



## Los imprescindibles para una nueva profesión docente en Chile

Andrea Ruffinelli

Académica CIDE, Universidad Alberto Hurtado

### **Contextualizando una nueva profesión docente**

Los desafíos de calidad y equidad educativa que el mundo globalizado demanda para un efectivo y armónico desarrollo de la nación, requieren de un elemento clave que ha sido sistemáticamente postergado: el profesor.

Si bien en los últimos años se ha diseminado un discurso que focaliza los esfuerzos en el aprendizaje de los estudiantes, esta aproximación parece haber concebido el aprendizaje como una consecuencia natural de la implementación de prácticas estandarizadas que restringen la idea de aprender y que no necesariamente aseguran los aprendizajes que promueven, omitiendo la naturaleza profesional del desempeño docente y la necesidad de volver a la enseñanza, al desarrollo profesional del profesor, para mejorar la calidad y equidad de nuestro sistema educativo, para lograr el desarrollo de nuestra nación. Esta noción de aprendizaje implica foco en los profesores, en la enseñanza y en su capacidad efectiva de generar aprendizajes en sus estudiantes, que de ninguna manera se restringen a logros en pruebas externas estandarizadas.

Vivimos un tiempo excepcionalmente propicio en el que tras varios ejercicios previos tendremos la oportunidad de discutir un esperado proyecto de profesión docente que responda apropiadamente a las necesidades de un país que decide reconocer el valor de sus maestros y el carácter estratégico de dicha profesión. Y esa valoración no puede ser sólo discursiva, sino que debe basarse en políticas que la posicionen de ese modo.

Tenemos la oportunidad de optar como país por la profesionalización de nuestros docentes, asumiendo la autonomía inherente a su condición profesional; de establecer que queremos profesores capacitados para la toma de decisiones pedagógicas, que deriven en un efectivo desarrollo integral de sus estudiantes, a partir de sus saberes, experiencia, reflexión y del trabajo colaborativo. Un profesional que debe ser formado con la más rigurosa calidad, que debe ejercer bajo condiciones laborales y de desarrollo profesional acordes a la envergadura de la tarea encomendada, y que debe poder retirarse de la profesión al fin de su tarea en las condiciones también acordes al rol desempeñado, todo esto, retroalimentado en una sociedad que valora profundamente la profesión, condición que se erige tanto como causa y consecuencia de una formación sólida y robusta, y de un ejercicio y retiro digno y apropiadamente reconocido.



Cuaderno de Educación Nº 61, julio de 2014

Una condición básica y transversal que muestran los sistemas con buenos resultados educativos, es la de contar con una profesión docente entre las más valoradas, mejor remuneradas y más exigentes de las profesiones, pues la calidad de los profesores afecta directamente los aprendizajes y desarrollo integral de sus estudiantes, posibilitando el desarrollo armónico de la sociedad (Ingersoll, 2011<sup>1</sup>, OCDE, 2004<sup>2</sup>, 2005). Ciertamente los países aludidos muestran indicadores de desarrollo distintos a los chilenos, que no permiten comparar estas realidades, sin embargo, no por ello pierde valor el observarlos como referencia.

En nuestro país –como en otros en los que nos hemos inspirado- se experimenta la tensión provocada por la consolidación de un paradigma educativo basado en estándares, competencia individual y pruebas externas de altas consecuencias en parcelas del conocimiento, con exigencias de rendimientos que se espera lograr sobre la base de incentivos, asumiendo que basta con presionar para obtener mejores resultados. Esta situación distorsiona el ideario de desarrollo integral y lo reemplaza por un escenario de desprofesionalización de la docencia, en oposición a una mirada de generación de competencias profesionales en entornos colaborativos, con escuelas que funcionan bien, y no con profesores aislados que aseguran bien o menos bien unos resultados en pruebas externas reduccionistas de altas consecuencias.

Los países con buenos resultados también han optado por una combinación de presiones e incentivos con apoyo a la generación de condiciones para la enseñanza y el aprendizaje y al desarrollo de capacidades, y además con una rendición de cuentas orientada a la retroalimentación y mejora en lugar de a la sanción punitiva. La apuesta central por el desarrollo de capacidades y la colaboración, en oposición a los incentivos, rendición de cuentas, sanciones y competencia individual debería encontrar un referente básico en el 'Marco para la buena enseñanza'<sup>3</sup> y en los 'Estándares para egresados de carreras pedagógicas'<sup>4</sup>, que a la vez se constituyen en los referentes naturales para orientar la construcción de la nueva profesión docente.

Esta nueva profesión docente requiere regulaciones en el acceso a la formación, el ejercicio, el perfeccionamiento, la promoción, el retiro, sin duda necesidades onerosas y

---

<sup>1</sup> <http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones%5CPREAL%20Documentos/PREALDOC56.pdf> Resultados de un estudio comparado colaborativo sobre los antecedentes académicos de los docentes de la educación primaria y secundaria en Estados Unidos, Corea del Sur, China, Hong Kong, Singapur, Tailandia y Japón.

<sup>2</sup> [http://www.oecd-ilibrary.org/education/revision-de-politicas-nacionales-de-educacion-chile\\_9789264021020-es;jsessionid=4d93s033jdrd4.x-oecd-live-01](http://www.oecd-ilibrary.org/education/revision-de-politicas-nacionales-de-educacion-chile_9789264021020-es;jsessionid=4d93s033jdrd4.x-oecd-live-01)

<sup>3</sup> <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

<sup>4</sup> <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/librostandaresvale/libroparvulariafinal.pdf>;  
<http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/2012/librobasicaokdos.pdf>;  
<http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/librostandaresvale/libromediafinal.pdf>



de alta complejidad, pero no más que el costo que estamos pagando, y el que pagaremos si la situación se mantiene en el estado actual.

### **Consideraciones fundamentales para una nueva profesión docente**

El fin de la construcción de una nueva profesión docente se inspira en hacer de la docencia una profesión atractiva, en promover el desarrollo profesional y alcanzar una alta y legítima valoración social de esta profesión. Según el estudio internacional TALIS (2013)<sup>5</sup> más de un tercio de los docentes chilenos estima que su profesión es valorada por la sociedad, ubicándose por sobre el promedio de los países participantes en ese estudio, sin embargo, en países que muestran los mejores resultados educativos, esta valoración positiva supera con creces el 50% de la población. En Chile las encuestas CIDE 2008, 2010 y 2012<sup>6</sup> muestran una realidad similar, con alrededor de un 23% de los docentes que estima que la profesión docente es valorada socialmente.

Dos principios básicos y ocho imprescindibles podrían sostener la construcción de la profesión docente en nuestro país:

### **Dos principios organizadores para una profesión docente**

1. Una sola profesión docente, para todos los profesores chilenos.
2. Una profesión docente construida desde una amplia participación ciudadana, y particularmente desde los profesores.

Un sistema formativo que ya no se estructure en torno a subsistemas diferenciados de primera, segunda o tercera clase, lógicamente concibe también una profesión docente para todos los profesores, es decir, la misma para todas las provisiones educativas, pues ciertamente no se entiende que el sistema subvencionado opere gracias al financiamiento público, y que sin embargo no se rija por las reglamentaciones del sistema público. Derechos y obligaciones, los mismos para privados que para públicos, cuestión que es perfectamente compatible con la consideración de las particularidades de cada sector y sus condiciones de desempeño. Cualquier regulación que no sea aplicable al sistema subvencionado y que permita la autorregulación de programas es un reconocimiento a la continuidad de la inspiración mercantil de un sistema que asume que el sector privado adoptará gradualmente estas regulaciones.

Una sola profesión para todos los docentes incluye a los distintos tipos de educadores: profesores básicos y medios, educadores de párvulos, diferenciales y profesores de

---

<sup>5</sup> <http://www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm>

<sup>6</sup> [www.cide.cl](http://www.cide.cl)



Cuaderno de Educación Nº 61, julio de 2014

educación técnico profesional, que se desempeñan en todos los establecimientos educativos que reciben financiamiento público, municipales y subvencionados.

Esta única profesión docente también implica que todos los nuevos profesores se incorporan a la nueva carrera, accediendo a sus beneficios y obligaciones, y resguardando con ello el ingreso exclusivamente a profesores calificados.

Y debería tratarse de una profesión docente que se construye sobre la base de una amplia participación ciudadana, considerando la voz de los propios maestros y de todos los actores y sectores involucrados que permiten y apoyan su desempeño. En el país se encuentra en marcha una iniciativa de estas características que se espera haga entrega de su propuesta para una política pública en este sentido [www.elplanmaestro.cl](http://www.elplanmaestro.cl).

### **Los seis imprescindibles para una profesión docente en Chile**

Para avanzar, es posible visualizar seis focos fundamentales que permitirían definir una profesión docente acorde con las necesidades del país:

1. Regulación del ingreso a carreras pedagógicas.
2. Aseguramiento de un sistema formativo de alta calidad.
3. Regulación del ingreso a la profesión docente.
4. Inducción o acompañamiento a la iniciación docente.
5. Diseño de una carrera atractiva.
6. Condiciones laborales específicas.

#### **1. Regulación del ingreso a carreras pedagógicas: solo los mejores**

En nuestro país no está regulada la oferta ni el acceso a carreras pedagógicas. Las instituciones formadoras estructuran y ofrecen libremente sus programas y determinan si exigen o no PSU –único requisito exigido, cuando se exige alguno-, y puntaje de corte.

La tendencia internacional muestra un rol activo del Estado para definir políticas de formación y determinar centralizadamente la cantidad de profesores que se requiere formar. En Chile no se dispone de estudios actualizados ni existen prescripciones respecto de cuántos profesores deben ser formados en cada especialidad. La oferta de carreras pedagógicas se ha incrementado en torno a un 200% entre los años 2000 y 2009<sup>7</sup>, y esta tendencia se detiene a partir de 2013, probablemente a causa de las nuevas medidas de

---

<sup>7</sup> [http://www.divesup.cl/sies/?page\\_id=42](http://www.divesup.cl/sies/?page_id=42)



regulación e incentivos (estándares, prueba INICIA, beca Vocación de profesor y sus condiciones).

Desde 1995 cerca de la mitad de los postulantes a pedagogía ha ingresado con menos de 550 puntos PSU (500 puntos equivale a 30% de respuestas correctas), y el año 2014 el 29% de quienes estudian una carrera de educación lo hace sin exigencias de puntaje PSU. En la práctica, los postulantes de más bajos resultados o los que no han rendido esta prueba estudian carreras pedagógicas<sup>8</sup>. Los institutos profesionales no sólo son los que matriculan menos estudiantes con PSU, sino que también obtienen el promedio PSU más bajo, bordeando los 430 puntos. Por su parte, las universidades del CRUCH obtienen en promedio el puntaje PSU más alto, sobre 500 puntos. Las universidades privadas no CRUCH concentran la mayor parte de la matrícula, y puntajes promedio bajo 500 puntos.

La selectividad de los programas también varía según la región geográfica: por ejemplo, mientras el promedio PSU en las universidades del CRUCH de la Primera Región en Educación Parvularia no alcanza los 500 puntos, en la Región Metropolitana supera los 600 puntos (Mineduc, 2012).

Los estudiantes de pedagogía provienen de establecimientos educacionales de menor nivel socioeconómico: prefieren un sueldo estable por falta de redes para optar a mejores condiciones, en tanto, los estudiantes de grupos socioeconómicos altos no postulan a pedagogía por el bajo estatus social de la profesión docente (Munita, 2010)<sup>9</sup>, construyéndose de este modo una profesión que se asocia a menos nivel socioeconómico, y generándose al mismo tiempo una circularidad de esta segmentación: los postulantes que se matriculan en instituciones de baja o nula selectividad estudiaron en establecimientos educativos de bajo prestigio y cuando egresan trabajan en escuelas similares a las en que ellos estudiaron (Ruffinelli y Guerrero, 2009<sup>10</sup>; Ortúzar et al., 2009<sup>11</sup>; Meckes y Bascopé, 2012<sup>12</sup>).

Esta situación se consolida con la beca Vocación de Profesor, que incrementa los puntajes de ingreso y a la vez establece nichos específicos: las instituciones que optaron por requisito de puntajes mínimos exigidos por esta beca reciben los mejores puntajes, y los demás programas reciben bajos puntajes y estudiantes de bajo nivel socioeconómico,

---

<sup>8</sup> [www.cned.cl](http://www.cned.cl)

<sup>9</sup> Munita, J. P. "Elección de carrera y contexto social" 2010, mimeo

<sup>10</sup> Ruffinelli, A. y Guerrero A. (2009) Círculo de segmentación del sistema educativo chileno: destino laboral de egresados de pedagogía en Educación Básica, Calidad en la Educación, N.31, 19-44. <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/mfn232.pdf>

<sup>11</sup> Ortúzar, M. S., Flores, C., Milesi, C., y Cox, C. (2009). Aspectos de la formación inicial de docentes y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos. Centro de Políticas Públicas, UC., Santiago

<sup>12</sup> Meckes, L y Bascopé, M. (2012) Uneven Distribution of Novice Teachers in the Chilean Primary School System, Education Policy Analysis Archives, vol 20, N 30.



situación aún más crítica en regiones, donde los puntajes de los matriculados suelen ser aún menores que los que se registran en los programas de la capital (Mineduc, 2012).

En este escenario, regular el ingreso a carreras pedagógicas constituye una condición básica para permitir que los estudiantes de pedagogía logren obtener el mejor provecho de una formación de calidad, y esta regulación debería responder a dos criterios básicos: las necesidades del sistema educativo en términos de número y tipo de profesores demandados y la definición del estudiante de pedagogía como uno de los perfiles más exigentes de postulación a una carrera universitaria.

Desde esta perspectiva, la actual prueba de selección universitaria, sensible a los contenidos tratados en la enseñanza media, genera una situación de desventaja para los estudiantes cuyos establecimientos ofrecen oportunidades de aprendizaje de menor calidad, razón por la que resulta razonable incorporar mecanismos alternativos, como la selección de estudiantes que se ubiquen dentro del 10% de los mejores egresados de su promoción –criterio actualmente usado por los programas propedéuticos en curso – independientemente de sus resultados PSU, sumados a programas de apoyo a la incorporación a la vida universitaria -, y también utilizado por países que a nivel internacional muestran mejores logros educativos; así como también resulta razonable incorporar mecanismos complementarios, como entrevistas de admisión, para indagar acerca de las motivaciones y capacidades vinculadas a la pedagogía.

En el caso de la selección vía PSU el puntaje mínimo no debería bajar de los 600 puntos, considerando que ni aun de ese modo los candidatos serían los mejores, pero aparece como una alternativa razonable, siempre y cuando: a) se establezca como regulación para todos los programas, evitando generar nichos – como los existentes hoy – concentrando postulantes con menores puntajes en determinadas instituciones y regiones del país, y b) se asocie al mejoramiento integral de la profesión docente, desde la formación, pasando por el ejercicio y retiro, de manera que elegir una carrera pedagógica constituya una verdadera opción atractiva para el postulante.

Si un programa formativo acepta estudiantes con bajas capacidades al ingreso, ha de ser capaz de demostrar que puede egresarlo como un profesional idóneo, cosa que no es posible observar a partir de los datos nacionales e internacionales disponibles (SIMCE, INICIA, PISA, TIMSS), aún con todos los sesgos que estas mediciones involucran, asumiendo que si bien no logran dar cuenta de la complejidad de procesos y resultados educativos, al menos deberían ser parte aprobada de ellos. Desde esta perspectiva, dado que los programas no selectivos no han sido capaces de demostrar capacidad de compensar, agregar valor y egresar profesionales idóneos, también se justifica recibir sólo a los mejores, y ofrecerles las mejores condiciones de desarrollo profesional, en lugar de confundir el derecho a la educación con el derecho a ser profesor.



## 2. Asegurar un sistema formativo de alta calidad: sólo programas de calidad, acreditados, basados en el desarrollo de capacidades profesionales

El año 2012 en Chile existían 901 carreras pedagógicas. Cerca del 24% no estaban acreditadas. La gran mayoría de los programas están acreditados, pero sólo una proporción muy marginal alcanza seis o siete años (máximo periodo de acreditación). El grueso obtiene no más allá de cuatro<sup>13</sup>.

La ley establece la obligatoriedad de acreditarse a las carreras de pedagogía, pero en rigor, permite que existan carreras de pedagogía no acreditadas, las que en esta condición sólo pierden la opción de financiamiento público para sus estudiantes. Los dictámenes de acreditación no ofrecen actualmente garantía de calidad (Meckes y Domínguez, 2011<sup>14</sup>), son disímiles y omiten dimensiones claves para evaluar una formación de calidad (por ejemplo, resultados formativos), focalizándose en condiciones de operación (Domínguez, Bascopé, Lorca y Pozo, 2012<sup>15</sup>). A esto se suman evidentes conflictos de interés en el proceso, puesto que las instituciones son clientes de las agencias acreditadoras (Cox, et al., 2011<sup>16</sup>).

Toda escuela de pedagogía ha de ser de excelencia, no sólo algunas. Esto implica la modificación de nuestro actual sistema de acreditación. En la medida que no avancemos a una regulación criteriosa sustentada en calidad, que impida operar a los programas no acreditados, continuaremos a la sombra de un sistema educativo neoliberal que entrega al mercado la facultad de autorregularse, generando estrategias de control tangenciales que de ninguna manera garantizan la calidad de la formación recibida en todas las instituciones y programas autorizados legalmente para hacerlo, y que, por añadidura, perpetúa un sistema formativo de primera y otro de segunda o tercera categoría, que permite la titulación y desempeño de profesores no preparados para ejercer la profesión.

Una opción de esta naturaleza requiere resguardar rigurosamente la calidad de los procesos formativos. Como hemos señalado, actualmente existen dos documentos oficiales con carácter orientador de la formación: el Marco para la Buena Enseñanza y los Estándares de desempeño para egresados de carreras de pedagogía. Normar y alinear con

---

<sup>13</sup> [www.cnachile.cl](http://www.cnachile.cl)

<sup>14</sup> Meckes, L. y Domínguez, P. (2011) Análisis y propuestas para la Acreditación de Pedagogías en Chile, Rev. Calidad en la Educación Nº 34, julio 2011.

<sup>15</sup> Domínguez, P; Bascopé, M; Lorca, Pozo,(2012) *Procesos de acreditación de las de las Pedagogías: un estudio del quehacer de las agencias*. Concurso de investigación del CNED.

<sup>16</sup> Cox, C.; Meckes, L.; Bascopé, M. (2010) *La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas*. Pensamiento Educativo, Vols. 46-47, 2010. pp. 205-245.



ellos los programas formativos acreditados, permitiría abordar la tensión entre la formación y las demandas reales del ejercicio, que ha venido reconociendo la OCDE (2004), la Comisión FID (2005)<sup>17</sup> y el Panel de expertos (2010)<sup>18</sup>.

De manera similar, los programas acreditados deben garantizar la incorporación de elementos que permitan efectivamente a los docentes enseñar para lograr aprendizajes en todos sus estudiantes y enfrentar las mayores dificultades en el aula: gestión de la diversidad, del comportamiento y el trabajo con los padres, y ser capaces de dar cuenta de logros en tal sentido. Además, estos programas requieren retroalimentarse de las evidencias que reportan una necesidad de los nuevos profesores de reaprender prácticas para ajustarse a las expectativas de la escuela, por ejemplo, una planificación de aula mucho más simplificada o a veces prescrita; o abandono de estrategias más constructivistas para implementar clases o para evaluar, asumiendo una enseñanza más tradicional, frontal e individual, que algunas escuelas valoran mejor, presionadas por un sistema de rendición de cuentas implacable (Ruffinelli, 2013<sup>19</sup>), tensionando un ideario profesional que se define por la capacidad de tomar e implementar decisiones pedagógicas que redunden en aprendizajes significativos e integrales de los estudiantes.

El último informe TALIS indica que Chile está entre los cuatro países participantes con profesores que dedican menos tiempo efectivo a realizar clases (poco más del 70%), ocupando más tiempo que los restantes en poner orden en la clase y en tareas administrativas. Esta situación da clara cuenta de un profesorado que requiere herramientas efectivas para manejar el aula y lograr dedicar tiempo a la enseñanza, generando aprendizajes. Es decir, atender a las carencias de abordaje pedagógico general sin perder el foco en una formación disciplinar y didáctica robusta, pero que no puede ser el foco exclusivo de la formación.

Del mismo modo, una formación de calidad debe considerar las prácticas profesionales apropiadamente supervisadas en un sitio privilegiado, en tanto son reportadas por los propios profesores principiantes como uno de los elementos más valiosos y útiles de su formación y vinculadas a su percepción de autoeficacia (Ruffinelli, 2013; Ávalos y Bascope, 2014<sup>20</sup>).

---

<sup>17</sup> [http://www.oei.es/pdfs/info\\_formacion\\_inicial\\_docente\\_chile.pdf](http://www.oei.es/pdfs/info_formacion_inicial_docente_chile.pdf)

<sup>18</sup> <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201007091211380.Informe%20final.pdf>

<sup>19</sup> Ruffinelli, A. (2013) La Calidad de la Formación Inicial Docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. Revista Calidad de la Educación, Nº 39, p. 118-154  
<http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt1062.pdf>.

<sup>20</sup> Ávalos y Bascope (2014) *Future teacher trajectory research: Its contribution to teacher education and policy*, Education As Change, Volume 18, No. S1, 2014, pp. S19–S32)





Y en términos amplios, asegurar la calidad formativa implica destinar a los programas que acrediten los recursos necesarios para generar un currículum acorde a estas necesidades, cuestión que incluye la necesidad de actualización de los formadores de formadores en Chile y en el extranjero, así como la captación de formadores de formadores extranjeros de primer nivel que se incorporen a los equipos de los programas, para transferir experiencia. Estas acciones deberían enmarcarse en el desarrollo de líneas investigativas acerca de la formación de docentes al interior de las universidades y en la construcción de una cultura de aprendizaje profesional reflexivo, colaborativo y mediado por formadores expertos.

**3. Regulación del ingreso a la profesión docente: evaluación intermedia formativa en los programas para retroalimentar resultados, evaluación final habilitante, con responsabilidad de las instituciones formadoras, con desinstalación progresiva.**

Una formación de alta calidad, en manos de programas de primer nivel, acreditados y en permanente proceso de mejora, impartida a postulantes cuidadosamente seleccionados entre los mejores, es la mejor garantía de titulación de profesionales de calidad. Sin embargo, parece razonable atender a la situación actual, que no ofrece estas garantías – las que se tomará al menos un par de generaciones en alcanzar luego de optar por un sistema con estas características- de manera que se generen mecanismos de regulación del ingreso a la profesión docente. Actualmente el único requisito de ejercicio es la titulación, que –como hemos señalado- puede obtenerse en programas tanto no acreditados como acreditados, y en estos últimos, con las dificultades de este dispositivo, que también ya hemos señalado. En este frágil escenario surge la necesidad de un examen de certificación al egreso, vinculante con el ejercicio docente.

El examen posterior al egreso del que disponemos actualmente (INICIA), entrega información referencial sobre la formación de los egresados de pedagogía que rinden esta prueba. Sin embargo, ha sido legítimamente cuestionada por su sesgo, pues es voluntaria y rendida por una cifra marginal de egresados, además de no encontrarse alineada con objetivos formativos declarados (los estándares no han tenido tiempo ni obligación de ser incorporados a los programas de formación). Se le critica también, su restricción a una prueba de papel y lápiz que mide parcelas de conocimiento, sin abarcar la complejidad de la tarea docente, además de encontrarse sus resultados vinculados al nivel socioeconómico de quienes la rinden.

Con todo, los resultados indican que la mayoría no logra los niveles mínimos en conocimiento disciplinar, y que rinden un poco mejor en conocimientos pedagógicos, y las instituciones no se hacen cargo de sus resultados, ni tienen obligación de hacerlo. Esta



prueba debería ser parte del proceso de inducción que se propone más adelante, y de la responsabilidad de las instituciones en colaboración con las escuelas. No es una responsabilidad individual el mal rendimiento en un examen habilitante, es del Estado y de las instituciones que permiten -por motivos económicos- el acceso masivo, bajo argumento de democratización del acceso, y han dado muestra de incapacidad de desarrollar en los estudiantes de pedagogía las capacidades necesarias.

Por igual motivo, resulta también razonable implementar un examen de este tipo, a mitad de la carrera, de modo que se disponga de la información necesaria para hacer ajustes oportunos y prevenir resultados más difíciles de superar al final de la formación. Y desde esta perspectiva, un examen más parecido a la actual Evaluación del desempeño docente parece mucho más razonable, en términos de su mayor complejidad y sensibilidad a aspectos críticos del desempeño en situaciones de evaluación auténtica, incorporando elementos como filmaciones de clases, evaluación de pares y portafolios.

Una vez en marcha un sistema de calidad que forma estudiantes seleccionados, parece discutible la certificación al egreso para poder ejercer. La experiencia internacional indica que cuando el foco está puesto en el desarrollo de las capacidades docentes a partir de una exigente selección de los candidatos y en el fortalecimiento de la formación inicial y continua, la excelencia pedagógica es una consecuencia que no requiere estresantes dispositivos de control como estas pruebas (Hargreaves, 2012<sup>21</sup>). En ese preciado escenario una buena alternativa sería desarrollar evaluaciones muestrales de medio término y de término en este sentido, a modo de evaluación formativa que retroalimente los procesos desarrollados por las entidades formadoras.

Y como corolario, en la búsqueda de consistencia para la regulación en el acceso a la profesión es importante que sólo puedan ejercer la docencia profesores habilitados que hayan cursado y aprobado estudios de pedagogía, reconociendo la indudable necesidad pero insuficiencia del exclusivo manejo de una disciplina para ejercer la docencia en el sistema escolar.

**4. Inducción o acompañamiento a la iniciación docente: desde las prácticas tempranas en colaboración con la escuela, hasta transcurrido un año del inicio del ejercicio profesional, con responsabilidad compartida de la institución formadora y la escuela, destinando recursos.**

Existe una gran diversidad de programas de inducción, o de acompañamiento en el mundo. Suelen requerir de un mentor y de liberación de horas para mentor y

---

<sup>21</sup> Hargreaves, A.& Fullan, M. (2012) Professional Capital. Transforming Teaching in every School. Routledge. Caps. 3 y 5.



principiante. Es etapa final de la formación en Francia y Alemania, y posterior a la formación en Países Bajos y Reino Unido. En Chile no tenemos una política pública de inducción, sólo escuelas que voluntariamente apoyan con dispositivos especiales la iniciación de sus docentes. Según el informe TALIS 2013, en Chile, menos del 50% de los directores de escuelas afirma que en sus establecimientos existen programas formales de inducción, y menos del 30% de los docentes afirma haber participado en alguno de ellos. El promedio para los países participantes es de 70% y 50%, respectivamente, y sólo para el 10% de los docentes consultados sus directores señalan que los profesores principiantes disponen de un mentor en la escuela. Un estudio nacional muestra que el 60% de los egresados dice no haber recibido ningún apoyo de su institución formadora tras el egreso, y menos del 20% señala haber recibido algún apoyo de su escuela (Ruffinelli, 2013).

La literatura indica que los programas de acompañamiento (inducción) a la iniciación docente mejoran las prácticas docentes, los logros de aprendizaje escolar y la retención de profesores principiantes (OCDE, 2009<sup>22</sup>; Ortúzar et al. 2011<sup>23</sup>). Estas iniciativas requieren de la integración entre centros de práctica e instituciones formadoras, llevando a cabo en forma conjunta proyectos que se inician desde las experiencias laborales (las primeras experiencias de prácticas) de los profesores en formación, que culminan con un periodo de inducción a la iniciación docente, no inferior a un año, acompañado por la institución formadora en colaboración con la escuela.

Este periodo de inducción debe ser asegurado como parte del proceso formativo, y debe ser asumido desde las instituciones formadoras en colaboración con las escuelas, generando responsabilidades acotadas para los nuevos profesores en ese periodo. Profesores que se hayan adjudicado la Asignación de Excelencia Pedagógica o pertenecientes a la red Maestros de maestros podrían asumir los roles de mentorazgo, por ejemplo, disminuyéndoseles sus horas lectivas para destinarlas a este fin.

Poner en marcha una política pública efectiva de inducción requiere implementar, a su vez, programas compensatorios hasta el momento en que el futuro profesional logre su certificación, pues se trata de profesionales que han sido legalmente certificados por sus instituciones para el ejercicio docente, y no resultaría admisible un programa compensatorio de tiempo fijo que tuviera por resultado la eventual exclusión del egresado del campo laboral, pese a la certificación de la entidad y el tiempo y recursos invertidos. Sin duda esta medida constituiría un poderoso incentivo para el desarrollo de programas de calidad, cuidadosos en la selección de sus estudiantes, de sus formadores y de los procesos formativos, asegurando itinerarios exitosos. Y la responsabilidad de la institución

---

<sup>22</sup> OCDE (2009) Los Docentes importan. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes.

<sup>23</sup> [http://politicaspUBLICAS.uc.cl/cpp/static/uploads/adjuntos\\_publicaciones/adjuntos\\_publicacion.archivo\\_adjunto.a1446a157af446b5.4361706974756c6f20395f3131202d202049e6475636369c3b36e20706172612070726f6665736f7265732e706466.pdf](http://politicaspUBLICAS.uc.cl/cpp/static/uploads/adjuntos_publicaciones/adjuntos_publicacion.archivo_adjunto.a1446a157af446b5.4361706974756c6f20395f3131202d202049e6475636369c3b36e20706172612070726f6665736f7265732e706466.pdf)



formadora debería asumirse para todos sus egresados, pues para cada uno de ellos ha certificado la aprobación de un plan de estudios, que en caso de reprobación el examen habilitante está siendo cuestionado, ignorando la situación de vulnerabilidad en que se encontraría el egresado.

**5. Carrera atractiva: Mejoramiento de remuneraciones iniciales, desarrollo profesional horizontal y vertical, basado en desarrollo de capacidades profesionales.**

Se requiere un incremento salarial sustantivo de base, que asegure la atracción de los mejores, y que se homologue desde el principio con las remuneraciones de las profesiones más prestigiosas, siendo consistentes con las exigencias de selección y acreditación, así como con el objetivo de atribuir a la profesión el estatus que le corresponde dado su carácter estratégico y la envergadura del rol, de modo que estudiar pedagogía sea una alternativa real frente a otras opciones a las que se puede acceder con el mismo puntaje PSU. De lo contrario, poca utilidad tendrá ser selectivos.

Las remuneraciones acordes a la tarea son un elemento crítico que en poco tiempo ayudarían sustantivamente a reposicionar socialmente el rol del profesor y a atraer a los mejores a estudiar pedagogía. Proponer ingresos diferenciados según resultados PSU o de una prueba al egreso constituiría un error, una fuente innecesaria de tensión adicional para una iniciación profesional que es ya compleja por definición, y que no haría sino explicitar la intención de continuar formando profesores de primera, segunda y tercera clase. En cambio, una perspectiva de remuneración básica común para egresados que han culminado exitosamente un proceso de similares exigencias parece más razonable, con vistas a una carrera atractiva que inste a mantenerse en la profesión, y que sea la que vaya marcando diferencias.

Las remuneraciones deberían constituir el incentivo que estimule a mantenerse en la profesión, de manera que se seleccione a los mejores para ser pagados como los mejores, y su incremento debe depender del desempeño, medido vía una evaluación docente que progresivamente reconozca el valor del trabajo de la escuela como unidad básica en la tarea educativa. Desde esta perspectiva, resulta crucial desplazar el foco desde desempeños y competencia individual hacia prácticas de comunidades escolares, de buenas escuelas que trabajan colaborativamente y de ese modo alcanzan las metas que se proponen. Los incentivos bien podrían migrar desde un plano individual a otro colectivo, y acceder a incentivos como tales, ayudando a la menor rotación y a la construcción colaborativa.



El ideario de la carrera debe ser cuidadoso con los incentivos, pues focalizarse en ellos implica nuevamente una concepción neoliberal que asume que los profesores cuentan con las herramientas para desplegar un buen trabajo pedagógico y que simplemente requieren estímulos externos para hacerlo, sin considerar que podrían estar atrapados en la debilidad de sus conocimientos, situación que bajo ninguna circunstancia se supera con incentivos, sino con el fortalecimiento de la formación inicial y continua y del trabajo colaborativo.

Y sin perjuicio de pensar en una carrera que permita escalar, poner énfasis también en una atractiva carrera horizontal, que incentive a los profesores a mantenerse trabajando en el aula, accediendo a mejores beneficios por ello. No requerimos que todos aspiren a cargos directivos para poder huir del estrés del aula, como muchas veces ocurre hoy. Necesitamos que los mejores profesores se mantengan en el aula, y que sean modelos y apoyos de nuevas generaciones en los procesos de inducción. La carrera, basada en resultados de la evaluación docente en las escuelas, debería permitir distintas trayectorias, con distintas funciones a partir de los resultados alcanzados, y la evaluación debería desplazar su foco desde la rendición de cuentas a la retroalimentación y mejoramiento del desempeño, potenciando el profesionalismo del docente y su desarrollo profesional.

En este punto, surge la necesidad de asegurar -mediante disposiciones de la carrera docente- la distribución equitativa de profesores. Diversos estudios muestran la existencia de una mayor concentración de profesores con antecedentes de formación más precarios en escuelas más vulnerables y con débiles resultados en mediciones estandarizadas y de profesores con mejores antecedentes académicos en escuelas más aventajadas (Ruffinelli y Guerrero, 2009<sup>24</sup>; Meckes y Bascopé, 2012), como parte del círculo de segmentación que hemos venido desarrollando, en que incluso son los mismos profesores quienes se automarginan de determinados contextos, distintos a los de su origen (Flores et al., 2013<sup>25</sup>, FONIDE en curso). La carrera debe resguardar la distribución equitativa de los docentes en el sistema educativo, promoviendo el ejercicio de profesores altamente competentes en las aulas más desafiantes.

Finalmente, y de vital importancia, está la necesidad de generar condiciones para el retiro de la profesión, que lo incentiven en su momento, en lugar de obligarlos a permanecer en el sistema, de manera que la jubilación sea justa y digna, a la altura del rol desempeñado.

---

<sup>24</sup> [http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/64/cse\\_articulo832.pdf](http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/64/cse_articulo832.pdf)

<sup>25</sup> Flores et al. (2013) Procesos de contratación de profesores en la Región Metropolitana, estudio FONIDE 2013



**6. Condiciones de trabajo específicas: Incremento de las horas no lectivas, disminución de estudiantes por curso e institucionalización de la reflexión colaborativa. Salud mental y jubilación anticipada.**

Por último y ubicadas en este lugar para marcar la retina del lector, un imperativo central: la generación de condiciones de trabajo seguras y sanas que ofrezcan protección al desempeño docente.

Un estudio del año 2011 realizado por la Escuela de Salud Pública de la Universidad de Chile indicaba que al año, cerca de un tercio de los docentes que se desempeñaban en el sistema municipal declararon que su salud mental era regular o mala, mientras la Encuesta Longitudinal Docente de 2009 ya señalaba que casi el 17% había sufrido en el último año trastornos afectivos o de ansiedad como la depresión, agotamiento o *burnout*. Una situación de esta naturaleza sumada a la constante demanda por tiempo desde los propios profesores sugieren la necesidad de: a) incrementar las horas no lectivas, b) disminuir el número de estudiantes por curso y c) la institucionalización de una cultura de reflexión colaborativa desde la formación hasta el trabajo en las escuelas. Y mientras se recupera la salud mental de nuestros profesores, disponer de acceso a salud mental preventiva y curativa preferencial para todos, atendiendo a los preocupantes niveles de afecciones de este tipo (OREAL/UNESCO, 2005<sup>26</sup>). En Chile, En este escenario no parece poco razonable incluso una jubilación anticipada, en atención al desgaste adicional ocasionado por la naturaleza de su tarea y las precarias condiciones de ejercicio en que se ha venido desarrollando, permitiendo restar una porción de años a la exigencia de edad para la jubilación, al menos por una generación.

En Chile un profesor con 44 horas contratadas debe cumplir 33 frente a aula, lo que significa 43 horas pedagógicas, y los recreos, reemplazos, reuniones, etc., cuentan como horas no lectivas, que alcanzan de esta manera al 25% del tiempo contratado. El incremento de horas no lectivas debe traducirse en horas efectivamente dedicadas a la preparación y evaluación de la enseñanza, y al desarrollo de trabajo reflexivo y colaborativo, disminuyendo el tiempo de implementación de la enseñanza, llegando a una fórmula que se acerque al 50%/50%.

Datos de la OCDE del año 2009 señalan que Chile es el tercer país que más horas destina a la docencia de aula, y el promedio de los países miembros no supera el 57%. Asimismo, Chile está entre los tres países en que más profesores reportan nunca asistir a reuniones

---

<sup>26</sup> OREALC/UNESCO (2005) Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay (2005) Coord. Magaly Robalino, Anton Körner, Santiago, Chile.



Cuaderno de Educación Nº 61, julio de 2014

de equipo, cerca del 40%, más de la mitad, nunca observa clases para dar retroalimentación (TALIS 2013).

También según datos de la OCDE, el año 2010, el tamaño promedio de la clase en los países miembros era de poco más de 20 estudiantes, llegando en Chile a cerca de 30, de los más altos de la organización, siendo superado sólo por Corea, Japón, Indonesia y China. Los datos de la prueba PISA indican que los sistemas que ponen foco en la calidad de los profesores y tienen cursos más pequeños tienden a obtener mejores resultados. Sin embargo, independientemente de esta evidencia, el impacto de una menor cantidad de estudiantes en sala para el manejo de grupo y la salud del maestro justifica por sí sola la adopción de una medida en tal sentido.

Y, finalmente, para mejorar continuamente el desempeño, se requiere la creación de una cultura de la reflexión y del trabajo compartido, capaz de destinar tiempo efectivo y valorado a la reflexión sobre la práctica, a la discusión pedagógica, al aprendizaje profesional mediado por la reflexión compartida de la experiencia, cultura que debe nacer en la formación y extenderse decididamente a tomar un lugar de privilegio en la escuela, en una escuela que valora pensar su hacer y mejorar sus capacidades en un entorno de construcción colaborativa.