un Airbus 340. Podríamos poner más ejemplos que nos mostrarían que las profesiones intentan proteger su propio prestigio y la confianza de la sociedad y de sus clientes asegurándose que los nuevos miembros de la profesión tienen las competencias apropiadas para ejercer el oficio. Algo así ocurría en la Edad Media con los gremios.

¿Qué podríamos pensar de una profesión que deja para los nuevos miembros las situaciones más conflictivas y difíciles? En general se ha venido reservando a los profesores principiantes los centros educativos más complejos y las aulas y horarios que los profesores con más experiencia han desechado. Pero esta realidad empieza a cambiar sobre todo motivada por las causas que anteriormente hemos expuesto y que tienen que ver con el diagnóstico hecho por los informes internacionales que muestran que o cuidamos los primeros años de enseñanza o tendremos que replantear la función de la escuela en nuestra sociedad. El informe de la OCDE, al que me he referido anteriormente, lo deja claro cuando afirma: *“Incluso en los países que no tienen problemas para incorporar a profesores, la falta de atención hacia los profesores principiantes tiene un costo a largo plazo. La calidad de la experiencia profesional en los primeros años de docencia se entiende en estos momentos como de una influencia determinante en la probabilidad de abandonar la profesión docente. Los programas de inserción y apoyo a los profesores principiantes pueden mejorar los porcentajes de retención de profesores, mejorando la eficacia y la satisfacción de los profesores principiantes con la enseñanza”* (2005, 117).

En un reciente libro titulado *Comprehensive Teacher Induction*, Britton, Paine, Pimm y Raizen (2003) han realizado una revisión de programas de formación de profesores principiantes en diferentes países a los que nos referiremos más adelante. Pero han aportado la idea de que los programas pueden ser buenos o no dependiendo no sólo de las actividades que incluyan, sino de los compromisos públicos que asuman, de las metas que se planteen, así como de los esfuerzos y dinámicas que pongan en marcha.

Hay que aclarar que estos programas han de entenderse como una propuesta específica para una etapa que es distinta tanto de la formación inicial como de la de formación en servicio. Los estudios muestran que hay una gran variedad en cuanto a características y contenidos. La duración y la intensidad son dos aspectos importantes. Los programas de inserción pueden variar desde una simple reunión a principio de curso a programas muy estructurados que implican múltiples actividades. Unos están diseñados para hacer crecer a los profesores principiantes mientras que otros están orientados hacia la evaluación y remediar fallas (Smith & Ingersoll, 2004).

## 5. ¿Bajo qué condiciones tienen éxito los programas de inserción?

Ingvarson, Meier y Beavis (2005) se plantearon la pregunta: ¿qué componentes de la formación tienen un mayor impacto en la mejora de la enseñanza del profesorado? Para responder a esta pregunta indagaron en cuatro grandes programas de formación continua de profesores en Australia. Reproducimos los hallazgos de esta investigación porque nos ofrecen una considerable luz para responder a la pregunta de este epígrafe. Se trata de programas que:

- *“Ofrecen a los profesores oportunidades para centrarse en el contenido que los alumnos deben de aprender y en cómo enfrentarse a las dificultades que los alumnos se encontrarán al aprender el contenido.*
- *Utilizan el conocimiento generado por la investigación acerca del aprendizaje del contenido por los alumnos.*
- *Incluyen oportunidades para que los profesores, de forma colaborativa, puedan analizar el trabajo de los alumnos.*
- *Buscan que los profesores reflexionen activamente acerca de sus prácticas y las comparen con estándares adecuados de práctica profesional.*

- *Implican a los profesores para que identifiquen lo que necesitan aprender y planifiquen experiencias de aprendizaje que les permitan cubrir esas necesidades.*
- *Proporcionan tiempo a los profesores para probar nuevos métodos de enseñanza, y recibir apoyo y asesoramiento en sus clases cuando se encuentran con problemas de implementación.*
- *Incluyen actividades que animan a los profesores a hacer menos privadas sus prácticas de forma que puedan recibir retroacción de sus compañeros” (15-16).*



Smith e Ingersoll han llevado a cabo algunos estudios para analizar el efecto que los programas de inserción están teniendo en la reducción del abandono y de la rotación del profesorado principiante. Comentan estos autores que: “Un número de estudios parece apoyar la hipótesis de que programas de inserción bien concebidos y bien implementados tienen éxito en mejorar la satisfacción en el trabajo, la eficacia y la retención de los nuevos profesores” (2004, 684). Además, encuentran que los profesores que empezaron su carrera como profesores a tiempo completo dejaron la enseñanza en menor proporción que los profesores que la iniciaron como profesores a tiempo parcial. Por otra parte, los profesores de educación especial tenían más probabilidades de dejar la docencia que los demás profesores.

Encontraron tres tipos de programas de inserción:

- **Inserción básica**, que incluye dos componentes: apoyo con el mentor de la misma materia a la que enseña el profesor principiante o de otras diferentes, y la comunicación con el director y/o el jefe del departamento. Estos programas se ofrecen para el 56% de los profesores principiantes.
- **Inducción básica + colaboración**, que incluye el apoyo de cuatro componentes: los profesores tienen el apoyo de un mentor de su misma área de conocimiento, disponen de comunicación

con el director o con el jefe del departamento, tienen tiempo para planificar en común con otros colegas y participan en seminarios con otros profesores principiantes. Representan el 26% de los programas.

- **Inserción básica + colaboración + red de profesores + recursos extras:** Estos programas son los más minoritarios (sólo un 1%) e incluye lo anterior, pero también participar en una red externa de profesores y una reducción de la carga docente.

Como conclusión de su trabajo encuentran que algunas actividades parecen ser más eficaces que otras en reducir la rotación de profesorado: “El factor más sobresaliente fue disponer de un mentor de su misma especialidad, tener tiempo para planificar en común con otros profesores de la misma materia y formar parte de una red externa” (Smith & Ingersoll, 2004, 706).

Por otra parte, hemos de hacer referencia al trabajo de Arends y Rigazio-DiGilio (2000) en el



que revisan los resultados de investigaciones y nos ofrecen la siguiente síntesis:

- La investigación sobre las preocupaciones de los profesores principiantes indica que los programas de inserción deberían dirigirse a abordar la gestión de clase, la enseñanza, el estrés y carga de trabajo, gestión del tiempo, relaciones con los alumnos, padres, colegas y directivos.
- La calidad de un mentor eficaz tiene que ver con su habilidad para proporcionar apoyo emocional, enseñar sobre el currículo, y proporcionar información interna acerca de las normas y procedimientos en la escuela.
- La formación de los mentores repercute en una mayor eficacia en su trabajo como mentores.
- El contenido de los programas de formación de mentores debería de incluir temas relacionados con el desarrollo y aprendizaje adulto, destrezas de supervisión, habilidades de relación y comunicación.
- Es fundamental la reducción de tiempo o de carga docente para mentores y principiantes.
- Una regulación formal de las reuniones entre profesores principiantes y mentores se relaciona con un éxito en el programa.
- Las tareas de los profesores principiantes deberían de ser más fáciles que las de los profesores con más experiencia.
- Los profesores principiantes valoran y se benefician de la discusión con compañeros principiantes, con profesores de la escuela y con profesores de la universidad.
- Una implicación y apoyo activo del director resulta fundamental.
- Los programas de inserción mejoran la eficacia como docentes de los profesores principiantes y generan satisfacción en ellos.
- No hay evidencias de que los programas de inserción mejoren la proporción de retención a largo plazo de los profesores principiantes.

Aunque algunos hallazgos se repiten respecto a las investigaciones anteriormente revisadas, nos parece que en la síntesis de Wong (2004) hay elementos interesantes que muestran las características de los programas de inserción eficientes:

- Metas claramente articuladas.
- Recursos financieros para apoyar las actividades de inserción.
- Apoyo del director de la escuela.
- Mentorazgo a través de mentores experimentados.
- Formación de profesores mentores.
- Reducción de tiempo o de carga docente para profesores principiantes y mentores.

- Reuniones regulares y sistematizadas entre los profesores principiantes y sus mentores.
- Tiempo para que los profesores principiantes observen a los profesores más experimentados.
- Promueven una constante interacción entre profesores principiantes y experimentados.
- Talleres para los profesores principiantes antes y a lo largo del año.
- Orientación que incluye cursos sobre temas de interés.
- Duración del programa al menos de uno o dos años.
- Menor énfasis en evaluación y más en asesoramiento y apoyo.

Estos resultados que hemos revisado nos muestran que existe ya un considerable conocimiento acumulado en relación con los programas de inserción y las características de sus componentes. Vamos a profundizar en ello a continuación.

## 6. ¿Cuáles son los componentes de los programas de inserción?

Como podemos comprobar, los programas de inserción ayudan a los profesores a insertarse en la realidad escolar de una forma más adecuada y controlada. Estamos hablando de programas de inserción y quizás convendría detenernos a definir qué entendemos por tal proceso. Zeichner (1979) definió la inserción como *“un programa planificado que pretende proporcionar algún tipo de apoyo sistemático y sostenido específicamente a los profesores principiantes durante al menos un año escolar”* (6). Él completa posteriormente su definición diciendo que se refiere a los profesores que han finalizado su formación inicial, que han recibido su certificación y que han accedido a enseñar en una escuela. Esta definición que hace Zeichner no es comúnmente aceptada porque para muchos la inserción es también el año de prueba que se exige a los profesores principiantes antes de obtener la certificación.

La amplia difusión de programas de inserción y de mentores está creando la necesidad de comprender qué tipo de actividades de mentorazgo tiene algún tipo de influencia en los nuevos profesores y en sus alumnos. Los estudios muestran que los beneficios de los programas de inserción y mentorazgo son posibles pero no automáticos. En otro estudio, Ingersoll y Smith (2003) encontraron que participar en un programa de inserción y trabajar con un mentor reduce la probabilidad de que el nuevo profesor deje la enseñanza o se vaya a otra escuela. Pero la mera presencia del mentor no es suficiente. Los mentores deben conocer y tener destreza en sus funciones como mentor:

Hay una visión estrecha y limitada del mentorazgo que lo entiende como una tarea para facilitar la entrada en la enseñanza a los nuevos profesores, ayudándoles en las preguntas e incertidumbres más inmediatas. Y hay una visión más robusta del mentorazgo que lo entiende desde un punto de vista evolutivo en el proceso de aprender a enseñar. Son múltiples, como hemos visto, los componentes de los programas de inserción. Horn, Sterling y Subhan (2002) los agrupan en nueve elementos comunes a los programas de inserción:

**1. Orientación:** Esta actividad es introductoria y se lleva a cabo antes de que empiece el curso para que los nuevos profesores se sitúen en la escuela, el currículo, la comunidad.

**2. Mentor:** Éste es quizás el factor más importante en los programas de inserción. Muy difundido debido a su bajo coste.

**3. Ajustar las condiciones de trabajo:** Generalmente se reduce el número de alumnos en las clases de los profesores principiantes, se reducen las actividades extracurriculares, se les proporcionan materiales y recursos, se les proporcionan actividades de formación.

**4. Reducción de tiempo:** Para permitir que los profesores principiantes puedan realizar actividades de formación.

**5. Desarrollo profesional:** Se realizan actividades de formación que pueden tener que ver con la enseñanza, gestión de clase y disciplina, relaciones con los padres.

**6. Colaboración con compañeros:** Esta colaboración es importante porque reduce la sensación de aislamiento. La colaboración puede ser con grupos de profesores que planifican o analizan la enseñanza.

**7. Valoración del profesor:** Cada cierto tiempo los profesores principiantes son observados cuando enseñan para detectar sus fortalezas y debilidades.

La idea que los profesores principiantes requieren un sistema estructurado para apoyar su entrada en la profesión ha ido cambiando en los tiempos recientes, desde considerarse como algo accesorio a entenderse como un elemento central en el proceso de retención del profesorado principiante y de mejora de la calidad de su enseñanza. Ahora resulta generalmente aceptado como un componente fundamental de un enfoque comprensivo del desarrollo de profesorado.

## **7. Para empezar con buen pié**

Por lo revisado a lo largo de este informe, una idea puede quedar clara: ya no podemos seguir ignorando que existe una fase claramente diferenciada en el proceso de convertirse en un buen profesor, que tiene sus propias características y necesidades y que funciona como un eslabón (débil hasta ahora) entre la formación inicial del profesorado y todo su futuro desarrollo profesional. La forma cómo se aborde el periodo de inserción tiene una importancia trascendental en el proceso de convertirse en un profesor, ya sea en un principiante frustrado o por el contrario en un profesor adaptativo.

Muchos países han venido ignorando la existencia de este periodo formativo. Pero han empezado a preocuparse por él en el momento en el que han percibido la creciente dificultad por incorporar y mantener en la docencia a los mejores profesores, dificultad mayor en determinadas materias del currículo y en las escuelas más desfavorecidas. Si queremos asegurar el derecho de nuestros alumnos a aprender y si queremos que nuestras escuelas sigan siendo espacios donde se construye el conocimiento de las nuevas generaciones, es preciso prestar mucha

mayor atención a la forma cómo los nuevos profesores se insertan en la cultura escolar.

Pero hacerlo de forma mecánica puede llevarnos a reproducir modelos de enseñanza que si bien tradicionales, no son los que actualmente viene demandando la sociedad del conocimiento. El proceso de inserción no debe sólo integrar al nuevo profesorado en la cultura escolar vigente. De ser así, lo único que estaríamos consiguiendo es cerrar el círculo de la socialización perfecta: alumnos que a lo largo de miles de horas han observado a profesores enseñando, vuelven a la escuela a enseñar como les enseñaron sus viejos profesores. Para romper ese círculo, para nada virtuoso, necesitamos que el periodo de inserción sea un periodo de indagación, crecimiento, innovación y reflexión. Y para ello resulta fundamental la participación de las personas e instituciones que pueden ayudar a tener una mirada más compleja hacia la realidad de la escuela y del aula.

Un elemento crucial de los actuales programas de inserción son los profesores mentores, tutores, orientadores, etc. La mayoría de los programas de inserción que hemos revisado incluye la participación de un profesor mentor como vínculo entre lo nuevo y lo antiguo, entre la experiencia y la inexperience. Sin embargo existen muchas dudas respecto de las posibilidades de transmitir el conocimiento que fundamentalmente es tácito. En la revisión que realizó Feiman (2001) llamaba la atención acerca de que el entusiasmo por la figura del mentor no se ha visto acompañado con una aclaración acerca de los propósitos del mentorazgo. Ella decía que: "*De la misma manera que la investigación sobre las prácticas de enseñanza ha encontrado que los profesores y las escuelas ejercen una influencia conservadora en los alumnos en práctica, algunos estudios muestran que los mentores promueven normas y prácticas convencionales que limitan los objetivos de la reforma. Estos resultados no deberían de sorprendernos. Los profesores mentores tienen poca experiencia con las actividades propias del mentorazgo: observar y discutir con colegas. La mayoría de los profesores trabajan solos en la privacidad de su aula, protegidos por las normas de autonomía y de no interferencia. Ni la cultura de la enseñanza anima la distinción entre profesores basada*

en el saber hacer. La persistencia de la privacidad, la falta de oportunidades de observar y de discutir sobre la propia práctica y la de otros y la tendencia a tratar a todos los profesores por igual limita lo que los mentores pueden hacer. Además, pocos mentores practican el tipo de enseñanza centrada en el alumno que se plantea desde las reformas actuales. Si queremos que los mentores ayuden a los profesores principiantes a aprender las formas de pensar y actuar asociadas a los nuevos modelos de enseñanza, debemos de situarlos con profesores mentores que ya han participado en la reforma de su escuela y de su enseñanza”(2).

Por lo anterior hemos de entender que los programas de inserción han de incluir más experiencias formativas que exclusivamente la figura del mentor. Experiencias centradas en la práctica, en las necesidades de los alumnos, en la participación en proyectos de innovación, en el contacto e intercambio con otros profesores principiantes,



etc., pueden ayudar a los profesores a comprender la complejidad del acto de enseñar. Y a ello puede contribuir el desarrollo de estándares de calidad para los profesores principiantes. Decía Darling-Hammond que *“la palanca política más importante de que se dispone para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje es, probablemente, el desarrollo de unos estándares profesionales que contemplen los aspectos más importantes de la profesión docente”* (2001, 391). Los estándares pueden ayudar también a romper ese círculo de socialización al que anteriormente nos referíamos, al contemplar objetivos de enseñanza, de actuación y competencia docente más amplios y ambiciosos.

Uno de los problemas que tiene el periodo de inserción es el de establecer los vínculos posibles

entre la formación inicial (normalmente a cargo de instituciones universitarias) y la formación continua del profesorado. Como hemos comentado anteriormente, las investigaciones muestran que la formación inicial parece perder su influencia una vez que el profesorado accede como profesor permanente en un aula. Es la “laguna de los dos mundos” a la que se referían Feiman y Buchman (2001) hace ya algunos años. Para unir estos dos mundos nos ha parecido de interés la experiencia inglesa en relación al documento denominado CEDP (Career Entry Development Profile) que

es un documento que se elabora al final del periodo de formación inicial indicando los aspectos generales de la formación recibida por la persona, la edad de los alumnos que puede enseñar, y que además incluye una lista de áreas destacadas del profesor en relación con los estándares y cuatro áreas que se podrían mejorar a través del primer año de enseñanza (Parkinson & Pritchard, 2005). Experiencias de este tipo, pueden ayudar a ver las posibilidades de

interrelación entre las dos instancias formativas más importantes para el profesor principiante.

Pero si algo hemos de destacar como importante para el éxito de cualquier programa de inserción es el compromiso de toda la escuela, incluyendo por supuesto a su equipo directivo, en apoyar e integrar a los nuevos profesores. Y aquí es donde vemos las mayores dificultades. A menos que se mantenga una línea de acción política de apoyo y recursos continuado al desarrollo profesional docente centrado en la escuela, que permita que el programa de inserción forme parte del proyecto educativo y de mejora de la escuela, el profesorado principiante seguirá siendo una isla, un extraño que debe de aprender a resolver sus problemas por sí solo porque así se ha hecho siempre en la escuela.

## Referencias

- Arends, R., & Rigazio-DiGilio, A. (2000). *Beginning teacher induction: Research and Examples of Contemporary Practice*. ERIC ED 450074.
- Berliner, D. C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 358-371.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L., & LePage, P. (2005). Introduction. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 1-39). S. Francisco: Jossey Bass.
- Britton, E., Paine, L., Pimm, D., & Raizen, S. (2002). *Comprehensive Teacher Induction*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Buchberger, F. (1997). Teacher Education In Europe- Diversity Versus Uniformity. In M. a. M. Galton, B. (Ed.), *Handbook Of Teacher Training In Europe* (pp. 14-50). London: David Fulton.
- Cochran-Smith, M. (2004). Stayers, leavers, lovers, and dreamers. Insight about teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 387-392.
- Collis, B., & Winnips, K. (2002). Two scenarios for productive learning environments in the workplace. *British Journal of Educational Technology*, 33(2), 133-148.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Horn, P., Sterling, H., & Subhan, S. (2002). *Accountability through "Best Practice" Induction Model*. ERIC ED, 464039.
- Ingersoll, V., & Smith, T. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.
- Ingvanson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy. *Educational Policy Analysis Archives*, 13(10).
- Kennedy, M. (1999). The Role of Preservice Teacher Education. In L. D. H. a. G. Sykes (Ed.), Vol. Teaching as a Learning Profession. *Handbook of Policy and Practice*, pp. 54-85). S. Francisco: Jossey-Bass.
- Lortie, D. (1975). *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación* (19), 101-144.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. [Electronic Version]. *Educational Policy Analysis Archives*, 10. Retrieved 10-08-2006 from <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/>.
- OCDE. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Parkinson, J., & Pritchard, J. (2005). The induction experiences of new qualified secondary teachers in England and Wales. *Journal of In-Service Education*, 31(1), 63-81.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher Change. In V. Richardson (Ed.), Vol. *Handbook of Research on Teaching*. Fourth Edition, pp. 905-947. New York: American Educational Research Association.
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20, 145-161.
- Serpell, Z. (2000). *Beginning teacher induction: a review of the literature* (Vol. ERIC ED 443783). Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Smith, T., & Ingersoll, V. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teachers turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Valli, L. (1992). Beginning teacher problems: Areas for Teacher Education Improvement. *Action in Teacher Education*, XIV(1), 18-25.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vonk, J. H. C. (1996). A Knowledge Base For Mentors Of Beginning Teachers: Result Of A Dutch Experience. In R. Mcbridge (Ed.), *Teacher Education Policy* (pp. 112-134). London: Falmer Press.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130-178.
- Wong, H. (2004). Induction programmes that keep new teachers teaching and improving. *National Association of Secondary School Principal, NASPP Bulletin*, 88(638), 41-59.
- Zeichner, K. (1979). *Teacher induction practices in US and Great Britain*. Paper presented at the AERA, San Francisco.



# Políticas de inducción para el ejercicio docente: reflexión crítica

*Revista Docencia ha querido examinar críticamente algunos elementos de la propuesta de la Comisión de Inserción Profesional Docente -la cual presentamos brevemente en la primera parte de este artículo-, y preguntarnos, luego, sobre la necesidades, condiciones y características que debiesen conjugarse en una posible implementación de la iniciativa propuesta. Hemos entrevistado, para este análisis, a José Cornejo, Rodrigo Fuentealba, Alejandro Silva, María Eugenia Contreras, e Isabel Guzmán<sup>1</sup>, quienes nos han compartido sus juicios críticos.*

<sup>1</sup> José Cornejo es investigador de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en el tema de la Inserción Profesional Docente, y miembro de la Comisión de Inserción Profesional Docente. Isabel Guzmán es profesora de Pedagogía en Educación Básica, y Coordinadora de la Línea de Formación Pedagógica de la Escuela de Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. María Eugenia Contreras es orientadora en el Liceo Santiago Bueras y Avará de Maipú y Coordinadora de Línea de Práctica de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Rodrigo Fuentealba es investigador sobre el tema de Inserción Profesional Docente, Director de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez e integrante de la Comisión de Inserción Profesional Docente. Y Alejandro Silva es asesor del Departamento de Educación del Colegio de Profesores de Chile y miembro de la Comisión de Formación Inicial Docente.

## I. Antecedentes de la propuesta de política de inducción de profesores nuevos

En el marco de la política ministerial de fortalecimiento de la calidad de la formación, el Ministerio de Educación y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) han estado desarrollando diversas iniciativas en la perspectiva de implementar una política de inserción profesional docente en nuestro país. Entre ellas, la elaboración de propuestas, la realización de seminarios internacionales, y la licitación de proyectos para abrir la línea de formación de mentores. Un primer programa piloto de formación de mentores para profesores básicos principiantes fue desarrollado, vía licitación, por la Universidad Católica de Temuco -experiencia que compartimos también en esta Revista-. Actualmente se está desarrollando una experiencia piloto de formación de mentores con Educadoras de Párvulos de la Red de Maestros, en la que están trabajando equipos de la Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad Católica de Temuco.

La gran mayoría de estas iniciativas han sido fruto del trabajo de una Comisión Técnica de Inducción, convocada por el CPEIP, en la que participaron, fundamentalmente, representantes del Ministerio de Educación y de distintas facultades de educación, pertenecientes tanto a universidades del Consejo de Rectores, como privadas. Este trabajo ha sido apoyado, además, por académicos extranjeros que tienen experiencia en sus respectivos países: Lily Orland-Barak (U. de Haifa, Israel), Ruth Sandlin (U. de California, Estados Unidos) y Céline Garant (U. Sherbrooke, Canadá).

La necesidad de realizar este tipo de política se fundamenta en que: "Durante este tiempo los profesores/as experimentan variados tipos de problemas que se relacionan, por una parte, con la enseñanza propiamente tal (incluyendo el manejo del grupo curso) y, por otra, con temas relacionados con la gestión de los establecimientos y sus relaciones profesionales con otros docentes y especialmente con padres y apoderados. Por muy bien preparados que estén los profesores en su formación inicial es probable que enfrenten problemas relacionados con su manejo de los contenidos curriculares especialmente en la Enseñanza General Básica, con el manejo de la diversidad de alumnos y alumnas, con el uso de materiales y en general con temas relacionados con la enseñanza en el aula" (Ávalos, Carlson y Aylwin, 2004).

Los objetivos específicos planteados para un programa de inducción son: estimular el aprendizaje docente, ofreciéndole a los nuevos profesores oportunidades de ser observados y retroalimentados respecto de sus actividades de enseñanza; apoyar su proceso de socialización en el sistema escolar, ayudándolos a integrarse constructivamente en la comunidad escolar y a comprender su modo de funcionar y sus requerimientos; promover el bienestar personal y profesional; integrarlos activamente en "comunidades de aprendizaje", dando inicio a su formación continua. Todo lo anterior estaría basado en una relación profesor principiante-mentor:

Los criterios esenciales de orientación del programa para esta relación "profesor principiante - mentor" se obtienen del Manual de la Buena Enseñanza y serían:

- Preparación de la enseñanza: donde el profesor novato planifique y desarrolle la enseñanza considerando las características y necesidades del alumnado.
- Creación de un ambiente propicio para la enseñanza: donde el profesor principiante sea capaz de crear ambientes estimulantes, detectando problemas conductuales y fortalezas del grupo curso.
- Enseñanza de todos los estudiantes: donde el docente principiante monitoree, retroalimente y ajuste sus prácticas para el logro de aprendizajes por parte de todos los estudiantes.

- Responsabilidades profesionales: el mentor debe procurar entregar oportunidades de desarrollo profesional al nuevo docente.

La Comisión mencionada sugiere, también, que para hacer efectivo el proceso de inducción deberá normarse una reducción de la carga horaria, tanto del profesor principiante, como del profesor mentor (manteniendo los sueldos de sus respectivos contratos). Propone, asimismo, que la inducción de profesores principiantes ocurra directamente en la escuela y/o a través de encuentros formativos, sean en la comuna o en la provincia donde trabajan.

En este marco, propone el desarrollo de tres acciones específicas:

- a) Establecimiento y regulación del estatus de profesor principiante en relación a la legislación actual y en el marco de una carrera docente que pueda establecerse en el futuro<sup>1</sup>.
- b) Organización de un sistema de inducción para profesores principiantes contratados en establecimientos del sistema educativo Municipal y Particular Subvencionado.
- c) Establecimiento de un Registro Nacional de Profesores al que se integrará a todos los profesores nuevos que hayan sido evaluados satisfactoriamente en la evaluación de desempeño docente que deben realizar a partir del segundo año de ejercicio.

## 2. Análisis de la discusión de inserción profesional docente

Desde los actores entrevistados, hemos podido identificar tres grandes dimensiones a partir de las cuales problematizar una propuesta de inserción profesional docente: la necesidad de articulación con la formación inicial, las prácticas profesionales, el perfeccionamiento continuo y la carrera profesional docente; las condiciones mínimas para la viabilidad de iniciativas ligadas a la inserción docente; y las características que debiese tener un posible programa en este ámbito.

### 2.1. La necesidad de articulación

Una de las grandes problemáticas que enfrentan nuestras políticas públicas es la dificultosa articulación existente entre ellas. Este es uno de los principales elementos críticos que afecta especialmente al campo educativo, constituyéndose en una amenaza para cualquier nueva política en el sector. Para el caso específico de la inserción docente, una nueva política debiese orientarse en el contexto de un marco más amplio, y no como una medida reparatoria de una formación inicial deficiente. Cornejo señala a este respecto: “una política de inserción profesional docente no debe concebirse para llenar vacíos sobre lo que ya no se hizo en la universidad, para eso ya es tarde, sino que debe intentar acercarse a los problemas que están enfrentando realmente nuestros egresados. Si los nuevos docentes estuvieron cinco años en la universidad, no tiene sentido enseñarles de nuevo a planificar, me parece que ello sería quitarle potencial al acompañamiento. En la experiencia de otros países que conozco, esto está muy claro, no se puede formar de nuevo en los contenidos entregados por el centro formador; sino que tienes que considerar este período como una etapa de desarrollo profesional muy preciso y con características propias. Es un problema complejo, ya que la formación inicial no tiene todo resuelto”.

Desde esta perspectiva, la inserción profesional docente tiene directa relación con otros momentos de la vida del profesor, como son la formación inicial y la formación continua, entendidas como parte de una carrera profesional. Revisaremos brevemente esta lógica deseable de articulación entre estos momentos, que debiese ser objeto de apoyo de las políticas públicas.

<sup>1</sup> Si bien existe un acuerdo y una mesa de trabajo, recién instalada, entre el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores en torno a establecer y reglamentar una carrera docente de tipo escalar, en el III Seminario de Formación Inicial, realizado en octubre de 2007, se planteó que los tiempos de construcción de la carrera profesional no eran compatibles con la premura con que se quiere implementar el programa de inducción, por lo que no necesariamente se esperaría que estuviese concretada la carrera docente para comenzar con la inducción.



M.E. Contreras y A. Silva

Parte importante de las críticas a la formación inicial de las universidades están referidas a la dificultad que tienen éstas para conectarse con la realidad de las escuelas. Cornejo sostiene que: “en general, se observa muy poca interacción real con el trabajo concreto de los establecimientos, y por ende con las condiciones del trabajo docente, con la responsabilidad de enseñar a unos niños reales, interactuando con apoderados y profesores reales, y con proyectos educativos muy disímiles para los cuales a uno idealmente lo formaron”. En este sentido, se debiese apuntar a un plan de reforzamiento de las prácticas profesionales, intensificándolas y estableciendo mejores acompañamientos por parte de los profesores guías. Guzmán propone, además, que “este acompañamiento de las prácticas es un tema que el Ministerio debería abordar a través de una

política, para establecer competencias necesarias para guiarlas”, e incluso plantea que “si se lograsen políticas educativas de apoyo sustantivas para las formaciones iniciales y continuas, no sería necesaria una iniciativa específica para estos docentes principiantes”.

La universidad, entonces, aparece convocada a tratar de configurar un camino de acompañamiento y desarrollo continuo con sus docentes egresados, pensando en una formación permanente. Así, Cornejo nos indica que “es importante pensar que las instituciones formadoras no sólo tenemos una obligación de responsabilidad sobre la formación inicial, tenemos que tener una responsabilidad en la formación continua con nuestros egresados, lo cual implica una colaboración estrecha entre la institución formadora y las instituciones escolares”.

Por otra parte, es esencial que estas propuestas se construyan en coherencia con una visión integradora de carrera docente. Contreras señala que: “la articulación entre inserción docente y construcción de una carrera profesional es una necesidad inherente a esta discusión. Si el gremio está empeñado en una carrera profesional donde se regula el inicio, la permanencia y la salida del docente, entonces una elaboración previa de un programa de inserción que no se articule con esta carrera afectaría negativamente su coherencia”. Asimismo esta carrera debiese estipular los estatus y apoyos financieros acordados para los profesores principiantes y mentores. Cornejo agrega que: “el problema fundamental que no se ha enfrentado seriamente, ni resuelto por la autoridad gubernamental, es el del estatus institucional que tendrían los ‘profesores nuevos o principiantes’, así como los ‘mentores’ que los acompañen en el inicio de su ejercicio docente, ni las condiciones (laborales e instrumentales) que deberían asegurar una implantación seria de la inducción o acompañamiento (horas, asesoría, animación, orientación). La falta de claridad respecto a lo que se está conversando tan lentamente sobre la ‘carrera docente’ obviamente retrasa las cosas, pero sería fatal el que se instale algo sin apoyo real ni recursos para sacarlo adelante”.

La articulación de los programas de inserción también tiene que contemplar el Sistema de Formativo de Evaluación del Desempeño Docente. Por lo mismo, Contreras sostiene que “pensar en un nuevo sistema de acreditación o habilitación no encaja en la lógica de la construcción de una carrera profesional, que contempla una evaluación del desempeño docente, sino que habla más bien de un sistema centrado en el control y la intervención”.

## 2.2. Condiciones mínimas para la viabilidad de los programas de inserción docente: tiempo, condiciones laborales, seguimiento y financiamiento

Nuestros entrevistados también se refieren a cuál es la viabilidad de un programa de inserción docente bajo las actuales condiciones de nuestras escuelas y liceos.

Un primer punto crítico que habría que considerar al momento de implementar un programa de inducción tiene que ver con los tiempos de los docentes, tanto de los nuevos como de quienes pudiesen ejercer el rol de acompañantes. La realidad indica que los profesores cuentan con escasas horas no lectivas, por lo que el espacio para preparar clases o reflexionar colectivamente con los colegas prácticamente se hace en un horario extraordinario no salariado, o simplemente no se realiza. Nuestros entrevistados dudan del éxito que pueda tener esta nueva política si es que no se hace una reestructuración real y efectiva del tiempo escolar, donde los espacios de reflexión pedagógica sean valorados, respetados e incentivados. Por lo mismo, este trabajo de acompañamiento debiese considerar disposiciones horarias especiales tanto para los principiantes como para los mentores, reduciendo sus horas con alumnos y contando con horas pagadas para el trabajo de reflexión pedagógica, tanto personal como colectivo. Sólo de esta forma, comenta Cornejo, se evitaría lo que ha ocurrido con otras instancias donde se ha dependido de un trabajo docente no remunerado: "si dejamos que los docentes se junten un par de veces, no importando la hora, donde los tiempos dependen de las voluntades benéficas de los profesores, eso es cualquier cosa menos una política seria. Lo relevante es que para estos encuentros, sea cual sea la modalidad de acompañamiento, exista un soporte institucional, de personal que anime y conduzca de acuerdo a una finalidad y a una ideología explícita. Se debe asegurar la mantención del programa, no puede suceder lo que ha pasado con los Grupos Profesionales de Trabajo, o lo que ha sucedido en las redes locales, que han sido instancias que se mueren por la falta de apoyo".

Por otra parte, un segundo elemento en tensión, son las condiciones laborales de los docentes. Los docentes que recién ingresan no debieran hacerlo en las situaciones que muchas veces se dan hoy, en que no sólo hay profesores nuevos que comienzan trabajando 44 horas, sino que además muchas veces se le asignan los "cursos difíciles" que nadie quiere tomar o niveles que no corresponden a su especialización.

El seguimiento es un tercer aspecto a tener en cuenta. Ello hace referencia directamente a la definición de las responsabilidades de cada ente participante en un programa de este tipo. La propuesta de la Comisión dice que el programa sería regulado y coordinado por el Ministerio de Educación a través del CPEIP, sin embargo cabe preguntarse cuál será el real rol de esta entidad, pues usualmente, como ha pasado con los perfeccionamientos, se licitan los cursos para profesores entre las distintas universidades, pero éstos no siempre responden a los requerimientos y necesidades específicas de los docentes y se termina montando un gran negocio.

Por ello es muy importante que el Ministerio tenga un rol mucho más activo y definido, con real capacidad de supervisión, y que exista un compromiso real de las universidades con sus propios egresados.



I. Guzmán y J. Cornejo

Al respecto, Contreras señala que esta necesidad de seguimiento es clave para la implementación de un nuevo programa, pues hasta el momento, lo ha experimentado en su propio liceo, "no se supervisa lo que está instalado en las escuelas, eso ha pasado con las horas de reflexión pedagógica, ¿por qué no se supervisa eso?, ¿por qué no se aprovechan? Nosotros sabemos que las famosas horas de reflexión pedagógica no existen en la realidad, éstas no se llevan a efecto, se utilizan para cualquier cosa".

Un cuarto aspecto crítico es el financiamiento y disposición de recursos del programa de inserción. Esta es una problemática transversal a los aspectos anteriormente revisados. Para nuestros entrevistados es esencial contar con un sistema de financiamiento que sea capaz de dar continuidad a los proyectos de investigación y acompañamiento, remunerando el tiempo de trabajo docente, como también apoyando medidas de mejoramiento desde la formación inicial, dándole otro estatus a la carrera de Pedagogía. Al respecto, Alejandro Silva indica: "hoy la lógica de financiamiento de la carrera de Pedagogía es concebida como de *tiza y pizarrón*, es una carrera barata. Una nueva concepción de financiamiento debe ser capaz de incluir, por ejemplo, las prácticas progresivas, asumiendo un acompañamiento en terreno responsable de cada alumno instalado en las escuelas, consejerías que apoyen el primer año de inserción en la idea de una formación continua, u otras formas de seguimiento de prácticas profesionales y de egresados, donde el acompañamiento se inserta en una lógica más integral".

### **2.3. Las características de un posible programa de inducción**

El tipo de acompañamiento para insertar a los docentes principiantes en las escuelas y liceos puede ser concebido según nuestros entrevistados bajo dos lógicas: una enfocada en el desarrollo profesional del joven docente, con un interés esencial en su formación; y otra más bien orientada a modelar o intervenir a los docentes principiantes y por consiguiente a las escuelas.

En un extremo, existe el riesgo de que el acompañamiento exagere los componentes ideológicos de acuerdo a la aplicación de las políticas educacionales estatales por sobre las necesidades locales o específicas del profesor joven, como bien lo expresa Silva: "cuando se institucionaliza se genera un problema peligroso, ya que implica siempre una opción política, y ésta a su vez, implica una ideología".

Así, desde la funcionalidad macro estructural y de la política pública es fácil que la gestión de un programa de inserción docente caiga en una defensa acrítica y vertical de las políticas educativas. En este sentido, Guzmán observa que: "la necesidad original de dotar de un acompañamiento a los docentes puede desvirtuarse cuando nos preguntamos hacia dónde quiero adiestrar a este colega. Entonces, es en ese momento cuando ya no tiene mucho sentido el tema de la inducción. Es ahí cuando me surgen preguntas, sobre todo pensando en ese perfil y calidad de un guía o mentor".

Enfrentar esta tensión entre la lógica de formación y la de intervención, que siempre estarán presentes, se relaciona directamente con la modalidad de acompañamiento que se disponga. Una mentoría basada en una relación *uno a uno* no facilitaría el intercambio de experiencias a nivel escolar ni a nivel del conjunto de profesores principiantes. Como alternativa, Guzmán propone un formato de tipo colectivo, incluyendo más bien apoyos similares a los que se dan en las prácticas profesionales de su universidad, donde se configuran grupos de docentes en iniciación, multiplicando así las posibilidades de aprendizaje a partir de las diferentes experiencias.

Por otra parte, Cornejo y Fuentealba proponen tríadas donde la universidad se incorpore como un actor; es decir, se buscaría la interacción entre el profesor principiante, un profesor universitario y un mentor de la escuela. Para Fuentealba, un proceso de inducción con estas características implica que el foco de atención no está solamente puesto en el profesor principiante, sino que en el desarrollo profesional de los que componen la tríada. Desde esta modalidad de interacción se potencia la construcción de conocimiento profesional y la contextualización, dadas en un espacio de trabajo conjunto.

La idea de un programa de inducción en tríada que aporta al desarrollo profesional, no sólo implicaría dar a conocer las "pistas" de la institución y su funcionamiento al principiante para que él logre "adaptarse al medio que lo recibe", sino que también buscaría generar las condiciones institucionales para que los acto-

res involucrados se benefician. De este modo, el principiante aprende del experimentado, pero también éste rompe con el aislamiento tradicional que caracteriza al quehacer docente, pudiendo sistematizar y transferir una experiencia acumulada; así como también el profesor universitario tiene la oportunidad de contextualizar y transferir a las instancias de formación docente lo aprendido en la interacción generada en la institución escolar.

Fuentealba agrega que la experiencia bajo esta lógica es incipiente en Chile, sin embargo los resultados ponen de relieve el potencial formativo y colaborativo de este tipo de experiencias (Cornejo y otros, 2000, 2001, 2002; Noguera, Fuentealba y otros, 2003).

Cornejo nos cuenta que en la experiencia de mentoría que realizaron en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica (PUC) (Cornejo et al., 2001), con apoyo del Proyecto FFID, el "equipo o comunidad para el aprendizaje de la enseñanza" que implementaron estuvo integrado por un/a Profesor/a principiante como eje central del "Programa de apoyo a la inserción profesional", y dos Profesores experimentados "colaboradores" (o mentores"); uno de ellos con experiencia focalizada a partir de su actuación y desempeño como "académico universitario" (con funciones más asociadas, por tanto, a la producción y circulación de conocimiento y a gestionar su impacto potencial e intencionado en la formación inicial de futuros educadores) y el otro con una experiencia y saberes más centrados en un quehacer educacional orientado a facilitar la formación y el aprendizaje de niños y jóvenes en contextos formativos organizados y sistemáticos, como son los centros escolares.

La evaluación altamente positiva en el ámbito del desarrollo personal y profesional de los tres integrantes permitió, a los responsables de la experiencia, postular que la presencia complementaria y sistemática de un profesor colaborador experimentado universitario y uno del centro escolar, en el equipo de trabajo para el aprendizaje de la enseñanza con el profesor principiante, puede contribuir a establecer una mejor relación al saber "académico" y "profesional", y una mejor integración creativa y contextualizada entre teoría y práctica en todos los miembros del equipo.

Por razones operativas y de recursos implicados, subraya Cornejo, obviamente las modalidades de aplicación de la propuesta no tendrían que ser, obligatoriamente, las mismas de la experiencia de la PUC. Sobre el eje de un trabajo más permanente de acompañamiento reflexivo y colaborativo entre el Profesor principiante y un "mentor" del centro escolar, en el que se ha insertado para comenzar su ejercicio docente, la presencia del "colaborador" universitario se puede asegurar mediante otros dispositivos de contacto e intercambio, no necesariamente de igual frecuencia e incluso podrían ser implementados en forma grupal.

En este mismo sentido, para la función de mentoría se debiese considerar la participación de docentes en cada establecimiento, lo cual facilitaría la inserción y socialización dentro de las culturas escolares locales. Guzmán argumenta: "si elegimos a profesores externos a las escuelas en la tarea de acompañamiento no estamos pensando en la inserción en términos de incorporación a una cultura escolar, sino que más bien estamos pensando en alguien que esté medianamente ligado, que pertenezca tal vez a la región. Desde esta óptica se pierde el contacto con las realidades concretas, lo cual se presta mucho más a una inducción como intervención".



### Bibliografía

Avalos, B., Carlson, B. y Aylwin, P. (2004). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo. Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación a los temas de enseñanza asignados?* Reporte de investigación sin publicar.

Cornejo, J. et al. (2001): *Inserción e iniciación docente de Profesores principiantes: Estudio de seguimiento en un programa colaborativo entre Universidad y medio escolar. Boletín de Investigación Educativa* (Facultad de Educación PUC), volumen 16, Santiago, Chile. Pp. 77-93.

Fuentealba, R. (2006). "Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes". *Foro educacional N° 10*, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile. Pp. 65-106.

Noguera, Fuentealba y otros (2003): *Experiencias de colaboración en profesores de enseñanza media. Un aporte al desarrollo profesional docente*. Mineduc.



# La inserción profesional: Una mirada desde los docentes principiantes



*A pesar de que existen algunas investigaciones de la iniciación de los docentes, nosotros quisimos conversar con algunas docentes jóvenes para ver cómo había sido su experiencia de los primeros días, la recepción en su establecimiento, las debilidades y fortalezas detectadas de su formación, la evolución vivida tras algunos meses, la relación con los colegas, alumnos y apoderados y cómo reaccionan cuando se les plantea la posibilidad de una inducción. Para ello nos reunimos con Norma Sepúlveda, profesora de Biología que tiene dos años de experiencia en el Liceo de Alhué; con Rosario Montesinos, docente de Lenguaje en Enseñanza Media en el Liceo A-80, Almirante Balmaceda, de Independencia; y con Juanita, profesora de Historia y Ciencias Sociales<sup>1</sup>, ambas se encuentran en su primer año de ejercicio.*

<sup>1</sup> Juanita es un nombre ficticio, ya que la profesora pidió que no se revelara su identidad, pues cree que sus dichos podrían molestar a quienes la evalúan en su establecimiento y afectar la renovación de su contrato.

## El recibimiento: cada escuela con su cultura

Enfrentarse a la cultura escolar del establecimiento donde al profesor le toca insertarse es uno de los primeros desafíos. No sólo tendrán un curso con alumnos diversos a quienes atender; también deben conocer a sus nuevos colegas, los procedimientos administrativos, la infraestructura del colegio, las costumbres y “mañas” con que se manejarán diariamente. No hay patrones preestablecidos, sino más bien depende de diversos factores humanos y organizacionales, que pueden pasar por el tipo de liderazgo de los directivos, la relación que existe entre los profesores, las condiciones laborales, el proyecto educativo, entre otras cosas.

De esta manera, las profesoras entrevistadas tuvieron distintas experiencias. En algunos casos ocurrió un recibimiento formal, que incluyó una adecuada presentación tanto al curso como a los docentes y en otros tuvieron que integrarse por sí solas y apelar a la proactividad.

**Juanita:** Yo llegué por un reemplazo, de una licencia. Me recibió el director y me explicó que la idea era prolongar también mi estadía en el liceo, porque la profesora se iba a ir luego, de viaje a España. Entonces, cuando yo llegué a hacer la licencia me presentaron como profesora reemplazante, pero él al tiro explicó que yo me iba a quedar y pasó que generé hartos rechazos, porque se pensó que era yo la que le estaba quitando el trabajo a la otra señora, pues ellos no sabían que era porque se iba de viaje. En un principio fue como súper desagradable, y ahí me dejaron como: tome, ahí tiene su horario. Y esa fue la presentación del director y listo. Al curso llegué sola, los chiquillos tampoco sabían qué pasaba, el primer día fue horrible. No tenía idea dónde estaban las salas, no fui ni al baño porque no tenía idea dónde estaba. Cometí un montón de errores con el llenado del libro, porque no sabía anotar a los atrasados, nadie me explicó; no hubo alguien más solidario que me ayudara, que se sentara al lado mío y me explicara todo el cuento. Más encima me dieron un horario antiguo, entonces llegué tarde a todas las primeras clases, porque los recreos estaban cambiados. Fue súper feo. Y ya, al otro día, exigí que me acompañaran a la sala, que me fueran a presentar y me llevaron con el inspector. Pero yo tuve que manifestar la queja, nadie se había dado cuenta. Y ahí se pusieron las

*“Hay varias cosas en que uno comete errores y te llega el reto por hartas cosas que nadie te explicó cómo se hacían”*

*pilas en el colegio: me presentaron, me explicaron cómo se trataba el asunto, pero yo creo que hasta el día de hoy si uno no pregunta, nadie te dice. Hay varias cosas en que uno comete errores y te llega el reto por hartas cosas que nadie te explicó cómo se hacían. En el fondo cada colegio funciona a su pinta.*

**Rosario:** Yo llegué a la municipalidad de Independencia a pedir trabajo, y me derivaron al Liceo Almirante Balmaceda. La cosa es que mi horario me lo dieron la primera semana, pero cambió totalmente la segunda semana, pasé de ir tres días, a ir todos los días en un horario horrible, muy malo, porque los profes que llevaban tiempo tenían la chance de decir “yo trabajo hasta esta hora”, pero yo que era nueva no tenía esa posibilidad. Entonces, así llegué al liceo, con un horario muy extraño y con cursos en que yo no me había especializado: séptimos y octavos. Yo no quería tener muchas horas; una persona que toma 44 horas en primer año está loco porque hay una cantidad de trabajo que uno tiene que hacer extra, porque no entiendes nada y porque no tienes nada: no tienes guías, no tienes los materiales, tienes que ver cómo trabajar los contenidos, evidentemente no tienes tiempo. Yo comencé con 26 horas.

*En mi relación con los profesores, claro, nadie te explica nada, de hecho en el liceo todos usan lápiz pasta negro, y yo no sabía. Un colega me regaló uno. Sabía cómo se llenaban los libros, porque aprendí en la práctica (profesional), sola, viendo cómo lo hacían los demás profes, y como llegué el 13 de marzo a este liceo, miré para atrás cómo lo hacían. Y lo otro es el leccionario, que tienes que llenar clase a clase, con cuántas horas hiciste y esas cosas. Yo no sabía que había que hacer eso, no*



me explicaron el primer día y nunca lo supe. Pasaron como dos meses y me llega un papel que decía: "tiene que llenar las horas realizadas". Me puse a mirar a los demás colegas y "ah ya, ya sé cómo se hace", y claro, me acomodé bien y llené bien el libro. Efectivamente no sabes nada, el primer año pagas el noviciado con todo, con los chiquillos porque no sabes cómo enfrentarte a los cursos, no sabes cómo se maneja UTP, la secretaria, la señora del aseo. Por ejemplo, en mi liceo todos los niños andan todo el día con las mochilas, no se las sacan, salen con ellas al recreo, porque les roban las cosas. Entonces uno también paga el noviciado ahí, en saber que te cierran las salas en los recreos, tienes que llegar temprano para que te abran las salas. Luego averiguar dónde queda la sala de audio, el casino, la sala de video, dónde puedes almorzar, y que ahí por ejemplo son como veinte profesores y un puro computador para todos. Entonces, tú llegas a fijarte, a comprender todo eso y después entablar redes para que te ayuden para poder trabajar.

**Norma:** Para mí fue todo al revés, porque no tenían profesor de Biología en el liceo, entonces fue como "llegó la profe, llegó la profe!". Todos querían conocer a la profe, en dirección, en inspectoría. Me ofrecieron este trabajo en Alhué y yo viajé al tiro, no pregunté el sueldo, nada. Me dijeron "te vamos a pasar una casa para que vivas, la vas a compartir con dos profes más y estás con carga horaria completa". Me presenté la semana antes de entrar a trabajar; el jefe del Departamento de Administración de Educación Municipal que viajó conmigo me fue a dejar a una pensión, se preocupó de que me dieran una rica once, convenciéndome que me tenía que quedar allá porque si no estaban perdidos. Y fue súper rica la recepción, desde el inspector general que me acompañó a casi todos los cursos que yo les iba a hacer clases. Y tuve la suerte que el día que llegué al liceo, me encontré con un compañero de universidad, entonces pensé: "ya no soy pollo en corral ajeno", tengo por lo menos un conocido.

### **Del shock a la redefinición del rol docente**

Les preguntamos a las educadoras si es que dentro de este período de inserción podían identificar etapas por las cuales hubiesen pasado y en qué situación se encontraban ahora, tanto en términos profesionales como personales. Nos encontramos con que efectivamente en un comienzo se enfrentan con una realidad chocante, poco acogedora, que las hace cuestionarse su rol en la escuela, sus capacidades, su autoridad frente a

los alumnos, pero que luego son capaces de revertir a través de diversos recursos.

**Juanita:** Yo creo que la primera etapa fue de un shock de realidad, como de entender que los grandes ideales que uno tenía de la educación, frente a los alumnos, frente a los colegas, no eran tales. Entonces, el primer momento fue de entender que la realidad es súper diferente a lo que tú te armas en la cabeza. Luego llega una etapa media depresiva, de "¿serviré para esto?", que tiene que ver con cuando uno llega a un lugar nuevo. Y de ahí una etapa de reconstrucción y de redefinición. Yo creo que en eso estoy ahora, buscando el equilibrio en esta fase como entre autoritaria y afectiva con los alumnos, entre querer enseñarles algo diferente y también cumplir con lo que debo enseñar, diagnosticando y adecuándome también a la realidad de ellos, viendo qué cosas les interesan, porque hay veces en que uno se pasa mucha película con ciertas capacidades, y después te das cuenta de que algunos de los chiquillos no saben ni leer... Además dándome cuenta que los jóvenes de ahora, por muy poca diferencia que tengan ellos con nosotros, son un mundo totalmente desconocido. Yo no entiendo su forma de ver la vida, ahí yo me declaro ignorante, incompetente. En esa fase estoy, como reconstruyendo, redefiniendo todo, desde lo que yo espero de ellos hasta de lo que yo puedo hacer con ellos.

**Rosario:** Sí es un shock de realidad. Darte cuenta que, por ejemplo, la primera semana todos funcionan bien y te muestran la cara bonita, pero después te empiezan a apretar, te empiezan a probar, a hacer leseras, a evaluar tu mano, y con eso lo que sucede es extraño, porque también tú te cuestionas mucho tu rol de profe. Me pasé rollos muy grandes con lo de ser autoritaria, mis relaciones no se basan en ser autoritaria y soy de una paciencia enorme, entonces cómo lo haces cuando de verdad te sacan de casillas aunque tú tengas mucha paciencia y no quieras ser autoritario, no se puede. Es una contradicción que uno tiene que pasar. Lo otro es tratar de cumplir o exigirse mucho con respecto a los contenidos, cómo abordar tu asignatura, hacer muchas guías, muchas horas estudiando y no relajándote. Hay una tensión muy grande, porque tienes que demostrar mucho -no quizás tanto a los demás sino más a ti mismo- de que efectivamente lo que estás haciendo lo haces bien, que todos tus esfuerzos en el curso valen la pena. Hay veces en que no logro motivarlos, no logro despertarlos, entonces se vuelve de una manera súper amarga.

Por otro lado, hay que conocer la realidad de los profesores. Y esa etapa es la segunda, cómo es tu entorno, cómo son los profesores con los que estás, cómo te relacionas con ellos. Yo tengo una relación súper estrecha con los profesores por un proyecto en el que estoy participando. En mi liceo los profesores son bastante críticos, en esa crítica nos encontramos.

Entonces, comencé a trabajar demasiado, por ejemplo haciendo guías y yendo al ritmo del liceo y después ya solté la máquina, porque no se puede, me volvía loca, era mucho. Era demasiado, traté de hacer cosas motivadoras, que no siempre resultaban, y a mí también me desmotivó y me llevó a cuestionar mucho cómo lo voy a hacer durante 20 años como profe. En esta etapa estoy, cuestionando si de verdad yo quisiera tener cuarenta y cuatro horas a los 40 años, creo que es un suicidio, porque -como hemos visto- los profesores cambian, ya no creen en los niños, su relación con los apoderados es muy conflictiva. Yo creo que hay que hacer cosas aparte de hacer clases, tener poquitas horas y hacer otra cosa más, porque es demasiado horario, el tiempo no te alcanza y tú ves a profes con depresión y luego te ves a ti misma reaccionando así, de maneras depresivas, por el mismo ambiente escolar: la presión de UTP por los resultados, el ser un liceo preferente que implica que el Ministerio está encima del liceo, que no puedes tener más de 50% de rojos, y debes repetir la prueba o pasar la materia de nuevo y te retrasas con los contenidos... Es complejo porque desde ese rol yo también me cuestiono, desde que un chiquillo necesita repetir o un chiquillo que necesita pasar pero no quiere estudiar, es súper inteligente pero no trabaja en clases. Te ves manipulando un montón de situaciones y te manipula el sistema, tú quieres tomar decisiones y no puedes. Entonces, en ese cuestionamiento estoy ahora, qué voy a hacer más adelante con toda esta realidad que ya logro percibir en un liceo, porque yo he conversado con colegas de otros liceos y en muchas partes se repiten, por lo menos en Santiago; en regiones es distinto.

**Norma:** Mis etapas en todos los lados donde he llegado es, primero, conocer a los chiquillos cómo son, cuál es su realidad, sus vivencias, sus gustos, y la verdad que después que conozco a los chiquillos del curso, recién me organizo en contenidos y todo lo demás. Después me encargo de los colegas porque a ellos los veo un rato.

### **El aire fresco de los nuevos y la experiencia acumulada de los antiguos: (des)encuentro entre dos mundos**

Seguramente en el cómo se ven mutuamente los profesores novatos y los más experimentados cada parte tenga su propia versión. En la conversación sostenida con estas educadoras jóvenes, ellas consideran que se produce una evidente diferencia generacional, la cual ven reflejada fundamentalmente en que los docentes más antiguos rechazan un trato muy cercano con los alumnos, tienen temor a los cambios que puedan insertar; no quieren asumir los "cursos difíciles" -dejándoselos a los profesores que recién ingresan- y transmiten un pesimismo laboral.

**Norma:** Hay rivalidad de los de básica con los de media, los de media somos como bien exigentes, aparte que los de media somos varios jóvenes: la profesora de arte, los dos de lenguaje, el profesor de física, yo -de 35 hay uno y los demás somos todos menores de 30-, somos todos muy jóvenes, llegamos con ideas nuevas, nuevos proyectos, y a trabajar con todas las ganas, y de repente las profes de básica -son mayores, son cuarentonas, cincuentonas- nos miran como "me van a desbarajustar todo".

**Juanita:** Ahí te critican harto porque piensan que por el hecho de ser joven confías mucho en los alumnos. Me ha tocado el comentario de que "no le des mucha confianza" porque te cuestionan el hecho que tú pases la relación





de profesor con los alumnos, que los aconsejes o que, de repente, no te traten de la misma forma. A mí, hay varios que me miran a huevo por ser chica y me dicen un montón de cosas, pero es otro tipo de respeto que uno establece con ellos, de la misma forma en que uno los tutea, los trato con los apodos y eso lo ven mal, y te dicen "eso te pasa por ser joven y cuando pasen los años y te decepciones de los alumnos, tú vas a cambiar, te vas a decepcionar de la pega". Parten de la base de que te vas a decepcionar de la pega, y cuando te ven contento, te dicen "sí, pero ya va a venir el momento..."; te vienen vaticinando de que tu felicidad va a ser poca. A mí me decían "claro: ahora tú estás bien, pero el nivel de desgaste que tiene esta carrera para ti va a ser peor, porque los chicos están peor que antes".

En este cuestionamiento por cómo tratar a los alumnos, también se dan cuenta que deben redefinir su autoridad docente, ya que a veces, dependiendo de las circunstancias, deben tener una actitud más estricta si no quieren ser pasadas a llevar y que la clase pueda realizarse.

**Rosario:** *Creo que, en mi particularidad, los chiquillos funcionan con un paco al lado. Porque ellos te tratan mal; literalmente si tú no los pasas retando, si no estás encima*

*de ellos, si no eres un paco, no funciona: son desordenados... Claro, yo establezco una relación más cercana con ellos y se les pasa la mano, de repente, yo creo que esa es la diferencia. También hay un profesor que a mí, en particular, me critica bastante el hecho de ser más permisiva, entre comillas, pero también es importante establecer otro tipo de relación con los chiquillos. Además, son chiquillos con una realidad vivencial súper fuerte, tengo algunos que son abandonados, que viven con la abuelita, entonces, ¿cómo vas a conocer esa realidad si no es con afectividad? Entonces, ellos reaccionan ante eso, ante esos profesores que creen que son papás para ellos, es una contradicción, porque cómo actúas tú, cariñosamente o como el papá de ellos, más así como más estricto?*

**Juanita:** *Yo estoy de acuerdo contigo, porque en el fondo en la sala de clases, cuando uno quiere pasar la materia y hacer las clases, efectivamente uno debe tener claras las reglas y ser autoritario, porque están acostumbrados a un trato así, y te prueban, sobre todo cuando tú eres joven. Te prueban harto, pero eso no evita la otra parte, de que tú seas afectiva, en el momento en que ellos se te acercan o darles la posibilidad de que ellos vean que pueden acercarse a ti, porque yo siento que esos profesores que hacen su clase y se van, no están educando efectivamente en todo lo que se supone que deberías hacer, porque al final la disciplina es la herramienta nomás, pero tú tienes que lidiar mucho con que a esos chiquillos tienes que motivarlos, porque no quieren estar en el colegio, porque saben perfectamente que no tienen posibilidades reales de ser algo más allá que el chiquillo que sacó el cuarto en el liceo técnico, por lo menos en mi caso. Entonces, tú tienes que intentar motivar que al menos tengan una perspectiva de vida diferente, dejar el rollo de que irían a la universidad porque es mentira, es falso; a muchos de ellos tienes que motivarlos que no se metan en más problemas de los que ya tienen, pero eso igual se logra con la parte afectiva, y que de repente yo siento que los profes mayores son más temerosos de establecer... o no sé si es temerosa la palabra, pero son reacios, porque parten de esa desconfianza de que no van a cambiar, y yo creo que hay varios que no cambian, pero porque no quieren cambiar.*

### **El apoyo emocional y pedagógico que marcan el inicio**

Para estas profesoras novatas, el apoyo afectivo espontáneo que recibieron de ciertas personas desde los primeros días ha sido muy importante para sobrellevar sus miedos y cuestionamientos. El apoyo pedagógico, en

cambio, ha dependido de las relaciones que cada una ha logrado entablar o de la proactividad que han tenido para preguntar o investigar lo que no saben.

**Juanita:** *La gente que te apoya es fundamental en esta etapa. A mí me acogieron la profe de Religión y la de Lenguaje... Me acuerdo que el primer día, con todo lo nerviosa que iba, se me cayó el café, y ella se acercó y me dijo “no te preocupes”, me trató como súper bien. Son las profes que te dan harta energía y que te dicen “ya, no importa, manda todo a la punta del cerro, pero sigue adelante”. Uno de repente llega mal y te apoyas en ellas, y al revés, entonces se va creando una relación de amistad bien recíproca. Aquí depende mucho del carácter de cada persona; la gente que te apoyó desde un inicio te marca positivamente y tú te das cuenta que hay muchas cosas que hacer, que hay gente buena también en esto, gente muy dedicada que quiere mucho a su profesión.*

**Rosario:** *Yo tengo problemas con lo formal, con la cuestión de UTP, creo que te exigen mucho, no sé cuántas cosas, que son súper difíciles de lograr en un ambiente adverso, entonces ha sido súper marcador para mí, fundamentalmente, la profe de Lenguaje que es mi par, hacemos los mismos cursos. Ella llevaba como siete años en la institución y nos hemos llevado súper bien, yo planifico, ella me ayuda con las clases. En la planificación ella tiene más problemas, y como yo vengo con todo el cuento fresco, me sale más fácil y ella me ayuda con los contenidos, qué contenidos hay que ver, qué actividades podemos hacer. También ha sido importante en términos de relación humana y para compartir en términos políticos, aunque tenemos nuestras discrepancias y cuando hemos tenido en alguna oportunidad un conflicto, lo hemos llevado a buen término. Eso afirma también que hay varias áreas en que los profesores intervienen, no solamente en la cuestión del aula. Y otra colega -Magali-, ella es profe normalista, ya súper jubilada, pero ha sido una ayuda impresionante. Me tocó buscar lectura para comprensión y me tocó leer mucho para eso, entonces entre las dos estuvimos conversando y armamos métodos y pensábamos en cómo se podía hacer. Y lo otro es que yo soy muy preguntona, voy donde la UTP y lo que no sé, lo pregunto. Además, me he hecho súper amiga de los auxiliares, porque ellos te ayudan muchísimo y son parte fundamental de tu trabajo, desde la portera hasta adentro, todos... Por ejemplo, me saludan, los saludo, el día de los paradocentes y de los auxiliares les llevo regalitos, me preguntan cómo estoy por la mañana, ellos notan cuando yo estoy muy cansada, me animan, la secretaria me ayuda, me hice muy amiga de las paradocentes, si voy llegando*

*tarde a un curso me avisan, me soplan cosas que yo no sé, me dicen cómo llenar libros.*

**Juanita:** *(Respecto al apoyo pedagógico) A mí, en lo personal, me ha tocado resolverlo sola. He pedido orientación en términos generales, porque te debería apoyar la gente que tiene tu misma especialidad, y allá, lamentablemente los profes de Historia yo los veo tan colapsados y tienen pocas horas en el liceo, entonces van, vuelven, yo no tengo mucho contacto con ellos. En general me ha tocado a mí y yo me he visto como bien vacía de herramientas. El problema es que lo que te enseñan en la universidad es muy vago frente a las realidades que tienes que enfrentar, te pasan muchas cosas bonitas que, en lo ideal, a uno le gustaría aplicar, pero tienes que empezar desde cosas tan básicas que ahí ya va la creatividad tuya. Yo he leído mucho, como dice Rosario, he tenido que aprender muchas cosas de nuevo, revisar cosas en Internet, mucho apoyo de páginas como EducarChile, y los blog de los profesores para buscar herramientas, porque en realidad yo me he visto media carente, incapacitada para resolver ciertas cosas... yo creo que el principal conflicto ha sido el de crear cosas nuevas, llamativas, motivadoras, que les interesen a los chiquillos, porque también tú haces tres veces lo mismo y ya después los aburrió.*

*“Yo no quería tener muchas horas; una persona que toma 44 horas en primer año está loco”*



*“(...) el primer momento fue de entender que la realidad es súper diferente a lo que tú te armas en la cabeza”*

### **¿Mejor formación inicial o inducción profesional?**

Cuando les planteamos la posibilidad de que hubiera un programa que acompañara a los profesores durante sus primeros años de ejercicio, rápidamente se enfocaron a ver cómo se podría mejorar la práctica profesional que hacen en el pregrado y a ver los vacíos que tuvo su formación inicial, como también cuestionar algunas políticas ministeriales.

**Juanita:** A lo mejor el proceso de práctica debería ser diferente, yo creo que hay un tema con la formación inicial que hay que resolver con el Ministerio. Siento que muchos de los errores que se pagan el primer año tienen que ver con la formación inicial. Tal vez el proceso de acompañamiento tendría que ser desde la práctica profesional y deberían hacerse cargo las universidades, y ahí el Ministerio debería tener algún control, mayor fiscalización de los centros de educación de formación inicial porque ahora también se habla de la carrera docente, un montón de cosas más. Pienso que le dan mucho peso en la práctica a un montón de leseras administrativas innecesarias; y ahí quizás un profesor guía, en ese sentido, sería bueno, a lo mejor en términos de marco disciplinario. Yo sé que hay facilitadores capacitados dentro de los mismos colegios y a lo mejor esa gente sería idónea para apoyarte en el tema de disciplina y quizás darte mayores herramientas para tú manejar mejor tu propia emocionalidad. Yo creo que te enseñan psicología

para pensar en los chiquillos y no te enseñan psicología para tú manejarte frente a las situaciones, más cuando vemos que hay mayor nivel de violencia, hay un montón de cosas que uno no sabe manejar porque estás educado en lo disciplinario, con suerte en lo educativo; en ese proceso también debería haber mayor apoyo en el sentido que te entreguen herramientas psicológicas para que tú puedas resolver más cosas.

**Rosario:** Hay más temas, por ejemplo, en los liceos municipales, particularmente, tienen alumnos integrados. En mi formación pedagógica, jamás vi cómo adaptar un programa, una materia, un contenido con algún chiquillo que tenía problemas de esa especie, chiquillos que tienen desde déficit mental hasta con epilepsia que en una clase se ven nublados, no existen. Ojalá, además, te hagan visitar distintos cursos para ver la realidad de la transición desde séptimo y octavo, la realidad de los primeros y cuartos medios, porque los cursos tienen ciertos estándares de conducta: séptimos que son conflictivos, cuartos medios también porque están saliendo, entonces uno debería como asociarse a esas realidades. Y lo otro es de vincularse con los chiquillos, creo que más que en términos de encuestas cuantitativas, hacer estudios cualitativos de cómo se mueven los jóvenes.

**Juanita:** Ahora también, yo creo que ese proceso lo debería hacer gente que esté en aula. Creo que el error de la formación inicial es que te hablan profesores que hace veinte, diez años no pisan un colegio, te hablan de realidades súper alejadas y de formas de conocimientos que están distantes a las posibilidades que tienen los chiquillos.



Si se pretende dar un apoyo, que sea un apoyo real, de profesores que conocen la realidad y esa realidad es diversa, no me imagino cómo podría ser, pero con gente que conozca. Ese es otro grave error, que te mandan un montón de especialistas que van a vigilar hartos y los tipos no tienen ni idea lo que pasa en los colegios.

**Norma:** Yo tuve la suerte que mi profesor guía de la práctica, aparte de ser el director de la carrera, todavía hace clases en un liceo. Entonces yo le decía “profe tengo este problema” y él me decía “ah, mira...”, o “profe, no sé como pasar esta materia, no me cuadra este contenido para pasárselo a los chiquillos que vienen del campo”, y él me decía “si mira, es fácil, yo hice esto la semana pasada, no te va a salir igual pero tómalo como base”. Yo sí tuve la suerte de estar muy acompañada por él, por mis profesores de la universidad y por los profesores en el liceo donde estuve.

**Juanita:** Yo creo que lo que te tienen que enseñar a ti son las herramientas para que tú tengas la posibilidad de crear.

**Norma:** Eso que tú decías antes, las herramientas psicológicas, las herramientas pedagógicas, pero que te dejen ciertas libertades. Yo estoy absolutamente de acuerdo contigo en que nosotros necesitamos herramientas psicológicas para mantenernos estables también, porque eso de vincularse tanto con los chiquillos al final se te vuelve un problema porque te cargas mucho la mochila con los problemas de ellos. Uno no sabe cuándo poner el límite, cómo no dejar de ser el profesor y cómo sacudirte un poco de toda la mala onda que tienen los chiquillos a su alrededor.

**Juanita:** En el fondo, lo que proponemos vienen como a subsidiar, a parchar un montón de cosas; entonces, claro, esta visión que yo te entrego pasa también por cómo parchar la realidad, aunque uno sabe que el conflicto está puesto en otros lados. Por ejemplo, en el tema de los contenidos, también hay que considerar las opiniones de los profesores para ver esos grandes cambios, porque yo siento que la política del Ministerio ha sido subsanar las falencias, pero nunca atienden los problemas de fondo que están ocurriendo.

**Norma:** En cuanto a los contenidos sería muy importante que le pregunten a docentes de aula qué es lo que realmente se puede pasar, porque a mí no me sirve que

la materia de biología la haga un ingeniero en alimentos, la haga un médico, porque yo no voy a sacar un ingeniero en alimentos ni un médico de enseñanza media, voy a sacar un chiquillo con ciertas bases para un primer año de universidad, si es que llega. No me pueden pedir que les pase en un semestre todos los contenidos que yo vi en dos años de universidad, es imposible, y menos con dos horas de clases. ¿Y dónde meto los trabajos prácticos, el laboratorio, para que los chiquillos tengan algo práctico para que el aprendizaje sea realmente significativo y lo puedan incorporar?

**Rosario:** Hay que enseñarles a los profesores, en formación inicial, métodos de socialización, de comunicación, de cómo enfrentarse a los chiquillos; en términos prácticos, no pasar la psicología, sino hacer dinámicas de grupo, cómo enfrentar a los padres con dinámicas, la emocionalidad con los chiquillos, o sea, otras cuestiones. Aquí no estamos poniendo en juego sólo lo disciplinar.

### **Sus proyecciones como docentes: lograr una mayor seguridad y dar paso a la innovación**

Estas tres profesoras están conscientes que están recién iniciándose, que por lo tanto les queda bastante por aprender y que en su profesión pasarán por distintas etapas. Les preguntamos por sus

“En cuanto a los contenidos sería muy importante que le pregunten a docentes de aula qué es lo que realmente se puede pasar”



*“(…) me molesta  
la reforma, me  
molestan los  
contenidos y  
siento que son  
muy alejados de  
los chiquillos”*

proyecciones en unos años más. Fundamentalmente pretenden sentirse más seguras para luego producir cambios en la forma de ejercer su tarea docente.

**Juanita:** Yo imagino -y espero que sea así- que voy a tener mucha mayor seguridad con respecto a lo que yo soy, lo que yo puedo dar, y eso me va a dar la tranquilidad suficiente como para poder hacer las clases. No sé si me van a resultar, pero yo creo que voy a tener una tranquilidad diferente a la presión que tengo ahora. Igual creo que nunca voy a tener cuarenta y cuatro horas, siento que ahí hay un tema de salud mental y yo no quiero enfermarme, volverme loca, no quiero terminar como las profes que yo reconozco que ya están listas para “irse pa’ la casa”; yo no me veo haciendo tantas horas, y me veo siempre intentando tener un vínculo diferente también con la realidad, o sea, estar involucrada en talleres, en alguna cosa que me haga complementar esta visión de la realidad, pero tranquila, no sé si muy seca, pero tranquila.

**Norma:** Yo me estoy proyectando, aquí a cinco años más pretendo tirarme con un proyecto, porque tenemos

la suerte de tener minas de cobre y oro, y la mina de oro se supone que apadrina al colegio. Entonces, ver la posibilidad de implementar un buen laboratorio en el liceo y ver qué es lo que necesita la minera para que los chiquillos sepan, para que en algún minuto puedan entrar a trabajar allá; hacer un tipo de curso de preparación en manipulación de minerales. Ahora, no sé si de aquí a treinta años voy a seguir metida en aula, no lo sé.

**Rosario:** En unos cinco años más me veo al menos dominando mi disciplina, que es lo más importante para mí, dominar la disciplina lo mejor posible para poder hacer otra cosa, porque me limita mucho tener que preparar la clase, te quita tiempo para vivir otras cosas. A mí, curricularmente, me molesta la reforma, me molestan los contenidos y siento que son muy alejados de los chiquillos, que no son parte de sus realidades, que muchas no son útiles y que debería optarse por otras formas de aprender que son más culturales, que son más relacionadas con su entorno, con los requerimientos propios. Yo creo que hay que buscarle un nudo a eso, ver un poco más allá de la realidad. No estoy diciendo que voy a hacer la reforma educacional, pero sí tratar de llevar una metodología en la cual se pueda trabajar con la realidad y no trabajar tanto como desde el Olimpo. Entonces, yo veo en mí que no voy a resistir mucho el sistema formal tan categórico y tan así rígido por unos cinco años más... A mí me colapsa, yo creo que voy a optar por hacer menos horas y trabajar con los chiquillos de otras maneras, con talleres o hacer las clases de otras formas hasta dominar mi disciplina y saber cómo poder adaptarla, cómo poder trabajar otras maneras. Lo primero para mí es dominar lo disciplinar, que es lo que te piden en el Simce, la PSU, la UTP, el Ministerio, eso dominarlo bien en términos de contenidos. Y ya después poder inventar otra manera, porque veo que mis colegas también se cansan por el rechazo de los chiquillos, y el rechazo de ellos es justificado porque no se vincula con lo que ellos quieren, es un campo súper árido, y es árido en la medida en que no se trabaja desde su realidad. Y el tema de la interdisciplinariedad, es súper importante, y que los profes tengan tiempo... o sea, a mí me encantaría trabajar, por ejemplo, con el colega de Historia.

# Formación de mentores de profesores principiantes de Educación Básica

*Dentro de las iniciativas que ha llevado a cabo la Comisión de Inducción Profesional Docente se encuentra la experiencia piloto de formación de mentores que realizó la Universidad Católica de Temuco. En este artículo, el equipo ejecutor presenta el modelo junto a las fortalezas y debilidades detectadas, las que permiten reflexionar sobre las complejidades de un proyecto de este tipo.*

**GLORIA INOSTROZA DE CELIS**  
**TANIA TAGLE OCHOA**  
**ENRIQUETA JARA ILLANES<sup>1</sup>**



<sup>1</sup> Gloria Inostroza De Celis, Ph.D., Profesora de la Facultad de Educación en la Universidad Católica de Temuco, Coordinadora del estudio. Co-investigadores: Tania Tagle Ochoa, Magíster, Secretaria Académica de Pedagogía en Inglés de la Universidad Católica de Temuco; Enriqueta Jara Illanes, Doctora en Educación, Profesora de la Facultad de Educación en la Universidad Católica de Temuco; René Morgan Melgosa, Magíster; Profesor de la Facultad de Educación en la Universidad Católica de Temuco, (Q.E.P.D.).



## 1. Introducción

La Universidad Católica de Temuco desarrolló, desde el 2006 al 2007, el proyecto “Un estudio para el Diseño y Pilotaje de una Propuesta de Formación de Mentores de Profesores Principiantes”, licitado por el Ministerio de Educación para diseñar y validar una propuesta de formación de mentores para el apoyo profesional y pedagógico a profesores y profesoras de Educación Básica en su primera fase del ejercicio de la docencia.

Este estudio se creó a partir de la investigación Fondecyt<sup>2</sup>, que encuestó a 242 profesores novatos de colegios municipalizados, particulares subvencionados y privados, para detectar cómo era su inserción laboral. La conclusión: quienes habían tenido un buen profesor guía durante la práctica tenían más facilidad para insertarse en el trabajo. A partir de ahí, y tomando en cuenta que la mentoría ha sido una experiencia exitosa en otros países, donde se ha demostrado que una buena experiencia en los primeros años resulta crucial para su futuro desempeño, se propuso llevar a cabo un programa de formación de mentores.

El presente artículo pretende dar a conocer el proceso vivido por 19 docentes de la Región de la Araucanía que participaron en este proyecto, así como los elementos facilitadores y obstaculizadores que se develaron en su desarrollo.

## 2. Descripción del modelo de mentoría

Existen variados modelos de formación de mentores, provenientes de los países pioneros en la implementación de este tipo de programas como Inglaterra, Nueva Zelanda, Australia, Israel, entre otros. De acuerdo a nuestra realidad educacional y a la asesoría de la Comisión de Inducción, trabajamos con un modelo intencional de mentoría colaborativa de reflexión sobre y en la acción.

Este modelo se caracteriza por exigir formación para los mentores y desarrollar una práctica centrada tanto en el aprendizaje colaborativo como en



la realización de una investigación-acción, a través de la cual se trabaja en torno a un dilema consensuado por el docente principiante y el mentor. Este constituye el eje para la reflexión sobre y en la acción, con el propósito de develar y comprender el porqué se produce y, desde ahí, levantar la concepción alternativa y/o acciones que podrían revertir la situación, monitoreando sistemáticamente el proceso y haciendo los ajustes que sean necesarios para lograr una enseñanza de calidad y aprendizajes significativos.

Aspiramos a formar un profesor mentor facilitador-experto crítico, que se constituya en un profesional con habilidades regulativas para planificar, orientar y evaluar los propios procesos cognitivos relacionados con su actuación mentora (Monereo, 1998)<sup>3</sup>. Para ello, requiere de una formación de competencias estratégicas que le posibiliten la adopción de decisiones adecuadas a partir de reflexiones y razonamientos basados en principios y en procedimientos de intervención acordes a las necesidades de los profesores principiantes, las que son determinadas a través de la Investigación-Acción.

En este marco, fue necesario levantar un perfil que permitiera reconocer aquellos aspectos que un mentor debe realizar en su función e incluir con claridad aquel conjunto de competencias que contribuyan a que un profesor que ejerce como mentor sea reconocido por el entorno laboral y social, asumiendo las diferentes acciones que implica el apoyo en la inserción profesional de un pedagogo.

2 Avalos, B., y otros (2004): *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas?* Proyecto Fondecyt Regular 2002, No. 1020218.

3 Monereo, C. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

4 Orland-Barak, L. (2007) *Seminario evaluativo del estado de avance del Estudio para el Diseño y Pilotaje de una Propuesta de Formación de Mentores de Profesores Principiantes*, U. Católica de Temuco.

Realizado el proceso de validación del perfil y sus componentes fundamentales, y con el aporte de la asesora Lily Orland-Barak (2007)<sup>4</sup>, se levantó la propuesta final.

**La acción del mentor se propone y evidencia a través de once competencias:**

1. Manifiesta compromiso ético en el proceso de toma de decisiones asociadas a su rol.
2. Genera un ambiente facilitador del encuentro profesional con el profesor principiante.
3. Comunica ideas en los diversos escenarios de su actuación profesional como mentor.
4. Genera situaciones para la construcción de aprendizajes significativos por parte del profesor principiante.
5. Asesora al profesor principiante en el diseño, implementación y evaluación de propuestas pedagógicas pertinentes a los estudiantes y al contexto.
6. Asesora al profesor principiante en el proceso de autoevaluación de su propio desempeño profesional.
7. Distingue áreas y acciones de apoyo crítico para la autogestión del desarrollo profesional del profesor principiante.
8. Evalúa el impacto de los procesos de mediación profesional implementados.
9. Gestiona el tiempo en función a las necesidades.
10. Promueve que el profesor principiante se constituya en agente de cambio.
11. Genera redes para la inserción del profesor principiante con su realidad laboral y los contextos de desempeño.

Dichas competencias se organizan en dos áreas:

**Mediación profesional (Competencias N°: 1 al 8)**

El profesor mentor apoya el desarrollo profesional del profesor principiante a través del acompañamiento para la construcción de distintos tipos de saberes asociados a la cultura escolar donde éste se inserta. Para estos efectos el profesor mentor organiza y desarrolla procesos de andamiaje que, enfocados en situaciones de la vida real y de la experiencia del profesor principiante, le aportan instrumentos para interpretar y analizar situaciones profesionales para las cuales decide y en consecuencia actúa, lo que le permite afianzar habilidades de monitoreo de su propio desempeño profesional asumiendo los aciertos, errores y debilidades como indicadores de proceso y, por tanto, como fuentes de aprendizaje.

**Gestión (Competencias N°: 9 al 11)**

El mentor se caracteriza por ser un profesional que moviliza recursos propios y ajenos para la conformación de redes que faciliten la inserción profesional del profesor principiante a sus contextos de desempeño. Por esto último, diseña, organiza e implementa acciones con docentes, apoderados y otros actores significativos de la comunidad, para generar aprendizajes de calidad en un trabajo asociado.

Junto a lo anterior se formularon los saberes esenciales que movilizan cada una de las competencias.



<sup>4</sup> Orland-Barak, L. (2007) *Seminario evaluativo del estado de avance del Estudio para el Diseño y Pilotaje de una Propuesta de Formación de Mentores de Profesores Principiantes*, U. Católica de Temuco.



### 3. Descripción de las estrategias

En la primera etapa, denominada de formación (120 horas), se trabajó con:

- **Módulos didácticos** de acuerdo a los conocimientos previos de los profesores mentores y sus necesidades de profundizar en el marco de referencia acerca de la mentoría y en las habilidades comunicativas. Se privilegió el planteamiento de *actividades auténticas*, prestando atención a la distinción entre su actuar como profesor de aula y profesor mentor.
- **Lectura crítica de textos especializados** referidos al eje temático en cuestión.
- **Producción de textos**, particularmente expositivos, argumentativos y de síntesis, con el propósito de relacionar lo leído con sus experiencias y tomar una postura frente a lo planteado desde el ámbito profesional y la realidad chilena.
- **Análisis de casos**, en situaciones ficticias y reales (a través de entrevistas a profesores de educación básica egresados de la Universidad Católica de Temuco). También, se realizaron dinámicas como juegos de roles que sirvieron para develar sus concepciones y creencias acerca del rol que representaban.
- **Talleres de Desarrollo Personal**, con el propósito que los profesores mentores tomaran conciencia de cómo usaban las competencias y habilidades de comunicación, tanto en su ámbito profesional, como familiar; finalizando con la planificación, implementación y evaluación de un proyecto de desarrollo personal.
- **Uso de la Plataforma Educauct.**

En la segunda etapa de Práctica (180 horas) se trabajó con:



- **Investigación-Acción**, que les permitió realizar un auto-cuestionamiento para mejorar su desempeño como mentor; la comprensión de las prácticas de los profesores principiantes y las situaciones en que son llevadas a cabo.
- **Uso de bitácoras**, como procedimiento evaluativo para reflexionar sobre las decisiones y opciones pedagógicas que se tomaron en el proceso de enseñanza y aprendizaje, analizando las consecuencias de estas y generando nuevas alternativas de acción.
- **Entrevistas**, con el propósito de conocer en profundidad al profesor principiante.

Con respecto a las estrategias de evaluación del programa:

Durante el desarrollo de ambas etapas se aplicó una evaluación formadora, para determinar en cada Taller el avance en el proceso de enseñanza y aprendizaje de cada docente respecto al perfil planteado.

El proceso de evaluación final de los profesores mentores (en cuanto a evaluación del 'producto' de su desempeño) se realizó considerando dos procedimientos: Informe de Práctica de Mentoría, que daba cuenta de la Investigación-Acción realizada, y un examen oral centrado en la pregunta: "*¿Cómo fue mi paso de profesor de aula a mentor de un colega principiante?*". El propósito de ambos era que el

profesor mentor hiciera una introspección profesional sobre el proceso de reflexión acerca del propio desarrollo profesional.

#### 4. Elementos obstaculizadores para la formación de los mentores

Destacaremos los más relevantes, presentando sólo algunas citas para su mejor comprensión, pues la mayoría de éstas pierden su sentido al extraer sólo una parte de ellas.

→ **Los tiempos y la actitud de los sostenedores y directivos.** El poco conocimiento de los sostenedores y directores acerca de este tipo de Programas, llevó a que no brindaran las facilidades horarias solicitadas, lo que no se pudo resolver; pese a las cartas enviadas desde el Mineduc y la propia universidad a los directivos correspondientes, ya que se resistieron a escuchar las explicaciones que se les dieron. Uno de los casos problemáticos fue el siguiente: *“Una profesora mentora, después de un mes de trabajo con su profesora principiante, no pudo continuar su tarea por la oposición del director del centro educativo, pues consideraba que ésta última perdía tiempo en reuniones, además constituía una mala imagen para el colegio que tuvieran que estar ayudándole en su trabajo”.*

Esta falta de tiempo, seguida de problemas de salud (estrés, hipertensión y depresión), fue la principal razón para que siete docentes desertaran, en diferentes momentos del desarrollo del estudio, particularmente por no poder cumplir con las exigencias que le demandaba el programa.

→ **Obstáculos epistemológicos.** La mayoría de los profesores presentaron dificultad para articular la teoría y la práctica, también tuvieron problema para identificar los marcos de referencia que subyacen a la acción, y para extrapolar un saber a otros contextos, entre otros. Por lo mismo, nos dimos cuenta de que la reflexión es un contenido central en la formación de mentores. De hecho ninguna de las profesoras y profesores presentes, habiendo sido evaluados como competentes o destacados, había podido realizar espontáneamente relaciones de mayor complejidad con los elementos teóricos

anteriores, en el contexto de la mentoría; no obstante nos pareció que se dieron cuenta de que eran capaces de lograrlo.

→ **Creencias y concepciones de enseñanza y aprendizaje internalizadas.** Varios profesores mentores no comprendían que éste era un trabajo de proceso, pensaban que lo importante era entregar los trabajos semanales, “no importando cuándo”; lo mismo sucedía al comienzo con las inasistencias “lo importante era tener la justificación”, no el estar presente en las sesiones. O, no cuestionaban en profundidad sus concepciones, usando expresiones que eran opuestas a lo que se estaba trabajando. Esto poco a poco se fue comprendiendo, pero causó retraso en el desarrollo de los módulos y significó la realización de sesiones extras para consolidar los aprendizajes.

Por otra parte, señalaron que en general, tanto en su formación inicial docente como en sus cursos de perfeccionamiento, habían estado inmersos en una lógica de transmitir, de entregar pautas dadas en libros guías, etc., donde el docente que impartía el curso era un modelo a seguir, contrario a una lógica de construcción colaborativa, que parte desde la práctica cotidiana, busca los fundamentos teóricos que subyacen a los dilemas identificados y diseña en conjunto concepciones o acciones alternativas para resolver ese dilema. El hecho de no “entregar materias y/o recetas al profesor mentor” no fue sencillo, y durante todo el proceso fue necesario retomar conceptos a propósito de sus propios comentarios y “presiones”.

→ **Obstáculos emocionales.** Durante todo el proceso se evidenció la dificultad de los profesores para hacer introspección personal, o de aceptar el error; entre otras, lo que en muchas ocasiones causó episodios críticos al interior de los Talleres, los cuales fueron trabajados personal y colectivamente, generalmente en la sesión siguiente; aunque dos profesores se retiraron del Programa a causa de los mismos.

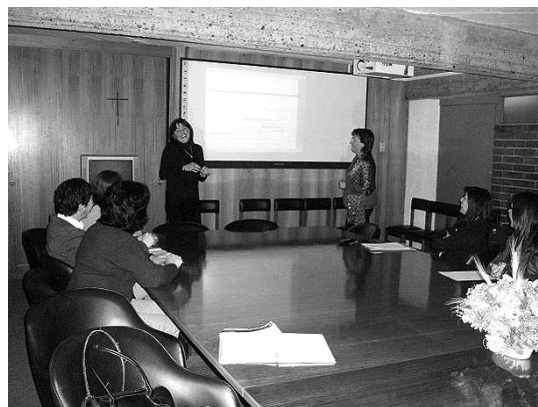
→ **El desconocimiento del uso de la informática.** Inicialmente, cerca del 50% de los profesores mentores no tenía conocimiento del uso de este lenguaje. Finalmente, de los diez que aprobaron el



Programa, dos todavía quedaron con un bajo nivel de uso. Varios de los que desertaron no tenían ningún conocimiento al respecto y no tenían interés por aprender; cuestión no menor pues el uso del Internet es una herramienta muy necesaria para trabajar con el profesor principiante, buscar información, acceder a sitios web especializados, y comunicarse entre sí.

## 5. Elementos Facilitadores

- **El trabajo de investigación-acción** fue uno de los elementos más significativos para todos. Ayudó a los profesores mentores a darse cuenta de cómo debían trabajar con colegas jóvenes, cómo estos eran tratados por sus pares, qué tipo de cursos y “asignaturas” les corresponde asumir, entre otros dilemas. También constituyó un elemento positivo para los profesores principiantes, porque les permitió aprender a reflexionar acerca de sus propias prácticas, o retomar estrategias que habían aprendido en la universidad, sin embargo por “la falta de tiempo” no la realizaban. Además, para el equipo de formación fue muy significativo para comprender las lógicas que se ponen en “tensión” en este proceso donde el profesor mentor “es novato como mentor”, puesto que está haciendo su práctica, y el profesor principiante lo está siendo en la enseñanza en el aula.
- **Los talleres de reflexión personal**, que formaban parte del módulo: “Competencias personales e interpersonales del mentor”, particularmente el objetivo de *Manejar competencias para una comunicación efectiva*, resultó ser muy significativo, provocando en algunas profesoras cambios evidentes en su comportamiento, especialmente referido al “escuchar”, ya que la mayoría reconoció que le resultaba difícil escuchar, y que muchas veces se “adelantaban a dar la respuesta antes que la otra persona terminara de exponer su pregunta”.
- **Los talleres de reflexión sobre la práctica** permitieron crear un espacio en el cual se provocaba implícitamente el trabajo de la tríada (formador de mentores, mentor y profesor principiante), decimos en forma implícita, puesto que este último no



asistía a las reuniones, pero teníamos las bitácoras, entrevistas y/o videos que nos permitían conocerlo y comprender el dilema.

Esta cita grafica la valoración del taller: “Al recorrer nuevamente la ruta durante nuestro proceso de formación de mentores, podemos señalar como elemento facilitador la metodología, empleada en los Talleres de reflexión quincenales, sobre la práctica de mentoría de trabajo semanales, donde dábamos cuenta de nuestros avances, compartiendo con nuestros compañeros los hallazgos, o bien, las dificultades con que nos encontrábamos en el desarrollo de las actividades, favoreciendo el enriquecimiento de cada uno de los participantes en la aclaración de dudas, aportando ideas y conocimiento experto de nuestras búsquedas bibliográficas”.

- **Los módulos didácticos**, cuyo enfoque transdisciplinario posibilitó analizar las situaciones y casos presentados desde diferentes perspectivas, lo que facilitó comprender que en las prácticas pedagógicas existen distintas alternativas de acción. Los profesores participantes lo destacan como facilitadores, no sólo de aprendizajes propios sobre mentoría, sino además, por las operaciones cognitivas y habilidades que les permitieron trabajar. Así lo señala una profesora: “Los módulos a nosotros nos han enseñado mucho, cuando uno fue alumna en la Universidad le entregaban conocimientos, y en el caso mío, que tengo especialidad en matemática, escribir y redactar me ha costado montones, pero gracias a esto he aprendido. Entonces es muy bueno trabajar en módulos”.

## 6. Aprendizaje de los mentores y profesores principiantes

Durante la evaluación formadora y en el Informe de Práctica de Mentoría los profesores mentores evidenciaron explícitamente haber aprendido a escuchar en forma activa, a establecer conversaciones efectivas, y a analizar el lenguaje verbal y no verbal usado por los principiantes.

Asimismo, aprendieron a indagar, a explorar los diferentes dilemas que se le presentan a los profesores principiantes, a diseñar y aplicar un plan de acción y/o de mejora, a manejar estrategias de inducción (estudio de caso, trabajo de quiebres y episodios críticos, manejo de entrevistas, etc.), y a resolver situaciones problemáticas basándose en principios éticos.

Por otra parte, fueron capaces de identificar distintos modelos de mentoría, de respetar la diversidad; de asesorar, apoyar y evaluar logros y dificultades del profesor principiante; de diseñar ambientes propicios para la inserción del profesor principiante, y de manejar e implementar estrategias para el trabajo colaborativo profesional.

Además, todos los profesores principiantes, en las entrevistas o respuesta a cuestionarios, señalan haber construido con su profesor mentor alternativas de acción para resolver efectivamente sus dilemas. También, como lo habíamos dicho anteriormente, fortalecieron su autoestima al tomar conciencia de que el dilema que estaban viviendo no era “su culpa”, sino que estos se deben analizar críticamente en el marco sociocultural correspondiente, y de ahí potenciar los elementos facilitadores para su desarrollo profesional. Algunos de los dilemas trabajados fueron ¿cómo enseñar a leer en 2° básico a alumnos indisciplinados y con niveles heterogéneos?; ¿cómo trabajar en el Consejo de Curso y reuniones de padres y apoderados?; ¿cómo implementar estrategias motivadoras en clases de matemáticas, en 3° básico?; ¿cómo optimizar el tiempo en la sala de clases?; ¿cómo ser considerada como un par en los Consejos de Profesores o en otras instancias en que nos reunimos para desarrollar trabajos técnicos? (Tres profesores principiantes manifestaron este mismo dilema).

## 7. Reflexiones finales

Después de haber realizado este estudio y analizarlo con la distancia que otorga el tiempo, debemos expresar que los profesores mentores que culminaron este Programa son dignos de reconocimiento especial por parte -al menos- de sus pares, porque ellos tuvieron que vencer todas las dificultades propias de los trabajos de los “pioneros”, siguiendo adelante pese a saber que estaban formándose para una función que todavía no existe en la carrera docente chilena, demostrando mucha confianza en que la educación va a mejorar.

Respecto a los profesores principiantes, ellos mismos -mirando lo que fue su experiencia como profesor novato- afirman, convencidos, que es distinto iniciar el trabajo docente con la compañía de un facilitador-experto estratégico. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar que si queremos mejorar la calidad y equidad en nuestras escuelas hay situaciones que debemos enfrentar, como por ejemplo, el problema de los tiempos.

Contar con horas para la reflexión de sus prácticas, preparación de clases, corrección de trabajos, es una condición mínima de calidad de vida y para ofrecer una enseñanza y aprendizaje acorde a las necesidades reales que presentan los niños y niñas de nuestras escuelas. Asimismo, junto con reconocer la función de mentor, se debe considerar el tiempo necesario para el desempeño de este rol; igualmente para el profesor principiante.

Por otra parte, vale la pena tener en cuenta que el estilo de mentoría está mediatizado por las propias formas de enfrentar el aprendizaje. Asimismo, el estilo de relación que establecemos con los profesores mentores es mediatizado por nuestras propias formaciones. Sus comentarios, intervenciones y preguntas nos hacían pensar permanentemente en las formas más efectivas para que fueran más concientes de la racionalidad de su actuar.

Esperamos que este estudio, así como otros que se realicen, tenga una acogida positiva y pueda abrir una senda para el desarrollo profesional docente y para una educación de calidad.



# Las instituciones también cuentan.

## Los docentes principiantes en educación media frente a los desafíos del desarrollo profesional

**EDUARDO RODRÍGUEZ ZIDÁN<sup>1</sup>**

*Las Coordinaciones docente y de centro han sido, durante la década de los '90, objeto de la política educativa uruguaya. En estos espacios escolares se detectan prácticas que favorecen y que obstaculizan la participación de los maestros. En este artículo ellas son analizadas desde el punto de vista de los profesores principiantes, quienes han aterrizado o nadado en estas instancias. Este análisis resulta particularmente interesante para el caso chileno, ya que se evidencian importantes similitudes con las culturas de nuestras instituciones escolares.*

<sup>1</sup> Doctor en Educación (Universidad de Málaga, 2006) Licenciado en Sociología (Universidad de la República, Uruguay (Udelar, 1989). Profesor efectivo de Investigación Educativa Aplicada y Sociología de la Educación en el Centro Regional de Profesores (CERP) del Litoral, Salto, Uruguay.

# LICEO CERVANTES





## Presentación

Investigar el impacto del cambio educativo es uno de los grandes desafíos de las sociedades del conocimiento. Según las contribuciones de Esteve (2006) el cambio educativo puede estudiarse desde tres dimensiones. El contexto macro, representado por las fuerzas sociales o globales que impulsan transformaciones profundas en los sistemas sociales; las políticas administrativas que pretende mejorar la calidad de la educación mediante decretos, leyes, reglamentos y ordenanzas, y el campo de la práctica educativa, ubicada en el nivel de las organizaciones escolares. En este último nivel, las instituciones de formación de profesores tienen un papel estratégico en la formación de los nuevos docentes.

La vieja máxima positivista de que la educación es “la locomotora del progreso” continúa despertando ilusiones y expectativas de progreso social. Pero las representaciones sobre la escuela muchas veces son contradictorias. La imagen social sobre el profesorado es cada vez más negativa. Las escuelas en muchos casos están “a la deriva” porque no logran responder a la presión social y a las demandas de nuevos conocimientos. Los profesores se encuentran desmotivados, indefensos, porque la vida en los salones de clase y en los centros escolares es cada vez más difícil. En especial los docentes que recién ingresan a la profesión, deben enfrentar una realidad institucional y de aula que contradice lo aprendido en la formación inicial. Como si fuera poco, los profesores que se forman en contextos de innovación educativa, ingresan a la vida laboral en ámbitos donde la inercia institucional y la tradición docente son más fuertes que el discurso del cambio.

En este artículo, nos proponemos reflexionar sobre la problemática de la inserción profesional de los profesores debutantes en educación secundaria en Uruguay, a partir del análisis de una muestra intencional de 298 educadores que ingresaron a la docencia entre los años 2000 y 2005 en 24 instituciones de enseñanza media, seleccionados mediante una muestra estratégica de un total de 540 docentes de la región litoral del país.

El tema se aborda desde la perspectiva del estudio de las innovaciones educativas impulsadas en nuestro país a partir de la reforma curricular de la enseñanza secundaria del año 1996. La pregunta central

de nuestro análisis es la siguiente: ¿Cómo valoran los profesores principiantes en educación media obligatoria, una de las innovaciones más emblemáticas de la reforma curricular de la enseñanza media en Uruguay: la coordinación docente y el trabajo en proyectos institucionales? A partir del estudio empírico de datos y del análisis cualitativo de las valoraciones del profesorado, se analizan las nuevas políticas educativas relacionadas con la formación inicial de profesores y el proceso de inserción profesional de los docentes en nuestro país.

## Profesores principiantes en épocas de turbulencias y cambios educativos

En contextos de transformaciones educativas y cambio social, los docentes deben participar en escenarios donde se enfrentan viejos y nuevos modelos de formación docente. Los profesores que ingresan a la docencia, enfrentan la difícil situación de la inserción profesional en una dinámica institucional que se aleja demasiado de los enfoques teóricos y abstractos de la formación inicial.

Los nuevos docentes deben experimentar; para decirlo con las palabras de Imbernón (1994) la transición de un “sujeto en formación” a “profesional autodirigido”. Este proceso ha sido caracterizado en reiteradas oportunidades con la metáfora del aviador (“aterriza como puedas”) o la del nadador (“nada o ahógate”). Por su parte, Carlos Marcelo García (2006) introduce la imagen del eslabón perdido para indicar la necesidad de construir un puente que asegure el pasaje, debidamente articulado y coordinado, entre la formación inicial del

profesorado, las políticas de inserción a la docencia y el desarrollo profesional.

Este pasaje es particularmente complejo. Los profesores enfrentan y chocan contra la realidad escolar: deben responder ante situaciones potencialmente conflictivas, desarrollar competencias y habilidades sociales, implementar estrategias didácticas, relacionarse con los padres, coordinar con sus colegas y, sobre todo, enseñar su materia o asignatura. El profesor J.M. Esteve (1996: 66) retomando a Veerman, señala con claridad el conflicto que los profesores experimentan al inicio de su carrera: *“En el primer año de trabajo en la enseñanza los profesores sufren su primera crisis de identidad profesional, al descubrir la falta de congruencia entre la realidad de la enseñanza y la imagen que cada uno se había forjado de ella durante su periodo de formación inicial. Así, van a necesitar modificar su conducta, sus actitudes, e incluso sus opiniones sobre la enseñanza”*.

Las fases o momentos de transición que experimentan los profesores novatos han sido profusamente estudiadas, especialmente en Europa y los Estados Unidos. En América Latina se han publicado recientemente nuevos trabajos en la misma línea de investigación (Davini, 2002; Mancebo-Vaillant, 2002; ANEP, 2003; Rodríguez Zidán, 2003). Dos nuevos estudios internacionales de reciente aparición, vuelven a insistir sobre la necesidad de investigar a fondo la cuestión docente: “Formación Inicial Docente” (2006) y “Los profesores cuentan” (2006). Los trabajos citados examinan la necesidad de reformar la formación inicial de profesores según la experiencia de los países europeos e integrantes de la OCDE. En general, los especialistas en educación coinciden en destacar que los docentes deben asumir un nuevo rol profesional, demanda que es reconocida, además, por diferentes actores sociales, institucionales

y corporativos. La sociedad y distintos grupos de presión, frecuentemente exigen y reclaman que los profesores sean cada vez más protagonistas no sólo de la formación académica de las nuevas generaciones, sino de la contención de los principales problemas sociales de nuestra época que deben resolverse en el ámbito escolar. Las reformas educativas impulsadas en los últimos tiempos, tienden a jerarquizar el papel del profesorado como agente de cambio y, en la mayoría de los casos, proponen modificar los sistemas de formación docente reconociendo que la transformación del profesorado es condición de mejora de la calidad educativa. Pero estas metas difícilmente se logren si no se estudia en profundidad la organización escolar como unidad para el cambio.

El estudio del proceso de inserción a la docencia se está desarrollando de forma muy dinámica, interesando por igual a la comunidad científica, administradores del Estado y organismos responsables de políticas educativas. Algunas de las razones que justifican la relevancia de este problema son las siguientes:

- a) La necesidad de diseñar nuevas propuestas de políticas de formación docente en los actuales escenarios de reestructuración de la educación pública.
- b) Atender con mayor atención los procesos de aprendizaje de los futuros docentes, considerados como un factor clave y estratégico en la búsqueda de las soluciones a la crisis de resultados en educación media obligatoria.
- c) Evaluar los modelos de formación inicial de docentes y definir nuevos programas para el desarrollo profesional a partir de los primeros años del ejercicio laboral.



## Antecedentes en Uruguay

En general, los estudios sobre el profesorado uruguayo recién comienzan en la década del 90, con el primer censo nacional de docentes de secundaria, donde la conclusión principal fue advertir sobre el gravísimo problema de la desprofesionalización: en el año 1995 sólo el 30% de los docentes tenía título profesional (40% en Montevideo y 20 % en el interior del país) lo que coloca a Uruguay entre los países de la región con la menor tasa de profesionalización de la enseñanza media. En el año 2003, la sede Buenos Aires del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO inició una serie de estudios sobre el personal docente de la región. En una investigación coordinada en IIPE y Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2003) se encuestó a 3.000 docentes uruguayos, concluyendo que el reclutamiento de los profesores para trabajar en las zonas de contexto social crítico tiene un claro sesgo hacia los docentes con menor experiencia. La evidencia indica que al interior del grupo de profesores principiantes, que están en la fase de umbral o de exploración, la proporción de docentes que trabaja en escuelas de contexto socioeconómico bajo es el doble que la de sus colegas con más de 25 años de desempeño profesional.

Los mejores docentes rehúsan trabajar en los peores contextos y eligen las mejores condiciones de trabajo: generalmente prefieren los grados más altos de primaria y el nivel superior de la educación media, dejando para los novatos los primeros años de la escuela y el ciclo básico de la enseñanza media. Los mejores maestros seleccionan las escuelas con mayor capital social. Se reproducen así las desigualdades de acceso y de oportunidades, favoreciendo

a las familias con mayor capital cultural, físico y de acceso a recursos tecnológicos.

El segundo estudio sobre profesorado principiante en Uruguay fue realizado en el mismo año (Rodríguez Zidán, 2003). Se analizan las representaciones y opiniones de los profesores que se inician en la docencia. Entre las conclusiones más relevantes, se señala la constatación de un fuerte malestar entre los docentes novatos, dado por las dificultades relacionadas al control, la disciplina en clase, atención de la diversidad del alumnado, dificultades en la planificación pedagógica, relación con los padres; lo anterior condicionado por el multiempleo docente, rotación laboral y condiciones salariales.

En la investigación llevada a cabo entre los años 2004 y 2006, cuyos datos presentamos en este artículo de forma resumida, preguntamos a los profesores principiantes si habían pensado en renunciar a la docencia. Los datos nos parecen preocupantes, el 15% de los profesores principiantes relevados afirma que pensó en renunciar durante los primeros cinco años de su vida laboral.

## La Coordinación docente como objeto de investigación

Entendemos por coordinación en la enseñanza la necesidad de intercambiar experiencias, enfoques o programas entre aquellos docentes que comparten el mismo grupo de alumnos y la misma institución, lo cual es un aspecto central del perfil profesional de los maestros. A partir de las reformas educativas de los 90, comienza a legislarse sobre el tema, incluso legitimando y retribuyendo las coordinaciones docentes (de aula o de gestión institucional). Cabe señalar que

en Uruguay se habla de dos tipos de coordinación: docente y de centro. La *coordinación docente* -que se puede asimilar a los Grupos Profesionales de Trabajo de Chile- la podemos caracterizar como la necesidad de intercambiar experiencias, enfoques o programas entre aquellos docentes que comparten el mismo grupo de alumnos, contando con 45 minutos semanales que en la práctica no se realizan, aunque son efectivamente pagados. La denominada *coordinación del centro* por su parte, abre un espacio semanal de dos horas, para el debate y la participación docente a través de un proceso constituyente de carácter democrático en los establecimientos de enseñanza media. Estos últimos son dirigidos por los directores de establecimiento.

Nos ha interesado conocer en esta investigación: quiénes definen la agenda de discusión de estas coordinaciones, qué temas se discuten en los proyectos de centro, cuál es el grado de autonomía del profesorado, así como la evaluación que los propios docentes principiantes realizan de sus primeras experiencias en las coordinaciones.

La información estadística indica con claridad que son los directores quiénes definen, en primer lugar, los asuntos a discutir en las horas de coordinación (con una mayor proporción de los directivos de secundaria (54,9%) que en la educación técnica (47,6%). En segundo lugar, se encuentra una coordinación compartida entre la dirección y los docentes, con más fuerza en la educación técnica (32%) que en secundaria (20,4%). Por último, solamente el 8,5% del profesorado de secundaria y apenas el 3,9% de sus pares de la enseñanza técnica, opina que los docentes, de

forma autónoma, proponen los temas a discutir en las reuniones de coordinación. De esta forma, se cuestiona la existencia de una "comunidad educativa". El análisis micropolítico de las escuelas ha demostrado, según Bardiza Ruiz (1997:20), "*la falacia de definir al centro como comunidad escolar*".

Al consultar a los docentes novatos sobre su participación en la toma de decisiones en el centro y en el debate sobre qué se debe discutir en un proyecto de coordinación, nos encontramos con opiniones que reflejan distintas sensaciones, experiencias y percepciones.

**-Problemáticas del alumno:** son las condiciones socioculturales de los alumnos, además de las situaciones de repitencia, deserción, bajo rendimiento, rezago, y disciplina, ocupando el primer lugar de los temas abordados en las Coordinaciones (54 %).

**-Proyecto de centro (Proyecto institucional):** hace referencia a la elaboración, seguimiento y evaluación de un proyecto institucional. Se presenta con una frecuencia del 16% en las Coordinaciones.

**-Información institucional de 2do. orden:** se refiere a temáticas





poco estructuradas, relacionadas con aspectos administrativos u otros lejanos a lo pedagógico o con el proyecto institucional. Se presenta en un 13,7%.

-**Calidad de la enseñanza:** considera los problemas de las prácticas de la enseñanza, la formación docente y las didácticas pedagógicas. Se presenta con una frecuencia del 13,7%.

-**Valores:** son las discusiones que abordan la formación en valores, la motivación de alumnos y profesores para educar a las nuevas generaciones de adolescentes. Se presenta con una frecuencia del 2,6%.

Por otra parte, es relevante conocer cómo los profesores debutantes valoran el funcionamiento de la coordinación de centro. Las respuestas indicaron que en general la opinión del profesorado está dividida. La mitad de las opiniones es positiva (50,6% opina que funciona bien o muy bien) y la otra mitad es muy crítica al respecto (31,1% afirma que funciona regular y el resto señala que funciona mal).

Para continuar profundizando sobre este asunto, le pedimos a los docentes encuestados que expresaran sus valoraciones, desde una perspectiva interpretativa, respondiendo a una pregunta abierta que fue la siguiente. ¿Por qué razón cree Ud. que la coordinación funciona: muy bien, bien, regular, o mal?

En resumen, según la opinión del profesorado, las principales características de una coordinación "que funciona", serían las siguientes:

- **Por parte de la dirección:** claridad de los objetivos; pautas claras para implementar las coordinaciones.

- **Por parte de los docentes:** par-

ticipación en: definición de los temas a tratar; planificación, proyectos de aula, talleres, etc.; compromiso y disposición al trabajo colaborativo; autonomía; asistencia y responsabilidad; trabajo en equipo y reflexión colectiva.

- **Por parte de la institución:** coordinación por áreas; organización del tiempo y del horario acorde con los objetivos; clima de trabajo positivo; logro de resultados y evaluación de las estrategias aplicadas; organización de actividades que efectivamente benefician al alumnado y al centro.

Por otra parte, identificamos una serie de características asociadas al mal funcionamiento de la coordinación, algunas de ellas atribuibles al perfil del director de cada institución y otras a la falta de compromiso de un sector del profesorado (que podría ser, como hipótesis, consecuencia de la primera). Del análisis de todas las respuestas abiertas que se registraron como juicios negativos hacia la coordinación, destacamos la siguiente lista de temas planteados por los profesores:

- **Por parte de la dirección:** falta de liderazgo; escasa valoración de la autonomía del profesorado; presión por lograr determinados objetivos; falta de comunicación y diálogo efectivo con los profesores.

- **Por parte de los docentes:** falta de compromiso, asociado a la no existencia de propuestas de interés.

- **Por parte de la institución:** no existencia de espacios para la reflexión colegiada; incumplimiento de los acuerdos; inexistencia de pautas y estructuras para la coordinación de actividades; falta de coordinación interdisciplinaria por áreas.

Las nuevas prácticas de participación democrática en la gestión de los centros deben enfrentar diferentes obstáculos, algunos de ellos de la propia administración, otros relativos al liderazgo institucional y a la presión que muchos directores hacen para lograr determinados objetivos educativos. Muchos docentes se muestran desamparados y desorientados, porque son convocados a participar en reuniones donde los temas ya están previamente seleccionados, no reflejando el interés del profesorado. Es posible percibir un malestar generalizado, porque las metas de "*planificar, desarrollar el currículum y las propuestas pedagógicas con sus pares y el equipo de dirección*", tal como lo expresan las disposiciones reglamentarias vigentes acerca de las coordinaciones, no se cumplen.

## Discusión

Según la nueva concepción del establecimiento educativo en la legislación uruguaya, la misión de éste debe jerarquizar la construcción de espacios de coordinación -para intercambiar experiencias y visiones sobre el trabajo pedagógico-colaborativo y lograr acuerdos sobre los proyectos de aula para mejorar las condiciones del aprendizaje. Este modelo de gestión es estimulado a partir de las nuevas disposiciones organizativas de los establecimientos que disponen la elaboración, con carácter obligatorio, de un proyecto institucional que comprometa a la dirección, los docentes, el alumnado, los padres y el resto de organizaciones de la comunidad.

El objetivo es que los docentes asuman un nuevo rol, en tanto integrantes del colectivo docente, incentivando el trabajo en equipo y participando

democráticamente en la toma de decisiones, para mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes. Para llevar a cabo esas metas, los docentes disponen de horas de coordinación.

El análisis de la información cualitativa y cuantitativa relevada pone de manifiesto el fuerte peso que tienen ciertas prácticas institucionales objetivadas -en el sentido que le da Bourdieu al término- como el rol tradicional de los directores y la estructura del puesto de trabajo de los docentes. La cultura institucional objetivada, mediante las prácticas burocráticas tradicionales como la lectura de informes administrativos, reglamentaciones y ordenanzas, oficia como obstáculo para los intentos de introducir nuevos proyectos innovadores.

El malestar de muchos profesores principiantes es un indicador elocuente de las dificultades existentes para trabajar en equipo. Algunos de los factores señalados, como la coacción de las autoridades para lograr determinados objetivos (como aquel de asegurar el pasaje de grado de forma universal) o la falta de pautas y estructuras para la coordinación de actividades, dan cuenta de la preeminencia de un perfil pedagógico y un estilo de gestión tradicional, preferidos por los responsables en cada establecimiento.

Otras razones expuestas en el análisis dejan en evidencia las dificultades que tienen los docentes principiantes para participar en programas de intervención, proyectos de aula o de investigación educativa, porque los temas sugeridos no se adecuan a sus intereses ni tienen espacios para expresar sus opiniones. Muchas veces, la presión institucional

prioriza la coordinación general antes que la coordinación interdisciplinaria por área de conocimiento. La coacción que ejercen muchos directores para definir qué temas se discuten, y cómo deben organizarse los centros para alcanzar objetivos de política educativa -fácilmente medibles con indicadores "duros", como la tasa de repitencia o la deserción-, puede constituirse en un obstáculo para la mejora de la enseñanza, porque desconoce la complejidad del universo social y político de la educación.

Es un error creer, como bien lo ha aclarado S. Ball (1994: 55), que los cambios de política implican mecánicamente una modificación de las prácticas educativas, o que exista correspondencia entre el ámbito público del debate -como lo es la Coordinación de centro, y el ámbito privado de la práctica. Las declaraciones de los profesores principiantes (del tipo: "todo lo que diga el docente podrá ser usado en su contra", "los docentes son culpables

del fracaso de sus alumnos", "en las reuniones de coordinación se pierde el tiempo", "se culpa al docente de no tener la libreta al día") ponen de relieve, además, las diferencias entre la participación real en la toma de decisiones, la pseudoparticipación y el control burocrático de la función docente. El discurso predominantemente técnico de la reforma -no sólo en Uruguay, sino en la mayoría de los países occidentales- desacomoda y desorienta a los profesores que reclaman una participación efectiva en la discusión pública sobre los objetivos de los proyectos institucionales, los intereses que representan, así como los valores educativos. La retórica de la profesionalización docente choca con la realidad del profesorado, que tiene más autonomía virtual pero menos poder real para decidir sobre las prácticas que regulan su puesto de trabajo.

El escenario de las reuniones de coordinación -docente y de centros- es un espacio de disputa de intereses





entre los grupos subalternos y las autoridades, donde las discusiones son iniciadas y controladas por el director. En la mayoría de las escuelas estatales, comenta S. Ball, "la reunión de personal típicamente es una oportunidad para repetir y confirmar la definición oficial de la escuela", por eso "los profesores pasan a condición de público. No son tanto participantes como espectadores de la reunión. La reunión es un camuflaje, una diversión. El ritual de dar información y consultar predomina sobre toda participación sustancial en la toma de decisiones. La conversación, en estas circunstancias, versa sobre el control y sobre la autoridad" (op.cit: 235).

El examen de los juicios y las representaciones del profesorado principiante es concluyente al establecer, además, que los proyectos verdaderamente institucionales, con una fuerte participación social de la comunidad no son temas prioritarios para las autoridades de las instituciones de educación media analizadas. Este panorama coloca a los docentes en una doble lógica, tal

como la llama Contreras (1998: 192) ya que la retórica oficial promueve la autonomía de los centros, pero ésta es fuertemente controlada por los niveles intermedios del sistema (Inspectores y Directores); de la misma manera que el discurso de la reforma le otorga más responsabilidad a los docentes, pero simultáneamente éstos son más controlados y regulados por disposiciones administrativas. Por eso es necesario advertir, antes de terminar, que la autonomía del profesorado debe contemplar el escenario político, intelectual y pedagógico; y no sólo los aspectos de gestión o de regulación administrativa. En este escenario, la desmoralización de los profesores principiantes es doblemente preocupante, chocan dos veces: contra la realidad del establecimiento y con la del aula.

### Breves reflexiones finales

El éxito de las nuevas políticas educativas que defienden una mayor descentralización y autogestión de los centros, estará condicionado

por la coherencia entre el discurso y los estilos de gestión de los cambios, otorgándole al profesorado no sólo más responsabilidades, sino también nuevos espacios de poder real para que los docentes puedan efectivamente transformar sus prácticas.

Los profesores principiantes requieren por su propia condición, que se definan programas especiales que consideren las dificultades del proceso de inserción en los primeros años de vida laboral. El centro educativo que recibe a los profesores novatos, y especialmente el equipo de dirección a cargo, debe estar debidamente capacitado para liderar el proceso de cambio educativo, evitando que los novatos se frustren, se ahoguen o aterricen en la realidad escolar con el riesgo de convertirse en funcionarios públicos con carácter rutinario más que en profesionales de la educación.

Las condiciones materiales y estructurales deben asegurar que este proceso sea lo menos traumático posible, evitando el multiempleo,

### Bibliografía

ANEP/MEMFOD (2003). *Estudio del impacto de la formación de los egresados de los Centros Regionales de Profesores (CERP) en la primera etapa de su ciclo profesional*. Montevideo.

ANEP-CODICEN (1996). *La Reforma de la Educación. Los Planes de estudio y el cambio educativo. Seguimiento de la Experiencia Piloto del Ciclo Básico. Documentos III-IV*. Montevideo.

ANEP-UNESCO-IIPE (2003). *Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización*. ANEP. Montevideo

Ball, S. (1994). *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós. Barcelona.

Contreras, D. (1998). *La Autonomía del Profesorado*. Morata. Madrid.

Avalos, B. (1999). *Mejorando la formación de profesores. El programa de fortalecimiento de la formación inicial docente en Chile*. Conferencia presentada en el Congreso "Los maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño". San José de Costa Rica.

Bardiza Ruiz, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares, en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 15. La Micropolítica en la Escuela. OEI. Pp 1-37.

Davini, M. C. Coord. (2000). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Papers Editores. Buenos Aires.

Esteve, JM (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencia y problemática. La formación docente inicial, en *Revista de Educación* N° 340, enero-abril 2006, "La Tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buenos profesores". [www.mec.es/](http://www.mec.es/)

la rotación entre escuelas y liceos, el bajo salario docente y la falta de estímulos a las innovaciones.

Los resultados de las investigaciones recientes en América Latina, indican que se ha innovado muy poco con respecto al paradigma tradicional de “sálvate como tú puedas”. Como afirma Denise Vaillant (2007), la profesión docente en el continente tiene una agenda pendiente y nuevos retos, entre los cuáles el diseño de programas sistémicos de inserción para los principiantes es uno de los grandes desafíos. Desde nuestra perspectiva, el contexto de la institución que recibe a los profesores principiantes, debe estar pautado por criterios de organización, planificación y gestión del cambio educativo, orientados a la socialización profesional inicial de los docentes que comienzan sus primeras experiencias en escenarios altamente conflictivos y desfavorables. El programa de apoyo a elaborar debería contemplar, entre otros aspectos, dispositivos de ayuda para que los principiantes

logren comprender la complejidad de la función docente, la necesidad de investigar y reflexionar sobre la práctica, de participar democráticamente en la definición de las políticas institucionales en el centro, evitando el desconcierto y la desmotivación.

El mentorazgo, como propone Carlos Marcelo García (2006), es una posible solución a este problema. La experiencia de la Universidad Católica de Temuco, en Chile, está dirigida a formar a profesores mentores e innovadores para apoyar y capacitar a los docentes principiantes. Pero debemos evitar caer en un enfoque monocausal. La experiencia de la investigación, que hemos analizado aquí, nos indica que si las instituciones escolares se siguen gestionando desde una perspectiva burocrática y oligárquica, con directores y administrativos que dejan de lado el análisis, desde una perspectiva política, de las organizaciones escolares, es altamente probable que las innovaciones fracasen. Las instituciones también cuentan, no sólo los profesores.

Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Morata: Madrid.

Imbernón, F. (1994). *La formación del Profesorado*. Ed. Paidós. Barcelona.

Mancebo, E. Vaillant, D. (2002). Principales aspectos de la situación de los formadores jóvenes en el Uruguay. La transformación en la formación docente, en *Revista Educar* (Año 4. N° 10). ANEP-CODICEN. Montevideo.

Marcelo García, C. (2006). *Políticas de inserción a la docencia*, documento elaborado para el Taller Internacional “Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia Latinoamérica y el caso colombiano”. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Bogotá. Colombia.

Rodríguez Zidán, E. (2003). Los Profesores Debutantes en Educación Media: Una contribución al estudio de las innovaciones en el marco de la reforma educativa en Uruguay, en *Revista de Innovación Educativa* (N° 13). Universidad de Santiago de Compostela. España. Pp 369-395. Disponible en <http://www.usc.es/didoe/doc/revista/frames.htm/>

OREALC/UNESCO. (2006) *Formación Inicial Docente*.

OREALC/UNESCO. (2006) *Formación Inicial Docente*. Disponible en <http://www.unesco.cl/>

Vaillant, D. (2007). *Profesión Docente en Latinoamérica. Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes*. GTD-PREAL. Tarea y Foro educativo. Los docentes en primer plano, en <http://www.preal.cl>



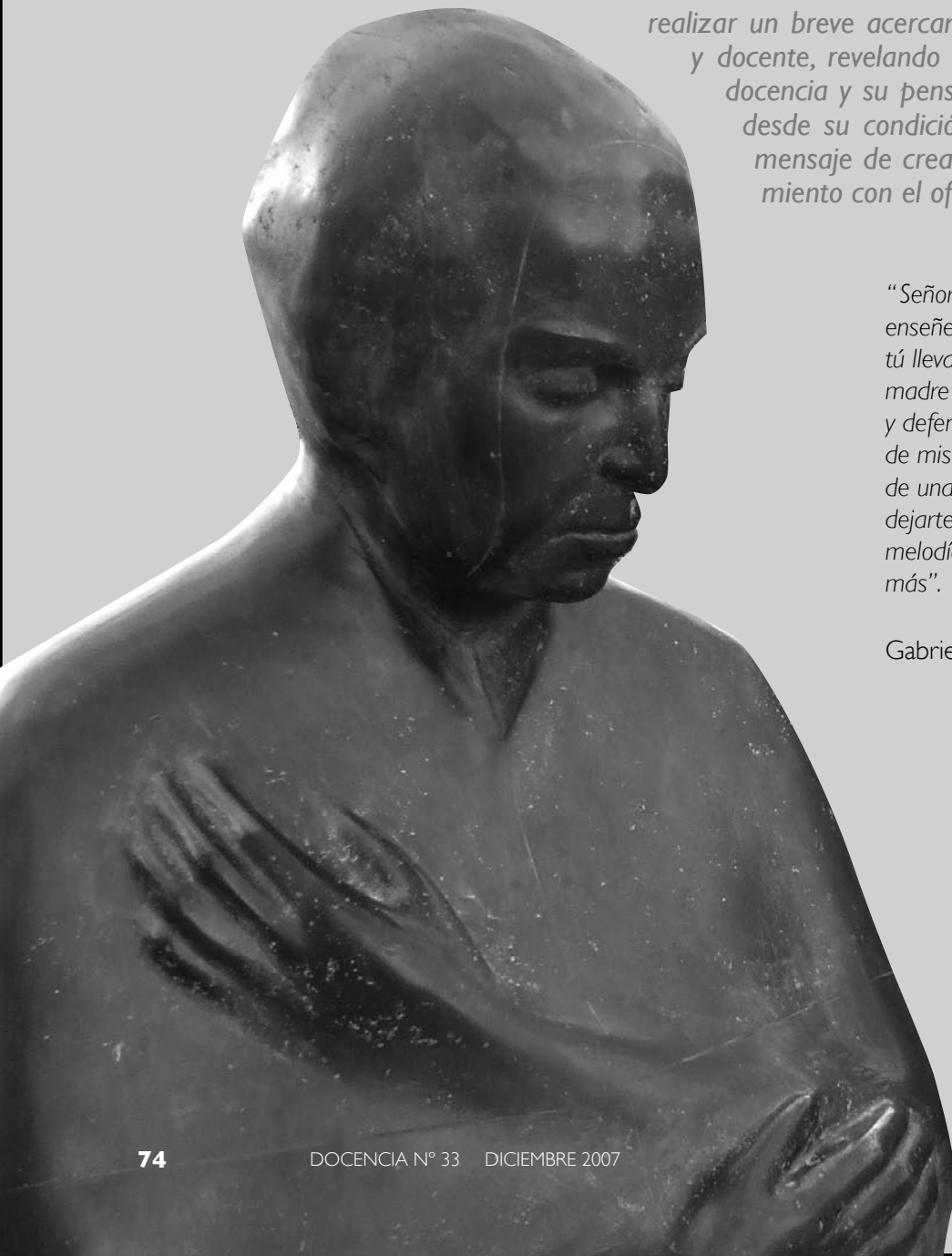
# “Gabriela Mistral: Cuando Educar Se Hizo Poesía”

**CAROLA SEPÚLVEDA<sup>1</sup>**

*A los 50 años de la muerte de Gabriela Mistral se ha querido realizar un breve acercamiento a su vida como alumna y docente, revelando su dolorosa incorporación a la docencia y su pensamiento pedagógico construido desde su condición subalterna. Ella nos deja un mensaje de creación liberadora y de reencantamiento con el oficio docente.*

*“Señor! Tú que enseñaste, perdona que yo enseñe; que lleve el nombre de maestra, que tú llevaste por la Tierra. Dame el ser más madre que las madres, para poder amar y defender como ellas lo que no es carne de mis carnes. Dame que alcance a hacer de una de mis niñas mi verso perfecto y a dejarte en ella clavada mi más penetrante melodía, para cuando mis labios no canten más”.*

Gabriela Mistral, *La Oración de la maestra*.



<sup>1</sup> Profesora de Estado en Historia y Geografía. Magíster © en Estudios de Género y Cultura en América Latina.

### “Todas íbamos a ser reinas”: su experiencia como alumna

Acercarnos al estudio de Gabriela Mistral como maestra nos invita a aproximarnos también a su experiencia como alumna. En un intento por reconstruir un poco su fragmentada y herida figura trataremos de reconocer cuánto de *Lucila, niña y alumna* hay en la *Gabriela, mujer y maestra*.

Según sus propias palabras, su etapa escolar estuvo definida por la herida que le significó una acusación injusta de una profesora que marcó sus futuras relaciones con las otras niñas y hasta con ella misma: “El nombre de Vicuña me acarrea a la memoria mi expulsión de la escuela local donde no duré más de unos seis meses, si acaso. Y fui expulsada de dicha escuela por mi madrina, una mujer ciega que en una cólera igualmente ciega me acusó de haber robado papel oficial (mi hermana, maestra como ella, me lo daba y el visitador de la escuela me lo regalaba cada vez que yo iba a verle). Mi extrema timidez y la exhibición que esa loca mujer hizo de mí (¡ja culpable!) me valió una lapidación moral en la plaza de Vicuña, hecha por un grupo de las alumnas favoritas de la jefa y yo atravesé esa linda plaza-¡tan linda sí!- con la cabeza ensangrentada”<sup>2</sup>.

A partir de ese momento, Lucila debió enfrentar el rechazo y las acusaciones que públicamente se hacían de ella, además de que la lapidación se extendiera a otros espacios: “Luego, en una verdadera orgía de crueldad, aquella directora a quien no nombro por respeto a los muertos, llamó a mi madre y la convenció de que yo era una débil mental y de que se me pusiese a la cocina o al barrido de los cuartos. Eso fue mi Vicuña: dos o cuatro meses de escuela fallida y una tragedia escolar que es llaga en mi memoria”<sup>3</sup>.

### “El buen sembrador siembra cantando”: Gabriela “se hace” maestra

Su experiencia infantil se trasladó como un fantasma a sus días juveniles y de cierta forma limitó su acceso a instituciones de formación de profesores (as): “una favorecida ex alumna de esa señora (refiriéndose a la Directora que la acusó de robo) se encargó de llevar la leyenda del papel a la Escuela Normal de La Serena, de la cual fui echada después de haber dado mis exámenes de admisión por ‘los hechos de Vicuña’, y por pedido expreso del cura y capellán don Ignacio Munizaga.

Como autodidacta le costó mucho esfuerzo dar sus exámenes en la Normal N° 1 de Santiago y seguir una carrera pedagógica “sin título”<sup>4</sup>. Pero a pesar de los rechazos y de las limitaciones, inició su carrera docente, la que ejerció durante veinte años. Ésta estuvo marcada por el esfuerzo y los ascensos conseguidos a partir del *mérito*; el paso por las funciones de ayudanta, secretaria, profesora y directora, dan cuenta de ello.

Sin embargo, estas promociones no estuvieron exentas de conflictos y debió enfrentar la resistencia de aquellos que desconfiaban de sus capacidades docentes por no haber sido éstas formadas de la manera *tradicional*. Esto se tradujo en que “durante los años que Gabriela Mistral ejerció su docencia en Chile, tuvo muchos

<sup>2</sup> Ladrón de Guevara, Matilde. *Gabriela Mistral, rebelde magnífica*, Ed. Losada, Buenos Aires, Argentina, 1962, p. 33.

<sup>3</sup> *Ibíd.*

<sup>4</sup> *Ibíd.*

<sup>5</sup> Figueroa, Lorena; Silva Keiko y Vargas Patricia. *Tierra, Indio, Mujer. Pensamiento social de Gabriela Mistral*. LOM Ediciones, 2000, p.98.



problemas con funcionarios del Ministerio de Educación, varios de la cúpula masónica y con quien -para ella- estaba detrás de todos estos roces: Amanda Labarca”<sup>5</sup>.

Ejemplo de ello fue lo que Gabriela llamó la “batalla” por el Liceo 6 de Santiago, donde debió enfrentar la oposición de la masonería y sus candidatas. A pesar de que Gabriela obtuvo la jefatura del Liceo N°6, los problemas continuaban y ella sentía el rechazo: “Me prometí al entrar a la casa no durar sino el tiempo necesario para probar a mis enemigos que podía organizar un liceo, así como había reorganizado dos. Viví un año recibiendo anónimos de insultos y oyendo de tarde en tarde voces escarparadas de la campaña”<sup>6</sup>.

En este contexto de escasa valoración personal y profesional es que recibe la invitación de José Vasconcelos, Ministro de Educación Pública de México para participar en la Reforma Educacional de ese país. Así, finalmente, sería en las tierras del maíz y del mezcal donde nuestra Gabriela recibiría el reconocimiento que en Chile se le venía negando. Allí comenzaría a vivir un largo autoexilio: “Me traje en el corazón estas cosas. No sé olvidar...”<sup>7</sup>.

#### **“¿En dónde tejemos la ronda?”: ideas, sueños y resistencias**

Marcada por la herida que le deja Chile, Gabriela, lejos de nuestra geografía, invertirá sus días en la educación latinoamericana. Preocupada en especial por los niños(as), por los grupos indígenas y las mujeres, recorrió distintos países, apoyada por el gobierno mexicano, en una cruzada en la que observó, escribió y finalmente puso en circulación sus ideas y sueños.

Dolida seguramente por las tristes experiencias que tuvo como alumna es que se preguntará “¿Cuántas almas ha envenenado o ha dejado confusas o empequeñecidas para siempre una maestra durante su vida?”<sup>8</sup>. Esto, en tanto para ella: “la enseñanza de los niños es tal vez la forma más alta de buscar a Dios; pero es también la más terrible en el sentido de tremenda responsabilidad”<sup>9</sup>.

Así, Gabriela desarrollará una serie de pensamientos pedagógicos en los que preocupada por mejorar la calidad de la enseñanza, centrará su atención en el ejercicio docente. Señala al respecto: “Es cosa corriente que el hombre y la mujer entren a su Escuela

6 Mistral, Gabriela, *Epistolario de Gabriela Mistral y Eduardo Barrios*. Edición de Luis Vargas Saavedra. Santiago de Chile: Centro de Estudios de Literatura Chilena, 1988, p. 101.

7 *Ibíd.*

8 Mistral, Gabriela, *Magisterio y niño*. Selección de prosas y prólogo de Roque Esteban Scarpa, Editorial Andrés Bello, Santiago, 2005, p. 41.

9 *Ibíd.*, p.46

Nacional siendo mozos alegres y que salgan de ella bastante bien aviados para el oficio y también ardidados de ilusiones. La ambición legítima se la van a paralizar los ascensos lentos; el gozo se lo quebrará la vida en aldeas paupérrimas adonde inicie la carrera, y la fatiga peculiar del ejercicio pedagógico, que es de los más resecaadores, le irá menguando a la vez la frescura de la mente y la llama del fervor. El sueldo magro, que está por debajo del salario obrero, las cargas de familia, el no darse casi nunca la fiesta de la música y el teatro, la inapetencia hacia la naturaleza, corriente en nuestra raza, y sobre todo el desdén de las clases altas hacia sus problemas vitales, todo esto y mucho más irá royendo sus facultades y el buen vino de la juventud se les torcerá hacia el vinagre”<sup>10</sup>.

En este escenario, señala Gabriela, los maestros(as) deben asumir el compromiso de renovarse espiritualmente por el bienestar de sus alumnos(as) y de ellos mismos(as). Propone ir en búsqueda de esa energía consumida en la práctica docente, desarrollando *otra* actividad que permita volver a encantarse: “El pobre maestro debe salvarse a sí mismo y salvar a los niños dentro de su propia salvación. Llegue, pues, el oficio segundón, a la hora de la crisis, cuando el tedio ya aparece en su fea desnudez; venga cualquiera cosa nueva y fértil, y ojalá ella sea pariente de la creación, a fin de que nos saque del atolladero”<sup>11</sup>.

Así, señala que si el profesor(a) “es un dinámico, dará un salto vital hacia otra actividad aventando la profesión con pena y a veces con remordimiento: la vocación madre es y fuera de su calor no se halla felicidad. Lo común, sin embargo, no es dar ese salto heroico o suicida; lo corriente es quedarse, por la fuerza del hábito, viviendo en el ejercicio escolar como menester que está irremediabilmente atollado en el cansancio y la pesadumbre”<sup>12</sup>.

Finalmente, la invitación que nos hace Gabriela es a no quedarnos paralizados(as), nos propone dar ese salto hacia la creación, como en sus versos, con el fin de alimentar nuestro espíritu, revivir nuestras prácticas y volver a recuperar ese buen vino de la juventud, eso que algunos(as) llaman vocación. Porque como diría ella: El buen sembrador siembra cantando...



<sup>10</sup> *Ibíd.*, p.46

<sup>11</sup> *Ibíd.*, p.48

<sup>12</sup> *Ibíd.*, 46



# “Entre mundos”: un retrato de la práctica de tutoría durante el desempeño de la docencia en Israel<sup>1</sup>

LILY ORLAND-BARAK<sup>2</sup>

*La autora de este texto tiene una amplia trayectoria de trabajo e investigación en el campo de las tutorías, que en Israel ha tenido durante las últimas décadas un interesante desarrollo. Su experiencia y su mirada, inmersa en la lógica del desarrollo profesional, en oposición a un enfoque instrumental, nos ha parecido de enorme riqueza, porque complejiza el tema y entrega interesantísimos aportes, no sólo para la reflexión sobre políticas de mentoría, sino también para el conjunto de políticas y acciones en el terreno del desarrollo profesional docente.*

<sup>1</sup> Este documento, llamado originalmente 'In Between Worlds: A portrayal of the practice of in-service mentoring in Israel, fue traducido por Alejandra Loyola y posteriormente editado por Docencia, con autorización de la autora.

<sup>2</sup> Académica de la Facultad de Educación, Universidad de Haifa de Israel. Doctora en Educación, especialista en Prácticas Pedagógicas.

\* Imágenes de artículo correspondientes a pintor Giorgio de Chirico.

## I. Antecedentes generales

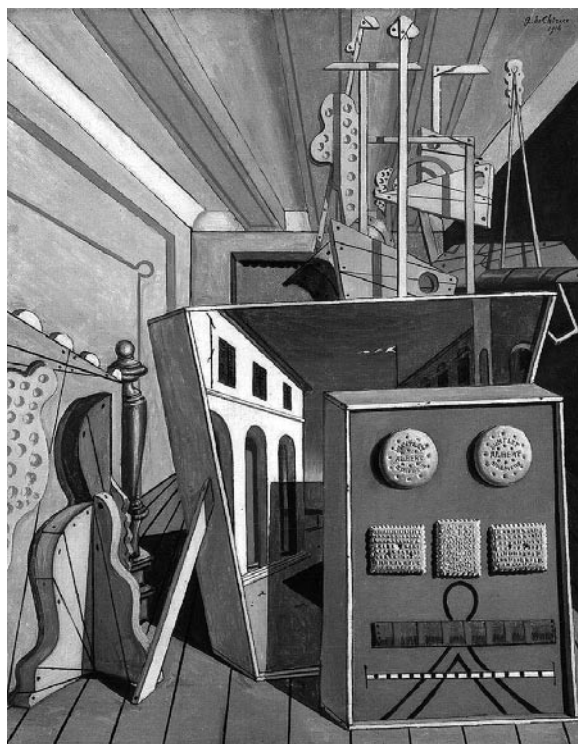
Durante la última década, el Ministerio de Educación y Cultura de Israel ha destinado fondos y recursos significativos para la preparación de profesores experimentados como tutores. Dicha orientación ha sido influenciada por el movimiento, generalizado en muchos países, por asignar a los profesores de escuela importantes funciones como educadores, supervisores y tutores de profesores en el sistema escolar (Carmin, 1988; Clark, 1995; Cochran-Smith y Paris, 1992; Feiman-Nemser y Parker, 1994; Hawkey, 1998; Little, 1990; Mc.Intyre y Hagger, 1996; Turner, 1995; Wildman, et al., 1992). La política que ha prevalecido ha sido la de designar como “consejeros nacionales” o “tutores” a quienes son considerados buenos profesores en su área, para proveer asistencia continua a profesores en dicha disciplina. Esto ha llevado a la nominación de alrededor de 5.000 profesores que actualmente ocupan el puesto oficial de tutores de profesores alrededor de todo el país, mientras siguen desempeñando sus labores docentes en las escuelas.

El sistema escolar israelí está dividido en los sectores judío, árabe y druso. Esta división es determinada por el idioma. Todos los sectores están bajo la supervisión del Ministerio de Educación israelí, el que funciona centralizadamente, aunque cada sector trabaja con sus propios inspectores. Los currículos son básicamente los mismos salvo en materias relacionadas a religión e historia, las que favorecen, bien a la ideología judía o árabe, dependiendo del establecimiento.

Alrededor del 70% de los fondos para educación proviene del gobierno central, el resto viene de las ciudades o de fuentes externas. Entre preescolar y educación secundaria, hay 1.8 millones de estudiantes matriculados en escuelas israelíes. Desde 1968, los niños deben cumplir con al menos diez años de escolaridad obligatoria. Durante los últimos veinte años, aproximadamente, el sistema educacional ha estado dividido en cuatro niveles: educación preescolar, primaria, intermedia y secundaria. El año que viene, sin embargo, el Ministerio de Educación restaurará

las tres divisiones tradicionales por nivel, excluyendo el nivel intermedio. Hay varios tipos de escuelas: estatales judías, árabes y drusas, estatales religiosas y privadas. Las escuelas estatales religiosas generalmente se centran en estudios judaicos, mientras que las escuelas árabes y drusas enfatizan su instrucción en cultura árabe y religión. Las escuelas privadas están asociadas a diversas instituciones de apoyo religiosas e internacionales. La mayoría de los niños asiste a escuelas estatales. Dentro de las escuelas estatales, hay tres tipos diferentes de escuelas secundarias: vocacional (o técnico-profesional), agrícola y general<sup>3</sup>.

Respecto a los profesores, el sistema lo constituyen 128.000 docentes. Su carga horaria está directamente relacionada con el nivel en el que enseñan como también, en el caso de las mujeres, con su rol de madres. Así, el número de horas que trabajan a la semana son, para Educación preescolar y Primaria, 30 horas y 24 para las madres con hijos hasta los 18 años. Para los maestros(as) de Intermedia y Secundaria la



3 [http:// www.tulane.edu/](http://www.tulane.edu/)



carga es de 24 horas y 20 para las madres con hijos hasta los 18 años. El salario promedio es \$18.000-\$23.000 dólares al año.

## II. La función del tutor dentro del sistema escolar israelí

Designados por inspectores escolares o disciplinarios, o por líderes regionales de proyectos de reformas educativas, el mandato de los tutores es apoyar a profesores principiantes y experimentados en prácticas pedagógicas en disciplinas específicas. Estos se desempeñan tanto en escuelas primarias como en secundarias, las que en su gran mayoría son apoyadas por algún sistema de tutoría: ya sea apoyo personalizado (uno-a-uno) proporcionado por "tutores escolares" a los profesores nuevos de la escuela -tutores que son también profesores del mismo establecimiento-; o por "tutores externos" -tutores que no trabajan en la misma escuela- quienes trabajan también con todo el cuerpo de profesores -o con profesores de una disciplina- para implementar innovaciones y reformas educativas específicas establecidas por la política ministerial. Las distintas funciones desempeñadas por los tutores van desde observar a profesores principiantes y expertos en las escuelas, hasta organizar y conducir sesiones de taller, dirigir programas de desarrollo para el profesorado, y desarrollar y difundir los nuevos currículos escolares. La gran mayoría de los tutores están asociados a una disciplina específica enseñada en el sistema escolar: inglés, matemáticas, idioma hebreo/árabe, lenguaje holístico, comunicación, historia, etc.

La orientación particular de las tutorías en cualquiera de estas materias, en una escuela o sector particular, está influenciada en gran medida por las exigencias del área, por la política ministerial, y por los estándares regionales y locales impuestos por un distrito específico. Con este fin, dos discursos principales opuestos parecen haber surgido, dictando la orientación de las tutorías. Un "discurso instrumental", que define la función del tutor como de modelo, "entrenador", agente de cambio, y responsable de

dotar a los profesores con las herramientas necesarias para mejorar el desempeño de los alumnos en la escuela. Esta visión más instrumental ha ganado importancia recientemente debido al crecimiento del descontento por los bajos rendimientos de los estudiantes en ciertas áreas escolares como son matemáticas y habilidades lectoras, a pesar del gran presupuesto invertido durante las dos décadas pasadas en programas de tutorías. Esto ha conducido a un cambio en la orientación de las tutorías, desde el enfoque en el desarrollo del profesor hacia un enfoque en el mejoramiento del desempeño estudiantil. Este cambio también fue producto de la proliferación de reformas educacionales en relación a estándares e indicadores de éxito como aspectos integrales del proceso de evaluación educativa. De esta manera, a pesar de no ser formalmente expresado, la función del tutor está cambiando gradualmente de una orientación al desarrollo docente hacia una orientación al desempeño escolar, con un enfoque en intervenciones adaptadas para incrementar el rendimiento estudiantil.

En contraste, el discurso tradicional predominante propugnado por el organismo supervisor de tutorías en Israel, se ha orientado más hacia el desarrollo profesional. Al contrario de lo que sucede con las planificaciones instrumentales, las pautas para las prácticas de tutoría, difundidas a través de diversos documentos, han sido adaptadas para enfatizar la función del tutor como responsable de elevar el desarrollo profesional y el aprendizaje de los profesores. De esta manera, la preocupación principal del tutor, de acuerdo con este discurso "del desarrollo", es el profesor y no el alumno.

Dada la presencia de estos discursos opuestos, los tutores se encuentran mediando entre los requerimientos instrumentales del trabajo, elaborados por la política ministerial, y la orientación de desarrollo de los cursos académicos. Más aún, aunque las descripciones de la función del tutor no incluyen usualmente la evaluación del desempeño docente (función exclusiva del inspector y director de la escuela) se les exige, sin embargo, dar cuenta

regularmente de su trabajo a los inspectores o líderes de proyecto. Esto crea una complicada interacción entre su responsabilidad para con el proyecto que los emplea, por un lado, y su responsabilidad para con los profesores a los cuales apoyan, por otro lado. Su constante lucha entre “fuerzas” internas y externas y los discursos opuestos los dejan, como se verá en este artículo, atrapados “entre mundos”.



### III. Preparando tutores para su trabajo: cursos profesionales

El programa de iniciación creado para preparar tutores para la naturaleza multifacética de su trabajo puede ser dividido en dos tipos. Un tipo incluye numerosos programas de iniciación a corto plazo (de un día hasta una serie de reuniones anuales) en relación a una reforma educacional en particular y en un área específica. Estos cursos son coordinados usualmente por una organización supervisora de tutores e inspectores en un distrito específico y siguen una orientación más instrumental para implementar cambios. Los tutores designados para difundir estas intervenciones en la escuela están obligados a asistir a estos cursos y reciben remuneración (de acuerdo al número de horas del curso) por la participación completa en ellos.

El segundo tipo de cursos es aquel iniciado por el organismo supervisor de tutores en el Ministerio de Educación. Estos cursos de una duración de dos años han sido difundidos, por los últimos diez años, en alrededor de diez locaciones geográficas diferentes en el país, para permitir a los participantes un acceso máximo. Los cursos son impartidos en universidades de especialización y centros de educación superior (*colleges*), coordinados y financiados por el Ministerio de Educación y Cultura y las universidades y centros. Estas asociaciones reflejan un creciente reconocimiento en que la educación efectiva de profesores ocurre cuando las prácticas académicas y profesionales son integradas en un curso (Calderhead & Shorrock, 1997; Clark, 1995, 2000; Kagan, 1993). Los cursos también reflejan la nueva orientación del Ministerio de Educación por mejorar el estatus del tutor, demandando una formación de estudios formales académicos y profesionales, ya sea como requisito de selección o para desempeñar la función de tutor. Esto implica que los tutores deberían pasar por este tipo de curso en algún momento de su desempeño docente para poder obtener un reconocimiento oficial del Ministerio de Educación.

La orientación de estos cursos implica una visión del tutor como profesional reflexivo e investiga-



dor de su propia práctica, enfatizando la necesidad de desarrollar un lenguaje profesional común, exclusivo de la práctica de tutoría. Además, sustenta visiones recientes de conocimiento y aprendizaje co-construidas por conversaciones profesionales (Clark, 2000; Mullen, Kochan & Funk, 1999), y modelos de investigación-acción (*action research*) basados en la colaboración y reflexión en la práctica, a través de los cuales los tutores son invitados a compartir y a analizar sus experiencias en terreno y sus relatos de práctica (Connelly & Clandinin, 1990; Diamond & Mullen, 1997; entre otros). Con este fin, los tutores son invitados a documentar su experiencia a través de portafolios, casos e historias de incidentes críticos en sus prácticas. Estas son traídas a las sesiones del curso, constituyendo, a menudo, los principales textos de trabajo, a través de los cuales son establecidas las conexiones hacia conceptos más teóricos.

Este documento describe dos cursos para la capacitación de tutores, implementados en la región norteña del país, los que nacieron de la asociación entre el Ministerio de Educación y una universidad de especialización de Israel. Además, estos fueron acompañados por un programa de investigación en el cual estuve involucrada como investigadora y mediadora. La primera sección del documento describe cada uno de los cursos en relación a asuntos programáticos y de contenido, y los hallazgos principales del proyecto de investigación que acompañó al programa. La segunda sección discute problemáticas de responsabilidades que surgen de estos estudios, y su consecuencia para la labor de tutores y la representación de sus prácticas como atrapadas “entre mundos”.

### **a) Primer Curso: “Habilidades y prácticas de tutoría”**

Este corresponde a un curso electivo ofrecido como parte de un programa de Maestría de dos años en la Facultad de Educación de la Universidad de Haifa. El curso admite a tutores en ejercicio, idóneos para emprender el programa general de Maestría en Educación, para especializarse en Tutoría durante sus dos años de estudios (cuatro horas semanales de curso en tutorial). La vía especial los acredita como tutores calificados con un certificado formal otorgado por el Ministerio de Educación, además del grado general de Maestría. El curso fue diseñado como un curso pedagógico





de estudios de casos. A principio de año (las primeras cuatro semanas de estudio), se les pidió a los tutelados que leyeran una serie de artículos relativos al área de tutoría y aprendizaje tutelado. Durante las sesiones, los estudiantes fueron motivados a establecer una conexión entre ideas teóricas y sus prácticas. Las discusiones en clase se centraron en las conexiones entre la literatura investigativa en tutoría y el contexto de sus propias prácticas como tutores. Los participantes escribieron también acerca de casos en sus prácticas y los presentaron al resto del grupo. Para ilustrar el género de escritura de casos, dos casos publicados fueron analizados y discutidos durante la sesiones, centrándose en qué constituye un caso en comparación con otros métodos narrativos (como escritura de bitácora *-journal-*, escritura autobiográfica), y en cómo los casos pueden ser usados como textos de trabajo durante las sesiones de tutoría. Estas sesiones preliminares condujeron hacia una actividad en clase relativa a la construcción de pautas, con preguntas reflexivas, para estructurar la escritura y la presentación de los casos de los tutores en clase.

### **Entre mundos: comprensiones personales versus requerimientos externos**

El estudio que se realizó paralelamente al curso, utilizó como material de trabajo los casos escritos, las notas de campo de sesiones de discusión, las bitácoras, un artículo reflexivo entregado por cada tutor al final del curso, y una entrevista-conversación grupal al finalizar el curso. Este estudio buscó identificar: ¿qué aspectos de la práctica de tutoría, particulares y comunes entre los participantes, son revelados a través de la escritura de sus casos?; y ¿cómo un curso universitario, estructurado en el estudio de casos de las experiencias en área, funciona como contexto para el “aprendizaje desde la experiencia”?

El análisis de casos y de las discusiones revelaron las preocupaciones de los tutores acerca de las problemáticas de responsabilidad y los límites de las funciones en sus prácticas. En particular, el estudio sacó a la luz la imagen del tutor como “malabarista” en los distintos contextos de práctica. mientras trata de cumplir con mensajes confusos en relación a cómo comportarse, qué decir y cómo intervenir. Esto acentúa la fuerte sensación de vulnerabilidad que los tutores experimentan



*“(…) dos discursos  
principales opuestos  
parecen haber  
surgido, dictando la  
orientación de las  
tutorías”.*

frecuentemente en su labor al estar constantemente obligados a mediar entre su comprensión personal y los requerimientos externos de la labor (Orland-Barak, 2002). Una segunda comprensión obtenida del análisis de las discusiones de los casos se refirió al surgimiento de un lenguaje común de la práctica de tutoría, caracterizado por las preocupaciones, dilemas y acciones que los participantes intercambiaron a través de los diferentes contextos de tutoría. En particular, los tutores compartieron preocupaciones acerca de cómo sus creencias y prácticas como profesores de niños operaban en sus interacciones de tutoría, y cómo las “fuerzas” sociales, políticas y organizacionales que operaban en el contexto de su trabajo, en realidad, formaban y establecían sus modos de intervención. Los esfuerzos de los tutores por distinguir sus prácticas como tutores de sus prácticas como profesores durante las sesiones, reforzaron el trabajo previo de aprendizaje de tutoría como “el aprendizaje de una segunda lengua de enseñanza” (Orland-Barak, 2001).

El estudio reveló que un curso universitario de educación para profesores basado en la pedagogía de método-caso constituye un contexto seguro y desafiante para que los tutores manifiesten sus dilemas inherentes a sus experiencias en el área, que frecuentemente son silenciadas por el sistema. El estudio también demostró que la composición heterogénea del grupo, en términos de diferentes

áreas disciplinares, formación y niveles de experiencia, fue percibido como un factor de contribución para las discusiones acerca de la naturaleza de la práctica de tutoría.

### **b) Segundo curso: Tutoría de tutores o MoM (Mentoring of Mentors)**

Co-patrocinado por el Ministerio de Educación y la Facultad de Educación de la Universidad de Haifa, el grupo profesional de conversación para la “Tutoría de tutores” (MoM) fue designado para proveer apoyo continuo a diez tutores principiantes-profesores de diferente formación disciplinar y niveles de experiencia en su primer año de enseñanza en la región norteña de Israel. Este grupo se reunió regularmente, una vez al mes, acompañado del líder del proyecto y de una investigadora académica y mediadora. Las sesiones apuntaban a motivar a los tutores a manifestar dilemas e historias del área, y a reflexionar en conjunto acerca de sus funciones como tutores y como profesores para construir comprensiones mejor informadas acerca de dichas funciones y de la práctica de tutoría. El modelo MoM constituyó parte de un proyecto más exhaustivo diseñado para apoyar a profesores en su primer año (Strahovsky, Marbach, & Hertz-Lazarowitz, 1998). El proyecto mayor fue el único en que, por el contrario de los modelos orientados disciplinariamente, se centró en apoyar a los profesores principiantes en aspectos generales de su iniciación pedagógica. Este enfoque “existencial” más que disciplinar estuvo basado en el argumento que los profesores en su primer año comparten preocupaciones similares acerca de sus prácticas, especialmente en relación a las necesidades básicas de supervivencia y sociabilización en la profesión, que trascienden cualquier afiliación disciplinar. Para facilitar asistencia en este nivel de supervivencia en el sistema, los tutores fueron dispensados y excluidos de obstáculos administrativos y físicos. Entre éstos se contaron, tener que lidiar con la gestión de nuevas políticas, reuniones con directores, intervenciones en la escuela, y observaciones de profesores en las clases (todas esas fueron asignadas a la persona que guiaba el proyecto). Esto sacó a la luz la imagen del tutor como “fuera del sitio” (*off-site*), que se refiere a alguien

que se preocupa exclusivamente del apoyo clínico del tutelado. Así, el proyecto adoptó una planificación de crecimiento personal, “de abajo hacia arriba” (*Bottom-up*), para tutelar enfocándose en las historias de los tutelados acerca de sus prácticas como punto de partida para la asistencia.

### **Entre mundos: discurso autoritario versus discurso persuasivo internamente**

Sirviéndose de la información recabada de las conversaciones mensuales del grupo *MoM*, el estudio de investigación exploró las formas en que las conversaciones profesionales pueden operar como espacios para que los tutores puedan co-construir conocimiento y encontrar sus voces como profesionales (Orland-Barak, 2001). El estudio exploró el tipo de diálogos que surgen en las conversaciones y la forma en que se desarrollan en el tiempo, la naturaleza de los discursos de estos diálogos y la

manera en que éstos pueden constituir oportunidades de aprendizaje.

El análisis de las conversaciones permitió la identificación de tres formas de diálogo: “diálogos convergentes”, “diálogos paralelos” y “diálogos divergentes”. En los “diálogos convergentes” las conversaciones de los tutores convergieron en soluciones particulares a un problema propuesto por uno de los tutores. En los “diálogos divergentes”, los tutores hablaron acerca de cómo sus prácticas difieren a través de los contextos. En los “diálogos paralelos”, los tutores usaron el espacio de la conversación para desarrollar sus propias ideas, involucrándose en un tipo de “diálogo con ellos mismos”.

Un hallazgo importante fue que en estos diálogos predominaba el “discurso internamente persuasivo” que es, en las palabras de Bakhtin (1981), un discurso que privilegia reflexiones independientes, experimentación y análisis de la experiencia. En la medida que los tutores se involucraron en estas formas de diálogos, gradualmente empezaron a comunicar representaciones de sus prácticas menos “pulcras” y más críticas. En el proceso, ellos se comprometieron en la reexaminación de sus responsabilidades para con los “discursos autoritarios”<sup>4</sup> que establecieron en sus prácticas diarias como tutores. La identificación de estos diálogos aclararon las condiciones que son propicias para conversaciones suficientemente seguras y desafiantes que permitan a los tutores examinar los discursos autoritarios de los cuales se sienten responsables en sus prácticas.

### **Entre mundos: planificación como profesores vs. planificación del proyecto**

Una segunda investigación relacionada al proyecto *MoM* descrito anteriormente, investigó los relatos de los tutores sobre sus incidentes críticos en tutoría (Orland-Barak, 2001). Un incidente crítico fue definido como la selección e interpretación de uno o más eventos que tienen un significado particular en la vida profesional de la persona que escribe (Tripp, 1993). Además de las historias de incidentes críticos, entrevista-conversaciones fueron conducidas para obtener información adicional sobre la visión de tutoría



<sup>4</sup> Bakhtin (1981) define discurso autoritario como “las palabras de los padres” o el discurso ya reconocido por una autoridad que es vista jerárquicamente como superior:



adoptada por los participantes, de sus funciones como tutores y del impacto del proyecto en sus visiones de tutoría. El primer análisis de contenido permitió identificar dos temas principales: historias acerca de tutelados en apuros e historias acerca de tutores en apuros. En relación a la naturaleza del incidente, las historias fueron clasificadas como "historias de éxito", "historias de fracaso", e "historias de dilemas no resueltos".

Los tutores se describieron así mismos como en constante pugna en relación a las responsabilidades, ya sea para con el tutelado, para la planificación del proyecto, o para la gente involucrada directamente con el tutelado en la escuela. Un hallazgo importante del análisis fue la fuerte obligación moral que los tutores mostraban hacia el bienestar del tutelado, que frecuentemente los llevaban a intervenir en formas prescriptivas que ellos percibían como incongruentes con el programa reflexivo, no-prescriptivo, del proyecto de tutoría del cual eran responsables. Orientando su responsabilidad principal hacia el tutelado en problemas, las historias de incidentes críticos revelaron que los tutores recurren a su postura moral como profesores experimentados en relación a asuntos administrativos, educacionales y profesionales, para "instruir" y "prescribir" como debería comportarse el principiante. De esta manera, el estudio resalta la naturaleza intrincada y versátil en la relación de tutoría, que frecuentemente coloca al tutor en una situación en la que él o ella optará inequívocamente por un modo de intervención que sea congruente con sus valores morales y creencias, aunque resulte incongruente con la planificación establecida por el proyecto del que él o ella es responsable.

#### **IV. Resumiendo: tutores atrapados entre mundos**

¿Qué se puede aprender de los programas antes mencionados? Los estudios dan luz acerca de la naturaleza de la práctica de tutores como *atrapados entre mundos*, así como también sobre las condiciones programáticas que pueden ayudar aliviando la fuerte sensación de vulnerabilidad que los tutores experimentan en la medida que tratan de mediar entre planificaciones contrarias. Trato estas problemáticas a través de tres temas interrelacionados que surgen de los estudios:

responsabilidades hacia los "discursos dominantes" de tutoría; condiciones profesionales para manejar conflictos de responsabilidad; y desarrollo de un lenguaje profesional para articular la naturaleza de la práctica de tutoría.

##### ***1. Responsabilidades hacia los "discursos dominantes" de tutoría***

En conjunto, los hallazgos de los distintos programas de investigación revelan que la tutoría en Israel es una práctica dinámica y versátil. De esta forma, está constantemente siendo desafiada por emergentes "discursos dominantes" (Semenuik & Worrall, 2000) establecidos por los diseñadores de políticas. Éstos, a su vez, forman el carácter de la práctica de tutores y, consecuentemente, su conformidad hacia una forma particular de intervención, algunas veces de una naturaleza más prescriptiva (como la implementación de un nuevo currículo nacional) y frecuentemente guiada en mayor medida por orientaciones de crecimiento personal "de abajo hacia arriba" (como en el caso de *MoM*). Independientemente de las diferencias de orientación, los estudios revelan el rol decisivo de las problemáticas de responsabilidad que operan en la labor de los tutores. La responsabilidad parece ser la fuente principal de su incertidumbre al encontrarse haciendo malabarismos para mediar entre sus comprensiones y valores personales y los requerimientos externos del trabajo, que son elaborados por los encargados de diseñar las políticas y por los directores de escuela. Asimismo, los informes de los tutores sobre *los incidentes críticos muestran que ellos regularmente recurren a sus planificaciones educacionales personales como profesores para proteger al tutelado, incluso si, al hacer esto, su modo de apoyo es incongruente con la orientación de tutoría propugnada por el proyecto que los emplea.*

*"(...) la preocupación principal del tutor, de acuerdo con este discurso "del desarrollo", es el profesor y no el alumno".*



## **2. Condiciones profesionales para manejar conflictos de responsabilidad: creando espacios seguros de diálogo, colaboración y documentación de experiencias**

El potencial de las conversaciones colaborativas profesionales para el desarrollo de “diálogos persuasivos internamente”, condujo nuestra atención a la necesidad que los tutores parecen tener de compartir sus prácticas en “espacios seguros”, donde puedan comunicar representaciones menos “pulcras” de su práctica, sin temor a que ciertas ideas pudiesen afectar su estatus profesional a los ojos del grupo o del mediador. Estos espacios parecen constituir importantes oportunidades para desarrollar relaciones profesionales y personales con otros colegas tutores, muy cercanas a lo que Mullen, Kochan y Funk (1999) describirían como “compañeros de viaje”. La necesidad de dichos “compañeros de viajes” parece particularmente importante dado el sistema centralizado de educación, donde la responsabilidad hacia la política ministerial está fuertemente arraigada en la naturaleza de la práctica. Además de la creación de espacios seguros, los estudios también sostienen la visión

que la documentación de experiencias, ya sea a través de historias, casos e incluso portafolios, es considerada por los tutores como una oportunidad importante de aprendizaje para construir y reconstruir comprensiones acerca de sus propias prácticas. Más aún, los tutores parecen recibir de buena forma las oportunidades de involucrarse en conversaciones profesionales con otros tutores que no necesariamente comparten la misma área disciplinar. El llamado a intercambiar experiencias con tutores cruzando distintas áreas disciplinares es reflejada fuertemente a través de los estudios, aludiendo a la naturaleza genérica de la práctica. De esta forma, refuerza el diseño de cursos profesionales en base a aspectos comunes e interdisciplinarios de la práctica, más que el enfocarse solamente en la tutoría en una disciplina específica (como cursos distintos para tutores de profesores de inglés, matemáticas, etc.). Además, la disposición positiva de los tutores a involucrarse en sistemas colaborativos conversacionales para examinar sus prácticas es reflejo de la naturaleza bastante aislada de la labor de tutor, y de la necesidad de llegar a ser parte de una comunidad de profesionales para elevar sus voces a los ojos del sistema.



### **3. Desarrollando un lenguaje profesional para articular la naturaleza de la práctica de tutoría**

Los conflictos recurrentes que surgieron en las secciones acerca de si las planificaciones de los tutores como profesores guiaban sus planificaciones como tutores, acentúan la importancia de clarificar las diferencias entre dichas prácticas. La necesidad de dar sentido al tránsito desde la enseñanza a la tutoría, identificando lo que los tutores toman de las experiencias de enseñanza para su tutoría, y elaborando un lenguaje común exclusivo de la práctica de tutoría, parece ser de suma relevancia para institucionalizar el carácter profesional de la práctica. Las distinciones difusas entre las dos prácticas son reflejadas también en la falta de estatus profesional sufrido por la práctica de tutoría en el sistema: hasta la fecha, los tutores en Israel no tienen asegurado sus puestos de trabajo. El “lenguaje” de la práctica que comenzó a surgir en el análisis de los casos, conversaciones e historias de tutorías, fue caracterizado por la articulación de las diferencias y similitudes que los participantes atribuyen a la enseñanza de niños escolares en comparación con lo que significaba llevar a cabo la tutoría de profesores. También supuso la articulación de planificaciones sociales, políticas y organizacionales que forman el carácter de la labor del tutor y cómo éstas actúan en un sistema de educación centralizado. En un trabajo previo, este lenguaje fue conceptualizado como “una segunda lengua de enseñanza” (Orland-Barak, 2001).

Describir las formas y significados que esta segunda lengua de enseñanza adquiere en distintos contextos de trabajo tutelar parece ser un reto mayor para los próximos programas de investigación. Los cursos académico-profesionales descritos anteriormente, estructurados en base a componentes conversacionales a través de los cuales los tutores pueden compartir casos auténticos e historias del área, parecen constituir particularmente marcos relevantes para la articulación de esta “segunda lengua de enseñanza”. Además, la investigación sistemática en los diversos marcos profesionales a través de un programa de investigación paralelo al diseño de los cursos, parece imperativo para adquirir comprensiones mejor informadas acerca del surgimiento de este lenguaje de práctica y sobre el impacto de los cursos profesionales en el aprendizaje y desarrollo de

*“Las distinciones difusas entre las dos prácticas son reflejadas también en la falta de estatus profesional sufrido por la práctica de tutoría en el sistema”*

## Bibliografía

- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. Translation edited by M.Holquist & C.Emerson. Austin: University of Texas Press.
- Calderhead, J. and Shorrocks, S.B. (1997). *Understanding Teacher Education*. London: The Falmer Press.
- Carmin, C. (1988). The term mentor: a review of the literature and a pragmatic suggestion. *International Journal of Mentoring*, 2 (2) pp.9-13.
- Clark, C. M. (1995). *Thoughtful Teaching*. NY :Teachers College Press, Columbia University.
- Cochran-Smith, M. & Paris, C. L. (1992, April). *Mentor and mentoring: Did Homer have it right?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco.
- Connelly, F.M. and Clandinin, D.J. (1990) Stories of experience and narrative enquiry. *Educational Researcher* 19 (5), 2-14.
- Diamond, C.T.P. & Mullen, C.A. (1997). Alternative perspectives on mentoring in higher education: Duography as collaborative relationship and inquiry. *Journal of Applied Social Behaviour*, 3 (2), 49-64.
- Feiman-Nemser, S. & Parker, M. B. (1994). Mentoring in context: A comparison of two U. S. programs for beginning teachers. *International Journal of Educational Research*, 19 (8) pp. 699-718.
- Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed) , *Teacher education*, 74<sup>th</sup> yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2, pp.25-52. Chicago: University of Chicago Press.
- Gadamer, H. G. (1975). *Truth and Method*. Translation edited by G. Braden and J. Cumming. New York: Seabury Press.
- Gee, J. (1999). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. New York: Routledge.
- Hawkey, K. (1998). Consultative supervision, Mentor Development. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 4 (2) pp.331-349.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards definition and implementation, *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33-49.
- Kagan, D. (1993) Contexts for the Use of Classroom Cases. *American Educational Research Journal*, 30 (4), 703-723.
- Little, J. W. (1990). The mentor phenomenon and the social organisation of teaching. In C. B. Cazden (Ed.), *Review of research in education*, 16, pp. 297-350. Washington, D. C.: AERA.
- McIntyre, D. & Hagger, H. (1996). Mentoring: challenges for the future. In D. McIntyre & H. Hagger . *Mentors in schools*. London: David Fulton Publishers Ltd: pp.144 -165.
- McIntyre, D., Hagger, H., & Wilkin, M. (1993). *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*. London: Kogan Page.
- Mullen, C.A., Kochan, F.K. & Funk, F. F. (1999). Adventures in Mentoring: Moving from Individual Sojourners to Traveling Companions. In C. A. Mullen & D. W. Lick (Eds), *New Directions in Mentoring* . NY: Falmer Press; pp. 18-34.
- Orland-Barak, L. (2001). Learning to Mentor as Learning a Second Language of Teaching. *Cambridge Journal of Education* 31, (1), 53-68.
- Orland-Barak, L. (2002). What's in a case? What mentors' cases reveal about the Practice of Mentoring. *Journal of Curriculum Studies* , 34, 4, 451-468.
- Orland-Barak, L. Kemp, J. Ben-Or, T. & Levi, Z. (in press). Seeing the new in light of the old: evolving interpretations of a new national curriculum. *Journal of Curriculum Studies*.
- Orland-Barak, L. (submitted). ER Stories: Critical Incidents in Mentoring.
- Semeniuk, A. & Worrall, A.M. (2000). Rereading the Dominant Narrative of Mentoring. *Curriculum Inquiry*, 30 (4), 405-428.
- Strahovsky, R., Marbach, A. & Hertz-Lazarowitz, R. (1998). *Six Stages of the Beginning Teacher's Hurdle Race*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), San Diego, CA.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: developing professional judgment*. London: Routledge.
- Turner, M. (1995). The role of mentors and teacher tutors in school-based teacher education and induction. In K. Trevor & A. S. Mayes (Eds.) *Issues in Mentoring*. The Open University: London, NY: pp. 149-158.
- Wildman, T. M., Magliaro, S. G., Niles, R. A., & Niles, J. A. (1992). Teacher mentoring: An analysis of roles, activities, and conditions. *Journal Teacher Education*, 43 (3), pp. 205-213.

# Los primeros pasos del importante y complejo proceso de construcción de una carrera profesional para el magisterio chileno

*En plena marcha continúa el camino hacia una Carrera Profesional Docente, luego de la Jornada Nacional de Reflexión del 5 de septiembre pasado. En la ocasión, docentes de todo el país se reunieron durante la tarde, autorizados por el Ministerio de Educación, para discutir y pensar sobre el marco idóneo para el desempeño de su profesión. Seminarios locales a lo largo del país precedieron esta actividad, motivando la participación del conjunto del profesorado.*

*Esta primera reflexión colectiva sobre carrera profesional, entendida como el marco regulatorio sobre formación inicial, ingreso a la carrera, su desarrollo y el retiro de los educadores, permitirá al Colegio de Profesores presentar al Gobierno y al Ministerio de Educación los ejes que deberá contemplar la carrera profesional docente, la que será elaborada en una mesa de trabajo conjunta entre el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores, en constante debate y consulta con el conjunto del magisterio nacional.*

*La síntesis del debate fue entregada el 6 de octubre pasado a la Ministra de Educación Yasna Provoste, y hemos querido compartirla en este número de nuestra Revista, pues marcará la pauta del trabajo del próximo año en esta materia.*

**Colegio de Profesores de Chile A.G.**  
**Directorio Nacional**  
**Carrera Profesional Docente**



## **Consideraciones sobre los resultados Jornada de Reflexión Nacional sobre Carrera Profesional**

La jornada de reflexión recientemente efectuada abre una nueva etapa en la lucha del magisterio por una buena educación y una sociedad más justa. Producto de un largo proceso de conquistas y fortalecimiento gremial, el magisterio se prepara para alcanzar uno de sus más sentidos e históricos anhelos: la construcción de una Carrera Profesional Docente para todos y todas los profesores de Chile, independientemente de su dependencia o área de desarrollo.

En la reciente jornada nacional de reflexión y consulta, hemos visto que cientos de escuelas y liceos de nuestro país han congregado en su seno a maestras y maestros aprendiendo y debatiendo colectivamente sobre las bases de lo que debe ser una Carrera Profesional. La escuela no solamente alberga el aprendizaje de nuestras alumnas y alumnos, sino también el aprendizaje democrático y gremial de los actores que construyen una sociedad mejor:

Uno de los primeros compromisos del magisterio chileno es **el compromiso por reconquistar y fortalecer el espacio del debate y la reflexión libre en el seno de la escuela**. Es el compromiso con una autonomía que haga del profesor un sujeto activo y capaz de tomar decisiones en el aula, la escuela, el curriculum, la gestión y las políticas educativas. Se trata del basamento de legitimidad que considere el respeto, la dignidad y libertad del actor que participa activa y decisivamente en los procesos educativos y, por lo tanto, se compromete con ellos. Es la legitimidad de la real participación democrática la que exigen los profesores y profesoras de Chile, como sustento valórico de lo que debe ser un profesional para una sociedad construida por todos, para un mejor proyecto educativo y de país.

En este contexto se entiende que los maestros y maestras de Chile manifiesten mayoritariamente la necesidad de volver a depender del Ministerio de Educación y no de los municipios y sostenedores que coartan la autonomía y el respeto de la identidad profesional.

Respecto del sistema de ingreso al ejercicio laboral, ha resultado notorio y categórico el interés de los profesores por el requisito de tener título universitario producto de una formación sólida, en procesos presenciales y acreditados de formación inicial de calidad y no arrojados al mercado de educación superior. El énfasis por esta decisión del magisterio resalta la necesidad de terminar con los programas especiales de formación y desmercantilizar la formación inicial en procesos de acreditación serios y rigurosos. Se hace evidente también que el sistema de ingreso cuente con concursos públicos transparentes en base a méritos y que velen por una salud compatible a través de la aplicación de test psicológicos. Se plantea asimismo la necesidad de una relación contractual con carácter de funcionario público con estabilidad laboral.



Acerca de las condiciones de desempeño, los profesores han manifestado como primera y mayoritaria inquietud la necesidad de modificar profundamente el actual sistema de carga horaria, vale decir, disminuir las horas lectivas y aumentar el tiempo de dedicación a tareas de planificación, evaluación, perfeccionamiento u otras. Es también una importante demanda la disminución de alumnos por curso, en que la propuesta oscila entre 25 y 30 alumnos como máximo. Otro tema central es el de la estabilidad laboral, que permita a los profesores dar continuidad a los procesos de enseñanza y no estar atemorizados por amenazas autoritarias o por los vaivenes de la subvención. Se destaca, además, el interés por un perfeccionamiento constante, gratuito y de calidad, dictado por organismos estatales, no objeto de negociados educativos. Asimismo, la necesidad de velar por la calidad del ambiente organizacional y por la participación de los docentes en las decisiones de infraestructura y material educativo adecuados al contexto de la comunidad escolar. Es también clara la demanda por respetar tiempos reales de vacaciones, necesarias por la carga y complejidad de la función docente. **Todo lo anterior sobre la base de la mantención del Estatuto Docente.**

Se hace manifiesto, además, la necesidad de articular una carrera escalar centrada en el aula que relacione el perfeccionamiento, los años de servicio, la evaluación docente, la investigación docente y asignaciones representativas de la diversidad laboral en una orientación horizontal con opcionalidad a otras tareas, con el fin de potenciar el desempeño en aula como forma de ascenso sin necesidad de remontarse a puestos directivos para obtener mejor remuneración. Se enfatiza también el recompensar y estimular el trabajo en condiciones de ruralidad, desempeño difícil y aislamiento.

Por último, los profesores han destacado que el proceso de egreso debe constituir una jubilación por años de servicio, que no exceda los 25 o 30 años, que mantenga la renta del último período ejercido o no reducido en menos de un 80%. Que contemple además, la posibilidad de jubilación anticipada por enfermedad con una indemnización similar a las empresas estatales, que sea considerada como una profesión de alto riesgo en el marco de una revisión general del sistema de AFP, en que el Estado tenga una clara responsabilidad.

Por último, cabe destacar el altísimo nivel y la fértil reflexión del magisterio en que profesoras y profesores de escuelas municipales, particulares subvencionadas, particulares, especiales, parvularios, de enseñanza técnico profesional, rurales y de todas las áreas y desempeños, han plasmado categóricamente el compromiso y la clara convicción que no habrá una educación de calidad si uno de sus pilares, como lo es la Carrera Docente, no es resuelto adecuadamente como un problema de país.

Esta jornada y sus conclusiones sobre Carrera Profesional se transforman ahora en el principal imperativo del itinerario del Magisterio que por su envergadura requiere el apoyo transversal de todas y todos los maestros del país.

El Magisterio ha dado un nuevo paso en su aporte comprometido al mejoramiento de la educación en nuestro país. Seguirá atento y aportando a la evolución de las conversaciones con el Mineduc, hasta lograr estructurar una carrera que satisfaga sus deseos de desarrollo profesional, lo que permitirá una entrega mucho más rica de aporte al aprendizaje y formación de nuestros educandos/as.

SANTIAGO, OCTUBRE 6 DE 2007

# Ventana Pedagógica

---

En esta ocasión, Ventana Pedagógica nos muestra, en primer lugar, una reflexión acerca de los procesos de integración de niños con necesidades educativas especiales, que si bien ha traído grandes satisfacciones tanto a profesores como alumnos, el trabajo se dificulta por las condiciones insuficientes con que se lleva adelante este tipo de proyectos. El segundo escrito da a conocer una experiencia de pasantía nacional, en que dos escuelas de distintas zonas geográficas hacen un intercambio estudiantil, lo que les permite, con el compromiso de las familias, recibir a alumnos de otra región y conocer y compartir las diversas costumbres.

Junto con invitarlos a leer lo escrito por sus colegas, los instamos a participar enviando sus experiencias y reflexiones pedagógicas a [docencia@colegioprofesores.cl](mailto:docencia@colegioprofesores.cl)

Les reiteramos que cuando se predispongan a escribir, seleccionen sólo un tema en específico, de manera de poder desarrollarlo mejor y evitar generalizaciones. El texto podrá tener una extensión máxima de dos páginas, espacio simple, letra tamaño 12. Así como en todos los documentos que aparecen en esta revista, nos reservamos el derecho a seleccionar y editar los textos. Si bien no podemos publicar todas las colaboraciones en la revista impresa, sí subimos a la versión digital de la revista otras colaboraciones que nos parecen interesantes. Esta versión se encuentra en [www.colegioprofesores.cl/docencia/](http://www.colegioprofesores.cl/docencia/)

Esperamos recibir sus aportes.



# No discriminar: Una práctica de integración escolar

**ROXANA MURGAN<sup>1</sup>**

Me interesa contar en estas líneas el desafío que significa para los profesores llevar a cabo un proyecto de integración que nos vincula con hacer efectivo el derecho a la educación y oponerse a la discriminación. Nuestro proyecto nace a fines del año 2003 y desde entonces hemos contado con una instancia formal de apoyo a los niños con discapacidades, aun cuando antes siempre se había recibido a niños con una diversidad de trastornos que considerábamos posibles de atender. Ha sido un proceso lento y difícil, pero necesario si de verdad creemos en la no discriminación y en la igualdad de oportunidades.

Sabemos que en la práctica, estamos avanzando con el apoyo de profesionales especializados. Pero al mismo tiempo, es triste decirlo, en la formación de los docentes no existe la preparación suficiente para enfrentar la llegada de un niño con necesidades educativas especiales. Disculpando la comparación, pero es un poco como el Transantiago, donde se moderniza el sistema pero no la infraestructura ni la preparación que se necesita. Así también se iniciaron los proyectos de integración, sin la capacitación necesaria de los colegios que la requerían, es decir, no formando a sus docentes. De alguna forma, ésta la obtenemos en la práctica del día a día, aunque afortunadamente en nuestro colegio hemos tenido la posibilidad de formarnos en el ámbito de las discapacidades motoras. Pero todavía queda mucho por recorrer.

Nuestra experiencia nos ha llevado a trabajar con una kinesióloga, una profesora diferencial -especialista en Lenguaje- y una fonoaudióloga. Ellas realizan los apoyos, que nunca son suficientes, en horas alternas a la jornada escolar; y los profesores, a su vez, deben realizar sus clases tomando en consideración a los niños que necesiten adecuaciones curriculares. Es ahí cuando surge una primera dificultad, pues el número de alumnos por curso no es el apropiado para darles el tiempo que requieren, tomando en cuenta que además de los niños integrados tenemos un 5% de alumnos con problemas generales de aprendizaje o con déficit atencional que también requiere de un apoyo especial. Es decir, considerando un curso de cuarenta, son dos alumnos los que se pueden integrar, sin embargo a ellos podemos sumar otros dos o más con otras problemáticas que requieren apoyo especial. Es por esto que es tan importante lograr disminuir el número de niños por curso. Creemos que ésta sería una real medida de apoyo a nuestro trabajo y al tiempo de dedicación que necesitan todos nuestros estudiantes para lograr aprendizajes de calidad.

Actualmente son parte de nuestro colegio once niños que presentan alguna discapacidad, ya sea permanente o temporal, todas diversas: asperguer, trastornos de lenguaje, hipoacusia, trastornos motores y déficit cognitivo. Esta cifra ha ido aumentando con el tiempo, pues empezamos con cinco y para el próximo año ya han sido llenados los cupos en varios cursos.

Nuestros alumnos de integración participan en todas las actividades del colegio, como son las presentaciones artísticas del establecimiento, y son queridos por sus compañeros y compañeras. Nuestra mirada es que teniendo el apoyo necesario debemos esperar lo mejor de ellos, por esto se les exige académicamente como también se aplican las mismas normas de disciplina, lo cual es agradecido por los padres, pues ven en ello un reconocimiento a su condición de alumnos iguales a los demás.

La segunda dificultad importante con la que nos encontramos es la falta de tiempo para poder reunir a los profesionales especializados con los docentes y planificar mejor con ellos las actividades y evaluaciones requeridas

<sup>1</sup> Encargada de la Unidad Técnico-Pedagógica del Colegio "Ecole Noel", San Miguel, Santiago.

para el aula. Esta problemática afecta a los maestros -que ya se ven sobrecargados con sus tareas cotidianas- y a estos profesionales, pues ambos no disponen de tiempo extra para trabajar.

Un aspecto relevante es el apoyo que entregan los padres a sus hijos en integración, lo cual coincide con la colaboración o no que dan los padres de cualquier tipo de alumno. Es decir, la diferencia que existe en el rendimiento de estos niños es muy grande cuando tienen padres que los estimulan, que les exigen de acuerdo a sus capacidades, y que les instan a aprender haciéndoles ver sus fortalezas. Cuando esto no sucede el progreso es muy lento, y se hace muy difícil que el niño siga el ritmo del curso en el que está.

Ahora que los chicos que tenemos están creciendo y se enfrentan al egreso del colegio, nos damos cuenta de una nueva dificultad: no es fácil encontrar cupo en establecimientos de enseñanza media que ofrezcan la posibilidad de recibir capacitación laboral de algún tipo. Esto generaría una vuelta atrás en lo que ya se ha logrado que puede contradecir lo que mi colega del colegio, Patricia Collío, afirma como objetivo esencial de los proyectos de integración: *La reforma educacional nos involucra e invita a crear un Proyecto de Integración que, movido por sus ejes principales fundamentales, busca alternativas pedagógicas necesarias, variadas y estratégicas que sirvan de apoyo al aprendizaje.*

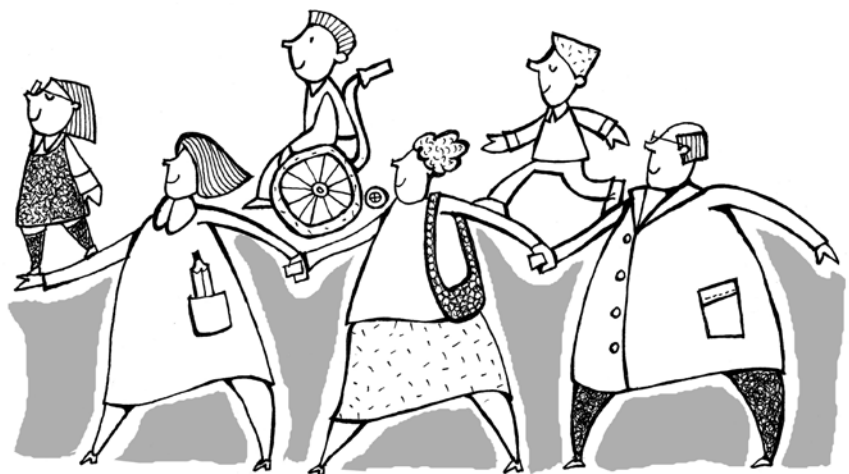
Dentro de los logros de nuestro Proyecto de Integración podemos destacar:

- Alumnos (as) participando en forma íntegra y activa en todas las actividades programadas.
- Alumnos respetados, queridos y valorados tanto por sus pares como por sus profesores.
- Trabajo en equipo del cuerpo docente para unificar criterios adecuados de evaluación centrados en el logro de los Objetivos Fundamentales Transversales.
- Apoderados sensibilizados por la realidad de estos alumnos (as) con disposición de colaboración y apoyo a la labor educativa.
- Personal docente que con esfuerzo, dedicación y compromiso, contribuye a la formación de estos niños y niñas, para lograr personas capaces de integrarse armónicamente al medio.

En este contexto los desafíos no han sido fáciles. En el camino nos hemos encontrado con algunas dificultades que merman el trabajo de integración:

- Carencia de personal en aula, que refuerce y apoye la labor educativa.
- Padres que no se comprometen con el proceso educativo de sus hijos.
- Cursos numerosos que dificultan una atención más personalizada.
- Falta de tiempo para el trabajo de colaboración entre docentes y profesionales especializados.

Con estas y otras situaciones puntuales debemos enfrentar diariamente la tarea educativa. Sin embargo, nuestra vocación nos mueve y nos invita a seguir adelante para permitir que nuestros niños y niñas se desarrollen y crezcan con las mismas posibilidades de educación. Es este el desafío sobre el cual debemos reflexionar como docentes y abrimos a una escuela realmente inclusiva.





# Proyecto de Intercambio Estudiantil

**CONSTANZA BAEZA Q.<sup>1</sup>**

El año 2002 nuestro establecimiento decidió participar como colegio anfitrión en el Programa Pasantías Nacionales. Consideramos que ésta era una instancia que favorecía el encuentro entre profesionales de la educación en torno a una experiencia educativa significativa que habíamos desarrollado y sistematizado durante varios años, abordando una problemática pedagógica como es la participación de la familia en el aula.

Nuestra experiencia le hizo sentido al cuerpo docente de la Escuela rural Colonia Río Sur, ubicada en los faldeos del Volcán Calbuco, en la X región, constituyéndose en nuestro par de la pasantía. Un equipo de dos docentes y un directivo visitó durante una semana las respectivas escuelas, con el fin de conocer primero la experiencia ofrecida y luego la adaptación de la misma en el colegio pasante.

La experiencia vivida en ambos establecimientos nos permitió reflexionar sobre nuestra práctica pedagógica, se nos develaron con claridad nuestras fortalezas y debilidades, y sentimos que se generó una nueva fuente de inspiración que nos permitiría mejorar tanto la calidad como la pertinencia de la enseñanza y del aprendizaje de nuestros(as) estudiantes. Sin embargo, nuestro mayor descubrimiento fue reconocer que a pesar de ubicarnos a cientos de kilómetros de distancia, unos en plena capital y otros en medio del bosque sureño, nuestro compromiso con la educación era el mismo: creemos en el ejercicio cotidiano de valores tales como el respeto por los demás, el saber escuchar y dialogar, la solidaridad, la justicia y el cuidado por el medio ambiente.

Surgió como un desafío casi natural de ambas escuelas la posibilidad que los estudiantes también vivieran la experiencia. El paso siguiente fue entusiasmar a los padres y a los jóvenes, lo cual en el caso del Raimapu fue acogido con gran entusiasmo y compromiso; las familias de Río Sur, un poco más temerosas por la imagen insegura que entregan los medios de comunicación sobre la capital, terminaron por convencerse luego del trabajo previo desarrollado.

Solicitar permisos a las respectivas direcciones provinciales, generar programas de trabajo, reunir fondos, cotizar buses, inscribir a las familias que recibirían a los chicos y mucho más, fueron tareas que, con gran esfuerzo y dedicación, iniciaron ambas escuelas a través de sus respectivas profesoras jefes.

Para las familias de Río Sur, recibir a estos "hijos adoptivos" que venían de la capital significó un incentivo para mejorar sus condiciones de vida. No con poco esfuerzo, los baños de cajón dieron paso a salas de baño dentro de sus casas y adquirieron teléfonos celulares para conectarse con las familias de Santiago.

Y la fecha del Primer Intercambio llegó. Nuestros jóvenes fueron recibidos como hijos por las familias de Río Sur, recibieron la calidez, el afecto, el calor de las estufas a leña, el cariño que se muestra con el pan amasado diario, etc. Los estudiantes del Raimapu tuvieron la posibilidad de conocer a otros jóvenes de su misma edad, tal vez con sueños muy parecidos, pero que para cumplirlos tenían que cortar leña en el monte, encender a diario el fuego de la estufa, aprender a amasar, y viajar muy lejos de sus familias para completar su enseñanza media. De esta manera, los santiaguinos pudieron vivenciar que es posible estudiar y aprender con los recursos mínimos que los docentes de esta escuela rural transforman en máximos a través de su entrega y vocación sin límites. Para las familias anfitrionas, el conocer en lo cotidiano a los niños de Santiago les permitió tener una mirada más amable de las costumbres de la capital, reconocer que sus hijos y estos hijos "prestados" por una semana compartían valores muy similares a pesar de que los paisajes que los vieron crecer eran tan opuestos.

<sup>1</sup> Profesora de Educación Básica, Colegio Raimapu "Tierra Florida".

Una semana más tarde nos visitaron en Santiago los chicos del sur. Para ellos, el viajar a la Región Metropolitana, para la mayoría por primera vez, significó vivir la vida con la urgencia de los capitalinos, con un ruido y contaminación que no olvidarán; ver en vivo y en directo a los elefantes, las jirafas y el oso polar de nuestro zoológico; viajar en metro, ir al cine, etc. Las familias de Santiago se emocionaron con la sencillez de los chicos del sur; cada familia hizo lo imposible porque sus hijos "a préstamo" hicieran realidad sus sueños de conocer Santiago. Pero al igual que en el sur, lo que predominó fue la dedicación, la conversación diaria alrededor de la mesa, las muestras de afecto permanente.

Todas las expectativas fueron superadas, cada uno tuvo la posibilidad de vislumbrar lo que significa una vida, un entorno y una cotidianeidad diferente. Pero lo que no fue diferente para nadie fue el afecto, el respeto por lo diverso, la empatía y la alegría del compartir. Hoy los chicos están terminando su 4º año medio y señalan que ésta fue una de las experiencias más significativas de su vida escolar.

A partir de ese año se repitieron los intercambios de octavo básico con otras escuelas de nuestro país. El año 2004 conocimos la Escuela de Monteverde, el 2005 la Escuela de Oñico, ambas de la IX región, y el 2006 la escuela de Bahía Mansa de la X Región.

Este año 2007 tuvimos la posibilidad de volver a realizar el intercambio con la escuela de Colonia Río Sur. Los dos octavos básicos, con sus padres, estudiantes y profesores jefes se prepararon durante todo el año manteniendo un rol activo y constante para lograr el objetivo. Esta vez ambas comunidades escolares se conocían por la experiencia exitosa del año 2003, por lo tanto las expectativas eran mayores. Ambos encuentros, uno en septiembre y el otro en noviembre nos han confirmado que esta experiencia es una forma concreta de practicar una pedagogía activa, de calidad, significativa, y que deja una profunda huella en nuestros estudiantes.

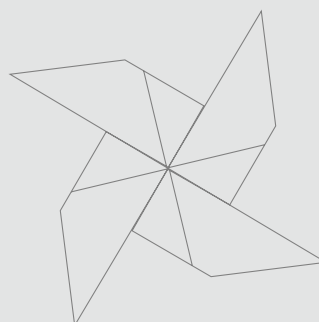
Nuestro colegio está participando nuevamente en otra Pasantía Nacional, esta vez con la Escuela Rural José Miguel Carrera" de Lago Verde en la Región de Aysén. Ya nos visitaron las docentes de esa región y se han motivado para que generemos alguna actividad con los niños una vez que concluya nuestra participación el año 2008. ¿Sabrán las autoridades del Ministerio de Educación todas las puertas que es posible abrir a partir de estas pasantías? Estamos seguros que la experiencia de nuestro colegio no debe ser la única, puesto que los docentes estamos ávidos de mejorar nuestras prácticas pedagógicas, de conocer otras experiencias para enriquecer nuestras metodologías y de compartir nuestros saberes.

Lamentablemente, se nos ha informado que el Programa Pasantías Nacionales en la modalidad que conocemos hasta hoy llegará probablemente a su fin el año 2008. De ser efectivo se habrá perdido una interesante estrategia de formación continua de profesores a través del intercambio de experiencias. Esperamos que se reconsidere la medida puesto que son muchas las escuelas de nuestro país que deberían vivir la experiencia para que surjan muchos intercambios por el bien de nuestros niños y jóvenes.





# Noticias del Movimiento Pedagógico



## □ Continúan Talleres de Liderazgo en Curicó

Durante la primera semana de noviembre, finalizó el Taller de Formación de Liderazgo Pedagógico en Curicó, iniciado durante el mes de abril de 2007.

Una actividad importante de este encuentro fue el compartir y reflexionar sobre las investigaciones que, en dos subgrupos, habían realizado durante su formación como líderes, las cuales se titularon: "¿Por qué los alumnos y alumnas no realizan tareas escolares?", y "¿Qué percepciones tienen los profesores respecto al proyecto de integración?".

Al cierre del taller, los docentes, en sus informes evaluativos, destacaron la importancia de que, desde el aula, surja un liderazgo asociado a un pensamiento crítico respecto de su profesión y de que se refuerce el rol investigador del

docente, además de valorar el positivo impacto de la experiencia en su desarrollo personal y autoestima.

La principal tarea a la que se encomendarán los docentes, tras el cierre del seminario, será la de levantar su propio Departamento de Educación y Perfeccionamiento local, para que se haga cargo de las líneas de trabajo del Movimiento Pedagógico en la zona.

El objetivo de estos talleres, cuenta el asesor del Departamento de Educación, Alejandro Silva, es precisamente fortalecer estos departamentos a nivel regional, "para que haya una actividad de pensamiento crítico en lo pedagógico y que los profesores que salgan formados logren fortalecer una dinámica de trabajo en esa línea".

Desde allí, los educadores deben ser capaces de construir, de forma autónoma, sus propias actividades, que potencien y difundan grupos de trabajo en formación crítica. Esto con el objetivo

de que los docentes tomen conciencia que la educación y su curriculum están cruzados por un matiz ideológico, complementa Silva, además de que sean capaces de problematizar temas de investigación en materia pedagógica y, así, realicen sus propios aportes.





## □ Nuevos Seminarios de Profesores y Profesoras de Educación Técnico Profesional

Tras el Primer Encuentro Nacional de Profesores de Enseñanza Media Técnico Profesional, efectuado durante mayo de este año por el Colegio de Profesores, se organizaron a nivel regional una serie de seminarios en la misma línea, con el objetivo de ir profundizando la articulación entre docentes y el diagnóstico del subsector a nivel nacional.

Con educadores provenientes de diversas comunas de la Araucanía, se desarrolló el 14 de noviembre en Temuco el Primer Encuentro de Profesores del ámbito técnico profesional de Educación Media, convocado por el Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Directorio Regional, a cargo del dirigente Jaime Quilaqueo.

Uno de los acuerdos alcanzados durante la Jornada fue constituir una Red de Profesores de la enseñanza técnico profesional, que trabajará bajo el alero del Departamento de Educación del Magisterio en las diversas temáticas de su quehacer.

El turno de Concepción llegó el 8 de noviembre, encuentro al

que asistieron una veintena de docentes, desde Lebu, Ñuble, Arauco, Chillán y Los Ángeles, además de los organizadores, la coordinadora del Movimiento Pedagógico de Concepción, Norma Moreno, y la coordinadora del área en la región, Lucy Vera Jiménez.

Los problemas más importantes que identificaron en la ocasión tienen relación con la calidad de la enseñanza sectorial, en aspectos como la pertinencia de las especialidades respecto del campo laboral en la VIII región y la de los sostenedores para implementar dicha enseñanza, el bajo nivel de las prácticas de los estudiantes y de la formación dual.

Al finalizar el encuentro, los profesores y profesoras asumieron el compromiso de incorporarse al Departamento de Educación local en la línea de la enseñanza técnico profesional para contribuir a su fortalecimiento.

Por su parte, el primero de estos encuentros se realizó en Talca, el 29 de septiembre pasado, convocado por el Departamento de Educación y Perfeccionamiento de la VII región, a cuya cita asistieron 25 docentes del área técnico profesional.





# Breves de Educación



## Quinto Congreso de la Educación en Berlín

Entre el 22 y 25 de julio se desarrolló el 5° Congreso Mundial de la Internacional de Educación en Berlín, Alemania, con la presencia del miembro del Comité Ejecutivo, Jorge Pavez. El evento contó con la participación de unos 2.000 docentes de 160 países.

El tema de esta versión fue "Educadores, juntos por una educación de calidad y justicia social", reafirmando el compromiso de los docentes agrupados en la organización por fortalecer la educación pública en el mundo y las agrupaciones sindicales que aboguen por el bienestar de los trabajadores y trabajadoras de la educación, en particular en lugares donde se encuentran más

vulnerables, como en Irak, Etiopía o Colombia.

Además, en la ocasión se procedió a la elección del Nuevo Consejo Ejecutivo, del cual Jorge Pavez seguirá formando parte, al ser apoyado por unanimidad por todas las organizaciones docentes de América Latina y el Caribe como representante de la Región en el Consejo Ejecutivo Mundial con el cargo regional por Latinoamérica. Cabe mencionar que la Internacional de la Educación es la entidad que agrupa a la mayor cantidad de organizaciones sindicales docentes del mundo, representando a más de 30 millones de personas vinculadas a la educación.

## Reflexionan sobre Violencia Escolar en XIX Coloquio de Investigación

En las dependencias del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, se efectuó el 28 de septiembre la XIX versión del Coloquio de Investigadores en Educación, en cuya Comisión Organizadora participa el Colegio de Profesores. En esta ocasión, el tema a reflexionar fue "Violencia Escolar: Resonancia de un Desencuentro".

La bienvenida vino por parte del decano de dicha facultad, Marcelo Arnold, y del jefe de la Unidad de Investigación y Estudio del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (CPEIP), Claudio Molina.

A continuación, se dio paso al panel moderado por el Director de OPECH, Jesús Redondo, que contó con las exposiciones de Mónica Llaña, directora del Departamento de Educación (ambos de la Universidad de Chile); Luis Flores, académico de la Universidad Católica; y Carina Kaplan, experta en violencia escolar de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. En

el espacio se revisaron algunas concepciones sobre la violencia escolar y se dieron a conocer experiencias de intervención en establecimientos educacionales.

El encuentro continuó durante la tarde, con la participación de investigadores, académicos, docentes, estudiantes y representantes del gremio de profesores, en diversos talleres sobre formación de especialistas, redes de apoyo y nichos de investigación.



### III Encuentro Nacional de Formación Inicial

Con una amplia participación de académicos, docentes y estudiantes de todo Chile, se efectuó durante el 4 y 5 de octubre, el III Encuentro Nacional de Formación Inicial: "Políticas de Formación Docente en los Nuevos Escenarios", en las dependencias de la Universidad Católica Silva Henríquez.

El encuentro contó además con la presencia de la ministra de Educación, Yasna Provoste; el director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), Carlos Eugenio Beca; el hasta entonces presidente del Colegio de Profesores, Jorge Pavez; el presidente de la Comisión Nacional de Formación Docente (organizadora del evento y del cual el Magisterio forma parte), Raúl Navarro, y rectores de diversas casas de estudios que imparten la carrera de Pedagogía.

Las reflexiones del encuentro giraron en torno a los ejes temáticos "Saber pedagógico y aseguramiento de la calidad" (que agrupó los tópicos Acreditación, Inducción, Investigación, Habilitación, y Desarrollo y Carrera Profesional) y "Realidad escolar y formación docente" (cuyos ítems fueron "Vínculo Sistema Escolar", "Formación de formadores" y "Articulación Disciplina-Pedagogía"). Se apuntó también al compromiso y la coordinación

entre las diversas instancias (Mineduc, Colegio de Profesores, universidades) con miras a una formación docente de calidad, en el contexto actual de discusión sobre qué educación se quiere para Chile.

Por su parte, durante su intervención, Jorge Pavez criticó el "sistema desarticulado, de mercado" que opera en la formación pedagógica en las universidades. Además, alertó que "si en nuestro país contamos con un sistema de acreditación y uno de evaluación, ¿por qué tenemos también que tener un sistema de habilitación?", advirtiendo que puede llegar a convertirse en un nuevo negocio educacional.



### Encuentro Nacional e Internacional de Investigadores en Educación en Cpeip

Entre los días 14, 15 y 16 de noviembre se desarrolló el XIX Encuentro Nacional y V Internacional de Investigadores en Educación, en las instalaciones del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), del Ministerio de Educación.

Uno de los objetivos de este evento fue favorecer el espacio de encuentro entre los profesores de aula y los investigadores en educación, por lo que destaca la alta concurrencia de docentes de distintos lugares del país. Participaron un total de 302 personas entre profesores de aula, estudiantes de pedagogía, académicos e investigadores propiamente tales, algunos provenientes de países como México, Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, España, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

En la ocasión, se presentaron 101 investigaciones, las que se trabajaron en distintas modalidades para favorecer el intercambio. También se desarrollaron mesas redondas, que trataron los temas "Política educacional y requerimiento de investigación: necesidades y desafíos", "Desarrollo de la infancia y educación",



"Desarrollo profesional docente", y la conferencia "La investigación cualitativa: buenas prácticas metodológicas".

Esta actividad es de responsabilidad de la Comisión Organizadora de Encuentros en Investigación, que es presidida por el CPEIP y la componen otras 13 instituciones, entre las que se cuentan universidades públicas y privadas, CONICYT y el Colegio de Profesores.

Especial connotación adquiere esta versión de ENIN, pues se realiza en el contexto de los 40 años de CPEIP, un organismo que surge desde las exigencias del gremio porque el Estado asumiera la educación como elemento consustancial al desarrollo del país.



## Seminario ECPT- Unesco hacia la Equidad en Educación

Como una forma de avanzar hacia la reducción de las brechas en la educación chilena antes del Bicentenario, el Foro Nacional Educación de Calidad Para Todos (ECPT) organizó el seminario "Construyendo una Agenda por la Equidad en la Educación", realizado el sábado 29 de septiembre.

El Foro, que surge del compromiso contraído el 2000, en Dakar, por los distintos países que participaron en el Foro Mundial sobre Educación, es una instancia de encuentro y acción de distintas instituciones, públicas y privadas, cuyo objetivo es abrir espacios de diálogo, discusión y construcción de propuestas desde la ciudadanía. Cabe consignar que el Colegio de Profesores es miembro activo del Foro ECPT, desde su fundación en 2003.

El encuentro contó con la participación del Magisterio a través de una numerosa asistencia de docentes colegiados. Especial mención merece la representación del Foro regional de Iquique, en donde el Colegio es uno de los articuladores.

Como fruto de los talleres realizados, en la plenaria final se esgrimieron una serie de propuestas para continuar avanzando hacia la equidad en la educación, tales como perfeccionar la fiscalización del uso de recursos públicos y devolverle la dignidad profesional al docente, entre muchas otras.



## Internacional de la Educación entrega opinión sobre prueba PISA

Ante la información que se ha hecho pública respecto a los resultados que nuestro país obtuviera en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes de la OCDE (PISA), Jorge Pavez, miembro del Ejecutivo Mundial de la Internacional de la Educación, expresó que:

1. La Internacional de la Educación ha manifestado su preocupación ante el uso mediático y político que se está haciendo en todos los países que participaron en esta medición respecto a los resultados de este último informe PISA 2006.
2. La constante es la siguiente: en todos aquellos países cuyos estudiantes obtuvieron buenos resultados, los políticos unánimemente atribuyen el mérito a la eficacia de sus políticas educativas; en cambio, en aquellos otros países con resultados deficientes, sistemáticamente la respuesta es la misma: se culpabiliza al sistema escolar y a los docentes por el escaso rendimiento alcanzado.
3. Los medios de comunicación de todos los países cuyos alumnos rindieron esta prueba tienden a entregar un enfoque simplista de los resultados que se obtuvieron. De esta situación, lamentablemente, no se escapa nuestro país.
4. Lo concreto es que tanto los padres como la clase política debieran interpretar estos informes a lo menos con escepticismo, porque las complejidades de la educación de ninguna manera pueden

reducirse a la entrega de resultados de una prueba dada por un grupo de alumnos de 15 años, de 30 países pertenecientes a la OCDE y 27 asociados, de los cuales algunos salen ganadores y otros perdedores.

5. Este Informe ofrece, por tanto, sólo una fotografía parcial del modo en que un grupo de jóvenes contesta una serie de preguntas relacionadas con lectura, matemáticas y ciencias, de lo cual en ningún caso puede desprenderse un análisis detallado del sistema educativo en cualquier país.
6. La Internacional de la Educación advierte que lo que más preocupa a los sindicatos de docentes es que los gobiernos implementen reformas educativas con el sólo objetivo de obtener una mejor clasificación en la prueba. Cuestiona, además, la suposición de la OCDE de que los sistemas educativos deban centrar sus objetivos únicamente en satisfacer las exigencias del mercado laboral en un mundo cada vez más competitivo.
7. La Internacional de la Educación categóricamente afirma que la escolaridad debe significar "más que aprender para ganar", generar sistemas educativos con una educación equilibrada que tenga en cuenta el futuro de los estudiantes como sujetos integrales y ciudadanos universales, y no sólo al servicio del mercado.

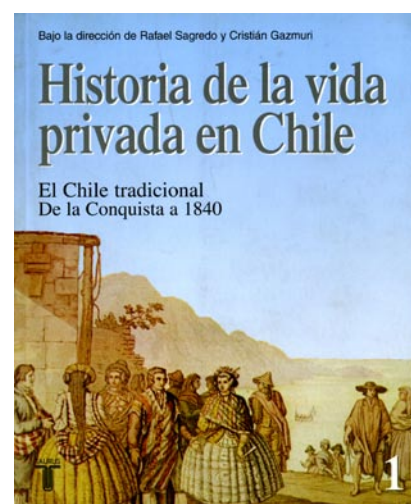
# A Trabajar en el Aula

## Historia de la vida privada en Chile

El volumen uno de la obra *Historia de la vida privada en Chile. El Chile tradicional. De la conquista hasta 1840*, bajo la dirección de Rafael Sagredo y Cristian Gazmuri, es un compilado de monografías e investigaciones realizadas por diferentes historiadores nacionales respecto de la delicada línea divisoria entre lo público y lo privado, desde los albores de la invasión hispana hasta la consolidación del orden oligárquico en Chile central a mediados del siglo XIX. Es una obra que revisa y pone en tela de juicio la concepción de lo público como espacio preponderantemente masculino, militar y ciudadano. A cambio, nos lleva al otro lado del análisis histórico, al ámbito de la vida privada u oculta, donde se despliega lo indígena, lo femenino, lo íntimo, la violencia y lo conflictivo de las sociedades, elementos que hoy alcanzan mayor relevancia en el contexto de un mundo críticamente globalizado.

Esta obra posee la riqueza de ser un texto de múltiples orígenes y apuestas, fruto de la convergencia de las diferentes visiones historiográficas, donde confluyen los nombres de René y Maximiliano Salinas, Igor Goicovich, Leonardo León, Eduardo Cavieres y el citado Cristian Gazmuri, entre otros. Esta confluencia no hace más que demostrar el proceso de transformación y renovación de la historiografía, tanto a nivel epistemológico y disciplinario, como de interés nacional, popular, religioso o identitario que refleja la coexistencia de visiones históricas e ideológicas diferentes en una sola obra, asunto que hace cuarenta años atrás no habría sido posible en el contexto que vivía nuestro país y el mundo. En este compendio confluyen estudios

variados, algunos más logrados que otros, que muestran la riqueza hasta hace poco ignorada de la vida privada, de no ser por el trabajo de Georges Duby, historiador francés de la Escuela de los Annales, creador de la obra "Historia de la Vida Privada", con asiento en el contexto europeo.



El lector puede deambular, por estos volúmenes, de manera lectiva y analítica entre temas como la habitabilidad y la vida de pareja, la infidelidad, el prestigio social, el género, la iglesia y la religiosidad popular, los conflictos sociales y étnicos —el vagabundaje y la sociedad fronteriza—, la sociabilidad infantil y juvenil, la vestimenta como forma de exclusión social y las características del mundo aristocrático en el contexto de los orígenes de nuestro país, entre los siglos XVI y XIX.

Nota: *Historia de la vida privada en Chile* es una serie de tres tomos. El que recomendamos en esta ocasión es el primero. Los dos siguientes abarcan el Chile moderno de 1840 al 1925 y Chile contemporáneo de 1925 hasta nuestros días, respectivamente.

TU

# participación fortalece las organizaciones sindicales de la educación

Red de Mujeres Trabajadoras de la  
Educación de América Latina



Trabajando por la  
**Igualdad**  
con perspectiva de  
**Género**

