

Ciclo de Diálogos sobre el Futuro de la Educación Chilena

# Profesión Docente en Chile: El (f)actor indispensable



# Profesión Docente en Chile: El (f)actor indispensable

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación CEPPE Universidad Católica  
Centro de Investigación Avanzada en Educación CIAE Universidad de Chile  
Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado

*Concebimos la docencia de manera disociada. Algunas veces, los profesores aparecen como la piedra de tope del sistema escolar: los más jóvenes están mal preparados, fallan en las examinaciones; los mayores están viejos y cansados, y no se subieron al carro de la reforma. Otras veces, se la piensa como un apostolado. Además de educar, los profesores acogen, compensan, sustituyen. Y lo hacen enfrentando circunstancias económicas, sociales y culturales adversas, a lo largo de jornadas laborales cuya extensión es inversamente proporcional al nivel de remuneraciones.*

*Las elecciones presidenciales de 2013 ofrecen una oportunidad única para mirarnos como sociedad. A través de los Diálogos sobre el futuro de la Educación Chilena, las tres instituciones organizadoras del ciclo buscan generar un espacio de reflexión y debate en torno a los principales desafíos y prioridades que deberían guiar la política educacional del próximo gobierno.*

*Estos diálogos pretenden enriquecer la deliberación democrática en torno a la educación, conectando la producción académica de las universidades con la discusión política, y buscando generar un acercamiento de perspectivas que, proviniendo de disciplinas diversas, converjan en su aporte a las políticas públicas.*

**E**l seminario Profesión Docente en Chile: El (f)actor indispensable, tercer encuentro de los Diálogos por el futuro de la educación chilena, reunió a expertos en la materia: María Teresa Rojas, Cristián Cox y Juan Pablo Valenzuela<sup>1</sup>. A través de sus presentaciones, enfocadas en la formación docente, su práctica y lugar social, los académicos restituyeron al binomio obstáculo/apostolado una dimensión que se le escapa: el de la expertiz profesional de los profesores y las profesoras.

A lo largo de este texto se abordan algunas consecuencias analíticas del hecho de que la docencia constituya un saber especializado, al que se imponen cada día más exigencias. Se levantan también diversas propuestas en materia de políticas públicas que derivan de ello. Ellas afirman la necesidad de contar con una ley de carrera profesional docente, y se articulan en torno de las premisas de universalidad (se deben generar políticas regulares y no de excepción) y de aumentar la valoración colectiva de la docencia.



## Formación inicial de profesores: diagnósticos, políticas y énfasis necesarios.

Cristián Cox abordó la masividad de programas y estudiantes de pedagogía, y la falta de preparación de los futuros

<sup>1</sup> MTRojas es Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica de la UC, Doctora en Ciencias de la Educación, UC / Universidad René Descartes, y Directora de Investigación del CIDE, Universidad Alberto Hurtado. C. Cox es Sociólogo UC y Doctor en Sociología de la Universidad de Londres, Decano de la Facultad de Educación de la UC. Juan Pablo Valenzuela es economista de la U. Chile, Dr en economía de la Universidad de Michigan-Ann Arbor e investigador y docente de la Universidad de Chile.

## Ciclo de Diálogos sobre el Futuro de la Educación Chilena

docentes, revisando las iniciativas en materia de formación implementadas en los últimos años, y apuntando algunos ámbitos que sería necesario enfatizar en la formación profesional.

Sus argumentos se articulan en torno al hecho de que a lo largo de la última década la formación de profesores en Chile se tornó masiva. Entre 1970 y 1990 el número de programas de formación en pedagogía, y el de matriculados en ellas, se mantuvo relativamente estable, y luego decayó durante los '90. Pero a partir de los 2000 se incrementó exponencialmente. Así, en 2011 los programas de formación habían aumentado en un 35% en las universidades del CRUCH (de 164 programas pasaron a existir 221) y en un 678% en las universidades privadas (de 60 a 467). La matrícula se incrementó proporcionalmente: si en 2000 el número de estudiantes de pedagogía era de 35.914, en 2011 los futuros docentes eran 106.507 (Cox, C., Meckes, L., & Bascopé, M. (2012)).

La voz de alerta la dio la OECD en 2004, y la amplificaron en 2006 los estudiantes secundarios durante la llamada Revolución Pingüina: junto a la masificación, el segundo rasgo característico de la formación de profesores durante la década era la débil preparación de los egresados. La existencia de una disonancia entre las exigencias que las reformas de los años '90 impusieron a los docentes y sus capacidades reales, además de evidenciarse —por ejemplo, en los resultados que los estudiantes obtenían en evaluaciones internacionales estandarizadas (como TIMS-Matemática 2008)— se tornó problemática.

### Una ambivalente respuesta de las políticas públicas.

De acuerdo a Cristián Cox, en los últimos cinco años las políticas públicas efectivamente se han hecho cargo de la

necesidad de mejorar la formación inicial de profesores, evolucionando de acuerdo a un patrón que transita desde la invitación a la prescripción, en que restaría avanzar desde la existencia de iniciativas en distintos aspectos, hacia la implementación completa de cada iniciativa.

En cuanto a factores de aseguramiento de la calidad de la formación inicial, señala Cox, hasta 2008 la situación del país era de cero regulación. Así lo identificó el estudio TEDS que, caracterizando las dimensiones de un sistema de aseguramiento, concluyó que Chile no contaba ni con controles en cuanto a los estudiantes que ingresaban a las carreras de pedagogía, ni con políticas que hicieran la carrera atractiva para los egresados de educación secundaria, ni con estándares en materia de formación; tampoco, con sistemas de acreditación, o con mecanismos que filtraran el egreso de los estudiantes de pedagogía y su ingreso al sistema escolar.

Citando a Ingvarsson (2009), Cox reduce a tres los factores que aseguran calidad en la formación de docentes: regulaciones al ingreso de los estudiantes (que se seleccione a los mejores); acreditaciones o regulaciones sobre el proceso de formación (que se les brinden las mejores oportunidades de aprendizaje); y habilitación o regulaciones sobre el egreso (que permitan identificar a aquellos que serán capaces de hacerse cargo de formar a 25 generaciones de estudiantes). Desde 2008, Chile ha avanzado en las tres áreas. En cuanto a selección, el sistema de becas implementado por el actual gobierno (Vocación de Profesor) ha conseguido atraer a miles de alumnos con buenos puntajes PSU (tercio superior). En cuanto a la formación, se han implementado estándares, mecanismos de acreditación y exámenes. Respecto del egreso, destaca la existencia de la Prueba Inicia —que evalúa los conocimientos de los egresados de las carreras de pedagogía— y el hecho de que se busque hacer de ella una examinación de carácter obligatorio para el ejercicio de la docencia. Sin embargo, puntualiza Cox, como efecto del equilibrio de visiones y fuerzas políticas, la mayoría de estos instrumentos han sido implementados de manera parcial, como ocurre con la Prueba Inicia, que hoy no es obligatoria sino voluntaria.

### Esfuerzos a medio camino. Acreditaciones y estándares de los programas de formación.

En el sistema de formación de profesores, los mecanismos de acreditación de los programas son un elemento de calidad clave en que hoy las políticas carecen de filo, grafica Cox, quién distingue una serie de factores que dan



## Ciclo de Diálogos sobre el Futuro de la Educación Chilena

cuenta de la debilidad del sistema, entre los cuales especifica:

- Procedimientos y criterios de evaluación disímiles, que no garantizan objetividad.
- Selección no aleatoria de las agencias que acreditan.
- Falta de atención a variables críticas de calidad, y ninguna relación con resultados.
- Obligatoriedad sin consecuencias.



Fuente: Domínguez y Meckes (2011); Domínguez et al. (2012); Domínguez et al. (2012).

Cox ejemplifica la falta de atención a variables críticas del sistema en el hecho de que el número de años de acreditación de una institución no es consistente con los resultados que sus estudiantes obtienen en la Prueba Inicia, respecto de lo cual el mejor predictor acaban siendo los puntajes que obtuvieron en la PSU (Domínguez et al. (2013). Datos como este pondrían en entredicho el valor que agregan las instituciones acreditadas a sus estudiantes.

En cuanto a los estándares de formación docente, en la perspectiva de Cox su elaboración da cuenta de la existencia de una visión concordada entre el sistema político y las instancias formadoras respecto de qué debe saber y qué debe hacer un egresado para ser un buen profesor o profesora en la actualidad. Hoy, la gran deuda –que también apuntaba la OECD en 2004– es que de ser indicativos, estos pasen a estar ligados a las pruebas de egreso de los estudiantes. Para ello, propone el académico, se requiere de un cambio en la manera en que se concibe a los estándares, pues hoy en el imaginario colectivo representan producción en línea, homogeneización del quehacer docente, mientras debiera concebirse desde su raíz etimológica, que deriva de estándar: norte hacia el cual movilizarse, punto de identidad. Contar con estándares permite dar cuenta en qué consiste ser profesor hoy en día y mostrarlo a la sociedad, especificando a la docencia respecto de otras profesiones. De haber contado con estándares adecuados en 2008, se pregunta Cox, ¿Se habría aprobado el artículo en la LGE que autoriza a cualquier egresado de una carrera de ocho semestres a ejercer la docencia en Educación Media? No, responde.

### El territorio actual de la profesión.

Hoy, la sociedad y el mundo político presionan a los profesores para que mejoren su desempeño y sean capaces de

dar cuenta de él en términos cuantificables: los profesores deben lograr aprendizajes en todos los alumnos; comunicar efectivamente currículos más complejos y de mayor nivel; y ejercer roles, especialmente en materia de socialización, que antes ejercían otras instituciones (la familia). Las nuevas demandas a los educadores han sido abordadas desde dos perspectivas divergentes. Desde una visión que Cox denomina empresarial, entidades como Teach for America

o Enseña Chile entienden a la docencia como una profesión exigente pero sencilla, en cuyo ejercicio el saber pedagógico no es lo central, por lo que es posible importar a la escuela a profesionales de otras áreas. Desde la otra vereda, el campo de la educación afirma que el saber pedagógico se adquiere a lo largo de un proceso de formación extenso y especializado, para el cual se requiere seleccionar estudiantes idóneos, tanto como tener reconocimiento social, pues su ejercicio comporta una dimensión colectiva que es clave. Es esta la línea a la que adscribe Cox: aquella que afirma que la formación pedagógica es central al ejercicio de la docencia.

¿Cómo hacer para formar docentes capaces de afrontar los retos que la sociedad actual impone a la educación? En la perspectiva de Cox, la elección de un método de formación no es lo principal. Es un asunto eminentemente pragmático, en que la confrontación entre metodologías tradicionales y constructivistas no debe asumirse como dicotómica. Mucho más relevantes serían los saberes y herramientas pedagógicas que se entrega a los futuros docentes.

A partir de la revisión de programas de estudio de carreras de pedagogía realizada por el CEPPE, donde se comparó los contenidos y bibliografías de los cursos con los estándares, Cox concluye que el modo en que hoy se enseña tiende a la abstracción: remite permanentemente a la literatura académica (a títulos de entre cuyos autores se excluye a Vygotsky y Piaget) y a disputas sobre métodos, mientras rehúye el sistema escolar, las aulas, los directores, la niñez, todos los elementos que configuran el ejercicio efectivo de la profesión. Para ejercer la docencia, los profesores requieren de herramientas concretas, y en tanto escuelas profesionales, las pedagogías deben enraizarse en un contacto sistemático y conducente con sus ámbitos de desempeño profesional. Se requiere, finaliza, de un nuevo vínculo entre la formación de profesores y el sistema escolar.

### Condiciones y propuestas para una profesionalidad docente

Otro tema, abordado por María Teresa Rojas durante el Seminario, fue el de la profesionalidad docente: significados que se atribuyen a la profesión y perfiles de desarrollo profesional. En torno de ello, elaboró una reflexión que reúne tres aspectos: el contexto histórico y social del sistema escolar; las políticas y regulaciones educativas; y la identidad de los docentes.

Siguiendo a Emilio Tenti, Rojas afirma que la profesionalidad docente no se constituye sólo en las universidades, o desde el Ministerio de Educación, sino también en las demandas sociales en torno del sistema educativo. Este contexto, cambiante, tensiona a los profesores y genera sensación de desprofesionalización. De un lado, se espera que los profesores preparen para la globalización, el cambio, la flexibilidad: generen capacidades de adaptación. Sin embargo, persisten mercados de trabajo que demandarán a los estudiantes capacidades tremendamente tradicionales, que los docentes también deben contribuir a desarrollar. A la vez, los estudiantes en las aulas demandan contención y acogida, necesidades que requieren de capacidades que no fueron adquiridas en la formación.

La profesionalidad docente es moldeada también por las políticas educativas, que construyen y difunden narrativas y relatos. Desde fines de los '80 es posible detectar una redefinición de aquello que conoce un profesor y lo distingue de otras profesiones, en que comienzan a enfatizarse la didáctica y las teorías pedagógicas. En Chile, este cambio se materializa en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), que señala cuatro dimensiones de la profesionalidad docente: saber disciplinario, saber pedagógico, responsabilización docente (la dimensión colectiva de la labor), y manejo de clima de aula. Tal como lo hiciera Cox, Rojas cuestiona la aprobación del artículo 46-G de la LGE, ahora desde la perspectiva del MBE. El artículo, señala, no hace sino mermar los esfuerzos de restitución de la profesionalidad docente respecto del daño que se le infringió durante los años '80.

En el ámbito de las políticas y narrativa pública, el momento actual se caracteriza por la transferencia a los docentes, directivos y escuelas respecto de la responsabilidad de los resultados. Si bien la literatura internacional concuerda con la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza y de responsabilizar respecto de los resultados y los dineros que el Estado entrega para los niños, insiste también en que estas políticas recrean la relación entre estado y escuela desde una perspectiva en que prima la desconfianza, enfatiza Rojas. ¿Cuáles son los espacios de autonomía que se entrega a los profesores y las escuelas? La autonomía es un elemento fundante de la profesionalización docente, que debiera considerarse por ejemplo en el diseño del rol que cumplirá la

Agencia de la Calidad en la relación entre escuelas y Estado.

Un tercer, y protagónico, elemento que destaca en el escenario actual de las políticas públicas en torno a la docencia es el proyecto de carrera profesional docente, presentado al congreso por el actual gobierno en 2012. Rojas destaca la existencia del proyecto, el hecho de que reconozca trayectorias, itinerarios, desempeños. Sin embargo éste parecería fundarse en las premisas de que las trayectorias profesionales son individuales, y de que los desempeños pueden reducirse a mediciones estandarizadas, sin contemplar el hecho de que las organizaciones escolares condicionan el modo en que los docentes conciben su profesión, y las oportunidades de desarrollo que reciben. Hasta hoy no existiría una narrativa común, que señale los hitos que debiera existir en las trayectorias y desempeños de los docentes. Así, la oferta de formación de posgrado en el país para profesores es dispersa, desarticulada, y no responde a las oportunidades del sistema que las ofrece. Cuando se señala que hay que mejorar la formación docente, afirma Rojas, esto debe afirmarse con aún más fuerza respecto del nivel de posgrado, pues los profesores buscan hoy oportunidades de profesionalización, adquisición conocimientos, y mejora salarial en un mercado cuya oferta de programas está desregulada, y carece de acreditaciones y otros mecanismos que permitan cautelar calidad.

El último elemento analizado por Rojas en torno a la profesionalidad docente fue su identidad, que abordó desde la pregunta por cómo viven e internalizan los profesores chilenos las políticas y demandas del sistema educativo. Para abordarla se refirió a la Ley SEP, que en la perspectiva de los profesores se asociaría a recursos y a apertura de posibilidades en las escuelas, pero también a una recarga de trabajo, que aumenta su estrés y cansancio, y a un aumento de las atribuciones de los directores en detrimento de aquellas propias de los docentes. Los resultados de un estudio cualitativo sobre Percepciones de profesores y directivos frente a la implementación de la SEP, realizado en 2010 por CIDE-Universidad Alberto Hurtado, permitirían afirmar que la Ley genera en los docentes sentimientos de:

- Exclusión: aumenta la presión social y burocrática por resultados académicos, sin que aumente la participación docente en las decisiones escolares.
- Pérdida de autonomía: las decisiones sobre planificación y evaluación, y las relativas a proyectos de mejora, son tomadas por agentes externos (ATE). Percepción de estandarización de las prácticas, estrategias y recursos pedagógicos. Más allá de aminorar la carga de trabajo, genera desapropiación del objeto: planificar su clase.
- Incertidumbre: inestabilidad laboral, los "malos resultados" son equivalentes a malos desempeños profesionales.

La responsabilización, experiencia de internalización de responsabilidades e incluso culpas, se replicaría con el SIMCE,

## Ciclo de Diálogos sobre el Futuro de la Educación Chilena

donde los malos resultados se atribuirían mecánicamente a malos profesores, poniendo en riesgo, incluso, la fuente de trabajo. Estas situaciones, señala Rojas, generan una creciente sensación de desprofesionalización.

Luego de revisar cómo contexto, políticas públicas e identidad inciden en la profesionalidad docente, María Teresa Rojas identificó una serie de condiciones fundamentales para otorgar a los profesores las oportunidades de desarrollo profesional que requieren. Ellas convergen en apuntar a un compromiso colectivo: se requiere de una narrativa más justa con los profesores, donde no solamente deban rendir cuentas respecto de su quehacer, sino también sean considerados como actores sociales que comportan saberes y experiencias:

1. Definición de una carrera docente que reconozca trayectorias y desempeños, y otorgue posibilidades reales de mejoramiento individual y colectivo:

2. Definición de un máximo de horas en aula menor al señalado en el actual proyecto de ley, que permita:

- Institucionalización de tiempo efectivo de trabajo colaborativo.
- Incentivo a la creación de proyectos escolares.
- Incentivo a la sistematización y divulgación de experiencias pedagógicas probadas y exitosas.

3. Reconocimiento a profesores experimentados y con buen desempeño, formación de un sistema nacional de mentorías.

- Rol en la formación de estudiantes de pedagogía y en los procesos de inducción de profesores novatos. En Chile faltan profesores guías, que debieran tener un rol en la carrera docente.
- Incentivo a los procesos de escritura y difusión de buenas experiencias de formación práctica.



### **Profesores efectivos en todas las escuelas del país: atraer, formar y retener**

Juan Pablo Valenzuela aporta a la discusión en torno de la profesión docente desde la perspectiva de una necesidad central de las escuelas: contar con buenos profesores. Hasta ahora, señala, las políticas públicas se han abocado a premiar a los mejores, y no a satisfacer la necesidad de contar con docentes de calidad como un requerimiento del sistema en su conjunto. A partir de ello, plantea las siguientes preguntas: ¿Cuánto estamos haciendo para que ser profesor en Chile sea atractivo? ¿Y para que los alumnos en sectores más vulnerables tengan los mejores profesores? En coherencia con

lo planteado por María Teresa Rojas, su respuesta se articula desde el lugar social de la docencia en Chile.

La evidencia es concluyente, señala Valenzuela: en todos los sistemas escolares, después del capital cultural y socioeconómico de los niños y sus compañeros en las salas de clases, aquello que más fuertemente condiciona y posibilita sus oportunidades de aprendizaje son los profesores (Sanders y Rivers, 1996; OECD, 2005; Panel de Expertos para una Educación de Calidad, 2010). Los buenos profesores no sólo logran estudiantes más motivados, que aprenden más, sino que tienen un efecto para el resto de la vida. Contar con buenos profesores genera habilidades cognitivas y no cognitivas: mejores oportunidades laborales, mejor conducta

- Plan de perfeccionamiento continuo. Elemento ausente en la actual propuesta de ley de carrera profesional docente, que puede abordarse de manera colectiva. Es necesario ofrecer oportunidades de perfeccionamiento colegiadas, compartidas, evitando que cada profesor se enfrente de manera individual a un mercado desregulado.

- Sistemas de cooperación nacional e internacional. Generar pasantías, instancias de encuentro con otros.

- Roles de docencia, investigación y gestión. A los roles tipificados para profesores, se puede añadir uno en que ellos mismos sean investigadores, por ejemplo a través de la investigación/acción, situada, pedagógica, con impacto en la escuela misma.

## Ciclo de Diálogos sobre el Futuro de la Educación Chilena

en las personas, forma ciudadanos.

Es por ello que la OECD (2005) plantea que el gran desafío de los sistemas escolares es contar con profesores efectivos en todas las escuelas, para todos los niños y niñas. Valenzuela aborda dos aristas del requerimiento: cómo atraer buenos estudiantes a la docencia, y cómo retenerlos en ella.

### Hacer atractiva la docencia

Más allá de dar cuenta de un defecto del sistema de acreditaciones, el hecho de que el mejor predictor de los resultados de los estudiantes en la Prueba Inicia sea su puntaje PSU no es casual: la evidencia internacional demuestra que quienes han sido mejores estudiantes resultan ser profesores más efectivos (Goldhaber, 2008; Barber y Mourshed, 2008; OCDE, 2005). Sin embargo, Chile avanza lentamente en atraer a las pedagogías a los mejores estudiantes.

Valenzuela explora en las condicionantes sociales de esta realidad moldeada por la masiva oferta de programas de formación. Para atraer a los mejores estudiantes, una carrera debiera contar con alta valoración social, y con remuneraciones competitivas en el mercado laboral desde los primeros años de ejercicio profesional.

En Chile, la docencia no cuenta con nada de esto. Es una profesión de escasa valoración, cuyas condiciones laborales son muy disímiles a las de otras profesiones. El limitado estatus de la docencia sería constatado por los profesores, que percibirían una disminución en el tiempo que la sitúa hoy muy por debajo de las llamadas profesiones liberales. A la vez, los profesores afirmarían que quiénes hoy respetan su ocupación pertenecen a sus círculos cercanos (familia, amigos, colegas) y no al sistema escolar o a la sociedad más amplia (Bellei & Valenzuela 2012). También los jóvenes perciben que, como carreras profesionales, las pedagogías son escasamente atractivas, principalmente por sus bajas perspectivas laborales (EligeEducar y Adimark 2009 y 2011), cuestión que confirman los niveles salariales: las pedagogías son las carreras profesionales peor pagadas en Chile, y sus niveles de ingreso sólo se asemejan a los de los trabajadores de carreras técnicas, la mayor parte de ellas con una duración de sólo dos años (Futuro Laboral, Encuesta CASEN).

Valenzuela destaca que los bajos salarios de los docentes no sólo se deben al bajo monto de pago por cada hora de trabajo contratado, sino también a que parte importante de los docentes tiene contratos por jornadas parciales. La gran mayoría de los docentes en Chile son contratados por 32 horas semanales (Estadísticas 2011, MINEDUC); y sólo uno de cada cuatro por una jornada completa de 44 horas semanales. A ello se suma que las posibilidades de un profesor de mejorar sus remuneraciones están dadas hoy por un sistema de incentivos, varios de los cuales alcanzan una



mínima cobertura (premiaciones y concursos tales como Asignación de excelencia pedagógica, AEP; Asignación variable de desempeño individual, AVDI; Sistema nacional de evaluación de desempeño, SNED; y otras como lugar de desempeño), y no por la existencia de una carrera profesional.

Junto con los bajos salarios, y en la medida en que a los docentes no se les remuneran adecuadamente las actividades no lectivas que ocupan gran parte de sus jornadas, en la perspectiva de Valenzuela el costo de la docencia en Chile es "subsidiado" por ellos mismos. Mientras a nivel mundial se considera que estas tareas configuran alrededor del 40% o 50% de sus jornadas, en Chile se valoran como si constituyeran sólo el 25% de ellas, considerando los recreos, cifra que contrasta con las entre 10 y 20 horas semanales, que los profesores calculan trabajar fuera de aula (1er Censo Docente, Chile 2012).

### Retener a los profesores en la docencia

Desde fines de los años '90, muchos países identifican como uno de los principales problemas para lograr una educación de calidad el alto porcentaje de profesores jóvenes que se retira de los colegios tempranamente: en Estados Unidos, Inglaterra, o Chile, el 40% de los maestros lo hace antes del quinto año de ejercicio profesional. Si en Ontario, Finlandia, Corea o Singapur al final de su vida laboral los profesores han trabajado en promedio 35 años, en Chile, EEUU o Inglaterra, lo han hecho por sólo 14 años (Darling-Hammond & Rothman, 2001; OECD, 2005).

El retiro temprano redundaría en que el sistema escolar chileno requiera entre 10 y 14 mil profesores nuevos cada año, lo que a su vez presiona al sistema universitario por generar permanentemente un alto número de nuevos docentes. Se diluye así la prioridad por la calidad de la formación inicial,

## Ciclo de Diálogos sobre el Futuro de la Educación Chilena

y la posibilidad de implementar mecanismos de selección de estudiantes. Además, la selección y preparación de los docentes durante los primeros años es un proceso costoso, que se ve truncado por este fenómeno. Más aún, el impacto del retiro temprano es desigual: en las escuelas más vulnerables es más difícil contratar profesores con atributos profesionales destacados, y aún más reemplazarlos una vez que se retiran. Por lo tanto, señala Valenzuela, se requiere de políticas que privilegien y atraigan a docentes efectivos a las escuelas que educan a los niños vulnerables.

Sin embargo, en Chile la alta tasa de abandono de los profesores jóvenes no es un problema que afecte únicamente al sector municipal: se presenta con similar intensidad en establecimientos de diversa dependencia, reflejando un problema sistémico en el ejercicio de la profesión. El abandono temprano es determinado no sólo por condiciones laborales precarias –como el escaso número de horas de contrato–, sino también por el clima organizacional de las escuelas. Cuestiones como la falta de liderazgo y efectividad de los equipos directivos, que impactan la cultura de la escuela y la disciplina escolar, la falta de autonomía de los docentes, o el tipo de apoyo que se les presta en su trabajo,

y la existencia o ausencia de estrategias de cooperación entre docentes y con directivos, son todos elementos que inciden en el desaliento de los profesores neófitos (Ladd, 2011; Johnson et al, 2012). El retiro temprano es impulsado, por último, por la debilidad de la carrera profesional, que se caracteriza por salarios inadecuados, beneficios y recursos de apoyo insuficientes, y ausencia de reconocimiento a las funciones diversas que pueden ejercer los profesores al interior de las escuelas y liceos (MetLife, 2006).

Para profesionalizar la carrera docentes no es suficiente, señala Valenzuela, con mejorar el estatus de la profesión, generar una compensación adecuada o mejorar la formación inicial. También sería indispensable que los profesores cuenten con espacios de autonomía para realizar su trabajo (Schleicher (2012)), y con una mayor responsabilización respecto de los resultados, elementos que deberían estar considerados en el diseño de una carrera profesional docente adecuada. El investigador levanta a partir de elementos una serie de propuestas en torno a la carrera profesional docente, que presenta contrastándolas con el proyecto de ley actualmente en discusión en el Congreso Nacional.

<b>Proyecto de Ley sobre Carrera Docente</b> (Ingresado por el Gobierno al Congreso en febrero de 2012)	<b>Se propone perfeccionar el actual Proyecto de Ley, de modo que:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impone mayores exigencias para ejercer como docente en establecimientos con financiamiento público (PSU); examen de excelencia profesional, provenir de un programa acreditado)</li> <li>• Afecta a todos los nuevos docentes que se incorporan al sector municipal. Existen cuatro escalafones, se avanza en función de evaluaciones y de experiencia acumulada.</li> <li>• Remuneraciones están en base al escalafón, antigüedad y bonos locales. Se espera un incremento de 29% (con una caída para los profesores del nivel inicial.</li> <li>• Se otorga alta flexibilidad para el despido de docentes por parte del director (con apoyo de sostenedores)</li> <li>• No es obligatoria para el sector particular subvencionado, pero los sostenedores recibirán similar monto que los municipales: la reforma se financia vía incremento de la subvención regular.</li> <li>• Se incrementan las horas no lectivas en 2 (acercándose al 30% de la jornada)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La reforma sea sistémica, y sus alcances lleguen a todos los profesores que trabajen en establecimientos con financiamiento público</li> <li>• Incluya a las profesionales de educación inicial.</li> <li>• Su financiamiento opere a través de recursos específicos, y no de la subvención regular. La carrera docente no es una política orientada a los sostenedores, sino a los profesores.</li> <li>• Fortalezca el rol de directores (y equipo directivo) en sus funciones de liderazgo pedagógico.</li> <li>• Incremente las horas no lectivas adicionales desde 2 a 4, apuntando a un objetivo de mediano plazo de horas, de tal forma de completar un 40% del total de horas contratadas no lectivas.</li> <li>• Se cierre la brecha de remuneraciones que existe entre colegios de distinta dependencia, y se genera en el sistema de premiación a la excepción.</li> </ul> <p>(Ver Propuestas adicionales para una Carrera Docente en Alvarez et al, 2012.)</p>

En resumen, Valenzuela apunta tres principios que deberían guiar la política educativa de los próximos años. En primer lugar, que la principal reforma al sistema escolar debiera ser la aprobación de una Carrera Profesional Docente como la indicada, la que debiera concentrar parte relevante de los nuevos recursos financieros adicionales a ser entregados al sistema escolar (entre 0,8% - 1% del PIB). Luego, que esta reforma debe contar con recursos propios, distintos

de aquellos de la subvención regular (que también deben aumentar, pero en función de hacer factible el término del financiamiento compartido, cuestión clave para terminar con la segregación social de los niños y niñas). Por último, que es necesario articular de forma coherente políticas de formación inicial y mejores condiciones laborales, de modo de generar colegios que mejoren su desempeño y hagan atractivo a los docentes trabajar en ellos.

### Conclusiones

*Los sistemas educativos que funcionan bien forman, atraen y retienen buenos profesores. No es posible tener buenas escuelas con maestros en condiciones precarias, ni mejorarlas sin ellos. Las reflexiones aquí presentadas apuntan a una diversidad de aspectos que deben considerarse en las políticas educativas que se implementen durante los próximos años, las que debieran tener a los docentes como su foco principal. En materia de formación, se afirma que es necesario perfeccionar las políticas que permiten atraer a las pedagogías a los mejores estudiantes, que estándares y acreditaciones deben ser vinculantes, e incluir a la formación de posgrado, y que es necesario fortalecer las herramientas pedagógicas que se entregan a los docentes.*

*Junto al foco en la formación, las propuestas aquí contenidas apuntan a generar una carrera profesional docente que sea capaz de atraer y retener a los mejores profesionales. A las necesarias mejoras salariales y en las condiciones laborales, elementos respecto de los cuales se levantan especificaciones que difieren de las contenidas en el proyecto de ley, se agrega aquí un reclamo por que la expertiz docente, y las instancias en que se constituye el núcleo de su profesión: saber pedagógico, horas de trabajo no lectivo, ámbitos de autonomía, conformación de comunidades de aprendizaje, todos los cuales es necesario que encuentren un lugar protagónico en las políticas públicas de los próximos años.*

---

### Referencias

- Barber, M. y Mourshed, M. 2008. "Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos". Documento PREAL N° 41. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Julio 2008
- Bellei, C. y Valenzuela, J. 2013. "El estatus de la profesión docente en Chile. Percepción de los profesores acerca del estatus profesional de la docencia". En *Profesores chilenos: ni héroes ni villanos*, B. Ávalos (Ed.) Santiago: Editorial Universitaria.
- Cox, C., Meckes, L., & Bascopé, M. 2012. "Teacher Education Policies in Chile: From Invitation to Prescription." En *Teacher Education in a Transnational World*. Eds. Rosa Bruno-Jofré y James Scott Johnston. Toronto: University of Toronto Press. En prensa.
- Darling-Hammond, L. & Rothman, R. (Eds.) 2011. *Teacher and leader effectiveness in high performing education system*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Domínguez, M. y Meckes, L. 2011. "Análisis y propuestas para la acreditación de pedagogías en Chile". En revista *Calidad en la educación* n° 34, julio 2011, pp. 165-183.
- Domínguez, M., Bascopé, M., Meckes, L., & San Martín, E. 2012. "¿Producen mejores resultados las carreras de pedagogía básica con más años de acreditación?". En *Estudios Públicos*, N° 128. Santiago: CEP.
- Domínguez, M., Bascopé, M., Carrillo, C., Lorca, E., Olave, G., & Pozo, M. de los Á. 2012. "Procesos de acreditación de pedagogías: un estudio del quehacer de las agencias". En *Calidad en la Educación*, 36, 54-84.
- EduGlobal y Profedatos. 2012. *Primer censo docente Chile 2012*. Disponible en [http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/presentacion\\_eduglobal\\_censo.pdf](http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/presentacion_eduglobal_censo.pdf)
- Goldhaber, D. 2008. "Teachers Matter, But Effective Teacher Quality Policies are Elusive". En *Handbook of Research in Education Finance and Policy* (pp.146-165), H. F. Ladd & E. B. Fiske (Eds.). New York: Routledge.
- Ingvarsson, L. (2009). "Why are standards important for the teaching profession?" Conferencia dictada en el Centro de Políticas Comparadas en Educación (CEPPE), Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 14 de julio. Disponible en <http://www.ceppe.cl/vermasnoticias/104-noticias/346-conferencia-lawrence-ingvarson>.
- Johnson, S.M., Kraft, M.A., & Papay, J.P. 2012. "How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement". *Teachers College Record*, 114 (10).
- Ladd, H.F., Clotfelter, C. y Vigdor, J. 2011. "Teacher Mobility, School Segregation, and Pay-Based Policies to Level the Playing Field." En *Education, Finance and Policy*. Summer Issue 6.3.
- Metlife. 2006. *The MetLife Survey of the American Teacher, 2006. Expectations and Experiences*. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED496558.pdf>.
- OECD. 2004. *Revisión de políticas nacionales de educación*. Chile.
- Panel de Expertos para una Educación de Calidad. 2010. *Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno*. Disponible en <http://www.mineduc.cl/usuarios/1234/doc/201012301130050.InformeFortalecerDocente.pdf>
- Sanders, W.L., & Rivers, J.C. 1996. "Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement". En *Research Progress Report*. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Schleicher, A. (Ed.) 2012. *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing.
- Tenti, Emilio (Comp.). 2005. *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti, Emilio. 2006. *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- TIMSS-Matemática 2008. [http://timssandpirls.bc.edu/timss\\_advanced/index.html](http://timssandpirls.bc.edu/timss_advanced/index.html).