

TENSIONES DE LA PROFESIÓN DOCENTE Y SUS POLÍTICAS DE DESARROLLO-

Luego de más de una década de reformas educativas en América Latina, existe un cierto consenso sobre la importancia de la participación de profesoras y profesores, sin la cual éstas tienden a fracasar; también, sobre la necesidad de fortalecer la profesión docente. Desde esta evaluación, se han propuesto y desarrollado diversas políticas con un foco en los docentes¹.

Sin embargo, tras dichos consensos se ocultan distintas perspectivas y visiones sobre la profesión docente; expresadas, muchas veces, de manera contradictoria en las decisiones de política educativa para el mejoramiento de la calidad de la educación y el fortalecimiento de la profesión docente.

En este contexto, el presente documento pretende aportar al debate sobre el desarrollo profesional docente, desentrañando dichas concepciones, así como los problemas que, en definitiva, estarían obstaculizando el fortalecimiento de la profesión.

I. Las distintas concepciones acerca de la profesión docente

La profesión docente, al igual que muchos otros términos utilizados en el ámbito educativo, como calidad de la educación, currículum, equidad educativa, se conceptualizan de distinta manera; significaciones que se han ido asumiendo, desde experiencias personales, en el marco de una cultura escolar institucionalizada, y también, a partir de las visiones de sociedad y del papel que se le asigna a la escuela en ella.

Las distintas concepciones sobre la tarea docente que están presentes en el actual debate educativo, que se han ido construyendo social e históricamente, y que subyacen, con énfasis diversos, a los discursos, prácticas y políticas de hoy, podrían señalarse que corresponden, centralmente, a tres maneras de entender al docente y su quehacer: autoridad responsable de la socialización, técnico que aplica metodologías y técnicas de enseñanza, profesional reflexivo y crítico o transformativo.

a) La autoridad responsable de la socialización

¹ En América Latina, en función del balance realizado acerca de las reformas educativas, y los desafíos a futuro, los ministros de educación de los países de la región, reunidos en Cochabamba, Bolivia, del 5 al 7 de Marzo del 2001, asignaron una importancia fundamental al tema de los docentes, estableciendo en su apartado III, 5 recomendaciones especiales, que apuntan a la necesidad de: políticas nacionales integrales para revalorizar la profesión docente; cambios en la organización del trabajo docente; trabajo colectivo entre docentes; políticas de formación inicial y en servicio; mejores condiciones laborales; y participación protagónica de los docentes en los procesos de reforma. PROMEDLAC VII, disponible en www.unesco.cl.

Blanco, Rosa. "La situación de los docentes en América Latina y el Caribe durante las dos últimas décadas y desafíos hacia los próximos 15 años" en Revista Docencia N° 15, Santiago, diciembre, 2001.

En el período de construcción del Estado nación, a las escuelas primarias, y también a los liceos, se les asignó un rol fundamental como instancias de transmisión de la cultura dominante - legitimada y validada- por los sectores de poder de la época, con la finalidad de que niños, niñas y jóvenes pudiesen incorporarse y adaptarse a la sociedad imperante.

El quehacer docente estaba definido por la transmisión de los saberes culturales legitimados -conocimientos, valores, normas, etc.-, en concordancia con las concepciones de enseñanza y aprendizaje predominantes de la época y con la valoración de la homogeneidad para la construcción social. La autoridad docente, sustentada con énfasis en el conocimiento disciplinario en la educación secundaria y en el modelo moral y de conocimientos didácticos en la enseñanza primaria, se constituía en el eje central del proceso pedagógico. Dicho concepto de autoridad, del docente como transmisor de la cultura dominante, le entregaba al profesorado el protagonismo en la construcción del saber pedagógico y de políticas educacionales. Es la época de la Asociación de Profesores de Chile que luchó por la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, de la Reforma Educativa de los años 30, de las Escuelas Consolidadas y los Liceos Experimentales, todas propuestas en la perspectiva de la democratización educativa.

b) Técnico que aplica metodologías y técnicas de enseñanza

Desde mediados del siglo XX, con el impulso del Estado desarrollista, la industrialización y la influencia de las teorías económicas en educación, específicamente el taylorismo; se amplía el papel asignado a las instituciones escolares a la formación del recurso humano que requiere el desarrollo económico. Paralelamente, adquiere relevancia el conductismo en la psicología del aprendizaje y, consecuentemente, la tecnología educativa. En este nuevo escenario el quehacer docente se empieza a definir de distinta manera.

Los procesos pedagógicos se asimilan a la producción industrial, dejando de ser relevantes los sujetos que constituyen el hecho pedagógico, estudiantes y docentes, constituyéndose como instrumento central de la pedagogía los métodos y técnicas para la enseñanza. Lo que sucede es que se homogenizan los sujetos, y los procesos pedagógicos se entienden como posibles de estandarizar, todo lo cual lleva al supuesto de que la totalidad de los alumnos aprenderán en la medida que los docentes les enseñen con técnicas de enseñanza probadas científicamente. Entonces los expertos elaboran metodologías y técnicas que deben ser aplicadas correctamente por los docentes en sus aulas. El currículum es elaborado por "expertos" y se muestra como "neutro", invisibilizando sus fundamentos en relación al tipo de persona y de sociedad a que responde. El sentido social y político de la profesión docente se desperfila. Profesores y profesoras pasan a ser un engranaje más de la "producción educativa".

Desde estos supuestos, tanto la formación inicial como el perfeccionamiento docente, se empiezan a vaciar del contenido propiamente pedagógico. Los saberes sociológicos, antropológicos y de pedagogía general pierden relevancia, levantándose con fuerza aquellos ligados a lo metodológico,

reduciendo el saber didáctico. La organización escolar se transforma, surgen los especialistas en currículum y evaluación, se conforman las Unidades Técnicas Pedagógicas a quienes se les asigna la responsabilidad curricular. Se amplía el mercado de diversos materiales educativos, desde las simples fichas de actividades de trabajo a los materiales que incorporan los avances tecnológicos. El quehacer docente se limita a los "cómo", es decir, a elegir métodos y técnicas a ser aplicados con los/as estudiantes.

Profesores y profesoras, en tensión con el sentido de autoridad construido, empiezan a asumir este rol técnico asignado como algo natural, aceptando que otros profesionales prescriban el currículum, solicitando muchas veces un perfeccionamiento que entregue simplemente nuevas técnicas a ser aplicadas en el aula. Además, en tensión con una historia colectiva de participación en las políticas educativas, el magisterio se ve atrapado en la neutralidad educativa, perdiendo el sentido político y social de la profesión docente. Es lo que predomina hoy en nuestro país, en la identidad profesional del magisterio.

c) Profesional reflexivo y crítico o transformativo

Aunque sus cimientos se encuentran en el pensamiento de destacados pedagogos de inicios del siglo pasado como John Dewey y Celestin Freinet, en las tres últimas décadas distintos pensadores provenientes de la filosofía, sociología, antropología, psicología, lingüística, pedagogía y política², analizan la relación entre el sistema escolar y la sociedad. Dichos análisis, que se inscriben en lo que se ha llamado Teoría Crítica o Pedagogía Crítica, plantean que si bien las escuelas y liceos cumplen con el rol de reproducir el sistema económico, social, cultural y político imperante, a través del currículum - explícito y oculto- al mismo tiempo, genera condiciones para transformar dicho sistema en la perspectiva de la construcción de una sociedad más humana, justa y democrática. De esta manera se entiende que el sistema escolar puede favorecer la formación de ciudadanos y ciudadanas no sólo para incorporarse a la sociedad sino que también para transformarla, si los actores educativos, en forma personal y colectiva reflexionan las distintas políticas y prácticas escolares intentando comprenderlas situadas en una sociedad determinada en torno a una gran pregunta: ¿en qué medida lo que ocurre o se plantea favorece la construcción de lo humano, la justicia y la democracia? Desde esta manera de entender la relación de escuela y sociedad, la profesión docente adquiere un nuevo sentido social y político.

A su vez, desde las teorías de aprendizaje que se inscriben en la construcción de conocimientos,³ se concibe al alumno/a como un sujeto activo que va construyendo sus aprendizajes incorporando sus experiencias, conocimientos y emociones, en la medida que se inserta en situaciones comunicativas con sus pares y el/a profesor/a. Dichos procesos de construcción, que ocurren en el mundo interno, ocurren de distintas maneras y con distintos ritmos. Por tanto, se conciben los procesos de aprendizaje en la escuela como heterogéneos y

² Entre otros: Giroux, H.; Hargraves, A.; Zeichner, K.; Mejías, M.R.; Apple, M.; Fischer, J.; Elliott, J.

³ Brunner, Vigotsky, Pozo.

complejos que se juegan en las relaciones pedagógicas que se viven cotidianamente en el aula y la institución escolar.

Desde estas miradas, se entiende al docente como un profesional de la enseñanza, que desarrolla su tarea desde su particularidad y su subjetividad, poseyendo los saberes teóricos y prácticos que le permitan comprender los procesos de aprendizaje y el sistema escolar en que están insertos, de tal forma que esté en condiciones de decidir e intervenir de distintas maneras para favorecer los procesos de construcción de los alumnos. Se concibe como un profesional reflexivo, en que la investigación o indagación permanente es parte de su tarea, a fin de decidir con niveles de autonomía sobre los contenidos, métodos, técnicas y formas de evaluación, para elaborar estrategias de enseñanza pertinentes con los saberes culturales seleccionados para ser comunicados a los/as estudiantes y con la diversidad y la cultura de los alumnos. Se concibe al profesor como un profesional crítico que entiende el carácter eminentemente social y político de la tarea de enseñanza en el sistema escolar. Entonces, el docente elabora con otros las estrategias educativas del establecimiento y participa en la definición de las políticas educativas. En definitiva, se entiende como un profesional reflexivo y crítico, que se responsabiliza por su quehacer, es decir, sabe los por qué y los para qué de su actuar como docente.

II. Las políticas educativas hacia el trabajo docente

Coincidiendo con Hardgreaves⁴, planteamos que hoy en día, en el mundo, los docentes y las escuelas están tironeados por políticas educativas que responden a dos modelos distintos de la economía.

Por una parte, el modelo fundamentalista de mercado, que supone que la escuela debe educar a una pequeña elite para que tenga acceso a niveles superiores, pero donde la gran mayoría de los trabajadores sólo requieren adquirir competencias básicas, solamente en matemáticas y alfabetización.

Por otro, el modelo de la economía del conocimiento, que requiere de muchos trabajadores capaces de crear conocimientos, de distribuirlos, de compartirlos y aplicarlos.

El modelo fundamentalista de mercado supone una identidad profesional débil, dependiente, estandarizada, profesores que pueden ser intercambiados como si fueran piezas de una fábrica. El modelo de la economía del conocimiento, en cambio, asume una identidad profesional fuerte, profesores altamente calificados, más flexibilidad, más aprendizaje creativo, más discreción para el profesional, un currículum menos estandarizado y más redes entre colegios.

Pero en la mayoría de las naciones coexisten ambos, y esto por razones económicas y por razones políticas, porque desarrollar la educación para una economía del conocimiento implica más recursos y dejar atrás mucho poder burocrático.

⁴ Entrevista a Andy Hargreaves. “Cuando vivimos en un época de test estandarizados es cuando más se requiere hacer una comunidad de aprendizaje”, en Revista Docencia N° 27, Santiago, diciembre, 2005.

El problema es que cuando estos dos modelos corren de manera paralela, los profesores tienen una identidad confusa, no saben exactamente a cuál tienen que adherir.

En nuestro país, si bien el discurso apela a que la educación debe responder a una sociedad del conocimiento, y por tanto, debieran desarrollarse políticas que apuntaran al desarrollo de un profesional más reflexivo y autónomo, en la práctica, lo que opera, desde los años 80, son las políticas de mercado en educación, sus énfasis en competitividad, responsabilidad por resultados (*accountability*) y pago por mérito⁵.

Aunque la evidencia del impacto de este tipo de políticas sobre el aprendizaje de los alumnos o sobre el mejoramiento del desempeño docente, es casi inexistente, y que han sido objeto de controversias y denuncias, por su ideología de mercado así como por desvalorar el profesionalismo docente y poner a los profesores y profesoras en competencia para lograr incentivos económicos, la presión de los organismos internacionales ha significado que estos sistemas se hayan extendido y se sigan extendiendo en muchos países del mundo⁶, y de manera particular en el nuestro.

De hecho, lo que se ha instalado en el sistema educativo chileno es la lógica de un currículum nacional, de estándares y de mediciones de aprendizaje, que se rankean públicamente, generando odiosas comparaciones⁷. Junto a ello, se pretende responsabilizar a los docentes por los resultados de sus alumnos. Para ello, lo que se promueve, para mejorar resultados, son políticas de competencia e incentivos, entre escuelas y entre docentes, y políticas de capacitación y perfeccionamiento centradas en la entrega de metodologías y técnicas para la implementación del currículum, como es el programa LEM, así como asesorías centradas en lograr mejores resultados en el SIMCE.

A ello se ha agregado una campaña de los medios de comunicación que, año tras año, atribuye los resultados insatisfactorios del SIMCE, de los alumnos del sistema municipal, a la calidad del desempeño de los profesores, e indirectamente a la falta de una acción más robusta del gobierno para controlar a los docentes; presionando para que se termine con el Estatuto Docente, para que las condiciones laborales y salariales del profesorado queden libradas a la libre competencia del mercado, tal como ocurre con aquellos que trabajan en el sector particular subvencionado.

Esta campaña sistemática hoy, a través de los medios de comunicación y de poderosos sectores en el Parlamento y mundo académico, se ha recrudecido,

⁵ Un desarrollo más profundo sobre esta temática puede encontrarse en Assaél, J.; Avalos, B. De la resistencia al acuerdo: el establecimiento de un sistema de evaluación del desempeño docente en Chile”, www.unesco.cl

⁶ Elkins, T. & Elliott, J. (op.cit); Yinger, R. (2005). A public politics for a public profession. *Journal of Teacher Education*, 56 (X), 1.6. Holt, M. (2001). Performance pay for teachers: the standards movement's last stand? *Phi Delta Kappan*, 83 (4). Elkins, T. & Elliott, J. (2004) Competition and control: the impact of government regulations on teaching and learning in English schools. *Research Papers in Education* 19 (1).

⁷ Sobre el SIMCE y sus consecuencias en el currículo y en las decisiones profesionales de los docentes, ver Documento N° 1 de OPECH.

en el marco de la discusión que se ha abierto en torno a las propuestas, proyectos de ley y medidas económicas que ha planteado la presidenta Bachelet como respuesta a las demandas de cambios estructurales a nuestro sistema educativo, encabezadas el año pasado por el movimiento de los estudiantes secundarios.

Tras esta campaña, se oculta un trasfondo que tiene que ver con la profundización de un modelo de relaciones laborales marcado fuertemente por la flexibilidad, porque la normativa del Estatuto Docente no rigidiza relación laboral alguna entre los sostenedores municipales y los maestros, por cuanto establece diversas causales de término de la relación laboral. En efecto existe, por nombrar algunas, el llamado Plan Anual de Educación Municipal, en el que se estipula la factibilidad de modificar la dotación docente año a año, suprimiendo contratos, destinando docentes de un establecimiento a otro, etc. Existe, además, la facultad del sostenedor municipal de contar hasta con el 20% de su dotación en calidad de contratados a plazo fijo. Esta facultad en muchos municipios sobrepasa el límite legal y las causas por las cuales se puede contratar en estas condiciones. La pérdida de la salud compatible con el desempeño del quehacer docente, es también una causal de despido.

En cambio no se dice que existe hoy día, en el sistema municipal, un sistema de evaluación del desempeño docente, que fue construido en un largo y complejo proceso de negociación entre el Colegio de Profesores, el Ministerio de Educación y la Asociación Chilena de Municipalidades, cuya finalidad es alcanzar una evaluación formativa, es decir que permita identificar logros y dificultades del desempeño; cuestión que en la práctica, y dado la realidad compleja del quehacer docente y de las condiciones de trabajo, así como de políticas de perfeccionamiento libradas muchas veces al mercado o a la capacidad de gestión de los municipios, no siempre es fácil de concretar. Este sistema considera una evaluación cada cuatro años, de todos los profesores, así como planes de superación. Y un tratamiento especial para los docentes insatisfactorios, los que al cabo de tres años, de no superar sus debilidades, saldrán del sistema, con una indemnización. Pero no es esto lo que señalan los medios de comunicación, sino que lo que levantan es una campaña contra el magisterio, señalando que éste se niega a evaluarse; o en su defecto, que el actual sistema de evaluación no sirve, pues no se relaciona con el rendimiento de los alumnos, y que lo que debiera hacerse es calificar año a año el desempeño docente de acuerdo a esos rendimientos, y echar a los profesores que no logren que los alumnos tengan buenos resultados en el SIMCE.

Por ello, tras los discursos de inamovilidad y falta de seriedad del sistema de evaluación, lo que se busca es el que los sostenedores de la educación pública, es decir los alcaldes, tengan la posibilidad de decidir arbitrariamente la situación laboral de los docentes, conforme a cánones economicistas y de mercado, y no educativo pedagógicos.

Por otra parte, tampoco se señala que en todos los países del mundo que cuentan con altos niveles de desarrollo educativo, los docentes no sólo tienen distintas, y sustantivamente mejores condiciones de trabajo, sino también efectiva estabilidad laboral, pues para que las escuelas y liceos puedan

desarrollar sus proyectos educativos se requiere de un cuerpo docente estable. La rotación de profesores, lo que hace, es dañar ese proyecto educativo, una escuela armónica y una relación y vínculo de permanencia con los alumnos, necesarios para efectivamente poder desarrollar una enseñanza integral. Pero pareciera que en nuestro país, no se entiende que un marco normativo protector tiene un sentido altamente educativo y no sólo laboral.

III. Estrategias para fortalecer la profesión docente

Así como existen distintas maneras de entender la profesionalización docente, se plantean, también, distintos caminos para su fortalecimiento.

Por una parte, desde un número importante de docentes y, por tanto, desde las organizaciones magisteriales, se señala que con sólo mejores remuneraciones y condiciones laborales, se logrará un desempeño profesional. Se considera que, en la medida que el profesor sienta que es reconocida socialmente su labor, en forma más o menos automática, modificará su quehacer hacia uno más profesional.

Por otra parte, desde una lógica fuertemente enraizada en nuestra cultura mercantil, arraigada además, en un enfoque conductista, distintos sectores consideran que los sujetos van aprendiendo, perfeccionándose y mejorando su quehacer en la medida que, en un proceso competitivo, reciben premios o castigos. Se considera, entonces, que mejorará el desempeño profesional de los docentes, en la medida que desde afuera se los evalúe y premie con incentivos económicos. Se plantea que hay que aumentar los recursos para la remuneración docente, pero sólo para los mejores. Se considera que, de esta manera, se dará una especie de competencia, que llevará a los docentes a comprometerse profesionalmente con su tarea.

Otra tendencia entiende que el rol docente y las formas en que éste se expresa cotidianamente, se ha ido construyendo histórica, social y culturalmente y que, por tanto, la profesionalización docente debe entenderse como un proceso de transformación cultural profundo y complejo, que no pasa simplemente por el premio, el castigo y la competencia.

Este proceso requiere modificar los diversos mecanismos que están asignando -implícita o explícitamente- un determinado rol docente. Entre estos, se encuentran la formación inicial y permanente de los docentes, los planes y programas, el nivel de remuneraciones, las condiciones laborales (el tipo de contratación, la distribución de la carga horaria, etc.), los mecanismos de control y evaluación, las condiciones materiales de los establecimientos, los materiales educativos, el tipo de organización escolar, etc.

Desde esta manera de entender el proceso de cambio, se considera importante priorizar aquellas políticas educativas que creen las condiciones para que los docentes vayan asumiendo su tarea más profesionalmente. Nos referiremos a aquéllas que nos parecen centrales hoy en día.

a) Sobre las condiciones laborales y profesionales

Si se quiere fortalecer la profesión docente es indispensable que ésta cuente con condiciones laborales que permitan su desarrollo, lo que implica considerar no sólo remuneraciones acordes a una formación profesional, sino, también, la especificidad de la función educativa así como los medios materiales y técnicos que le permitan ofrecer un servicio de calidad.

En esta perspectiva es necesario:

- **Subir el nivel de la remuneración básica para todos los profesores que ingresan al sistema⁸**

No cabe duda que el asumir la docencia como un trabajo profesional reflexivo y crítico, implica concebirla como una profesión cuya retribución económica le permita cubrir, tanto sus necesidades de subsistencia para sí y su familia en forma adecuada como aquellas provenientes del propio ejercicio de la profesión, (libros, actividades culturales, computador, conexión a internet, etc.). En este sentido, es importante un mejoramiento sustantivo de las remuneraciones de los docentes, que les permita concentrarse en su tarea y tener mayores condiciones subjetivas para insertarse en los procesos comunicativos claves en la labor pedagógica. Ello, además, ayudaría a que la pedagogía adquiriera una mayor valoración social y, por tanto, ingresarían a la carrera un mayor número de estudiantes con intereses pedagógicos; el profesor se sentiría más valorado y motivado para realizar su trabajo.

- **Crear una carrera profesional**

Un gran desafío pendiente es que tanto el sistema de evaluación como los diferentes propuestas y programas orientados al desarrollo profesional docente se articulen y alineen, lo que implica construir una carrera profesional para el magisterio chileno, que otorgue a cada profesor y profesora una perspectiva de desarrollo profesional reconocido en las remuneraciones, lo que sin duda implica, tanto un reconocimiento social de la tarea docente como una motivación para continuar enseñando de la mejor manera posible en las aulas de nuestro país.

Esta carrera no debe ser sólo vertical, como lo establece hoy en Estatuto Docente, sino también horizontal, promoviendo que los profesores permanezcan en el aula, y no tengan que necesariamente pasar a cargos directivos para aumentar sus salarios. En esta perspectiva, se hace necesario generar una estructura de remuneraciones que no sólo considere los años de servicio, sino que le dé importancia a la formación permanente y a las iniciativas de innovación y de cambio, y articule el sistema de evaluación docente.

⁸ La propia ex - ministra de educación Mariana Aylwin señaló que el magisterio aún está en un 25% de sus salarios por debajo de los otros profesionales del sector público.

A su vez, en una perspectiva de desarrollo profesional es importante considerar como parte de la carrera docente otros reconocimientos no salariales que favorezcan la actualización permanente (becas de cursos especializados, en horario laboral), el aporte a la profesión docente (investigación docente, tutoría y apoyo a docentes, en espacio laboral).

Al mismo tiempo, debieran establecerse claramente las condiciones de ingreso, permanencia y retiro de la profesión, todo lo cual debe estar enmarcado en una carrera docente que estimule el desarrollo profesional y considere las características de la profesión.

- **Garantizar estabilidad laboral**

Es inviable pensar una Reforma Educativa con profesores que no pueden involucrarse en la misma, pues un número significativo de ellos rotan año a año en distintos establecimientos y su preocupación principal termina siendo asegurar su fuente de trabajo. La estabilidad laboral es también indispensable para asegurar un trabajo en equipo en los establecimientos así como procesos permanentes de evaluación y retroalimentación.

- Cambiar la organización del trabajo docente
-
- Es fundamental que se establezca una carga horaria que considere todas las actividades requeridas para realizar una tarea profesional. En este sentido, se hace necesario que se busquen las reglamentaciones pertinentes a fin de que se consideren como parte constitutiva de la carga laboral docente las actividades propias del quehacer profesional, como son el diagnóstico, la planificación, la investigación, la evaluación, etc. Generalmente, la forma en que está estipulada la contratación de los maestros, que destina sólo el 25% de la carga horaria a todas las actividades que no son directamente impartir las clases presentes en el currículum del establecimiento, no le entrega al docente el tiempo apropiado para las tareas antes señaladas, ni para las múltiples tareas complementarias a la labor docente. Entre ellas podemos señalar: un sinnúmero de tareas administrativas, organizar y participar en actos, participar en consejos de profesores, atender dificultades específicas de los alumnos, entrevistar y reunirse con los padres, cuidar almuerzos, etc.. De hecho, de acuerdo a datos entregados por el propio Ministerio de Educación⁹, Chile, en la organización del tiempo de docencia tanto en educación básica como media, está, comparado a nivel internacional, en el país que más porcentaje de tiempo del total del contrato asigna a tiempo lectivo frente a curso.
-
- Hoy los profesores se sienten constantemente presionados por la falta de tiempo y, difícilmente en esas condiciones, pueden asumir su quehacer en forma profesional. Por tanto, se hace necesario impulsar políticas que tiendan a reorganizar la carga horaria de los docentes para que puedan asumir estas diversas tareas.

⁹ Ver anexo N°1

-
-
- **Disminuir el número de alumnos por curso**

- Es fundamental permitir la concentración de la labor docente en la atención de un número de cursos y alumnos que permita, realmente en forma profesional, organizar contextos de aprendizaje y de comunicación constructivistas, e intervenir en ellos. Se hace necesario impulsar políticas que vayan concentrando la labor de los docentes en un establecimiento y que el número de alumnos por curso favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje. De hecho, los docentes, con frecuencia, trabajan en dos, y a veces incluso en tres jornadas, en distintos establecimientos, con un número de alumnos por curso que bordea los 45. Muchos docentes se relacionan diariamente con más de 500 alumnos. Por tanto, no existen las condiciones, ni objetivas, ni subjetivas para participar profesionalmente en los procesos comunicativos propios de la labor pedagógica. Surge la tensión, el stress y el cansancio que acompañan en la actualidad al quehacer docente y que se constituyen en una de las bases de la frustración docente.

-
- No parece extraño que los colegios que atienden a los sectores de más altos ingresos sean los que aparecen estadísticamente con la relación menor profesor por alumno, y además, es importante considerar que en un estudio de la OECD Chile aparece como aquel que tiene la relación mayor de número de alumnos por profesor¹⁰. El número más adecuado pareciera ser entre 25 y 30 alumnos, siendo al respecto particularmente contundente la evidencia respecto de los alumnos de sectores deprivados y de los primeros años de enseñanza. La discusión sobre este punto es de particular importancia pues suelen mal interpretarse los resultados sobre disminución de alumnos y logro, ya que lo único que indica la evidencia es que bajar un número poco significativo de alumnos no hace diferencia.

-
- **Cambiar la gestión y organización escolar**

Es indispensable una organización escolar democrática y participativa, que se defina por relaciones cooperativas y espacios de participación y decisión del cuerpo docente, para lo cual debe superarse la actual organización altamente jerarquizada, autoritaria y burocrática, para transformar a la escuela en una comunicad de aprendizaje, con la participación de todos los actores y de la comunicad educativa.

Para permitir espacios reales y efectivos de participación y el desarrollo de una cultura más democrática en la escuela, se requiere, al menos, de procesos transparentes de toma de decisiones en relación a la contratación de docentes y directivos docentes, mediante concurso público. Por otra, revisar, esclarecer y fortalecer las diversas instancias y formas de participación y toma de decisiones de los distintos estamentos representados por: Consejo de Profesores, Centros de Padres, Centros de Alumnos, Consejos Escolares.

¹⁰ Ver anexo N° 2.

Además, fortalecer el carácter resolutivo del Consejo de Profesores, como instancia colectiva y responsable, profesionalmente, de las decisiones de cada establecimiento.

-
-

b) Sobre la Formación Inicial y en Servicio.

En la actualidad es el mercado lo que está regulando la oferta de pedagogías. Consagrado por la LOCE, las universidades autónomas, tanto públicas como privadas, crean e implementan carreras, sin ningún control del Estado, y con calidades muy diversas. La acreditación de las carreras de pedagogía, puede constituirse en un camino que favorezca una formación adecuada, aún cuando el sistema corre el riesgo de ser simplemente un nuevo campo de trabajo en el mercado, en las nuevas instituciones acreditadoras.

Porque finalmente, el problema de fondo es que se requiere fuerza y voluntad política para cambiar la LOCE en materia de educación superior –lo que hoy está en discusión en un Consejo Asesor Presidencial- y abrir camino a una nueva legislación, que permita una clara regulación del Estado sobre esta materia, y que permita avanzar al menos en los siguientes aspectos:

- Una vinculación estrecha de las universidades, y especialmente de las carreras de pedagogía, con el sistema educativo, principalmente el público, que permita su conocimiento, retroalimentación y apoyo mutuo y continuo; con un trabajo estrecho y articulado con los establecimientos educacionales y con el propio Ministerio de Educación.
- El fortalecimiento, particularmente en las facultades de educación, no sólo la docencia, sino también la investigación y la extensión, de modo de imbricarse con el sistema educativo, construir espacios de conocimiento, de prácticas conjuntas, de investigación, de retroalimentación mutua entre ambos sistemas.
- El que las universidades públicas, e incluso las privadas, se asuman como instituciones públicas, en el sentido de que más allá de sus proyectos propios, abran espacio a la diversidad, a la convivencia con lo distinto, a la convivencia democrática, a la pluralidad, para desarrollar profesionales de la educación con capacidad de avanzar en la construcción, desde el mundo de la educación, de una sociedad más justa, tolerante, democrática.
- Políticas nacionales de formación inicial y permanente, asumiendo el Estado un rol activo en la definición, supervisión, fiscalización y financiamiento de dichas políticas.

Otro problema necesario de enfrentar es que las carreras de pedagogía así como los programas de perfeccionamiento se encuentran, con frecuencia, atrapados en la tecnología educativa, formando a los docentes como meros administradores de currículo, sin posibilidad de generar procesos reflexivos sobre su propia práctica”. Además, las formas en que se asume la docencia en los Centros Formadores, se encuentran, a su vez, atrapadas en el paradigma de transmisión en el que está inserta la cultura escolar. Se enseña un saber como universal y válido, desligado de su proceso de construcción, mediante

formas discursivas y con actividades que favorecen aprendizajes mecánicos, dependientes y poco significativos. Esta formación técnica no incorpora con suficiente peso los saberes pedagógicos que implican comprender la profesión docente como práctica social¹¹.

En definitiva, siguiendo al mismo Hargreaves, hoy la formación es una “ilusión de desarrollo del profesor y de su autonomía”, porque lo que se hace es apoyar a los docentes para que repitan mejor las prácticas diseñadas por los técnicos y especialistas; se limita la reflexión de los profesores a cuestiones relativas a técnicas de enseñanza y a la organización interna del aula, dejando de lado las cuestiones curriculares se promueve, a veces, la reflexión de los profesores sobre su propio ejercicio docente, pero pasando por alto el contexto social e institucional en el que tiene lugar la enseñanza, y se tiende a favorecer una reflexión individual; lo que lleva a un aislamiento de los profesores y a la falta de atención al contexto social de la escolarización en el desarrollo del profesorado. Esto tiene como consecuencia el que los docentes acaban considerando sus problemas como exclusivos suyos, sin relación alguna con los de otros profesores o con las estructuras de las escuelas y de los sistemas educativos¹².

Para revertir esta situación se requiere de:

- Políticas nacionales de formación inicial y permanente que aporten saberes -teórico, técnicos y prácticos- para la actualización permanente y que tenga como eje el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico. Por tanto, que apoye la investigación pedagógica, la reflexión crítica sobre las prácticas docentes y las políticas educativas, la construcción de conocimientos y la experimentación de intervenciones educativas.
- Un perfeccionamiento que apoye que los docentes vayan permanentemente reaprendiendo, investigando sobre los problemas pedagógicos cotidianos, reflexionando críticamente sobre sus propios saberes y su quehacer, construyendo nuevos conocimientos pedagógicos, elaborando, experimentando y evaluando diversas estrategias de enseñanza permitirá favorecer la construcción de un rol más profesional. Se trata de superar aquel perfeccionamiento que espera que los docentes apliquen técnicas sin comprender los procesos pedagógicos.
- Un perfeccionamiento realizado como parte del quehacer del docente, en sus propias instituciones, ligado al proyecto educativo del establecimiento, a las necesidades de los docentes para apoyar las necesidades de los alumnos y de la comunidad educativa; y en ese sentido

¹¹ Sobre este ámbito de problemas el año 2005 trabajó una Comisión Nacional de Formación Inicial, en la que trabajaron Ministerio, Universidades y Colegio de Profesores, que hizo un diagnóstico del actual momento de la formación docente, y elaboró propuestas de cambio. “Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente” Serie Bicentenario, Ministerio de Educación, 2005.

¹² Al respecto, las propias políticas del Mineduc parecen estar tensionadas en dos lógicas; por ejemplo, impulsando programas instrumentales como el LEM (perfeccionamiento en matemáticas y lenguaje del Mineduc, y al mismo tiempo, talleres comunales, cuyo foco es el aprendizaje entre docentes a partir de la reflexión de sus prácticas.

políticas de perfeccionamiento muy distintas a lo que han sido los cursos realizados a los docentes para la bajada de la reforma curricular (PPF), o los talleres de lectura, escritura y matemáticas (LEM) ESTAS DOS SIGLAS HABRIA QUE REVISARLAS).

En síntesis, avanzar hacia la construcción de un profesional de la enseñanza reflexivo y crítico implica una permanente discusión y una actitud de alerta con respecto a las propias prácticas docentes, a las políticas educativas y a los discursos que dominan en el campo educativo, en la perspectiva de ir fortaleciendo esta visión al interior del gremio docente y de la comunidad nacional, así como de ir logrando que se generen las condiciones para su desarrollo.

ANEXO N°1

Organización del tiempo de docencia en primaria Comparación internacional

	Tiempo lectivo	Tiempo Total	% de tiempo lectivo
Chile	864	1152	75%
Escocia	950	1365	69%
España	880	1425	62%
Holanda	930	1659	56%
Portugal	767	1505	51%
Corea	811	1613	50%
Alemania	782	1708	46%
Austria	792	1776	45%
Hungría	814	1864	44%
R. Checa	793	1920	41%
Dinamarca	640	1680	38%
Japón	617	1940	31%

Organización del tiempo de docencia en secundaria Comparación internacional

	Tiempo lectivo	Tiempo total	% de tiempo lectivo
Chile	864	1152	75%
Escocia	893	1365	65%
Holanda	876	1659	53%
Alemania	684	1708	40%
España	548	1425	38%
Portugal	533	1505	35%
Austria	602	1776	34%
Corea	531	1613	33%
Dinamarca	560	1680	33%
Hungría	611	1864	33%
R. Checa	602	1920	31%
Japón	449	1940	23%

Fuente: Education at Glance, OECD, 2004.

**Número promedio de alumnos por curso
en países con alto rendimiento en TIMSS Y PISA**

País	Tamaño de la Clase (1)	Resultados Prueba TIMSS (3)		Resultados Prueba Pisa (4)		
		Promedio Matemáticas	Promedio Ciencias	Lectura Media	Matemática Media	Ciencias Media
Austria	18.8			507	515	519
Bélgica	19.4	537	516	507	520	496
Chile	31.7 (2)	387	413	410	384	415
España	20.0			493	476	491
Finlandia	17.3			546	536	538
Francia	20.6			505	517	500
Grecia	16.5			474	447	461
Holanda	24.6	536	536	-	-	-
Irlanda	-			527	503	513
Italia	17.0	484	491	487	457	478
Noruega	15.1	461	494	505	499	500
Portugal	14.5			470	454	459
Suecia	20.6	499	524	516	510	512