

# El trabajo docente en el Chile contemporáneo: entre la preocupación por *la centralidad del profesorado* y la agenda del mercado

Teaching labor in contemporary Chile: between the concern for *the centrality of teachers* and the market agenda

---

FELIPE ZURITA GARRIDO<sup>1</sup>

## Resumen

Este trabajo busca realizar un análisis a la llamada preocupación por la centralidad del profesorado en Chile. Se defiende la idea de que más allá de buscar conocer y analizar el trabajo docente, se apunta a otra agenda, que persigue utilizar el debate educacional para legitimar ideas y acciones de carácter económicas.

**Palabras clave:** Trabajo docente, centralidad del profesorado, calidad docente.

## Abstract

This paper aims to perform an analysis of so-called concern for the centrality of teachers in Chile. I argue that beyond seeking to recognize and analyze the work of teachers, there is another agenda, which search for using the educational debate to legitimize ideas and actions of economic character.

**Key words:** Teaching work, centrality of teachers, teaching quality.

*Recibido: 13.09.13. Aceptado: 29.11.13.*

## Introducción

En este escrito se persigue discutir algunas de las ideas que han logrado hacerse hegemónicas sobre el trabajo docente en el Chile contemporáneo, de manera más específica aquellas que se perfilan como soporte de la llamada preocupación sobre la *centralidad del profesorado*. Se parte de la idea de que esta nueva preocupación sobre

<sup>1</sup> Académico carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, Facultad de Pedagogía, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile. Doctorando del Programa de Post-Graduación Conocimiento e Inclusión Social en Educación, Facultad de Educación, Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. E-mail: felipe\_zuritag@yahoo.es

el trabajo docente, más allá de esforzarse por analizar las características concretas de dicha actividad y aportar a transformar sus dificultades más evidentes, apunta a hacer circular un conjunto de ideas (sobre la docencia, la calidad educativa, el trabajo, entre otros) que más bien responden a *otra agenda*, diferente a la educativa.

El recorrido del análisis será el siguiente: en un primer momento se abordarán algunas de las ideas fuerza que fundamentan la nueva preocupación por el profesorado en el contexto del sistema educacional, intentando identificar parte de las tesis más generalizadas y a la vez sopesar las evidencias que sustentarían a las mismas. En un segundo momento se mostrará parte de los resultados de una investigación que apunta a relevar la mirada que tienen los docentes sobre su trabajo. De manera específica se intentará identificar algunas de las imágenes que el profesorado construye sobre la experiencia concreta de su actividad laboral cotidiana y a la vez indagar en la forma en que estos sujetos se explican la misma. Finalmente, se llevará a cabo un ejercicio reflexivo de contrastación entre las diferentes perspectivas presentadas sobre el trabajo docente, con la intención de ponderar la idea planteada al inicio de este escrito.

### **El nuevo mandato: *Atraer, retener y motivar buenos docentes...***

Diferentes actores hace algún tiempo vienen saturando el debate público sobre el trabajo docente en Chile, identificando al profesorado como el gran responsable de los negativos resultados alcanzados por el sistema educacional. Con la declarada intención de analizar “*la caja negra*” del sistema educacional, se ha optado por reducir la escala de análisis a la sala de clases (lugar en que “efectivamente” se jugaría “*la madre de todas las batallas*”) hasta llegar al sujeto finalmente responsable de la empresa educativa: el profesorado. Una vez identificado dicho actor, se inicia el análisis con una declaración aplastante: las y los docentes tienen una formación académica y ejercicio profesional *deficitario*. En esta línea, es posible encontrar un voluminoso conjunto de declaraciones interesantes de observar:

Un creciente conjunto de evidencia apoya la noción intuitiva de que los docentes desempeñan una función clave en lo que respecta a qué, cómo y cuánto deben aprender los estudiantes. Atraer personas calificadas a la profesión docente, retener a estos maestros calificados, entregarles las competencias y conocimientos necesarios y motivarlos para trabajar duro y esforzarse al máximo son probablemente algunos de los principales desafíos para la educación en Chile. (Vegas, 2008: 49).

La baja calidad de la formación inicial; el bajo rendimiento académico de los alumnos que ingresan a pedagogía; una estructura de remuneraciones rígida, que no pre-

mia el mérito y que está por debajo de otras profesiones afines; una institucionalidad de la educación poco eficiente, donde, a pesar de los avances, aún existe difusión de responsabilidades y donde el director no tiene las atribuciones suficientes para desempeñar su cargo de forma efectiva; las dificultades para despedir a docentes de bajo desempeño y premiar a los de buen rendimiento; un financiamiento insuficiente; y un Estatuto Docente que no promueve la excelencia, son los principales problemas de la profesión docente en Chile. (Piñera, 2012: 11).

La calidad de la educación tiene como techo la calidad de sus docentes. Si nos importa mejorar la calidad y equidad de nuestra educación, debemos asegurarnos de tener excelentes profesores dentro de la sala de clase, especialmente en los colegios más vulnerables, pues es ahí donde ocurre el cambio. (...). La realidad nacional en este aspecto es preocupante. El 2011 egresaron de pedagogía cerca de 15 mil alumnos, de los cuales 73% obtuvo bajo 500 puntos o no rindió la PSU. A su vez, las facultades de pedagogía no han estado a la altura del desafío que significa formar profesores. Así lo reflejan los resultados de la prueba Inicia, donde más de la mitad de los egresados que rindieron la prueba no domina la materia que debe enseñar. (Schmidt, 2013: 42).

Estos problemas y desafíos representan una parte importante de la mirada crítica que existe en Chile sobre el trabajo docente. De forma transversal sería posible señalar que, en esta perspectiva, el trabajo docente se caracterizaría por la mala calidad de sus integrantes (por origen y formación) y el bajo interés de estos mismos por esforzarse y hacerse responsables de los resultados de su actividad. Esta mirada negativa alcanza ribetes un tanto más radicales cuando se conceptualiza al mismo como una actividad donde sus integrantes compartirían una “idiosincrasia” caracterizada por lo siguiente: desarrollarse en el seno de una cultura “burocrática-funcionaria” lejana a la búsqueda de logros y resultados mensurables, un “humanismo no orientado a la productividad” que sitúa los resultados de la enseñanza en un conjunto etéreo de logros a futuro relacionados con cierto “deber ser”, una opción de los docentes por un “enclaustramiento social” que se opondría a la entrada y acción de otros actores en lo pedagógico y un “conservadurismo pedagógico” que tendería a obstaculizar la realización de innovaciones en la educación, tanto en sus “formas” y “contenidos” (Bellei, 2001).

Desde el descubrimiento asombroso (centralidad de los docentes) se pasa sin muchos reparos a cerrar el cuadro de análisis señalando (¡denunciando!) la mala calidad del profesorado. Una pregunta interesante a presentar aquí es la siguiente: ¿Cuáles son las evidencias que sostendrían dicha mirada?

De forma general se podría señalar que esta mirada negativa sobre el trabajo docente se encuentra ligada a la perspectiva de la *Enseñanza Eficaz* (Murillo *et al.*, 2011), a lo menos en su versión más grosera, que vincula directamente el ejercicio

docente con los resultados académicos de los estudiantes, lógica causal unilateral que explicaría la buena o mala calidad del profesorado. Dentro de las evidencias que se levantan para construir y divulgar este juicio negativo estarían los resultados de los estudiantes en las diferentes pruebas estandarizadas, que a nivel nacional (SIMCE<sup>2</sup>, PSU) e internacional (PISA, TIMMS) pretenderían “medir” los aprendizajes de los mismos. Es interesante destacar que se elige esta evidencia asumiendo sus límites:

Debido a que el aprendizaje de los alumnos adquiere múltiples formas y es difícil de medir, y a que las pruebas constituyen una medida imperfecta del aprendizaje, reconocemos que los puntajes obtenidos por los alumnos en las pruebas constituyen una medida incompleta e imperfecta de la calidad de los docentes. Sin embargo, dada la ausencia de una mejor comprensión de los factores que dan cuenta de un buen maestro y, dada la insuficiencia de datos sistemáticos y comparables con respecto al aprendizaje de los alumnos, las evaluaciones nacionales constituyen nuestra mejor opción para arrojar luces sobre la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. (Vegas, 2006: 217).

A pesar de reconocer los límites evidentes de esta evidencia, se hace más fuerte la obstinación por entregar alguna respuesta y base para la acción, aunque la falta de rigurosidad y evidencia empírica en dicha opción es notoria.

Otra fuente de evidencias en la que se sostiene esta perspectiva negativa sobre la calidad del profesorado corresponde a las diferentes evaluaciones a las que se somete, directa e indirectamente, a los mismos: Prueba Inicia, Evaluación del Desempeño Profesional Docente, Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI), Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED). Este diverso y complejo stock de evaluaciones se aplica en diferentes momentos y apunta a diferentes objetivos. Una de éstas que ha concentrado la atención últimamente es la Prueba Inicia debido a los negativos resultados obtenidos por egresados de Carreras de Pedagogía. Es importante apuntar que esta evaluación se viene aplicando de manera voluntaria desde el año 2008, además ampliando el grupo de egresados y contenidos a evaluar, por tanto, es un instrumento que está en proceso de definición<sup>3</sup>. Más allá de esta falta de legitimidad y consenso, es interesante resaltar el sentido de esta evaluación: es una instancia de control de

<sup>2</sup> En la actualidad la frecuencia de esta evaluación es impactante, se aplica a los estudiantes en los siguientes cursos: 2° Básico, 4° Básico, 6° Básico, 8° Básico, 2° Medio y 3° Medio.

<sup>3</sup> Justamente ahora se está proponiendo desde el Ejecutivo hacer esta evaluación obligatoria para los egresados de Pedagogía y a partir de sus resultados se propone establecer consecuencias en las remuneraciones a obtener a futuro (incentivos).

la calidad de la formación docente que se aplica una vez finalizada la misma, en un contexto marcado por la amplitud, diversidad y falta de coordinación profunda entre instituciones formadoras (Universidades e Institutos Profesionales) y entre éstas y el Estado, debido fundamentalmente a la primacía de la *Libertad de Enseñanza/Libertad de Negocio* con que viene operando en general el sistema universitario. En esta línea, la explosión de la oferta en formación pedagógica en Chile es impresionante: entre los años 2000 y 2008 se pasó de 249 a 738 programas de formación inicial docente; de 39 a 60 instituciones formadoras; de 35.708 a 92.164 estudiantes matriculados (Cox *et al.*, 2010). De esta manera, claramente ha primado más la libertad de dejar ampliar la oferta formativa sin trabas mayores que discutir y generar un proyecto país de formación de docentes. Esto se traduce en una diversidad de proyectos formativos, con líneas teóricas y propuestas curriculares diversas, programas mayoritariamente centrados en la docencia desligada totalmente de la investigación, con niveles de control inexistentes o muy laxos. En ausencia de un proyecto país de formación inicial docente, se ha optado por hacer caer sobre los recién egresados el peso de una evaluación que no conocen, para la que no fueron formados y que no se sostiene en evidencia alguna que muestre que un mal o buen resultado en ésta esté relacionado con un adecuado desempeño pedagógico. Como no hay un control estricto sobre el mercado, el control cae en los sujetos.

Otra de estas evaluaciones, y quizás la más significativa, es la Evaluación del Desempeño Profesional Docente, debido a que fue elaborada de forma conjunta entre el Ministerio de Educación, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores. Además de su construcción en conjunto, en esta evaluación ha participado una parte significativa del profesorado, como así también ha permitido documentar resultados durante un tiempo importante (2003-2012), lo que permite plantear algunas observaciones en base a información concreta. Es importante observar que dentro del profesorado que se ha evaluado hasta la fecha una mayoría contundente se ubica por encima de un desempeño base en el ejercicio de la docencia, o sea, sobre aquello que se identifica como mínimo aceptable:<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Es importante relevar que esta evaluación se aplica solamente a los docentes que trabajan en establecimientos educacionales de dependencia municipal. Justamente aquellos docentes que se vienen convirtiendo en minoría debido al avance arrasador del proceso de privatización del sistema escolar chileno. De esta forma, en aquellos establecimientos educacionales de carácter particular (pagado y subvencionado) no es posible contar con información sobre la calidad de sus docentes, a lo menos desde la perspectiva de esta evaluación.

**Cuadro 1.** Resultados Evaluación Desempeño Profesional Docente 2003-2012.

Año	Nivel de desempeño	Insatisfactorio	Básico	Competente	Destacado	Total docentes evaluados
2003		3,7 %	30,3 %	56,6 %	9,4 %	3.673
2004		3,0 %	34,3 %	52,4 %	10,3 %	1.719
2005		3,5 %	37,2 %	52,7 %	6,6 %	10.665
2006		2,8 %	31,4 %	59,0 %	6,8 %	14.190
2007		2,0 %	33,0 %	56,6 %	8,5 %	10.413
2008		1,1 %	22,8 %	64,0 %	12,1 %	16.015
2009		1,5 %	28,9 %	63,1 %	6,5 %	15.699
2010		2,6 %	33,3 %	58,1 %	6,0 %	11.061
2011		1,3 %	27,2 %	64,4 %	7,1 %	12.234
2012		0,9 %	22,3 %	66,8 %	10 %	16.428

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Manzi *et al.*, 2011

Es interesante notar este hecho, puesto que a pesar de contar con esta información que se constituye en una sólida evidencia empírica, resultado de una política pública compartida y consensuada entre el Estado y el Colegio de Profesores, aún se mantenga y haga circular la idea del mal desempeño del profesorado chileno.

Finalmente, y a modo de conteo de las evidencias, se cita aquí al influyente Informe McKinsey & Company (Barber y Mourshed, 2008), que, a partir del estudio de aquellos sistemas educativos que han logrado mejores resultados en la Prueba PISA, pretende poner a disposición de los hacedores de políticas públicas, a lo largo y ancho del mundo, un grupo de recomendaciones que llevarían a sus países a ubicarse en los puestos de avanzada en dicha evaluación. El hallazgo central de esta investigación es que, a pesar de las diferencias culturales y materiales, los sistemas educacionales exitosos comparten un esfuerzo en mejorar la instrucción centrado en los siguientes puntos:

- Conquistaron a las personas más aptas para ejercer la docencia (la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes).
- Desarrollaron a estas personas hasta convertirlas en instructores eficientes (la única manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción).
- Implementaron sistemas y mecanismos de apoyo específicos para garantizar que todos los niños sean capaces de obtener los beneficios de una instrucción de excelencia (la única manera de que el sistema logre el mayor desempeño consiste en elevar el estándar de todos los estudiantes). (Barber y Mourshed, 2008: 17).

En el caso de la necesidad de atraer a las personas más aptas a la docencia se

señalan las siguientes recomendaciones: seleccionar a los futuros docentes dentro de los estudiantes con mejores calificaciones; abrir el ingreso a la docencia a otros profesionales; pagar mejores sueldos en la etapa inicial de la carrera profesional; captar a personas con: “un alto nivel general de lengua y aritmética, fuertes capacidades interpersonales y de comunicación, el deseo de aprender y motivación para enseñar” (Barber y Mourshed, 2008: 22); controlar la oferta de formación docente; elevar el estatus de la docencia. Sobre la centralidad en la instrucción se enumeran las siguientes ideas: identificar buenas prácticas (eficientes) y masificarlas; que los docentes conozcan sus propias limitaciones, conozcan buenas prácticas y que se sientan motivados para mejorar; centrar los cursos de perfeccionamiento en mejorar la instrucción práctica de los docentes; identificar a docentes líderes y hacer que éstos trabajen perfeccionando a sus colegas; elegir a directores/as dentro de los docentes efectivos y que dediquen parte importante de su tiempo en acompañar y entrenar a los docentes (mejorar la instrucción) más que a la administración del centro educativo; acompañar y guiar a los docentes durante su capacitación inicial y los primeros años de ejercicio profesional. Con respecto al criterio de elevar el rendimiento de la totalidad de los estudiantes, se plantean las siguientes ideas: establecer claras y altas expectativas de logro para la totalidad de los estudiantes; monitorear (a través de exámenes e inspecciones) los resultados de las escuelas e intervenir proporcionalmente más en aquellos casos en que éstos no sean satisfactorios; monitorear resultados y apoyar a nivel de cada estudiante con miras a mejorar sus aprendizajes.

Este Informe es interesante de considerar en este escrito, puesto que ha alcanzado un nivel importante de difusión y en el caso de Chile no es difícil encontrar algunas de sus apuestas en los discursos de autoridades educacionales, comentaristas e investigadores. Si bien no se pasará a analizar la especificidad de las recomendaciones nombradas, sí se analizarán algunas ideas que lo fundamentan. Primero, es necesario señalar que aquí se piensa a la Educación en el contexto de una competencia a nivel planetario entre economías y de esta manera lo “exitoso” de un sistema educacional se definiría como un apoyo base para el éxito económico a nivel global. Por lo mismo, mejorar los sistemas educacionales es una tarea ineludible (un imperativo) para alcanzar el bienestar material en un mundo cada vez más competitivo:

Los países no sólo deberán igualar el desempeño de esos países, sino superarlo si desean justificar salarios más altos. El mundo es indiferente a la tradición y a la reputación pasada, no perdona las flaquezas e ignora las costumbres o prácticas. El éxito será para las personas y los países que sean rápidos para adaptarse, moderen sus quejas y estén abiertos al cambio. La tarea de los gobiernos será garantizar que los países asuman este desafío. (Schleicher, 2007: 5-6).

Otra idea importante es que las “*recomendaciones*” que se presentan en este Informe tienen la capacidad sorprendente de estar por sobre cualquier diferencia cultural. Así, se presenta como una tecnología de política educativa a prueba de especificidades locales y a prueba de los sujetos que allí viven y trabajan. No es difícil dejar de fijarse en la prepotencia y arbitrariedad de esta afirmación, que reduce lo educativo<sup>5</sup> a un conjunto de recomendaciones ejemplares y que limita la formación de las personas al logro de conocimientos y habilidades para ser mano de obra adecuada en el contexto del sistema capitalista en su versión globalizada.

### La visión de las y los docentes sobre su trabajo

En una investigación reciente (Zurita, 2011) realizada bajo el Enfoque de Investigación de Historias de Vida o Biográfico Narrativo (Goodson, 2004) centrada en conocer y comprender el Habitus construido por los Profesores de Historia sobre el Trabajo Docente en Establecimientos Educativos ubicados en Contextos de Pobreza<sup>6</sup>, se llegó a resultados muy interesantes sobre la mirada que un grupo de docentes han construido a lo largo de su vida personal y profesional con respecto a su actividad. Estos resultados fueron organizados en las siguientes categorías: *Trayectoria Profesional, Puesto de Trabajo, Trabajo Docente en Contexto de Pobreza, Trabajo Docente y ser Profesor/a de Historia y Ciencias Sociales*. Por el interés de este escrito sólo se abordarán los resultados referidos a la categoría de *Trabajo Docente*, donde éste fue definido o caracterizado por las y los docentes a partir de las siguientes imágenes:

A) Trabajo Docente como una actividad marcada por la Inseguridad y la Flexibilización: los docentes aparecen como “seres desechables”, marcados por una evidente asimetría de poder con los empleadores; se releva la existencia de marcadas diferencias de seguridad laboral entre establecimientos educativos de diferente

<sup>5</sup> Esta reducción es muy clara al no considerar a la pedagogía en sus análisis: “Nos concentramos principalmente en cómo las diferencias en lo que sucede a nivel del sistema educativo impactan sobre lo que sucede en las aulas, en términos de favorecer una mejor enseñanza y un mejor aprendizaje. Hemos optado por no abordar la pedagogía o los contenidos, más allá de la relevancia propia de estos factores. Dichos temas han sido sobradamente analizados por la bibliografía especializada” (Barber y Mourshed, 2008: 7).

<sup>6</sup> Se trabajó con seis docentes que se desempeñan en Establecimientos Educativos ubicados en Contextos de Pobreza de Santiago, realizando entrevistas narrativas que vinculaban la perspectiva que estos actores tienen sobre el Trabajo Docente con su experiencia vital. Los resultados se organizan en las categorías de Trayectoria Profesional, Puesto de Trabajo, Trabajo Docente, Trabajo Docente en Contextos de Pobreza y Profesor/a de Historia y Ciencias Sociales. En las conclusiones se discuten las implicancias que producen las características del Trabajo Docente en los profesores y se proyecta la necesidad de relacionar los resultados de las investigaciones sobre el Trabajo Docente con las discusiones sobre la formación inicial del profesorado y la calidad de la educación chilena. La investigación está asociada al Proyecto de Investigación FONDECYT N° 1090692 “Ser docente en Chile: tensiones históricas y perspectivas a través del enfoque biográfico y etnográfico (1923-2011)”.

dependencia y se identifica a los de carácter Particular Subvencionado como los de mayor inseguridad laboral; la necesidad constante de preocuparse por buscar una seguridad material y simbólica (dignidad y respeto) es una tarea asumida.

B) Trabajo Docente como actividad Administrativa: aparece la necesidad forzosa de cumplir con las demandas de carácter administrativo de la Escuela y de los padres como una tarea que saca a los docentes de su preocupación central de la enseñanza; surge la imagen del “*Funcionario*” con su lógica jerárquica y de baja demanda intelectual en los diferentes tipos de establecimientos.

C) Trabajo Docente como Profesión: hay una imagen de la docencia como una actividad profesional en un sentido muy particular debido a que se posee ese atributo en la medida que: i) se es ético con el trabajo, ii) se es racional, iii) se es “cumplidor” con las diferentes y numerosas tareas, aunque éstas sean demasiadas. A la vez, el soportar estas exigencias sería considerado como sinónimo de “*querer*” a los estudiantes. De esta forma, lo profesional aparece definido por una mezcla de ideas vinculadas a la tradicional noción de vocación en un contexto de intensificación laboral, lo que en el fondo ayudaría justamente a desprofesionalizar la actividad.

D) Trabajo Docente como actividad Denigrada: en este punto se releva el malestar por tener que realizar actividades reñidas con la ética (falsear listas de asistencia, aprobar a estudiantes que no tienen condiciones, no tomar medidas disciplinarias cuando debe hacerse) debido a presiones de los empleadores; la obligación de tener que realizar actividades diferentes a las estrictamente académicas y hacer mal el trabajo por no tener condiciones materiales ni apoyo concreto.

E) Trabajo Docente como un Trabajo Asalariado: en esta línea se relevan el deseo y realización de acciones concretas por incidir en la configuración, mejora material y simbólica de la actividad a partir de una perspectiva identitaria de “*trabajador/a*”.

F) Trabajo Docente como una Actividad Solitaria: se asume que el ser docente es una tarea individual y frente a las dificultades o fracasos aparece un sentimiento de culpabilidad profundo; también es posible de observar una doble fragmentación tanto con los colegas (ausencia de instancias/tiempo de trabajo colaborativo y organizativo) y consigo mismo a partir de una tendencia clara a posponerse en los planos emocional y económico, optando más por refugiarse en el alcance del éxito/bienestar de los demás (estudiantes y familia).

G) Trabajo Docente como una actividad marcada por la Rutinización y Mecanización: la docencia es visualizada como una tarea repetitiva, marcada por una rutina diaria que termina rutinizando la vida misma; las tareas y desafíos de la docencia estarían marcados más por la realización de actividades irreflexivas, lo que produciría agobio, aburrimiento y ansias de estar en “*otro lugar*”.

H) Trabajo Docente como una actividad en Disputa: en un plano concreto se vive una batalla diaria que implica el enfrentamiento entre el Tiempo Laboral y el Tiempo Personal, en palabras más simples, la docencia colonizaría el tiempo de las y los docentes, no deja espacio para la realización de otras actividades, en fin, hay

una sensación de no tener control sobre el tiempo personal y la posibilidad de hacer y vivir fuera de la actividad; en un plano más amplio la docencia se vive como una actividad “amenazada” por peligros externos constantes, los que claramente tendrían la fuerza de impactar en su actividad y frente a la cual no se visualizan mecanismos de acción/negociación claros y viables.

Estas diversas imágenes sobre el trabajo docente que articulan las profesoras y profesores incluidos en esta investigación no se presentan aquí con la intención de señalar que corresponden a la visión de la totalidad de los docentes en Chile o que es una muestra estadísticamente representativa. La investigación Biográfica Narrativa no tiene esos objetivos, apunta más bien a relevar visiones posibles sobre una actividad o fenómeno desde la perspectiva de sus agentes en directa vinculación con su experiencia vital. De esta forma, las imágenes posibles que se citan en este escrito ayudan a iluminar otra perspectiva sobre el trabajo docente en Chile, aquella que intenta ver cómo se vive en lo cotidiano y en lo profundo de nuestro sistema educacional aquello de ser profesora o profesor. Las imágenes que se citaron aquí muestran a un trabajo docente sitiado por la flexibilidad de un mercado laboral poco interesado en la estabilidad, regulado desde una perspectiva emocional, disciplinado a través de la colonización del tiempo laboral y personal, abandonado a la soledad y culpabilidad, carente de recursos y apoyo, interpelado en lo ético, preocupado y comprometido con los estudiantes, definidor de una rutinización de la vida y que desperdicia la creatividad de quien lo ejecuta, entre otras.

## **Análisis y conclusiones**

En el recorrido aquí realizado se ha intentado hacer un análisis de la mirada negativa sobre el trabajo docente en Chile, enumerando algunas de las ideas e interpelando los fundamentos y evidencias que sustentarían a la misma. Se ha señalado que dicha formulación carece de un relato fundado en evidencias claras y rigurosas, por el contrario, ignoran una serie de informaciones en torno a la realidad del trabajo docente, tales como los resultados de la Evaluación del Desempeño Profesional Docente y una serie de investigaciones que alertan sobre la complejidad y dificultades del ejercicio pedagógico en Chile desde la perspectiva de los sujetos<sup>7</sup> y desde la perspectiva de la organización del sistema educacional en su conjunto<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Entre muchos trabajos, desde una perspectiva identitaria Vicente Sisto (Sisto, 2011; Sisto y Fardella 2011) analiza los impactos de los nuevos discursos hacia el profesorado y de las transformaciones educacionales en el sujeto docente.

<sup>8</sup> Es posible encontrar una dura crítica a la organización clasista del sistema educacional chileno en OCDE (2004) y un panorama comparativo muy interesante de las condiciones de trabajo (horas de trabajo, cantidad de estudiantes por sala, remuneraciones, entre otras) del profesorado dentro de los países de la OCDE donde Chile aparece claramente con indicadores muy negativos, en OCDE (2009).

A modo de contrastación de enfoque, se ha revisado de forma parcial resultados de una investigación que apunta a relevar las perspectivas más vívidas de un grupo de docentes sobre su actividad y su relación con la vida. Allí, una serie de imágenes permite reflexionar sobre la complejidad de dedicarse a la docencia en Chile y las estrategias que los sujetos deben llevar adelante para mantenerse y sentirse coherentes desarrollando su trabajo.

La distancia entre estas dos perspectivas es sobrecogedora y difícilmente se podría pensar en un punto de articulación o comunicación. Debido fundamentalmente a que la primera perspectiva se muestra nulamente interesada en conocer a la segunda de forma más menos rigurosa o comprensiva, por lo mismo aquí se plantea que la llamada preocupación sobre *la centralidad del profesorado* parte su análisis con un juicio petrificado, inalterable e imposible de reconsiderar: la calidad del trabajo docente en Chile es deficiente. ¿Qué complicaciones o vacíos tiene esta mirada?

Primero, no hay una definición rigurosa y compartida sobre lo que se entendería en torno a la noción de “calidad”, a lo menos queda un poco claro que la única referencia clara es aquella que alude a los buenos resultados en Pruebas Estandarizadas nacionales e internacionales por parte de los estudiantes y las diversas evaluaciones que directa e indirectamente son sometidos los docentes. Lo complejo es que esta pseudo-definición de calidad poco y nada tiene que ver con una comprensión más compleja de la actividad humana y además se encuentra reñida con los intereses democráticos en tanto apunta más a jerarquizar y estandarizar a personas en base a evidencia precaria y no confiable.

Segundo, hay una reducción de esta llamada “calidad” del trabajo docente y sus efectos en el sistema educacional en su conjunto a una nueva situación a nivel planetario: la competencia de las economías por mejorar/perfeccionar su mano de obra con el fin de dominar los mercados con productos y servicios en una situación de intercambio favorable. ¿Los millones de docentes, estudiantes y familias a nivel mundial se vinculan con el sistema educativo detrás de este objetivo?

Tercero, en el caso específico de Chile con su especificidad cultural y vivencia histórica reciente, cómo hacer una lectura sopesada del trabajo docente sin vincular a esta las condiciones materiales en que se forman y trabajan los docentes. Es importante recordar que en el actual sistema educacional, construido *a sangre y fuego* por parte de la Dictadura Militar, las escuelas de Educación Básica y Educación Media legalmente pueden orientarse a la obtención de lucro por la *prestación de sus servicios*; las Universidades son aranceladas y obtienen financiamiento a partir (en parte importante) del pago que realizan los estudiantes (compiten por estudiantes); los estudiantes de enseñanza superior (donde se cuenta a aquellos que se están formando como futuros docentes) deben endeudarse y/o trabajar para pagar las altas matrículas y mensualidades. En fin, un sistema formativo y espacio de desarrollo profesional que tiene una obligación/opción preferencial por la acumulación y no

necesariamente la formación humana en términos más amplios que el mercado. ¿Qué efectos puede tener en la formación de estudiantes y actividad de los docentes el desarrollarse en un sistema que tiene como finalidad más relevante la acumulación? Claramente esos efectos son potencialmente nefastos y deben investigarse en profundidad. Al inicio de este escrito se sostenía que en el debate educacional en torno a *la centralidad del profesorado* correspondía realmente a otra agenda, diferente a la educativa. Esa agenda tiene una versión global (competencia internacional de economías) y una versión local (acumulación desenfrenada por parte de los propietarios del sistema educacional) y con respecto al trabajo docente tiene muy clara la ruta a seguir: debilitar las bases de cualquier tipo de estructura laboral estable, individualizar la responsabilidad del éxito del sistema educacional en el profesorado (como sujeto aislado) a pesar de no generar las condiciones materiales básicas para un adecuado ejercicio laboral, presionar a las escuelas por resultados, flexibilizar el mercado laboral del profesorado aceptando a otros profesionales en base a una retórica de la mejora educativa que en el fondo persigue disminuir costos, fragmentar al profesorado mediante incentivos y evaluaciones minando así las bases de sindicalización u organización reivindicativa, diseminar un discurso de la *profesionalización* que más bien alude a levantar una versión nueva de la tradicional *vocación* en clave productiva, entre otras.

Frente a este escenario complejo, el objetivo de este escrito no ha sido situar a los docentes de Chile en un papel de *víctimas*, sino describir y analizar ideas y situaciones que se vinculan de manera importante con formas y contenidos que pugnan en el debate educacional por hacer sentir su fuerza. Finalmente, en la experiencia histórica el profesorado chileno siempre ha estado a la altura de las dificultades mostrando dedicación y rigurosidad. La organización, investigación rigurosa y debate democrático debiesen abrir espacios de diálogo importantísimos para ponderar los intereses en juego y juzgar los caminos más adecuados.

## Referencias

- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago: PREAL. URL: [http://www.oei.es/pdfs/documento\\_preal41.pdf](http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf)
- Bellei, C. (2001). El talón de Aquiles de la Reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. En Martinic, S. y Pardo, M. (2001) (Eds.) *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp. 129-146). Santiago: PREAL-CIDE.
- Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M. (2010). “La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas”. *Revista Pensamiento Educativo* 46-47, 205-245.

- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (2011). *La Evaluación Docente en Chile*. Santiago: MIDE UC.
- Murillo, J., Martínez, C. y Hernández, R. (2011). “Decálogo para una enseñanza eficaz”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 9 (1), 7-27.
- OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. París: OCDE.
- OCDE (2009). *Panorama de la educación 2009. Indicadores de la OCDE*. Madrid: Santillana Educación S. L.
- Piñera, S. (2012). *Mensaje N° 456-359*. Santiago: Presidencia de la República.
- Schmidt, C. (2013, 29 de agosto). “Mejores profesores para Chile”. *La Tercera*, p. 42.
- Schleicher, A. (2008). “Palabras preliminares”. En Barber, M. y Mourshed, M., *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos* (pp. 5-6). Santiago: PREAL. URL: [http://www.oei.es/pdfs/documento\\_preal41.pdf](http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf)
- Sisto, V. (2011). “Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de ‘profesionalización’ para la educación en Chile”. *Signo y Pensamiento* XXXI (59), 178-192.
- Sisto, V. y Fardella, C. (2011). “Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: El caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile”. *Revista de Estudios Universitarios* 37 (1), 123-141.
- Vegas, E. (2006). “Incentivos docentes y sus efectos en el aprendizaje del alumnado en Latinoamérica”. *Revista de Educación* 340, 213-241.
- Vegas, E. (2008). “¿Cómo mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener profesores efectivos?”. En Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J. P. (Eds.), *La agenda pendiente en educación* (pp. 48-78). Santiago: Universidad de Chile.
- Zurita, F. (2012). *El Habitus del Profesor/a de Historia y Ciencias Sociales en Contextos de Pobreza: una perspectiva biográfico/narrativa sobre el Trabajo Docente*. Tesis de Magister, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile.