

Hacia un Movimiento Pedagógico nacional

Docencia

Año XIX · Santiago de Chile · diciembre 2014

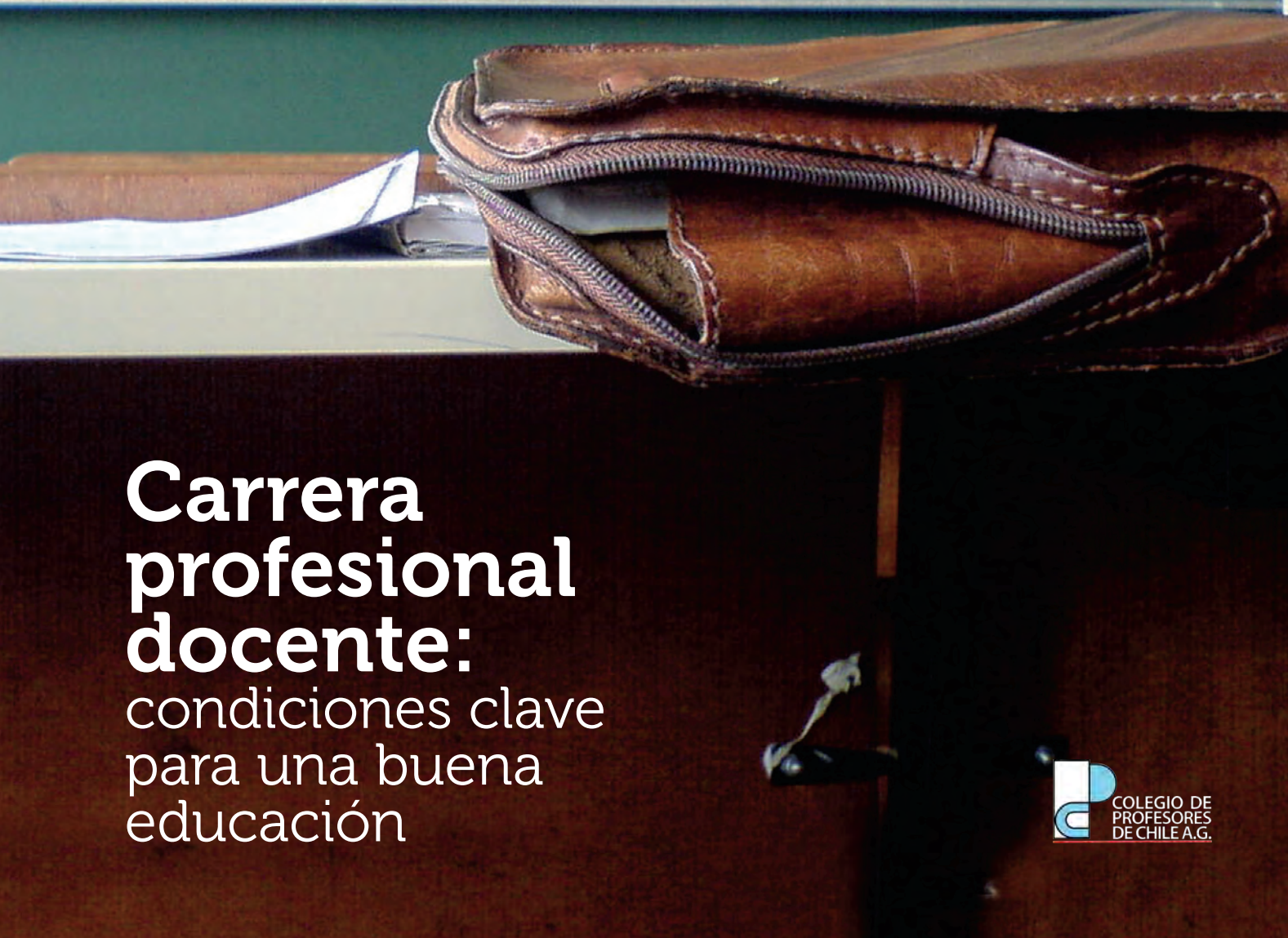
ISSN 0718-4212

Profesionalización:
desarrollo,
autonomía y
reconocimiento
social de la
docencia

Acceso a la
carrera docente y
acompañamiento
a los principiantes

Desarrollo
profesional:
garantías y
responsabilidades
para cada etapa

Jubilación
docente o la
pobreza ilustrada



**Carrera
profesional
docente:**
condiciones clave
para una buena
educación

Homenaje a **Malala Yousafzai**

Premio Nobel de la Paz 2014

Malala es una joven paquistaní de 17 años, que en 2012 sufrió un violento disparo a quemarropa cuando volvía en autobús con sus amigas desde el colegio.

Este ataque ocurrió tras su campaña para que se permitiera a las niñas asistir a la escuela después de que los talibanes mandataran el cierre de todos los colegios femeninos. La joven sobrevivió a este atentado y se convirtió en una embajadora internacional por la educación pública. A pesar de las recurrentes amenazas talibanes, ella se mantiene como una fuerte abanderada del derecho a la educación.

Como Colegio de Profesores de Chile saludamos a Malala por su valiente accionar en pro del acceso a la educación y a través de ella homenajeamos a tantos otros jóvenes que luchan por una educación mejor para todos.



Contenido

02 EDITORIAL

ROL DOCENTE Y PROFESIONALIZACIÓN

- 04** La profesión docente en Chile y el debate sobre una nueva carrera profesional
Carlos Eugenio Beca I.

- 18** "Hay una relación directa entre condiciones de trabajo y calidad de la enseñanza"
Entrevista a Beatrice Ávalos D.



Fotografía: Arnaldo Guevara

- 26** Reflexiones sobre la carrera profesional docente: la confianza profesional y la valoración del actor colectivo
Isabel Guzmán E.

CARRERA PROFESIONAL DOCENTE

- 36** Panel: Acceso a la carrera profesional docente: el inicio que marca los primeros años
Andrea Ruffinelli V., Soledad Ortúzar P. y Cristián Infante G.

- 52** El largo camino de convertirse en profesor
Ingrid Boerr R.



- 64** Desarrollo profesional. Reflexiones de cara a la carrera docente
Juan Eduardo García-Huidobro S.

- 78** Jubilación docente o la pobreza ilustrada. Un desafío para la carrera profesional
Equipo revista *Docencia*

VENTANA PEDAGÓGICA

- 90** Profesionalizar la acción docente: reflexiones desde una experiencia de organización
Víctor Figueroa F.



- 95** Heterogeneidad intra-escuela/ homogeneidad inter-escuela. Reflexiones de una directora sobre la segmentación nacional
Rosana Díaz J.

101 MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

102 BREVES DE EDUCACIÓN

Reverso Contratapa:

A TRABAJAR EN EL AULA

Menéndez, rey de la Patagonia.

Santiago de Chile
Año XIX
N° 54
Diciembre 2014

ISSN 0718-4212

Director
Jaime Gajardo Orellana

Subdirectora
Bárbara Figueroa S.

Consejo Editor
Sergio Gajardo C.
Juan Soto S.
Hugo Miranda Y.

Director Ejecutivo
Guillermo Scherping V.

Editores
Consuelo Hayden G.
Sebastián Núñez M.
Verónica Vives C.

Secretaría
Rosa González G.

Diseño y Diagramación
Giampiero Zunino D.

Ilustraciones
Pablo Luebert B.

Corrector de Textos
Genaro Hayden G.

Impresión
Salesianos Impresores S.A.

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: 2470 4206 / Fax: 2470 4281
www.colegiodeprofesores.cl
docencia@colegioprofesores.cl

www.revistadocencia.cl



Editorial

El proyecto de ley que pone fin al lucro, al copago y la selección situó en el debate legislativo la contradicción, puesta en evidencia por los movimientos sociales, entre mercado y derecho a la educación. Con este número de *Docencia* sobre carrera profesional el magisterio busca contribuir a hacer igualmente evidente esta contradicción dentro de las políticas docentes.

En ese sentido, lo primero que debemos consignar es que las políticas educativas nunca son neutras, ya que promueven u obstaculizan el desarrollo de la profesionalidad, es decir, alientan la autonomía profesional y la construcción colectiva de saberes pedagógicos desde el aula, o bien las niegan.

Bajo esta premisa, podemos observar que las políticas impulsadas desde la Dictadura Militar apuntaron a responsabilizar a los maestros y maestras de la calidad de la educación y a precarizar las condiciones del trabajo docente, introduciendo lógicas de la administración privada a un gremio que históricamente formó parte del servicio público. En razón de esta nueva lógica, se transformó a los docentes en “recursos” y, en cuanto tales, en objeto de intervenciones y control externos, negando dos características fundamentales de la profesión docente: el trabajo colaborativo y la autonomía profesional.

El neoliberalismo educativo, concibiendo al profesorado como un *homo economicus* que busca siempre la maximización de los beneficios, impuso las asignaciones económicas individuales como mecanismo de progresión salarial –negando la colaboración– y un estándar de calidad (Simce) como parámetro para medir la “productividad” –negando así la autonomía profesional–.

Estas características que impuso la lógica de la administración privada al trabajo docente deben superarse en la línea de entregar condiciones que permitan a los maestros y maestras expresar sus capacidades profesionales y contar con un reconocimiento social que destaque la trascendencia de su labor.

Situándose desde una perspectiva de derechos, el magisterio ha planteado que la tarea de restituir el derecho a la educación exige que el Estado dote de una carrera profesional docente a todos los profesores y profesoras que trabajan en establecimientos que reciben financiamiento público, garantizándoles las mejores condiciones para realizar su trabajo y así contribuir, sin discriminaciones, al desarrollo de los y las estudiantes.

Y al situarse desde una perspectiva de justicia social, el gremio ha sostenido históricamente que la trascen-

dental responsabilidad que asumen los profesores y profesoras requiere de un reconocimiento político y social acorde. Este reconocimiento debe expresarse en el restablecimiento del contrato social entre el Estado y el magisterio –roto durante la Dictadura Militar–, en virtud del cual la sociedad reconoce a quienes consagran su vida a la docencia con condiciones que les permitan un sostenido desarrollo profesional y humano.

En la presente edición, convocamos a diversos investigadores y profesores a hacer un análisis exhaustivo del rol docente, del sentido de la profesionalización y de las condiciones de enseñanza, en función de la construcción de la nueva carrera profesional docente. Asimismo, se evaluaron y propusieron mecanismos de ingreso, promoción y retiro de la carrera profesional, sus implicancias pedagógicas y gremiales. Esperamos que este trabajo constituya un aporte al debate y construcción de una carrera profesional que, a la par que dignifique la docencia, mejore la educación nacional.

Jaime Gajardo Orellana
Presidente Colegio de Profesores de Chile A.G.
Director revista *Docencia*



Rol Docente y Profesionalización

La profesión docente en Chile y el debate sobre una nueva carrera profesional

El concepto de profesión docente ha evolucionado en el medio chileno y latinoamericano bajo un marco de tensiones y contradicciones: la consolidación de una identidad profesional se ha visto coartada por las políticas de control del quehacer pedagógico. Sin embargo, una carrera docente que promueva el desarrollo, la autonomía y reconocimiento social de la profesión es imprescindible para garantizar el derecho a una buena educación.

A continuación, Carlos Eugenio Beca desarrolla estos argumentos.

por **Carlos Eugenio Beca I.**

Profesor de Filosofía. Exdirector del CPEIP. Coordinador de la Secretaría Técnica del Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe de Orealc-Unesco, radicado en el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).



* Las imágenes de este artículo corresponden al artista ecuatoriano Oswaldo Guayasamín (1919-1999).



Introducción

En estos días en que el Gobierno ha anunciado una nueva política nacional docente y un proyecto de ley sobre carrera, es importante reflexionar sobre el carácter de esta profesión y los caminos para fortalecerla. Para quien observe las discusiones actuales del ambiente político chileno, pareciera que, finalmente, cuando se discuta sobre los docentes y su carrera profesional se encontrarán acuerdos que han sido difíciles de alcanzar en torno a iniciativas relacionadas con inclusión, gratuidad y supresión del lucro en el sistema escolar. En efecto, muchos piensan que a la hora de abordar la calidad de la educación y de mejorar la docencia se producirán consensos y solo habrá diferencias técnicas que los especialistas sabrán zanjar. Porque ¿quién podría discrepar de la necesidad de mejorar la calidad de la educación tanto en escuelas públicas como privadas y de contar para ello con buenos profesores? Por lo mismo, también se coincidirá en la necesidad de seleccionar y formar bien a esos docentes y reconocer la calidad de su desempeño reflejado en mejores aprendizajes de sus alumnos.

Sin embargo, si se analizan los debates internacionales sobre la materia y, en particular, los que históricamente se han dado en nuestro país, se encontrará que en este campo, como en todos los que atañen a la educación, se enfrentan visiones distintas que responden a concepciones diferentes sobre la sociedad. Es así como en las cuatro últimas décadas de la educación chilena se aprecian visiones contrapuestas como: las que están detrás de la extrema precariedad laboral, la pérdida total de autonomía profesional y la desvalorización de la formación docente experimentada en el periodo de la Dictadura; o los esfuerzos de profesionalización, con sus limitaciones, emprendidos desde los noventa, teniendo como eje el Estatuto de los Profesionales de la Educación; y, finalmente, una concepción —expresada en las iniciativas impulsadas por el gobierno del presidente Piñera— en que los factores decisivos para mejorar la profesión docente son la selección/exclusión (despidos), la competición, las evaluaciones asociadas a premios y sanciones, y la presión ejercida por los directores¹.

A nivel internacional, las experiencias más avanzadas en la profesionalización docente, presentan una visión en que la base del estatus está en la confianza en el juicio profesional de los maestros cuyo saber es adquirido en la formación inicial.

Es así como concepciones que en apariencia coinciden en el propósito de contar con buenos docentes en todo el sistema escolar, difieren en las visiones estratégicas para alcanzarlo. Mientras, por un lado, se entiende que es posible lograrlo a través de la sustitución progresiva del actual profesorado por una nueva élite seleccionada por sus cualidades académicas, y mediante incentivos y sanciones a los docentes en ejercicio; de otro lado, se entiende que tal propósito solo puede realizarse mediante el mejoramiento efectivo de la formación inicial, el reconocimiento justo a la labor de los docentes, el apoyo a su desarrollo profesional y la confianza en su responsabilidad.

En el marco señalado, se propone una reflexión sobre el concepto de profesión docente; la evolución de esta concepción en el medio chileno y latinoamericano; la profesionalización como una construcción necesaria para garantizar el derecho a una buena educación; la carrera docente como un conjunto de regulaciones que promueven el desarrollo y reconocimiento social de la profesión; y los desafíos que en este campo enfrenta la educación chilena.

¹ Ley N° 20.501, de Calidad y Equidad de la Educación (2011) que, entre otras materias, faculta a los directores y sostenedores a despedir a un 5% de los docentes “mal evaluados”, concepto que la misma ley introduce agrupando a quienes hayan obtenido resultados de nivel básico e insatisfactorio; y un proyecto de ley presentado en 2012 y luego reemplazado por otro en 2013, que no alcanzó a aprobarse, y que incluía, entre otras materias, incentivos y exigencias de ingreso a la formación inicial, nuevas atribuciones de directores y sostenedores respecto de evaluación docente, estímulos y despidos.



Condición profesional de la docencia

En términos sociológicos, se considera profesional a quien adquirió, a través de estudios prolongados, un estatus y una capacidad para realizar con autonomía y responsabilidad, actos intelectuales no rutinarios en búsqueda de objetivos insertos en una situación compleja. Los profesionales deben ser capaces de analizar situaciones complejas; optar de manera rápida y reflexiva por estrategias adaptadas a los objetivos y exigencias éticas; analizar de manera crítica sus acciones y sus resultados; y aprender, por medio de esa evaluación continua, a lo largo de toda su carrera (Paquay, Perrenoud, Altet y Charlier, 2001, en Orealc/Unesco, 2013).

En esta perspectiva, Fullan y Hargreaves (1999) afirman que el profesionalismo del maestro dice relación con su capacidad para tomar decisiones autorizadas e informadas en el medio rápidamente cambiante de la clase. Agregan que este profesionalismo es a menudo quebrantado por el exceso de regulaciones y controles.

Hoyle (1995) presenta criterios que definen lo que se considera una profesión y que la distinguen de las demás ocupaciones: función social, conocimiento, autonomía profesional, autonomía colectiva y valores profesionales (Hoyle, 1995, en Louzano y Moriconi, 2013). Resulta interesante relevar el concepto de autonomía colectiva asociada también a valores profesionales compartidos por una comu-



El prestigio alcanzado por la formación del profesor normalista y el sentido unitario del sindicalismo docente contribuyeron a una identidad docente común que tendía a equiparar el estatus de los profesores de ambos niveles.

nidad educativa, considerando que muchos problemas de la enseñanza y el aprendizaje pueden ser resueltos de mejor manera a través de un trabajo de equipo, que por la acción individual de un docente.

El dominio de un campo disciplinario específico reconocido por la sociedad como factor que identifica a una profesión constituye un problema para el caso de la pedagogía, porque en el mundo académico no se reconoce el carácter científico del saber pedagógico y, a partir de ello, se tiende a subordinarla a otras disciplinas científicas. Corvalán (2014) sostiene que las disciplinas constituyen tradiciones simbólicas que denotan fenómenos y tienden a la autorregulación y agrega que la educación no logra constituirse como una disciplina, aunque sea tratada como tal.

Actualmente, la profesión docente transita desde una situación en que la docencia se considera una semiprofesión, a otra en que es vista como una profesión con conocimientos y competencias específicas y de alto nivel, con autonomía importante, y control sobre un dominio de prácticas no disputado por otros profesionales (Orealc/Unesco, 2014). Hargreaves y Fullan (2012) distinguen una docencia vista bajo una óptica mercantil de otra centrada en el profesionalismo. Esta última es visualizada, entre otros aspectos, como técnicamente sofisticada y difícil, basada en una formación de alto nivel, de mejora continua, demandante de un juicio criterioso informado por evidencia y experiencia, y de responsabilidad colectiva.

La autonomía profesional no constituye un sinónimo de aislamiento o distanciamiento de la acción de otros profesionales. La profesión docente debe entenderse como una profesión abierta que se enriquece de un trabajo colaborativo con otros profesionales: con quienes inciden más directamente en el ámbito escolar (psicólogos, psicopedagogos, etc.); con aquellos que desde fuera de la escuela inciden en la atención integral de los niños, niñas y adolescentes (profesionales de la salud); como también con personas que tienen incidencia en el diseño de políticas educativas y en la gestión y administración escolar (economistas, sociólogos, ingenieros, administradores públicos, políticos y otros). Es necesario que los docentes salgan de su tradicional enclaustramiento y desarrollen actitudes favorables y habilidades para un trabajo interdisciplinario, superando las desconfianzas. Similar apertura es necesaria respecto del trabajo colaborativo con los demás trabajadores de la educación que conforman las comunidades escolares.

A nivel internacional, las experiencias más avanzadas en la profesionalización docente, como es el caso de Finlandia, presentan una visión en que la base del estatus está en la confianza en el juicio profesional de los maestros cuyo saber es adquirido en la formación inicial. La calidad de la docencia y el reconocimiento a los profesionales que la ejercen constituyen el principal fundamento del éxito del sistema educativo finlandés.

La profesionalización docente en América Latina y en Chile

En América Latina, un estudio de Vaillant y Rossel (2006, citado en Unesco/Orealc, 2013) muestra que los docentes de siete países² se sitúan entre un sentido vocacional (“misionero”) y uno profesional, entendido como facilitador de aprendizajes. Por su parte, Tenti (2009) analiza la distinción histórica entre una concepción vocacional y una profesional de la función docente, señalando que la complejidad de la tarea educativa y el crecimiento de los saberes científicos y tecnológicos acentúan fuertemente las demandas de profesionalización y debilitan el sentido vocacional (Unesco/Orealc, 2013).

2 El estudio considera los siguientes países: Argentina, Colombia, El Salvador, Honduras, Nicaragua, República Dominicana y Uruguay).

Es también un rasgo característico en los docentes latinoamericanos la convivencia de la visión de los profesores como trabajadores, con la de profesionales, especialmente en los discursos de los sindicatos, asociaciones y otros tipos de organizaciones docentes (Louzano y Moriconi, 2013). Esta visión conlleva una afirmación del carácter profesional, pero al mismo tiempo, un sentido no elitista y socialmente comprometido, del ser profesional.

Por otra parte, en la región se observan avances importantes en los niveles de formación de los docentes, sin embargo:

Muchas veces es necesario contratar maestros sin la formación adecuada por la falta de profesionales en ciertas zonas geográficas y en sectores rurales, como también para disciplinas específicas, como ciencias y matemáticas. Aunque esto sea considerado como una solución de emergencia, el gran número de maestros sin formación apropiada que aún enseñan en las escuelas de varios países, permite preguntarse si la contratación de maestros sin formación para la enseñanza no se ha convertido en una política deliberada, ya que no se observan grandes avances en políticas para atraer profesionales y así cambiar la situación (Louzano y Moriconi, en Orealc/Unesco, 2013, p. 16).

En relación a Chile, Núñez (2004) identifica una etapa de transición en que la identidad de técnico y de funcionario evoluciona rápidamente y sin retorno hacia la identidad profesional, camino en que hoy se continúa avanzando.

El carácter profesional de la labor docente ha sido, tanto en la historia de la educación chilena como en la latinoamericana, un proceso contradictorio. En este se entremezclan discursos retóricos que lo afirman con prácticas en la formación inicial, y regulaciones del ejercicio docente en las que prevalece la concepción de un técnico que domina ciertas metodologías para enseñar lo prescrito en el currículum. Núñez (2002) da cuenta de intentos de profesionalización desde mediados del siglo XIX, configurando una formación inicial de maestros de educación primaria en escuelas normales y, hacia finales de ese siglo, de profesores secundarios en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile.

Esta separación de la formación de profesores por niveles de enseñanza se prolonga a lo largo de la primera mitad del siglo XX, generando una desigual valoración de los docentes que privilegia al profesor secundario respecto del primario. Sin embargo, el prestigio alcanzado por la formación del profesor normalista y el sentido unitario del sindicalismo docente contribuyeron a una identidad docente común que tendía a equiparar el estatus de los profesores de ambos niveles. En los años sesenta, la Reforma Educacional del gobierno de Frei Montalva transforma a las escuelas normales en instituciones de nivel terciario, esquema que no logró consolidarse al ser suprimidas por la Dictadura en 1974. La formación de profesores pasa entonces a unificarse, primero en las universidades, pero luego, entre 1981 y 1987, preferentemente en “academias superiores de ciencias pedagógicas” constituidas al ser separado el Instituto Pedagógico, de la Universidad de Chile. La lógica de dejar la formación docente en manos de institutos profesionales y alejada de las universidades, enfrentó reacciones que llevarían a convertir dichas academias en universidades pedagógicas.





Sin embargo, el hecho que desde los noventa la formación inicial docente sea casi exclusivamente universitaria, con la excepción establecida en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) para los institutos profesionales que a la fecha de su dictación (1990) impartían carreras pedagógicas³, no constituye una garantía del carácter profesional de la docencia. En efecto, a pesar del carácter universitario de la formación del profesorado, es frecuente escuchar la distinción entre “profesionales” y “docentes”, la que además se refleja en las bajas remuneraciones de estos, fenómeno agudizado en la década del ochenta.

El reconocimiento que una sociedad hace de una profesión supone una manifestación de confianza en que, por su grado de conocimiento, compromiso y responsabilidad, quienes la ejercen están en condiciones de dar las mejores respuestas posibles a las necesidades que la comunidad tenga en el ámbito respectivo. La legitimidad de una profesión es necesariamente el fruto de la valoración que se hace de la formación profesional.

La constitución de la docencia como una verdadera profesión se debilita cuando la sociedad no reconoce a los docentes como poseedores de una experticia y de habilidades profesionales específicas que los constituyan en los únicos expertos en desarrollar la tarea de enseñanza y formación propia del sistema escolar. Es lo que, de alguna manera, sucede en nuestro país, ante la prevalencia de voces que desacreditan la preparación de los profesores y les responsabilizan de los malos resultados en las pruebas nacionales estandarizadas, contribuyendo así al desprestigio de la profesión.

Prueba elocuente de la desconfianza en el saber alcanzado a través de una formación pedagógica es que, para algunos, no solo es posible recurrir a otros profesionales para las labores docentes frente a situaciones de escasez, sino que incluso consideran preferible dejar la enseñanza de

ciertas disciplinas de la educación media en manos de otros profesionales, concepción plasmada en la Ley General de Educación (2009)⁴.

Una tendencia desprofesionalizante pone el acento en los controles y estímulos que supuestamente impulsarían a los profesores a mejorar su desempeño, independientemente de la calidad de su formación, de las oportunidades de desarrollo profesional continuo, de los apoyos que reciben y del clima laboral en que actúan. Tales críticas y presiones en nada ayudan a elevar el nivel profesional de la docencia, pues, entre otros efectos, desalientan a jóvenes que quieran ingresar a la profesión, y generan desánimo y resentimiento en los docentes en ejercicio.

Similar situación ha sido analizada a nivel regional latinoamericano, cuando se advierte que la identidad profesional del docente se encuentra fuertemente condicionada por la presión por resultados inmediatos medidos por pruebas estandarizadas, lo que lleva a procurar soluciones simplistas o justificaciones externas, más que a asumir una responsabilidad profesional (Orealc/Unesco, 2013).

La constitución de la docencia como una verdadera profesión se debilita cuando la sociedad no reconoce a los docentes como poseedores de una experticia y de habilidades profesionales específicas que los constituyan en los únicos expertos en desarrollar la tarea de enseñanza y formación propia del sistema escolar.

3 Según un reciente dictamen de la Contraloría General de la República (2014) esta norma transitoria de la LOCE debe entenderse caducada por lo dispuesto en la Ley General de Educación, de 2009. Esto implica que los institutos profesionales no podrán admitir nuevos alumnos en carreras pedagógicas a contar del año 2015. Este hecho tiene especial impacto en la formación de educadoras de párvulos, pues los institutos profesionales cubren, en 2014, el 47% del total de la matrícula de formación inicial para este nivel.

4 Artículo 46, letra g, de la ley N° 20.370, de 2009, Ley General de Educación, que en su momento fue fuertemente impugnado tanto por el Colegio de Profesores como por sectores del mundo académico y político. Esta concepción también está presente en otros países de la región, por ejemplo en Colombia, donde profesionales de otras áreas están autorizados para ejercer en la educación secundaria. Más aún, en la formación inicial de los profesores secundarios en muchos países se considera que para obtener el título de profesor es suficiente la formación en una licenciatura, más una breve formación pedagógica.



El desarrollo profesional docente y la buena enseñanza

La importancia de los docentes para el logro de una buena educación y para garantizar el derecho a una educación de calidad ha sido reiterada por muchos autores e informes internacionales⁵. Es un hecho indiscutido que sin profesionales de la educación bien formados y responsables no es posible alcanzar dicho propósito. No obstante, esta afirmación podría implicar el riesgo, cuando es llevada al extremo, de responsabilizar exclusivamente a los profesores por los resultados de aprendizaje y de culpabilizarlos si estos no son los esperados, con efectos muy dañinos en términos

de autoestima y de valoración externa. Los resultados educativos necesitan ser analizados como producto del trabajo de una institución escolar y de un equipo profesional que está inmerso en un contexto determinado, el que incide poderosamente en su desempeño y en sus logros.

Dada la relevancia del actor docente, es fundamental que las políticas educacionales presten atención preferente a la calidad y pertinencia de su formación inicial, pero también al acompañamiento en el periodo de inserción a la docencia, al desarrollo profesional continuo, a las condiciones de trabajo y a las regulaciones del ejercicio profesional.

⁵ Ver informes de organismos internacionales como Unesco (2013, 2014), OEI (2010), OCDE (2005) y autores como Barber y Mourshed (2007), Darling-Hammond (2005), Fullan (1999, 2012), Hargreaves (1994, 2012) y MacBeath (2012).



Avanzar hacia una verdadera profesionalización supone mejorar la calidad de la formación inicial, pero ello no es suficiente: la identidad profesional se construye en la práctica de enseñanza en la escuela y en el aula, en una acción colectiva con otros (estudiantes, pares profesionales, demás trabajadores de la institución y padres o apoderados).

El desarrollo profesional necesita ser concebido en una perspectiva más amplia que la formación continua, identificada esta solo con procesos formales de capacitación, actualización, perfeccionamiento, especialización o posgraduación, es decir, procesos de formación conducentes a una certificación, muchas veces asociada a reconocimientos, incentivos o ascensos, como es el caso de la asignación de perfeccionamiento. De ese modo, tienden a excluirse del desarrollo profesional importantes acciones individuales y colectivas de estudio, reflexión, investigación, diseños metodológicos y de recursos educativos, en tanto no se traducen en certificaciones, a pesar de que muchas veces tienen una incidencia mayor que las acciones formales en el desarrollo de conocimientos y habilidades pedagógicas. El valor del aprendizaje profesional basado en un trabajo colaborativo ha sido resaltado en la literatura especializada.

Existe una larga tradición de entender el desarrollo profesional como una responsabilidad individual del docen-

te a cuyo cumplimiento el Estado puede aportar en la medida de los recursos disponibles en cada momento. No cabe duda de que, efectivamente, constituye una responsabilidad de cada profesor –más aún, es un rasgo característico del profesionalismo– procurar constantemente la actualización y superación profesional, y así ha sido reconocido en distintos marcos de competencias⁶.

Pero también debiera ser una responsabilidad propia de los directores escolares impulsar y monitorear el desarrollo profesional de su equipo docente, pues un espacio clave para este es la escuela constituida en comunidades de aprendizaje (Fullan y Hargreaves, 1999). Este es, justamente, uno de los rasgos distintivos de un nuevo concepto de liderazgo directivo (Bolívar, 2012; Leithwood, 2009).

Por último, es responsabilidad de las políticas públicas el aseguramiento de un desarrollo profesional continuo que permita al conjunto de los docentes fortalecer sus capacidades pedagógicas. Ello requiere asignación de recursos suficientes para garantizar el derecho a la formación continua y la generación de las condiciones de tiempo necesarias para la participación de los docentes, así como incentivos y desarrollo de capacidades de los agentes que actuarán en estos procesos.

Carrera docente y profesionalismo

En general, se entiende por carrera docente el conjunto de disposiciones que regulan el ejercicio y trayectoria del trabajo docente, incluyendo el ingreso, promoción, movilidad, ascenso y retiro (Unesco, 2013). Las disposiciones que regulan las carreras pueden estar orientadas por distintas visiones. Desde la perspectiva del desarrollo del profesionalismo docente, hay coincidencia en una carrera que tenga en su centro el desarrollo profesional, es decir, que los criterios para determinar quiénes pueden ingresar al ejercicio docente, para resolver los ascensos y estímulos en la carrera, así como los apoyos que se necesiten, giren en torno al dominio de capacidades o competencias para generar aprendizajes e insertarse constructivamente en sus comunidades educativas.

La carrera docente puede contribuir mejor al fortalecimiento de la profesión, así como hacerla más atractiva para los futuros y actuales educadores, si considera la trayectoria con sus diferentes etapas y contempla reconocimientos progresivos a lo largo de la vida profesional.

⁶ El Marco para la Buena Enseñanza (2003) contempla este criterio de desempeño dentro del dominio de Responsabilidades Profesionales.

Existen en la experiencia latinoamericana y mundial diferentes tipos de carreras docentes, distinguiéndose principalmente las de tipo vertical y horizontal, es decir, carreras donde solo es posible ascender abandonando la docencia en aula para acceder a funciones directivas o técnicas (vertical), y carreras en que es posible la movilidad sin dejar el aula (horizontal). Los sistemas educativos tienden, en la actualidad, a promover carreras de este segundo tipo para no desvalorizar una función tan decisiva como es el trabajo de aula.

Una carrera de orientación profesionalizante abre, a los docentes que ingresan, un horizonte de desarrollo y progreso, mientras que a los profesores en servicio les permite visualizar que sus esfuerzos por realizar bien su labor y por superarse profesionalmente son reconocidos, a la vez que se les proporcionan adecuados dispositivos de apoyo para mejorar sus prácticas. Asimismo, la carrera brinda un sentido de pertenencia a un cuerpo profesional con una proyección de continuidad en la trayectoria laboral.

Un elemento esencial de una carrera profesional es la existencia de sistemas de evaluación, como ocurre en las carreras académicas de las universidades, los que necesitan ser objetivos y justos. Schmelkes (2013) destaca que la evaluación docente debe ser justa, basada en parámetros claros de lo que se entiende por una buena enseñanza, realizada con participación de los propios docentes, esencialmente formativa, y debiera facilitar el reconocimiento y recompensa al buen desempeño de los maestros y de los equipos docentes.

Los especialistas coinciden en afirmar la prioridad del propósito formativo de la evaluación, de manera que contribuya a que los equipos docentes, y cada profesor, consiga desarrollar al máximo sus capacidades. Pero es importante también que los sistemas de promoción —con sus respectivas implicancias salariales e inclusive de salida en casos en que, a pesar de los esfuerzos y apoyos, no se alcancen las competencias requeridas— tomen en consideración la información provista por las evaluaciones de desempeño. Un referente que genera confianzas es la definición de estándares, competencias o criterios como los que





refleja el Marco para la Buena Enseñanza⁷. Este contempla criterios y descriptores agrupados en cuatro dominios: preparación de la enseñanza; creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes; y responsabilidades profesionales.

Las carreras de escalafones, como existen en muchos países –consistentes en tramos ascendentes a los cuales se accede en virtud del cumplimiento de ciertos requisitos y/o méritos– tienen el sentido de estimular a los profesores para progresar en su desempeño y reconocer sus méritos profesionales, permitiendo que los incrementos y diferenciaciones salariales se asocien con avances sustantivos en la trayectoria profesional y no solo con la antigüedad o el credencialismo.

Entre los dilemas que se plantean en la construcción de las carreras está la diferenciación de funciones y de niveles de enseñanza en que se desempeñan los profesores. Entre esas funciones, destacan las que ejercen los directivos escolares, actores claves, en torno a cuyo rol se han desarro-

llado importantes investigaciones centradas en el concepto de liderazgo directivo⁸. El enfoque actual, que prioriza la capacidad de liderar las instituciones concebidas como comunidades de aprendizaje, es coherente con la idea de un director que tiene formación pedagógica y capacidades de gestión, pudiendo ser la función directiva una opción que se asume temporalmente con la posibilidad de volver al aula, si así se desea. Contradice esta visión aquella que asocia los cargos de directores al ámbito gerencial y que promueve que sean asumidos por profesionales no docentes.

Igualmente importante es distinguir la diversidad de los roles docentes asociados a distintos niveles y modalidades de enseñanza –educación parvularia, básica, media, especial, técnico-profesional, adultos, etc.–, entendiendo que para cada nivel, como para cada especialidad, se deben cumplir funciones diferentes, pero que todas ellas tienen el mismo valor y conllevan similar responsabilidad profesional. De este modo, es posible afianzar una identidad docente común que sustenta una carrera profesional unificada.



7 Elaborado en Chile en el año 2003, a partir de un trabajo de equipos técnicos del Ministerio de Educación, del Colegio de Profesores y de la Asociación Chilena de Municipalidades, con el fin de servir de base para el desarrollo profesional y la evaluación docente.

8 Entre otros autores, ver Bolívar (2012) y Leithwood (2009).

Desafíos para la carrera docente en Chile

El tema de carrera docente está adquiriendo creciente centralidad en el debate educativo nacional. Se advierte en muchos sectores un mayor énfasis en la necesidad de priorizar el tema docente. Aunque no han tenido suficiente difusión a través de los medios masivos de comunicación, hoy existen propuestas de carrera que reflejan una visión integral de la profesión, formuladas por el Colegio de Profesores y el “El plan Maestro”⁹, entre otros. Estas propuestas, que representan a amplios sectores sociales, deberán ser consideradas en el proyecto de política nacional y carrera docente que el Gobierno ha anunciado para fines del presente año.

La preocupación por la problemática docente coincide con una toma de conciencia en relación con los bajos salarios y la sobrecarga de trabajo de los profesores, factores que hacen infructuosos los esfuerzos realizados últimamente por atraer mejores candidatos a la docencia¹⁰. En efecto, un informe reciente de la OECD (2014a) muestra que los docentes chilenos con 15 años de experiencia ganan sueldos 39% más bajos que el promedio de los docentes de los países de la OECD. Asimismo, Bellei y Valenzuela (2010) muestran que los profesores se encuentran entre los profesionales que perciben más bajos salarios en Chile. Una revisión actual¹¹ indica que esta situación se mantiene y que, por ejemplo, los profesionales de educación básica y parvularia ingresan ganando menos de la mitad que abogados y enfermeras.

Asimismo, en cuanto a la carga laboral, el mundo académico y político nacional visualiza hoy lo que el profesorado viene reclamando hace décadas, en términos de denunciar la sobrecarga de trabajo en aula y la grave escasez de tiempo para actividades tan importantes como preparación de clases, reflexión pedagógica, evaluaciones, trabajo colaborativo, relación con estudiantes y apoderados, entre otras. Si bien la proporción entre horas lectivas y no lectivas se establece legalmente mediante la fórmula 75-

25%, se sabe que esto no refleja la realidad. Una mejor aproximación la ofrece la Encuesta Talis (OECD, 2014b) que indica que para los profesores chilenos de educación media la relación entre horas de aula y horas de trabajo alcanza al 92-8%, comparada con el 50-50% en el promedio de los países de la OECD. La carga de trabajo docente se refleja también en el dato siguiente: los docentes chilenos de educación básica trabajan 1.103 horas anuales en aula, mientras en el promedio de los países OECD esta cifra alcanza a 782 horas (OECD, 2014a).

Sin duda, una nueva carrera docente debe enfrentar con decisión –asumiendo los altos costos involucrados– los temas salariales y la reducción de la carga de horas lectivas, así como otras condiciones que afectan al trabajo docente, entre las que se encuentra el número de alumnos por curso (factor que incide en la calidad de los aprendizajes), considerando que Chile muestra una situación preocupante por el elevado número en comparación con los sistemas educativos considerados más exitosos a nivel mundial¹².

Pero cabe preguntarse, ¿por qué es preciso abordar estos temas mediante una “carrera” que implique sistemas de promoción y no simplemente mediante una suma de medidas acotadas? La respuesta podemos encontrarla en una definición de la finalidad de la carrera docente: “contar con los profesores y profesoras que Chile necesita para garantizar una educación de calidad a toda la población” (Mesa de Trabajo Ministerio de Educación - Colegio de Profesores, diciembre de 2008, en Mineduc, 2010).

Alcanzar esta finalidad implica abordar el debate sobre carrera en el marco de una política integral y sistémica sobre la profesión que considere la formación inicial, la inserción de los nuevos profesores, el desarrollo profesional continuo, las condiciones salariales y laborales, y el conjunto de las regulaciones que favorezcan la profesionalización docente.

9 Agrupación de organizaciones de la sociedad civil que promueve un diálogo sistemático de actores del proceso educativo con el propósito de concordar las bases de una nueva profesión docente en Chile.

10 La Beca Vocación de Profesor, instaurada en 2011, ha tenido efectos limitados en su objetivo de atraer a estudiantes con puntajes altos en la Prueba de Selección Universitaria, aunque sí ha tenido efectos en cuanto a la elevación del puntaje mínimo de ingreso sobre 500 puntos.

11 Ver datos del Mineduc, en www.mifuturo.cl.

12 El promedio de alumnos por aula en Chile es 30, y el promedio de los países de OECD es de solo 22.



En esta perspectiva, la carrera docente puede contribuir mejor al fortalecimiento de la profesión, así como hacerla más atractiva para los futuros y actuales educadores, si considera la trayectoria con sus diferentes etapas y contempla reconocimientos progresivos a lo largo de la vida profesional. La existencia de tramos en la carrera permite motivar para el desarrollo profesional en la medida que se busque que el mayor número posible de docentes avance hasta los tramos superiores, evitando la exclusión mediante cupos limitados.

Los propósitos de una nueva carrera profesional docente identificados por la citada Mesa Mineduc-Colegio de Profesores (Mineduc, 2010), constituyen una referencia a tener presente en la discusión actual: i) reconocer las capacidades y el desempeño de los profesores considerando los contextos en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje; ii) promover la permanencia en el sistema escolar de los profesores con más y mejores capacidades para la enseñanza; iii) atraer a estudiantes con vocación y capacidades para la docencia; iv) reconocer y valorar las responsabilidades docentes en la escuela y el liceo; v) reconocer y asegurar el derecho a oportunidades de desarrollo profesional, perfeccionamiento y formación continua de calidad; vi) reconocer los distintos méritos y motivaciones profesionales de los docentes para promover que continúen en el aula (Mineduc, 2010).

Uno de los dilemas planteados en la discusión sobre carrera docente dice relación con el ámbito de aplicación, ubicando la discusión en el contexto del debate por el fortalecimiento de la educación pública. Dada la extensión que ha alcanzado el sector particular subvencionado y cuando el país avanza hacia una educación gratuita e inclusiva, es razonable pensar que una nueva carrera docente orientada al fortalecimiento y desarrollo de la profesión, debiera aplicarse a toda la educación con aporte del Estado –municipal y particular gratuita– pues su fin último es mejorar la formación y el aprendizaje de todos los estudiantes. La exclusión del sector particular subvencionado dejaría fuera de la carrera profesional –y de las oportunidades y obligaciones que esta supone– a los docentes que hoy son responsables de más de la mitad de la matrícula escolar del país.

No obstante lo anterior, en la búsqueda de recuperar la educación pública, estimulando a buenos docentes a que aspiren a trabajar en ella, es importante proponer medidas que hagan más atractiva su permanencia, tales como: que la gradualidad en la modificación de la proporción de horas no lectivas priorice a la educación pública a través de la nueva institucionalidad que en el futuro la gestione; así como darle prioridad en oportunidades de desarrollo profesional de alto nivel y de pasantías dentro y fuera del país.

Reflexión final

Nuestra sociedad vive hoy un singular momento de debate sobre las transformaciones profundas que necesita el sistema educativo para garantizar el derecho de todos y todas a una buena educación y desarrollar las capacidades de sus habitantes para construir una sociedad más justa. En esta gran tarea nacional juega un rol decisivo la valorización y el fortalecimiento de la profesión docente. Ello supone mejorar la formación –inicial y continua– del profesorado y establecer una carrera profesional que promueva y reconozca el buen desempeño, establezca con claridad los derechos y obligaciones de los profesionales de la educación y les brinde los apoyos que necesitan. En otras palabras, una carrera que impulse el profesionalismo docente no solo como desarrollo individual sino también de las comunidades profesionales.

Los grandes cambios del sistema educacional y de la profesión docente son una tarea de la sociedad entera y requieren, por lo tanto, de la participación de todos los actores sociales. Paradojalmente, la voz del actor principal, los docentes, no tiene la presencia que debiera en los medios masivos de comunicación ni en las instancias políticas y académicas de discusión. Sin duda hay otros profesionales que pueden hacer aportes importantes en aspectos estructurales de orden económico, sociológico y cultural, pero la resolución de los problemas de la interacción pedagógica y personal que se viven cotidianamente en la escuela y en el aula, que constituyen el corazón de la actividad educativa, es un campo propio, donde la voz de los profesionales de la educación es insustituible. 

Referencias

- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Londres: McKinsey & Company.
- Bellei, C. y Valenzuela, J. P. (2010). ¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile? En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 257-283). Santiago: Orealc-Unesco-PUC.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Corvalán, J. (2014). La educación como (no) disciplina: consecuencias desreguladoras a nivel de doctorado en Chile. *Convergencia*, 65, 93-118.
- Cox, C., Beca, C. E. y Cerri, M. (2013). Docentes para una educación de calidad en América Latina: problemas y orientaciones de políticas. En J. Díaz de la Torre, (Comp.), *Realidades y Prospectiva Educativa*, tomo I (pp. 41-92). México: SNTE.
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey Bass.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming teaching in every school*. Nueva York - Toronto: Teachers College Press - Ontario Principals' Council.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago: Fundación Chile.
- Louzano, P. y Moriconi, G. (2013). Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente. En *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 10-52). Santiago: Orealc-Unesco/CEPPE.
- MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. Cambridge: Educational International Research Institute - University of Cambridge.
- Ministerio de Educación. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Mineduc-CPEIP.
- Ministerio de Educación. (2010). *Carrera Profesional Docente. Un desafío para Chile*. Santiago: Mineduc-CPEIP.
- Núñez, I. (2002). La formación de docentes. Notas históricas. En B. Ávalos (Comp.), *Profesores para Chile, historia de un proyecto* (pp. 14-39). Santiago: Mineduc.
- Núñez, I. (2004). La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. *Docencia*, 23, 65-75.
- OCDE. (2005). *Teacher Matter. Developing and retaining effective teachers*. París: Autor.
- OCDE. (2014a). *Education at a Glance 2013. OECD indicators*. París: Autor.
- OCDE. (2014b). Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje, TALIS, 2013. *Educaineer*, 34, 1-4.
- OEI. (2010). *Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. España: OEI - Fundación Santillana.
- Orealc-Unesco. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: Autor.
- Orealc- Unesco. (2014). Políticas docentes como desafíos de Educación para Todos más allá de 2015. *Apuntes Educación y Desarrollo Post-2015, 1*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/efa-post-2015/post-2015-working-papers/>
- Schmelkes, S. (2013). La Evaluación del desempeño docente: estado de la cuestión. En *Temas críticos para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe* (pp. 154-185). Santiago: OREALC-Unesco-CEPPE.
- Tenti, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En C. Vélaz y D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. (pp. 39-47). Madrid: OEI - Fundación Santillana.



Fotografía: Analía Guevara.

"Hay una relación directa entre condiciones de trabajo y calidad de la enseñanza"

Entrevista a **Beatrice Ávalos D.**

Considerando que las condiciones del ejercicio de la profesión docente son parte de las condiciones sobre las que se forman los niños, niñas y jóvenes, ¿cómo influyen la cantidad de alumnos por sala, la proporción entre horas lectivas y no lectivas, las remuneraciones y

Beatrice Ávalos D.

Profesora de Historia y Geografía. Doctora en Educación, mención Filosofía e Historia. Premio Nacional de Ciencias de la Educación, 2013. Actualmente se desempeña como investigadora del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile.

los tipos de contrato en los procesos educativos? Estos son algunos de los temas abordados por Beatrice Ávalos en relación a las propuestas para nueva carrera profesional docente.



¿Ha existido algún cambio en la valoración que la sociedad tiene de los y las docentes?

Hoy existe una visión social del rol docente más amplia. Se nota, por lo menos en Chile, que hay una mayor valoración de este. A diferencia de lo que pasaba algunos años atrás, se ha reconocido que los profesores y las profesoras, cumplen un papel bastante importante en los logros educativos de los niños y de los jóvenes. Pero ese reconocimiento al mismo tiempo hace notar falencias de algunos profesores, en términos de sus capacidades, de su formación, de su dedicación. Este fuerte reconocimiento social explica que esté resultando tan bien esta campaña que tenemos de El Plan Maestro¹.

Muchas veces las políticas docentes niegan las capacidades profesionales de los maestros al reducir la enseñanza a la aplicación de una receta. ¿Qué opinión tiene respecto de esta reducción del rol docente, de esta desprofesionalización?

Lo primero que hay que señalar es que los docentes sí son profesionales, porque ser profesional significa tener una base de conocimientos, un campo de acción específico, la capacidad de tomar decisiones dentro de ese campo de acción y responder a la responsabilidad que le entregó la sociedad.

Yo creo que, en general, los docentes cumplen todas esas características. La única que quizás es menos fuerte tiene que ver con la capacidad de tomar decisiones, porque los profesores y profesoras están dentro de un sistema educacional que les da un marco definido en términos de currículum, de horas de clase, de condiciones de trabajo, etc. Sin embargo, muchos profesores dentro de sus salas de clases tienen la capacidad de decidir cómo van a organizar la enseñanza, cómo van a tratar a los niños que tienen más dificultades, etc.

Entonces, yo diría que si uno toma una definición de lo que es una profesión, sí, la docencia es una profesión. Pero

Las malas condiciones de trabajo es un tema que está ultra conocido, el asunto es qué hacemos para cambiarlo.

lo que debemos observar es si la sociedad está brindando a los docentes lo necesario para ejercer profesionalmente su trabajo, es decir, debemos observar si los docentes tienen las condiciones de ejercicio, si tienen la preparación necesaria, si tienen un sueldo acorde, etc. Pero también, si les estamos dando todos los materiales que necesitan para poder enseñar, y ahí entonces, claro, podemos hacernos algunas preguntas.

En relación a las condiciones que los docentes necesitan para poder expresar sus capacidades profesionales, a su juicio, ¿cuáles son las más importantes?

Dentro de las condiciones que deberían mejorar está el tiempo para organizar y realizar de manera adecuada el trabajo dentro de la escuela. En Chile los docentes tienen muchas horas de clase y muy poco tiempo para preparar esas clases, preocuparse de los niños en forma individual, relacionarse con los apoderados o participar en reuniones, etc.

Otra de las condiciones que influyen en el ejercicio de los docentes son los bajos salarios y los tipos de contrato. Especialmente los contratos de la educación particular subvencionada son sumamente cortos, por un año. Un contrato de ese tipo tiene sentido si acaso están en una etapa probatoria, pero una vez que pasa ese periodo, si se mantiene en esa situación de inestabilidad y además con sueldos bajos, el docente no va a tener mucho aliciente para poder trabajar bien.

¹ El Plan Maestro, convocado por veinte instituciones comprometidas con la educación, es un espacio de participación ciudadana que se abocó a la tarea de generar propuestas para una nueva política docente. El trabajo se desarrolló con dos instancias de participación: el Consejo Consultivo y el Foro Base. La primera instancia, compuesta por las veinte instituciones convocantes, entre las cuales se encuentra el Colegio de Profesores, tuvo la función de guiar el proceso. La segunda instancia, compuesta por maestras y maestros, asistentes de la educación, estudiantes, apoderados, académicos, directivos y sostenedores, provenientes de todo el país, tuvo la tarea de generar el grueso de las propuestas que fueron recogidas en el documento *Principios y propuestas de El Plan Maestro*, el cual se encuentra disponible en www.elplanmaestro.cl



Fotografía: Patricio Tapia.

Un último aspecto, que está relacionado con el tiempo, es la necesidad de disponer de posibilidades de intercambio profesional entre los docentes. Por el momento esos intercambios se hacen en el recreo o si les toca tomar la micro juntos. Lo ideal es que esas oportunidades estén debidamente institucionalizadas.

Ahora bien, las malas condiciones de trabajo es un tema ultra conocido, el asunto es qué hacemos para cambiarlo. Y estamos todos esperando que la propuesta del Ministerio de Educación nos diga que va a haber una mejora en esas condiciones de trabajo de los profesores.

¿Y cuánto influyen estas condiciones sobre el ejercicio en el aula?

Influyen en el sentido de que si yo no he tenido tiempo de preparar mi clase, voy a decirle quizás a los estudiantes “miren, siéntense, les voy a dar un problema,

pónganse a trabajar” o “lean esto”, mientras yo miro qué puedo seguir enseñando después. Esto no es una buena clase, porque no entrega la posibilidad de ir haciendo preguntas, dar explicaciones, hacer trabajo de grupo y revisar ese trabajo. Entonces, el tiempo de que disponen los profesores afecta la calidad de la enseñanza. Y esto es así no solo para los docentes nuevos, sino también para los de experiencia, pues cada clase hay que reorganizarla de acuerdo al tipo de estudiantes que se tiene y no todos los años son los mismos, ni todos los días del año están en la misma postura, digamos, de atención.

Un profesor con experiencia no necesita planificar clase a clase, porque puede tener bien claro lo que va a hacer durante las tres clases de la semana y reorganizar su trabajo dependiendo de la respuesta que van teniendo los alumnos clase tras clase. El profesor joven, en cambio, sí necesita de esta planificación, porque no tiene experiencia, y puede ocurrir que se encuentre con que no sabe qué va a hacer.



Fotografía: Patricio Tapia.

Entonces, para preparar sus clases el profesor novel debiera tener menos horas lectivas y no tener un curso de cuarenta alumnos. Si, por ejemplo, este docente que se inicia está haciendo tres cursos de cuarenta alumnos, atenderá a ciento veinte alumnos en la semana, eso significa, más atención, más pruebas, más correcciones, más planificaciones, etc. Entonces, un profesor principiante debiera tener una carga de trabajo menor. Espero que esto sea considerado para los profesores noveles a través de lo que llaman apoyo de inducción. Además, estos profesores debieran tener menos horas de clase, pero con un contrato y un sueldo que les permita tener buenas condiciones de vida.

Y respecto de los salarios y de los tipos de contrato, ¿hay alguna influencia también en la calidad de la enseñanza?

Si el profesor está muy cansado porque tiene muchas horas de clase, muchos alumnos, o las dos cosas; si además tiene preocupaciones familiares porque no le alcanza el sueldo, todo eso va a influir en su enseñanza. Ahora, yo he visto profesores que manejan todas estas condiciones, pero son excepciones. En general, mientras más difíciles son las condiciones de trabajo, menor es la capacidad de enseñar bien, ya que los bajos salarios influyen en lo que llamamos motivación.

Una persona que no se siente feliz por no tener todas esas condiciones, claro que va a ver afectado su trabajo. Además, entregar malas condiciones a los docentes éticamente no está bien. Y no se trata de seguir las recomendaciones internacionales, sino que de un tema de justicia.

Entonces, ¿qué sería justo en términos de la relación entre horas lectivas y no lectivas?

Hay gente que piensa, y hay sistemas educativos que lo tienen, que la proporción debiera ser 50/50, pero en Chile, donde tenemos una relación mucho más alta de horas lectivas versus horas no lectivas, bajarlas a la mitad cuesta mucho dinero, dinero que el sistema educacional chileno aún no tiene. Por lo tanto, hay que bajarlas a lo que es posible en el plazo más corto posible. Porque podemos decir que de aquí a veinte años vamos a tener 50/50, perfecto, pero qué es lo que podemos tener hoy. Hay gente que piensa que 60/40 sería excelente y creo que ya eso mejora las condiciones de trabajo.

¿Y respecto de la cantidad de alumnos, qué sería lo justo, considerando que por un lado tenemos la cantidad de alumnos por sala y, por otro, la cantidad de alumnos que un docente atiende a la semana?

Exacto. Esa es la tremenda diferencia, un profesor de básica que está haciendo un solo curso de 45 alumnos, tiene un trabajo pesado; pero un profesor de básica, que tiene una mención en matemáticas o en ciencias, y que está haciendo ocho cursos de 45 alumnos, aunque sea una hora a la semana, tiene un trabajo incluso más pesado, porque

atiende a 360 alumnos a la semana. Da la impresión de que esto nunca se ha tomado mucho en cuenta y que, en el fondo, depende del director o directora del establecimiento el criterio con el que asigna cursos a sus profesores. Pero, si tiene una proporción de horas lectivas y no lectivas más apropiada, ese profesor o profesora no va a poder atender a tantos alumnos, es decir, con un contrato de 20 horas lectivas a la semana va a bajar el número de alumnos que podrá atender.

Y respecto de las remuneraciones, ¿qué sería lo justo?

Esa es una pregunta difícil. Al menos hay que buscar una fórmula factible para pagarle a todo el profesorado en Chile un salario más alto, porque las remuneraciones actuales son muy bajas. Además, se debe considerar que los ascensos en la carrera deben permitir a los docentes mejorar sus ingresos en base a su progresión.

¿Y qué sería lo justo en términos del tipo de contrato, en cuanto a si es a plazo fijo o indefinido y a la cantidad de horas contratadas?

Si nosotrosuviésemos un sistema regulado en términos de la cantidad de estudiantes que se puede admitir en la formación docente, tendríamos una oferta fija, y esos jóvenes que terminan sus estudios podrían encontrar trabajo con contratos de más horas y con más estabilidad. Pero si tenemos una gran oferta, más que lo que se necesita de verdad, inevitablemente vamos a tener un grupo de jóvenes que no va a encontrar más que trabajo por horas o reemplazos, que es la situación que se está dando, por ejemplo, con los profesores de Historia. Pasa un año, dos años, sin que estos profesores encuentren trabajo, entonces, tenemos que preguntarnos, por ejemplo, si podemos seguir formando profesores de Historia en esas cantidades.

Hay países donde se regula eso. Singapur, por ejemplo, contrata a los profesores antes de que comiencen a estudiar, pero con un contrato que está sujeto al éxito en su formación inicial docente. Lo que se hace es que para aceptar a un estudiante en la formación docente, el director de una escuela lo entrevista y dice "sí, parece tener condi-

Hay que buscar una fórmula factible para pagarle a todo el profesorado en Chile un salario más alto, porque las remuneraciones actuales son muy bajas.

ciones para estudiar Pedagogía", entonces, estudia, hace su práctica en ese colegio y se queda allí trabajando. Pero Singapur es un país chico con una sola institución formadora.

Otros países, como Escocia, contratan a todos los profesores que egresan de la formación docente, pero antes se regula fuertemente la entrada. Se les da a los docentes un año de contrato temporal con un proceso de inducción y, al término, de acuerdo a cómo les haya ido, se les ofrece contratos permanentes o contratos a plazos más largos. Pero nosotros no tenemos eso. Estamos tratando recién de parar la oferta excesiva de todas estas universidades privadas que empezaron a abrir programas en los años 2000.

Entonces, de acuerdo a lo que hemos conversado, existiría una relación bien estrecha entre las condiciones de trabajo y las condiciones de enseñanza. ¿Qué se puede decir a aquellos que plantean que los profesores están preocupados solo de cuestiones reivindicativas?

Lo primero es que nuestros profesores sí están preocupados de la educación. Tenemos una profesión docente bastante sacrificada, con profesores que creen en su trabajo y en el valor de su trabajo. En un estudio, el año 2009², hicimos una encuesta nacional a profesores de básica y media en ejercicio y encontramos que esos profesores tenían compromiso con su trabajo, pero no por ello dejaban de reclamar por las condiciones en que trabajaban. Y es que no se puede pedir a un profesional que ejerza teniendo que superar grandes dificultades para realizar una tarea que requiere mucha dedicación y cuidado cotidiano.

2 La profesión docente en Chile: políticas, prácticas y proyecciones. Núcleo Iniciativa Científica Milenio (2009). Consultar en http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_proyectos&case=ficha&id=14&langSite=es



Si las condiciones de trabajo no son buenas y los profesores viven una vida precaria, en su vida social, en su vida familiar, obviamente se puede mirar a la profesión docente como menos importante.

Hay que resaltar que hay una relación directa entre condiciones de trabajo y calidad de la enseñanza, porque por mucho que yo tenga motivación, crea en mi profesión y quiera a los niños, si no tengo tiempo para preparar bien mis clases, voy a hacer una clase rutinaria, voy a repetir lo que hago todos los años, voy a sacar los apuntes del año pasado para ocuparlos este año, no me voy a imaginar pruebas o evaluaciones distintas, voy a hacer las que siempre hago o voy a preparar para el Simce, que es lo más simple. Entonces, la enseñanza se hace más rutinaria en la medida en que los docentes tienen menos tiempo para prepararla bien, en la medida en que reciben menos sueldo, en la medida en que tienen peores condiciones de trabajo.

¿Y hay alguna evidencia respecto al hecho de que mejorando las condiciones de trabajo, se mejore la enseñanza?

Sí, esa idea la tenemos porque los países que tienen mejores resultados tienen buenas condiciones para sus docentes. Ahora bien, la buena formación docente afecta la calidad de la enseñanza también. Si yo no tengo buena formación, no voy a tener recursos pedagógicos aunque me paguen bien. Ambos factores deben ir juntos, formación docente y condiciones de trabajo, sumados por supuesto a las características de las personas, porque si el docente no está comprometido con los estudiantes, también eso va a afectar la enseñanza.

¿Y cómo influyen las condiciones de trabajo en el reconocimiento social de la profesión?

Lo que ocurre es que si las condiciones de trabajo no son buenas y los profesores viven precariamente, su vida

social y familiar, obviamente se mira a la profesión docente como menos importante. Ello es un mensaje de que como sociedad no estamos valorando la profesión. Ahora, yo creo que en Chile nos estamos dando cuenta de que tenemos que cambiar. Sin embargo, yo diría que lo peor es que los profesores sienten que el resto de la sociedad no los valora. Ese fue el dato más importante que sacamos de ese estudio del año 2009.

¿Y eso influye en la valoración que tienen de sí mismos?

Claro, si yo siento que afuera no me valoran, yo también tengo que ser un héroe para luchar contra la corriente, por eso es que llamamos al libro *Héroes o Villanos*³.

En relación a las políticas docentes, ¿qué características de la vida profesional debiera reconocer una carrera docente?

Yo creo que una carrera debe reconocer que la vida profesional docente tiene etapas. La primera es la más difícil, es la etapa en la que se aprende, todos los días, a enseñar a grupos de alumnos distintos, con demandas distintas. En esta primera etapa, que generalmente va de uno a cinco años, se va aprendiendo y adquiriendo la experiencia. Pasada esa etapa los docentes ya están seguros, no es que esto sea mecánico, pero es más o menos lo que ocurre. Entonces, una carrera profesional debiera reconocer que un docente necesita apoyo al comienzo; que después de cinco años aproximadamente debiese ya poder pasar a otra etapa de la carrera; que a los diez años podría estar en un muy buen momento para subir a un tercer tramo, y así progresivamente.

¿Qué opinión tiene respecto a la universalidad de la carrera?

Si se determina que para ejercer la profesión se necesitan ciertos requisitos, entonces eso debiera ser universal para todos los docentes. Para ello los profesores podrían quedar adscritos a un registro nacional. Todo el sistema educacional entonces debiera seleccionar a sus profesores

3 Ávalos, B. (2013). *¿Héroes o Villanos? La profesión docente en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.

de ese registro, de modo que aquellos que no están en ese registro no podrían ejercer. Ello permitiría que los profesores, adscritos a ese registro, puedan reclamar condiciones de trabajo iguales donde sea. Ahora, si la educación privada que selecciona a sus profesores de ese registro quiere pagarles un poco más, serían libres de hacerlo, pero la sociedad tendría que ofrecer condiciones de trabajo similares para todo el sistema.

¿Esas condiciones debiera fijarlas el Estado?

Claro, si se fija una carrera docente, los profesores registrados tendrían derecho a exigir que las condiciones de esa carrera se mantuviesen sin importar dónde se desempeñen.

Teniendo en cuenta la próxima publicación del proyecto de carrera docente por parte del Gobierno, ¿qué aspectos deben estar en él ineludiblemente para considerarlo un buen proyecto?

Primero, debe tener un punto de partida razonable en términos de sueldo; dos, una buena distribución de horas

lectivas y horas no lectivas; tres, debe tener claramente delimitadas las etapas y qué se necesita para ir de una a otra, definiendo además lo que pasa con los que se quedan en una y no se mueven. Todo esto acompañado de una buena evaluación y de potenciar el deseo de mejorar de parte del docente a través del reconocimiento de otras responsabilidades, como una jefatura de departamento, la organización de actividades extraprogramáticas, el diseño de proyectos para las escuelas, etc.

¿Qué pueden esperar los profesores del momento que el país está viviendo en relación a las reformas educativas?

Yo diría que los profesores debemos tener esperanzas de que algo va a pasar, quizás no en la medida perfecta, es decir, por ejemplo, no vamos a llegar a 50/50 entre horas lectivas y no lectivas, que sería ideal, pero vamos encaminados hacia allá. Este momento es el mejor que yo he visto desde 1990. Hoy la sociedad se ha dado cuenta del trabajo duro que hacen los profesores. Antes esto no estaba en el discurso público con la fuerza que tiene hoy día. 

Fotografía: Patricio Tapia.





Reflexiones sobre la carrera profesional docente: **la confianza profesional y la valoración del actor colectivo**

por **Isabel Guzmán E.**

¿Cuál es la importancia de que los maestros y maestras del país cuenten con una carrera profesional docente? ¿Cuál es la historia de esta fundamental demanda del magisterio?

¿Cuáles son las visiones respecto al rol docente que entrarán en disputa en el debate sobre carrera profesional? Isabel Guzmán, desde su larga trayectoria en investigación y docencia, nos entrega algunas señales para orientarnos en estas y otras preguntas que surgirán del debate sobre la política nacional docente.





La Reforma Educacional se encuentra en el centro de la actual discusión política, en la que se contraponen las visiones de educación como bien de consumo y como derecho social. Temática ineludible, pero evitada e invisibilizada desde 1990 en gran parte de los debates educativos. La presentación del proyecto de ley estructural conocido como “no al lucro, no al copago y no a la selección” levanta dicha temática. Sin embargo, nuevamente se escuchan voces que intentan evitarla, llamando a fijarse en la “calidad”, que sería lo importante, y haciendo creer a la opinión pública que estos cambios estructurales nada tienen que ver con la buena educación.

La calidad tiene múltiples significaciones para los diversos actores, a veces muy distintas y contradictorias. Es así como, estudiantes, padres, madres, profesores, directivos, sostenedores, académicos, gestores de políticas, empresarios, organizaciones de profesores, organizaciones sociales, los medios de comunicación, etc., cuando mencionan la calidad de la educación se posicionan desde los intereses, experiencias y lógicas que sustentan sus discursos. Lo que sí se puede convenir es que todos otorgan una gran importancia a lo que ocurre en los procesos formativos que viven niños, niñas y jóvenes al interior del aula y en las escuelas. Y en ellos, le otorgan también, gran relevancia a los profesores.

En este marco surgen, entonces, distintas políticas destinadas a la profesión docente, y entre ellas, la carrera docente, la que se ha constituido en una de las demandas centrales del magisterio organizado. Preguntarse por la importancia de dicha carrera y su historia y algunos puntos críticos a tener presente en el debate actual sobre la misma es el objetivo de las reflexiones que se comparten en el siguiente texto.

Estas preguntas y respuestas surgen de la experiencia y las reflexiones profesionales en la institución escolar, en la formación inicial y continua de profesores y en las organizaciones docentes, todo esto relacionado con la vasta literatura educativa y pedagógica.

Los procesos en que los docentes construyen su identidad se relacionan con las maneras que la sociedad concibe a la profesión, las demandas que le realiza y las políticas educativas que determinan su trabajo.

Los docentes y su quehacer

Es posible señalar que las diversas visiones sobre la educación y la pedagogía coinciden en que la tarea docente es la enseñanza, aunque algunas conciben a la enseñanza más bien como la transmisión mecánica de conocimientos; y otras la entienden, en cambio, como crear e implementar situaciones de aprendizaje para que los estudiantes aprendan a aprender, a hacer, a convivir y a ser (Delors, 1997).

El cómo se entiende el quehacer docente muestra también distintos acercamientos. Por un lado, están aquellos que lo ven como algo simple, de carácter técnico y basado en la aplicación de metodologías para que los estudiantes aprendan y, por otro lado, aquellos que lo plantean como un quehacer altamente complejo que se construye y transita en múltiples vínculos pedagógicos cotidianos con los estudiantes diversos y particulares. Para estos últimos el quehacer docente lleva consigo, entonces, la toma de decisiones antes, durante y después de la acción pedagógica, lo que implica procesos de reflexión colectivos permanentes.

De acuerdo a lo anterior, es posible señalar que existen variadas conceptualizaciones de la profesión docente¹, desde un técnico con conocimientos limitados, básicamente pauteado por otros, a un profesional reflexivo y crítico con saberes disciplinarios y pedagógicos y con alto poder en la toma de decisiones, tanto en forma individual como colectiva.

¹ La denominación de docentes o profesores que se realiza en el texto incluye la diversidad de profesionales que asumen la tarea educativa: educadores de párvulos, educadores diferenciales y profesores de educación básica y de enseñanza media. Se abordan aspectos comunes, aunque entendiendo que cada tarea tiene saberes, sentidos y características específicas.

Consecuentemente, los docentes, en sus prácticas cotidianas, se movilizan entre las visiones señaladas. Cabe destacar, en este sentido, que los procesos en que los docentes construyen su identidad se relacionan con las maneras que la sociedad concibe a la profesión, las demandas que le realiza y las políticas educativas que determinan su trabajo (De Tezanos, 2012; Prieto, 2004; Tenti Fanfani, 2007). La construcción de la identidad docente adquiere gran relevancia en el debate, en la medida en que cualquier proceso de mejoramiento significativo en la formación de niños, niñas y jóvenes necesita que profesores y profesoras, educadores y educadoras y todos los profesionales de la educación se involucren emocional, racional, ética y políticamente en la complejidad de dicho proceso.

Ahora bien, es importante concebir también a las políticas educacionales no como neutras y unívocas, sino que como un aporte o un obstáculo a la construcción de una profesión docente que supere su carácter técnico e instrumental. Es necesario mirar desde aquí las leyes e iniciativas que se relacionan con el currículum, la evaluación, el financiamiento, la estructura del sistema, la organización escolar, la participación de los estudiantes y las familias, la convivencia escolar, etc. Y sin duda, es una mirada a tener presente en el análisis las propuestas que se refieren especí-

ficamente a la profesión docente, como son, entre otras, la formación inicial y continua, la participación docente, las condiciones de enseñanza y la carrera docente.

La carrera docente en Chile

En términos generales, “puede entenderse por carrera docente, el régimen legal que establece el ejercicio de la profesión dentro de un ámbito determinado, regulando, entre otras materias, el sistema de ingreso, ejercicio, movilidad, desarrollo, ascenso y retiro de las personas que ejercen la profesión docente” (Unesco, 2012, p. 66). Dicha carrera se incorpora al sistema educativo relacionada al concepto y práctica del Estado Docente. Es decir, el Estado aparece como el responsable de otorgar el servicio educativo que satisface el derecho a la educación de todos los niños, jóvenes y adultos. Para ese efecto, el sistema público alcanza a casi la totalidad de los establecimientos educacionales.

En los últimos cincuenta años, el régimen legal que regula el trabajo del sector docente ha tenido cambios sustantivos, los que sin duda han estado presentes en la construcción de la profesión docente y en los planteamientos del magisterio organizado. En el año 1960, se dicta el Estatuto



Fotografía: Patricio Tapia.



Administrativo², el cual otorga especificidad a la docencia entre los funcionarios públicos. Este cuerpo legal, que rigió durante 20 años, consideraba, entre otros aspectos, el título profesional³ como requisito para ejercer la profesión, el contrato por horas pedagógicas en que dos tercios de ellas están dedicadas a docencia sistemática⁴ y el aumento de las remuneraciones cada tres años de servicio, destacándose el primer trienio, en que se tiene un aumento del 40% del sueldo base, llegando al 140% a los 27 años de servicio. Además, contemplaba una calificación realizada por el jefe directo, la que era considerada para la asignación de tareas pedagógicas distintas a la docencia de aula, el ascenso de cargos, el concurso a becas y perfeccionamiento y, también, para ser desvinculado del servicio educativo.

El estatuto señalado dejó de aplicarse con la municipalización de las escuelas y liceos estatales (1981) y el incentivo a la creación de establecimientos escolares particulares subvencionados. Durante diez años, los docentes no tuvieron marco legal específico que regulara el ejercicio de la profesión, operando en el marco del código laboral que rige a todos los trabajadores del país, y en algunos municipios, en el marco de los funcionarios municipales. Además, en este período, se dio un cambio sustantivo en el contrato docente pasando de horas pedagógicas a horas cronológicas, que deben ser cumplidas en el establecimiento, sin estipular la proporción dentro de los contratos de horas de docencia directa en el aula.

A poco de implementarse el actual estatuto, adquieren relevancia las políticas definidas por instituciones mundiales como el Banco Mundial (Coraggio, 1999), aplicadas en muchos países latinoamericanos.

En 1991, después de una compleja negociación con el Colegio de Profesores, en el primer gobierno democrático tras la Dictadura, se promulgó el Estatuto de los Profesionales de la Educación⁵, que reguló fundamentalmente a la educación municipal. El estatuto fue entendido como un paso relevante, ya que como lo señala Osvaldo Verdugo, entonces presidente del Colegio de Profesores, “marca el inicio del proceso de recuperación de los derechos perdidos”. Además se valora la ley, pues permite “regular la profesión docente a través de un estatuto especial que reconociera lo distinto de nuestro quehacer educacional ¡Educar a nuestros niños(as) y jóvenes chilenos!” (Colegio de Profesores de Chile, 2005, p. 1).

Dicho estatuto consideró nuevamente el título de profesor como requisito para ejercer la profesión docente. Sin embargo, el aumento de remuneraciones por años de servicio se contempló cada dos años, con un incremento de 6,6%, por lo que con 30 años de servicio se alcanza un 100% del sueldo base, sin diferencia en el primer bienio. Se incorpora, al aumento salarial, la Asignación de Perfeccionamiento, que puede alcanzar el 40% del sueldo base. Si bien las calificaciones están estipuladas, estas son realizadas por comisiones calificadoras y sus consecuencias se relacionan con la obtención de becas u otros beneficios y el término del contrato.

Sin embargo, a poco de implementarse el actual estatuto, adquieren relevancia las políticas definidas por instituciones internacionales como el Banco Mundial (Coraggio, 1999), aplicadas en muchos países latinoamericanos. En Chile, no siendo ajenos a estas influencias, los gestores de las políticas plantearon críticas a dicho estatuto, señalando, fundamentalmente, que es un instrumento legal rígido y que instala la inamovilidad laboral. De este modo, desde la misma década de los noventa hasta la actualidad se ponen en discusión conceptos bases de la carrera docente, como son el profesor como profesional con saber pedagógico específico, las remuneraciones homogéneas, el ascenso en la carrera según años de experiencia docente y la formación permanente, conceptos legitimados en los profesores y sus organizaciones.

2 Decreto con Fuerza de Ley 338 del Ministerio de Hacienda (06/04/1969). El título VI se refiere a los artículos correspondientes al magisterio.

3 Profesor Normalista, Profesor de Estado y otras profesiones para la educación profesional. En el caso que no existieran postulantes, el Ministerio de Educación debía dar autorización para ejercer la docencia.

4 La hora pedagógica consideraba 45 minutos, otorgando 15 minutos para tareas de preparación y evaluación de las clases que se realizaban fuera del horario laboral.

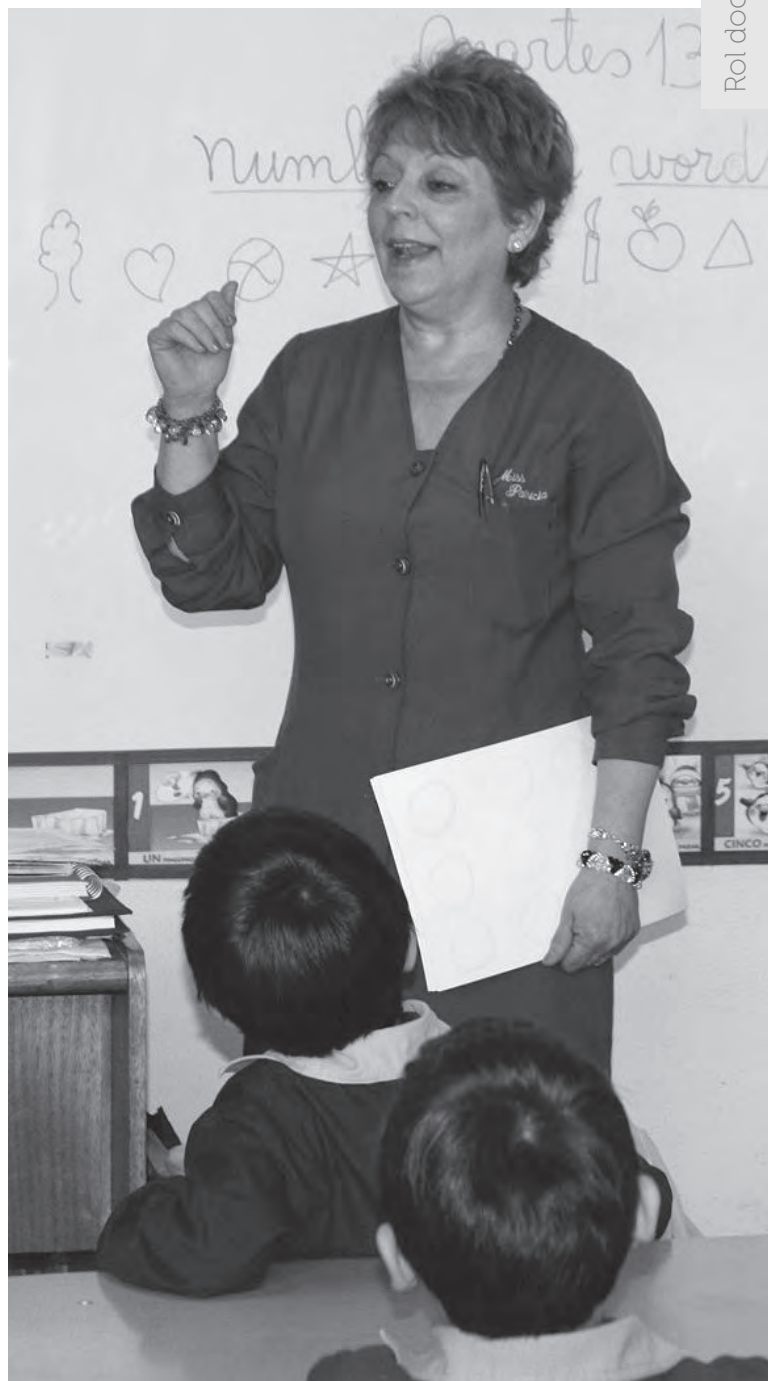
5 Ley 19.070 de 1991.

En este contexto, el estatuto docente, desde 1991 a la fecha, ha tenido diversas modificaciones y se han incorporado otros marcos reglamentarios que lo complementan. Entre dichas modificaciones, cabe destacar la que se refiere a iniciativas de “pago por mérito”, con asignaciones incluidas en la remuneración por un período determinado⁶, como son la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) y la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI). Cabe destacar también el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño Docente que, en conjunto con una prueba de conocimientos, tiene una asignación en los salarios y, como consecuencia, la posibilidad de desvinculación del servicio educativo.

Algunos ejes sobre el actual debate

Desde la economía se ha visto el factor docente como un insumo que absorbe gran parte del presupuesto educativo y no reditúa en mejoramiento de la calidad de la educación (Morduchoswicz, 2002). Complementariamente, se van legitimando las evaluaciones estandarizadas para medir y comparar la calidad educativa; y se realizan investigaciones que relacionan variables⁷ con los resultados de dichas evaluaciones y los factores externos a la escuela —especialmente, los concernientes a las condiciones sociales y el capital cultural de los y las estudiantes son, sin duda, los que se relevan como centrales—. Se muestra además que las remuneraciones docentes, los años de servicio y el perfeccionamiento no tendrían impacto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Surgen, de otra parte, estudios sobre la incidencia de los factores internos a la escuela, y el análisis de las “escuelas efectivas” levanta aquello que es indiscutible: “el profesor hace la diferencia”. Esta aseveración que si bien es bastante obvia, puede ser también bastante peligrosa, ya que puede llevar a pensar que como la “calidad” de la educación es mala y no mejora, los profesores son malos, mediocres, mal formados, etc. Por tanto, se hace imprescindible levantar políticas para la profesión docente. Sin embargo, estas no buscan necesariamente fortalecerla, ya que su implementación puede basarse en la descalificación y desconfianza hacia profesores y profesoras.



Fotografía: Patricio Tapia.

⁶ Estas asignaciones, no se incorporan en la carrera, sino que se obtienen solo por un número de años determinado.

⁷ Variables como administración del establecimiento, número de alumnos por curso, formación inicial docente, cursos de perfeccionamiento, sueldos docentes, años de servicio, etc.

Es posible señalar entonces que el actual debate en torno a las políticas sobre la profesión docente, y entre ellas, la carrera docente, muestra distintas maneras de entender el mejoramiento de los procesos formativos de los y las estudiantes, que se dan en las escuelas, y los procesos de aprendizaje de los docentes. Se puede visualizar una tensión, por un lado, entre la desconfianza y confianza en los profesores y todos los profesionales de la educación y, por otro, entre la consideración del docente como un objeto de cambio individual y su consideración como un sujeto de aprendizaje en colectivo.

Desde estas tensiones es posible relevar algunas dimensiones y componentes de una carrera profesional docente:

Sus objetivos y sentidos. Los actuales discursos sobre los objetivos de la carrera profesional docente, de una u otra manera, se pueden enmarcar en lo planteado por el Ministerio de Educación⁸ del Gobierno de Sebastián Piñera,

que señalaba que la carrera “tiene por objeto atraer a personas destacadas y con vocación a la profesión docente, retener a los mejores profesores e incentivar a todos a realizar su mejor esfuerzo y a su desarrollo profesional continuo. Se busca construir una profesión con el más alto nivel de conocimientos y habilidades, asociada a la responsabilidad y autonomía profesional” (Mineduc, 2013). Analizando esta manera de plantearse los objetivos de la carrera profesional, es posible señalar que existe una descalificación implícita de los actuales docentes, ya que se entiende que su desarrollo profesional depende de responsabilidades individuales.

Distinto sería construir un discurso, donde los objetivos de la carrera profesional docente se relacionen con un reconocimiento y valoración de la profesión, vinculados con un mejoramiento sustantivo de las remuneraciones, a fin de mejorar la calidad de vida y de trabajo; con la motivación de los interesados a ingresar y permanecer en ella

8 Presentación Proyecto de Ley Carrera Inicial Docente, presentado el año 2013. Fue retirado de la discusión parlamentaria.



Fotografía: Patricio Tapia.

(Orealc/Unesco, 2012) y, fundamentalmente, con favorecer el desarrollo profesional de los docentes, relevando el aprendizaje y la producción de saber pedagógico desde la práctica y en forma colectiva.

Sobre las remuneraciones y la promoción en la carrera. En las negociaciones entre las organizaciones magisteriales y las autoridades destaca una discusión en torno a las remuneraciones. Por un lado, se sostiene el pago universal y homogéneo, con ascenso por antigüedad y formación y, por otro, el pago por méritos o por desempeño.

A nivel de autoridades educativas, desde hace más de una década, se expresa una insatisfacción, fundamentalmente, en lo que se refiere al valor absoluto de las remuneraciones —que se considera claramente inadecuado— y a la no existencia de incentivos monetarios individuales que se ajusten a la calidad del desempeño y/o a las tareas específicas que demandan las escuelas y el sistema educativo (Morduchowicz, 2002).

Desde ahí, se ha ido legitimando en los distintos actores que el salario docente debe estar ligado a la productividad, al igual que en empresas del sector privado, aparentemente más efectivas. Se levanta con fuerza la crítica con respecto al pago homogéneo, afirmándose que “los docentes mediocres tienen la misma remuneración que otros con mejor calificación, preparación y compromiso con su trabajo” (Morduchowicz, 2002). Por tanto, se valora el pago por desempeño, es decir, por lo que sabe y hace el docente. Más aún se considera que los incentivos salariales alientan a los profesores destacados a su perfeccionamiento y superación y que, de una u otra manera, la competitividad favorece la motivación por seguir aprendiendo en la trayectoria profesional.

Sin embargo, el pago por desempeño ha presentado problemas en su implementación, no solo por los conflictos con las organizaciones magisteriales, sino por las evidencias que la literatura pedagógica muestra en orden a la dificultad de definir la productividad y/o la calidad del desempeño, de una forma tal que abarque toda la complejidad de la tarea docente y que logre niveles de objetividad que disminuyan las posibilidades de arbitrariedad. Por otra parte, se señala también que la riqueza de los procesos de formación de los estudiantes no se debe a una contribución profesional

individual de cada profesor, sino al equipo docente en su conjunto. Considerando que la profesión se construye colectivamente, la excesiva competitividad puede obstaculizar dicha construcción (De Tezanos, 2012; Prieto, 2004; Tenti Fanfani, 2013).

La evaluación de desempeño docente. En relación a lo señalado en los párrafos anteriores, si bien las críticas al pago por mérito individual se mantienen, la evaluación de desempeño, al menos en Chile, se ha constituido en un componente de la carrera profesional docente que no es discutida por los actores relevantes en la toma de decisiones de políticas educativas. La evaluación docente se ha instalado en forma hegemónica en el discurso educativo, siendo posible señalar que, de una u otra manera, la lógica de la *accountability* y del control externo a los docentes, como forma de mejorar el desempeño de los profesores y la calidad de la educación, empieza a considerarse indiscutible.

Por otra parte, existe acuerdo, con respecto a que dicha evaluación no puede ligarse a los resultados de aprendizaje de los estudiantes, dada la complejidad tanto de los procesos de aprendizaje como de la tarea docente. Es consenso además, que la evaluación de desempeño docente debe ser formativa y en base a lo que define el quehacer profesional, es decir, la enseñanza. El debate se concentra principalmente en torno a quién realiza la evaluación, con qué periodicidad, de qué manera, con qué instrumentos y cuáles serían sus consecuencias para la promoción en la carrera y en las remuneraciones.

En dicho debate se visualiza la tensión entre, por un lado, la lógica de concebir a los docentes como técnicos, en los que se debe desconfiar tanto de su interés por mejorar como de su capacidad de trabajar colectivamente, en virtud de lo cual se asume que los docentes necesitan ser controlados. Y

La evaluación de desempeño docente debe ser formativa y en base a lo que define el quehacer profesional, es decir, la enseñanza.



por otro, la lógica que concibe al docente como un profesional, con interés por desarrollarse y aprender permanentemente, tanto en forma individual como colectiva, a partir de lo cual se asume que la evaluación docente debe apuntar a ese objetivo.

La formación permanente. Una de las dimensiones centrales para el desarrollo de la profesión docente, planteada en la literatura educativa, es la formación permanente de los docentes. Es así como se plantea que “la formación de los docentes es un continuo que va desde la preparación inicial atravesando toda la vida laboral hasta el final de la misma. Se hace énfasis en que se aprende a ser docente a través de la reflexión sobre la propia práctica, proceso que demanda de esquemas y modelos que propician un aprendizaje compartido a propósito de las situaciones que se enfrentan cotidianamente en los contextos peculiares en los que se enseña a grupos de alumnos diversos” (Unesco, 2012, p. 57). Sin embargo, en lo que respecta a la formación continua al interior de la carrera profesional docente, se considera que el relacionar directamente dicha formación a los salarios y ascensos ha generado efectos no deseados como el “credencialismo”, es decir, los profesores se perfeccionan solo para obtener un título o diploma que permita aumentar remuneraciones. Además, se señala que no hay evidencia que relacio-

ne la formación continua con mejores procesos de desarrollo profesional docente ni con el aprendizaje de los estudiantes.

De todas formas, es importante resaltar que en el marco de las propuestas planteadas por el Comité Técnico de la Unesco (2012) se releva la importancia de cursos, talleres o seminarios que actualizan los conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la importancia de los “procesos de aprendizaje entre pares, a nivel de la unidad educativa o grupos territoriales (microcentros), basados en la reflexión sobre la práctica pedagógica y orientados a la producción de saberes pedagógicos”; de postítulos en especialización y de “licenciaturas o postgrados de índole académica, que permitan acceder a niveles superiores de conocimiento, adecuados a los avances de la investigación”. Sin embargo, al parecer estos “efectos no deseados” han llevado a que en el debate sobre las formas y criterios de ascenso en la carrera profesional, ya sean lineales o escalares, la formación continua tiende a perder relevancia, e incluso a estar ausente.

Como cierre a estas reflexiones cabe destacar que las políticas e iniciativas sobre la carrera profesional docente y su implementación se encuentran en un territorio de disputa, en el que los profesores y sus organizaciones deben jugar un papel central a fin de que como colectivo docente se asuma la valoración de la profesión y se comprometa en el mejoramiento de los procesos formativos de niños, niñas y jóvenes.^[D]

Referencias

- Coraggio, J. L. (1999). La propuesta del Banco Mundial para la educación ¿sentido oculto o problemas de concepción? *Docencia*, 9, 4 -20.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París: Unesco.
- De Tezanos, A. (2012). Identidad y/o tradición docente. Apuntes para una discusión. *Perspectiva Educacional*, 51(1), 1-28.
- Ministerio de Educación. (2013). *Proyecto de Ley Carrera Inicial Docente*. Santiago: Autor.
- Morduchowicz, A. (2002). Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes, Documento de Trabajo N°23. Santiago de Chile: Preal.
- Orealc/Unesco. (2012). *Antecedentes y Criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: Autor.
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente. Un desafío permanente. *Enfoques Educativos*, 6(1), 29-49.
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educacao & Sociedade*, 28(99), 335-353.
- Tenti, E. (2013). Reflexiones críticas sobre evaluación de los docentes. En J. Díaz (Comp.), *Realidades y Prospectiva Educativa*. México D.F.: SNTE.



Carrera Profesional Docente



Andrea Ruffinelli



Cristián Infante



Panel

Acceso a la carrera profesional docente: el inicio que marca los primeros años

Por Equipo revista *Docencia*

Andrea Ruffinelli V.

Profesora de Educación Diferencial, Magíster en Educación Especial, Profesora auxiliar de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado e investigadora asociada del Centro de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Investiga en temas de formación inicial e inserción profesional docente.

Soledad Ortúzar P.

Ingeniero Comercial, Magíster en Economía Aplicada y en Políticas Públicas, Profesora auxiliar asociada del Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile e investigadora asociada del Centro de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) de la misma universidad. Su investigación actual se centra en la formación inicial docente y su relación con resultados educacionales.

Cristián Infante G.

Profesor de Historia y Abogado, Magíster en Educación y Doctorado en Ciencias de la Ingeniería. Durante 12 años fue director del Colegio San Luis Beltrán. Actualmente es secretario ejecutivo de la Vicaría para la Educación, Arzobispado de Santiago.

La carrera profesional docente cumple un rol esencial en establecer condiciones de enseñanza y, por tanto, está directamente ligada a la calidad de la educación. Más aún, el cómo está pensado el inicio de esta carrera es sin duda fundamental. Por una parte, marca la experiencia de los primeros años de los docentes noveles y condiciona en gran parte su permanencia en la labor educativa; y, por otra, entrega una pauta de cuán atractiva puede ser esta carrera para los jóvenes que desean ejercer la docencia. En este panel convocamos a tres destacados académicos a reflexionar sobre el acceso a la carrera y su relación con la formación inicial, el acompañamiento a los principiantes y las características de selección y contratación de los docentes.



Importancia de carrera profesional docente

¿Por qué y para qué es importante que los profesores cuenten con una carrera profesional para ejercer su labor educativa? ¿Qué relación hay entre carrera profesional docente y una buena educación?

Andrea: Si asumimos la carrera profesional desde el principio, es decir, desde que los postulantes a Pedagogía ingresan a estudiar, es absolutamente fundamental y vinculante para la buena educación del país que tengamos un buen proceso de selección de postulantes, un proceso de alta calidad de formación de profesionales, las mejores condiciones de trabajo para el profesor y las mejores condiciones de retiro. Evidentemente, si tenemos esos cuatro puntos cubiertos, sin lugar a dudas deberíamos tener buenos profesores para todos los niños y niñas de Chile, o sea, ese es el principal vínculo.

Soledad: Es importante que sea una carrera docente comprensiva, es decir, desde atraer a buenos postulantes, una formación inicial docente de calidad y buenas condiciones laborales, como mencionaba Andrea anteriormente. Y que

sea universal, para todos los profesores de Chile que ejercen en establecimientos que reciben fondos públicos.

Cristián: Si nosotros creemos en serio que la educación es la base del desarrollo de un país, necesitamos profesores competentes, valorados, con vocación, con buenas condiciones de trabajo. ¿Cómo hacemos eso? Podría ser mediante una carrera profesional docente o podría ser a través de mecanismos de mercado. Entonces, la pregunta es: ¿por qué la carrera docente? Yo creo que tener una carrera docente es el primer acto de valoración que el Estado y el país en general les hace a sus profesores, es decirles: “vamos juntos con ustedes en esta importante misión que tienen para el país”. Es un acto de cuidado, es que la sociedad completa valore el aporte de los profesores y que se diga: “nos interesa y estamos como país disponibles para acompañar y trabajar juntos con los profesores, no en una tarea individual, sino colectiva, trabajando con una visión común”.

Es un acto simbólico también, que tiene que ver con esta relación entre los profesores y el país, que se ha desnaturalizado. Hoy los profesores aparecen como sujetos



económicos que trabajan en un sistema y no como un cuerpo de personas que el país valora por tener una misión fundamental. Y, en ese sentido, la carrera no es solo los necesarios mejoramientos de condiciones de trabajo, es también todos los aspectos de formación y exigencia fundamentales para que tengamos profesores competentes, valorados y con mucha vocación.

Andrea: Tú mencionas algo muy relevante y que probablemente se asume como un hecho, como la única opción posible, pero es preciso reconocer que se trata de una decisión. No se debe temer a que esta decisión tenga una base ideológica, es natural que decidamos a partir de nuestras convicciones e ideologías. Podríamos como país decidir –como virtualmente ya se ha hecho en los últimos 40 años– que sea el mercado quien regule esta profesión. Sin embargo, hay quienes pensamos que la creación de la nueva profesión docente no debe quedar al arbitrio del mercado, sino ser regulada por una nueva carrera docente, que se fundamente en la asunción del maestro como un profesional que debe desarrollar unas capacidades homónimas y bajo unas condiciones acordes a la envergadura de la tarea. De manera que se permita a los niños y jóvenes construir aprendizajes, otorgando otro estatus a la profesión, uno de carácter efectivamente profesional. En este sentido, un modo de hacerlo que parece apropiado a este fin es a través de una normativa común que profesionalice la función de los profesores y que resguarde la manera en que se seleccionan, se forman, trabajan y se retiran los maestros, es decir, mediante una carrera profesional docente.

Soledad: Quisiera agregar un comentario de contexto general. Existe una gran cantidad de estudios serios que avalan a los profesores como uno de los factores más importantes en la calidad de la educación de un país y en el aprendizaje de los niños, entonces, si uno tiene la motivación de mejorar la calidad de la educación y el aprendizaje de los niños, el foco debe estar en los profesores.

Andrea: Y que no se logra mediante el mercado. Llevamos décadas haciéndolo de esa forma y no ha sido exitoso. Hemos permitido la proliferación de la oferta de carreras pedagógicas sin relación con las necesidades del país, un sistema heterogéneo y sin exigencia mínima alguna para los estudiantes, para los formadores ni para las instituciones. Se

dice que toda carrera de Pedagogía debe estar acreditada, sin embargo, en la práctica, las carreras no acreditadas no tienen ningún impedimento para funcionar, solo se les priva de la posibilidad de obtener financiamiento estatal a sus estudiantes. Y es más, la acreditación no es garantía de calidad, sino de presencia de procesos formativos, que de ninguna manera garantizan resultados, sin mencionar los conflictos de intereses y problemas que implica un sistema de acreditación en manos de privados, como el nuestro. En suma, la formación de docentes se ha convertido en un nicho de negocio sin garantía de calidad.

Cristián: Hay un tema que es central, adicional al establecimiento de la carrera docente universal y al término de los mecanismos de mercado, que es la necesidad de un sistema que fomente la profesionalización docente y de docentes que tengan una postura clara respecto de esta profesionalización. Me refiero a que llevamos tanto tiempo trabajando con mecanismos de mercados que he visto sostenedores ofreciendo o profesores haciendo peticiones que son precisamente contrarias a la profesionalización; por ejemplo, lo relativo a los incentivos económicos individuales por resultados de aprendizaje o el hecho de hacer cursos, más que por aprender, para ganar un bono de capacitación. Y uno se pregunta cómo es posible una cosa así.

Tenemos que preocuparnos de una carrera profesional que otorgue las condiciones laborales que se requieren, que fomente el desarrollo de los profesores, pero al mismo tiempo evite conductas que no sean propias de profesionales, como las señaladas. Entonces, este tema de la carrera docente es un cambio de paradigma fuerte, que va a exigir a los sostenedores, al Estado, pero también a los docentes y al sistema educativo en su conjunto, una mirada distinta.

Yo creo que tener una carrera docente es el primer acto de valoración que el Estado y el país en general les hace a sus profesores.



Es importante que la carrera docente apunte a que tengamos profesores bien preparados, competentes, pero no se puede hablar de los requisitos de ingreso al ejercicio de la docencia sin antes considerar la formación inicial de los profesores.

Andrea: La carrera profesional no implica solo derechos o ganancias, no estamos pensando en una profesión docente exclusivamente garantista para el docente, sino en el efectivo desarrollo de capacidades profesionales que permitan generar aprendizajes sustantivos en niños y jóvenes, lo que por supuesto implica condiciones y retribuciones acordes a la tarea encomendada. Aquí hay una comprensión de la profesión distinta, que implica unas exigencias profesionales distintas, concibe al docente como un profesional, no como un funcionario, por lo tanto, también le exige más al docente y de manera diferente. No se trata solo de ofrecerle mejores condiciones de enseñanza –como mejorar las remuneraciones, una carrera atractiva, menos horas lectivas, menos estudiantes por curso, etc., que por cierto son muy necesarias y deben formar parte de esta nueva profesión docente– sino que, a la vez, hacer exigencias: el postulante debe reunir cualidades compatibles con la docencia para ser seleccionado, debe aprobar programas de estudios diseñados con altos estándares, aprobar un periodo de inducción tras su formación universitaria, demostrar capacidades pedagógicas durante el ejercicio de la formación, constituirse en un aporte para el desarrollo de su comunidad educativa, desarrollarse profesionalmente durante toda su carrera y evidenciarlo aprobando evaluaciones periódicas de su desempeño para poder mantenerse en el sistema y poder ascender en su carrera.

Cristián: Exactamente, es una comprensión de la profesión desde la profesionalización y no desde el reclamo.

Requisitos para acceso a la carrera docente

¿Qué requisitos debiera exigir esta nueva carrera docente para que una persona pueda ejercer la profesión? Hay quienes proponen un examen de habilitación. ¿Qué piensan ustedes?

Soledad: Yo creo que es importante que la carrera docente apunte a que tengamos profesores bien preparados, competentes, pero no se puede hablar de los requisitos de ingreso al ejercicio de la docencia sin antes considerar la formación inicial de los profesores. La evidencia internacional muestra que distintos países siguen estrategias diversas para tener buenos profesores, no hay una receta estándar que funcione para todos. Se puede poner el foco en atraer buenos postulantes, en los requisitos de ingreso, en la acreditación de la carrera, en pruebas de habilitación, etc. Yo creo que se tiene que mirar como un todo, porque desde ahí se define el docente que nosotros vamos a tener. Respecto de los requisitos, es básico que los profesores cuenten con un título; y en relación con el rol de la prueba Inicia o alguna prueba de habilitación en este proceso, la pregunta es dónde uno pone el peso. Yo soy de la opinión de ponerlo más en el inicio, en atraer a buenos postulantes a la carrera, en el proceso de selección a las carreras de Pedagogía, porque creo que también es más justo para las personas que eligen la profesión, versus estudiar una carrera que tenga como requisito para el ejercicio una prueba final.

Cristián: Yo creo que nos pasa mucho que en estas discusiones analizamos los instrumentos y no vemos los principios que hay detrás. ¿Por qué existe la prueba Inicia? Existe como un parche para decir: “tenemos mala formación inicial, no es adecuada a lo que se necesita, entonces, ¿cómo adecuarlo?”, le ponemos esta prueba para tratar de solucionarlo.

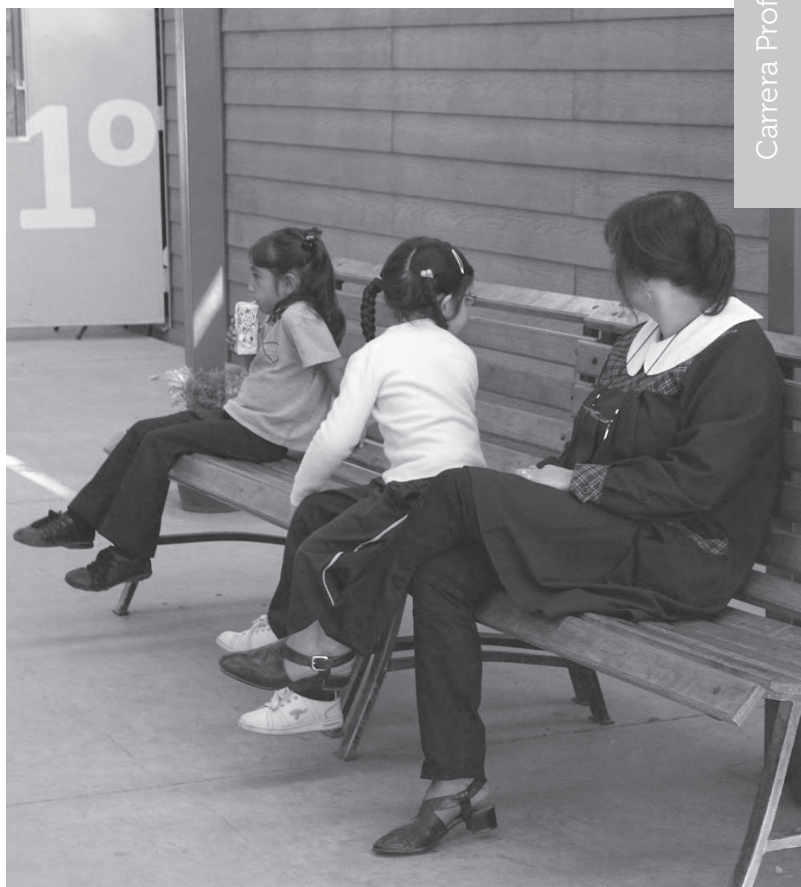
Personalmente creo que quien logra egresar de una carrera y tiene su título, está habilitado para trabajar de profesor. Entonces, en mi opinión, el tema no está en ese espacio, el tema está en algunos pasos anteriores y en unos pasos posteriores. En los pasos anteriores, considero

que debiera haber menos carreras de educación y que las existentes deben ser más exigentes, bien acreditadas, con sistemas de ingreso que consideren la vocación del profesor, sus competencias, su puntaje en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y el ranking de notas¹. Es importante que el único sistema no sea la PSU, pues mientras se mantenga el sesgo socioeconómico de los resultados de ingreso, este sesgo se seguirá traspasando a la composición del alumnado que estudia Pedagogía. Lo importante es tener buenas carreras que habiliten al profesor por la calidad de la formación entregada, más que generar un sistema de habilitación personal para el profesor post-carrera. Respecto de los pasos posteriores, creo que después de dos años de acompañamiento en la escuela debiera haber un momento de evaluación importante para el docente, donde puede ser que ahí él o ella determine su futuro en el sistema educacional, porque lo que va a aprender en esos dos años no es lo mismo que lo que aprendió durante el período de la formación inicial, por mucho que la cambiemos y que hagamos muchas prácticas.

¿Y cuál debiera ser el carácter de esa evaluación que usted plantea después de dos años de acompañamiento?

Cristián: Yo creo que en la carrera de educación, el real proceso de descubrimiento de la vocación se da en el mundo del trabajo, y podría ocurrir que alguno descubriera que no quiere seguir, que quiere dedicarse a otra cosa, mientras otros sí quieren ejercer la pedagogía. Entonces, yo creo que a los dos años de ejercicio, todo aquel que quiera perseverar debe tener alguna evaluación para pasar a las etapas posteriores de la carrera docente y un acompañamiento para que pueda mejorar en esa etapa. Pienso que esa evaluación podría llegar a ser informalmente habilitante, en el sentido de que son dos años en que el docente ya va a haber chocado con la realidad escolar y tendrá que tomar decisiones.

No estamos pensando en una profesión docente exclusivamente garantista para el docente, sino en el efectivo desarrollo de capacidades profesionales que permitan generar aprendizajes sustantivos en niños y jóvenes.



Fotografía: Patricio Tapia.

¹ El ranking de notas es un criterio que se agregó el año 2013 al proceso de admisión a la educación superior, que se añade al de las notas de enseñanza media (NEM) y a los resultados de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y cuyo objetivo sería lograr mayor equidad e inclusión en el acceso a la universidad. Dicho ranking expresa la posición relativa del alumno con referencia al rendimiento de su colegio, tomando los promedios de notas de los alumnos egresados del correspondiente establecimiento durante los tres años anteriores.



Andrea: Yo creo que antes de seleccionar a los postulantes necesitamos hacer unos movimientos grandes en el sistema, cambios que tienen que ver con saber cuántos profesores necesitamos, para qué y en qué lugares, porque no en todos los territorios existen las mismas demandas, de manera que este dato se constituya en el insumo que determina la oferta formativa: formar los profesores que efectivamente se requieren, exclusivamente en instituciones y programas que ofrezcan garantías de un proceso formativo de alta calidad. Regular la oferta implica también regular quiénes, bajo qué condiciones y con qué garantías imparten las carreras, y eso no puede ser a través de la acreditación que tenemos hoy día, pues no evalúa la calidad de la oferta formativa. Creo en la acreditación, pero tenemos que llegar a un sistema sin los vicios actuales, un sistema público y transparente, focalizado en procesos y resultados, en elementos de la selección de postulantes, de la selección y desarrollo académico de los formadores, en los apoyos a los estudiantes, en la calidad del diseño de los programas formativos, su implementación y resultados; un sistema cuyo horizonte sea garantizar el cumplimiento de los estándares para egresados de carreras de Pedagogía, que realmente nos permita filtrar y así lleguemos a tener unas pocas escuelas de Pedagogía, las que necesi-

tamos y con la calidad que requerimos. Ese es el segundo ingrediente: cuando tengo a mis estudiantes seleccionados, tengo que ofrecerles la formación de la mejor calidad posible. Hay sistemas que han optado solo por mejorar la selección de postulantes, pero parece peligroso, porque significa que no necesitamos mucho para formar profesores, como si tener habilidades blandas y dominar ciertas disciplinas fuese suficiente. Yo creo que necesitamos una formación de indiscutible calidad. Imagino lo que podríamos llegar a ser si tuviésemos una formación de altísima calidad para aquellos que son los mejores.

Volviendo al tema de la selección de postulantes, me parece que definitivamente a las carreras de Pedagogía deben acceder solo los mejores y creo que ahí tenemos otro conflicto tremendamente grande, porque cuando hoy se entrega la beca Vocación de Profesor con un requisito de 600 puntos en la PSU, no podemos hablar de estar seleccionando a los mejores. Si a esto agregamos que el requisito para la entidad que accede a esta beca es que sus postulantes hayan obtenido desde 500 puntos en la misma prueba, seguimos en una lógica de lo mejor posible, en las condiciones que tenemos. Si tuviésemos estudiantes que ingresan en promedio



Fotografía: Patricio Tapia.

con 600 puntos a Pedagogía, por supuesto tendríamos otro piso, pero hoy no los tenemos, porque obvio, nadie quiere estudiar una carrera para ganar un sueldo como si hubiera tenido 400 puntos o menos. Si la profesión docente ofreciera las mismas condiciones de desarrollo profesional que ofrecen otras profesiones, estoy segura que los que tienen intereses y disposiciones pedagógicas entrarían a estudiar Pedagogía.

Y respecto a la necesidad de una habilitación, considero que si se logra tener una buena selección y un buen sistema de formación, no tiene sentido una prueba de habilitación, bastaría con tener el título para ejercer la docencia. En este minuto en que el sistema no garantiza que un titulado cuente con las capacidades necesarias para ejercer, es necesaria la habilitación, pero hay que caminar a que desaparezca, fortaleciendo el sistema de formación. No obstante, sí me parece que tal como ocurre en otros países y en otras carreras, donde cada cierto tiempo hay que certificarse, es necesario el desarrollo profesional permanente, y asumir que se debe dar cuenta periódicamente de la capacidad para adaptarse, aprender cosas nuevas, transformar la práctica y ser capaz de generar aprendizajes en un mundo cambiante. Me parece que para mejorar la calidad de los docentes hay que tejer muchos cambios, todos enlazados y progresivos.

Pareciera que ya hay un consenso de que se requiere un periodo de acompañamiento a los profesores principiantes. Pero hay una discusión respecto a cuál es el lugar que debe ocupar el acompañamiento en la carrera docente, si es acompañamiento después que se es contratado, o si es un asunto previo, parecido a la habilitación. ¿Cómo lo ven ustedes?

Cristián: Yo creo que cuando una persona recibe su título de profesor está habilitada para ejercer esa profesión, pues significa que cumplió una serie de requisitos que dan fe de eso. Pero veo necesario incorporar en la formación inicial, casi obligatoriamente, las prácticas tempranas desde primer año, pues hay carreras en que todavía la práctica la hacen recién en quinto año.

Y un segundo aspecto que me parece muy importante es que en este país tenemos una confusión entre lo que es el acompañamiento y la evaluación. El

Lo importante es tener buenas carreras que habiliten al profesor por la calidad de la formación entregada, más que generar un sistema de habilitación personal para el profesor post-carrera.

acompañamiento es aquel proceso en el que un tutor va ayudando a que el profesor principiante se desarrolle, donde se genera una relación de vínculo, donde el ayudado puede poner en la mesa sus debilidades para que lo apoyen, y donde el que ayuda y acompaña, es un aliado. Mientras que la evaluación, por el contrario, es algo que tiene consecuencias positivas o negativas para el evaluado, quien tiene todo el derecho, como cualquier ser humano, a esconder sus debilidades frente a su evaluador y mostrarle solo sus fortalezas. Entonces, cuando mezclamos acompañamiento y evaluación en un mismo sistema, o sea, la misma persona hace las dos labores, se produce un tremendo problema, porque no se puede generar una relación de confianza en que el principiante pueda mostrar sus debilidades a quien lo acompaña, si después esa misma persona lo va a evaluar, y eso va a tener consecuencias.

Yo creo que el acompañamiento y la evaluación debieran ir por dos carriles separados y relacionados, donde el acompañamiento es un aliado del sujeto para que le vaya mejor en la evaluación. Creo que esta lógica debiera partir desde el primer año de universidad, o sea, el proceso de práctica y el proceso de aprendizaje deben ir aparejados a una estructura formal de acompañamiento a los alumnos y también de una estructura formal de evaluación, incluso en algunos momentos externa a la universidad, para que los estudiantes se acostumbren a que en su ejercicio está incluido tanto el acompañamiento y desarrollo profesional junto con otros pares —donde se abren y comparten—, como la evaluación con consecuencias, que es formal, mucho más dura y más objetiva.



Además, yo creo que es muy importante que dicha evaluación sea diversificada: una evaluación tiene que ver con los estándares nacionales, pero otra tiene relación con los desafíos propios del curso que el profesor tiene a cargo ese año. O sea, por ejemplo, si este año tengo dos niños con síndrome de Down dentro de la sala de clases, y el año pasado no tuve, son desafíos diferentes.

Y respecto de lo que decía Andrea, yo creo que hoy día es muy importante generar que los alumnos egresados de los colegios más vulnerables, que están en el nivel superior del ranking de sus colegios, entren a la profesión docente para que la composición de los estudiantes de pedagogía sea más diversa en cada una de las Facultades de Educación. ¿Cómo hacerlo? A lo mejor, mediante cupos socioeconómicos, pero hay que pensarlo y regularlo bien para que no ocurra lo que ha pasado con el ranking, en que alumnos se cambian de establecimiento en cuarto medio para aprovechar el beneficio que era para otros.

Soledad: Respecto de la importancia de la inducción, un equipo interdisciplinario de académicos del Instituto de Sociología y de Educación de la Universidad Católica, hicimos hace un tiempo una propuesta de inducción en el marco de un concurso de políticas públicas de nuestra universidad. Yo concuerdo plenamente con todo lo que hemos hablado respecto de mejorar las características de ingreso, la formación inicial, etc., pero, considerando la evidencia, independiente de la formación inicial recibida –suponiendo que tuviéramos las mejores prácticas desde el primer año–, los profesores principiantes requieren de una inducción por las características de la profesión docente, del shock de realidad, del trabajo solitario en el aula, etc. Y hay ciertos requisitos para que esa inducción sea efectiva. Por ejemplo, la duración, que ojalá sea de dos años, pero hay experiencias donde incluso son hasta cuatro o cinco años. Si estamos conversando sobre una carrera docente de calidad, yo apostaría por un período de inducción de al menos dos años.

Respecto a la relación entre la inducción y la formación inicial docente, la evidencia internacional es heterogénea. Hay casos en que la inducción es la etapa final de la formación, en otros es posterior e independiente de la formación inicial; lo importante es que cumpla con estándares de calidad. En el caso de Chile, yo creo en

un proceso de inducción posterior e independiente de la formación inicial, que apoye a todos los profesores principiantes, independiente del programa de formación inicial del que egresaron, y se focalice e implemente a nivel de establecimientos educacionales. La universidad puede participar en este proceso de inducción a través, por ejemplo, de perfeccionar contenidos y estrategias de las mentorías. Y en cuanto a características más específicas, hay varias maneras de hacer inducción, uno podría pensar en talleres, clases, pero este acompañamiento de un mentor con el profesor es una característica importante de un programa de inducción de calidad, y que no sea un acompañamiento de la parte de gestión, administrativa o de cultura escolar. Eso es relevante, pero lo más relevante de la inducción es el acompañamiento pedagógico: cómo aterrizar en el aula, en distintos contextos, esos contenidos que se le fueron enseñados en términos teóricos.

Quisiera agregar también que en el marco de una investigación del Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (Fonide) que hicimos en el Instituto de Sociología



el 2013, los directores nos decían que la principal debilidad que le veían a los profesores principiantes era la habilidad para trabajar con grupos diversos, pero en los colegios vulnerables es una debilidad aún mayor, pues se desempeñan en un contexto donde hay mucha más violencia, etc. Entonces, creo que sería bueno considerar un proceso de inducción diferenciado para profesores que se desempeñen en contextos de más vulnerabilidad. Las condiciones de trabajo y de ejercicio de la profesión docente en establecimientos más vulnerables son muy distintas a otro tipo de establecimientos.

¿Qué vínculos hay entre la formación inicial docente y lo que queremos construir como carrera? Si la carrera pone en debate la profesión docente y establecerá requisitos de inicio, ¿cómo lograr que eso tenga cierta coherencia con lo que el estudiante de Pedagogía vive en la formación?

Andrea: Yo creo que ahí tenemos otro problema importante y es la escisión que existe entre lo que pretende la formación inicial –formar profesionales autónomos, efectivos, re-

flexivos, críticos, etc.–, mientras que las escuelas, por lo que hemos estado observando en la investigación –tensionadas por las exigencias de estándares impuestos externamente–, parecen estar demandando algo que no es tan parecido a eso. Pero, cuidado, si queremos hacerlos conversar no significa que tengamos que simplemente ajustarnos a lo que nos está pidiendo la escuela y ser funcionales a ella, generando un reproducionismo sin fin de la tensa y compleja situación actual. Esta situación, como sabemos, está fuertemente presionada por el Simce, por la PSU, escenario que empuja a demandar profesores aplicadores de una serie de instrucciones que deberían incidir en el mejoramiento de los resultados medibles de la escuela, pero que no necesariamente representan la función más trascendente de la escuela, que intenta sobrevivir y sobrellevar esta situación. Hacer conversar la formación inicial y la escuela requiere replantearnos los fines de la educación, la educación que queremos, el tipo de profesores que necesitamos para lograrlo y la manera de formarlos, destrabar a la escuela y devolver el sentido integral y sustantivo a la pedagogía.

Hay sistemas que han optado solo por mejorar la selección de postulantes, pero parece peligroso, porque significa que no necesitamos mucho para formar profesores, como si tener habilidades blandas y dominar ciertas disciplinas fuese suficiente.



Fotografía: Patricio Tapia.



Fotografía: Patricio Tapia.

Ahora, esa misma escisión nos permite volver atrás y pensar que la inducción es parte de la formación inicial, es decir, no se ha terminado la formación si no se ha pasado por ese período. Por lo tanto, la universidad sí tiene que ser responsable de esa inducción, no se puede formar profesores y dejarlos a la suerte del mundo laboral cuando toda la evidencia internacional indica que la docencia es una profesión que requiere acompañamiento en los primeros años para contener, promover la reflexión y mejoramiento de la práctica, convertirse en un docente consolidado y retener a los buenos profesores. Esto implica responsabilidad de las tres partes: el programa formativo, la escuela y el docente. Esta tríada podría ser posible mediante una estrategia que surgió en las conversaciones de El Plan Maestro, diseñando un sistema en que los profesores pudieran cada cierta cantidad de años destinar remuneradamente parte de su tiempo a ser mentores de profesores que se inician en la profesión.

Cristián: Yo creo que el problema es la lejanía entre el mundo de la formación inicial y el mundo de la realidad que ocurre en el colegio. Hay que dar una línea de continuidad entre lo que ocurre en la formación inicial y lo que ocurre en lo laboral. La formación inicial debe asumir que el lugar donde van a trabajar los profesores, el colegio, tiene exigencias, y que tiene que considerarlas. Pero además, no podemos seguir con esta situación en que los profesores no tienen es-

pacio para trabajar colaborativamente y aprender juntos e ir desarrollándose.

Andrea: Por eso es que necesitamos una alianza distinta entre las instituciones formadoras y las escuelas. Hoy día son entes separados, instituciones que ubican practicantes en las escuelas y escuelas que los reciben sin mucha claridad de cómo hacerse cargo del proceso, ni de cómo aportar en este acto al desarrollo profesional del docente y de la comunidad educativa. Debiera ser distinto, la universidad, podría retribuir, tener talleres, tener capacitaciones, devolverle a la escuela la oportunidad de colaborar en la formación de sus estudiantes de Pedagogía, a la vez que los estudiantes en práctica –guiados por su programa formativo– encarnen un proyecto que impulse el desarrollo de algún ámbito de la comunidad educativa a la que se integran.

Soledad: Creo que es muy importante también la vinculación de los formadores de docentes con el aula, ellos deben tener horas-aula en una escuela. ¿Cómo un profesor de didáctica va a hacer clases en la universidad si no tiene conexión con lo que pasa en el aula? Yo creo que es súper importante, es algo que produce rechazo en algunos sectores, porque representa una tarea adicional para los formadores de docentes, pero sería un aporte importante para la calidad de la formación de nuestros profesores.

Otro elemento que se debe considerar es la consecuencia que ciertas políticas de evaluación tienen en la formación inicial. Hemos sabido de facultades que ajustan su currículo en función de los contenidos de la prueba Inicia; el poder de la evaluación es muy fuerte, es muy potente, como política pública afecta el currículum. El objetivo de la formación inicial debe ser formar profesores de calidad, y los ajustes en currículum deben responder a ese objetivo. En esta misma línea, un buen sistema de acreditación de escuelas de Pedagogía debe considerar en mayor medida aspectos de la calidad de la formación; el sistema actual no está acreditando calidad, procesos formativos, etc., cosas que nosotros sí quisiéramos que pudieran acreditarse.

Cristián: Yo quisiera agregar que uno de los temas que nos falta reforzar es lo colaborativo versus lo individual. La carrera docente tiende a ser individual, porque se avanza en ella individualmente, pero no podemos dejar de lado que la docencia se ejerce en un ambiente grupal, que debe ser colaborativo. Entonces, se trata de concebir lo colaborativo, no solo como reunirse en grupo para producir algo, sino como la actitud esencial de trabajo para producir los aprendizajes; entonces, desde la política, se deben poner instrumentos para lograr darle un carácter de objetivo fundamental, y esa definición de política no la hemos hecho en Chile.

Si se le diera ese carácter, la institucionalidad se analizaría en base a ese objetivo. Por ejemplo, se podría analizar la Jornada Escolar Completa (JEC), poner en la balanza las horas de los niños en clase, con la necesidad de tener horas para destinarlas al trabajo colaborativo entre los docentes, si se bajan las primeras y se consideran para horas no lectivas, son los mismos recursos. Hay que mirar las políticas sistémicamente. Con esta misma lógica se pueden revisar las horas de los mentores, el tema del trabajo de los formadores de la universidad en las escuelas, desde el punto de vista de la necesidad del trabajo colaborativo, en lugar de que este sea solo una aspiración de la que nadie se preocupa, porque nadie lo analiza.

Creo necesario deconstruir el sistema actual con esta mirada. Hoy hacemos definiciones de políticas públicas en base a los instrumentos y no en base a ciertos objetivos sociales, a la colaboración, al aprendizaje mutuo. Para que

haya trabajo colaborativo en la escuela, hay que construir un andamiaje acorde con ese fin.

Andrea: Y cuando entendamos que eso es central, vamos a poder transitar de esta evaluación competitiva e individual que tienen los profesores, a una evaluación de las escuelas. Creo que es sano propender a una evaluación de escuelas en las que los niños y jóvenes aprenden, las comunidades aprenden y se desarrollan colaborativamente, en lugar de profesores aislados, descontextualizados, con más o menos capacidades profesionales.

El objetivo debería desplazarse desde señalar que una escuela tenga, por ejemplo, un profesor evaluado como competente, dos como básicos, tres como insuficientes, a escuelas en que todos los niños y jóvenes aprenden porque el trabajo colaborativo de sus profesores, todos competentes, son capaces de gestar aprendizajes integrales y significativos en sus estudiantes. Y para eso no se necesita medir a cada profesor y generar culturas de competitividad. Hoy día los docentes están compitiendo entre ellos, compiten sus portafolios, ¡no pueden compartirlos y generar comunidades de aprendizaje!, resguardan para sí los saberes adquiridos. Con la evaluación individual competitiva estamos generando unos efectos no esperados que crean un clima tremendamente poco cordial de trabajo en la escuela. Debemos avanzar hacia una cultura de colaboración.

Cristián: Yo creo que dentro del concepto de una escuela efectiva –en nuestro modelo de escuela católica de la Vicaría de la Educación nosotros lo trabajamos–, uno de los ejes es promover una comunidad de directivos, docentes y

La carrera docente tiende a ser individual, porque se avanza en ella individualmente, pero no podemos dejar de lado que la docencia se ejerce en un ambiente grupal, que debe ser colaborativo.



Creo que es sano propender a una evaluación de escuelas en las que los niños y jóvenes aprenden, las comunidades aprenden y se desarrollan colaborativamente, en lugar de profesores aislados, descontextualizados, con más o menos capacidades profesionales.

asistentes de la educación competente, comprometida y con alta expectativa. Y dentro de los indicadores de evaluación del director está cómo este va desarrollando esa comunidad, cómo gestiona la cultura y el trabajo de los docentes para convertirlo en una comunidad. Reitero entonces que la colaboración no puede ser un elemento que va rezagado o una consecuencia, debe ser un objetivo a lograr.

Andrea: Debería ser una estructura a partir de la cual se desarrolla el trabajo.

Cristián: No vamos a lograr la comunidad de aprendizaje con puro voluntarismo y con decir que debería haber comunidad de aprendizaje, eso hay que construirlo y vamos a tener que hacerlo durante los próximos veinte años, construirlo desde primer año de la universidad y generar un andamiaje para que eso pueda existir.

Selección y contratación de los docentes

Actualmente hay muy disímiles sistemas de selección para contratar a un profesor. Incluso se realizan muy pocos concursos públicos y se contratan muchos profesores con procedimientos informales de selección. ¿Qué relevancia le dan a este proceso y por qué debiera estar regulado en la carrera docente?

Cristián: Yo creo que, nuevamente, lo primero que hay que mirar es cuáles son los principios fundamentales que hay

detrás de esto, y yo creo que son dos. Uno es la autonomía del colegio para, a partir de los perfiles de cargo que establece conforme a la normativa educacional y su proyecto educativo, poder contratar a las personas que realmente necesite. Y dos, la imparcialidad para que todos los postulantes participen del proceso de reclutamiento en igualdad de condiciones. Hay que buscar algún sistema que permita lograr los dos objetivos, y yo veo que hoy hay muchos concursos públicos que no los logran esos objetivos. Pero también hay que tener mucho cuidado con la sobre regulación, porque los colegios tienen una dinámica de contratación súper rápida, a lo mejor hay que distinguir entre lo que son los procesos formales y los casos excepcionales en que se necesita un reemplazante con emergencia.

Soledad: Nosotros acabamos de terminar un trabajo de investigación del Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (Fonide) respecto de la contratación de profesores. En este, vimos que en término de las postulaciones hay grandes diferencias entre el sector municipal y el particular subvencionado. Por ejemplo, hay diez postulantes por cargo en el sector municipal versus treinta postulantes en algunos establecimientos particulares subvencionados en redes grandes, lo que determina un proceso de selección diferente entre quienes tienen muchos postulantes versus otros que tienen menores posibilidades de elección.

Otra cosa que encontramos es que los procesos de gestión de los distintos establecimientos son muy disímiles, uno quisiera que un proceso de selección asegurara poder elegir al mejor candidato, al más idóneo, y aquí yo concuerdo en que es muy importante que la última palabra la tenga el establecimiento, según sus necesidades. Vimos un ejemplo positivo de establecimientos subvencionados en red, donde tenían un sistema de selección de profesores muy desarrollado, incluso mucho mejor que el de los establecimientos particulares pagados. Primero hacen un proceso de revisión del currículum del postulante, luego una entrevista psicológica, una entrevista personal donde se cubren temas respecto de la motivación, la experiencia, y también se habla de las evaluaciones. En varios de estos procesos se realiza, además, una observación de clases, que es muy relevante porque permite evaluar en el aula el desempeño de los potenciales docentes. Y la decisión final la toma el equipo directivo del establecimiento. Este sería

un proceso de selección de docentes con altos estándares de calidad.

Observamos que, en general, en establecimientos municipales y establecimientos subvencionados de mayor vulnerabilidad, que reciben una gran proporción de postulantes con formación inicial más débil en términos de acreditación, selectividad, prueba Inicia, etc., debieran tener apoyo de recursos y profesionales para realizar un mejor proceso de selección y evaluación de potenciales docentes. Este mejor proceso de selección se refiere, por ejemplo, a incorporar observación de aula, potenciar las prácticas profesionales y alianzas con instituciones formadoras para atraer a buenos postulantes, perfeccionar las entrevistas y la información contenida en el currículum para que sea más informativo de la calidad del desempeño docente, agrupar de alguna forma los concursos de establecimientos que reciben pocas postulaciones de forma de optimizar los recursos y acceder a un *pool* mayor de candidatos.

¿Y eso lo puede resolver un registro nacional docente de uso público tanto para establecimientos fiscales como particulares?

Soledad: Puede ser una alternativa, o un registro más local a nivel de comuna o provincia. Lo importante también es que frente a situaciones como reemplazos se pueda acceder a información de potenciales docentes de forma más rápida, situación que no se da en muchos establecimientos de mayor vulnerabilidad.

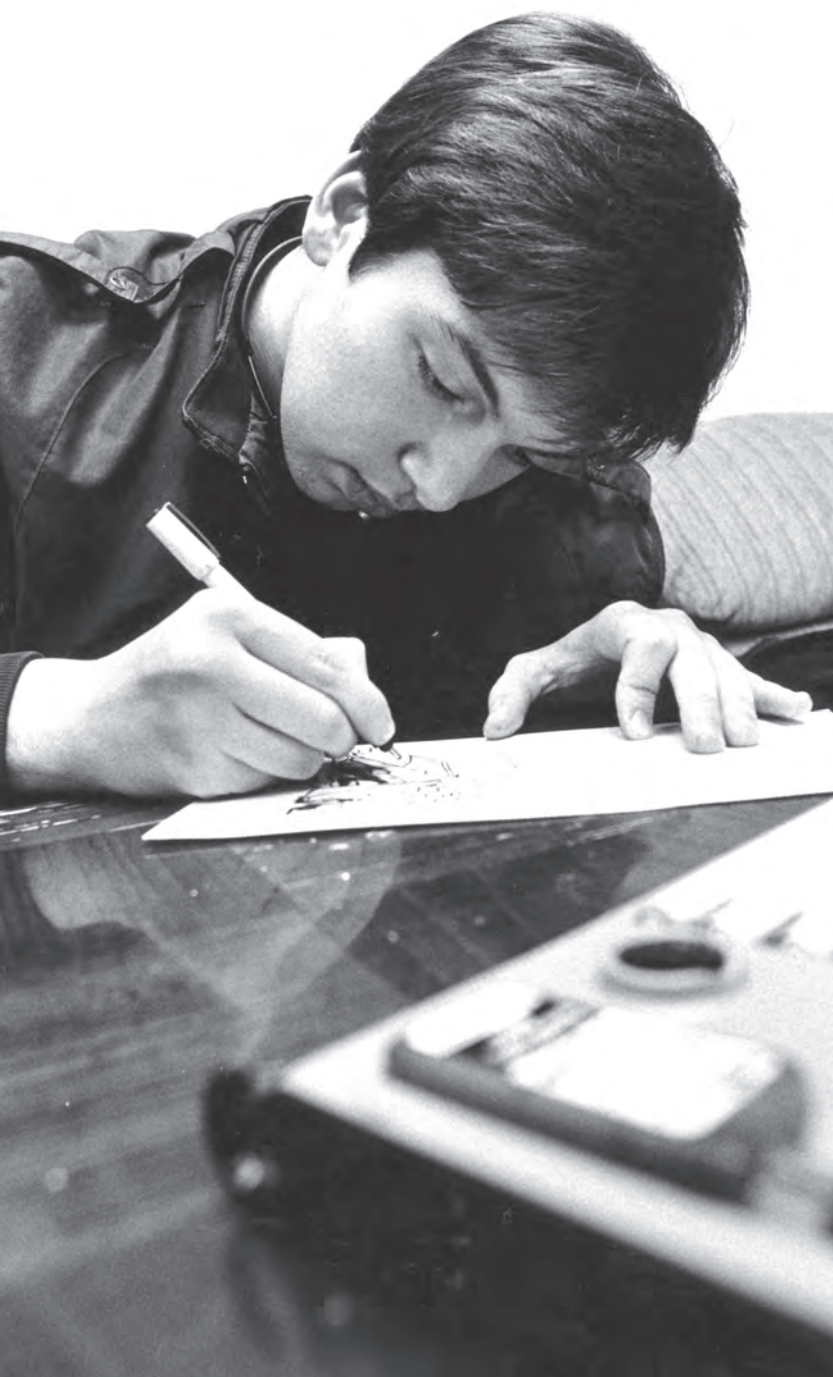
Cristián: En muchos de nuestros colegios hacemos precisamente eso, recibimos postulaciones centralizadas y con ellas vamos creando un registro con el detalle de cada profesor, y luego, cuando necesitamos un profesor de matemáticas para enseñanza en la educación media, vamos al registro e invitamos a profesores a participar. A algunos no les interesa porque ya tienen un trabajo, pero otros participan y con ellos hacemos el proceso de selección y contratación.

Respecto a lo que señalaba Soledad, el reemplazo de un profesor que se ausenta por un día o tiene un día administrativo, es un aspecto que el sistema educacional no tiene resuelto. Ese es un tema que no está regulado y los profesores han reclamado mucho que se le toman sus horas no lectivas para eso. Nosotros lo resolvimos ubicando

profesores y profesoras que vivieran cerca del colegio y que eran especialistas en Lenguaje, Matemáticas, en Ciencias y los empezamos a invitar a ir a hacer esos reemplazos. Cuando yo era director de un colegio, las últimas diez contrataciones que habíamos hecho eran personas que venían de ese proceso. Con esto, nuevamente quiero decir que es importante cómo se vinculan todos los elementos, tendemos a ver todo parcializado y no ver lo sistémico. Es preferible tener un sistema de profesores de llamado que vayan generando un vínculo con la escuela, y que esos profesores, si son bien evaluados por el equipo directivo, entren sin concurso, porque ya conocen al colegio y a los alumnos. Entonces, yo pienso que deben haber sistemas alternativos de ingreso, uno es el concurso formal, que es efectivo, y también es importante tener una base de datos de todos los profesores, que ante la postulación haya un perfil con todos los posibles postulantes, y se haga un llamado y pasen por el proceso lógico de selección como el descrito por Soledad: análisis curricular, entrevista psicológica, observación de clase y conversación. Ese sistema es muy bueno, pero también hay que considerar otras maneras alternativas, como esta del grupo de reemplazo u otras, y darle prioridad a profesores que son de una misma corporación o de un mismo colegio para acceder a cargos de profesor o cargos directivos. Especialmente, en este último caso es muy bueno que los nuevos directivos de una comunidad provengan de la misma comunidad.

Soledad: Es importante lo que tú decías de un proceso formal que cumpla con características de un concurso de excelencia, pero también hay que darle flexibilidad a los esta-

Si se logra tener una buena selección y un buen sistema de formación, no tiene sentido una prueba de habilitación, bastaría con tener el título para ejercer la docencia.



blecimientos. En el estudio que les mencionaba anteriormente, hicimos entrevistas personales a directores, encargados de Unidad Técnico Pedagógica, y el problema de que el profesor no llega un día es recurrente. Se necesita una solución para esos casos. Los establecimientos municipales no la tienen y, por ejemplo, ponen a la profesora de castellano a que haga las horas de otra disciplina.

Cristián: El problema, Soledad, es que todo el sistema que tú y yo planteamos resuelve el primer objetivo, que es la autonomía del establecimiento para contratar a alguien lo más competente y comprometido posible. Pero ese sistema tiene que tener alguna reglamentación que garantice la imparcialidad respecto del que está postulando –ya sea en un concurso privado o público–, una cierta secuencia, incluso eventualmente alguna posibilidad de pedir antecedentes y que, por ejemplo, en la Agencia de la Calidad un postulante pueda reclamar porque no se cumplió la debida imparcialidad.

Actualmente, un gran porcentaje de profesores se encuentra trabajando a contrata, es decir, en condiciones de precariedad, con contratos a plazo fijo por un año, sin que se consideren sus años de servicio y pudiendo no ser renovado su contrato sin ninguna explicación. ¿Qué implicancias tiene para la educación el que mayoritariamente los profesores del sector público se encuentren trabajando bajo condiciones laborales precarias?

Cristián: Creo que esto de los profesores a contrata, que finalmente es la manera de saltarse una serie de regulaciones, hay que eliminarlo de raíz. Distinto de eso son los contratos a plazo fijo que pasan después de dos renovaciones a indefinido. Ello da la posibilidad al profesor y al colegio de conocerse y definir si ambos desean continuar. La contrata no se puede eternizar, en el mundo municipal la contrata se eterniza, esa cuestión hay que terminarla de plano, hay que establecer un sistema de contratación a plazo fijo limitado, que tenga un objetivo específico, pero después tiene que pasar

rápidamente a contrato indefinido. Y no puede ocurrir que haya profesores a contrata que incluso los pueden despedir a final de año sin pagar ninguna indemnización.

Andrea: En cambio, para un contrato a plazo fijo –por ejemplo, a un año– la ley contempla que la tercera vez que se suscribe, pierde su carácter de plazo fijo y automáticamente pasa a ser indefinido; me parece que eso empareja la cancha.

Hasta ahora hemos hablado de lo negativo de estas condiciones laborales para el profesor. Pero ¿qué implicancias conlleva para los estudiantes el tener a un profesor viviendo en esta precariedad, con la inestabilidad de que puede ser despedido a fin de año, sin indemnización, sin reconocimiento de años de servicio?

Andrea: Estas condiciones impiden generar procesos, no permiten tener la tranquilidad para sentirse parte de una comunidad, y eso genera inestabilidad emocional y problemas de salud. Hay muchos colegios que han optado porque los niños sigan a veces dos y hasta cuatro años con un mismo profesor. El que exista una figura estable que avanza con los niños ha sido estudiado y tiene efectos muy positivos, sobre todo en los primeros años. Eso claramente aquí se pierde. Además, la inestabilidad produce mal clima laboral, y eso genera difíciles condiciones para hacer clases, para las reuniones entre los profesores, para atender a las familias; es decir, un clima emocional adverso al desarrollo de la buena calidad educativa.

Muchos sostienen que los docentes tienen inamovilidad, cuando en realidad tienen once causales de despido, mientras que un trabajador común y corriente de este país tiene siete. La diferencia es que los profesores pasan por sumario. ¿Cómo atender a la necesidad de que haya cierto grado de estabilidad del profesor por razones pedagógicas, sin que la gente lo interprete como inamovilidad del cargo, como un privilegio de los docentes o que se diga que al docente no se le puede tocar, cuestión que sabemos que no es así?

Andrea: No tengo conocimiento específico sobre esta inamovilidad y las once causales de despido, pero las escuelas tienen derecho a decidir con qué profesores quiere desa-

rollar su proyecto educativo, me parece totalmente natural y lógico, pero deberían ser criterios pedagógicos los que incidan en esta elección, nutridos tanto de los resultados de la evaluación periódica nacional como de la evaluación permanente que debería existir al interior de cada comunidad educativa. En este sentido, claramente la inamovilidad va en dirección contraria del desarrollo de proyectos educativos consistentes, y la norma que se aplique para las desvinculaciones debiera ser igual para los profesores de todo el sistema, no solo para los municipales.

Soledad: Volviendo a la pregunta de cuál es el impacto de esta inestabilidad, lo que nosotros vimos en terreno es que los colegios municipales o particulares subvencionados de muy bajo copago, tenían pocas posibilidades de ofrecer un mínimo de estabilidad a los docentes, por lo que no pueden retener a sus buenos profesores. Entonces, se produce mucha movilidad, pues por su justa búsqueda de estabilidad laboral, van a otros establecimientos.

Y si la forma de contratación fuera de contrato fijo de uno o dos años, ¿cómo se ve la inducción dentro de ese período?

Andrea: La inducción no puede estar sujeta solamente a los que tienen contrato, hay que mirar el engranaje completo. 

La inestabilidad produce mal clima laboral, y eso genera difíciles condiciones para hacer clases, para las reuniones entre los profesores, para atender a las familias; es decir, un clima emocional adverso al desarrollo de la buena calidad educativa.



El largo camino de **convertirse en profesor**

por **Ingrid Boerr R.**

Uno de los aspectos que se está tomando en cuenta en la construcción de esta nueva carrera profesional docente es el acompañamiento a los profesores principiantes. En este artículo se abordan los argumentos de la necesidad de una inducción en este primer período, algunas características que debiera tener este proceso y cuál ha sido la experiencia que se ha desarrollado en nuestro país.

Ingrid Boerr R.

Profesora de Enseñanza Básica, Magíster en Gestión y Planificación Educacional. Ha trabajado en diseño e implementación de políticas de desarrollo profesional docente en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), capacitación de profesores y formación inicial docente en diferentes universidades. Actualmente es Coordinadora Institucional de Prácticas en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).



Fotografía: Marco Antonio Readi Cerda. DME/ UMCE



Todos hemos convivido un gran porcentaje de nuestras vidas con la labor docente. Como estudiantes, recordamos a nuestros profesores, con más o menos simpatía, pero de todas maneras hay algunos que se mantienen en nuestra memoria y recordamos lo que hacían: enseñar. Y aun cuando sabemos que eso es lo fundamental de su tarea, definir lo que es “ser” profesor o profesora no es fácil. Podemos decir en general lo que hacen, incluso algunos podrían creer que es un trabajo que cualquiera puede realizar si tiene paciencia, pero lograr saber qué los distingue de verdad de otras profesiones, reconocer qué los hace ser profesores, no es simple.

Enseñar, aunque todos creamos poder hacerlo, es algo complejo, que requiere de aprendizajes previos en diferentes ámbitos y, lo más importante, la combinación y reconstrucción de esos aprendizajes de manera permanente y única para cada grupo curso y para cada estudiante.

Ser docente es un trabajo con y sobre otros, que requiere de algo más que utilizar el conocimiento técnico de manera racional. Quien enseña, debe poner al servicio de la tarea sus características personales, sus emociones, sentimientos y pasiones, junto con el compromiso ético que significa preocuparse del bienestar presente y futuro de esos otros. Esa es justamente la razón por la que se elige hacer este trabajo; pero para que su esfuerzo tenga éxito, depende en parte del interés que tenga el otro, que no necesariamente es consciente de lo que le significa, o aporta, participar en este proceso (Tenti, 2009).

Enseñar es algo complejo, que requiere de aprendizajes previos en diferentes ámbitos y, lo más importante, la combinación y reconstrucción de esos aprendizajes de manera permanente y única para cada grupo curso y para cada estudiante.

Como podemos ver, enseñar no es, de ninguna manera, aplicar mecánicamente métodos o procedimientos. Requiere desarrollar una serie de procesos, en algunos casos secuenciados, pero la mayor parte del tiempo, simultáneos, en busca de un objetivo, que tampoco culmina con un producto concreto y menos de manera inmediata.

Un docente antes de realizar un período de clases, decide qué aprendizajes, de los definidos en el currículum, va a proponer para que sus estudiantes los alcancen en ese tiempo; luego, selecciona las estrategias que utilizará para que ellos y ellas los aprendan; otras, para que los conecten con aprendizajes anteriores y con su contexto, y otras estrategias para demostrar que lo lograron o cuál es la distancia que aún les falta recorrer para hacerlo. Todo eso debe hacerlo utilizando lo que sabe de la materia y de cómo se enseña, y considerando también las características de sus alumnos y del contexto en que se encuentra.

Ya en el momento de iniciar la clase, lo primero será motivar a los estudiantes para despertar su interés por aprender lo que se propone; luego, desplegar la variedad de estrategias diseñadas para que todos y todas, cada uno con sus propias formas de aprender, puedan aproximarse a la meta. Al mismo tiempo, debe lograr que, en la sala de clases, se mantenga un ambiente apropiado para que todos los estudiantes estén dedicados a su quehacer; es decir, que nada del ambiente sea un factor que interfiera en la actividad de aprender, cuidar que la disposición de los alumnos, los materiales, las condiciones del espacio, luz y ruido sean los adecuados. Por supuesto, también debe ocuparse de mantener las relaciones positivas entre sus alumnos, esto significa estar atento a las situaciones emocionales, individuales y del grupo, para que no haya problemas, distracciones, peleas o accidentes.

Al mismo tiempo, el profesor debe ser capaz de observar con atención para interpretar las señales con las que los estudiantes, a través de sus preguntas o de sus silencios, demuestran cómo están avanzando por el camino para llegar a la meta; así, de ser necesario, desplegar estrategias diferentes, también pensadas anteriormente, para reorientar el rumbo y avanzar de la manera prevista. Eso es el día a día, prepararse por lo menos para hacer tres clases de noventa minutos que requieren el mismo proceso previo y llevarlas

a la práctica. Cuidar de todos esos detalles y esto repetirlo cinco días a la semana, alrededor de ciento ochenta días cada año.

No aparecen aquí otras tareas, por ejemplo, las administrativas, que también están presentes en cada clase y muchas otras situaciones emergentes de las más diversas índoles que suelen surgir, como atender a algún estudiante con alguna situación particular que requiere atención inmediata; una emergencia de algún apoderado; atender una solicitud urgente de la administración escolar y tantas otras que suelen ocurrir.

Así se desarrolla el “hacer” de los profesores día a día.

Pero ese hacer es la aplicación de un “saber” que se acumula con el paso del tiempo y que con el virtuosismo de un artista se logra ejecutar pulsando todas las cuerdas de este instrumento al mismo tiempo y sin desafinar.

Un profesor recién egresado, al ingresar al ejercicio docente debe realizar las mismas tareas que un

profesor experimentado, es decir, todas las descritas en los párrafos anteriores, al mismo tiempo que debe aprender a construir su propio saber pedagógico.

Es muy probable que además, considerando la energía propia de su juventud y porque en general el concepto que se aplica es que debe “foguearse”, en la escuela o liceo le asignen alguno de los cursos especialmente complejos y también algunas tareas extras como, por ejemplo, organizar alguna efeméride.

También es frecuente que el director, el jefe técnico y los colegas, sobrepasados por sus obligaciones, tengan muy poco tiempo para orientarle respecto de las cosas propias de la escuela y sobre cómo enfrentar todo lo que le vaya pasando.

La particularidad de ser novato en la profesión docente, a diferencia de otros profesionales en las mismas condiciones, es que, junto con enfrentar todas las necesidades propias de la iniciación y la adaptación al ejercicio laboral, son al mismo tiempo responsables de un grupo de niños o jóvenes, que además deben aprender.





¿Cómo viven la inserción profesional los docentes principiantes?

Durante la formación inicial los estudiantes de Pedagogía tienen variadas experiencias de inmersión en los establecimientos educacionales, en las conocidas “prácticas”. Pero la relación que tienen con los alumnos y con la comunidad escolar, es muy diferente a la que van a tener en el momento de hacerse cargo “en propiedad” de un grupo de niños y niñas o jóvenes.

Los profesores principiantes tienen dos tareas fundamentales, enseñar y aprender a enseñar; y además de eso, aprender cómo aprenden sus alumnos (Feiman-Nemser, 2001) y eso es muy diferente a toda la teoría aprendida en la formación inicial.

La literatura y la investigación, explican profusamente el fenómeno que ocurre en este primer período del ejercicio profesional de los docentes, especialmente que el proceso de inserción profesional no es un salto entre la formación inicial y la continua, sino un período de transición entre una y otra (Britton, Paine, Pimm y Raizen, 2003), es el paso de ser estudiante a convertirse en un profesional autónomo, proceso que en general puede durar hasta cinco años.

La inserción en el ejercicio docente tiene características que son reconocidas por los investigadores como un período que continúa, profundiza y complejiza el período de aprendizaje iniciado durante el proceso de formación inicial, en el cual los profesores principiantes sufren lo que Cornejo (1999) llama el “shock de la realidad”. Los jóvenes profesores se ven enfrentados a una realidad que no corresponde a los esquemas ideales con los que les han formado, su formación ha estado cargada de teorías y modelos para estudiantes promedio que no son precisamente los que encuentra en la sala de clases. Esta etapa, pone a la mayoría de los profesores novatos frente a la disyuntiva de si era esta la carrera que quería estudiar.

Aún cuando la formación haya sido excelente, en instituciones prestigiosas, con buenos profesores, con trabajo exigente e incluso con buenas calificaciones que lo respalden, el inicio en el ejercicio profesional siempre será un proceso lleno de complejidades.

Veenman en 1984, describió que los problemas más frecuentes de los docentes nóveles eran: cómo gestionar el aula, cómo motivar a los alumnos, cómo relacionarse con los padres y con los compañeros; en resumen, la dificultad era cómo sobrevivir personal y profesionalmente. Años más tarde, Britton et al. (2003) y Serpell (2000) confirmaron que los problemas encontrados por Veenman seguían vigentes y las investigaciones hechas en Chile por Ávalos y Aylwin (2003) y Rojas et al. (2012) ratifican que a los docentes principiantes en nuestro país, les ocurre lo mismo.

Adquirir conocimiento profesional, “los saberes del oficio”, es una tarea compleja, porque se trata principalmente de integrar los conocimientos teóricos a la práctica y responder a la demanda de soluciones rápidas, teniendo presente el conocimiento de los contextos propios de la organización educativa (incluidos colegas, familias y niños); organizar el tiempo de la clase; conducir a los estudiantes y sus conflictos; manejar las bases curriculares y varios elementos más.

El informe de la OCDE del año 2005 “Los docentes son importantes”, señala que, aun en lugares donde hay niveles altos de confianza en la calidad de la formación inicial de los profesores, la naturaleza misma de la enseñanza hace que los profesores principiantes tengan dificultades serias para adaptarse al ejercicio profesional, dadas las características de la profesión.

Los profesores principiantes, en general, viven este periodo de manera solitaria y la percepción individual que tienen es que los problemas que enfrentan son personales,

El profesor debe ser capaz de observar con atención para interpretar las señales con las que los estudiantes, a través de sus preguntas o de sus silencios, demuestran cómo están avanzando por el camino para llegar a la meta.



Fotografía: Marco Antonio Readí Cerda. DME/ UMCE

ponen en duda su elección vocacional y están atravesados de manera permanente por una pregunta: ¿desertar o continuar?

El proceso de inserción de los nuevos docentes, en la mayoría de los establecimientos educacionales ocurre de tres formas. El principiante vive el proceso de manera solitaria, sin ningún tipo de acompañamiento y resolviendo las situaciones que se le presenten desde su propia interpretación, sin tener oportunidad de contrastarla con algún otro miembro de la comunidad a la que se integra. O bien, es acompañado espontáneamente por algún docente, que generalmente lleva bastante tiempo de permanencia en la escuela y es quien le introduce en la cultura escolar, entregándole las claves para interpretar lo que ocurre al interior de la comunidad y en su entorno, informándole acerca de los procedimientos, usos y costumbres, transmitiéndole también sus propios juicios o prejuicios. Y, por último, puede que el establecimiento educacional tenga una práctica establecida, y de alguna manera normada, en la que esta tarea se le asigna a algún docente o directivo para que se encargue de acoger e introducir a los nuevos docentes en temas específicos

que a la institución le interesa transmitir a los miembros de su comunidad y que, frecuentemente, son evaluados para determinar la continuidad de sus profesores (Beca y Boerr, 2009).

¿Por qué es necesario acompañar el proceso de inserción de los profesores principiantes?

La formación inicial, por muy buena que sea, no puede desarrollar todas las competencias necesarias del oficio de enseñar, lo hace en gran parte, pero la formación inicial de los docentes se debe entender como un proceso no acabado, que solo se concluye en los primeros años de ejercicio profesional (OCDE, 2005).

Algunos de estos aspectos se hacen aún más complejos principalmente porque la formación inicial, en general, fragmenta la formación teórica de la práctica; pero también por la falta de formación en algunos aspectos necesarios para enfrentar la realidad escolar actual, como la resolución de conflictos, la interculturalidad, las necesidades educativas especiales y la inclusión.



Las formas en que los profesores novatos enfrentan las tensiones son variadas, dependen en gran parte de los contextos escolares en los que se insertan, como también de sus propias experiencias como estudiante y, por supuesto, de sus características personales.

En general, se puede decir que existen dos grandes peligros como resultado de un proceso de inserción que no ha sido resuelto adecuadamente. El primero es que, finalmente, al no ser capaz de resolver las situaciones problemáticas que enfrenta y sin comprender que es un proceso de transición que a todos los profesores les ocurre, sienta que su elección profesional no fue la correcta y deserte. El segundo problema es que, por la necesidad de aceptación, busque adaptarse asimilando estilos y conductas que no representan sus convicciones, proyectos y sueños sobre lo que esperaba de su rol docente. En consecuencia, construye una identidad profesional que siente distinta a su propio ser, lo que le genera una contradicción personal que le impide desarrollarse de manera plena como profesional (Beca y Boerr, 2009).

La evidencia señala que los primeros años de experiencia son cruciales en la probabilidad de retiro o movilidad docente. En esta línea, programas de inducción y apoyo para profesores comenzando su carrera profesional pueden ser claves en aumentar la retención docente, mejorando la satisfacción y efectividad en el trabajo (Cabezas, Gallegos, Santelices y Zarhi, 2010).

Se han realizado estudios que apoyan la hipótesis de que programas de inserción docente en los que haya acompañamiento, con un buen diseño e implementación adecuada, son exitosos en cuanto a mejorar la satisfacción, eficacia y la retención de los docentes en sus puestos de trabajo (Smith-Ingersoll, 2004). Por ejemplo, en algunos programas en Estados Unidos lograron reducir el abandono de los docentes nuevos en más de dos tercios con el acompañamiento de mentores durante el primer año (OCDE, 2005).

Los estudios realizados en Chile son escasos, pero coinciden en sus resultados en que el acompañamiento en el período de inserción previene la rotación y deserción laboral y es un factor de promoción del desarrollo personal, así como del desarrollo de competencias profesionales que dan un sentido crítico y reflexivo a su trabajo (Rojas et al.,

2011). Complementariamente, según constataron Valenzuela y Sevilla (2014) el 40% de los docentes abandona el ejercicio profesional antes del quinto año de su carrera, particularmente porque el contexto de las escuelas a las que se incorporan no les ofrece las condiciones adecuadas para su desarrollo profesional, lo que revela la necesidad de ofrecer a los profesores novatos un soporte específico para vivir este difícil período de inserción laboral.

Y lo más importante, aun cuando el foco de los programas de inserción son los profesores novatos, los principales beneficiados son los estudiantes, ya que los procesos de enseñanza se enriquecen pues la calidad de las estrategias, la interacción en el aula, la atención a sus necesidades específicas y la adecuación a los tiempos de trabajo, entre otros aspectos, mejoran a partir de la capacidad de análisis y reflexión que adquieren los profesores novatos apoyados por profesores mentores.

Los programas de inducción son organizados para apoyar y supervisar a los docentes al principio de su carrera. Por lo general incluyen apoyo especialmente diseñado para proporcionar orientación, asistencia y asesoría a los nuevos docentes (OCDE, 2005). Existen programas de inserción en diferentes países, la mayoría de ellos tienen una duración cercana a un año, los de más larga duración alcanzan a dos años y todos tienen una figura de tutor o mentor que realiza el acompañamiento (ver tabla 1).

Tabla 1
Programas formales de inducción para nuevos docentes

País	Duración
Corea	7 meses
Dinamarca	1 año
EEUU	1 a 2 años
Grecia	8 meses
Israel	1 año
Italia	1 año
Japón	1 año
Suecia	1 año

Fuente: OCDE, 2005.

Este acompañamiento a los profesores principiantes, dadas las características particulares de esta etapa, requiere de profesionales especializados, que hayan desarrollado habilidades y competencias específicas para apoyar a los docentes en este proceso que les lleva a convertirse en profesionales autónomos, estos son los mentores.

Mentoría para la inducción profesional

El apoyo que requiere un docente novel es una tarea más compleja de lo que a primera vista es posible imaginar. No se trata solamente de escucharle respecto de sus problemas e interrogantes y darle algunos consejos desde la experiencia.

La mentoría se entiende como una relación que se establece entre una persona con mayor experiencia en un ámbito (mentor) y otra con menor o ninguna experiencia (mentorizado) con el objetivo de facilitar y desarrollar sus competencias y socialización, incrementando así sus posibilidades de éxito en la tarea a desarrollar, pero fundamental-

mente como una relación entre profesionales para la construcción de conocimiento en conjunto.

Un mentor es aquel formador “capaz de estructurar, secuenciar el proceso de inserción y de monitorearlo en sus distintas fases: desde el novato al profesional autónomo y maduro que toma decisiones fundado no solo en teorías y en experiencias previas, sino también en combinación con el conocimiento cabal de sus estudiantes y la cultura institucional de la organización a la que pertenece” (González, Araneda, Hernández y Lorca, 2005).

El mentor debe ser un experto adaptativo, que se caracteriza por poseer una mayor disposición a cambiar sus competencias para profundizarlas y ampliarlas continuamente, y no por su simple experiencia pedagógica (Perrenoud, 2006). Esta competencia adaptativa facilita al mentor a pasar de ser docente de aula a ser un docente que acompaña profesionalmente a otro, en este caso al que se inicia en la docencia, y el efecto de esto es facilitar el proceso de inserción docente del novato.



Fotografía: Marco Antonio Readí Cerda. DME/ UMCE



El trabajo mentor-principiante se basa en una relación de iguales, —ambos son profesionales y su única diferencia está en la experiencia—, no se trata de uno que enseña a otro, sino de una relación en la cual ambos aprenden. Un mentor no debe dirigir y modelar el trabajo del principiante, su tarea es acompañar un proceso de aprendizaje profesional que consiste fundamentalmente en desarrollar la autoobservación y la reflexión del principiante sobre su práctica y el aprendizaje de sus estudiantes.

El mentor debe lograr descubrir las formas en que el principiante percibe el proceso educativo, las teorías de aprendizaje que maneja, los juicios y prejuicios hacia las comunidades de aprendizaje. Y desde allí colaborar en el afianzamiento de la seguridad del principiante, para enfrentar la complejidad de la tarea docente a través de espacios reflexivos y dialógicos, para que se descubra a sí mismo y vaya apropiándose de esta práctica reflexiva, crítica, propositiva y autónoma de acuerdo a los contextos en que se desempeña.

El mentor debe generar la confianza del principiante, quien no debe sentir temor a que a través de esta relación se haga alguna evaluación encubierta, o se pueda formar una imagen negativa sobre sus capacidades y que esta se pueda difundir en la comunidad educativa.

El mentor, también debe lograr que el docente principiante supere el aislamiento y se incorpore al trabajo colectivo y de cooperación entre docentes, a través de mostrarle sus propias experiencias, e incluso mediando entre ellos y la comunidad profesional.

Dadas las complejidades del trabajo de los mentores con los profesores principiantes, es indispensable que los primeros pasen por un proceso formativo respecto de esta tarea.

Es imprescindible que los mentores sean docentes legitimados por sus buenas prácticas y que tengan cierta trayectoria profesional. Pero esto no es suficiente, no cualquier



Fotografía: Patricio Tapia.

profesor, solo por el hecho de ser experimentado y exitoso en su ejercicio profesional puede ser un buen mentor, sin tener preparación para ello. Hay una serie de habilidades que es necesario desarrollar, como la capacidad de escucha y de acogida, la capacidad de observación y análisis, el interés por la innovación, la flexibilidad, la apertura a ideas diferentes, y la disposición para ser observado y criticado por el principiante.

Se requiere, asimismo, del desarrollo de habilidades como aceptar distintos puntos de vista y evitar juzgar, y utilizar técnicas para indagar a través del diálogo. Debe saber cómo relacionarse con otros profesores y con los distintos niveles del sistema educativo. También debe saber guiar y adoptar roles pedagógicos innovadores, además ser un agente de cambio.

Experiencia de inducción profesional y mentoría en Chile

En Chile se ha avanzado lentamente en la implementación de una política de inserción profesional de los docentes.

En el año 2005 se creó una Comisión para el Diseño de una Propuesta para la Inserción de los Profesores, compuesta por representantes del Ministerio de Educación, Colegio de Profesores y Asociación Chilena de Municipalidades, la que hizo una serie de recomendaciones para elaborar políticas de inserción. A partir de allí, el Mineduc, a través del CPEIP, en el 2006 invitó a varias instituciones para formular propuestas para un programa piloto de formación de mentores. Los dos primeros programas los realizaron la Universidad Católica de Temuco y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, respectivamente.

La formación de mentores en nuestro país se ha basado en el modelo de narrativa de desarrollo (Orland-Barak, 2006) que está orientado fundamentalmente a alcanzar la construcción de una profesionalidad que permita al principiante la construcción de su propia identidad y autonomía.

El año 2008, la Presidenta Bachelet anunció el apoyo a los planes de inserción en el marco de la Red Maestros de Maestros (RMM) y en ese año se incorporó al Programa

de Apoyo a la docencia de la RMM, el Programa de Inducción Docente que inició el diseño de la implementación.

En el año 2009, a través de un programa con el CPEIP se formaron mentores en universidades de cuatro regiones del país (Coquimbo, Valparaíso, Biobío y La Araucanía).

En la Región de Valparaíso, los mentores formados en las Universidades de Playa Ancha y Católica de Valparaíso participaron entre el 2010 y 2011 en un programa de acompañamiento de docentes principiantes de la comuna de Valparaíso.

Uno de los aspectos más valorados en las experiencias de mentoramiento realizadas en Chile, es la resignificación que hacen los mentores de su propio ejercicio profesional al trabajar en conjunto con los nuevos profesionales y, por otra parte, la relevancia que le dan los profesores nuevos a esta experiencia de relación entre pares que reconoce sus conocimientos (Espinosa, Julio, López, Mujica y Rojas, 2011).

Lamentablemente, a partir del año 2010 se dejó de formar mentores por el CPEIP, y al alero del Mineduc solamente se desarrollaron los proyectos individuales de los mentores registrados en la Red a través de sus Proyectos de Participación Activa. No obstante esta interrupción de la política, en este período se ha mantenido el interés por parte de las universidades, las que han seguido preocupadas por el tema.

El mentor debe generar la confianza del principiante, quien no debe sentir temor a que a través de esta relación se haga alguna evaluación encubierta, o se pueda formar una imagen negativa sobre sus capacidades.



En el año 2012, la OEI en conjunto con la Universidad Católica de Valparaíso implementaron un Programa de Acompañamiento Virtual de Profesores Principiantes de diferentes regiones del país.

A la fecha, existen 160 mentores registrados en la Red Maestros de Maestros que realizan proyectos individuales de apoyo a docentes principiantes.

El Programa de Gobierno de la Presidenta Bachelet 2014-2018, ha retomado la preocupación por el apoyo a los docentes principiantes, a través de la Red Maestros de Maestros, relevando el tema y su importancia para el desarrollo profesional de los docentes.

Existen varios desafíos para lograr desarrollar un Programa Nacional de Inducción. Lo primero es la visibilización del período de inserción profesional como una etapa que se reconozca con sus características y necesidades, de la misma manera que se comprenda que un programa de apoyo en el proceso de inserción no es una forma de nivelación de lo que la formación inicial no ha logrado desarrollar. Luego, es fundamental formar mentores que puedan abordar el acompañamiento de los egresados de las universidades en su primer año de ejercicio. Y finalmente, es necesario dar una institucionalidad al Sistema de Inducción, asegurando la participación de las escuelas, las comunidades educativas y la articulación universidades-sistema escolar.

La inserción profesional como primera etapa de la carrera docente

El desarrollo profesional docente constituye un proceso continuo, que comienza durante la formación inicial y se prolonga a través de toda la vida profesional, en la que el aprendizaje permanente es una necesidad ineludible.

El proceso de inserción debe ser considerado como la fase inicial de la formación en servicio, lo que permitiría diseñar claramente las siguientes etapas. Con el apoyo del mentor, el docente podrá identificar qué áreas precisa fortalecer para elevar su desempeño pedagógico y cómo perfila su carrera profesional.

Se debe tener en consideración que en este período, los profesores necesitan tiempo para desarrollar las actividades de mentoría, por lo tanto es deseable, como en las experiencias internacionales, que los docentes principiantes tengan una carga horaria frente a curso menor a la de los docentes con más años de experiencia. Lo mismo para los docentes que desempeñan el rol de mentores, de manera que cuenten con el tiempo necesario para cumplir con su rol.

La etapa de inserción debe ser el inicio de una carrera docente orientada al desarrollo profesional. Tener docentes preparados para alcanzar una educación de calidad significa diseñar una carrera que reconozca las especificidades de cada etapa y, aparte de los aspectos salariales que corresponden a cada una de ellas, debe procurar disponer los dispositivos necesarios para el apoyo a las necesidades y el reconocimiento al esfuerzo por el desarrollo continuo para el mejoramiento del ejercicio profesional.

En Chile, las propuestas que se han trabajado consideran la inserción profesional acompañada por mentores de carácter formativo, eventualmente compatible con otras instancias de evaluación del desempeño existentes a lo largo de la carrera profesional (Beca y Boerr, 2009).

Un programa de inducción profesional con acompañamiento de mentores, instalado formalmente en el sistema educativo, que promueva la profesionalización temprana, el trabajo colaborativo, la investigación en la práctica y la participación de las escuelas en el apoyo a sus docentes puede hacer una diferencia importante en la proyección de la carrera de los docentes de nuestro país y, de esta manera, en los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes. 

Programas de inducción y apoyo para profesores comenzando su carrera profesional pueden ser claves en aumentar la retención docente, mejorando la satisfacción y efectividad en el trabajo.

Referencias

- Ávalos, B. y Aylwin, P. (2003). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo*. Concurso de Proyectos Fondecyt Regular 2002, Santiago de Chile.
- Beca, C. y Boerr, I. (2009). *El Proceso de inserción a la docencia en aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Santiago: Fundación Santillana-OEI.
- Britton, E., Paine, L., Pimm, D. y Raizen, S. (2003). *Comprehensive teacher induction. Systems for Early Career Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Cabezas, V., Gallegos, F., Santelices, V. y Zarhi, M. (2010). *Factores correlacionados con las trayectorias laborales de docentes en Chile, con Especial Énfasis en sus Atributos Académicos*. Proyecto FONIDE N°: FS511082-2010.
- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia, algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 51-100.
- Espinosa, B., Julio, C., López, C., Mujica, E. y Rojas, C. (2011) *Formación de mentores/as en la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Una experiencia de formación continua para fortalecer la carrera docente y el comienzo del ejercicio profesional en acompañar los primeros pasos de los docentes*. Santiago: Santillana.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support-teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.
- González, A., Araneda, A., Hernández, J. y Lorca, J. (2005). Inducción profesional docente. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 51-62.
- OCDE, 2005. *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. París: Autor.
- Orland- Barak, L. (2006). Lost in translation: tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa. *Revista de Educación*, 340, 187-212.
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rojas, C., Espinosa, B, Mujica, E., Núñez, C., Palma, E., González, B. y Pérez, M. (2012). *Acompañamiento virtual a docentes principiantes*. Proyecto PUCV-OEI. Santiago de Chile.
- Serpell, Z. (2000). *Beginning teacher induction: a review of the literature*. Education Resources Information Center (ERIC). American Association of Colleges for Teacher Education.
- Tenti, E. (2009). *Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente en aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Fundación Santillana-OEI.
- Valenzuela, J. y Sevilla, A. (2014). *La Movilidad de los Nuevos Profesores Chilenos en la Década del 2000: Un sistema escolar viviendo en peligro*. Santiago: Centro de Investigación Avanzada en Educación y Depto. de Economía, Universidad de Chile.
- Veenman, S. (1984) Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.



* Las imágenes de este artículo corresponden al artista chileno Ramón Vergara Grez (1923- 2012).

Desarrollo profesional

Reflexiones de cara a la carrera docente

por **Juan Eduardo
García-Huidobro S.**

Doctor en Ciencias de la Educación y en Filosofía. Magíster en Política Educativa. Ex presidente del Consejo Asesor Presidencial para la Educación. Actualmente, académico de Universidad Alberto Hurtado e investigador del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

La vida de un docente tiene diferentes etapas, cada una de las cuales presenta a los maestros y maestras distintos requerimientos y responsabilidades profesionales. En base a esta constatación, Juan Eduardo García-Huidobro nos entrega algunas ideas orientadas a reconocer en el desarrollo profesional una característica intrínseca a la docencia, aportando, además, argumentos para justificar su necesaria inclusión en una futura carrera docente.



Introducción

En este texto nos proponemos reflexionar sobre el desarrollo profesional docente en la perspectiva de pensar una carrera que lo tenga en cuenta y lo potencie. El texto no pretende hacer una propuesta sistemática sobre carrera docente, sino llamar la atención sobre aspectos que no se debieran desatender en la discusión actualmente en curso.

En un primer punto se presenta el concepto de desarrollo profesional docente, enfatizando aquellos aspectos distintivos del crecimiento profesional que debieran tenerse en cuenta en una carrera docente. En el segundo, se hacen sugerencias para lograr una carrera que potencie el desarrollo profesional de los/as docentes.

1. Concepto de desarrollo profesional docente

1.1 Idea básica

El concepto de desarrollo profesional docente plantea que no se llega a ser profesional de la educación en un momento determinado y de una vez para siempre, sino a través de un proceso continuo que comienza con el período de formación inicial, pero que se enriquece con el crecimiento y aprendizaje a lo largo del ejercicio de la profesión¹. El desarrollo profesional incluye también la capacidad de hacerse responsable de su propio proceso de aprendizaje continuo.

La enseñanza es difícil; nunca es perfecta; siempre puede ser perfeccionada. Esta idea de perfeccionamiento o desarrollo profesional supone la existencia de un conjunto de habilidades y conocimientos que las personas pueden aprender para desempeñarse con eficiencia (Danielson, 2011, p. 8). Estas habilidades y conocimientos pueden enseñarse (formación inicial), pero suponen también el aprendizaje en la práctica (formación continua). De este modo, se

quiebra la representación de un profesional docente que, al término de su formación universitaria, está ya listo y preparado para ejercer la docencia el resto de su vida. En cambio, se propone que la formación “se completa” con/ en la experiencia docente y que, por tanto, el ejercicio de la profesión forma parte del proceso de formación docente, el cual debe concebirse como un proceso continuo. En suma, el desarrollo profesional docente subraya el proceso continuo que se da a lo largo de la formación inicial, la incorporación al ejercicio de la docencia y la trayectoria laboral posterior (Terigi, 2010, p. 88); y además pone el acento en que el proceso de convertirse en profesor es un continuo de aprendizaje a lo largo de la vida (Marcelo, 2011, p. 6).

Este planteamiento, que en algún grado es común a todas las profesiones, posee ciertas particularidades en el caso de la profesión docente.

La primera es que el profesional de la educación no “hace” cosas u obras, como las podría hacer un arquitecto que diseña casas o edificaciones, un constructor que las erige o aun un dentista que arregla un molar o un médico que realiza una cirugía, etc. El docente “ayuda a otro a hacer”, en concreto, a aprender (a hacerse, a formarse). En las profesiones que hacen, para aprender de la práctica, existe siempre la posibilidad de volver sobre la “obra” efectuada para evaluar cómo quedó. Más aún, es posible volver con otros y examinar los aciertos y errores que tiene. En cambio, la enseñanza se realizó y, pasado ese fugaz momento, no hay como volver sobre ella para examinarla. Es más, si la enseñanza fue un éxito o falló, ¿a quién atribuir el mérito y la responsabilidad, al maestro o al aprendiz?

Una segunda particularidad refiere al tipo de conexión con el conocimiento que posee la pedagogía. Otras profesiones se basan en tecnologías que, a su vez, descansan en certezas científicas fuertes y sistemáticas; la pedagogía se asienta en teorías y conocimientos que no alcanzan la certeza ni la sistematicidad de las ciencias

¹ Una advertencia importante: si bien la idea de desarrollo profesional docente busca mirar como un continuo el proceso que comienza con la formación inicial y se desarrolla a lo largo de la vida profesional, en estas notas no nos referimos a la formación inicial.

naturales. Pensemos, por ejemplo, en la claridad y seguridad que le aporta su conocimiento profesional a un ingeniero que calcula la resistencia de un puente o a un médico que diagnostica una apendicitis, comparada con la seguridad con la que la pedagogía auxilia a una maestra que estimula a un adolescente a leer un cuento chileno. Otra forma de visualizar lo anterior es señalar que la distancia entre conocimiento y práctica, que está presente en todo actuar humano, es más fuerte cuando se trata de “actuar” con personas: sabemos menos de ellas y son más indeterminadas. Así, es diferente el conocimiento de las profesiones que actúan con la materia (por ejemplo, un geólogo) a las que actúan con la vida (por ejemplo, el veterinario) y a las que trabajan con la libertad (los psicólogos, los educadores).

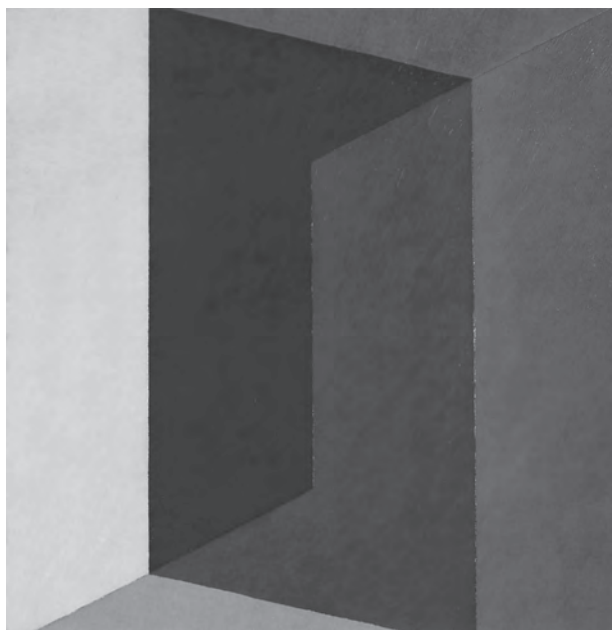
En tercer lugar, la profesión docente es una profesión colectiva. En la gran mayoría de las experiencias escolares los y las estudiantes reciben el apoyo de más de un profesor o profesora. Por ejemplo, un apoyo que le resulta efectivo a un estudiante en una asignatura puede generarle un renovado estado de ánimo que resulta en una mejoría en toda su vida escolar; también un fracaso particular puede teñir de derrota a la experiencia escolar completa. Más aún, en la escuela todo educa: el orden, el ambiente, la calidez de las relaciones y la imagen que las familias poseen de la escuela, entre otros aspectos.

Cuarto, como consecuencia normal de las características anteriores (del carácter inacabado y de construcción colectiva del saber docente) la formación continua se apoya y facilita en el trabajo colectivo que los docentes realizan para analizar y reflexionar sobre sus prácticas. Ella “se completa” en comunidades profesionales de aprendizaje que enfrentan lo nuevo, lo inesperado: se crece, se aprende y se mejora en comunidad.

Quinto, para la mayoría de los profesores y profesoras el saber docente es, de una parte, disciplinar, y de otra, pedagógico. Lo disciplinar conecta a los docentes que enseñan la misma asignatura al progreso



El desarrollo profesional docente subraya el proceso continuo que se da a lo largo de la formación inicial, la incorporación al ejercicio de la docencia y la trayectoria laboral posterior.



El proceso de formación se define como un continuo orientado a las necesidades diferentes que se suceden en distintas etapas de la vida profesional; por ejemplo, entre profesores que se inician, profesores en desarrollo y profesores con experiencia.

de la disciplina de base y a su didáctica; lo pedagógico es más transversal al conjunto de los docentes.

Desde una óptica complementaria, Núñez y otros (2012) ven la profesionalización docente como un proceso de toma de conciencia en, al menos, tres dimensiones: la identitaria, la ética y la reflexiva:

En estas tres dimensiones lo que aparece como desarrollo de la profesionalidad es [...] el desarrollo de conciencia profesional docente, por lo que de ahora en adelante debiéramos pensar la profesionalización como un proceso permanente de concientización, cercano al concepto freiriano y, por tanto, de liberación y transformación. En este sentido, el ejercicio profesional docente, asumido como un ejercicio de profesionalización, pasaría de la expresión de acciones y rutinas, a convertirse en una praxis intencionada, generadora de sentidos y de saberes docentes (p. 13).

Todo lo cual supone que pensar la práctica es la mejor manera de perfeccionar la práctica: “Pensar la práctica a través de la cual se va reconociendo la teoría implícita en ella. La evaluación de la práctica como camino de capacitación teórica” (Núñez y otros, 2012, p. 13).

1.2 Etapas de la vida profesional

Atendiendo a la idea de desarrollo profesional, el proceso de formación se define como un continuo orientado a las necesidades diferentes que se suceden en distintas etapas de la vida profesional; por ejemplo, entre profesores que se inician, profesores en desarrollo y profesores con experiencia. Se distingue así entre la *formación profesional inicial* (o estudios de pregrado) y el *desarrollo profesional* que se logra, en forma continua, en el transcurso de la carrera docente (Aguerrondo, 2004, p. 116)

Hay cierto acuerdo en que es posible señalar que el desarrollo docente –y más específicamente, el ejercicio profesional– muestran cambios significativos según la etapa en la vida profesional, el proceso de construcción de identidad, y las capacidades y competencias del docente (Day et al., 2007, p. 33). Por ejemplo, estos autores marcan los primeros 3 años de trabajo (etapa 0-3) como una etapa de fuerte compromiso, en la cual resulta clave el apoyo de los directores y supervisores. Entre los 4 - 7 años se ingresa en la fase en la que los docentes construyen la identidad profesional y desarrollan la eficacia en el aula; el 78% de los docentes accedería en esta etapa a responsabilidades adicionales, lo que tiende a fortalecer su identidad emergente. Luego, entre los 8 y los 15 años aparece una etapa en la que surgen tensiones crecientes y transiciones; el 80% de los docentes ocupa cargos de responsabilidad y debe tomar una serie de decisiones acerca del futuro de su carrera. Cuando los docentes alcanzan entre 16 y 23 años de vida profesional, se inicia una fase en la que surgen tensiones y problemas tanto en la motivación como en el compromiso; durante esta etapa, además de desarrollar numerosas actividades, muchos docentes tienen exigencias adicionales (de familia, de salud) a las que también se agregan las mayores responsabilidades que, a menudo, deben asumir en la escuela. Más adelante, cuando se llega a los 24 - 30 años de actividad, surgen grandes desafíos para mantener la motivación; mientras que el 60% de los docentes de primaria en esta fase parecen conservar un fuerte sentido de motivación y compromiso, más de la mitad de los docentes de secundaria pierde motivación. Finalmente, con 31 o más años de actividad, la motivación descende notoriamente debido a la proximidad del retiro y jubilación.

2. Relación entre desarrollo profesional docente y carrera docente

2.1 Las carreras escalares

Para poner en relación la carrera docente con el desarrollo profesional docente, se ha llegado a la concepción de *carreras docentes escalares*:

Los directores de las escuelas que reciben a los nuevos profesores también deben asistir a instancias de capacitación e intercambio con el fin de construir una modalidad de apoyo para los docentes noveles.

Una carrera escalar es un plan que provee incentivos y aumentos salariales para los docentes que eligen progresar en su carrera profesional sin tener que abandonar el aula o la profesión [...] El instrumento implica una modificación en la manera de evaluar y compensar a los docentes cambiando la estructura tradicional piramidal, credencialista y de antigüedad (Morduchowicz, 2002, citado por Aguerrondo, 2004, pp. 131-132).

Los elementos que se tienen en cuenta son²:

- *La existencia de diferentes niveles o escalones en el desarrollo profesional.* Se incluyen de tres a cinco “escalones”, que se inician en el novel o ingresante y terminan con el experto.
- *La descripción de las competencias y responsabilidades diferenciadas que implica cada nivel o escalón* van complejizándose paulatinamente. Así, se inicia con una única responsabilidad de conducción de los procesos de aprendizaje del alumnado, y se van incorporando otras, como orientación a los alumnos, solución de problemas específicos de aprendizaje en un área o nivel, mentorías de profesores noveles, coordinación del desarrollo curricular, investigación, etc.

² Los elementos distinguidos en cursiva siguen proviniendo del texto de Aguerrondo.



Observar a otros y recibir sus observaciones son dos caminos para desarrollar la capacidad reflexiva con relación a las propias prácticas.

– *Los criterios de ascenso que deben ser acreditados* para pasar de uno a otro de los escalones. Estos son, en general, evaluación del desempeño, capacitación académica y profesional, y experiencia (antigüedad).

Si bien desde una mera perspectiva económica se podría decir que “las carreras escalares tratan de superar la estructura plana de salarios completando el monto a percibir con otros rubros además de la antigüedad” (Morduchowicz, 2002, citado por Aguerrondo, 2004, pp. 131-132), en realidad no se trata simplemente de proponer otro modo de remunerar a los profesores. Las carreras escalares suponen un modelo diferente de funcionamiento de las instituciones escolares y se plantean adecuar las formas de pago a esto. Se busca superar las carreras que no fomentan el desarrollo profesional docente, ya que valoran la antigüedad por sobre la efectividad.

2.2 Carrera docente en Chile: la situación actual

El actual Estatuto Docente de los Profesionales de la Educación, vigente en lo fundamental desde comienzos de los noventa (Ley N° 19.070 de 1991), no incorpora suficientemente el concepto de desarrollo profesional docente. El estatuto posee una visión bastante lineal del avance de los profesores a lo largo de su vida profesional;

se progresa en la carrera fundamentalmente por la antigüedad. Su estructura es simple: antigüedad o asignación de experiencia que da derecho a un aumento salarial cada dos años (hasta 15 bienios), más las asignaciones de perfeccionamiento, de desempeño difícil y de responsabilidad. Esta visión se enriqueció más recientemente con el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (Ley N° 19.961, de noviembre de 2004), que incorporó una evaluación obligatoria cada cuatro años. Esta evaluación se basa en estándares nacionales, explicitados en el Marco de la Buena Enseñanza (MBE) y ordenados en torno a cuatro aspectos del proceso educativo: a) Preparación de la enseñanza; b) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; c) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y d) Responsabilidades profesionales. Dentro de cada aspecto se encuentran los criterios y los descriptores necesarios para observarlos³. El resultado permite distinguir entre docentes destacados, competentes, básicos e insatisfactorios, posibilitando el acceso a una prueba conducente a una asignación de desempeño a los destacados (la Asignación Variable por Desempeño Individual, ADVI) y proveyendo un plan de superación profesional para los básicos e insatisfactorios. Cabría notar acá, como una limitación que debiera superarse en una futura carrera, que la asignación que premia a los destacados es, por una parte, una prueba y no la práctica y, por otra parte, una asignación individual y no por un trabajo grupal.

Se puede advertir que estas distinciones pueden ser conceptualizadas como pasos en un proceso de desarrollo profesional, lo que da lugar a la idea de una carrera que distingue etapas. Esta conceptualización ya aparece explícita en el proyecto presentado durante la administración del presidente Piñera, el cual distingue cuatro niveles o etapas: inicial, preparado, avanzado, experto, y usa el concepto de desarrollo profesional docente en su título⁴. Hoy las propuestas que se hacen mantienen esta idea de progreso en la carrera a través del logro de crecientes niveles de desempeño. Se proponen

³ Los cuatro dominios y veinte criterios de evaluación establecidos en Chile se inspiraron en gran medida en el Marco para la Enseñanza de Danielson en 1996 (Ver Ávalos y Assael, 2006).

⁴ El proyecto de ley se llamó “Sistema de promoción y desarrollo profesional docente del sector municipal” (2012), Mensaje N° 456-359, aunque algunos han advertido que el proyecto no relacionaba bien el progreso en la carrera con el desarrollo profesional.

tres o cuatro niveles (p.e. competente, avanzado, experto) y se incorpora un proceso inicial de inducción de, al menos, un año⁵.

2.3 Propuestas para ligar desarrollo profesional docente con la carrera docente

2.3.1 Inducción

Si se examina la existencia de etapas en el desarrollo profesional docente, en la perspectiva de una carrera docente, aparece muy clara la particularidad de una primera etapa de iniciación, para la cual se propone una “inducción”. Los programas de inducción son programas intencionados, que van más allá de actividades puntuales o espontáneas que pueden darse en muchas escuelas cuando se apoya a los docentes principiantes (Day et al., 2007, p. 38).

Los programas de inducción buscan acompañar a los profesores principiantes al comienzo de su ejercicio docente y darles oportunidades para recibir el acompañamiento de profesores expertos, y para intercambiar y reflexionar entre ellos sobre las nuevas responsabilidades que están asumiendo. Se espera apoyar el desempeño de los que se inician y también generar una cultura de aprendizaje y apoyo colectivo dentro del establecimiento educacional. La inducción es un proceso comprensivo, coherente y sostenido, organizado por la autoridad educativa, que debiera incorporarse a la futura carrera docente.

Existen políticas en este sentido en varios países. En Chile no contamos todavía con una política orientada a apoyar a los profesores principiantes, por lo cual su introducción al diseñar una nueva carrera docente sería altamente conveniente. Además, la reflexión sobre el punto está adelantada. Ya en 2005 trabajó una comisión encargada por el Ministerio de Educación pre-



Siguen predominando los cursos tradicionales separados de la práctica y se han dado programas formateados de manera centralizada que, paradójicamente, desprofesionalizan a los docentes en vez de perfeccionarlos.

⁵ Por ejemplo, la propuesta elaborada por el Colegio de Profesores (2010) y la propuesta elaborada en 2012 por un grupo de especialistas convocados por el Centro de Políticas Públicas de la PUC y Elige Educar.



parando una propuesta de inducción docente. También ha habido experiencias interesantes, por ejemplo, en los años 2006-2007 se desarrolló un programa piloto en la Universidad Católica de Temuco que incluyó formación de mentores y el apoyo por parte de estos mentores a 19 profesores principiantes de enseñanza básica; también hubo una experiencia en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. El año 2009 el Mineduc, a través del CPEIP, realizó un concurso para generar mentores a través de diplomados y se formó a 110 mentores bajo esta modalidad, pero la experiencia se discontinuó. En 2010 el Panel de Expertos para una Educación de Calidad, convocado al inicio del gobierno del expresidente Piñera, recomendó un periodo de inducción para los nuevos docentes. En 2011, en el marco del concurso del Centro de Políticas Públicas de la PUC, Ortuzar, S. y otros (2011) vuelven a estudiar el punto, revisan la experiencia internacional y elaboran una propuesta.

Las políticas de iniciación suelen contemplar acciones de capacitación de mentores; por ejemplo, las escuelas suelen elegir un mentor entre su *staff* docente y la institución formadora lo capacita, dándole conocimientos y herramientas para orientar a los nuevos maestros. Los directores de las escuelas que reciben a los nuevos profesores también deben asistir a instancias de capacitación e intercambio con el fin de construir una modalidad de apoyo para los docentes noveles. Además

del respaldo de sus mentores y directores, los nuevos docentes participan en sesiones de apoyo local y en reuniones con docentes nuevos de otras escuelas.

Marcelo (2011) reporta tres tipos de programas de inserción: los de inserción básica, que incluyen apoyo del mentor y la comunicación con el director o el jefe del departamento; los de inducción básica más colaboración, que incluyen el apoyo de cuatro componentes (además del apoyo de un mentor y de la comunicación con el director o con el jefe del departamento, los profesores noveles tienen tiempo para planificar en común con otros colegas y participar en seminarios con otros profesores principiantes); por último, hay programas, los menos, que incluyen lo anterior, pero también la participación en una red externa de profesores y la reducción de la carga docente. Se concluye que “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 e Ingersoll, 2004, citados en Marcelo, 2011, p. 16). Además de subrayar las ventajas de una buena inserción, Beca (2010) alerta sobre los serios peligros de una inadecuada inserción de los profesores noveles, ya que se perdería el aporte innovador y crítico de los docentes jóvenes, con lo cual no se produce la necesaria renovación de los equipos docentes, sino la reproducción de prácticas tradicionales asumidas por profesores que, aunque de menor edad, se apropian de las mismas viejas prácticas. Consecuentemente, niños y adolescentes de hoy pierden oportunidades de una enseñanza renovada y más cercana a su realidad e intereses.

Una carrera escalar supone que ella establece criterios y procedimientos de evaluación para avanzar de tramo en tramo. En términos generales hay que insistir en que estos criterios se correspondan con un genuino desarrollo profesional docente.

Algo que puede ligarse a la inducción, pero que debiera ser también una oportunidad permanente en las escuelas, tiene que ver con observar clases de otros profesores con más experiencia y comentar con ellos lo que vieron y entender por qué hacen lo que hacen; también ser observado y recibir retroalimentación. La observación de otros puede ser de valor tanto para imitar modos de actuar que se consideran valiosos y que no habían sido considerados, como para entender lo que pasa a estudiantes y docentes en la interacción pedagógica.

Observar a otros y recibir sus observaciones son dos caminos para desarrollar la capacidad reflexiva con relación a las propias prácticas.

2.3.2 Formación continua

El mismo concepto de desarrollo profesional genera la idea de la formación continua como una necesidad ineludible en la actividad docente y como un aspecto de la formación tan imprescindible como la inicial y la inducción a la docencia.

Al examinar la práctica de formación continua aparece, en primer término, una gran cantidad de iniciativas. Ha habido mucha formación continua en forma de cursos de “perfeccionamiento”, ligados a los cambios curriculares, y como programas de apoyo orientados a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, principalmente en lenguaje y matemática, pero también en ciencias naturales y en inglés. Pero se advierten también algunas limitaciones: siguen predominando los cursos tradicionales separados de la práctica y se han dado programas formateados de manera centralizada que, paradójicamente, desprofesionalizan a los docentes en vez de perfeccionarlos.

Se carece, además, de una política de formación continua que, con un enfoque sistemático, asegure que se atiende adecuadamente a todos los profesores, y preferentemente a aquellos que más lo necesitan. No tenemos todavía claridad sobre la relación entre carrera docente y tipos de formación continua: ¿qué se requiere?, ¿en qué momento del desarrollo profesional docente?, ¿qué aspectos de la formación continua ganan cuando se realizan en las escuelas y se centran en el análisis y reflexión de la práctica y cuáles se benefician más del intercambio con profesionales de otros centros?, ¿cuándo la metodología más adecuada es el análisis e intercambio de experiencias y en qué momentos y frente a qué necesidades gana una opción más lectiva?, ¿cómo cambian las necesidades y los enfoques según las especialidades de los docentes?



Un aspecto central es valorar y estimular la formación continua que los docentes realizan colaborativamente, entre ellos, en la escuela.



Otro aspecto central que la carrera docente debe contemplar para potenciar el desarrollo profesional docente, es contribuir a una adecuada relación entre las escuelas y las instituciones formadoras.

Con todo hay algunos criterios y aprendizajes que se van imponiendo:

La primera pista es la vinculación de la formación continua con la carrera docente. Ya en 2001, Beatrice Ávalos señalaba que “una política de formación continua no consiste simplemente en establecer sus modalidades y las instituciones que realizarán las acciones formativas. Es necesario precisar cómo se articula el mejoramiento del desempeño docente con los tramos de una carrera magisterial” (p. 19). En todo caso, en la carrera debiera incluirse tiempo y recursos para el aprendizaje docente continuo. En otras palabras, la carrera debe ser acompañada de políticas de formación continua que vayan enriqueciendo el desempeño docente, para responder a nuevas necesidades curriculares o para robustecer aspectos del aprendizaje y la formación escolar que no se están logrando.

Un segundo aspecto central es valorar y estimular la formación continua que los docentes realizan colaborativamente, entre ellos, en la escuela. Es claro que la institución escolar, y más concretamente el intercambio reflexivo en ella con los otros docentes, es una instancia básica, de suma importancia y que nunca debiera faltar. Podría haber carencia de cursos más formales, pero nunca debería omitirse el diálogo sistemático entre los docentes. Ha habido, en Chile y en otros países, experiencias de las que se han reportado resultados de gran interés tanto en desarrollo personal y social como en lo profesional. Ejemplos en Chile han sido los talleres de docentes ligados al Programa de las 900 Escuelas, los grupos profesionales de trabajo en los liceos y los microcentros rurales. En estas instancias los colectivos docentes asumen un papel protagónico y el referente de aprendizaje es la práctica –la experiencia– como fuente de reflexión y análisis. Con Freire, se postula que la experiencia práctica de los docentes confrontada entre ellos es un “poderoso contexto de aprendizaje” y de desarrollo profesional: “la práctica de la que tenemos conciencia exige y gesta a su propia ciencia” (Freire, 2002, p. 114). Este énfasis se condice con el carácter colectivo de la profesión docente que ya se señaló.

La existencia de una carrera que fija un itinerario de desarrollo profesional, con distintos niveles de capacidad y especialización, no debe dar la idea que no son importantes las instancias en las cuales los y las docentes de un establecimiento, sean novatos o expertos, interactúan y aprenden juntos en comunidades profesionales de aprendizaje o comunidades de práctica. Núñez y otros (2012) advierten que los itinerarios de profesionalización no son temporalmente rígidos o secuenciales y que todos ganan del diálogo interno de los profesionales de una institución escolar. “Si aceptamos el hecho que la concientización no obedece a ritmos preestablecidos ni a formatos consecutivos en la formación docente, veremos claramente que novatos y expertos pueden formar comunidad profesional en busca de sentidos, donde la dialéctica abra espacios a la articulación teoría-práctica” (p. 22). “La comunidad así conformada es comunidad de aprendizaje, de indagación y de práctica. En ella emergen saberes de experiencia, en ella se explicitan y se formalizan dichos saberes, en ella se piensa y se teoriza dicha experiencia, en ella se genera conocimiento profesional docente” (p. 23). Siguiendo la distinción hecha, se puede pensar en diversos ámbitos de aprendizaje colectivo; uno que mira al sentido o proyecto educativo común del establecimiento escolar y otro que corresponde al grupo de docentes que enseña la misma asignatura.

Otro ámbito de desarrollo de la formación continua a explorar, que se ha realizado muy escasamente en Chile, es la constitución de redes de escuelas, las que permiten talleres e intercambios entre quienes realizan funciones semejantes en las distintas instituciones, pasantías en otras escuelas, cumpliendo funciones similares a las que se cumplen en la propia (Terigi, 2010).

2.3.3 Evaluación docente

Como se señaló, el plantear una carrera escalar supone que ella establece criterios y procedimientos de evaluación para avanzar de tramo en tramo. En términos generales hay que insistir en que estos criterios se correspondan con un genuino desarrollo profesional docente y sean capaces de captarlo y promoverlo, sin caer en formas

Sería provechoso e importante estudiar medidas políticas para generar relaciones más fuertes y estables entre las instituciones escolares y las facultades de educación de las universidades.

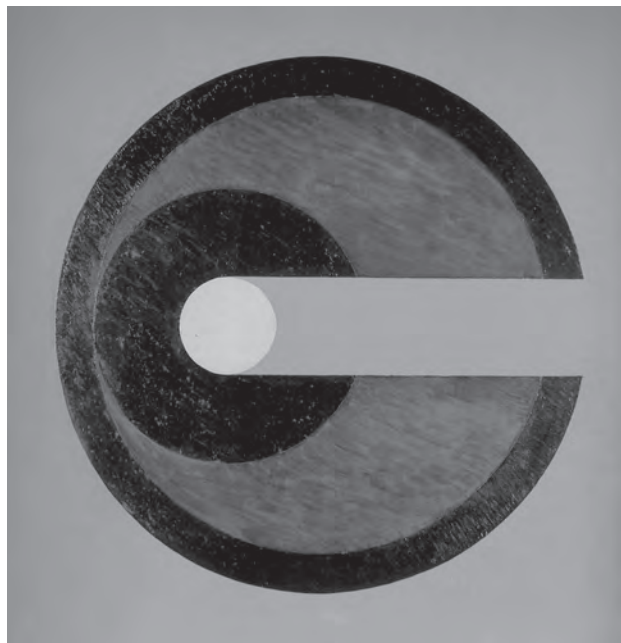
de evaluación que se reducen solo a aspectos que puedan ser medidos con pruebas estandarizadas y sin reducir la evaluación solo a las instancias y procedimientos que tienen por única finalidad evaluar.

Al respecto se sugiere tener en cuenta el desempeño de trabajos reales como haber sido profesor(a) jefe o coordinador de área, haberse preparado para mentor de principiantes y haber ejercido este rol, haber desarrollado proyectos en la escuela, haber escrito y publicado (ya sea sistematizando una práctica o exponiendo los resultados de un proyecto o de una investigación).

También deberían ponderarse, siguiendo la lógica del SNED, resultados e iniciativas colectivas de los establecimientos escolares. Ejemplos, instituciones escolares que, además de formular colectivamente su proyecto educativo, lo evalúan y reformulan cada año; escuelas que crean escuelas para padres o servicios a la comunidad, como una jornada vespertina de educación de adultos u ofrecen actividades de libre elección los días sábados.

2.3.4 Relación entre universidades formadoras de docentes y escuelas

Otro aspecto central que la carrera docente debe contemplar para potenciar el desarrollo profesional docente, es contribuir a una adecuada relación entre las



Se suele dar la paradoja que quienes forman a los futuros profesores no tienen experiencia docente escolar.

escuelas (la práctica escolar) y las instituciones formadoras de los futuros docentes.

Se suele dar la paradoja de que quienes forman a los futuros profesores no tienen experiencia docente escolar; muchos han hecho una carrera académica y nunca la han tenido; otros, en el momento en que lograron trabajar en la universidad, dejaron de ejercer la profesión en escuelas o liceos.

Esta distancia, entre el mundo de las instituciones formadoras y la realidad de la práctica, empobrece la formación que se entrega y podría disminuirse si quienes están en el tramo más alto de la carrera docente pudiesen distribuir su tiempo de trabajo entre la universidad en tareas de formación de nuevos docentes y sus tareas habituales en la institución escolar.

En términos más generales, sería provechoso e importante estudiar medidas políticas para generar relaciones más fuertes y estables entre las instituciones escolares y las facultades de educación de las universidades. Los establecimientos escolares podrían asumir una responsabilidad como co-formadores de los futuros docentes, por ejemplo, colaborando en las prácticas tempranas que los estudiantes realizan durante su formación. Las facultades de educación podrían ocuparse de dar asesoría y apoyo técnico a los establecimientos. Una línea de indagación puede ser examinar las posibilidades y eventuales ventajas de generar redes de establecimientos educacionales ligados a las distintas facultades de educación, para potenciar las relaciones que se han sugerido: de apoyo a las escuelas por parte de las universidades; de apoyo a la formación docente de parte de las redes de escuelas.

Desde el punto de vista de la carrera docente, las sugerencias anteriores exigen determinar las cualidades necesarias para estas tareas: para apoyar a quienes se inician (mentores) y para enseñar a los futuros profesores/as en la universidad. **D**

Referencias

- Aguerrondo, I. (2004). Desarrollo profesional: Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (pp. 97-142). Santiago: Preal.
- Ávalos, B. (2001). *El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro*. Trabajo presentado en el Seminario “Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe”, Unesco (Santiago, Chile, 23-25 septiembre 2001).
- Ávalos, B. y Assaél, J. (2006). Moving from resistance to agreement: the case of the chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45(4), 254-266.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235-263.
- Beca, C. y Cerda, A. M. (2010). Política de apoyo a la inserción de profesores principiantes. En I. Boerr (Ed.), *Acompañar los primeros pasos de los docentes* (pp. 13-28). Santiago: OEI - Santillana.
- Centro de Políticas Públicas UC y Elige Educar. (2012). *Propuestas para una carrera docente*. Santiago. Recuperado de <http://www.eligeeducar.cl/ee/wp-content/uploads/2012/02/Propuesta-Carrera-Docente.pdf>
- Colegio de Profesores de Chile A.G. (2010). Carrera profesional docente. Propuesta del Colegio de Profesores de Chile. Recuperado de <http://www.colegiodeprofesores.cl/images/documentos/carreraprofesionaldocente/Propuesta%20carrera%20docente%20Colegio%20de%20Profesores.pdf>
- Danielson, C. (2011). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación*. Santiago: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal).
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kingston, A., Gu, Q. y Smees, R. (2007). *Variations on teachers' work, lives and effectiveness*. London: Department for Education and Skills.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- González, A., Aráneda, N., Hernández, J. y Lorca, J. (2005). Inducción profesional docente. *Estudios pedagógicos*, 31(1), 51-62. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000100003&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07052005000100003
- Marcelo, C. (2011). *Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Santiago: Preal.
- Mourduchovicz, A. (2002). *Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes*. Santiago: Preal.
- Núñez, M. A., Arévalo, A. y Ávalos, B. (2012). Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 10-24. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-nunezetel.html>
- Ortúzar, S., Flores, C., Milesi, C., Müller, M. y Ayala, P. (2011). *Diseño de un programa de inducción en Chile para profesores en sus primeros años de ejercicio docente*. Santiago: Centro de Políticas Públicas UC. Recuperado de http://politicaspUBLICAS.uc.cl/cpp/static/uploads/adjuntos_publicaciones/adjuntos_publicacion.archivo_adjunto.a1446a157af446b5.4361706974756c6f20395f3131202d2020496e6475636369c3b36e20706172612070726f66665736f7265732e7064666.pdf
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Santiago: Preal.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América latina: La deuda pendiente. *Profesorado*, 13, 27-41.



Jubilación docente o la pobreza ilustrada. **Un desafío para la carrera profesional**

No cabe duda de la estrecha relación entre la vida laboral, el reconocimiento social y económico de las profesiones, y la jubilación. Para los docentes, cada uno de estos aspectos ha sufrido un grave deterioro en las últimas décadas. En este artículo revisamos las condiciones actuales de jubilación docente y sus implicancias tanto para la salud de profesores y profesoras como para la calidad de la educación, y damos cuenta de algunos de los aspectos que el Colegio de Profesores demanda de la carrera en construcción.

Por Equipo revista *Docencia*







Estado actual de la jubilación docente

Hoy miles de docentes que se acercan a la edad de jubilación en nuestro país se encuentran haciendo clases en una situación de incertidumbre, insatisfacción, cansancio y con la sensación de sentirse subvalorados por el Estado y por la sociedad, malamente retribuidos por años de labor pedagógica. Actualmente en Chile no existe ningún plan de retiro para los profesores que han cumplido la edad legal de jubilación (60 años para las mujeres y 65 para los hombres). Desde el traspaso de las escuelas y liceos a los municipios (1981-1986) se han generado vacíos legales que han hecho que los profesores pierdan el derecho a jubilarse dignamente, es decir, recibiendo pensiones que permitan sustentar sus gastos de vida y que reconozcan la trascendencia de su labor para la sociedad.

Actualmente los docentes están recibiendo, en promedio, una pensión de entre \$180.000 y \$200.000; incluso hay casos en los que profesores y profesoras que, habiendo trabajado 30 años reciben pensiones de \$120.000¹, lo que representa menos del 25% del último sueldo recibido. Esto se debe especialmente al daño previsional generado por el sistema de Administradoras de Fondos de Pensiones (AFP) –que no afecta solo al profesorado–, pero también

al escaso reconocimiento social y público que tiene el ejercicio docente, y a la falta de una carrera profesional que asegure remuneraciones y jubilaciones justas.

El año 2013 había más de 90 mil profesionales trabajando en las salas de clases municipales. De estos, el Colegio de Profesores estima en cerca de 13.000 los docentes que están o estarán en condiciones de jubilar (por cumplir la edad legal) entre diciembre de 2012 –momento en que terminó la vigencia de la ley 20.501², que establecía un bono de fomento al retiro– y diciembre de 2015. Sin embargo, según lo informado en agosto de 2014 por el ministro de Educación, Nicolás Eyzaguirre, unos 9.000 docentes no se acogen a retiro por las pésimas pensiones que se les ofrecen. Además, casi 7.000 de estos profesores llevan más de 40 años de servicio (Salazar, 2014).

A falta de un verdadero plan de jubilación docente, en los últimos quince años se ha desarrollado una política de bonos de incentivo al retiro enfocada a mejorar en algo las pensiones, pero esta política, además de insuficiente, está constituida por leyes transitorias³, y cada tres o cuatro años se produce nuevamente un largo periodo en que los profesores quedan en total incertidumbre.

La política de bonos de incentivo al retiro voluntario que hasta ahora se ha desarrollado no ha logrado complementar dignamente las bajas jubilaciones y tiene una serie de problemas generados por el propio mecanismo. Entre otros, las leyes no consideraban el tiempo servido en otros municipios ni el tiempo servido en el mismo municipio en periodos interrumpidos. Asimismo, no se aseguraba el último feriado docente y se desconocía el derecho al bono poslaboral a quienes habían sido obligados por los directores a renunciar.

En efecto, la Ley 20.501 significó que la jubilación perdiera su carácter voluntario, ya que si el docente no renunciaba, los directores de escuelas, con las facultades

Unos 9.000 docentes no se acogen a retiro por las pésimas pensiones que se les ofrecen. Además, casi 7.000 de estos profesores llevan más de 40 años de servicio.

1 Datos entregados por el Departamento de Profesores Jubilados y Departamento Jurídico del Colegio de Profesores de Chile A.G.

2 La Ley 20.501 de “Calidad y equidad de la educación”, promulgada el 8 de febrero de 2011, establecía la indemnización con un máximo de 20 millones de pesos a los docentes en edad de jubilar que renunciaran voluntariamente hasta el 1 de diciembre de 2012.

3 Leyes n° 19.933 (12/02/2004), n° 19.715 (31/01/2001), n° 20.158 (29/12/2006) y n° 20.501 (26/02/2011).



que les daba la Ley, podían declarar vacante el cargo de dichos docentes. Además, estos jubilados recibieron solo el 70% del monto total de la indemnización establecida y algunos fueron sacados indignamente de sus salas mientras daban clases (Colegio de Profesores A. G., s/f). Por otra parte, como un porcentaje de este bono lo pagaba el Ministerio de Educación y otro porcentaje los municipios, sucedió muchas veces que estos últimos no disponían de los recursos para pagar la indemnización y el profesor debía aplazar en varios meses su salida del sistema.

A este cruel escenario se suman los más de 80.000 docentes afectados por la llamada “deuda

histórica”, originada por el incumplimiento de la Ley N° 3.551 de 1981, que dispuso un reajuste del sueldo base al sector público, estableciendo una asignación especial para el personal docente dependiente del Ministerio de Educación. Con la municipalización impuesta a partir del año 1981, la mayoría de los profesores no alcanzó a recibir el 100% de la asignación, pues los nuevos empleadores desconocieron los derechos adquiridos por los docentes. Los profesores y profesoras afectadas demandan del Estado una indemnización compensatoria por el no pago de este reajuste salarial (Colegio de Profesores de Chile A. G., 2013). A miles de profesores se les jubiló por ese mermado sueldo base, en ese entonces el más bajo del sector público.



Un sistema previsional discriminatorio

Investigadores han establecido que nuestro actual sistema de AFP no es capaz de entregar jubilaciones dignas a los extrabajadores, y que está muy lejos de cumplir las promesas de rentabilidad que se hicieron al momento de su implementación en Chile (Riesco, 2007, 2014). Si bien esta es una realidad que afecta o afectará en el corto, mediano o largo plazo a todos los chilenos, tiene ciertas características que hacen mayor su impacto negativo en el caso de los docentes.

Para el economista Manuel Riesco, vicepresidente del Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo (Cenda): “la principal particularidad que tienen los docentes frente al sistema de AFP, es que dos tercios de estos son mujeres, y este sistema discrimina brutalmente contra las mujeres”⁴. Lo anterior se debe a que ellas constituyen el único grupo al cual se le calcula sus pensiones mediante una tabla diferenciada que las perjudica significativamente, suponiendo que viven más años que los hombres. Debido a las consecuencias de este trato discriminatorio, la tendencia es que las mujeres postergan voluntariamente su retiro y continúan trabajando hasta edades muy avanzadas. Así, Chile es el país de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) donde las mujeres se jubilan más tardíamente, llegando a trabajar, en promedio, hasta los 70 años de edad (Riesco, Díaz, Durán y Secondo, 2011). Muchas veces los docentes, especialmente las mujeres, al cumplir la edad para jubilar todavía tienen hijos estudiando o asumen importantes gastos de salud –suyos o familiares–; en consecuencia, gran parte opta por no retirarse del sistema porque con su jubilación difícilmente pueden cubrir todos estos gastos.

Por otro lado, Manuel Riesco destacó que “todos los maestros están sujetos al daño previsional,

⁴ Entrevista realizada el viernes 10 de octubre de 2014.

es decir, que en los años ochenta les cotizaron por el sueldo base y nada más, y por lo tanto sus jubilaciones ahora son las peores de todas. O sea, no hay ningún gremio que esté más perjudicado que los docentes con las AFP, porque se le suma el daño previsional al hecho de que la mayoría son mujeres. Ahora, hay otros gremios que están en una situación parecida (por ejemplo los de la salud, donde también la mayoría son mujeres y eran funcionarios públicos, por lo que también tuvieron daño previsional), pero los docentes ciertamente son los más perjudicados porque, además de todo eso, los sueldos que tenían en los años ochenta eran también los peores de todos. Incluso, los y las maestras que jubilaron (aquí no hay discriminación) por el sistema público en los años ochenta y hasta el año 1992, también los jubilaron por el sueldo base, entonces reciben unas jubilaciones de 120 o 130 mil pesos, en promedio”.

Un estudio del Cenda sobre las jubilaciones bajo el sistema de AFP comparó los casos reales de las profesoras jubiladas Wilma S-M y Berta R., constataando la enorme diferencia entre los montos recibidos bajo el antiguo sistema solidario de reparto y las AFP. Ambas trabajaron siempre en la educación pública, con remuneraciones similares y jubilaron al mismo tiempo, la profesora Wilma en el antiguo sistema (administrado desde 1981 por el Instituto de Normalización Previsional, INP) y la profesora Berta en el sistema de AFP. Doña Wilma percibe una pensión bruta de \$1.004.941 mensuales, cifra muy similar a su última remunera-

ción; Berta, en cambio, recibe una pensión AFP de solo \$283.327 mensuales brutos, lo que sumado a un bono fiscal de \$53.546 –otorgado por el Estado para paliar el daño previsional tras una larga lucha de los empleados públicos–, llega a \$336.873. La diferencia real entre una y otra pensión es de más del 300%. Esto se explica en gran parte por ser docentes mujeres pues, como mencionamos, el sistema de AFP discrimina por género. Casos reales de docentes varones con una historia laboral similar –igualmente afectados por todos los otros factores descritos–, muestran diferencias mucho menores que las profesoras entre las pensiones AFP e INP (Riesco, Díaz, Durán y Segundo, 2011).

Implicancias pedagógicas de esta situación

El ejercicio de la docencia produce a lo largo del tiempo un deterioro mucho mayor que otras profesiones, ya que el trabajo con niños y con jóvenes implica un importante desgaste físico y psicológico, agravado por las deficientes condiciones de enseñanza (factores sociales y materiales de su trabajo), tales como la extensión excesiva de la jornada laboral, la carga de trabajo escolar realizado en el hogar, la cantidad de estudiantes por curso, la falta de apoyo de especialistas en la escuela, la falta de cooperación de padres y apoderados, situaciones de violencia, las condiciones de infraestructura, entre otros.

Obviamente los problemas de salud se acrecientan con la edad y los años de ejercicio docente. Un estudio de Unesco que analizó las condiciones de trabajo y salud docente en Chile (cuya muestra estaba integrada en un 55,6% por profesores de 50 o más años de edad, y en un 30,9% por profesores con más de 30 años ejerciendo), identificó un perfil acumulativo de problemas de salud compuesto por: patologías de carácter crónico (asociada al perfil demográfico, como hipertensión arterial); desgaste de salud mental (problemas psicosomáticos, estrés, depresión, angustia e insomnio); y problemas asociados a exigencias ergonómicas: disfonía, problemas musculoesqueléticos, várices en las piernas). Asimismo, el citado estudio menciona la existencia de un vínculo

Nuestro actual sistema de AFP no es capaz de entregar jubilaciones dignas a los extrabajadores, y está muy lejos de cumplir las promesas de rentabilidad que se hicieron al momento de su implementación.



entre cantidad y tipo de licencias médicas y el perfil de edad de los docentes involucrados, debido a la aparición de patologías crónicas. Por otro lado, menciona la incidencia de la precaria situación económica del profesorado, que generaría un ciclo de endeudamiento, exceso de trabajo para obtener un salario que permita cubrir necesidades, deterioro de la salud, y más endeudamiento (Orealc/Unesco, 2005).

Finalmente, respecto al impacto de las condiciones de salud sobre su labor, la percepción de los propios docentes es que esto afecta su grado de rendimiento, el clima de aula, la relación con los estudiantes, el aprendizaje de estos y la relación con sus colegas. Por su parte, los directores de establecimientos señalan especialmente la incidencia que tendrían los problemas de salud mental de los docentes sobre su labor pedagógica, “se tornan irascibles en la relación con colegas y alumnos, aumentan en algunos casos las citaciones al apoderado y las suspensiones, baja el rendimiento, asumen actitudes negligentes con la enseñanza” (Orealc/Unesco, 2005, p. 97).

Un estudio realizado en Londres (donde las condiciones de enseñanza superan significativamente las de nuestro país en calidad) relacionó la identidad y la vida profesional y personal de los profesores con su efectividad en la docencia, en diferentes fases de su desarrollo profesional, determinando cómo influyen diversos factores en su capacidad para mantener la motivación, la resiliencia y la efectividad. La investigación estableció la naturaleza dinámica y emocional de las distintas etapas e identidades de la vida profesional del docente, y distinguió que a partir de los 31 años de ejercicio, disminuye notoriamente la

La jubilación docente alerta a las nuevas generaciones de las posibles consecuencias de estudiar Pedagogía, y fomenta el éxodo temprano hacia otras ocupaciones.



motivación para hacer frente a los cambios, con miras al retiro o jubilación. Si bien para la mayoría de los profesores se trata de una fase de alto compromiso, basado en una positiva relación profesor-alumno y en los progresos en el aprendizaje de estos últimos, los factores percibidos como más negativos son las políticas de gobierno, cuestiones de salud y el comportamiento de los estudiantes. Externamente, los profesores con más de 30 años de ejercicio fueron percibidos por un 36% como “cansados y atrapados” y por un 64% como manteniendo su compromiso (Day et al., 2007, p. 33).

Todo lo anterior no significa que los docentes de mayor edad o con más años de servicio sean malos profesionales –pues su experiencia sin duda puede constituir un gran aporte al sistema educativo–, sino que el trabajo en sala requiere que el docente se encuentre en las mejores condiciones físicas y psicológicas para



atender a los estudiantes, lo que es difícil de mantener para alguien que lleva más de 35 años trabajando a diario con niños y jóvenes, en un sistema educativo que proporciona deficientes condiciones sociales y materiales de desempeño.

Más allá de las implicancias pedagógicas que podemos detectar al interior de la escuela, esta situación afecta al cuerpo docente en su totalidad, pues el mensaje que entrega a quienes ingresan al sistema, a quienes están estudiando pedagogía o aquellos jóvenes que sienten vocación, es claro: la sociedad no valora lo suficiente el rol del educador, ni económica ni socialmente. En la práctica la jubilación docente alerta a las nuevas generaciones de las posibles consecuencias de estudiar Pedagogía, y fomenta el éxodo temprano hacia otras ocupaciones, a los 4 o 5 años de ejercicio.

La jubilación docente en países con un sistema ejemplar

Hasta 1980, la jubilación docente en Chile se inscribía en el régimen previsional de reparto que, a diferencia del sistema de capitalización individual, financiaba las pensiones con las cotizaciones de los imponentes activos y no con el ahorro de cada contribuyente. Hasta entonces se accedía a la jubilación docente por años de servicio, (35 años para los hombres y 30 para las mujeres) con lo que los profesores no llegaban a tener el desgaste enorme que hoy sufren antes de retirarse, y podían incluso desempeñarse en otros trabajos. Además, con el sistema de pensiones “perseguidoras”, cuando el gremio docente mejoraba sus remuneraciones, esto incidía en las pensiones de los ya jubilados: “su monto se calcula de acuerdo con el monto de las rentas imponibles de los similares en actividad y se reajustan en la misma medida que se reajusten dichas remuneraciones de los similares en actividad” (Novoa, 1971, p. 196).

A continuación, describimos brevemente algunos casos en América Latina donde, a pesar de las reformas neoliberales, se mantienen para los profesores condiciones de jubilación que toman en cuenta las características propias del trabajo docente.

En México, los trabajadores de la educación pueden optar a dos sistemas para retirarse: pensión por jubilación, o retiro por edad y tiempo de servicio. La pensión por jubilación les da derecho a recibir una cantidad de dinero equivalente al 100% del promedio del sueldo base disfrutado en el último año de servicio. Para acceder, se exige una edad mínima de 53 años para los hombres y 51 para las mujeres; y una antigüedad mínima (y cotización al Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado [ISSSTE]) de 29,5 años en el caso de los hombres y 27, 5 años en el de las mujeres. Por otra parte, los trabajadores que cumplen 56 años de edad o más, y quince años de cotización o más al ISSSTE, tienen derecho a una pensión de retiro por edad y tiempo de servicio equivalente a un porcentaje del sueldo base de su último año de servicio que va desde el 50%, para quienes completaron 15 años de servicio, al 95% para quienes



ejercieron 29 años (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE], 2012)⁵.

En Paraguay los y las docentes pueden jubilar a partir de los 28 años de servicio, con una tasa del 87%, y desde los 25 años de servicio, con una tasa del 83%. Además, a las mujeres se les calcula su pensión con un año más de servicios por cada hijo nacido durante el ejercicio de la docencia.

En Costa Rica los y las profesoras se jubilan a los 30 años de servicio, obteniendo la pensión completa. Si han trabajado 10 años consecutivos, el tiempo de servicio disminuye a 25 años, o incluso a 15 años si se han desempeñado en condiciones de zona incómoda e insalubre, enseñanza especial u horario alterno.

En Brasil, para jubilar las mujeres necesitan 25 años de servicio y 50 años de edad; y los hombres, 30 años de servicio y 55 de edad, accediendo en ambos casos a la pensión completa (Orealc/Unesco, 2006).

Carrera profesional y retiro docente

Actualmente, se espera que la Carrera Profesional Docente establezca las condiciones necesarias para que la jubilación o retiro docente impliquen una justa retribución al trabajo realizado. Esto requiere el establecimiento de una política coherente y permanente, que supere la débil política de bonos de incentivo hasta ahora practicada y repare el daño a los profesores que hoy están ad portas del retiro o ya jubilados. No debe permitirse que los profesionales de la educación pasen al mundo de la pobreza, después de



⁵ Hacemos notar que esta regulación contempla subir gradualmente la edad mínima de jubilación, llegando a 60 años para los hombres y 58 para las mujeres, en el año 2028.

invertir tanto tiempo y recursos en educarse, después de trabajar largos años en el servicio público y social, y lo más importante, después de cumplir un rol fundamental en la sociedad educando a los niños y niñas de nuestro país.

La jubilación constituye la culminación de la carrera profesional docente, y claramente esta última incidirá en la calidad de las pensiones de profesores y profesoras. En este sentido, entre los aspectos que el Colegio de Profesores demanda de la carrera y que se pueden considerar factores directos para la jubilación, se encuentran:

- “Debe implementarse un reajuste salarial que repare la desvalorización de la profesión. La carrera profesional debe contemplar mejoras sustanciales en el tiempo de ejercicio, acorde con la importancia del rol docente, legitimando su carácter profesional, y superando de una vez las paupérrimas condiciones actuales.
- La carrera debe reconocer la experiencia profesional, apoyar la promoción de los docentes en el tiempo, que estimule y reconozca los esfuerzos contextuales y que integre a la totalidad del sistema educativo dependiente de recursos estatales.
- El sistema previsional debe establecer una forma de jubilación y pensiones especiales para la profesión docente debido a las características y condiciones de mayor intensidad en la relación con personas, como de las exigencias que implica una buena enseñanza” (Colegio de Profesores de Chile A. G., 2014).

Al respecto, para el Colegio de Profesores de Chile, un sistema de retiro y previsión que implique un verdadero reconocimiento a la trayectoria docente debe contemplar jubilaciones –como mínimo– con base sostenida sobre el 70% del sueldo imponible recibido el último año laboral; contemplar la posibilidad de retiro a los 30 años de servicio; y asegurar un sistema de salud que resguarde de forma gratuita la atención de enfermedades propias del trabajo docente. Por otra parte, la carrera docente debe ser universal afectando tanto al sector municipal como al particular sub-

La jubilación constituye la culminación de la carrera profesional docente, y claramente esta última incidirá en la calidad de las pensiones de profesores y profesoras.

vencionado, porque son los que reciben recursos del Estado. Si se generan condiciones adecuadas de jubilación, el sistema gana en movilidad y recambio generacional, con el ingreso de nuevos profesores y profesoras al sistema (Colegio de Profesores de Chile A. G., 2010).

Finalmente, para el economista Manuel Riesco, como trasfondo de esta discusión, se encuentra la necesidad de recuperar el sentido del servicio público, que debe ser el fundamento de la carrera profesional docente. En sus palabras: “Lo más importante, a mi juicio, es volver a ese concepto básico, la carrera docente tiene que estar inspirada por los principios universalmente aceptados del servicio público. Ahora, esos principios establecen una serie de deberes para los servidores públicos, donde estos están sujetos incluso a penas de prisión si es que no los cumplen estrictamente, cosa que no ocurre con un funcionario particular o privado. A cambio de eso, como primera condición, el Estado les garantiza un empleo estable; y aunque las remuneraciones no son nunca las mejores, son estables y crecientes dentro del marco de una carrera profesional o funcionaria. La otra condición, es que una vez que dejan de trabajar, tienen una jubilación adecuada que les garantiza que van a mantener eso hasta que fallezcan y que sus descendientes van a tener los beneficios que deben tener en un sistema normal. Ese, que es el contrato social básico de todos los Estados modernos con sus funcionarios públicos, y que era el contrato social que tenía el Estado chileno con los suyos, se rompió en el año 1980, cuando privatizaron brutalmente sus funciones”. 



Referencias

- Colegio de Profesores de Chile A. G. (s/f). Bono por retiro docentes municipales (o declaración de vacancia). Documento de trabajo elaborado por el Departamento Jurídico del Colegio de Profesores de Chile. Santiago: Autor.
- Colegio de Profesores de Chile A. G. (2010). Propuesta de carrera profesional docente. Santiago: Autor.
- Colegio de Profesores de Chile A. G. (2013). ¿Qué es la deuda histórica? Recuperado de: <http://www.colegiodeprofesores.cl/index.php/nuestras-demandas/item/128-que-es-la-deuda-historica>
- Colegio de Profesores de Chile A. G. (2014). El plan maestro. Documento Introductorio para sesión N° 3 del Foro Base: Carrera Profesional Docente. Propuesta del Colegio de Profesores de Chile. Documento de trabajo elaborado por el Departamento de Educación. Santiago: Autor.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kingston, A., Gu, Q. y Smees, R. (2007). *Variations on teachers' work, lives and effectiveness*. London: Department for Education and Skills.
- Federación de Trabajadores de la Enseñanza de UGT Madrid. (2011). *La jubilación de los docentes en la Unión Europea y en España*. Madrid: Autor. Recuperado de http://www.feteugt.es/data/images/2011/Comunicaci%C3%B3n/GABjubilacion_UE.pdf
- Ministerio de Educación. (2011, 8 de febrero). Ley 20.501 Calidad y equidad de la educación. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/reducacional/doc/201202061711080.Ley20501CalidadyEquidaddeEducaciOn-MinisteriodeEducaciOn.pdf>
- Novoa, P. (1971). Derecho de seguridad social. En *Orientaciones del derecho chileno* (pp. 161-222). Santiago: Editorial jurídica de Chile.
- Orealc/Unesco. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago: Autor.
- Riesco, M. (Ed.). (2007). *Se derrumba un mito. Chile reforma sus sistemas privatizados de educación y previsión*. Santiago: Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo.
- Riesco, M. (2014). *¡No más AFP! Reconstruir el sistema solidario para mejorar las pensiones y finanzas públicas chilenas*. Santiago: Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo – Universidad de Santiago de Chile.
- Riesco, M., Díaz, E., Durán, F. y Secondo, D. (2011). *Cómo las AFP discriminan a las mujeres chilenas y cómo corregirlo*. Santiago: Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo. Recuperado de <https://sites.google.com/a/cendachile.cl/cenda/Home/publicaciones/temas/reforma-pensiones/actualidad/estudios/discriminacion>
- Salazar, P. (2014, 12 de agosto). Hasta un 13% de los docentes municipales podrían beneficiarse por incentivo al retiro. *La Tercera*. Recuperado de <http://diario.latercera.com/2014/08/12/01/contenido/pais/31-170748-9-hasta-un-13-de-los-docentes-municipales-podrian-beneficiarse-por-incentivo-al.shtml>
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2012). *Proceso de jubilación. Documento Orientador*. México: Autor. Recuperado de <http://www.seccion22.org.mx/wp-content/uploads/2011/03/DOCUMENTO-ORIENTADOR-PROCESO-DE-JUBILACION-MDTEO.pdf>



Ventana Pedagógica



por **Víctor Figueroa F.**

Profesor de Historia y Geografía. Magíster en Historia de Chile y América, Magíster© en Pedagogía. Docente en Liceo Eduardo de la Barra y en la Universidad de Valparaíso.

Profesionalizar la acción docente:

reflexiones desde una experiencia de organización

En el contexto de las reformas educacionales, que actualmente está impulsando el gobierno de la Nueva Mayoría, la carrera profesional docente debe ser uno de los anhelos gremiales que más largamente hemos perseguido los profesores¹.

Valoramos la carrera profesional que actualmente está impulsando el Colegio de Profesores de Chile, pues sería un avance en nuestras condiciones laborales. Si bien la carrera puede llegar a ser una importante mejora, es necesario reconocer que la profesionalización de la docencia supera largamente a un sistema de perfeccionamiento continuo, así como de reconocimiento y promoción. Para garantizar el reconocimiento profesional y social largamente perseguido la profesionalización docente necesita asociarse a lograr mayores niveles de autonomía, no solo de los profesores, sino también de la escuela, institución que cada día posee menos espacios de acción, ante la sospecha instalada sobre su eficiencia y eficacia (García-Huidobro, 2007; Harreaves, 2005).

Es en virtud de lo anterior que consideramos que la carrera docente debiera entrelazarse con un fortalecimiento de la identidad profesional y al mismo tiempo con una actitud profesional e institucional que permita que las comunidades educativas logren constituir espacios de desarrollo académico e intelectual, que superen lo meramente normativo que caracteriza a las instituciones asentadas en el estadio marco/estructura, para instalarse en niveles institucionales superiores, identificadas por el aprendizaje permanente (Gairín, 1998).

A partir de esta reflexión, queremos compartir con ustedes la experiencia de organización que desarrollamos un grupo de docentes del liceo Eduardo de la Barra de Valparaíso, donde la escuela se transforma en un espacio posible de reflexión y acción profesional docente.

La conformación de un Centro de Estudio

Nuestra experiencia se remonta al año 2010, momento en que un pequeño grupo de profesores asumimos

Ante la agonía de nuestro liceo nos preguntamos, ¿qué podemos hacer? La respuesta se resumía en una idea básica: fomentar el compromiso profesional.

nuestro autoperfeccionamiento en aspectos técnicos-pedagógicos; sin embargo, esa primera instancia estuvo marcada por la falta de tiempo y la inconsistencia. Las ideas debieron esperar nuevas voluntades y, quizás, un nuevo contexto político institucional.

Las movilizaciones estudiantiles del año 2011 significaron para nuestra institución liceana un momento de profundas contradicciones, que daban cuenta de una intensa crisis, enmarcada en el desmoronamiento de la educación pública. Es en este contexto, que cinco profesores del área humanista, asumimos no ser observadores silenciosos ante la agonía de nuestro liceo y nos preguntamos ¿qué podemos hacer? La respuesta se resumía en una idea básica: fomentar el compromiso profesional.

A partir de esto surgió la necesidad de gestionar distintas instancias de desarrollo académico e intelectual: encuentros y jornadas en que se intercambian experiencias y conocimientos, donde no solo hemos contado con la participación de los profesores de nuestro liceo, sino de todos aquellos que han querido incorporarse. A las actividades han asistido docentes y organizaciones de la comuna, y algunos invitados de la Región Metropolitana. Estos encuentros nos han ayudado a considerar la escuela como un espacio en que es posible producir saberes, sustentado en la necesidad de mejorar nuestras concepciones profesionales, fortaleciendo nuestra identidad académica e intelectual.

Durante el año 2013 reforzamos nuestro compromiso, llegando a la conclusión de que era necesario crear

¹ Estamos conscientes de las diferencias de género, sin embargo, ocuparemos las categorías de profesores o docentes para referirnos a ambos géneros, lo cual netamente responde a la necesidad de facilitar la lectura.



A pesar de todas las limitaciones,
en nuestras realidades escolares
es posible ocupar algunos
espacios en acciones en favor de
la profesionalización del ejercicio
docente.

una organización, cuyo objetivo principal fuera promover y apoyar las distintas instancias de profesionalización del ejercicio docente, comenzando por reflexionar sobre si en las actuales condiciones es posible abordar la generación de los saberes pedagógicos desde las escuelas. Así nació el Centro de Estudio para el Desarrollo de las Humanidades y la Pedagogía, que durante el presente año se ha potenciado con el aumento de sus miembros. Solo al interior de nuestra comunidad liceana ya sumamos diecisiete docentes adscritos, multiplicando a su vez las instancias de intercambio de experiencias y conocimientos. El trabajo desarrollado ha permitido también darle un sello pedagógico y académico a nuestro gremio.

En este punto nos parece que es necesario explicitar que todo profesor posee un conjunto de saberes teóricos y prácticos, constituidos en su experiencia docente, los cuales deben ser considerados como la materia prima de lo que se puede llegar a conformar como conocimiento pedagógico. La escuela, con esto, pasa a tener un rol protagónico, ya que bajo esta mirada se transforma en un lugar de tensión, de reflexión, de interacción de conocimientos (Tezanos, 2007). Es ahí donde debemos centrar nuestra acción y reclamarlo como espacio de privilegio y objeto de estudio que nos permita delimitar y sustentar nuestras bases epistémicas de construcción del conocimiento, especialmente, cuando tomamos en consideración nuestro presente inestable, nuestra constatación cotidiana o el discurso teórico extramuros de una academia sin vasos comunicantes con las plurales realidades educativas. Estas últimas son

las que nos señalan las grandes transformaciones socio-culturales y políticas en las cuales se desenvuelve la actividad pedagógica y disciplinar.

La praxis pedagógica que intentamos construir desde el Centro de Estudio, no es producto de un voluntarismo romántico, sino de la misma realidad compleja y contradictoria del sistema social y educacional en que vivimos. Aquí y allá se han juntado voluntades, intelectos, prácticas y alguno que otro sueño, reunidos inicialmente como resistencia a las lógicas del mercado neoliberal. Así, el Centro de Estudio ha buscado dar cuenta de los procesos de permanencia y deconstrucción de las variadas identidades, con los discursos y prácticas, que pueblan nuestro espacio educativo, apelando para ello a la concreción de distintas instancias de intercambio de ideas y reflexiones entre los diversos actores –internos y externos– que nos permitan cumplir nuestros grandes objetivos como son el fortalecer el estatus profesional y mejorar nuestras experiencias pedagógicas.

El accionar del Centro se sustenta en una serie de referentes teóricos, principalmente críticos, para guiar nuestras reflexiones, en los que por cuestiones de limitación de este escrito no hemos podido ahondar. No obstante, creemos oportuno reiterar que lo que nos motivó a compartir esta experiencia se basa en el interés de fortalecer la identidad profesional de nuestra función, destacando que, a pesar de todas las limitaciones, en nuestras realidades escolares es posible ocupar algunos espacios y realizar acciones en favor de la profesionalización del ejercicio docente.

El camino que hemos comenzado seguramente nos deparará un largo recorrido y grandes desafíos. Nos parece fundamental asumirlos en constante diálogo, revisar nuestras prácticas correspondiéndolas con la teoría, en una suerte de movimiento pendular, lo cual nos permitiría generar la mejora permanente de nuestras experiencias escolares. Esta reflexión solo podrá seguir desarrollándose si los profesores de nuestro Liceo están convencidos de que el trabajo llevado a cabo por el Centro de Estudios posee sentido y que realmente es un aporte en favor de la comunidad liceana.

De un docente visto como técnico, a un profesional propiamente tal

A partir del modelo educativo construido en Dictadura, se reforzó y naturalizó una condición de la docencia como inferior a cualquier otro tipo de profesional, no solo en el aspecto económico, sino también en lo que respecta a los niveles de autonomía, ya que es evidente que nos han considerado como meros reproductores de conocimientos, muy lejos de la acción que caracteriza a todo profesional, como es ser gestor de saberes.

Desde este punto de vista, la concepción de profesión docente es tensionada, ya que se considera como técnico, cuya principal función es ser ordenado, fiel ejecutor del currículo y carente de crítica. El ejemplo más ilustrativo son los sistemas de acompañamiento/fiscalización externa al ejercicio de la docencia, cuyo principal fin no es otro que la búsqueda de la homogenización de las experiencias de aprendizaje, algo absolutamente contradictorio con la mayoría de las teorías pedagógicas que postulan un aprendizaje de calidad.

Esto ha tenido como principal efecto la construcción de imágenes que nos encasillan en un espacio muy limitado de nuestro trabajo intelectual, redundado en una compleja identidad profesional que afecta nuestra valoración.

La lectura entre líneas de este profesional es que, finalmente, no se lo considera como tal y su trabajo gravita en responder al papel que la burocracia o la autoridad le asigna. Esta concepción de un docente técnico nos ha llevado a enfrentar condiciones de presión inaceptables, basadas en un sistema de constante acreditación de nuestros desempeños –performatividad– y en la rendición de cuentas a través de resultados en los test estandarizados (Ball, 2002; Hargreaves, 2005).

Una de las principales diferencias entre un técnico y un profesional se define en relación al nivel de autonomía que se posee en el desarrollo de su función. En directa relación con lo anterior, la participación del profesional docente y la implicancia de la misma es un elemento fundamental de la profesionalización en lo que respecta a las condiciones y a las funciones en sus respectivos espacios laborales, así como en las políticas educativas que impactan en el quehacer de la escuela. Sin embargo, bajo la lógica neoliberal, asociada a una participación limitada, las escuelas han estado lejos de ser instituciones en que se promueva el diálogo y la reflexión crítica, ya que están tensionadas permanentemente por los resultados y los aspectos administrativo-burocráticos (Muñoz, 2009).

Nos hemos encontrado con profesores que desconocen la capacidad que como profesionales poseen, por ejemplo, ante un currículo prescrito. Gimeno Sacristán (1998) postula que el currículo actúa como modelador de la acción docente, pero que al mismo tiempo es traducido por la acción de los profesores. Una cuestión clave a dilucidar es si los profesores poseen el derecho de intervenir en aspectos técnico-pedagógicos desde las organizaciones de base (Grundy, en Sacristán, 1998). No solo creemos que tenemos el derecho a intervenir, sino también que es nuestra obligación aportar nuestros propios significados.

La necesidad de constituir una identidad docente basada en un sujeto reflexivo y crítico de nuestra realidad, es fundamental en el desarrollo de la profesionalidad.



La necesidad de constituir una identidad docente basada en un sujeto reflexivo y crítico de nuestra realidad es fundamental en el desarrollo de la profesionalidad, más aún, toda vez que vivimos en tiempos de incertidumbre en lo que respecta a las relaciones pedagógicas, tiempos en que los referentes teóricos están cada vez más descontextualizados de las realidades que se viven al interior de la escuela.

En el contexto de la crisis de la educación pública, en que está inmerso nuestro Liceo, es cuando más se requiere de docentes activos. Es importante recono-

cer que la decadencia de la profesión docente en el contexto del neoliberalismo demanda, más que nunca, levantar un discurso y una acción que vaya en contra de la visión dominante, reconociendo su rol académico, intelectual y político, asumiendo la necesidad de considerar a los profesores como trabajadores intelectuales capaces de aportar en la transformación de las realidades escolares: “los profesores han de crear la ideología y las condiciones estructurales que necesitan para escribir, investigar y colaborar entre sí en la elaboración de currículos y el reparto del poder” (Giroux, 1990, p. 35). **D**

Referencias

- Ball, S. (2002). Reformar escuelas / reformar profesores y los terrores de la performatividad. *Revista Portuguesa de Educação*, 15, 3-23.
- Gairín, S. (1998). Los estadios de desarrollo organizacional. *Contextos Educativos*, 1, 125-154.
- García-Huidobro, J. E. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 65-85.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Hargreaves, A. (2005). Cuando vivimos en una época de test estandarizados es cuando más se requiere hacer una comunidad de aprendizaje. *Docencia*, 27, 64-69.
- Muñoz, G. (2009). ¿Políticas para democratizar la estructura escolar? *Docencia*, 39, 19-30.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*, 12, 7-25.



Heterogeneidad intra-escuela,
homogeneidad inter-escuela.

Reflexiones de una directora sobre la **segmentación nacional**

por **Rosana Díaz J.**

Profesora de Educación
General Básica, Magíster en
Educación.



Me eduqué en un liceo público, donde compartíamos alumnas de diferentes estratos socioeconómicos y con diversas características culturales. Nuestras diferencias radicaban más bien en las habilidades que teníamos cada una para las diferentes asignaturas, o bien por otras características personales. Unas se distinguían por atender más en clases, otras por el esfuerzo que ponían frente a una prueba, por los gustos musicales, por la tolerancia al frío o porque algunas eran de pololeos eternos y otras de más “recambio”. Ese era mi liceo: un crisol de diversidad social, un espejo de nuestra sociedad. Egresé en la década de los setenta.

En la Universidad tomé el camino de la Pedagogía Básica; me motivaba contribuir en la formación de las personas cuando pequeñas, en particular de las más necesitadas. Tengo el honor de haber pertenecido a la última promoción de Pedagogía Básica de la Universidad de Chile, carrera que no se ha vuelto a dictar en esa casa de estudios.

En la década de los ochenta, volví nuevamente a las aulas escolares, ahora como profesora. A poco andar me enfrenté a una realidad que paulatinamente empezó a cambiar la composición de la población escolar que yo había conocido. Era como si los estudiantes fueran separados en distintos colegios según sus condiciones socioeconómicas, para estudiar cada uno junto a sus “semejantes”. Se estaba produciendo de manera masiva la primera segregación de la población escolar. Esta funcionaba de manera automática, casi inadvertida: las pocas familias que podían pagar, elegían el colegio para sus hijos; los demás, ingresaban al que podían.

Con los años, surgieron algunas contradicciones en el modelo educativo que se instalaba, ya que muchas familias, aun teniendo los recursos económicos, no podían matricular a sus hijos en el colegio que habían elegido: se había iniciado un proceso de selección para la admisión de los estudiantes según su rendimiento. Esta situación se veía más claramente en aquellas familias con más de un hijo, en que uno de ellos era aceptado, y el otro debía ser matriculado en otro colegio por no cumplir los requisitos.

La explicación a este proceso de admisión, cada vez más riguroso, se había originado, a mi juicio, por la

medición de los aprendizajes a nivel nacional (el Simce); ya que muchos colegios asumieron que para mejorar los resultados necesitaban trabajar con alumnos “aventajados”, por lo que iniciaron un proceso de selección en el que se exigían buenas notas. No bastando esto, después diseñaron rigurosas pruebas de admisión a las que eran sometidos los estudiantes. La diferencia entre unos colegios y otros siguió aumentando, lo cual constituyó la segunda causa de la segmentación escolar que se vive en el país.

Así se configuró el escenario que se observa en nuestra educación actual: colegios que segregan por capacidad económica y colegios que segregan por rendimiento. Estos dos criterios están íntimamente relacionados, pues en general los alumnos de mejor rendimiento son a su vez los que provienen de niveles socioeconómicos más altos.

Nuestro proyecto educativo

Nos conocimos en un colegio: una era profesora de Lenguaje, otra era Licenciada en Artes y yo, profesora Básica. Compartíamos sueños comunes: los niños son personas ahora, no solo cuando grandes, y tienen derecho a ser tratados con respeto y consideración; cada colegio debe trabajar con la heterogeneidad del mundo social, y cada curso deber tener un máximo de 25 alumnos. Con estas ideas potentes, y después de muchas dificultades, fundamos nuestro colegio. Lo denominamos “Colegio Contémpora”, que significa “para nuestros tiempos”, cuyos principios se acercan a la filosofía planteada por Ernst Friedrich Schumacher en su libro *Lo pequeño es hermoso*. De esto ya han pasado 17 años y somos eternas agradecidas de quienes nos ayudaron y confiaron en nuestro proyecto.

Quisimos tener nuestro propio colegio, para tener la libertad de diseñarlo como nosotras queríamos, como si hubiese sido para nuestros hijos y sobrinos; donde el trato hacia nuestros colegas fuera el que nos hubiera gustado recibir nosotras en otros establecimientos. Un colegio en el que tuvieran cabida todos los niños, sin exclusión, cuyas familias les interesara nuestro proyecto, donde siempre se pusiera de relieve la dimensión humana, y que le hiciera bien al país.

Como en ese tiempo la subvención estatal era irrisoria –y sigue siendo–, tenía que ser particular pagado, obviamente con un alto porcentaje de alumnos provenientes de familias más vulnerables. Los cinco primeros años tuvimos que aprender mucho; nuestras familias debieron acompañarnos en este riesgo y vivir los efectos de un deterioro de la calidad de vida, ya austera. Teniendo para cubrir las necesidades básicas del colegio, alcanzaba para nuestra locomoción, y algunos meses del año, para hacer un aporte a nuestras casas. En verano conseguíamos préstamos en el banco para los sueldos de los profesores y los demás gastos. Fueron tiempos difíciles, pero que no alcanzaban a opacar nuestro entusiasmo, compromiso y alegría. Cuando la cantidad de niños lo permitió, cambiamos la modalidad de colegio particular pagado a particular con subvención compartida.

Nos resulta curioso y a veces divertido, cuando nos dicen que somos sostenedoras. Replicamos que nuestra labor está en la dirección del colegio, ya que el trabajo de sostenedoras lo ejecutamos solo algunos días al año, cuando hay que decidir de dónde sacamos fondos para reponer las mesas o para construir un techo para los días de lluvia, o si le podemos dar un bono a nuestros profesores. El resto del tiempo (solo tomamos tres semanas de vacaciones en verano), lo dedicamos íntegramente a la dirección del colegio, considerando también que, en muchas ocasiones, reemplazamos a algunos profesores en sus ausencias.

Transformación del “perfil” de un colegio inclusivo

Nuestra noble idea original de acoger la heterogeneidad del mundo escolar se plasmó desde el principio. Hoy nos sentimos orgullosas porque en tercero básico está el hijo de una profesora que trabaja en el equipo directivo del colegio, con el hijo de la auxiliar de aseo. Juntos se les escucha jugar a la pelota en el patio, mientras estamos en consejo de profesores. Sin embargo, cada año hay una situación que se ha ido dando de manera natural y que es más difícil de sostener: la segmentación a nivel nacional se ha expresado en un aumento de la demanda de niños que no son admitidos en otros colegios. Antes eran muy pocos, ahora son más.

También recibimos niños que, efectivamente, fueron admitidos en otros colegios, pero al presentar alguna dificultad de aprendizaje, conductual u otra, fueron enviados al psicólogo, neurólogo, psiquiatra, psicopedagogo o simplemente a un profesor particular, quienes sugieren que los cambien a un colegio con menos alumnos por curso y con una educación más personalizada. Entonces llegan a nuestro colegio. Lo mismo le debe ocurrir a la mayoría de los colegios pequeños. Algunas familias llegan desesperadas a nosotras con sus niños dañados: “fracasados”, con la autoestima “pequeñita” y/o con retraso pedagógico... otros son simplemente más tímidos... nada más, o necesitan que les hablen más suave, o que les preparen una agüita caliente en la sala de profesores.

Nosotras que queríamos atender la diversidad del mundo escolar, teniendo en nuestras aulas a un grupo heterogéneo de alumnos, hemos ido, sin planificarlo, asumiendo un sesgo dentro de la comunidad. Queríamos atender, así lo decíamos, a un grupo tan diverso como el que se puede encontrar en una “plaza de juegos”. Al parecer, nos hemos tenido que ir haciendo cargo también de aquellos niños que les cuesta subirse a los juegos, o que pelean para subirse, a los que no les gusta mucho jugar... a los que llegan más tarde a la plaza, a los que se van solos a sus casas, o a los que los van a buscar muy de noche.

Hemos ido sintiendo una tremenda cercanía con los colegios municipales que, seguro, experimentan algo similar, y a los que se les suma la complejidad de trabajar con niños que, además, tienen problemas disciplinarios, sociales, económicos, emocionales, afectivos, culturales, etc.

La explicación a este proceso de admisión, cada vez más riguroso, se había originado, a mi juicio, por la medición de los aprendizajes a nivel nacional (el Simce); ya que muchos colegios asumieron que para mejorar los resultados necesitaban trabajar con alumnos “aventajados”.



Segmentación de la población escolar y de la sociedad entera

Si observamos esta situación a nivel macro, esos colegios que seleccionan a sus estudiantes, van “derivando” los niños que tienen más “dificultades” a otros colegios, desligándose así de toda responsabilidad que le compete como parte del sistema educacional del país en su “rol cooperador de la función docente del Estado”. Es evidente que el mecanismo clave que ha generado la segmentación de la educación ha sido la selección, ya que los colegios que seleccionan trabajan con un segmento de la población escolar, y los demás trabajamos con el otro.

Mientras profesores y directivos estamos en el centro de las críticas hacia la educación, la gran mayoría estamos “atados de manos”, viendo cómo se ha ido perdiendo la riqueza de la heterogeneidad que había en las aulas.

Esta situación, lamentablemente, se ha ido replicando en los distintos niveles socioeconómicos. Es triste observar la segmentación que también hay en comunas más vulnerables. Hay escuelas particulares gratuitas, tan gratuitas como las escuelas municipales, pero que trabajan con niños de un determinado “perfil”. Hasta donde me he informado, las opiniones son variadas y no me queda claro si hay selección de quienes postulan; sin embargo, hay un aspecto común en la mayoría de los niños que estudian en particulares gratuitas: sus familias están comprometidas con la educación de sus hijos. En esto hay coincidencia: la familia es determinante. Es aquí donde surgen varias preguntas cuyas respuestas son todas inaceptables: ¿Qué ocurre con los hijos de esas familias que no están comprometidas con su educación? ¿O que las mamás, aunque comprometidas, llegan a casa después que su hijo se ha dormido? ¿O que, aunque comprometidas, llegan agotadas y lo único que necesitan es estar un rato con su hijo antes que se duerma? La selección de la familia, por parte del colegio, es una forma más refinada de segmentar la población escolar, y obviamente, la sociedad entera.

Si me sitúo nuevamente en nuestro colegio, el apoyo que tenemos que ir entregando a nuestros niños es cada vez mayor, sin embargo, a veces no podemos con todo el desafío que vamos asumiendo: recursos insuficientes para necesidades crecientes; injustas e intolerables comparacio-

nes, estigmatización dentro de la comunidad. El resto de la historia ya la conocemos: los alumnos más talentosos son retirados en busca de colegios “mejores”, aun sabiendo sus padres que pudieron ingresar a esos nuevos colegios gracias a la buena base pedagógica adquirida anteriormente, ya sea en el colegio particular subvencionado, en la escuela municipal, o en nuestro colegio. También tenemos niños “aventajados” que deciden acompañarnos hasta 8° Básico y luego ingresan a los colegios que ellos decidieron, incluyendo los llamados “emblemáticos”.

Igual seguimos trabajando con el mismo compromiso, agrado y alegría de siempre; hay mucho sentido del humor entre los profesores, entre todos nosotros, también entre los niños y apoderados. Cada día pensamos cómo podemos hacerlo mejor, cómo podemos comprometer más a aquellos apoderados que trabajan todo el día, o que están agobiados con sus problemas o simplemente con los que no contamos... sus hijos no tienen responsabilidad de eso... nosotras tampoco... ¿Es la sociedad?, ¿el modelo socioeconómico? Apenas importa, hay que apoyarlos, acompañarlos y llevarlos hacia adelante.

Los colegios que han profundizado la segmentación, a través del mecanismo de la selección, y que, generalmente, son los que tienen más recursos, deberían haber sido capaces de asumir la responsabilidad que estamos asumiendo otros colegios con menos recursos.

Con el debate suscitado al respecto, la mayoría de los colegios que seleccionan tienen claro que se ha generado la segmentación de la sociedad y están dispuestos a terminar con esta, pero podría haber colegios que siguieran haciendo una “selección” después que los niños estén matriculados, es decir, cuando ya son alumnos del colegio. Dos meses es tiempo suficiente para que en ese tipo de colegio los apoderados de algunos alumnos decidan “libremente” sacarlos del establecimiento. Eso lo hemos visto muchas veces, cuando los niños o niñas y sus familias ya no pueden cumplir con exigencias que se han elevado a un punto que solo algunos pueden resistirlas; muchas tareas, muchas citaciones, etc., hay varias formas con que se les presiona.

¿Qué se podría hacer para que las personas que toman ese tipo de decisiones, alcen la vista, miren el país en su conjunto, y se logren conmover? ¿Qué se podría hacer para

que todos los colegios tengan las mismas condiciones para atender tal heterogeneidad? ¿O acaso los niños que aprenden con más lentitud, tienen que ser separados de los demás?

Oportunidad histórica de posicionar a la educación en el sitio que le corresponde

Creo que en la historia de nuestro país no ha habido un mejor momento para que el Estado promueva cambios sustanciales, como los que ahora están en discusión. Pero para que no se repitan los errores del pasado, se necesita primero que pueda “leer” con la misma comprensión que se le pide a los niños, la complejidad y dificultades existentes en muchos colegios. Ya está demostrado que tener más computadores o un buen centro de recursos audiovisuales (CRA) no garantiza los aprendizajes. Tampoco los cursos de perfeccionamiento del profesorado –tienen miles de horas– han tenido un efecto trascendente.

Hoy se necesitan recursos que apunten a la dimensión humana: disminuir la cantidad de alumnos por sala, tener más personal de apoyo a los aprendizajes y a la convivencia escolar, mejorar la calidad de vida de los profesores con sueldos de profesionales de alta responsabilidad, disminuir la carga horaria (frente a curso) para que tengan tiempo de planificar en el colegio y no en sus casas, elaborar y corregir pruebas, tener reuniones de departamento o de nivel, seguir aprendiendo, o que cuenten con ese tiempito que siempre les falta en clases para enseñarle a esos dos o tres niños que quedan atrás.

Los profesores podemos ser, por primera vez, interlocutores válidos en la toma de decisiones

Además de conocer mi colegio por dentro, conozco de manera indirecta los colegios de sobrinos y amigos. También he conocido la problemática de las escuelas municipales durante cuatro años en los que fui consultora en un Programa del Ministerio de Educación, capacitando a los profesores en la asignatura de matemática.

Con esta rica experiencia, he podido formarme una idea clara respecto a los profesores: somos tan diferentes unos de otros que es imposible hablar de nosotros en plural, ni siquiera refiriéndonos a los profesores de un mismo colegio.

Nosotras que queríamos atender la diversidad del mundo escolar, teniendo en nuestras aulas a un grupo heterogéneo de alumnos, hemos ido, sin planificarlo, asumiendo un sesgo dentro de la comunidad.

No podemos hacer generalizaciones respecto a la idoneidad, a la calidad de las clases ni al grado de compromiso con la educación.

Aunque puedo mirar con objetividad el desempeño que tenemos como profesores, también tengo “pudor” y no comparto mis críticas con cualquier persona. Hay demasiado desconocimiento acerca de lo que viven muchos colegas al interior de sus salas. Y si tengo que escuchar algún cuestionamiento hacia los profesores de personas que no están vinculadas a la educación escolar, comienzo preguntándoles: “¿por qué no optaron por ser profesor? o “¿les hubiese gustado ser profesor?”. Luego les pido que piensen en el componente emocional que se pone en juego en cada clase del día, todos los días, de todos los años, y agradezcan que, al menos nosotros, estamos dispuestos a desarrollar esa labor, con los malos sueldos y precarias condiciones en que muchos trabajan. Aclarado este punto, corresponde como país pedirles perdón por permitir que esto ocurra y mantenerse indiferentes. Recién ahí nos podemos sentar a hacer un análisis crítico de los profesores. Para ser bien franca, nunca he llegado a este punto... la conversación se va “por las ramas”.

Tampoco me agradan los reconocimientos relacionados con la “vocación”, tema siempre vinculado a los bajos salarios. “¿Cómo se puede vivir con esos salarios?”; no falta el que contesta: “es que tienen vocación”; y con eso finaliza el tema. Me pregunto si sabrán el trasfondo de lo que están diciendo. Faltaría completar la idea, diciendo: “es el flagelo de la vocación”.

Esa es mi actitud cuando estoy con observadores pasivos de la educación. Sin embargo, entre nosotros los profesores, tenemos que tener una mirada crítica, porque



tendremos que mejorar, más aún ahora que con la Reforma que se discute en el Parlamento podrían cambiar las condiciones laborales, profesionales y, así espero, mucho más. Quienes tenemos la experiencia de trabajar con niños al interior o fuera de la sala de clases, tenemos mucho que decir y creo que debemos detenernos a pensar cómo lo haremos para que los principios que se intentan recuperar a través de esta reforma, puedan materializarse en todo el sistema educacional del país, en cada familia, en cada uno de nosotros.

Pienso que no deberíamos temer a los cambios que se van a dar; el modelo que se busca implementar no es un experimento, es la forma en que funciona el sistema educacional en la mayoría de los países del mundo; y si nos gusta ser un “ejemplo” en Latinoamérica y “mirar para arriba”, entonces miremos lo que ocurre en países desarrollados: allí la educación es pública, gratuita, no hay lucro ni selección. Y los escasos colegios particulares que existen son para algunas familias que desean perpetuar en sus hijos sus creencias y son fundados por congregaciones religiosas, creados para encargarse de la educación de ese grupo de niños.

Entonces, ¿cómo organizarnos para generar una propuesta para que la implementación de la Reforma Educacional se realice con nosotros y no en contra de nosotros o a pesar de nosotros?

Los profesores sabemos que habrá profundos cambios, ¿estamos esperando que otros profesionales nos indiquen cómo habrá que hacerlo? Nosotros que tenemos la experiencia en aula, esa que muchas veces nos impide acoger con apertura las propuestas “teóricas” de otros profesionales, o de aquellos profesores que nunca han ejercido en escuelas, ¿qué estamos esperando? Si no nos reunimos a pensar, diremos luego que no fuimos considerados.

Tenemos esta oportunidad histórica para ser interlocutores válidos y participar de las decisiones que se tomen en el país para implementar esta reforma. Somos quienes conocemos los colegios por dentro. Seguro que tendremos que participar junto a otros profesionales que trabajan recabando información de otras experiencias, las exitosas y también de las que no han funcionado. Nos pueden nutrir, porque, mientras nosotros estamos “a tiempo completo” haciendo clases, ellos están dedicando su tiempo a la investigación.

Hoy se necesitan recursos que apunten a la dimensión humana: disminuir la cantidad de alumnos por sala, tener más personal de apoyo a los aprendizajes y a la convivencia escolar.

Creo que sería conveniente traspasar los muros de nuestra sala y, ya no como profesor/a, sino como colegio, demostrar esa solidaridad que tanto predicamos, entregándonos y compartiendo con otras escuelas aquellas buenas prácticas que puedan serles útiles. Asimismo, tener la humildad para reconocer, como colegio, las debilidades que tenemos, y abrimos a recibir positivamente las sugerencias de otros. Así iremos emparejando la cancha hacia arriba para crecer y desarrollarnos.

Sería bueno tener un gran y profundo debate entre profesores, jefes técnicos y directores, personas dispuestas a escuchar y comprender distintos argumentos y propuestas, dejando a un lado el afán de convencer a otros de la verdad que, es obvio, cada uno cree tener. Personas dispuestas a ser permeadas por ideas que, quizás, nunca nos habíamos detenido a pensar, ideas que nos resulten muy difíciles de comprender. Personas convencidas que hay que hacer una construcción colectiva diferente a la que quizás soñamos, porque además de modificarnos según la nueva reforma, los tiempos han cambiado, los niños ya no son los mismos, ni los profesores somos los mismos. Por lo tanto, los argumentos que se sostengan en recuerdos de situaciones hoy irreproducibles, esas intervenciones que comienzan con un “porque en mi tiempo era distinto”, van a tener que ser reemplazados por ideas creativas, nuevas, basadas en experiencias nuestras y también demostradas en otros países de manera sostenida.

Habrà que alcanzar la heterogeneidad intraescolar, es decir, que en los colegios haya grupos heterogéneos de escolares. Pero esa heterogeneidad no puede darse en algunos colegios, mientras otros se llevan los galardones de un éxito “tramposo”. Si esa heterogeneidad intraescolar es similar en todos los colegios, significa que habrá una homogeneidad interescolar, de tal forma que el colegio ideal para cada niño de nuestro país, sea el que está más cerca de su casa. 

Talleres de reflexión docente para la sistematización de experiencias profesionales

Durante septiembre, el Movimiento Pedagógico retomó el trabajo en regiones a través de la discusión para la construcción de una carrera profesional docente. Se realizó un taller que, a partir de los resultados de la Jornada de Reflexión realizada el primer semestre del presente año, permitió poner en cuestión la visión ideal que construimos de nuestra labor y el agobio profesional en el cual nos encontramos diariamente.

Los encuentros se realizaron en el Liceo Tradicional de Santa Cruz (comuna de Santa Cruz) los días 23 y 30 de septiembre, y contaron con la participación de 50 profesores, directivos y asistentes de la educación, Paulina Aliaga, profesional del departamento de Educación y Perfeccionamiento, entregó las orientaciones para desarrollar el trabajo en ambas jornadas.

En el primer encuentro el eje estuvo en cómo afecta a la convivencia y desarrollo profesional el agobio laboral y el ideal social del rol docente, a partir de una lectura cruzada entre la perspectiva oficial ministerial, la mirada de los docentes (sistematizada a partir de la Jornada de Reflexión) y la

propia visión de los profesionales del Liceo Tradicional de Santa Cruz. En el encuentro se impulsó un proceso de diálogo deconstructivo, donde se identificó que trabajar en malas condiciones de enseñanza y con permanente presión y culpabilización por los resultados, ha llevado a la desprofesionalización del trabajo docente, generando agobio y malestar.

La actividad permitió evidenciar las herramientas con las cuales cuentan los maestros para comenzar a detener una situación que impide la sana convivencia y el establecimiento de un buen clima laboral. Los profesores concluyeron que el trabajo realizado en la ocasión fue valioso, ya que puso en el centro de la resolución de estas problemáticas sus capacidades profesionales y el impulso a movilizarse sin recetas o indicativos externos.

En la segunda oportunidad, abordamos desde una mirada pedagógica y política los elementos del agobio que hoy están en la agenda gubernamental de la reforma educativa, las propuestas de Carrera Profesional Docente y Nueva Institucionalidad, y cómo el trabajo de sistematización de la realidad laboral docente ha permitido fortalecer las propuestas de nuestro gremio.

El sábado 4 de octubre se realizó una tercera actividad gracias a la invitación del Regional Maule del Colegio de Profesores. El encuentro tuvo lugar en la sede regional y contó con

la participación de dirigentes regionales, comunales y profesores. La exposición estuvo a cargo de Paulina Aliaga, profesional del Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores. En la jornada se abordaron los temas que desde el trabajo de los docentes han construido las bases de las propuestas de Carrera Profesional Docente y Nueva Institucionalidad, observando cómo ellas han influido en la agenda política actual, gracias a la incidencia y compromiso de la movilización gremial y la sistematización de la experiencia docente. A partir de ello, los asistentes reflexionaron sobre la importancia del Movimiento Pedagógico y la participación gremial en la construcción de propuestas para la generación de cambios en la educación, en las que prime un enfoque en la práctica pedagógica.

Este tipo de trabajo reitera el compromiso gremial de revitalizar la sistematización de experiencias pedagógicas y laborales como mecanismo de aproximación hacia el compromiso profesional y social que nutre la tarea de enseñar.

En los próximos meses continuaremos con una serie de actividades, gestión de nuevos talleres de discusión y formación en la sistematización de experiencia laboral, con el objeto de generar un mapa de la pluralidad constitutiva del sistema educativo nacional, desde la vida y práctica docente. 



Delegación de la IEAL y dirigentes del gremio se reúnen con Presidenta Bachelet

Durante los primeros días de octubre, una delegación de dirigentes de la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) vino a Chile a observar el estado del derecho de la educación y a conocer los proyectos de reforma en nuestro país. En ese contexto, dicha delegación y dirigentes del Colegio de Profesores se reunieron con la presidenta de la república, Michelle Bachelet, y con el ministro de Educación, Nicolás Eyzaguirre, con el fin de intercambiar visiones sobre los cambios que se quieren implementar en la educación.

En la reunión participaron Hugo Yasky, presidente del Comité Regional de la IEAL, CTA/Argentina; Fátima Silva, vicepresidenta del Comité, CNTE/Brasil; Eduardo Pereyra, secretario de Relaciones Internacionales de CTERA, Argentina; Roberto Leao, presidente de la CNTE/Brasil; Gil Vicente y Reis de Figueiredo, PROIFES/Brasil; José Olivera, Secretario General FENAPES/Uruguay; Combertty Rodríguez, Coordinador IEAL, además de los dirigentes del Magisterio chileno, encabezados por su presidente nacional y miembro del Consejo Consultivo de la IE, Jaime Gajardo, Juan Soto, Ligia Gallegos y Sergio Gajardo.

Tras el encuentro, Hugo Yasky expresó que “la reforma, al contar con la visión del Colegio de Profesores, asegura que serán escuchados los docentes. Este

sistema educativo fue tristemente célebre y conocido como la municipalización de Pinochet, y todas las derechas, desde Argentina hasta México, siempre intentaron aplicarlo. Lo que sabemos es que generó desigualdad, y los objetivos de la reforma de la educación en Chile son muy importantes”.

Por su parte, Jaime Gajardo manifestó que la visita de la IEAL es de gran importancia por el momento que vive el proceso de reformas en el país: “Es un espaldarazo y el Colegio vuelve a manifestar que no es neutral respecto de los objetivos de la reforma. Esta es una nueva iniciativa que impulsa el Colegio para apoyar los cambios de fondo, el fin al lucro, al copago y a la selección, la Carrera Docente y la desmunicipalización”. **D**





Cierre de campaña mundial “Unámonos por la Educación Pública”

Con masiva presencia de trabajadores de la educación de sindicatos de base de Argentina y representantes de sindicatos de América Latina, se realizó en Buenos Aires el cierre de la primera etapa de la campaña mundial de la Internacional de la Educación “Unámonos por la Educación Pública”, la que paralelamente se realizó también en Sidney (Australia), Nueva Delhi (India), Pretoria (Sudáfrica) y Bruselas (Bélgica).

Durante el acto en Argentina, se realizó un fuerte llamado a desmercantilizar la educación y a que el Estado garantice la educación como derecho social. El secretario general de la Internacional de la

Educación, Fred van Leeuwen, dijo en su discurso que “pretenden que la educación privada puede ser más eficaz y más barata. Con menos docentes, menos cualificados, y con programas estandarizados. No queremos que las empresas privadas nos digan qué y cómo enseñar. No vamos a dejar que nuestra profesión se degrade”.

Por su parte, el sociólogo y profesor brasileño Emir Sader, realizó una conferencia magistral donde señaló que “no habrá democracia social en América Latina mientras la educación pública no sea dominante, hegemónica, porque solo la educación pública podrá generar un conocimiento pluralista, humanista, un debate abierto con todo tipo de valor existente”.

A esta actividad fue también invitado Guillermo Scherping, quien se refirió a la realidad de la educación pública en nuestro país.



Tras el cierre de esta campaña en los cinco continentes, los dirigentes de la Internacional de la Educación viajaron a Nueva York para exigir en la Asamblea General de las Naciones Unidas, que la educación figure en la lista de los objetivos de desarrollo post-2015 y que se tomen en cuenta los tres pilares de la educación de calidad (docentes de calidad, herramientas y recursos de calidad y entornos de calidad) en la agenda mundial.

Colegio de Profesores participa en Encuentro Regional de la Red de Trabajadoras IEAL

En Recife, Brasil, se celebró a mediados de septiembre el Encuentro Regional de la Red de Trabajadoras de la Educación de la Internacional de la Educación para América Latina, donde participaron representantes de quince países. A nombre del Colegio de Profesores, asistió la dirigente nacional encargada del Departamento de la Mujer Profesora, Verónica Monsalve.

En la ocasión reflexionaron sobre la necesidad de una acción estratégica sindical para la construcción de un proyecto político latinoamericano de carácter emancipatorio, que vaya desde las condiciones de trabajo docentes hasta la elaboración de una pedagogía alternativa.



Así también analizaron la articulación que debiera tener la Red de Trabajadoras con el Movimiento Pedagógico Latinoamericano y cuáles deberían ser las políticas de género con prioridad estratégica.

El resultado de las discusiones formará parte de un documento síntesis que realizará la Internacional de la Educación y será enviado a todas sus afiliadas. Al respecto, Fátima Silva, vicepresidenta del

Comité Regional de la Internacional de la Educación para América Latina señaló que “este documento en proceso reafirma los puntos tratados en el Encuentro: la búsqueda por la equidad dentro de las organizaciones sindicales, exigir políticas públicas relativas a la inversión social, la salud de las mujeres, el combate a la pobreza y a la violencia, así como políticas que garanticen el pleno ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos”.



Colegio de Profesores participa en Congreso de nivel secundario en Argentina

El 10 de octubre se realizó en Mendoza, Argentina, el tercer Congreso de Nivel Secundario “Miradas para la transformación”, convocado por el Sindicato Unido de Trabajadores por la Educación (SUTE), la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA). Con una alta convocatoria, el encuentro reunió a más de 500 docentes de Enseñanza Secundaria y estudiantes en formación de la provincia de Mendoza, con objeto de producir un diálogo crítico y situado sobre los principales desafíos y problemáticas de la educación en el Cono Sur, mediante una mesa de exposiciones conformadas por representantes de Colombia, Uruguay, Provincia de Río Negro, Argentina y Chile.

El encuentro fue un ejercicio de apertura que permitió conocer los problemas comunes que afectan a los docentes de la región, particularmente en cuanto a la mejora de las condiciones de vida y laboral que requiere el profesorado para llevar a cabo los proyectos de reforma educativa. Entre las necesidades que salieron a la luz se encuentran: la asignación de horas no lectivas para la preparación y mejoramiento del trabajo pedagógico; el compromiso de construir carreras profesionales docentes atractivas con centro en la valoración de la práctica pedagógica como núcleo del desarrollo profesional docente, la urgencia de transformaciones curriculares con acento en el desarrollo humano y la formación integral de los jóvenes en formación, entre otros.

En la ocasión se realizaron cuatro estaciones de trabajo en donde se compartieron experiencias de la labor docente reunidas mediante la sistematización de la experiencia pedagógica, medio fun-

damental para la consolidación del movimiento pedagógico latinoamericano. Las estaciones de trabajo convocaron a los maestros y maestras a través de cuatro temáticas de interés nacional y común a los países invitados: a) “Democratización y defensa de la escuela pública”, b) “Inclusión como derecho social en el nivel secundario”, c) “Experiencias pedagógicas en la práctica educativa, su recuperación y sociabilización”, d) “Construcción de nuevos modelos de organización institucional”.

Representando al Colegio de Profesores y en el marco del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, asistió Paulina Aliaga, asesora del Departamento de Educación y Perfeccionamiento de nuestro magisterio, quien en su intervención se refirió a la reforma educativa que se está instalando en nuestro país y a los desafíos de la construcción de una carrera profesional docente que asegure condiciones de enseñanza adecuadas para una buena educación. **D**

Magisterio organizó encuentro sobre Educación Técnico Profesional

El 2 de octubre se realizó en la Casa del Maestro de Santiago el Primer Encuentro Nacional de Profesores y Dirigentes de Educación Media Técnico Profesional. La actividad, organizada por el Departamento de Profesores Particulares Subvencionados, contó con la presencia de educadores, asistentes de la educación y dirigentes de todo el país que, por medio de comisiones, discusiones y debates, elaboraron propuestas de planes y programas de estudio de Formación Diferenciada Técnico Profesional, y acordaron defini-



ciones de las estrategias de apoyo para el año 2015.

“El Colegio de Profesores mandató a dirigentes para organizar este encuentro nacional con el fin de fortalecer y rescatar la Educación Media Técnico Profesional y

junto al Ministerio de Educación, sindicatos, federaciones, Andime, agrupaciones sociales y los estudiantes, pretendemos cumplir este objetivo”, afirmó Francisco Seguel, Protesorero del Magisterio y encargado del Departamento de Profesores Particulares Subvencionados. **D**



Colegio de Profesores expone falencias del Simce

El 13 de agosto, en la División de Educación General del Mineduc, el presidente del Colegio de Profesores, Jaime Gajardo, dio a conocer la propuesta institucional a un nuevo sistema de evaluación nacional, y se refirió a las deficiencias del actual sistema de medición de la calidad.

En una mesa de trabajo integrada por diversos actores de la educación en la que se abordaron las principales deficiencias del actual Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce), Gajardo manifestó que la “consecuencia del Simce es la simplificación del rol del trabajo de los docentes, porque son orientados a preparar pruebas estandarizadas. Reduce la complejidad del trabajo solo a tareas de instrucción”.

Entre las propuestas que hace el Colegio de Profesores para un nuevo sis-

tema de evaluación están el resignificar el proceso evaluativo, pensando en evaluaciones que realmente sean útiles para el quehacer de las escuelas y del sistema educativo en general, para lo cual se requiere de un tipo de evaluación que restituya confianza en el profesionalismo docente y que valore la práctica de evaluación pedagógica cotidiana.

También se plantea contar con procedimientos sólidos y permanentes para la validación de nuestros juicios, de modo que la evaluación sumativa que realizamos los docentes, primero, proporcione informes legítimos y confiables sobre el aprendizaje de los y las estudiantes y, segundo, contribuya al monitoreo nacional de los aprendizajes.

Asimismo, se propone asegurar que tanto la formación inicial como el desarrollo profesional continuo contribuyan a ampliar el conocimiento y manejo de habilidades referidas a la evaluación y a sus distintos propósitos. Además, se llama



a sancionar legalmente el mal uso de la información, por ejemplo, la definición de rankings o su asociación con la calidad de los docentes o de los aprendizajes de los estudiantes, la publicidad y la entrega de resultados individuales.

Para conocer el documento de análisis y propuestas del magisterio con respecto al Simce, visite: <http://www.colegiodeprofesores.cl/images/noticias/COMISION.pdf>

Colectivo Docente Valparaíso presenta edición 52 de la revista Docencia

Con el objetivo de abrir entre los docentes la discusión y el análisis crítico en torno a las pruebas estandarizadas, el pasado jueves 2 de octubre, en el auditorio del Liceo Eduardo de la Barra de Valparaíso, el equipo de la revista *Docencia* en conjunto con el Colectivo Docente, realizaron un lanzamiento de la edición 52 de *Docencia* “Simce: trastocando los sentidos de la educación pública”.

En el encuentro, que se desarrolló como parte de las jornadas que la campaña Alto al Simce realiza en Valparaíso, Luzgardy Jiménez, profesora de Historia

del Liceo Técnico de Valparaíso, presentó los temas fundamentales que se abordaron en el número 52 de *Docencia*, a partir de un análisis de los tres artículos de la sección Política Educativa: “Estandarización en educación: anatomía de una deformación” de Jorge Inzunza; “Los valores que sustentan el Simce: pensando en un sistema de evaluación más allá de una medición estandarizada” de Mauricio Pino y el artículo escrito por el Equipo Editor de *Docencia* “La ‘calidad’ como trampa a la educación pública”.

La jornada siguió con la exposición de Sebastián Núñez, miembro del Equipo Editor de *Docencia*, acerca del proceso de elaboración de la edición 52 y de la posición del Colegio de Profesores acerca de las pruebas estandarizadas, señalando que el magisterio está proponiendo

un nuevo sistema nacional de evaluación que dialogue con la evaluación que los docentes realizan periódicamente con sus estudiantes. Luego, Marcelo Castillo, miembro de la campaña Alto al Simce, expuso los criterios que se han elaborado para definir un nuevo sistema de evaluación que supere al mercado y la estandarización.

Cerró el encuentro la profesora Silvana Sáez, Directora de la Escuela Quiróz Weber de Valparaíso, quien realizó un análisis crítico acerca de las concepciones que subyacen a la actual idea de calidad, destacando que las nociones de “normalidad” y “anormalidad” definen en buena medida el sentido y los objetivos que se le asignan a la educación y, en consecuencia, buena parte de las políticas educativas.



Dentro de su plan de movilización: **Magisterio realiza seminario sobre carrera docente**

El Magisterio realizó el seminario “Desarrollo Profesional Docente: Mejores Condiciones para una Nueva Educación” en la Universidad Católica Silva Henríquez, los días 9 y 10 de octubre, contando con la participación de académicos e investigadores en educación, dirigentes del Colegio de Profesores y gran concurrencia de docentes.

El Seminario fue organizado por el Departamento de Educación y Perfeccionamiento, a cargo de la directora nacional del Colegio de Profesores, Bárbara Figueroa, convocado por el Directorio Nacional del Magisterio y patrocinado por la Universidad Católica Silva Henríquez, la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Elige Educar, El Plan Maestro, revista *Docencia*, el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Alberto Hurtado, el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile, la Vicaría para la Educación del Arzobispado de Santiago y el Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo.

El encuentro fue inaugurado por el presidente del Colegio de Profesores, Jaime Gajardo, quien señaló los nudos críticos que se expresarán en los próximos debates sobre la política nacional docente, tales como la universalidad de la carrera, la evaluación docente, la estructura de remuneraciones, las nuevas condiciones contractuales, entre otras, destacando que en cada uno de estos nudos críticos el Colegio de Profesores buscará incidir para que todos los maestros y maestras de Chile cuenten con aquellas condiciones que les permitan expresar de la mejor

forma posible todas sus capacidades profesionales.

En la primera jornada, se abordaron los principios de una carrera profesional docente a través de las exposiciones de Jaime Veas, Encargado de Políticas Docentes del Mineduc; Guillermo Scherping, asesor del Colegio de Profesores y Juan Eduardo García-Huidobro, académico de la Universidad Alberto Hurtado. Moderando estuvo Bárbara Figueroa, presidenta de la Central Unitaria de Trabajadores (CUT) y dirigente nacional del Magisterio.

El seminario continuó con un panel sobre formación inicial docente, en el cual expusieron José Miguel Araya, de la Universidad de Santiago; Cristián Cox, Decano de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Jaime Espinosa, Rector de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. En la moderación estuvo Mario Astorga, exministro de educación del Gobierno de la Unidad Popular y actualmente asesor del Departamento de Educación y Perfeccionamiento.

Al cierre de esta primera jornada se desarrolló un panel acerca de las condiciones de enseñanza, con la participación de Paulina Cartagena, dirigente del Regional Metropolitano del Colegio de Profesores; Rodrigo Cornejo, Investigador del Observatorio de Políticas Educativas y Patricia Guerrero, Académica de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica Silva Henríquez. Este panel fue moderado por Hugo Miranda, asesor del Departamento de Educación Colegio de Profesores.

Abriendo la jornada del viernes 10 de octubre, se llevó a cabo el panel sobre las propuestas para una nueva remuneración docente, contando con las exposiciones de Jorge Abedrapo, presidente del Regional Metropolitano del Colegio de Profesores; Alejandra Mizala, directora académica del Centro de Investigación



Avanzada en Educación de la Universidad de Chile y del Padre Tomás Scherz, de la Vicaría para la Educación del Arzobispado de Santiago. Moderando este panel estuvo Gastón Arqueros, asesor del Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores.

La jornada prosiguió con un panel sobre la estructura y el sistema de promoción de una carrera profesional docente, cuyos expositores fueron Sergio Gajardo, dirigente nacional de Colegio de profesores; Hernán Hochschild, Director Ejecutivo de Elige Educar, y Vicente Sisto, académico de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. El moderador de este panel fue Eric Olivares, asesor del Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Magisterio.

Cerrando este importante seminario, con que el Colegio de Profesores abre las problemáticas que se van a expresar en los debates sobre la política nacional docente, Manuel Riesco, vicepresidente del Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo, Cenda, realizó una conferencia, advirtiendo sobre la necesidad de definir un nuevo sistema de previsión y jubilación para todos los trabajadores de Chile y, con especial atención, para los ligados al mundo de la educación. **D**



Ministro Eyzaguirre recibe propuestas de El Plan Maestro

Representantes de las más de 20 organizaciones que participaron del Consejo Consultivo y del Foro Base de El Plan Maestro, llegaron esta mañana hasta el Centro Cultural Montecarmelo, en la comuna de Providencia, para entregar al ministro de Educación, Nicolás Eyzaguirre, el documento que reúne las reflexiones, propuestas y principios para una nueva carrera docente, surgidas de los encuentros que se extendieron por aproximadamente dos meses.

El documento incluye más de 120 propuestas para mejorar la profesión de cara al debate sobre la nueva Política Nacional Docente. El presidente del

Colegio de Profesores, Jaime Gajardo, valoró la iniciativa y se manifestó “expectante”.

En la ceremonia, en la que estuvo presente el presidente del Colegio de Profesores, se destacó que el documento contiene los principales puntos de consenso entre los distintos gremios, centros de estudio, académicos y dirigentes que participaron en las reuniones. “Estamos muy contentos de poder entregar este resumen que se trabajó acuciosamente por representantes de los más diversos sectores de la educación y que esperamos sea considerado en el proyecto que prepara el Gobierno”, dijo la premio nacional de educación 2013 y vocera de El Plan Maestro, Beatrice Ávalos.

El ministro Eyzaguirre valoró ampliamente la iniciativa y expresó que “con

este diálogo me están haciendo la mitad del trabajo”, y que “compartimos casi la totalidad de los principios, porque son parte de la visión que tenemos de que la profesión recupere la importancia que debe tener en cualquier sociedad”.

“Sabemos que cuando discutamos la nueva Política Nacional Docente vamos a encontrar algunas resistencias, pero necesitamos una profesión con muchos más derechos, estabilidad en el trabajo, con más exigencias en las carreras de pedagogía y evaluaciones de la calidad efectiva de los docentes en aula”, manifestó el ministro.

Asimismo, llamó a no demorar la aprobación del proyecto que pone fin al lucro, al copago y la selección, ya que después será enviado, “lo antes posible”, el proyecto de la nueva Política Nacional Docente, esperando “que todos lo apoyemos allá en el Congreso para que avancemos rápido en terminar una larga espera de justicia para nuestros profesores”, finalizó.

Jaime Gajardo expresó que el documento tiene muchas coincidencias con lo que está proponiendo el Colegio de Profesores. “Nosotros aportamos a este debate las propuestas que el gremio ha desarrollado a través del tiempo, y ahora debemos ingresar en los detalles, pero esto refuerza la idea de que es completamente necesaria una nueva carrera docente”.

“Estamos expectantes y creemos que recoge un sentimiento nacional por la mejora de la profesión, y en este contexto es necesario, además, entregar una señal a los maestros, dando solución a los problemas urgentes de la agenda corta, especialmente lo que respecta a los profesores a contrata y a los que están en la etapa de jubilación”, finalizó el profesor Jaime Gajardo. **D**





Reunión Consejo Asesor de ministros de Educación Iberoamericanos



El Consejo Asesor de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la XXIV Conferencia Iberoamericana de Educación realizada el pasado 28 de agosto en Ciudad de México y en el que se reúnen representantes de los Ministerios de Educación de Sudamérica, América Latina, El Caribe, España y Portugal, dio a conocer públicamente las resoluciones de su última reunión realizada días antes en la misma ciudad.

El presidente del Colegio de Profesores de Chile, Jaime Gajardo, forma parte de este Consejo y detalló que “la OEI pretende tener un papel activo para apoyar esfuerzos, relacionar experiencias y contribuir a que todos los países tengan presente que forman parte de una comunidad de naciones más amplia y enriquecedora, y que la ciudadanía de cada uno se

prolonga en la ciudadanía iberoamericana”.

Para leer el documento oficial del Consejo Asesor de las Metas 2021 a la XXIV Conferencia Iberoamericana de Educación, visite: http://www.colegiodeprofesores.cl/images/PRESENTACION_DEL_CONSEJO_ASESOR_XXIV_CIME_M%C3%A9xico_28_agosto-final.pdf 

* Las noticias contenidas en la sección Breves de Educación han sido elaboradas a partir de información publicada por el Departamento de Comunicaciones del Colegio de Profesores.

SUSCRIPCIÓN REVISTA DOCENCIA - VALORES AÑO 2015

VALOR POR 3 NÚMEROS: \$ **7.000.-** (COLEGIADOS Y ESTUDIANTES)
DENTRO DE CHILE \$ **10.500.-** (NO COLEGIADOS)

INTERNACIONAL: US\$ **35.-** (AMÉRICA LATINA)
US\$ **55.-** (RESTO DEL MUNDO)



Para cursar una suscripción debes comunicarte con Rosa González, llamando al (56-2) 24704206 o escribiéndole a rositag@colegiodeprofesores.cl, o en Moneda 2394, 2do. piso, Santiago, Chile.

También puedes suscribirte depositando el valor correspondiente en la cuenta N° 13234978 de BCI, a nombre del Colegio de Profesores de Chile. Para suscripción internacional debe depositarse el valor en la misma cuenta, en un banco que sea corresponsal de BCI Chile. Envía por correo o mail el comprobante de depósito junto al Cupón de Suscripción disponible en www.revistadocencia.cl.



Menéndez, rey de la Patagonia

Autor:
José Luis Alonso Marchante.
Catalonia, 2014.
352 páginas.

La extinción de los selk'nam (onas) en la Tierra del Fuego estuvo por muchas décadas envuelta en silencios, especulaciones y falsedades, hasta que el historiador español José Luis Alonso Marchante encontró el texto original de *Treinta años en Tierra del Fuego*, obra del misionero salesiano y naturalista Alberto de Agostini. El manuscrito da testimonio de cómo el genocidio de los pueblos indígenas de esta zona se debió a la cacería financiada por José Menéndez, español, gran latifundista del extremo sur de Chile y Argentina que acumuló su enorme fortuna con el comercio lanero. Menéndez llegó a ser dueño y señor de toda la Patagonia a través de la Sociedad Explotadora Tierra del Fuego, imperio económico que surgió de la exportación de lanas a Inglaterra, y que llegó a abarcar navieras y bancos.

Con la inserción y crianza masiva de las ovejas en la zona, y el consecuente desplazamiento del guanaco —debido a las alambradas y la caza indiscriminada—, los selk'nam perdieron su principal fuente de subsistencia. Así, comenzaron a incursionar en las estancias ovejeras en busca de alimento. Ante esta “amenaza” al negocio, y bajo las órdenes de Menéndez, los hombres selk'nam fueron masacrados, y los niños y las mujeres fueron ofrecidos como esclavos en las plazas públicas.

De Agostini, al igual que otros curas salesianos, fue presionado por el poder de Menéndez para atribuir la “extinción” selk'nam a otras causas (entre las que se ha argüido desde el clima al canibalismo), exculpando al latifundista y su actividad económica. En *Menéndez, rey de la Patagonia*, Alonso Marchante da cuenta de este y otros hallazgos, logrando esclarecer las verdaderas causas del genocidio y el truculento proceso de ocultamiento de las mismas, por una cadena de intereses que nos lleva a los propios descendientes de Menéndez contemporáneos nuestros.

Este proceso, ocurrido a fines del siglo XIX y principios del XX en el “fin del mundo”, la Patagonia chilena y argentina, es un proceso de invasión, colonización y exterminio tardío, si lo comparamos con la conquista de América en el siglo XVI, pero igualmente materializa en este espacio y tiempo el choque de dos mundos, de dos racionalidades y cosmovisiones diferentes (la europeo-occidental y la indígena americana), que dieron por resultado el holocausto humano y natural que relata Alonso Marchante. Asimismo, el libro aborda la masacre de cientos de peones de diversas nacionalidades a manos del ejército argentino —y con la colaboración del Estado de Chile—, ocurrida entre 1920 y 1921, luego de una huelga anarcosindicalista contra la explotación a la que estaban sometidos en las estancias ovejeras.

Recomendamos este libro al profesor de Historia y Ciencias Sociales, para trabajar con jóvenes de tercero y cuarto medio, abordando en



grupos algunos de sus capítulos, para luego articular una reflexión crítica colectiva a partir de un relato histórico complejo, polémico y muy bien documentado. Esta obra representa una excelente oportunidad para abordar con un material nuevo, problemas centrales de la historiografía, tales como el punto de vista, la diversidad de fuentes, la censura, la verdad y los silencios de la historia. También, problemáticas que son abordadas desde la antropología, como cosmovisión y formas de vida de los pueblos indígenas australes, diversidad cultural, desastres ecológicos causados por el hombre o el impacto de la racionalidad económica sobre el entorno, al romper los equilibrios ambientales.

Por Equipo Revista *Docencia*



UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ

4 AÑOS
UNIVERSIDAD
ACREDITADA
Desde Noviembre de 2012 hasta Noviembre de 2016
Gestión Institucional y Docencia de Pregrado

Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile

DESDE 1982
**FORMANDO
CON VALORES**

POSTGRADOS 2015

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

Mención Evaluación Educacional
Mención Currículum e Innovaciones Pedagógicas
Mención Gestión y Liderazgo Pedagógico

MAGÍSTER EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y LA SALUD

Mención Administración y Gestión Deportiva

MAGÍSTER EN LITERATURA Y CULTURA LATINOAMERICANA

**Convenio Colegio
de Profesores**

Todo/a postulante que provenga del Colegio de Profesores tendrá derecho a un descuento del 15% del arancel anual. Consultas en Admisión.

www.ucsh.cl



UCSH Oficial



@UCSH_oficial



youtube.com/ucshcomunica



800 200 097 - 24601170 - 24601171