



Informe Diálogo Técnico Nueva Política Nacional Docente



De acuerdo al artículo 70, de la Ley N° 20.500, cada órgano de la Administración del Estado deberá establecer las modalidades formales y específicas de participación que tendrán las personas y organizaciones en el ámbito de su competencia. Estas modalidades de participación que se establezcan deberán mantenerse actualizadas y publicarse a través de medios electrónicos u otros.

Asimismo, el Ministerio de Educación a través de la Unidad de Inclusión y Participación Ciudadana ha dado cumplimiento al mandato legal liderando las acciones específicas de participación, las cuales se presentan en el siguiente informe.

El siguiente informe es resultado del proceso de sistematización y análisis de la información recogida en los Diálogos Técnicos de la Ley Plan Nacional Docente con expertos de universidades, centros de estudios, sostenedores de establecimientos, redes educativas y colegio de profesores, entre otros. En este sentido, el documento presentado es descriptivo y rescata las percepciones, reflexiones y propuestas que surgieron desde las y los participantes.

De acuerdo a lo anterior, las opiniones y conclusiones del señalado documento, no refleja necesariamente la postura del Ministerio de Educación.

Agradecemos a todas y todos quienes dedicaron tiempo en compartir ideas, manifestar sus preocupaciones e inquietudes y escuchar con atención las de otros, comprendiendo, en muchos casos, puntos de vista diferentes a los propios.

Abril 2015

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I: FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	7
1. Introducción	7
2. Temáticas discutidas por la Comisión	7
2. 1. Acceso	7
2.2. Formación Inicial	10
2. 3. Egreso	12
2. 4. Inducción	13
3. Análisis y discusión de propuestas MINEDUC	14
3.1. Mayor regulación pública de la Formación Inicial	14
3.2. Nueva relación entre universidades y escuelas para mejorar la calidad de la formación	16
3.3. Inducción y Carrera Docente	17
4. Síntesis y propuestas de la Comisión	18
CAPÍTULO II: FORMACIÓN EN SERVICIO	21
1. Introducción	21
2. Temáticas discutidas por la Comisión	21
2.1. Diagnóstico	21
2. 2. Definición e importancia de la Formación en Servicio	22
3. Análisis y discusión de propuestas MINEDUC	24
3.1. Universalidad de la Formación en Servicio	24
3.2. La oferta de Formación en Servicio	24
3.3. La escuela como espacio de Formación en Servicio	25
3.4. Política de Formación en Servicio y Carrera Docente	26
4. Síntesis y Propuestas de la Comisión	27

CAPÍTULO III: CARRERA PROFESIONAL DOCENTE	30
1. Introducción	30
2. Temáticas discutidas por la Comisión	30
2.1. Fundamentos y fines de la nueva educación	30
2.2. Condiciones del ejercicio profesional docente	31
3. Análisis y discusión de propuestas de MINEDUC	32
3.1. Incentivos docentes	32
3.2. Universalidad	32
3.3. Tramos	33
3.4. Inducción	34
3.5. Sistema de evaluación: objetivos y paradigma	35
4. Síntesis y propuestas	36
CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	38
1. Formación Inicial	38
2. Formación en Servicio	40
3. Carrera Docente	42
Anexos	
1. Instituciones participantes	45
2. Instituciones participantes por mesa	46

INTRODUCCIÓN

Chile requiere establecer un nuevo trato con sus profesores y profesoras en el marco de una Reforma que busca asegurar una educación de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes de nuestro país. Ello, porque estamos convencidos de que la calidad de un sistema educacional estará siempre definida por la excelencia que puedan alcanzar nuestros docentes y la valoración y reconocimiento que su labor tenga en la sociedad.

La nueva Política Nacional Docente –en adelante PND– busca hacerse cargo de este desafío y para ello contempla un conjunto coherente de políticas y programas de corto, mediano y largo plazo para el fortalecimiento, profesionalización y revalorización de la docencia y del liderazgo directivo como elementos centrales de un sistema educativo de calidad.

Los dos grandes ejes de acción de la Política Nacional Docente serán el fortalecimiento de la Formación Inicial de Profesores y el desarrollo de una nueva carrera docente entendida como un Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Éste incluye tanto una etapa de inducción para el ingreso de los nuevos maestros como los procesos de Formación en Servicio; además de un sistema de carrera propiamente tal que asegure estabilidad y defina trayectorias de desarrollo profesional, ascenso y retiro de los profesores, con modelos de evaluación y remuneraciones acordes a la relevancia que la sociedad reconoce para su labor.

En el marco de diseño de la PND, el Ministerio de Educación convocó a 70 expertos de universidades, centros de estudios, sostenedores de establecimientos, redes educativas y colegio de profesores, entre otros, a participar en los diálogos técnicos en torno a una propuesta inicial de formación y Carrera Docente.

El trabajo se organizó en tres comisiones que abordaron, en forma separada, los temas de Formación Inicial, Formación en Servicio y Carrera Docente. Cada comisión realizó tres reuniones de medio día y una sesión plenaria final, las que se llevaron a cabo entre el 12 de Diciembre del 2014 y el 12 de Enero del 2015.

La conversación tuvo como punto de partida un documento base, elaborado por el Ministerio de Educación, que definió los principales problemas, objetivos y estrategias de acción a desarrollar en el Plan Nacional Docente, y a incluir en una futura ley que aborde la problemática de la Carrera Docente de un modo integral.

Las reuniones fueron conducidas por el equipo del Ministerio de Educación responsable del diseño del Plan Nacional Docente, formado por expertos de la División General de Educación, División de Educación Superior y Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

En el marco de la cooperación OREALC/UNESCO con el MINEDUC se constituyó un equipo que asumió la tarea de elaborar las actas de cada sesión de trabajo y un informe general de síntesis de lo trabajado en las sesiones. Se elaboraron nueve actas, correspondientes al total de sesiones de las tres comisiones de trabajo. Cada acta se distribuyó previamente entre las y los participantes

para su revisión y validación. Los comentarios realizados fueron integrados en las versiones finales de las actas.

Este informe sistematiza el trabajo realizado en las tres comisiones a partir de las actas elaboradas. La síntesis se concentra en los temas de diagnóstico de los problemas, análisis y discusión de las propuestas del MINEDUC y otros aspectos que los participantes consideraron relevantes, documentando tres procesos de conversación que ocurrieron en forma simultánea e incluyendo todas las ideas planteadas, indicando tanto los consensos como los desacuerdos existentes.

CAPÍTULO I: FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

1. Introducción

En este capítulo se exponen los problemas, estrategias y propuestas analizadas en la Comisión de Formación Inicial Docente. Se realizaron tres reuniones en las cuales participaron representantes de establecimientos educativos, universidades, centros de estudio, el Colegio de profesores y municipios.

Los participantes trabajaron en torno al documento base elaborado por el Ministerio, reflexionaron sobre la propuesta haciendo un diagnóstico de la situación y plantearon sugerencias al texto, nuevas temáticas y algunas respuestas a los problemas identificados.

Después de cada sesión se elaboró un acta o registro amplio de lo conversado, que se envió en forma previa a la sesión siguiente para su revisión. Algunos participantes realizaron precisiones a las actas las que fueron corregidas oportunamente en la versión final.

Existió acuerdo con parte importante del documento. Sin embargo, también se plantearon dudas y diferencias en torno a temas que, dada la diversidad existente en el campo educativo, merecen una mayor discusión. Por otra parte, y en relación al diagnóstico de problemas, el diálogo de la Comisión fue una buena oportunidad para ampliar y enriquecer la visión existente sobre la problemática y realidad actual de la Formación Inicial Docente.

El mismo grupo ordenó la conversación en cuatro temas claves de la Formación Inicial: acceso, formación, egreso e inducción. A continuación se sintetizan las principales ideas surgidas, organizadas para su presentación en los mismos cuatro temas definidos por la Comisión. Se analizará, posteriormente, la discusión sobre aspectos particulares de la propuesta del MINEDUC y, a modo de conclusiones, se presentarán las principales propuestas de la Comisión frente a los temas y consultas planteadas.

2. Temáticas discutidas por la Comisión

2.1. Acceso

Existe un amplio consenso en la necesidad de motivar a los mejores estudiantes egresados de Enseñanza Media a estudiar pedagogía. La Comisión está de acuerdo con la propuesta del documento base en cuanto a la necesidad de atraer estudiantes talentosos a la Carrera Docente. La experiencia internacional demuestra que este es un factor virtuoso en la calidad de los docentes y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Las y los participantes plantean que han progresado los puntajes de acceso y de preferencia de los estudiantes que ingresan a estudiar pedagogía y se percibe que la beca vocación

de profesor un incentivo importante para ello. Sin embargo, ello no ha sido suficiente, puesto habría una gran cantidad de jóvenes que aún con vocación y talento optarían de todas formas por otras carreras. En este problema inciden dos grandes factores. Por un lado, la valoración social y cultural de la profesión docente y, por otro, la calidad de la oferta de los programas de formación¹.

La Comisión señaló la poca valoración social de la carrera, la cual es baja en comparación con otras. Existe consenso en que los buenos estudiantes optan por otras profesiones, principalmente, por el prestigio, seguridad económica y movilidad social de las mismas. De este modo, no es posible pensar en atraer talentos a la profesión sin un cambio sustancial de la valoración social de la labor del profesor y de la Carrera Docente propiamente tal.

Por otra parte, se planteó que existen problemas en la oferta de las carreras. En efecto, la mayor parte de los programas formativos tienen pocos años de acreditación y, con el fin de completar sus vacantes, los puntajes PSU de ingreso son bajos o, simplemente, no los exigen como requisito. Las instituciones formadoras y, particularmente, los programas de formación pedagógica no tienen el prestigio necesario para actuar como factor de atracción. Por esta razón, se propuso elevar la calidad y prestigio de los programas formativos.

En cuanto a los requisitos de entrada, entre los participantes existió acuerdo en la necesidad de definir un puntaje de corte mínimo de PSU o prueba equivalente. Se planteó que actualmente sólo las universidades del Consejo de Rectores han definido un puntaje mínimo de corte para el ingreso a sus carreras de pedagogía. Estas universidades, y particularmente las ubicadas en Regiones, se han visto afectadas por programas de instituciones privadas cuyos requisitos de ingreso están por debajo del punto de corte definido por el CRUCH. Se señaló que, pese a que los incentivos económicos para estudiar pedagogía son un factor de atracción, su impacto ha sido menor de lo esperado, ya que muchos de los estudiantes que han obtenido dicha beca se han cambiado de carrera y existe tasas de deserción preocupantes en varios programas de pedagogía.

¿Cómo atraer a estudiantes talentosos a las carreras de pedagogía?

En la Comisión existió acuerdo en que el puntaje PSU no debe ser el único criterio a considerar para la selección de los estudiantes, al señalarse que la PSU tiene una correlación alta con el origen social de los estudiantes y se ha cuestionado, a la vez, su valor predictivo. Se explica que, un buen puntaje PSU no asegura buen desempeño en la formación ni tampoco un docente eficaz en su desempeño como profesional. Por ello, se planteó que, además de fijar un punto de corte mínimo, se debe considerar el ranking de notas como requisito complementario o alternativo y optar por sistemas evaluativos que permitan detectar vocación y capacidades tempranas.

¹ El tema se abordó ampliamente en la primera reunión de la Comisión. Ver Acta 1. Formación Inicial. 18 diciembre 2014.

Los participantes también argumentaron que se debiese considerar también los sentidos y valores relacionados con la identidad profesional. Hoy día los jóvenes buscan sentido; la elección de una profesión no descansa solo en las rentas y seguridad económica que ésta ofrece. Por el contrario, muchos jóvenes buscan en su profesión una identidad positiva asociada a valores sociales y a una participación en cambios importantes para la sociedad. Por ello es clave promover una imagen positiva del profesor, que le otorgue mayor valoración, experiencias exitosas en contextos complejos de modo de hacer visible su rol e importancia en la sociedad².

Finalmente, se sugiere una estrategia dirigida a estudiantes antes de su egreso de Enseñanza Media, con el fin de detectar vocaciones tempranas. Este trabajo se encuentra en la tradición de las escuelas normales, quienes iban a buscar a los mejores del sistema educativo. Asimismo, se señaló que hay que despertar en forma temprana la vocación pedagógica.

¿Quiénes son los mejores alumnos?

Se planteó que, para catalogar a un buen alumno, existen en el país dos paradigmas en discusión. Por un lado el paradigma del mérito basado en la PSU y, por otro, un paradigma del mérito basado en desempeño escolar en contexto y que se mide, por ejemplo, a través del ranking de notas.

Se discutió que en la actualidad estaría predomina el paradigma basado en la PSU: el talento y los beneficios económicos se definen en función de dicho puntaje, la beca vocación de profesor pide 600 puntos en la PSU, puntaje muy difícil de alcanzar para estudiantes de sectores más vulnerables y de establecimientos municipales.

El paradigma del mérito en contexto ha avanzado, y hoy existen tres tipos de programas que reconocen este paradigma y que favorecen el ingreso a la Universidad (cupos supernumerarios, los programas propedéuticos (PACE) y el ranking de notas CRUCH).

Se conversó respecto a que el talento se encuentra en todos los sectores sociales, y que el ranking no ordena a los alumnos por puntaje PSU, sino que por rendimiento en la escuela. Este criterio define de otra manera al buen alumno valorando su motivación por el estudio, dedicación y aprovechamiento de las oportunidades educativas en su propio contexto. En Chile se ha demostrado que los estudiantes de los quintiles más pobres y que finalizan la educación media con notas en el 10% superior de su contexto tienen un buen desempeño en sus estudios universitarios.

² Ver Acta 1. Formación Inicial. 18 diciembre 2014.

2.2. Formación Inicial

Heterogeneidad de la Formación Inicial

La formación de profesores en el país es muy dispersa. Existen numerosos programas y de calidad muy diferente, lo que se aprecia en los años de acreditación y en los resultados de las pruebas INICIA. Existió acuerdo en la Comisión que esta dispersión afecta la calidad de la formación, el prestigio de la profesión y la calidad de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Entre los problemas planteados destaca la falta de especialización de la mayor parte de los programas. La formación de profesores de Enseñanza Media es altamente especializada y se configuran identidades y profesiones prácticamente diferentes de acuerdo a la Licenciatura de origen y especialidad disciplinar del profesor. Ello no ocurre en Pedagogía Básica y Pedagogía en Párvulos; en ambos casos la identidad y profesión es única, no se ha expandido la especialización disciplinar en estos niveles y los programas difieren fuertemente en sus mallas curriculares y calidad de la formación.

Se discute que en los currículos de las carreras se constatan diferencias en cuanto al peso que tiene la formación general, los conocimientos disciplinares, el conocimiento didáctico, el aprendizaje profesional y el status de las prácticas en el curso de la formación. Se señala que la oferta de los programas de Enseñanza Básica está orientada a la formación general, porque así lo demanda el currículo y la estructura del sistema actual. Además, los estándares formativos que existen actualmente refuerzan esta situación ya que están orientados para profesores generalistas de básica y párvulos. En los programas de Pedagogía Básica predominan materias generales y pocas didácticas y cursos de mención o especialidad. En los programas de Enseñanza Media, en cambio, existe una formación disciplinar más fuerte pero no necesariamente articulada con las necesidades del currículo escolar. En general, se compartió la idea de que los estándares son muy genéricos y, al no ser obligatorios, no han tenido mucho efecto en el diseño de las mallas curriculares. Por ello, se hace necesario establecer una conexión más fuerte entre los programas de formación, los estándares pedagógicos y el marco para la buena enseñanza.

En el contexto de la Formación Inicial, los programas de formación en Educación Parvularia tenderían a ser percibidos como programas con un status diferente al de otros profesionales de la educación. Sin embargo, existen problemas similares a los detectados para Educación Básica: la oferta es altamente diferenciada y todos preparan profesionales que trabajarán en salas cunas y jardines. Por lo general, los currículos no abordan temas de especialidad, de la cultura de los niños, realidad social y familiar del entorno, diversidad e innovación pedagógica, entre otros.

Relación entre escuelas y universidades para la formación práctica

La Comisión discutió respecto a que la organización de las prácticas formativas y profesionales es muy diferenciada en los programas de Formación Inicial existentes en el país: hay universidades que tienen buenas redes de prácticas estableciendo convenios con establecimientos de diferentes realidades y contextos; otras, en cambio, no han logrado resolver esta articulación, carecen o tienen pocos convenios con establecimientos y con bajos niveles en la calidad de la supervisión y coordinación con los profesores de los propios establecimientos escolares.³

Pese a la importancia de los convenios con las escuelas predomina, en muchos casos, una visión unilateral de la relación de las universidades con los establecimientos de las redes que han construido. Se planteó que, por lo general, las universidades definen los procesos de prácticas con poca integración de las necesidades y requerimientos de los establecimientos en las cuales se realizan. Por otra parte, en la mayor parte de los casos, la práctica misma en las escuelas se acota a unidades de especialidad disciplinar y didáctica sin integrar otros aspectos de la organización y vida escolar propias del trabajo profesional.

Desde el punto de vista de los establecimientos escolares los estudiantes en práctica pueden ser un recurso humano muy valioso para los procesos formativos. Pero, al mismo tiempo como lo declaran algunos directivos, un alumno en práctica con mala formación y apoyo de su universidad puede tener consecuencias negativas para el aprendizaje de niños y niñas en sus escuelas.

Se planteó que existe poca preocupación por la formación de profesores para la educación técnico-profesional. En estos casos se trata de técnicos y profesionales que requieren una formación pedagógica particular vinculada a sus respectivos campos de especialidad y desempeño laboral.

Institucionalidad de la Formación Inicial Docente

Se discutió en la Comisión que en la actualidad no hay regulación efectiva de las carreras de pedagogía. El acceso y los procesos formativos ocurren de acuerdo a las definiciones de los propios programas sin mayor regulación. Los estándares formativos y la prueba INICIA no tienen un carácter obligatorio, sino que solo es obligatoria la acreditación de las carreras.

La mayor parte de los participantes coincidieron en que la acreditación aún tiene deficiencias importantes en cuanto a control de la calidad. Se planteó, que el sistema actual de acreditación evalúa los programas de acuerdo a la visión y definiciones de su propia planificación sin mayor atención sobre los resultados y el logro de estándares que sean conocidos y comunes para todos los programas. Existe la percepción de que se acredita a los programas con pocas exigencias.

³ El tema se abordó especialmente en la primera sesión. Ver Acta 1. Formación Inicial. 18 diciembre 2014.

Se señaló que el instrumento que se ha ocupado desde el Ministerio de Educación para incidir en la mejora de los programas formativos son los convenios de desempeño. Se trata de aportes económicos de importancia a las universidades para que realicen cambios en los programas formativos comprometiéndose, al mismo tiempo, al logro de metas y de resultados en el curso de su aplicación. Es un fondo concursable que ha seleccionado hasta la fecha a 11 universidades (7 en el primer concurso y 4 en el segundo); pese a la importancia de este mecanismo y de los recursos adjudicados se cuestionó su efectividad y el carácter parcial del mismo.

2.3. Egreso

En la Comisión existió preocupación por el egreso de los estudiantes y, particularmente, por la calidad de los aprendizajes y de las competencias de dicho egreso.

Se señaló que se ha aplicado la prueba INICIA para evaluar, principalmente, el dominio de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos por parte de los egresados. Sin embargo, esta es una prueba voluntaria, que en su última versión solo la rindió un 14% del universo potencial. La prueba ha perdido interés en los egresados y, actualmente se discute en el equipo responsable, aspectos de contenido, método y procedimiento de aplicación⁴⁵.

Se destacó que hoy día los resultados no tienen consecuencias ni tampoco han alimentado la formación, es un referente para la acreditación de carreras pero no es determinante ya que esta no tiene como centro los resultados finales de la formación y, al ser voluntaria, las muestras de alumnos pueden no resultar representativas. En este marco, existió un amplio acuerdo en la necesidad de redefinir la prueba INICIA en sus contenidos, metodología, momento de la aplicación y en la comunicación de sus resultados.

En los contenidos se debería evaluar no solo los conocimientos sino también dominios prácticos y profesionales. El instrumento no debe descansar solo en preguntas de selección múltiple, sino que también debe contener preguntas abiertas que evalúen mejor los aspectos prácticos relacionados con las situaciones de clases. Por ello, en la construcción de ítemes se insistió en la participación de profesores de aula quienes tienen dominio de los aspectos prácticos y profesionales a evaluar.

Existió acuerdo en que la prueba no debe aplicarse en el momento de egreso sino que en algún punto previo de la formación (por ejemplo tercer o cuarto año de formación). Por tanto no deber ser una prueba habilitante ni debe confundirse con los instrumentos propuestos para iniciar la Carrera Docente.

⁴ En el año 2012 rindió la prueba INICIA sólo un 14% de los egresados. El Ministerio de Educación suspendió la evaluación INICIA 2013 para la revisión de instrumentos y procedimientos y en el año 2014 se aplicó nuevamente. Aun no se han comunicado los resultados.

⁵ Ver: El tema se abordó especialmente en la tercera sesión. Ver Acta 3. Formación Inicial Docente. 12 enero 2015.

En este sentido, debe ser formativa, aplicada en un momento intermedio de la formación y de carácter obligatoria. Sus resultados deben tener un efecto en la formación a través de programas que deben tener la información adecuada, la oportunidad y tiempo para realizar los cambios y reforzamientos que se diagnostiquen antes que el futuro profesor egrese de la carrera.

2.4. Inducción

La dificultad del primer año

Diversas evidencias dan cuenta de lo difícil que puede ser para un profesor novato el primer año de su desempeño profesional. La experiencia en este trabajo inicial marca gran parte de la trayectoria posterior⁶.

Por ello en la PND, se propone, como parte de la Carrera Docente, generar un sistema de apoyo o inducción a los profesores novatos. Para realizar este apoyo se requiere formar mentores y el CPEIP está preparando los términos de referencia para que esta formación se realice a través de las universidades.

Representantes del CPEIP informaron que entre el 2007 y el 2010 existió un Programa de formación de mentores en el Centro de Perfeccionamiento. Gran parte de las y los profesores formados en la actualidad están fuera del sistema. Hoy día hay poco más de 100 mentores en el sistema y se estima en 4500 las y los profesores novatos que ingresan al sistema escolar. Por tanto, se planteó que existe una brecha importante, cuya resolución es clave para el éxito de la política de formación de mentores de calidad y que estén distribuidos en todas las escuelas del país. Ello implicaría un costo de importancia ya que estos profesores deberían recibir un incentivo económico asociado al trabajo de mentoría que realizarán con los profesores nóveles.

Estrategia: plan de formación de profesores mentores

La mesa estableció que es muy importante que los profesores mentores tengan una experiencia en aula y permanezcan trabajando en los establecimientos mientras realizan dicha función. La mentoría significa disponer de docentes bien evaluados y que estén insertos en las instituciones pedagógicas para ayudar a los profesionales recién egresados.

Se concuerda que los mentores deben tener capacidad de apoyar en la solución de problemas pedagógicos como también ayudar al profesor novato a resolver problemas de manejo de aula u otros que no son necesariamente académicos. Deben ser profesores que tienen una fuerte identidad profesional y capacidad de apoyar en la formación práctica y profesional, no solo deben ser parte de la cultura profesional y transmitirla muy bien sino que también contribuir al análisis de lo que se hace en clases. Para que este apoyo no dependa solo de la experiencia y criterio de cada mentor es necesario promover un espacio de formación y trabajo en red para que puedan actuar con orientaciones comunes.

⁶ El tema se abordó en detalle en la sesión 3 de la Comisión. El tema se abordó especialmente en la tercera sesión. Ver Acta 3. Formación Inicial Docente. 12 enero 2015.

3. Análisis y discusión de propuestas MINEDUC

3.1. Mayor regulación pública de la Formación Inicial

Marco regulatorio

Se planteó que una de las limitaciones del documento de base presentado por el MINEDUC es que no explicita el marco regulatorio y la institucionalidad en la cual descansará la nueva política nacional de desarrollo docente.

Se señaló que las regulaciones actuales son muy limitadas para lograr los cambios que se esperan en la formación inicial de profesores. Las Universidades tienen autonomía para definir sus programas y procesos formativos. El Estado puede incidir en la calidad de dichos programas a través de la acreditación obligatoria y de los convenios de desempeño. Sin embargo, se señaló, ambas instancias, han presentado serias limitaciones. La acreditación de carreras aplica criterios poco exigentes y los convenios de desempeño solo son accesibles para unas pocas universidades quedando el resto sin apoyo y exigencias para el logro de metas de calidad⁷.

Por ello, se advierte, la política en discusión tendrá problemas para lograr sus objetivos con la institucionalidad y marco regulatorio actual. Se puede dictar una ley para regular el acceso y el ingreso a las carreras de pedagogía. Sin embargo, el proceso formativo mismo de los estudiantes es un campo autónomo de las universidades y sería muy discutible una regulación de los mismos a través de una ley o de una mayor injerencia y control por parte del MINEDUC.

Para abordar el problema se presentaron distintas opciones sin existir, necesariamente, un consenso total en torno a ellas.

Para algunos de los participantes, las regulaciones actuales mejoradas permiten definir normas más estrictas para el ingreso a las carreras de educación y orienta al mismo tiempo, la formación a través de estándares formativos, una acreditación más exigente y una prueba tipo INICIA ubicada en algún punto medio durante la formación. Desde esta perspectiva la idea no es presionar a las instituciones sino, más bien, construir una relación fluida entre el Ministerio de Educación y las Universidades. La mesa recomienda tener en consideración que para que las políticas resulten tiene que haber una alta adhesión y participación por parte de las universidades.

Para otro grupo de participantes, en cambio, el Estado debe definir un marco regulatorio más fuerte donde pueda tener una mayor incidencia en la calidad de la formación y cumplimiento de los estándares de egreso. Se planteó que las universidades estatales deben mejorar su relación con el Estado y alinearse con sus políticas y orientaciones. Algunos participantes plantearon reparos a una injerencia más fuerte por parte del Ministerio o de alguna entidad estatal. Desde esta posición se propone que el Estado actúe, más bien, como un ente orientador y no normativo.

⁷ El tema se trató en detalle en la sesión 1 de la Comisión. Ver Acta 1

Convenios de desempeño

Se valora el apoyo a las universidades y a sus programas acordando, previamente, metas a cumplir. Sin embargo, se cuestionó la validez de este instrumento como política pública para mejorar los estándares formativos. Sólo las instituciones beneficiadas podrían realizar cambios de importancia y rendir cuenta pública de ellos.

Se sostuvo que el aporte de los convenios de desempeño es muy limitado frente a la magnitud del problema y cantidad de programas formativos vigentes en el país. Por otra parte, se cuestionó el involucramiento real de las Facultades de Educación en el diseño y ejecución de los proyectos.

En síntesis, existe una apreciación crítica sobre la institucionalidad y regulaciones de los programas formativos en el país. A juicio de las y los participantes, el Ministerio de Educación no ha podido tener una mayor injerencia sobre dichos programas ya que carece de las atribuciones legales para ello. Cualquier injerencia mayor del MINEDUC puede ser cuestionada por las universidades ya que afectaría el principio de autonomía que estas cuidan con especial preocupación. Por ello se plantearon opciones orientadas a buscar consensos con los fines y la construcción de acuerdos que comprometan a las instituciones al logro de metas comunes. A continuación se especifican propuestas en dicha dirección.

Consenso en los fines y su difusión a través de las escuelas

Se planteó que las orientaciones del Estado deben estar relacionadas con el modelo de desarrollo y la educación que el país necesita. Las universidades, a su vez, deben contribuir a la construcción de una visión común sobre la educación que el país requiere. Esta visión común actuaría como principio orientador de las definiciones y decisiones de cada universidad.

Por otra parte, se insistió en no olvidar a las escuelas, las que pueden incidir directamente a través de la demanda en la formación y tipo de docente que se requiere para sus necesidades. Se argumentó que el Estado tiene poca injerencia sobre las universidades pero si tiene sobre las escuelas, de este modo, a través de las escuelas se puede incidir en la Formación Inicial: a través de la demanda de las escuelas y de los docentes que requiere, el Estado podría influir de un modo más fuerte en la formación.

Propuesta: Consejo de Formación de profesores

Pese a los diferentes puntos de vista, existió un amplio acuerdo en la necesidad de definir un marco regulatorio más efectivo para que las nuevas políticas puedan tener un impacto real en los programas formativos de las carreras de educación. Es importante tener una institucionalidad reguladora ya que la nueva política requiere de muchos instrumentos y de coordinaciones para que sean efectivas. Por ejemplo, coordinar mentorías, regular la acreditación docente; estándares formativos, etc.

Se planteó que tiene que haber entre las universidades y el Ministerio de Educación un ente rector con participación de las dos partes. La creación de este espacio o entidad de diálogo es más flexible que una regulación legal fuerte y más efectiva que una simple instrucción o norma. Se propone así la creación de un Consejo de Formación de Profesores y que sea integrado por entidades del Ministerio de Educación y de las facultades de educación. Tiene que ser una figura parecida al Consejo de Rectores que oriente y tenga algunas atribuciones sobre los programas formativos.

3.2. Nueva relación entre universidades y escuelas para mejorar la calidad de la formación

Existió un amplio consenso en la necesidad de articular mejor la formación de profesores con la realidad de las escuelas y el sistema escolar del país. Ello da cuenta de la responsabilidad que tiene que tener la universidad con el sistema escolar. Pero, al mismo tiempo, se planteó la pregunta en el sentido inverso: ¿qué responsabilidad tiene el establecimiento escolar en su vinculación con las universidades? Se planteó que debiera existir un sistema de formación en el cual se establezca una mayor conexión de las universidades con las escuelas.

Los establecimientos educativos debieran tener incentivos para vincularse a la Formación Inicial y tener una mayor participación en el diseño y evaluación de los procesos de prácticas formativas de los futuros profesores y profesoras. Se planteó que la relación entre las universidades y las escuelas que son centros de prácticas debe ser más horizontal. Con ello se subraya la necesidad de un diálogo constructivo entre instituciones donde las prácticas formativas constituyen una buena oportunidad para el mejoramiento de la escuela en su conjunto y no solo de la unidad o de los profesores que colaboran directamente con la universidad.

En efecto, las prácticas formativas de las y los estudiantes muchas veces se limitan a la relación con uno o dos profesores de la escuela y a la aplicación de ejercicios y unidades didácticas diseñadas en la Universidad sin considerar el contexto y las necesidades. Existió consenso en la mesa que la problemática escolar es mucho más compleja que la aplicación de una unidad didáctica particular y ello debiera ser considerado en la formación práctica de los futuros profesores. En la actualidad existe una fragmentación en las políticas de formación de profesores y se debe contribuir a darle una mayor coherencia.

Si se quiere fortalecer al profesorado y su formación profesional la escuela debiese contribuir a la formación de estos de un modo efectivo. Se planteó como ejemplo a comparar el caso de la formación de médicos. Las escuelas de medicina se relacionan con los hospitales a través de unidades y equipos de docencia que funcionan en su interior y que realizan la formación profesional de los futuros médicos. Si en la carrera de medicina hay hospitales que forman médicos ¿Por qué no hay escuelas que puedan formar profesores?

Se planteó que la formación del profesorado debe realizarse en facultades de educación que tengan una estrecha vinculación con las “aulas reales”. El futuro profesor o profesora debe conocer durante su proceso formativo la realidad y complejidad de las aulas reales, particularmente, la de

las escuelas más vulnerables. Se planteó que “todos los problemas de la sociedad confluyen en una escuela vulnerable (...) Si esa realidad uno no la conoce con alumnos reales, concretos, es difícil que la formación sea exitosa”⁸.

Existió un amplio consenso en la comisión en visualizar la formación del profesorado en escuelas de educación que tienen un fuerte vínculo con el sistema escolar. Las y los profesores de las escuelas pueden ser mentores y tener un status reconocido por las universidades. Los profesores de la universidad, a su vez, podrían realizar clases, talleres e investigaciones en el contexto escolar fortaleciéndose así el conocimiento mutuo en función de la formación de futuros docentes.

3.3. Inducción y Carrera Docente

La propuesta del MINEDUC es articular el proceso de inducción con el inicio de la Carrera Docente, es decir, el paso por la inducción es un mecanismo previo a la Carrera Docente. Si el profesor novato no aprueba esta acreditación, tendría un periodo de reforzamiento de un año para postular de nuevo

Esta relación es cuestionada por el Colegio de Profesores y por algunos representantes del mundo académico. Para el Colegio el ingreso a la Carrera Docente debe ser automático después de haber concursado a un cargo y haberlo ganado dentro del sistema de educación pública. Este inicio en la carrera, y que coincide con el primer ciclo de la vida profesional, debe ser apoyado a través de procesos de inducción y trabajo de mentoría.

También se cuestionó que, finalmente, la inducción llevaría a una ‘prueba’ que, aunque es distinta a INICIA, tiene un carácter habilitante para el ingreso al sistema de educación pública. Este es un punto que plantea tensiones.

Algunos participantes plantearon que la inducción debe realizarse durante el proceso formativo y no al final. Se afirmó que la Formación Inicial tiene que garantizar que el profesor novato tenga buen dominio cognitivo y efectividad pedagógica en contextos reales de desempeño. La inducción debiese realizarse a través de las prácticas formativas, las que deben aumentar progresivamente en las mallas curriculares. En esta línea, argumentaron que no es conveniente que se realice un examen o evaluación habilitante para la carrera al final de la inducción ya que, esta se convertirá en una actividad de preparación para una prueba y no en un proceso de acompañamiento formativo.

Finalmente, también se cuestionó que el proyecto de inducción esté enfocado en el sector municipal quedando fuera como espacio de experiencia formativa y de apoyo el sector particular subvencionado que, a juicio de algunos de los participantes, también debe ser considerado, como Educación Pública.

⁸ Acta reunión 2 Formación Inicial Docente 5 enero 2015.

4. Síntesis y propuestas de la Comisión

Se planteó que es necesario tener un horizonte de más largo plazo para orientar los cambios en la Formación Inicial. Como país, se señaló, debemos respondernos una pregunta inicial: ¿quiénes son los formadores que necesitamos y para que estudiantes?, ¿qué tipo de estudiantes queremos formar y por qué nos interesa que alcancen ciertos estándares? Todos los proyectos quieren educación integral de calidad. Se requiere construir consensos sobre la educación y la formación de profesores que el país quiere para las nuevas generaciones.

Las principales propuestas planteadas en la Comisión son las siguientes:

- Aumentar los requisitos de ingreso a las carreras de pedagogía

En forma gradual se deben aumentar los requisitos de ingreso a la carrera de pedagogía y, paralelamente, debe haber un mejoramiento de las condiciones laborales. Existe acuerdo en que, independientemente de la ponderación de la PSU y/o ranking, debe existir un puntaje de corte mínimo acordado con las universidades.

- Diversos instrumentos de evaluación para el ingreso a carreras de pedagogía

Se recomienda diseñar y aplicar mecanismos más complejos de evaluación y que no solo consideren resultados PSU.

- Nuevos criterios y sistema de acreditación

La calidad es la palabra clave en Formación Inicial Docente. Se recomienda que deban existir orientaciones y un marco regulador claro para las universidades. Asimismo, se concuerda con que se necesita un nuevo sistema de acreditación donde se incorpore la calidad y se evalúen datos de resultados de las escuelas formadoras; además de que se debe pensar en los postulantes y también en las instituciones de formación de docentes que recibirán a dichos postulantes. Finalmente, se plantea que se debe exigir más calidad en la oferta de las carreras y de las instituciones que forman profesores.

- Convenios de desempeños amplios

Los convenios de desempeño son muy importantes para el cambio y mejoramiento de los programas de formación. Pero, sin impacto mayor si se considera que son pocas las universidades adjudicadas. Se propone nuevos instrumentos universales para incidir en la calidad de los procesos formativos.

- Extensión de la formación a cinco años

No se abordó la duración de las carreras con mayor profundidad, pero se planteó que cuatro años es poco para lograr los objetivos de formación que se pretenden y las carreras no pueden

seguir reduciendo del tiempo de formación. Se propone que las carreras tengan como tiempo mínimo cinco años.

- Cambios en mallas curriculares de Formación Inicial

Para hacer más atractiva la Carrera Docente se recomienda realizar cambios en las mallas curriculares de formación. Se propone que las carreras estén centradas en cuatro grandes ejes: formación disciplinar, didáctica curricular, técnico-administrativo y, por último, un eje relacionado con el rol político de la profesión docente. Las mallas también deben considerar componentes territoriales o locales, que permitan leer el currículum desde las necesidades que tiene cada territorio. Ello es particularmente importante en la formación técnico-profesional.

- Estándares formativos obligatorios

Los estándares formativos actuales son muy generales y solo orientadores. Los estándares deben ser obligatorios y se propone avanzar hacia la definición de competencias específicas. Los estándares y las competencias deben evaluarse periódicamente en forma obligatoria. Se planteó que la formación debe ser integral. Ello implica el aprendizaje de conocimientos y de experiencias que desarrollen habilidades complejas de comprensión y de orientaciones de acción para los futuros profesores.

- Debe existir una base de formación común y obligatoria para todas las carreras de pedagogía

Se propone que la Formación Inicial en todas las universidades tenga una base de formación común en los dos primeros años de formación. Varios participantes concordaron ideas más específicas sobre la malla curricular. Por ejemplo, como materias que debiesen estar en esta base se mencionan: psicología general, filosofía de la educación, didáctica general, bases sociológicas de la educación, elaboración de proyectos, enfoque y análisis de sistema. Los dos años siguientes debiesen ser formación didáctica y profesional especializada. El quinto año de formación podría ser una práctica en servicio remunerada. Esta debiese contar con buenos tutores y supervisores para apoyar y acompañar a los futuros profesores a reflexionar y corregir errores sobre su práctica.

- Nuevo tipo de relación escuelas y universidades

Se debe repensar el vínculo institucional de escuelas y universidades en relación con la Formación Inicial. Al menos, en la educación pública, debe figurar entre las tareas de las escuelas un rol y responsabilidad en la Formación Inicial. Ello debe ir acompañado de una institucionalidad adecuada y de un financiamiento que apoye a las escuelas en dicho procesos. Se trata de escuelas docentes.

Se enfatizó, particularmente, promover más vínculo con escuelas ubicadas en los sectores más vulnerables.

- Los Profesores universitarios de las carreras de pedagogía deben tener una mayor relación con el sistema escolar

Existió un amplio acuerdo en la necesidad de que los formadores de profesores deben vincularse con el mundo escolar, participando y supervisando el taller de práctica; realizando actividades de innovación y formación o haciendo clases dos horas o más en un establecimiento con los cuales existe convenio. De este modo se promueve una relación bilateral entre escuelas y universidades y la formación se vincula con lo que pasa en las aulas reales. Hay experiencias innovadoras en dicha dirección.

- Política de inducción profesores noveles

Se valoró la importancia de la inducción de profesores noveles lo que contribuiría a reforzar la formación en base a la práctica. Sin embargo, no existió consenso en si este proceso de inducción debe concluir en una prueba habilitante para ingresar a la Carrera Docente. La inducción se percibe, más bien vinculada a un proceso formativo que de habilitación.

CAPÍTULO II: FORMACIÓN EN SERVICIO

1. Introducción

En este capítulo se presentan los resultados del diálogo de la Comisión Formación en Servicio.

Los participantes trabajaron en torno al documento base elaborado por el Ministerio de Educación, reflexionaron sobre la propuesta haciendo un diagnóstico de la situación y plantearon sugerencias y propuestas de temáticas a abordar.

Después de cada sesión se elaboró un acta o registro amplio de lo conversado, que se envió en forma previa a la sesión siguiente para su revisión. Algunos participantes realizaron precisiones a las actas las que fueron corregidas e integradas oportunamente en la versión final.

En el documento base con el que se trabajó, la Formación en Servicio forma parte de uno de los procesos que debe acompañar a los docentes a lo largo de toda la Carrera Docente. Por ello es uno de los componentes de la carrera junto con la inducción a profesores novatos.

En este capítulo, se describen las principales temáticas discutidas por las y los participantes en la Comisión. La exposición se organiza considerando el diagnóstico de la situación, el análisis del documento de base del MINEDUC y las nuevas propuestas de la Comisión.

2. Temáticas discutidas por la Comisión

2.1. Diagnóstico

Oferta de formación poco pertinente para contexto y necesidades del docente

Existe acuerdo en que gran parte de la oferta de Formación en Servicio es percibida por los profesores como externa o ajena a los contextos socioculturales en los cuales trabajan. Son pocas las experiencias que hoy día realizan una formación 'situada', considerando la especificidad local de las necesidades de Formación en Servicio de los docentes y su relación con las bases curriculares nacionales.

Los profesores evalúan positivamente la calidad de la oferta de cursos de perfeccionamiento. Pero, son muy críticos a la hora de evaluar su pertinencia o relevancia para el ejercicio profesional diario. Por lo general, los cursos son acotados en el tiempo, excesivamente formales y rígidos, distantes de la realidad que afecta diariamente el ejercicio de la profesión en la escuela y sin efectos de largo plazo en el cambio de las prácticas.

Parte importante de los cursos, a juicio de los participantes, se relacionan con métodos que contribuyen a mejorar los puntajes en las pruebas SIMCE y PSU. Sostenedores y directivos ponen el foco en estos indicadores más que en la formación integral de los estudiantes. Por otra parte, los participantes opinan que los planes de capacitación afectan las planificaciones de los docentes

convirtiéndose en una carga laboral más que en una ayuda. Se critica la oferta de capacitación centrada en charlas expositivas de expertos y que no favorece ni potencian el saber y práctica de los docentes.

Esta desconexión ocurre, en gran parte, porque las decisiones sobre perfeccionamiento son tomadas por el sostenedor del establecimiento o por los directivos, sin consulta a los docentes. Estas decisiones afectan la generación de capacidades al interior de la escuela y la autonomía para tomar decisiones sobre los contenidos. Los profesores frente a estas opciones y, dado que no se esperan grandes resultados para su práctica, tienden a preferir cursos cortos y menos complejos.

Falta de tiempo de los profesores para la formación

Otro problema general, y que se destacó en la discusión, es la falta de tiempo que tienen los profesores para reflexionar sobre su práctica, trabajar en forma colaborativa y diseñar estrategias para su mejora permanente.

A juicio de los participantes, los profesores ocupan la mayor parte de su tiempo en clases lectivas lo que produce un agobio que afecta directamente su bienestar físico y subjetivo. Se afirmó que ninguna alternativa de perfeccionamiento profesional prosperará si no se redefine la distribución de horas lectivas y no lectivas de los profesores. Se subrayó que la discusión sobre uso de tiempo no lectivo se ha centrado en la educación escolar olvidando que en la educación preescolar no existe tiempo legal no lectivo para que las y los educadores puedan desempeñar tareas de planificación de la enseñanza.

El tiempo lectivo y el trabajo pedagógico es predominantemente individual y solitario. En las escuelas se generan pocos espacios para compartir profesionalmente y sostener conversaciones pedagógicas relevantes. Se plantearon experiencias que dan cuenta de ciertas resistencias institucionales al aprendizaje asociativo entre profesores. Muchas veces los profesores entienden la crítica de sus pares como una amenaza o desvalorización de su experiencia y práctica. De este modo, es necesario cambiar la cultura de la escuela y entender que los diálogos docentes son fundamentales para desarrollar el 'ciclo de la mejora' en la escuela⁹.

En este sentido, es necesario generar capacidades institucionales para liderar conversaciones complejas entre profesores.

2. 2. Definición e importancia de la Formación en Servicio

La Formación en Servicio es fundamental para el aprendizaje de los alumnos y alumnas y para el desarrollo profesional de los docentes.

Contar con un cuerpo de profesores actualizados en sus materias y metodologías de enseñanza constituyen un activo para lograr aprendizajes de calidad de los alumnos. El contenido de la Formación en Servicio debe contribuir al aprendizaje de metodologías, conocimiento de

⁹ El tema se desarrolla en la primera sesión de la Comisión. Ver Acta 1. Formación en Servicio. 18/12/2014

experiencias y desarrollo de la capacidad reflexiva de los docentes. Todo ello facilita prácticas de enseñanza más efectivas y pertinentes a la realidad de los alumnos.

Por otra parte, la Formación en Servicio de los profesores fortalece el desarrollo profesional e identidad de los docentes. El aprendizaje entre pares, el trabajo en red y la relación con instituciones formativas de calidad contribuyen al fortalecimiento y reconocimiento de la identidad profesional.

Los participantes coincidieron que la Formación en Servicio contribuye al desarrollo de las siguientes capacidades de un profesor de calidad:

- *Capacidades reflexivas y críticas de su propia práctica:* el profesor debe analizar críticamente su práctica y desarrollar competencias profesionales para la toma de decisiones pedagógicas en contextos y comunidades socioeducativas diversas, e integrar teoría y práctica. Todo ello contribuye al logro de mayores aprendizajes en sus alumnos.
- *Capacidades de colaboración y participación en redes multiprofesionales:* el profesor debe situar su quehacer profesional en el marco de un conjunto de redes y comunidades de docentes y de otras profesiones. Este trabajo colaborativo favorece el conocimiento y transferencia de experiencias pedagógicas efectivas y de buenas prácticas en el marco de contextos socioculturales específicos.
- *Logro de bienestar subjetivo:* el profesor requiere oportunidades para su desarrollo socioemocional y de bienestar subjetivo. Ello le permitirá encarar los múltiples desafíos que implica la enseñanza, en contextos socioeducativos desventajados económica o culturalmente, y el agobio laboral que afecta a los profesores por alta proporción de horas lectivas.

Por otra parte, la Formación en Servicio permite

- *Desarrollar comunidades de aprendizaje:* se planteó que el aprendizaje entre profesionales pares tiene una alta potencialidad ya que permite construir saberes pedagógicos significativos para los docentes. En las comunidades de aprendizaje se reflexiona sobre problemas reales y concretos que los maestros enfrentan en su práctica cotidiana en el aula, visibilizando nudos problemáticos comunes de la práctica docente. La valoración de los lazos de solidaridad que se producen en las comunidades de aprendizaje constituye un elemento importante de las estrategias de desarrollo profesional entre pares.
- *Fortalecer el liderazgo del profesor:* se planteó que es fundamental fortalecer el liderazgo profesional de los profesores de modo que asuman posiciones de responsabilidad en la gestión de los centros escolares, en la línea de lo que la literatura especializada ha conceptualizado como “liderazgo distribuido”. El perfil de un profesor con liderazgo marca la diferencia en el logro de aprendizajes de sus estudiantes. En este sentido, se subraya la importancia de que los directores identifiquen capacidades de liderazgo en su equipo

docente y potencien el ejercicio de estas destrezas de liderazgo en la gestión cotidiana del establecimiento.

3. Análisis y discusión de propuestas MINEDUC

3.1. *Universalidad de la Formación en Servicio*

Se expresó un amplio acuerdo en la Comisión en que el perfeccionamiento debe ser universal y comprender a los establecimientos municipales y particulares subvencionados. Se planteó que las buenas prácticas están distribuidas en todo tipo de establecimiento cualquiera sea su dependencia administrativa. Si la política de Formación en Servicio se centra solo en la educación municipal, dejará de lado un amplio conjunto de prácticas docentes que merecen difusión y reconocimiento y que ocurren en escuelas particular subvencionadas.

Los sujetos de esta política deben ser todos los profesionales de la educación. Es decir, profesores y asistentes de la educación. El esfuerzo debe estar dirigido hacia quienes están directamente involucrados en la enseñanza y formación de los y las estudiantes. La educación municipal y la particular-subvencionada se benefician mutuamente al trabajar en red; cooperar en el apoyo y formación multiprofesional y fortalecer la participación en los futuros centros locales de Formación en Servicio.

Por su parte, otros participantes consideran que el perfeccionamiento con una dirección prioritaria hacia los profesores que se desempeñan en el sector público, (40% de la matrícula a nivel nacional) focalizará recursos y esfuerzos iniciales en un sector que requiere de más apoyo ya que aquí se concentra la población con mas desventajas y deben convertirse en referentes de los valores de la educación pública. Educación de calidad, laica, admisión libre y sin selección; formación en ciudadanía, entre otros.

3.2. *La oferta de Formación en Servicio*

Respecto a los proveedores del perfeccionamiento, es decir quienes imparten los cursos y talleres, la Comisión discutió sobre el rol que le corresponde a las universidades, al CPEIP y otras organizaciones. Existió consenso en la importancia que tienen las instituciones formadoras y la academia en general. Se señala en la mesa que los profesores prefieren certificar sus cursos de perfeccionamiento con una institución de prestigio y, por ello, las alianzas con universidades y centros de formación de calidad son fundamentales.

Por otra parte, se sugiere cambiar la orientación de la oferta de formación que brindan las instituciones: desde un foco en la capacitación y entrenamiento en 'destrezas' (como lo es actualmente) a un foco en formación permanente de habilidades. El perfeccionamiento no debe ser visto como un 'evento', sino que como un 'proceso' con efectos a largo plazo.

3.3. La escuela como espacio de Formación en Servicio

Existió un amplio consenso con la propuesta del MINEDUC en considerar la escuela (o los jardines infantiles, en caso de la educación parvularia) como espacio privilegiado para la Formación en Servicio¹⁰.

Existió acuerdo en que los contenidos de la Formación en Servicio (el 'qué' de la formación) debe nutrirse de experiencias y capacidades ya existentes en las escuelas, como el PADEM, el PEI, el PME y la evaluación de las y los docentes.

A juicio de la Comisión, la escuela tiene que aprovechar y procesar mejor estos datos para el diseño de una política de perfeccionamiento más pertinente para sus profesores. Esta información si bien existe, no se interpreta y no es utilizada en forma adecuada por los equipos directivos para diseñar iniciativas de Formación en Servicio.

Por otro lado, se planteó que se deben considerar los problemas pedagógicos que produce una realidad más compleja e inclusiva de las escuelas. Por ejemplo, la gestión de las aulas heterogéneas, el manejo de la diversidad y de las necesidades educativas especiales. Los docentes deben tener estrategias para responder a identidades culturales diferentes, la atención de niños y jóvenes en situación de discapacidad o los casos de embarazo adolescente, entre otras situaciones.

Se planteó que una buena estrategia es el involucramiento de los actores en la observación de otros. Por ejemplo, observación de clases, retroalimentación, análisis de datos; y a partir de esto, que se puedan elaborar estrategias pertinentes para la mejora en el rendimiento de las y los alumnos. La reproducción de estas estrategias cristalizaría en un "ciclo de mejora", de modo que desaparece el carácter de la "evaluación" y aparece el carácter de "involucramiento" con los actores, en un esfuerzo colectivo y mancomunado por desplegar metodologías de aula efectivas que comprometan activamente al conjunto de la comunidad escolar.

Por otra parte, se debe favorecer el trabajo territorial en red de escuelas y jardines, en donde se aborden-colectivamente- problemas y necesidades comunes. La escuela es una agencia de desarrollo de capacidades, pero también se debe considerar una dimensión 'inter-escuelas'. Las escuelas de una misma localidad deben dialogar y coordinarse en estrategias compartidas para resolver problemas comunes.

En este sentido, la oferta de formación debe incluir aspectos como liderazgo docente, cultura juvenil, estrategias para la relación con la comunidad escolar y un mayor conocimiento sobre legislación educacional que afectan directamente al sector.

En otras palabras, la Formación en Servicio debe contener un conjunto de saberes y materias pedagógicas que son independientes de las disciplinas que se enseñan, y que representan un argumento adicional para constituir comunidades de aprendizaje entre pares docentes y fortalecer la confianza interna entre el equipo docente y directivo.

¹⁰ El tema se discutió particularmente en la sesión 2 de la Comisión realizada el 5/01/2015

El MINEDUC informa que ya hay iniciativas en curso orientadas a asumir la demanda de la pertinencia y contextualización del enfoque de desarrollo profesional docente. Se señala que se organizarán veinte comités provinciales de desarrollo docente durante el año 2015. Estos comités tendrán una presencia territorial asociada a las direcciones provinciales de educación. Se espera que existan 42 al término del actual Gobierno.

Estos comités, de naturaleza consultiva, buscarán levantar información sobre desarrollo profesional, contribuyendo a identificar necesidades territoriales específicas de perfeccionamiento que, a su vez, nutra y complemente la política centralizada de desarrollo profesional. Para su desarrollo es preciso que la comunidad escolar, y las redes de directores que las compongan, definan y modelen estrategias pertinentes para potenciar el perfeccionamiento y la Formación en Servicio de los docentes, que a la par con recoger la especificidad contextual, conversen con las definiciones curriculares y los objetivos de aprendizaje comunes, configurados como metas nacionales de aprendizaje y desarrollo profesional.

3.4. *Política de Formación en Servicio y Carrera Docente*

Existió un amplio acuerdo en la necesidad de generar sinergia y coordinación entre las distintas políticas y programas dirigida al profesorado. Sin embargo se planteó una diferencia en torno a la articulación que tendrá la nueva política de Formación en Servicio con la Carrera Docente.

La pregunta planteada es: ¿la Formación está al servicio del desarrollo profesional de los profesores –y su potencial escalamiento laboral, progresión en la Carrera Docente o aplicación en otras áreas de desempeño laboral- o está al servicio del mejoramiento de los aprendizajes de los y las estudiantes de Chile?¹¹

Se planteó que, muchas veces, la capacitación y acceso a programas se asocia al logro de reconocimientos económicos y administrativos que favorecen la movilidad y remuneraciones de los profesores. Este énfasis ha descuidado la preocupación que deben tener los cursos y programas formativos con las necesidades del aula y, principalmente, con los aprendizajes de los niños en las escuelas.

El perfeccionamiento docente al estar centrado en los beneficios que tiene para la Carrera Docente afecta el lugar estratégico que debe tener en la mejora en el proceso de enseñanza – aprendizaje de todos los estudiantes. Algunos de los participantes insistieron en que éste último debería ser el foco: el aula y cómo los profesores aprenden de sus pares para un desempeño profesional más exitoso, medido por una mayor calidad del aprendizaje de sus estudiantes.

¹¹ El tema se abordó particularmente en las sesiones 1 y 3 de la Comisión realizadas el 18/12/ 2014 y el 12/01/2015 respectivamente.

4. Síntesis y Propuestas de la Comisión Formación en Servicio

- Descentralizar las iniciativas de perfeccionamiento

Esta propuesta va en línea con la institucionalización de los centros locales de desarrollo docente, pero se plantea que podrían profundizarse. Existe acuerdo en la necesaria relación que debe existir entre las necesidades de la escuela y la oferta de perfeccionamiento. Se debe avanzar hacia una política de perfeccionamiento contextualizada, centrada en las necesidades de Formación en Servicio de los propios docentes y comunidades escolares y que represente un estímulo para la configuración de redes locales inter-escuelas y el trabajo asociativo entre pares docentes. Se plantea como fundamental integrar a directores y sostenedores en este proceso de diálogo y en la nueva perspectiva de Formación en Servicio.

- Diversificación y financiamiento de la oferta de perfeccionamiento

La implementación de una nueva política de perfeccionamiento docente debe ir acompañada con un incremento del presupuesto del CPEIP con el fin de que pueda financiar iniciativas de perfeccionamiento pertinentes para los distintos contextos de trabajo y crecientemente más complejas. Si el perfeccionamiento se conceptualiza como un derecho y deber del profesor, se deberían dirigir recursos para diversificar la oferta de Formación en Servicio, activando alianzas estratégicas con fundaciones y centros de educación superior, y, asimismo, asegurar la gratuidad o bajo costo de estas instancias, de modo de que tengan un correlato empírico en la mejora de las prácticas docentes, en beneficio del aprendizaje de los y las estudiantes.

- Más calidad en oferta de Formación en Servicio

Hoy en día, la oferta de perfeccionamiento es amplia, aunque heterogénea en términos de calidad (sobre todo en los programas de magísteres), de modo que, al mismo tiempo que buscar mejores y más pertinentes alternativas de Formación en Servicio, es preciso garantizar un piso mínimo de calidad. Este desafío se funda en un requerimiento de la propia política educativa, en términos de lograr que un alto número de docentes, particularmente quienes trabajen en sectores más vulnerables y de bajos rendimientos escolares, tengan acceso a oportunidades de perfeccionamiento relevante y de calidad, para así potenciar las oportunidades de aprendizaje de los y las estudiantes.

En forma especial, deben abrirse oportunidades a los docentes que se desempeñan en localidades apartadas y comunas pequeñas, sobre todo del sector rural. Si no se coloca un acento en esta dirección, se corre el riesgo de que la política pública refuerce las capacidades de los docentes mejor preparados en desmedro de quienes más necesitan de apoyo profesional.

- La Formación en Servicio debe ser una síntesis de instancias tanto formales como no formales de aprendizaje profesional

La Formación en Servicio, como toda educación, se reconoce en iniciativas “formales” (el característico curso de enero), no formales e informales, pero son las primeras las que cuentan con reconocimiento y certificación.

Por lo tanto, se debe avanzar hacia el desarrollo de una cultura que promueva y valore el perfeccionamiento no formal e informal. La Formación en Servicio informal se expresa en la conformación de redes y espacios de interacción diaria y cotidiana de los docentes, que den cuenta de disposición al diálogo, aprendizaje profesional y trabajo colaborativo entre pares.

Para esto, se requiere de un liderazgo que se distribuya entre el equipo directivo de una escuela, como también entre docentes con más perfil y potencial para apoyar a colegas en su Formación en Servicio. De este modo, se debe alcanzar un perfeccionamiento entendido como un ciclo continuo, en donde se relacionan instancias formales e informales de aprendizaje docente, que permitan activar y reforzar el ciclo de la mejora dentro de la escuela. La carrera debe entender la Formación en Servicio como una política de largo plazo, que combina instancias formales y no formales de aprendizaje profesional, que requieren también de certificación profesional, y que posibilita que el profesor se haga parte de un ‘proceso’ y no solo de un ‘evento’ de formación.

- Mayor vínculo de los expertos y formadores con el mundo de la escuela

Ante la constatación de que muchos docentes evidencian debilidades en el dominio de determinados contenidos disciplinares y de las didácticas específicas, se piensa que es fundamental realizar esfuerzos y alianzas estratégicas con universidades y centros de formación para efectos de conseguir validación institucional de los cursos de perfeccionamiento, que constituye una demanda permanente de los profesores.

Sin embargo, es constante la crítica respecto de los cursos impartidos por académicos a quienes perciben desligados de la realidad escolar, o ajenos a la práctica cotidiana del mundo de la escuela. Por lo tanto, los acuerdos que se hagan, deben estructurarse en torno a ciertos requisitos fundamentales, como por ejemplo, universidades que cuenten con equipos académicos sólidos tanto en el campo disciplinario como pedagógico, y, asimismo, que tengan una presencia permanente en las regiones para las que se solicitan los respectivos cursos de perfeccionamiento, con el fin de asegurar la posibilidad de un trabajo continuo de apoyo a los docentes y una transferencia constante de conocimiento de vanguardia en saberes pedagógicos, didácticos y disciplinares.

- Organizar Tramos de formación

Por otra parte, se sugirió distinguir en qué período de su carrera el docente se perfeccionará, y bajo qué modalidades de capacitación. Las instancias formativas deben ser distintas según el tramo de desarrollo profesional que tenga el docente. Se sugiere pensar en tres grandes etapas. Por ejemplo, es muy probable que un profesor con mucha trayectoria necesite actualización en sus materias y en cómo el conocimiento ha avanzado en las distintas áreas disciplinares en donde se desempeña. Asimismo, el profesor en ‘etapa avanzada’ puede funcionar como tutor o inductor de profesores noveles, recién insertándose profesionalmente. En este ámbito,

es necesario especificar qué va a determinar la transición de una etapa a otra y qué consecuencias tendrá para el desarrollo profesional.

CAPÍTULO III: CARRERA PROFESIONAL DOCENTE

1. Introducción

En este capítulo se exponen los resultados del análisis de la Comisión Carrera Profesional Docente.

En primer lugar, se describen las principales temáticas discutidas por los integrantes de la Comisión, así como también las posiciones y opiniones que manifiestan al respecto. Luego, se muestran los problemas diagnosticados por los participantes en relación a la propuesta de Política Nacional Docente presentada por el Ministerio de Educación, así como las tensiones que se advirtieron en la discusión. Por último, se señalan las propuestas y sugerencias planteadas por los actores.

Las principales temáticas discutidas por los integrantes de la Comisión se pueden agrupar en dos grupos: por un lado, las temáticas que hacen referencia a la necesidad de consensuar y discutir el establecimiento de nuevos fines de la educación nacional (los dos primeros temas presentados en esta sección); por otro, se realiza un análisis y discusión de la propuesta de Ministerio de Educación.

2. Temáticas discutidas por la Comisión

2.1. *Fundamentos y fines de la nueva educación*

Para los participantes en la Comisión es fundamental consensuar y establecer nuevos fines y fundamentos de la educación nacional. De acuerdo a lo planteado—uno de los principales puntos contenidos en el documento elaborado por la mesa para ser expuesto en la sesión plenaria— se propone la necesidad de crear una Carrera Docente que recoja el sentido de la educación. Entre las ideas que hicieron referencia los integrantes de la Comisión se encuentran la definición de un nuevo concepto de educación con un sentido integral, la cual promueva el aprendizaje, formación y desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes. De esta manera, se propone la urgencia de responder interrogantes como qué sala de clases queremos, y qué educadores buscamos formar.

Una segunda temática hace referencia a la necesidad de cambiar el enfoque desde el cual se construyen las políticas educativas. Específicamente, se planteó que el proyecto de Carrera Docente debe estar basado en un nuevo paradigma, el cual comprenda la educación como un derecho humano y no como un mecanismo de mercado.

Al respecto, algunos de los integrantes de la Comisión señalaron que la formulación del proyecto debiese estar basada en un paradigma distinto al paradigma tecnocrático, el cual ha orientado la construcción de políticas educativas hasta el momento. Este planteamiento lleva consigo otras iniciativas por parte de los integrantes de la Comisión, referido a la necesidad de cambiar algunos conceptos que son incluidas en la propuesta. Por ejemplo, se pide eliminar el

concepto *incentivo*, ya que obedece a un determinado paradigma, y utilizar más bien el de *reconocimiento*.

Un segundo grupo de temáticas discutidas por los integrantes de la Comisión son referidos a aspectos propios de la propuesta de Carrera Profesional Docente presentada por el Ministerio de Educación. Las principales temáticas discutidas son universalidad, tramos y el rol de la evaluación en la Carrera Docente, seguidos por la simplicidad de ésta y las condiciones del ejercicio profesional que deben modificarse antes de iniciar la implementación de una carrera profesional para los profesores del país.

2.2. Condiciones del ejercicio profesional docente

El mejoramiento de las condiciones de trabajo de los docentes fue una de las temáticas más discutidas por la Comisión. El análisis de actas y documentos complementarios permite evidenciar que todos los participantes señalan que una de las condiciones previas al establecimiento de una Carrera Profesional Docente es la aplicación de mejoras en las condiciones del ejercicio de los profesores.

Las referencias a la urgencia de mejorar las condiciones de trabajo de los profesores fueron recurrentes durante el desarrollo de las jornadas. Estas iniciativas abarcan la necesidad de establecer una nueva proporción entre horas lectivas y no lectivas, aumentar y simplificar las remuneraciones que obtiene un docente, permitir a los profesores jubilar anticipadamente, regular el tema del maltrato de apoderados a docentes, entre otras.

En este marco, varias intervenciones destacaron los problemas que afectan a los docentes de establecimientos municipales y particulares subvencionados. Por ejemplo, los complejos problemas de endeudamiento crediticio, las contrataciones de medias jornadas (y las consecuencias negativas que éstas traen consigo, como por ejemplo, la fractura del vínculo pedagógico), el exceso de trabajo administrativo con el cual algunas escuelas cargan a los docentes y que afecta un adecuado desempeño en el aula.

En la Comisión se abordaron distintos aspectos relacionados con las condiciones de trabajo del profesorado. Entre los ámbitos mayormente discutidos destaca la constante alusión a la necesidad de disminuir el tamaño de los grupos de clase, determinar una nueva proporción de horas lectivas y horas no lectivas y establecer condiciones mínimas para el ejercicio de la profesión.

Conviene señalar que, si bien todos los participantes en la Comisión coincidieron en la urgencia de mejorar las condiciones de vida y trabajo del profesorado, algunos integrantes recalcaron la importancia de enfatizar que el plan de Carrera Profesional Docente debe estar enfocado en el mejoramiento de la calidad de la educación que es entregada a los y las estudiantes chilenos.

3. Análisis y discusión de propuestas de MINEDUC

3.1. *Incentivos docentes*

La temática relativa a incentivos fue discutida en la Comisión, en especial, durante las primeras dos jornadas de diálogo¹². Inicialmente, los participantes discutieron respecto a la conveniencia de suprimir en el documento base el concepto *incentivos*, debido a que aludiría a un paradigma mercantil de la educación, lo cual no permitiría la construcción de confianzas y acuerdos con los profesores, planteándose adoptar el concepto *reconocimiento*. Posteriormente, la discusión avanzó hacia los tipos de reconocimientos que pueden considerarse en el proyecto de Carrera Profesional Docente que, a juicio de la mayoría de los participantes, debiesen ser colectivos.

La discusión en torno a los reconocimientos versó sobre la importancia de éstos en el desempeño laboral de los docentes. Si bien algunos integrantes de la Comisión señalaron que todos los reconocimientos llevaban consigo una carga simbólica negativa –aparejada al concepto de incentivos- el diálogo permitió avanzar a la comprensión de éstos no como remuneración monetaria, sino como incentivos simbólicos, como por ejemplo, un programa de perfeccionamiento, pasantías o cursos de capacitación.

Se planteó la conveniencia de crear reconocimientos colectivos, ya que la experiencia demuestra que los individuales provocan desarticulación de equipos y no el logro de metas y objetivos comunes. Los reconocimientos colectivos, en cambio, permiten fortalecer las comunidades educativas como motores de movilización de los actores, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación. A modo de ejemplo, se sostuvo que los docentes deberían tener un mejor status al interior de los establecimientos educacionales, para que así los directores tengan razones para procurar que los mejores profesores lleguen y se mantengan en su escuela.

3.2. *Universalidad*

En cuanto a universalidad de la Carrera Profesional Docente, se cuestiona la propuesta del Ministerio de Educación, principalmente porque la carrera se plantea como “obligatoria para todos los docentes del sector público (hoy municipal) y voluntaria para el sector particular subvencionado que cumpla con la ley de inclusión”¹³. De acuerdo a los documentos analizados, la mayoría de los participantes manifestaron su intención de “lograr una Carrera Docente universal” la cual debe considerar todos los niveles del sistema escolar, la educación parvularia, la educación diferencial, educación general, entre otros.

En este punto es importante señalar que algunos de los integrantes de la Comisión preguntaron sobre la posibilidad de incorporar en la normativa a los asistentes de la educación, debido al rol que estos trabajadores y trabajadoras cumplen en la vida cotidiana de las escuelas. Siguiendo lo señalado en el documento, el proyecto de Carrera Profesional Docente no consideraría a los asistentes de la educación.

¹² Ver sesiones 1 y 2 de la comisión realizadas el 18/12/2014 y el 5/01/2015 respectivamente

¹³ Documento base, p. 8.

Asimismo, la discusión en torno a la universalidad de la Carrera Profesional Docente abarca el sistema de administración de los establecimientos educacionales. Se planteó, que la adhesión voluntaria a la Carrera Profesional Docente por parte de los establecimientos particulares subvencionados debe ser revisada y, se sugiere que el Ministerio de Educación establezca un acuerdo atractivo, con el objetivo de lograr la suscripción de los profesores que trabajan en escuelas particulares con financiamiento estatal.

En esta dimensión, es importante destacar que si bien existe consenso entre los integrantes de la Comisión respecto a universalidad de la Carrera Profesional Docente, representantes de establecimientos privados plantearon dudas respecto a la regulación contractual y jurídica de los profesores que se desempeñan en establecimientos particulares subvencionados. Al parecer de los participantes, la regulación jurídica laboral de los docentes de escuelas particulares subvencionada y municipal no debe ser la misma.

Finalmente, es fundamental señalar que una parte importante de los integrantes de la Comisión plantean la necesidad de mejorar las condiciones del ejercicio profesional antes de iniciar la implementación de la Carrera Profesional Docente.

3.3. Tramos

La propuesta de Carrera Profesional Docente del Ministerio de Educación establece cinco tramos: desarrollo inicial, temprano, profesional, superior y experto, en los cuales las y los profesores deberán permanecer por un período mínimo de cuatro años.

Esta dimensión de la propuesta fue ampliamente discutida desde el primer encuentro de la Comisión. Inicialmente, varios participantes argumentaron que la división de la Carrera Profesional Docente en cinco tramos resultaría demasiado compleja, *“pues implica construir un exceso de instrumentos adecuados para permitir el avance dentro de ella”*, por lo que algunos aconsejaron disminuir el número de etapas a 3 o 4, inclinándose la mayoría por 3 etapas. En la experiencia internacional, por ejemplo, en Finlandia y Singapur la Carrera Docente tiene tres etapas.

Por otro lado, los integrantes de la Comisión cuestionaron los nombres de los tramos propuestos por el Ministerio de Educación. La principal crítica se refiere a la poca diferenciación que es posible hacer entre los niveles ‘superior’ y ‘experto’. Al respecto, algunos integrantes de la mesa solicitaron la definición de cada tramo, con el objetivo de establecer su significado en la práctica.

Surge también una crítica a los tramos propuestos por el Ministerio de Educación se refiere al criterio etario que determinaría el paso de un profesor desde una etapa a otra. Se plantea que los años de permanencia mínima de un profesor en cada una de las etapas no corresponden con lo observado en las escuelas, en donde los profesores con diez años de experiencia ya tienen cierta *expertise* profesional para ser categorizados en los niveles más avanzados.

Otra temática discutida en la Comisión, vinculada a los tramos de la Carrera Profesional Docente, es la progresión y avance entre las distintas etapas que la conforman. A lo largo del

desarrollo de los diálogos, se discutió sobre las posibilidades de progresión horizontal o vertical de los profesores durante su trayectoria profesional.

Varios integrantes de la Comisión sostuvieron la necesidad de explicitar en el documento propuesto por el Ministerio de Educación que la Carrera Docente debe ser promotora del ejercicio y desarrollo de la profesión dentro del aula. Los participantes convergieron en que la progresión dentro de la Carrera Docente no debe implicar que el profesor abandone el aula para dedicarse a labores directivas o administrativas. Específicamente, se plantea que la Carrera Docente debe promover que los docentes que realizan un buen desempeño en el aula puedan avanzar dentro de ella, reconociéndoles con un sistema que retribuya los avances en la vida profesional de forma concreta. Tal como señala el documento de la sesión plenaria, se propone que el reconocimiento se realice mediante mejoras estructurales en sus remuneraciones.

3.4. Inducción

De acuerdo al documento base, la Política Nacional Docente considera un proceso de inducción de un año, obligatoria y basada en mentorías para docentes recién titulados, con el objetivo de facilitar su inserción en las comunidades educativas y permitir el desarrollo de su autonomía profesional.

La propuesta de establecer una etapa de inducción al inicio de la Carrera Profesional Docente fue una de las dimensiones que generó más dudas entre los participantes: por un lado, se cuestionó el nombre de la etapa, por otro, no hubo acuerdo en establecer si es que la etapa de inducción sería considerada una etapa inicial de la Carrera o como una etapa de término de la Formación Inicial Docente.

En cuanto a la primera crítica, algunos integrantes de la Comisión plantearon que el nombre 'Inducción' no respondía a las necesidades del sistema escolar actual. Al respecto, una representante, del Colegio de Profesores, sostuvo que se debería preferir la palabra 'acompañamiento' en lugar de 'inducción', tal como lo proponen los últimos documentos publicados por UNESCO. Desde esta perspectiva, el término 'acompañamiento' asume la importancia de la profesionalización del docente y de su inserción en el sistema escolar.

Por otro lado, se produjeron disensos entre los integrantes de la Comisión respecto al fin de la etapa de inducción y/o acompañamiento: mientras que algunos de los participantes sí estuvieron de acuerdo en la importancia de establecer un período de preparación de los profesores recién egresados, otros dudaron sobre su necesidad.

Respecto a la importancia del proceso de inducción, se pudo observar que una gran parte de los participantes valoraron la iniciativa de establecer una etapa al inicio de la Carrera Profesional Docente, la cual permitiera a los profesores recién egresados ser acompañados y guiados por los docentes que llevan más tiempo en ejercicio. De acuerdo a lo planteado durante la tercera reunión, el proceso de inducción no debiese estar limitado al desarrollo de la autonomía profesional de los docentes noveles ni a la construcción de la profesionalización docente, sino que éste debiese ser

complementado con la Formación en Servicio en habilidades transversales, que no necesariamente son curriculares o disciplinares.

El documento base entregado por el MINEDUC propone el establecimiento de una etapa previa al ingreso a la Carrera Profesional Docente –de un año de duración-, en el cual los profesores estarían acompañados por un mentor certificado. Luego de cursar este año de inducción, los nuevos docentes deberían someterse a un proceso nacional de acreditación centralizada para ingresar a la carrera, el cual habilitaría a los profesores para ingresar a la Carrera Profesional Docente. De acuerdo a la propuesta del Ministerio de Educación, este período de inducción no formaría parte de la Carrera.

En este marco, es fundamental señalar que la inducción fue comprendida como un proceso que debiera darse al momento de iniciar la Carrera Profesional Docente, y no como un paso previo para la habilitación del profesorado o como una etapa de término de los programas de Formación Inicial Docente. En este sentido, algunos de los integrantes de la Comisión no coincidieron con la propuesta ministerial, en cuanto se plantea que la inducción o acompañamiento debiese ser parte de la Carrera Profesional Docente, como un proceso que debiese ser responsabilidad de las escuelas.

Por otro lado, la propuesta de considerar la inducción como un instrumento del proceso nacional de acreditación centralizada no fue compartida por parte de algunos participantes. Se planteó también que ello no sería necesario si las instituciones formadoras de profesores tuvieran un buen sistema de prácticas y si las escuelas realizaran evaluaciones de desempeño formativas y permanentes.

3.5. Sistema de Evaluación: objetivos y paradigma

De acuerdo al documento base, en el plan de Carrera Profesional Docente se mantiene la evaluación docente para los profesores de aula del sector municipal/público. La evaluación constaría de un portafolio que agrega el reconocimiento a otras funciones docentes e incorpora pruebas de conocimiento disciplinar y pedagógico.

En este marco, uno de los principales problemas advertidos por los participantes fue el rol de la evaluación a los profesores en el proyecto de Carrera Profesional. Siguiendo lo expuesto por los participantes en el plenario, se cuestiona la poca información respecto al objetivo y paradigma del sistema de evaluaciones. Preocupa a algunos integrantes de la Comisión que la propuesta pueda implicar demasiadas evaluaciones a los docentes, aumentando la situación de agobio laboral en que se encuentran los profesores en la actualidad. A algunos también les preocupa que estas evaluaciones impliquen valoraciones academicistas extras y de poco impacto en el mejoramiento de la práctica pedagógica.

Al respecto, es importante señalar que algunos integrantes plantean la necesidad de entender la evaluación docente como un acompañamiento dentro de la escuela y dentro de la sala de clases; como una instancia que les permita a los profesores enfrentar nuevas interrogantes y espacios de integración.

Siguiendo lo señalado por los participantes, los principios orientadores de la evaluación docente deben ser repensados, para lograr eliminar el carácter punitivo del instrumento, y que permita ser un aporte de mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

4. Síntesis y propuestas de la Comisión

El análisis de los documentos elaborados a partir de los diálogos mantenidos por los integrantes de la Comisión permite evidenciar que la propuesta de Carrera Profesional Docente plantea una serie de interrogantes. Los participantes coincidieron en que las dudas deben ser respondidas y explicitadas en una nueva versión de la propuesta.

- Realizar evaluaciones docentes formativas

Por un lado, integrantes de la Comisión coincidieron en que el documento del Plan Nacional Docente debe explicitar que la nueva política educacional está basada en nuevos fines y objetivos de la educación, la cual se comprende como un derecho social y desde una perspectiva integral. Considerando esto, se sostuvo que el nuevo sistema de evaluaciones que el documento propone debe tener en cuenta el impacto que éste tendría en la práctica pedagógica, reiterándose en variadas oportunidades que las evaluaciones deberían tener un carácter formativo y no punitivo.

- Definir el rol de la escuela en el acompañamiento a profesores Por otro, se plantearon dudas sobre el ingreso a la Carrera Docente. ¿Será comprendida como proceso habilitante? ¿Qué institución estará a cargo de la inducción? En este marco, se planteó que es fundamental definir cómo se realizaría el acompañamiento a los profesores, y cuál sería el rol de las escuelas y de equipos de profesores en el proceso.
- Incluir nuevos criterios en la definición de tramos

En cuanto a los tramos de la Carrera Profesional Docente, la propuesta generó diversas críticas. Entre ellas se cuestionan los plazos para avanzar entre los niveles de la Carrera Profesional Docente. Se plantea que son demasiado largos, lo cual hace la carrera poco atractiva. Sumado a esto, se pone en duda el criterio etario que permitiría a los docentes progresar en la carrera, argumentándose que los años de experiencia de los docentes no necesariamente implican calidad del trabajo desempeñado.

Este criterio etario no se corresponde necesariamente con la realidad educacional, puesto que hay profesores jóvenes que logran tener buen desempeño en el aula en poco tiempo, así como también hay docentes con una importante cantidad de años de experiencia que no mejoran sustantivamente en sus prácticas. Por otro lado, se señala que, para el avance de tramos dentro de la carrera, falta incluir un foco de formación y desarrollo humano integral, pues el avance estaría demasiado centrado en un currículo estrecho. Asimismo, se critica que en los tramos propuestos falta recoger el contexto de la escuela y la construcción de saberes pedagógicos.

- Mejorar las condiciones de vida y ejercicio del profesorado

Una de las principales propuestas realizadas por la Comisión y que se refiere al mejoramiento de las condiciones de vida y ejercicio del profesorado. Al igual que en la Comisión Formación Inicial Docente, la Comisión de Carrera Profesional Docente propuso que el mejoramiento de las condiciones de vida y ejercicio del profesorado debe ser una acción anterior a la implementación de la Carrera Profesional Docente. Los consensos en torno a esta propuesta son resumidos en los siguientes puntos:

- Alza sustantiva en el monto de los salarios docentes, mediante la aplicación de una política de remuneraciones que entregue una retribución apropiada a profesores y profesoras. Se planteó que la determinación de los montos de las remuneraciones para los docentes debe estar basada en el reconocimiento de la importancia de la labor de formar a las futuras generaciones, en la consideración de las diferencias sociales de desempeño, y en la dignificación de las jubilaciones y condiciones de retiro.
 - Mejoramiento de las condiciones laborales, a través del establecimiento de exigencias mínimas a las escuelas en materia de distribución de horas lectivas y no lectivas, trabajo burocrático o administrativo, construcción de espacios colaborativos entre docentes y las comunidades, o disminuir el número de estudiantes por aula.
- Construir la política educacional con base en un nuevo concepto de educación

Se planteó que la política educativa futura, y sobre todo el proyecto de Carrera Profesional Docente, debe estar basado en un nuevo concepto de educación, que permita el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes.

CAPITULO IV: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Se observó la existencia de importantes consensos respecto a las orientaciones centrales del Plan Nacional Docente. Se valoró la propuesta del MINEDUC, el carácter integral de la misma y la voluntad de las autoridades de presentar en un breve plazo la Ley de Carrera Docente.

Las y los participantes expresaron también diferencias de opinión con algunos puntos de las propuestas del Ministerio y propusieron, a la vez, otros temas importantes de incluir en la discusión y diseño de políticas.

En este capítulo se presentan los principales acuerdos, diferencias y propuestas planteadas en cada una de las comisiones.

1. Formación Inicial

Se abordaron los problemas sustantivos que afectan el acceso, el proceso formativo y el egreso de las carreras de pedagogía. También se analizó en esta comisión el problema de la inducción ya que, parte importante de ella, se entiende relacionada con las prácticas que deben tener los programas de formación de profesores con las escuelas y el sistema escolar.

En general existió acuerdo en torno las principales propuestas realizadas en el documento de base presentado por el MINEDUC. Hay diferencias en la definición de los alcances y en algunas líneas de acción. En la Comisión se abordaron también aspectos que no están presentes en el documento inicial y que se sugiere incluir en una nueva versión.

Se insistió en el diálogo de la Comisión que, en primer lugar, se deben explicitar las orientaciones básicas de una visión de la formación de profesores, sin esta visión será difícil constituir un sistema coherente, coordinado y efectivo a nivel nacional. Por otra parte, se expresaron disensos en torno al marco regulatorio y procesos de inducción. Para algunos un Marco regulatorio más estricto puede afectar la autonomía de las universidades. En cuanto al proceso de inducción, no hay acuerdo en que culmine en algún tipo de evaluación para ingresar a la Carrera Docente.

En la siguiente tabla se identifican los principales ejes temáticos o problemas abordados en la Comisión; las propuestas planteadas en el documento base del MINEDUC y las principales propuestas resultantes del diálogo de la Comisión.

Tabla 1
Comparación Ejes temáticos Formación Inicial, propuestas MINEDUC y propuestas Comisión

Eje temático	Propuesta MINEDUC	Propuestas de la Comisión
Atraer y seleccionar estudiantes con altas capacidades y vocación pedagógica.	Puntaje corte PSU promedio sobre 550 puntos o 30% superior de ranking de notas de egreso de Enseñanza Media. Detectar talentos pedagógicos en el marco programa PACE	Aumento gradual requisitos de ingreso a pedagogía Puntaje corte mínimo acordado y obligatorio para todas las universidades públicas y privadas Revisar PSU y su ponderación en selección de estudiantes Diversos instrumentos de evaluación que consideren talento y vocación
Elevar estándares de conocimientos disciplinarios, pedagógicos y profesionales	Fortalecer cuerpo académico Actualizar los programas de estudio Cambios en pedagogía de formación en el aula Fortalecer investigación educativa y vinculación internacional	Estándares formativos obligatorios Mínimo Común de materias en todas las carreras Carreras de 5 años Mas especialización disciplinar en Educación Básica Redefinir prueba INICIA
Vincular las carreras de pedagogía con sistema escolar	Consolidar vínculos con comunidades escolares de distintos contextos Relacionar experiencia de profesores en ejercicio con Formación Inicial de profesores	Sistemas de prácticas efectivos y que relacionen desde el inicio de la carrera al futuro profesor/a, con el aula, los docentes y la comunidad escolar Integrar necesidades de las escuelas en diseño de prácticas formativas. Relación bilateral Docentes formadores de profesores deben tener vínculo son sistema escolar
Inducción e identidad profesional	Inducción obligatoria, de un año de duración, para recién titulados, basado en mentorías Prueba habilitante Carrera Docente al final proceso de inducción Estrategias de apoyo construcción temprana profesionalidad docente	No hay acuerdo con propuesta MINEDUC. Opciones planteadas (i) La Inducción debe resolverse en un 5º año de formación pedagógica; (ii) debe ser un acompañamiento en el primer año o inicio de la Carrera Docente; No debe haber prueba habilitante al final de inducción
Calidad de los resultados de los procesos pedagógicos de las universidades	Nuevo modelo de evaluación de Formación Inicial Docente (FID) Registro permanente y actualizado de datos institucionales de FID Mejorar titulación oportuna y seguimiento de egresados Considerar necesidades y demandas territoriales para creación nuevas carreras	Regulación más estricta a Universidades y programas de Formación Inicial por parte de MINEDUC Ampliar cobertura de Convenios de desempeño Cumplir con nuevos y más exigentes estándares de acreditación para carreras de pedagogía Crear Consejo de Formación de Profesores con representantes de MINEDUC y Facultades de Educación (entidad rectora que orienta e incide en programas FID),

Como se observa en la tabla, existe acuerdo en la importancia de atraer los mejores talentos a las carreras de educación pero, al mismo tiempo, se sugiere avanzar hacia mecanismos de selección más complejos y que combinen distintos tipos de estrategias y de instrumentos.

Todos coinciden en una preocupación central: la calidad de la formación de los futuros profesores. El marco regulatorio existente no ha sido efectivo y la mayor parte de los participantes aspiran a cambios que den más autoridad al MINEDUC sin afectar la autonomía que tiene las universidades para sus definiciones y conducción de los procesos formativos. Se propone la creación de un Consejo Nacional de formación de profesores que reúna al Ministerio y universidades y que, de un modo parecido al funcionamiento del CRUCH, defina en conjunto orientaciones y estándares formativos exigentes que se asuman con carácter de obligatorios.

Existió acuerdo en la necesidad de redefinir la prueba INICIA y que esta debe ubicarse en la fase formativa con el fin de que sus resultados orienten los esfuerzos de las instituciones formadoras. Al mismo tiempo, todos coincidieron en la necesidad de fortalecer la relación de las universidades con el sistema escolar en la formación de futuros profesores. Aún más se propone que, en esta relación, las escuelas deberían tener mayor incidencia en la organización e implementación de las prácticas formativas.

Por último, conviene subrayar, el consenso existente en torno a la importancia de los procesos de inducción y acompañamiento profesional al profesor novel en su inserción laboral. Sin embargo, no existió acuerdo en que esta tarea sea realizada fuera del marco de la Formación Inicial. Las prácticas profesionales y la relación de las universidades con las escuelas debieran ser buenos mecanismos de inducción. Tampoco existió acuerdo en una prueba habilitante al finalizar el periodo de inducción.

2. Formación en Servicio

Esta comisión se caracterizó por los consensos y visión compartida de los participantes sobre los problemas y estrategias de acción. Existió un amplio acuerdo con las propuestas del documento base y, en la discusión, se enriquecieron definiciones y líneas de acción.

Existe acuerdo en que la oferta actual de Formación en Servicio es heterogénea en calidad y descontextualizada de la realidad de las escuelas y de las necesidades de los docentes. Por ello, se requiere un cambio de paradigma en la formación, diseñando procesos de más larga duración y que impliquen un acompañamiento situado en los contextos de trabajo de los docentes.

En la siguiente tabla se presentan los principales temas tratados, propuestas del MINEDUC y las propuestas que surgieron del diálogo de la Comisión.

Tabla 2
Comparación Ejes temáticos Formación en Servicio, propuestas MINEDUC y
Propuestas Comisión

Eje temático	Propuesta MINEDUC	Propuestas de la Comisión
Concepto de Formación en Servicio	Proceso formativo de fortalecimiento de capacidades docentes y comprensión más compleja de la profesión Desarrollo profesional continuo en función de necesidades de la escuela y de los docentes. Es un derecho de los docentes	Se refuerza visión e importancia para desarrollo profesional y Carrera Docente Se define como un derecho para todos los profesores que el Estado debe garantizar Se amplían propósitos y sentidos de Formación en Servicio Se sugiere subrayar logros en: capacidad reflexiva; bienestar subjetivo del docente; liderazgo del profesor, comunidades de aprendizaje y trabajo en red
Estrategias de Formación en Servicio	Con el fortalecimiento de Educación Pública se constituirán Comités de Desarrollo Profesional Docente descentralizados. Estos comités colaborarán con los Servicios Locales de Educación en el diseño y ejecución de Formación en Servicio	Profundizar la descentralización de Formación en Servicio. Alianzas con instituciones de Educación Superior de prestigio para más calidad y diversidad de oferta. Más recursos para garantizar gratuidad o bajo costo de cursos Docentes e instituciones que ofrecen Formación en Servicio con sólidos conocimientos, experiencia y vínculos con realidades regionales
Contenido y Métodos de Formación en Servicio	Desarrollo profesional continuo Comunidades de aprendizaje Modelo formativo específico para profesores de EMTP que reconozca su formación y práctica para obtener título profesional. Fortalecer estrategias de formación de directores en concordancia con el desarrollo de gestión directiva.	Los contenidos de cursos en relación con contexto y práctica pedagógica del profesor. Oferta debe estar centrada en formación en habilidades y capital decisional de profesores y no en entrenamiento de destrezas (actual). Contenidos en base a experiencias y capacidades existentes en las escuelas (ej. PADEM, PEI, PME y evaluación docente). Fortalecer observación de prácticas y comunidades de aprendizaje Articular instancias formales y no formales de formación
Formación y Carrera Docente		No existe acuerdo: ¿Formación en Servicio para fortalecer Carrera Docente o resolver necesidades de las escuelas y de los aprendizajes de los alumnos? Instancias formativas organizadas según tramo de desarrollo profesional del docente.

Existe un amplio acuerdo en entender el perfeccionamiento como un derecho de los docentes y por ello el Estado debe garantizar su financiamiento y los tiempos para que los docentes puedan acceder a una oferta de calidad. En forma especial, se insistió en la Comisión, deben abrirse oportunidades a los docentes que se desempeñan en contextos vulnerables, en localidades apartadas y comunas pequeñas.

Se planteó una discusión sobre la relación entre Formación en Servicio y Carrera Docente. La Formación en Servicio, para parte importante de la Comisión, debe estar en función de las necesidades de las escuelas y de los niños más que de la carrera individual del profesor. Otros insistieron en la necesidad de fortalecer la profesionalidad del profesor. La tensión no se resolvió y se debe buscar un buen equilibrio entre estas dos dimensiones de la formación.

Se valoró la importancia de visualizar la formación y perfeccionamiento de profesores de Enseñanza Media Técnico Profesional y de directivos de establecimientos para el desarrollo de sus habilidades y competencias.

Finalmente, existió un amplio acuerdo en que la Formación en Servicio debe ser para todos los docentes independientemente del tipo de establecimiento y nivel en el cual trabajen.

3. Carrera Docente

En la Comisión existió acuerdo en las ideas centrales de las propuestas de Carrera Docente. Sin embargo hay desacuerdos importantes, y se plantearon interrogantes que requieren respuestas en una nueva versión del documento presentado por el MINEDUC.

Los integrantes señalaron que se debe explicitar, en primer lugar, que la política educacional está basada en nuevos fines y objetivos de la educación, la cual se comprende como un derecho social y desde una perspectiva integral. Este cambio de paradigma ayudaría a comprender los nuevos sentidos y alcances de las propuestas formuladas. Este cambio de visión incide, por ejemplo, en las evaluaciones que se realizan a las y los docentes las que deberían tener un carácter formativo y no punitivo.

Se plantearon dudas sobre el ingreso a la Carrera Docente. ¿Será comprendida como proceso habilitante? ¿Qué institución estará a cargo de la inducción? En este marco, se planteó que es fundamental definir cómo se realizaría el acompañamiento a los profesores noveles, y cuál sería el rol de las escuelas en este proceso.

En la siguiente tabla se resumen los principales temas tratados, las propuestas del documento de Base del MINEDUC y las propuestas que surgieron del diálogo de la Comisión.

Tabla 3
Comparación Ejes temáticos Carrera Docente, propuestas MINEDUC y
Propuestas de la Comisión

Eje temático	Propuestas MINEDUC	Propuestas de la Comisión
Número de tramos de la Carrera Profesional Docente	Cinco tramos: Desarrollo Inicial, Temprano, Profesional, Superior y Experto	Se cuestionan los nombres y la cantidad de tramos. Se proponen tres tramos
Permanencia de un profesor en cada tramo	Se establece una permanencia mínima de cuatro años en cada tramo	Se plantea que el criterio etario no se adecúa a la realidad educacional chilena, puesto que hay profesores jóvenes con gran experiencia en aula
Universalidad de la Carrera	Se propone que la Carrera Profesional Docente debe ser obligatoria para el sector municipal, y voluntaria para el sector particular subvencionado	Los integrantes, en su mayoría, sostuvieron que la Carrera Profesional Docente debe ser universal para todos los niveles y dependencias.
Inducción e ingreso a la Carrera Profesional Docente	Aplicación de un proceso de inducción obligatoria, de un año de duración, basada en mentorías para docentes recién titulados. Habilitación a través de proceso nacional de acreditación central para ingresar a la Carrera	Algunos integrantes cuestionaron el nombre de la etapa de inducción, proponiendo el nombre de <i>acompañamiento</i> . Se dudó respecto a la necesidad de esta etapa, porque la responsabilidad de preparar a los profesores noveles radicaría en las instituciones formadoras.
Incentivos docentes	(Propuesta surge desde la Comisión)	Algunos plantearon necesidad de no utilizar la palabra <i>incentivos</i> , debido a que aludiría a un paradigma mercantil de la educación. Se propone adoptar el concepto <i>reconocimiento</i>
Condiciones de vida y ejercicio del profesorado	Mejorar condiciones de trabajo y las remuneraciones de los docentes de buen desempeño. Estimular ejercicio de mejores profesores en establecimientos vulnerables y regiones extremas	Antes de implementar Carrera Profesional Docente, es fundamental mejorar condiciones de trabajo: nueva proporción entre horas lectivas y no lectivas; simplificación y aumento de remuneraciones, jubilaciones, entre otros
Nuevo concepto de educación	(Propuesta surge desde la Comisión)	Política educativa debe estar basada en un nuevo sentido de educación que promueva aprendizaje, formación y desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes. La educación entendida como un derecho humano y social
Evaluación docente	Se propone mantener la evaluación docente para los profesores de aula permitiendo transitar entre distintos tramos de la Carrera Profesional Docente	Se propone que la evaluación docente deje de tener un carácter punitivo y tenga un carácter formativo

Entre los temas de mayor discusión destacan las definiciones y la cantidad de tramos propuestos para la Carrera Profesional Docente. Como se observa en la tabla, se cuestionan, por ejemplo, los plazos para avanzar de un nivel a otro; el criterio etario que permitiría progresar en la carrera; se señala que el progreso no debe estar centrado solo en el currículo; además de tensionarse la necesidad de hacer prevalecer criterios pedagógicos más que administrativos en la progresión de los tramos de la Carrera.

Se insistió en que la Carrera Docente debe ser sencilla, es decir, debe ser de fácil comprensión para los docentes y generar un proceso de adaptación en el sistema educativo que permita rápidamente su socialización e instalación. Además, los integrantes de la Comisión concordaron en priorizar el desarrollo de la Carrera Docente en la sala de clases, recomendando crear reconocimientos e incentivos que permitieran a los profesores avanzar progresivamente en la Carrera como profesores de aula.

Otras tensiones a resolver son las siguientes: se señaló que el proyecto de Carrera Profesional Docente debe recoger la importancia del contexto en donde los profesores ejercen su labor; se plantearon dudas sobre la inducción (si es que ésta sería entendida como un proceso de habilitación profesional) y quién estaría a cargo del proceso de acompañamiento; preocupó a algunos miembros la posibilidad de que el sistema de evaluación causara agobio laboral a los docentes; y se sostuvo que no queda claro cómo en la Carrera Profesional Docente se incluiría a educadores de párvulos.

Finalmente se destacó la importancia de asociar la carrera al mejoramiento de las condiciones de vida y ejercicio del profesorado. Aún más, la Comisión propone que el mejoramiento de las condiciones de vida y ejercicio del profesorado deben ser una condición para la implementación de la Carrera Profesional Docente. Por esta razón se propone el mejoramiento de las remuneraciones del profesorado que se desempeña en establecimientos escolares municipales y particulares subvencionados y el aumento de horas no lectivas.

ANEXOS

1. Instituciones participantes

Institución	Sigla
Asociación Chilena de Municipalidades	ACHM
Central Única de Trabajadores	CUT
Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación	Ceppe
Centro de Estudios Públicos	CEP
Centro de Investigación Avanzada en Educación	CIAE
Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación	CIDE
Centro de Políticas Comparadas de Educación	CPCE
Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.	CPEIP – MINEDUC
Centro de Medición Universidad Católica	MIDE – UC
Ministerio de educación	Mineduc
Organización Mundial para la Educación Preescolar	OMEP
Sociedad nacional de agricultura	SNA Educa
Sociedad de Instrucción Primaria	SIP
Sociedad de Fomento Fabril	SOFOFA
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization	UNESCO
United Nations Children's Fund	UNICEF
Universidad Alberto Hurtado	UAH
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	UMCE
Federación de Asociaciones de Académicos de Universidades Estatales de Chile	FAUECH
Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas	CRUCH
Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile	
Fundación Belén Educa	
Fundación Chile	
Fundación Educacional Arauco	
Colegio de Profesores	
Universidad Central	
Vicaría de la Educación	
Educación 2020	
Elige Educar	
Enseña Chile	

2. Instituciones participantes por mesa

MESA: FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Institución

Enseña Chile

Colegio de Profesores

UNICEF

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

SNA Educa

Universidad Alberto Hurtado

Vicaría de la Educación

Elige Educar

Educación 2020

MINEDUC

Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile

MINEDUC

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación

MINEDUC

CPEIP – MINEDUC

Organización Mundial para la Educación Preescolar

Centro de Investigación Avanzada en Educación

Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas

MESA: FORMACIÓN EN SERVICIO

Institución

SNA Educa

UNESCO – CEPPE

Educación 2020

Fundación Educacional Arauco

Elige Educar

Fundación Chile

Fundación Belén Educa

MINEDUC

SOFOFA

CPEIP – MINEDUC

Universidad Central

SOFOFA

Enseña Chile

Fundación Chile - Agencia de la Calidad

MESA: CARRERA PROFESIONAL DOCENTE

Institución

Colegio de Profesores

Centro de Políticas Comparadas de Educación

Enseña Chile

Centro de Estudios Públicos

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Sociedad de Instrucción Primaria

Federación de Asociaciones de Académicos de Universidades Estatales de Chile

Vicaría para la Educación

MIDE – UC

Asociación Chilena de Municipalidades

Educación 2020

UNESCO

Universidad Central

Central Unitaria de Trabajadores

Elige Educar

Sociedad de Instrucción Primaria

Asistentes de la educación - Central Unitaria de Trabajadores

Centro de Investigación Avanzada en Educación

MINEDUC

SNA Educa