



El Plan **Maestro**

DIÁLOGOS PARA
LA PROFESIÓN
DOCENTE

Principios y
Propuestas de
El Plan Maestro

Miembros del consejo



Con el apoyo de



TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|-----------|
| Introducción | 5 |
| I. Descripción del proceso | 5 |
| II. Metodología de trabajo | 6 |
| III. Principios que inspiran las propuestas de El Plan Maestro | 8 |
| Propuestas de El Plan Maestro | 11 |
| I. ¿Qué educadoras y educadores necesita Chile? | 1 |
| II. ¿Cómo se seleccionan y forman los docentes que necesita el país? | 17 |
| A. Selección: mecanismos para atraer a los mejores a estudiar pedagogía | 17 |
| <i>Divergencia</i> | 19 |
| B. Formación inicial docente: articulación de contenidos, procesos y requisitos para las instituciones formadoras. | 19 |
| <i>Divergencia</i> | 25 |
| C. Evaluación de la formación y requisitos para el ejercicio docente | 25 |
| <i>Divergencia</i> | 26 |
| III. ¿Cuáles son los elementos indispensables de la carrera docente y cómo debiera ser la evaluación docente? | 26 |
| A. Ingreso a la carrera docente | 26 |
| <i>Divergencias</i> | 28 |
| B. Etapas de la carrera docente | 29 |
| <i>Divergencia</i> | 31 |
| C. Progresión en la carrera docente | 32 |
| <i>Divergencias</i> | 33 |
| D. Evaluación docente | 34 |
| <i>Divergencias</i> | 38 |
| IV. ¿Cómo debieran ser las condiciones del ejercicio profesional y el desarrollo profesional docente? | 34 |
| A. Política de Desarrollo Profesional Docente | 34 |
| B. Remuneraciones y asignaciones | 45 |
| <i>Divergencias</i> | 49 |
| C. Relación contractual y liderazgo pedagógico | 49 |
| D. Elementos facilitadores de la enseñanza | 51 |
| <i>Divergencia</i> | 54 |
| V. ¿Cómo debiera ser el rol de la comunidad educativa, de sus actores y la relación con la institucionalidad respecto a la Profesión Docente y la articulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje? | 55 |
| A. Comunidad Educativa y marco institucional | 55 |
| <i>Divergencia</i> | 60 |
| B. Rol de los actores de la Comunidad Educativa | 61 |
| <i>Divergencias</i> | 63 |
| C. Comunidad educativa y el rol de los apoderados y estudiantes en ella. | 64 |
| <i>Divergencia</i> | 67 |
| D. Funciones e interacciones de los asistentes de la educación dentro de las comunidades educativas | 67 |

1 Las instituciones miembros del Consejo Consultivo son las siguientes: Asociación Chilena de Municipalidades (AChM), Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en la 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 la Educación (CPCE), Colegio de Educadores de Párvulos de Chile A.G., Colegio de Profesores de Chile A.G., Colegios Particulares de Chile AG (CONACEP), Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH), Consejo de Decanos de la Educación del CRUCH, Consejo Nacional de Asistentes de la Educación, Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios (CONES), Educación 2020, Elige Educar, Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE), Fundación Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Vicaría para la Educación de Santiago. La iniciativa cuenta, además, con el apoyo de la UNESCO, oficina de Santiago, y de la Biblioteca Nacional de Santiago.

2 Los integrantes del Foro Base son: Los integrantes del Foro Base son: Carlos Iturrieta (asistente de la educación), Carmen Sotomayor (académica), Catalina Padilla (profesora), Celen Fernández (estudiante), Celia Alvaríño (sostenedora), César Jaramilo (profesor),

I. Descripción del proceso

El Plan Maestro es un espacio de participación y diálogo en el que se reúnen diversos saberes, trayectorias, experiencias vitales y visiones sobre la profesión docente. A través de un diálogo horizontal, colaborativo y transparente, se generó un diagnóstico y una visión común de los cambios que se necesitan para una nueva política docente. Estas propuestas pretenden ser insumos para la definición de la política pública a largo plazo sobre la materia, orientados al avance en la meta mayor: que cada niño, niña y joven cuente con grandes maestras y maestros, y así la educación pueda ser realmente un motor de desarrollo integral. Para ello necesitamos mejorar significativamente la manera en que atraemos, formamos y retenemos a los docentes de Chile.

El Plan Maestro, convocado por 20 instituciones comprometidas con la educación del país, invitó a la ciudadanía a participar en diversas instancias para, en un plazo de 120 días, generar propuestas para una nueva política docente.

Las instituciones convocantes forman el **Consejo Consultivo**¹, que guía el proceso. Éste invitó a más 40 personas de todo Chile, que representan diversas realidades del sistema educativo, a buscar acuerdos e identificar divergencias sobre lo que debiera ser la base de una nueva profesión docente. Este grupo de personas conforman el **Foro Base**², el cual está compuesto por maestras y maestros, asistentes de la educación, estudiantes, apoderados, académicos, directivos y sostenedores; son del norte y del sur, de sectores urbanos y rurales, hombres y mujeres. El Foro Base, como principal espacio de participación, generó el grueso de las propuestas que a continuación se presentan, las cuales fueron nutridas por el Consejo Consultivo.

A su vez, se realizaron dos grandes Encuentros Ciudadanos, en Antofagasta y Temuco, junto con más de 30 encuentros ciudadanos en todo Chile que cada comunidad educativa organizó por sí misma. Esto fue posible por la utilización de un set de participación descargable de la página web de El Plan Maestro, el cual también se podía solicitar al Consejo Consultivo, lo que permitió que cualquier comunidad interesada en la profesión docente pudiese generar sus propias propuestas y ser parte de El Plan Maestro. Aquellas surgidas de dichos encuentros fueron discutidas en la última sesión del Foro Base, siendo varias de ellas incorporadas en el presente documento,

lo que facilitó recoger de mejor manera las diversas realidades de nuestro país.

El Plan Maestro también generó distintas acciones públicas e intervenciones ciudadanas con el fin de llamar la atención de la ciudadanía sobre lo importantes que son las maestras y maestros en el proceso educativo de los niños, niñas y jóvenes. Por ello, el set de participación mencionado incluyó un conjunto de letras gigantes, que permitieron que cientos de personas, desde Arica hasta Aysén, hicieran sus propias intervenciones públicas, para remecer e invitar a sus comunidades a reflexionar sobre la materia.

II. Metodología de trabajo

Para la construcción de las propuestas, el Foro Base y el Consejo Consultivo acordaron realizar diversas sesiones de trabajo en torno a ejes temáticos. Junto con las propuestas surgidas de estas sesiones, se presentan, a su vez, las divergencias. De esta manera, aquellos aspectos sobre los cuales no se alcanzó un acuerdo a lo largo del proceso, aparecen identificados, indicándose los principales argumentos que se contraponen, lo que puede contribuir también a la construcción de alternativas de política pública en educación.

El Foro Base sesionó en 6 ocasiones, 5 de ellas para analizar temas planteados por el Consejo Consultivo, y la última sesión para revisar la coherencia de las propuestas, así como los comentarios hechos por el Consejo y las propuestas surgidas de los Encuentros Ciudadanos.

El resultado del trabajo conjunto de todos los organismos e instancias de El Plan Maestro está ordenado según las principales materias y preguntas abordadas durante las sesiones. Las interrogantes discutidas fueron: (1) ¿qué educadoras y educadores necesita Chile?; (2) ¿cómo seleccionar y formar los docentes que Chile necesita?; (3) ¿cuáles son los elementos indispensables de la carrera docente y cómo debiera ser la evaluación docente?; (4) ¿cómo debieran ser las condiciones del ejercicio profesional y el desarrollo profesional docente?; y (5) ¿cómo debiera ser el rol de la comunidad educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

César Veragua (profesor), Erwin Frei (académico), Esteban Arenas (profesor), Fancy Castro (académica), Felipe Arzola (asistente de la educación), Flor Hernández (UTP), Florencia Martínez (estudiante), Gladys Pérez (educadora de párvulos), Gloria Sáez (profesora), Gonzalo Oyarzún (estudiante), Gonzalo Tejada (director), Jacqueline Herrera (asistente de la educación), Jeannette Paineñanco (técnica en educación de párvulos), Johanna Morales (profesora), Juan Aguilar (director), Julián Salinas (estudiante secundario), Leopoldo Muñoz (director), Margarita Soto (asistente de la educación), María Ester Zúñiga (profesora), Matías Riveran (estudiante secundario), Mónica Aravena (directora), Natalia Mora (estudiante), Óscar Nail (decano), Pablo salinas (profesor), Patricio Sarmiento (profesor), Paulina Aliaga (profesora), Paulina Cartagena (profesora), Pelusa Orellana (académica), Reynaldo Zumarán (profesor), Rodrigo Pérez (sostenedor), Soledad Vergara (apoderada), Tatiana Cisternas (académica), Verónica Vargas (asistente de la educación), Víctor González (director), Víctor Vaccaro (apoderado), Yasna Jelincic (académica), Yulan Sun (académica).

Al finalizar el proceso, las propuestas de El Plan Maestro se hacen públicas, invitando a la ciudadanía a sumarse a ellas a través de la campaña “**Firme por la profesión docente**”. En ella, se convoca a personas y organizaciones a adherir a los principios que inspiran las propuestas, para así dar más fuerza ciudadana al proceso.

Por último, las propuestas son entregadas a las autoridades del país: la Presidenta de la República, el Ministro de Educación y los miembros del Congreso Nacional.

Como parte de la transparencia del proceso y para motivar mayor discusión sobre este tema, las propuestas estarán disponibles para toda la ciudadanía. Del mismo modo, las actas de cada sesión fueron incorporadas a la página web. Así, gracias al trabajo sistemático y abierto de la sociedad civil organizada y a la adhesión de miles de ciudadanos, se generarán las bases para una nueva política docente. Con ello se busca dar a la profesión la valoración social que merece, y de esa forma, facilitar el desarrollo pleno de millones de niños, niñas y jóvenes.



Intervención urbana Instituto Nacional.

III. Principios que inspiran las propuestas de El Plan Maestro

La Educación es un derecho y tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona humana en las distintas etapas de su vida. El Plan Maestro entiende que para lograr este objetivo las educadoras y educadores son actores clave y que será imposible mejorar la calidad y equidad de nuestra educación si no mejoramos las condiciones de formación y ejercicio de la profesión de nuestras maestras y maestros, actuales y futuros, así como su relación con los demás miembros de las comunidades educativas. Esto también hará más atractiva la profesión docente para quienes tienen la vocación de enseñar.

Los principios y propuestas de El Plan Maestro incluyen a todos los educadores, en el sentido amplio de la palabra: profesoras y profesores de enseñanza básica, enseñanza media de todas las especialidades, educación científico humanista y técnico profesional, así como educadoras y educadores diferenciales y educadoras y educadores de párvulos que se desempeñan en establecimientos educativos de todas las dependencias. A su vez, ciertos principios y propuestas hacen referencia a los asistentes de la educación, quienes también son educadoras y educadores, cumpliendo un rol fundamental en las comunidades educativas.

Los principios de El Plan Maestro que están contenidos en las cerca de 130 propuestas que aquí se presentan, reflejan también los puntos prioritarios de una nueva política docente. Estos son los siguientes:

1. Docentes con vocación para enseñar y un sólido manejo disciplinar y pedagógico. Chile necesita que estos docentes sean autónomos, empoderados, reflexivos, conscientes de su responsabilidad en la formación integral de ciudadanos, y con altas expectativas respecto de la capacidad de aprender de sus estudiantes.

2. Mejor formación inicial docente, con más exigencias y mayor vinculación con la realidad escolar. En todo Chile se requieren instituciones formadoras de alta calidad, selectivas en su ingreso, académicamente exigentes y orientadas a formar docentes vinculados a la realidad

del aula y su contexto. El Estado debe resguardar que los diversos programas cumplan cabalmente con este propósito, así como promover una efectiva regulación de la oferta de carreras de Educación en el país.

3. Carrera docente para los maestros de todos los establecimientos que reciben financiamiento público.

La carrera docente debe servir de marco para todas las maestras y maestros que se desempeñen en instituciones que reciban recursos públicos, sin importar su dependencia.

4. Carrera docente financiada por el Estado. La carrera docente debe estar financiada por el Estado en igualdad de condiciones, de modo que sea aplicable para todos los docentes de los establecimientos que reciben recursos públicos.

5. Carrera docente ascendente y atractiva. La carrera docente debe tener etapas claras de progresión que consideren los momentos de inicio, desarrollo, y retiro. La progresión dentro de ella debe ser ascendente en términos de las remuneraciones y otros reconocimientos asociados, y fomentar que los buenos docentes de aula permanezcan en ella, promoviendo al mismo tiempo trayectorias profesionales alternativas. Las oportunidades de progresión dependerán de su desempeño, dentro y fuera de la sala de clases, y se considerará también la experiencia y el desarrollo profesional. La desvinculación laboral de docentes, cuando corresponda, se concretará a través de mecanismos objetivos, públicos y transparentes, considerando oportunidades previas de mejoramiento.

6. Evaluación docente universal y formativa. La evaluación docente debe ser una exigencia para todos los docentes que trabajen en instituciones que reciben recursos públicos, y estar gobernada por un propósito eminentemente formativo. En tal sentido, y aun cuando puede tener consecuencias para el desarrollo de carrera, su propósito primordial debe ser contribuir al proceso educativo y a la mejora continua considerando siempre el contexto en que se desarrolla la labor docente.

7. Desarrollo profesional docente para mejores logros educativos. El desarrollo profesional debe poner foco en el

aula y privilegiar la calidad del aprendizaje. Esto exige que los programas de formación se orienten a mejorar prácticas, competencias y habilidades pedagógicas y didácticas.

8. Mejora sustancial de remuneraciones para actuales y futuros docentes. Es necesario aumentar sustancialmente las remuneraciones de todas las maestras y maestros, para que el reconocimiento que reciben por su trabajo esté en relación con la complejidad de su labor y la responsabilidad que recae sobre ellos.

9. Mejores docentes para los sectores de mayor vulnerabilidad. Todos los niños, niñas y jóvenes de Chile tienen derecho a contar con grandes profesoras y profesores en sus salas de clases. Dado que vivimos en un país con alta segregación social, es en los sectores donde se concentran los estudiantes con mayor vulnerabilidad donde se requieren las mejores educadoras y educadores. Por lo tanto, la carrera docente debe procurar formas efectivas de fomentar que ellos trabajen en dichos sectores.

10. Aumento significativo y delimitación del uso de horas no lectivas. Es imprescindible aumentar significativamente la proporción de horas no lectivas, de forma que exista el tiempo adecuado para realizar labores tan importantes como son la planificación, los procesos de evaluación, el trabajo colaborativo y la relación directa con la comunidad, entre otras dimensiones centrales del aprendizaje.

11. Escuelas y jardines infantiles protagonistas de su desarrollo. Los establecimientos educacionales deben desempeñar un rol protagónico en el diseño y ejecución de sus propios planes institucionales, así como de sus programas de desarrollo profesional docente. Para esto último, mantendrán una articulación constante con el Estado, las universidades u otras entidades formativas de forma que cada institución sea efectivamente una comunidad de aprendizaje.

12. Comunidad Educativa integradora y colaborativa en el mejoramiento de los procesos educativos y el aprendizaje. La carrera docente debe dialogar con una nueva visión de la Comunidad Educativa en la que los docentes, asistentes de la educación, directivos, sostenedores, apoderados y estudiantes se comprendan a sí mismos como un solo equipo, con el objetivo común de formar una comunidad educativa que brinde las mejores oportunidades de aprendizaje a los niños, niñas y jóvenes. En tal sentido, es necesario reconocer e integrar la riqueza de la diversidad, así como reconocer el rol fundamental que cumplen los asistentes de la educación en este aspecto.



Propuestas de El Plan Maestro

A continuación se presentan los acuerdos y divergencias que constituyen el resultado del trabajo conjunto de las diferentes instancias de El Plan Maestro.

Las propuestas plantean un camino a largo plazo para transformar la profesión docente en Chile, y no pretenden dar una respuesta inmediata a una materia compleja que requiere una reforma integral y una gran cantidad de recursos. Del mismo modo, estas propuestas no aparecen en el documento priorizadas entre sí; por ello son tan importantes los principios antes señalados, pues permiten destacar lo necesario para una nueva política docente.



I. ¿Qué educadoras y educadores necesita Chile?

A continuación, se presentan conceptos clave —los cuales no están ordenados jerárquicamente— que debieran caracterizar al docente que el Chile del siglo XXI requiere. Es importante velar porque cualquier política pública referida a los docentes, cree y desarrolle las condiciones para contar con educadoras y educadores que fortalezcan de forma positiva los principios que a continuación se describen.

1. Vocación: se entiende por vocación docente el grado de comprensión, convicción y afecto por el deber ser de un educador, es decir, su llamado y tarea. El núcleo de tal llamado es el compromiso con, y la responsabilidad por, el aprendizaje y crecimiento humano de todos los niños, niñas y jóvenes a su cargo.

La vocación impone un grado de responsabilidad y profesionalismo, mientras que al mismo tiempo se vincula con la alegría y llamado al servicio, tal como en todas las profesiones.

2. Manejo disciplinar: el docente requiere un conocimiento rico y profundo de las disciplinas o áreas del saber y la cultura que será su tarea comunicar en la enseñanza. Este manejo disciplinar es el que le permitirá utilizar diversas estrategias para comunicar y acercar el conocimiento a los niños, niñas y jóvenes; comprender y poder actuar con discernimiento respecto a la innovación y aplicar criterios adecuados de relevancia y contextualización respecto de los contenidos de la educación.

3. Manejo pedagógico: el docente requiere conocimiento pedagógico rico y profundo, consistente en el saber y herramientas necesarios para la enseñanza de los contenidos de las disciplinas, los valores y las actitudes, en diversidad de contextos y requerimientos. El saber pedagógico incluye criterios y técnicas de evaluación, resolución de conflictos, manejo de tecnologías de la información (TIC) y conocimiento sobre los distintos tipos de aprendizaje.

El docente debe ser capaz de contextualizar su quehacer, reconociendo debilidades y fortalezas en el contexto en el que se desempeña. Un docente efectivo debe establecer y promover interacciones que proporcionan apoyo emocional y pedagógico a los estudiantes, y generar un ambiente de sala dinámico, productivo y organizado para apoyar la construcción del conocimiento entre los estudiantes. Asimismo, el educador debe manejar conocimientos y técnicas acerca de necesidades educativas especiales.

Es importante respetar la autonomía del docente y proveer estudios de actualización permanente, para lo que se requiere otorgar el tiempo necesario para el desarrollo, planificación y desarrollo profesional.

4. Reflexividad: se debe entender al docente como un profesional que está constantemente analizando su labor e identificando oportunidades de aprendizaje a modo de investigación en la acción. Para eso, es indispensable la capacidad de autocrítica, que el docente tenga buena disposición a identificar errores, a asumir los resultados de las evaluaciones y a compartirlos con los estudiantes, entendiendo la enseñanza como un trabajo en equipo.

5. Trabajo en equipo, colaborativo y en red: se requiere un tipo de docente que posea competencias para desarrollar un trabajo en equipo, con capacidad de escuchar y disentir constructivamente para aportar al trabajo en conjunto. El educador debe estar dispuesto a compartir su aprendizaje con otros colegas, y también a aprender de los demás, estableciendo relaciones significativas de colaboración entre pares y con otros agentes de la comunidad educativa.

Para ello, es clave contar con las oportunidades (tiempos y espacios) para recibir y dar retroalimentación a otros. De la misma forma, los docentes deben trabajar en conjunto con los demás miembros de la comunidad educativa, como los Asistentes de las Educación.

6. Motivación: un profesor motivado es aquel que está dispuesto a aprender y que tiene una actitud positiva hacia el cambio y la innovación. El profesor debe preguntarse cómo



motivar al estudiante y si está él mismo motivado. Un buen educador es capaz de priorizar el desarrollo y el aprendizaje de los niños y ajustar su enseñanza y los contenidos curriculares para este propósito.

7. Valores docentes: los docentes deben compartir valores comunes, destacando la aceptación de la diversidad en la sala de clases, la importancia del trabajo cooperativo y el respeto por los contextos educativos. Debe creer que puede producir una diferencia en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, por lo que enseña y cómo lo enseña.

8. Vinculación con el entorno: los docentes deben reconocer el ejercicio de la profesión como una práctica que los vincula regularmente con las comunidades educativas y su entorno geográfico. El acto educativo se debe ver como un acto gregario, contenedor, componedor y de compromiso, dejando de lado el individualismo. El buen docente debe ser capaz de diseñar e implementar clases que se distinguen por interacciones positivas y enriquecedoras en la sala de clase y en los distintos ambientes educativos. Esto permitirá que el estudiante valore al profesor que logra involucrarlo en su formación, permitiendo generar comunidad.

9. Involucramiento con el proyecto educativo y la comunidad educativa: Un docente se debe involucrar activamente en los proyectos educativos de las escuelas, en conjunto con los demás actores de la comunidad, como los apoderados o los asistentes de la educación; construir un ambiente de trabajo positivo y procesos escolares que faciliten el buen funcionamiento de los establecimientos y en el desarrollo de los estudiantes.

10. Humanismo y ciudadanía: un profesor debe tener un alto sentido de compromiso social, ser capaz de generar pertenencia en el estudiante y entregarles valores republicanos. Los docentes, a través de su formación, deben ser promotores activos de los derechos de las niñas, niños y jóvenes a través de su práctica cotidiana en la sala de clases y la escuela.

11. Aprendizaje constante: debe estar comprometido con su aprendizaje a través de la vida, sea a través de mecanismos

formales o informales. Esta búsqueda permanente por el aprendizaje del propio docente estará relacionada con los contextos de cada colegio.

12. Compromiso con la sociedad: las educadoras y educadores del país estarán comprometidos con la sociedad y con el desarrollo de la educación en Chile y más allá de nuestra fronteras, teniendo siempre como norte el aprendizaje y la formación de los niños, niñas y jóvenes.

II. ¿Cómo se seleccionan y forman los docentes que necesita el país?

A. Selección: mecanismos para atraer a los mejores a estudiar pedagogía

Existe consenso en la necesidad de elevar las exigencias actuales para acceder a las carreras de pedagogía. El Estado debe dar señales de revisión y discriminación positiva para que las carreras de educación capten a los estudiantes mejor preparados y altamente motivados, e implementen con ellos itinerarios formativos de la más alta calidad.

Esto se observa en la experiencia internacional; en los países con mejores resultados educativos la pedagogía goza de un estatus y trato especial.

También se parte de la base que en la formación inicial no terminan las instancias formativas de las maestras y maestros, lo que se aborda en el documento en el apartado de desarrollo profesional docente. En esta línea se levantaron las siguientes propuestas, relativas a la regulación de la oferta y acceso a carreras de educación, y respecto de la captación temprana de disposiciones e intereses pedagógicos. Respecto a métodos alternativos o complementarios para la selección de postulantes a carreras pedagógicas se plantearon posiciones divergentes.

13. Análisis de oferta y regulación de carreras de educación: existe acuerdo respecto de la sobreoferta en muchas carreras pedagógicas (reconociendo la falta de docentes



en especialidades como física o química, así como en regiones extremas), por lo que se propone aumentar las exigencias, atendiendo a estudios de demanda de docentes a nivel nacional y local, de forma que permita satisfacer y proyectar la necesidad de profesores. Simultáneamente, se propone que la escasez de docentes en algunas regiones sea abordada mediante reconocimientos o estímulos para desempeñarse en estos lugares, evitando flexibilizar los estándares nacionales exigibles a los postulantes a una carrera de educación.

14. Atraer buenos candidatos para la docencia, con motivación y capacidades tempranamente detectadas:

fomentar que las universidades formadoras de docentes ofrezcan a estudiantes de educación media –que tengan disposiciones e interés por ser educadoras o educadores– programas de acompañamiento vocacional y nivelación de conocimientos, y que facilite en el futuro el desarrollo de habilidades pedagógicas (similar a un propedéutico), orientados a preparar a los futuros estudiantes de educación e inspirados en las prácticas de captación que se desarrollaban en las escuelas normales.

15. Regular el acceso a carreras de educación estableciendo exigencias nacionales mínimas:

se propone que el Ministerio de Educación fije criterios mínimos de selección, que deben incluir, en una fase de preselección, una ubicación mínima en el ranking del estudiante dentro de su promoción durante la enseñanza media y/o un puntaje mínimo en la PSU (nunca menor al actualmente exigido por las instituciones adscritas al sistema de admisión del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo, DEMRE), resguardando la exigencia de contar con niveles adecuados de habilidades matemáticas y lingüísticas de acuerdo a las disciplinas, puesto que ambos dominios inciden en el acceso a los demás saberes.

Adicionalmente, se propone generar protocolos para identificar, durante el proceso formativo, características de los estudiantes incompatibles con el ejercicio de la pedagogía, especialmente mediante la observación en prácticas tempranas, que permitan definir e implementar acciones remediales u otras medidas eficaces.

Divergencia

Métodos alternativos de selección de estudiantes de educación: no hay acuerdo en la exigencia de redacción de ensayos o la aplicación de tests psicológicos –entre otras herramientas discutidas– que puedan complementar los procesos de selección de los estudiantes de pedagogía.

Algunos apoyan esta idea porque permitiría identificar a personas no aptas para ser educadoras o educadores y para hacer más exigente el ingreso a las carreras, pues se identificaría a los más idóneos. Otros creen que los tests y los ensayos tienen baja predictibilidad en la detección de buenos docentes, por lo que su uso traería aparejado el riesgo de dejar fuera a excelentes candidatos. Quienes discrepan de la idea argumentan también que dichos tests preservan un carácter muy subjetivo que impediría llevar a cabo un proceso de selección justo y transparente. Para eso se propone la detección de problemas asociados al desempeño de los estudiantes de pedagogía durante prácticas en los primeros años de carrera.

B. Formación inicial docente: articulación de contenidos, procesos y requisitos para las instituciones formadoras.

En este punto existe pleno acuerdo respecto a que la calidad de la formación inicial se sostiene sobre la base de un sistema con mayores exigencias, apoyos y regulaciones a las instituciones que imparten carreras de educación, con definiciones orientadoras respecto a las habilidades que deben ir desarrollando los futuros docentes en su etapa de formación y con recursos que doten a las instituciones de las mejores condiciones para formar dichos docentes. En este sentido, se han levantado las siguientes propuestas de mejoramiento:

16. Exclusividad universitaria: la formación inicial de docentes, entendida como la primera parte de un continuo en el desarrollo profesional, debe estar reservada exclusivamente a las universidades. Esto permitirá a los estudiantes obtener una licenciatura, estar habilitados para continuar con estudios de postgrado y en tal medida participar de un proceso tanto académico como práctico de desarrollo profesional. Esta medida, si es adecuadamente





Sesión Consejo Consultivo.





implementada, pondrá a las carreras de la educación al mismo nivel que las carreras más prestigiosas.

No obstante, esta será una medida insuficiente si no se interviene positivamente en las condiciones en que se imparte la preparación docente en las instituciones formadoras. Por ejemplo, debe abordarse con prontitud la situación de los aranceles de referencia y el costo real que implica una buena formación profesional.

Se requiere, igualmente, de un marco normativo particular para los docentes técnicos de los establecimientos escolares técnico-profesional, cuestión que debería articularse con la propuesta señalada.

17. Ejercicio de la docencia sólo para profesores titulados:

existe consenso respecto a que debe ser condición para ejercer la docencia el contar con un título profesional de pedagogía o educación de párvulos. Es importante fortalecer la profesión docente y la enseñanza, asegurando que ejerzan sólo quienes hayan obtenido el título de profesor o profesora. Se entiende que en condiciones excepcionales los profesionales no docentes puedan realizar clases durante un período acotado en sus áreas respectivas, según lo estipulado por la ley vigente (3 años para regularización de la situación y obtención de título de pedagogía). No obstante, se debe tender a que en el mediano plazo existan las condiciones para que sean efectivamente solo aquellos que cuentan con título de educador o educadora quienes puedan ejercer la profesión.

18. Mejorar la calidad de la formación exigiendo estándares

mínimos nacionales: se reconoce la acreditación de los programas de pedagogía como necesaria y positiva, aunque se hace notar la necesidad de hacer correcciones al proceso en lo que respecta a la preparación de los pares evaluadores y la independencia de los mismos, la evaluación del rol creciente de las agencias privadas, la alineación de los estándares a aspectos de calidad de los programas y la publicidad de dichos estándares para la acreditación. A su vez, se sugiere un mecanismo que supere la categorización por años en favor de si se cumplen o no los criterios de acreditación.

Se propone que los estándares mínimos sean exigibles a fin de alinear a las distintas facultades de educación sobre la base de indicadores que complementen y enriquezcan los actuales estándares de referencia para la formación docente (Estándares de Desempeño para la Formación Inicial y Marco para la Buena Enseñanza), y que a la vez permitan vigilar más eficazmente su implementación y logro.

Se propone el establecimiento de bases curriculares mínimas para todas las carreras de educación del país, asociadas a criterios mínimos exigibles, al momento de la acreditación, dando al mismo tiempo la posibilidad de que las universidades que cumplan con los estándares requeridos pueda adaptar el currículum según necesidades particulares y de contexto local.

19. Regular la calidad de los formadores de docentes: Se afirma la importancia de lograr equilibrio entre una sólida formación académica y la necesaria experiencia en aula. La formación de formadores y la selección de sus profesionales debe incluir experiencia y participación en el aula, de forma de contar con conocimientos prácticos, sobre todo en los ámbitos de la didáctica y metodología. De la misma forma, es necesario velar por la incorporación efectiva de formación investigativa en la formación inicial de docentes, orientada al uso de herramientas como la investigación-acción para el mejoramiento de la propia práctica; así como potenciar fondos de investigación específica aplicada al aula y asociados con la formación inicial docente. Estos criterios deben estar presentes como elementos importantes en la acreditación de las carreras de educación.

20. Enriquecer el currículum de la formación docente: el proceso de formación de un educador exige un dominio complejo, que incluye los saberes disciplinarios y didácticos propios de cada especialización, velando por una apropiada consistencia entre estos; preparación en manejo del currículo y temas administrativos propios del funcionamiento escolar; así como también que la formación docente considere la preparación en otras áreas que hoy están débilmente presentes. Se requiere que los procesos formativos se hagan cargo del desarrollo de las habilidades para el manejo socio-



emocional de los estudiantes que son propias del ejercicio profesional (por ejemplo, gestión de grupo y manejo del aula, desarrollo de empatía, entre otros). Esto implica preparación específica en aspectos psicológicos de los estudiantes, la relación entre las familias y las escuelas, con los pares y jefes, y el manejo de aula, entre otras dimensiones del trabajo pedagógico.

21. Mejoramiento de las prácticas profesionales: un espacio central de la formación profesional deben ser las prácticas profesionales. Se propone apoyar con recursos al desarrollo de la investigación y de estrategias innovadoras que mejoren la formación docente en directa vinculación con experiencias de trabajo en los centros educativos. Se insta a las universidades a generar vínculos estables de intercambio y formación con los centros escolares, generando un modelo de alianza permanente con los propios docentes de las escuelas.

22. Inducción como parte de la formación para un mejor ejercicio de la profesión: existe pleno acuerdo respecto a la relevancia del proceso de inducción como elemento central para el apropiado desempeño de la profesión docente, con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza de los profesores y, de esta forma, potenciar el aprendizaje de los alumnos, reconociendo que el proceso de formación de las educadoras y los educadores no termina en la titulación. Es importante que la inducción se implemente mediante un acompañamiento que hagan otros pares, especialmente en los primeros años de ejercicio profesional, abordando tanto el ámbito pedagógico como los de planificación y gestión administrativa. Los futuros docentes deberían tener al menos un año de inducción, siendo acompañados por docentes que tienen la condición de mentores (como se detalla en el punto siguiente). El proceso debe ser acompañado tanto por la universidad formadora como desarrollado por el establecimiento educativo en que se ejerza. El segundo año de ejercicio de la profesión debería contar también con el apoyo de mentores, pero con un acompañamiento más distanciado en el tiempo. El programa debe ser financiado principalmente por el Estado, mediante un programa nacional de acompañamiento y evaluación que enmarque la inducción de nuevos docentes en un Plan Nacional de Mentorías. El

apoyo se establecerá con mayor énfasis en aquellos docentes que se insertan en contextos de complejidad mayor.

23. Plan Nacional de Mentorías: se propone desarrollar un programa nacional de mentorías, de forma de contar con mentores de calidad que acompañen y evalúen el desarrollo de los profesionales de educación. Será importante considerar las experiencias ya efectuadas por el MINEDUC y por un conjunto de universidades. Como parte del programa se propone desarrollar instancias grupales donde profesores, acompañados por un mentor, puedan compartir experiencias, estrategias y apoyos.

Divergencia

Si bien hay acuerdo en la necesidad de regular de mejor manera las carreras de educación, no hay acuerdo en cómo realizar una supervigilancia de ellas.

Tampoco hay consenso respecto a la institucionalidad para formar docentes. Por un lado, se propone la creación de una universidad única para este fin, con sedes a lo largo de Chile que forme con los mismos estándares a todas las nuevas profesoras y profesores. Por otro, algunos estiman que esta opción restaría al sistema un sano nivel de diversidad de proyectos formativos.

C. Evaluación de la formación y requisitos para el ejercicio docente

El consenso acerca de la necesidad de alcanzar y mantener altos estándares de calidad en la formación, fortalece la idea de asegurarla y retroalimentarla apropiadamente a nivel de sistema mediante formas apropiadas de evaluación de sus egresados. Sobre la base del supuesto que el actual estado de la formación requiere de mejoras substanciales en los procesos de selección y formación que permitan alcanzar el objetivo, se ofrecen propuestas fundamentales referidas a la evaluación de la calidad de los procesos y resultados de la formación y a la habilitación para el ejercicio docente:

24. Nuevo sistema de evaluación de la calidad de los egresados de carreras educación: La actual prueba de lápiz y papel es insuficiente para medir el desempeño docente. Se



propone reemplazarla por una evaluación que efectivamente mida conocimientos y habilidades (disciplinarias y pedagógicas). Se propone, además, que ésta se realice un año antes del egreso de los estudiantes de carreras de educación para que puedan reforzarse aquellos aspectos más débiles. Luego, después del egreso y de la inducción, deberían regir otros procedimientos evaluativos que permitan discernir acerca del desempeño.

Divergencia

Mecanismo de habilitación para el ejercicio de la profesión

docente: no hubo acuerdo con respecto a la necesidad de instaurar mecanismos habilitantes adicionales al título para poder ejercer la profesión.

Algunos sostienen que debe existir un mecanismo habilitante para ejercer la profesión, que permita establecer un piso mínimo de conocimientos y herramientas pedagógicas. Otros sostienen que no debiera existir un mecanismo habilitante adicional al título para ejercer la profesión en la medida en que efectivamente se haya fortalecido e implementado mayores exigencias en la selección y formación de los futuros docentes.

III. ¿Cuáles son los elementos indispensables de la carrera docente y cómo debiera ser la evaluación docente?

A. Ingreso a la carrera docente

25. Criterios para la carrera docente: todo requisito respecto al ingreso de la carrera docente y al paso de etapas debe considerar criterios relacionados con la buena enseñanza y con el sentido de la educación, es decir, debe orientarse a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula que conducen las profesoras y profesores.

26. Carrera docente universal: la carrera docente debería ser para todas las maestras y maestros de establecimientos educacionales que reciban financiamiento público: escuelas municipales y particulares subvencionadas.

27. Directrices generales de carrera docente: los establecimientos educacionales particulares pagados debieran también integrar ciertos principios mínimos de la carrera docente.

28. Inherencia de la carrera docente al ejercicio de la profesión: la carrera docente deberá ser inherente al ejercicio de la profesión y vinculante a todos los docentes; por lo tanto, debe ser obligatoria para todos los docentes que trabajen en el sector municipal y particular subvencionado. Entendiendo que la implementación de ciertas políticas públicas en esta línea requiere de un tiempo de transición.

29. Ingreso automático a carrera docente para nuevos educadores y educadoras: las nuevas educadoras y los nuevos educadores ingresarían automáticamente a la carrera docente, independiente de la entidad formadora, cuando sean contratados en el sector subvencionado. Ello, sin perjuicio del proceso de inducción al que se someterán los nuevos docentes que ingresan a la carrera, como se explicó precedentemente.

30. Criterios para determinar a qué etapa de la carrera docente ingresan los maestros y maestras que ya ejercen la profesión: los educadores y educadoras que ya están trabajando en el ámbito escolar que recibe financiamiento público, deberán ingresar a la nueva carrera docente. Se entiende que, si bien la obligación del acceso debe ser automática para los nuevos docentes, el proceso de ingreso para los docentes en ejercicio debería ser gradual. Será responsable de este proceso un organismo público nacional, que cuente con docentes especializados en su institucionalidad.

31. Ingreso a carrera docente de educadores y educadoras en ejercicio no puede implicar un menoscabo económico: la implementación de las políticas públicas debería permitir etapas de transición que faciliten que las educadoras



y educadores que ingresan a la nueva carrera docente conserven las condiciones y beneficios ya obtenidos en el ejercicio de su profesión. Esto con el fin de no desincentivar su incorporación a la carrera, sea que ejerzan en el sector municipal o en el particular subvencionado. Esta transición debe hacerse en tiempos acotados y razonables.

Divergencias

a. Los establecimientos educacionales particulares pagados recibirían fondos públicos en caso de incorporar a sus docentes dentro de la carrera.

Si bien hay acuerdo en que dichos establecimientos deben incorporar algunos de los principios que rigen la carrera, no hay acuerdo sobre la posibilidad de acceder a fondos públicos en caso de hacerlo.

b. Determinación del mecanismo de ingreso de los actuales docentes a la carrera.

No existe consenso respecto al uso de la Evaluación Docente como mecanismo de ingreso a la carrera para los actuales docentes.

Si bien hay consenso en que, dada la masividad en la entrada de nuevos docentes, sería más factible aplicar la Evaluación Docente a quienes no han sido sometidos a ella (docentes de particulares subvencionados, por ejemplo), algunos sostienen que sería mejor aprovechar la oportunidad para incorporar una nueva versión mejorada de este instrumento, al cual todos tendrían que someterse. Esto, debido a algunos cuestionamientos que existen actualmente al instrumento.

c. En la evaluación de educadoras y educadores que ingresan a la carrera docente, se debieran incorporar criterios locales en la medición.

Para lograr la incorporación de estos criterios, se sugiere tener en cuenta elementos cualitativos del desempeño de los docentes, de tal manera de hacer más pertinente la evaluación.

Si bien hay consenso en el valor de una medida como ésta, hay divergencias en la factibilidad de llevarla a la práctica. Así, debido a la masividad en la entrada de nuevos docentes a la carrera, algunos sostienen que sería imposible ejecutar esta propuesta, por lo que sería preferible no considerarla como un acuerdo.

3 El concepto de experiencia va más allá de los años de servicio, vinculándose a la antigüedad desde la trayectoria profesional, las responsabilidades asumidas en el tiempo y la práctica pedagógica del docente asumida durante su carrera.

B. Etapas de la carrera docente

32. La carrera docente constará de tres etapas: *Inicio*, *Desarrollo* y *Retiro*. Ellas existirían sin perjuicio de otras sub-etapas intermedias.

- Las etapas serán establecidas en la ley de carrera docente. Cada una de ellas estará asociada a normativas específicas, estándares mínimos, asignaciones, acreditaciones de desempeño, posibles roles y responsabilidades.
- Las etapas tendrán criterios claros y públicos para acceder a ellas. Algunos criterios sugeridos, a modo de ejemplo para contemplar en las etapas son: la experiencia³, el conocimiento disciplinario, el manejo didáctico, el desempeño técnico-pedagógico y otros elementos externos complementarios al trabajo en el aula, que tengan en cuenta el contexto y elementos locales. Se sugiere considerar –con distintas ponderación y niveles de incidencia– la opinión de la dirección, los pares y –de manera no vinculante– a los estudiantes.
- Para la regulación de cada etapa, se buscará la coordinación entre los distintos actores con los cuales el docente se forma y desarrolla profesionalmente.

33. Etapa *Inicio* para todos los docentes nuevos: cada nuevo docente comienza su ejercicio en esta primera etapa y debe centrarse en fortalecer principalmente su experiencia en el aula. En igual medida, la etapa de *Inicio* debería buscar evitar los grados de deserción actual de los docentes, ofreciendo una proyección remuneracional y profesional clara y rápida y estimulando el paso a la etapa de *Desarrollo* en un tiempo no mayor a 5 años. En esta fase existirán ciertos procesos y evaluaciones intermedias, que se explicitan en los puntos siguientes, y que permitirán asegurar un desarrollo profesional acorde a las expectativas de la etapa inicial.

34. Fuerte inducción en la etapa de *Inicio*: tal como se señaló en las propuestas de formación, en la etapa de *Inicio* deberá existir un acompañamiento durante los



primeros años a las nuevas educadoras y educadores. Este acompañamiento se desarrolla vinculando a la universidad en la que el profesional estudió con la escuela en la que comienza el ejercicio. El proceso a su vez estaría regido por una política de Estado referida a la inducción y al apoyo en los primeros años de ejercicio. Terminada esta inducción, comienzan los procesos de evaluación que seguirán el desarrollo profesional del docente, los cuales se explicitan más adelante en el documento.

35. Etapa de Desarrollo: es la etapa en la que se concentra la mayor parte de los docentes en ejercicio. Ésta puede contener sub-etapas. Las profesoras y profesores que alcanzan esta etapa ya demostraron experiencia y habilidades suficientes para un buen desempeño, pero dada la naturaleza de la profesión, requieren de continuar su desarrollo profesional en forma constante, pudiendo asumir, a partir de ella, diversas responsabilidades y seguir diferentes trayectorias profesionales.

36. Etapa de Desarrollo debe considerar elementos

objetivos para acceder a ella: el paso a la segunda etapa debe estar determinado por los mecanismos que se presentan a continuación y que consideran para su evaluación la experiencia, su desarrollo profesional, el contexto educativo y particularidades territoriales.

37. Fomento al ejercicio en sectores vulnerables: todos los niños, niñas y jóvenes de Chile tienen derecho a contar con grandes profesoras y profesores en sus salas de clases. Dado que vivimos en un país con alta segregación social, es en los sectores donde se concentran los estudiantes con mayor vulnerabilidad donde se requieren las mejores educadoras y educadores. Por lo tanto, la carrera docente debe procurar formas efectivas de fomentar que ellos trabajen en dichos sectores. Para ello se promoverán, mediante asignaciones especiales o remuneraciones diferenciadas significativas, el ejercicio de la profesión docente en contextos vulnerables.

38. Carrera docente con diversidad de roles, con énfasis en el aula: la carrera docente debe posibilitar a las educadoras y educadores asumir distintos roles que potencien sus

capacidades, tales como ocupar responsabilidades directivas, dar apoyo técnico pedagógico, ser mentores de otros docentes, vincularse a la academia universitaria y a la investigación, dictar cursos de formación, etc. Junto con facilitar estos roles, la carrera docente incentivará que los docentes de alto desempeño se mantengan en el aula.

39. Criterios objetivos y locales para asumir

responsabilidades dentro de la escuela: la carrera docente debe señalar criterios pedagógicos para asumir responsabilidades en la escuela, tales como jefaturas de curso y coordinaciones de ciclos y de áreas.

40. Etapa de retiro para docentes en sus últimos años

de ejercicio: se propone que la última etapa de la carrera docente considere que las profesoras y profesores tienen ciertas características. Por ello, la última etapa debería dar más flexibilidad a las maestras y maestros en sus labores, para que el establecimiento educacional aproveche mejor su experiencia y capacidad en otras áreas de la docencia (mentorías, labores directivas u otros).

41. Sistema de retiro favorable: para incentivar la atracción y retención de buenas profesoras y profesores corresponde darles un retiro acorde al rol que cumplen en la sociedad. Para ello, se sugiere incorporar elementos más favorables para las educadoras y educadores en el sistema de pensiones.

Divergencia

Posibilidad de jubilación a los docentes con 30 años de servicio:

frente a este tema, algunos proponen que los docentes que cumplan 30 años de servicio tengan la posibilidad de optar por la jubilación. Quienes están a favor de esta propuesta argumentan que la profesión docente es particularmente desgastante, por lo que es necesario dar la posibilidad de un retiro temprano. Además, señalan que, al ser muy bajas las pensiones de los docentes, el retirarse a los 30 años les permitiría acceder a otros trabajos remunerados.

Quienes están en contra de esta medida indican que es más importante la edad de retiro que el tiempo trabajado, pues precisamente la jubilación se justifica por la edad. Así, un hombre que



comienza trabajar como profesor a los 25 años tendría la posibilidad de jubilar a los 55, siendo demasiado joven. Por otro lado, se argumenta que se están proponiendo mejoras de otros aspectos de la profesión docente, que harían menos necesario el cambio sugerido: remuneraciones más altas, menos horas no lectivas y un sistema de pensiones con elementos más favorables para los docentes.

C. Progresión en la carrera docente

42. Consideración equilibrada de experiencia, desarrollo profesional y habilidades para avanzar en la carrera docente:

para pasar de una etapa a otra de mayores responsabilidades en la carrera docente se deben considerar estos tres aspectos, de tal forma que permita reconocer las habilidades adquiridas durante el ejercicio y el desarrollo profesional.

43. Una progresión ascendente económicamente:

actualmente la progresión salarial es muy plana, por lo que es necesario que, al avanzar de una etapa a otra en la carrera docente, existan aumentos salariales sustantivos, así como mayor apoyo y tiempo para aquellos docentes que se desempeñen en contextos complejos.

44. Salario base más alto para los docentes en la carrera:

para todos los educadores y educadoras que ingresen a la carrera docente –sean los recién titulados, sean los más experimentados que entran a ella– es necesario que el salario de entrada sea más alto, para que se relacione con el aporte que los educadores y educadoras hacen a la sociedad y para hacerla más atractiva para jóvenes talentosos que quieran optar por estudiar carreras de educación.

45. Estabilidad laboral en la carrera docente: la carrera docente debiera resguardar una mejor estabilidad laboral, en relación a la precariedad actual de contratos año a año.

46. Cargos administrativos y de gestión: deben construirse perfiles compartidos para los distintos cargos o funciones administrativos que requiere un establecimiento. Estos perfiles considerarán los conocimientos y habilidades que debe poseer quien quiera desempeñarse en estos cargos, los

que no necesariamente son los mismos requeridos para ser un buen docente de aula. El acceso a estos cargos debería estar relacionado con la carrera.

47. La progresión docente debe estar determinada por una evaluación de procesos y desempeño: el mecanismo de evaluación debe contar tanto con evaluaciones de proceso que permitan el desarrollo profesional como con evaluaciones de desempeño que permitan los avances en la carrera docente. Estas evaluaciones deben tener una lógica de registro central, pero también debería considerar aspectos locales, como el conocimiento del contexto, los años de servicio, aspectos actitudinales y de responsabilidad profesional. El Marco para la Buena Enseñanza debería ser la base para fijar criterios de progresión. En tal medida el marco debe estar permanentemente actualizándose para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.

48. Consideración y aporte de la comunidad escolar en ciertas tomas de decisiones: cuando se trate de seleccionar docentes para funciones técnicas o de gestión dentro del establecimiento, como jefaturas de departamentos, inspectoría, etc. se deberá escuchar al Consejo Escolar y al Consejo de Profesores, siendo estos entes informativos y propositivos. El rol resolutorio y la toma final de la decisión estará en manos del equipo directivos del establecimiento.

Divergencias

a. Rol evaluador de los estudiantes en la evaluación de los docentes para la progresión dentro de la carrera.

No existe acuerdo en cómo integrar a los estudiantes en el proceso de evaluación de los docentes para el paso de etapas dentro de la carrera. Algunos pensaban que éstos no debiesen participar en lo absoluto. Otros estimaban que es bueno considerar su opinión pero solo como retroalimentación a la labor docente, sin que influya directamente en la progresión en la carrera docente. Finalmente otros consideraban que la opinión de los estudiantes debe tener una pequeña ponderación en la evaluación.

b. Medición del desempeño docente para la evaluación dentro de la carrera en base el rendimiento de los estudiantes.

Algunos sostenían que los resultados académicos de los estudiantes



eran clave para garantizar la calidad de la enseñanza y, por tanto, eran un elemento importante para considerar en el avance de etapas dentro de la carrera. Sin embargo, otros señalaban que el aprendizaje de los estudiantes se ve influido por muchos factores exógenos a la labor del docente, por lo que no se pueden considerar como un elemento que determine la progresión en la carrera docente, además de ser un proceso técnicamente complejo el de medir el valor que agregan los docentes al aprendizaje de los estudiantes.

D. Evaluación docente

49. Se identifican fortalezas y debilidades en la actual

evaluación docente: se reconoce como fortaleza el que se haya instalado una cultura evaluativa en los últimos años y que la evaluación implique algunos incentivos económicos. Pero se considera que el foco punitivo de la carrera ha primado sobre el formativo. Por otro lado, se consideran debilidades del sistema la falta de acompañamiento y retroalimentación a los docentes evaluados; el énfasis en lo individual de la evaluación, que no incorpora elementos de trabajo en equipo; el bajo énfasis en las prácticas pedagógicas; y el que no considere la pertinencia cultural ni social en la evaluación. Además, luego de los resultados, no se visualizan medidas conducentes a mejorar el sistema educativo.

50. Evaluación docente universal: la evaluación debe ser para todos los tipos de docentes: educadoras y educadores de párvulos, educadoras y educadores diferenciales, docentes de educación básica, media científico-humanista y técnico profesional, y docentes de adultos. Además, debe ser para todos aquellos que trabajen en establecimientos que reciben fondos públicos.

51. Nueva evaluación docente, una evaluación de proceso y que tenga como centro la práctica pedagógica⁴:

es importante resignificar el concepto de evaluación desde la mera generación de resultados y lo sumativo, hacia la centralidad del proceso de retroalimentación. Para ello se sugiere considerar como criterios de evaluación la práctica pedagógica, la capacidad reflexiva y la convivencia escolar.

4 Práctica pedagógica considera una diversidad de factores para el ejercicio diario de la enseñanza: pensar, observar y reconocer los contenidos, así como las necesidades particularidades de los individuos que interactúan a diario en el espacio escolar. Ello permite enfrentar el currículum y situar el proceso de enseñanza acorde a las particularidades observadas, las cuales son parte fundamental en la generación de la práctica pedagógica y el mantenimiento del vínculo pedagógico en los procesos de aprendizaje. La idea de observar la práctica pedagógica nos permite superar la noción primaria de entender la pedagogía como una labor de transmisión de contenidos curriculares y considerar la diversidad de factores sociales y humanos que acompañan la labor cotidiana las profesoras y profesores.

52. Que la nueva evaluación docente permita el paso de una etapa a otra en la carrera docente: una vez definida a nivel nacional la herramienta que se utilizará para evaluar a los docentes, se sugiere utilizar este mismo instrumento para hacer la evaluación que permita el paso a la siguiente etapa en la carrera docente. Así no se sobre-evalúa a los docentes, ni se crea otro instrumento que el usado para la evaluación. Algunas partes de la evaluación pueden tener distintos objetivos asociados al proceso de desarrollo profesional.

53. Evaluación con consecuencias dentro de la carrera docente: las educadoras y educadores que no logren los mínimos exigidos para ejercer su labor correctamente, tendrán una segunda oportunidad para perfeccionarse y volver a evaluarse. En caso de no lograrlo nuevamente, podrán ser desvinculados. Sin embargo, para que rija esta posibilidad es necesario mejorar las condiciones de enseñanza y de desarrollo profesional docente. Los docentes desvinculados de la carrera tendrán oportunidades de ser reconsiderados en la medida de lograr los mínimos exigidos. La desvinculación de la carrera no será equivalente para todas las etapas, entendiendo que la estabilidad profesional va aumentando en la medida que los docentes van pasando etapas.

La desvinculación de la carrera docente y del ejercicio profesional no es equivalente a la desvinculación contractual con un establecimiento, la cual puede estar supeditada a otras condiciones más allá de la evaluación en cuestión. La desvinculación laboral de docentes, cuando corresponda, se concretará a través de mecanismos objetivos, públicos y transparentes, considerando siempre oportunidades previas de mejoramiento.

54. La primera evaluación docente debe hacerse tras un proceso de inducción de dos años: ello permite que el docente continúe su formación, siendo acompañado mediante el sistema de mentorías, durante el inicio del ejercicio de la profesión.

55. Institucionalidad pública para la evaluación docente: la evaluación docente debe ser responsabilidad de un ente público de carácter nacional dependiente del Ministerio de





Sesión Foro Base.





Educación, el cual considerará la mirada de la evaluación interna o local que hace la escuela y sus sostenedores.

Divergencias

a. Evaluación docente obligatoria para los docentes de establecimientos particulares pagados.

Algunos sostienen que debe ser obligatoria para todos, pues es la única manera de asegurar real universalidad en la evaluación. Otros señalan que la evaluación sólo debe ser para los docentes de escuelas que reciben fondos públicos, pues no se puede obligar a los particulares a costear un sistema de evaluación con criterios nacionales ni corresponde que el Estado les financie la evaluación requerida.

b. Consideración de los resultados de los estudiantes en los tests estandarizados en la evaluación docente.

Algunos consideran que solo debiera considerarse los resultados de estos tests una vez mejorado el proceso de estas evaluaciones. Otros plantean que asociar los resultados de los alumnos a docentes individuales es muy complejo técnicamente e implicaría una cantidad de evaluaciones muy costosa y que sobrecargarían a las escuelas. También se plantea que se podrían considerar los resultados en pruebas estandarizadas, pero a nivel de escuela (no por docente individual).

c. Institucionalidad a cargo de la evaluación docente.

Si bien hay acuerdo en que la institucionalidad debe depender del MINEDUC, no hay acuerdo en si debe crearse un organismo nuevo a cargo de la herramienta o si debe ser el mismo Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

5 El Desarrollo Profesional Docente se refiere a actividades o procesos de aprendizaje profesional posteriores a la formación inicial de las maestras y maestros, que sirven para ampliar sus conocimientos, habilidades y desempeño, con el fin beneficiar a los estudiantes y las escuelas, y así mejorar la calidad de la educación.

IV. ¿Cómo debieran ser las condiciones del ejercicio profesional y el desarrollo profesional docente?

A. Política de Desarrollo Profesional Docente⁵

56. El desarrollo profesional docente requiere mejoras de las condiciones del ejercicio: cualquier esfuerzo por mejorar el desarrollo profesional docente debe contemplar una mejora previa de las condiciones laborales en que las profesoras y profesores ejercen su profesión. En la medida que no mejoren dichas condiciones, no podrá tampoco avanzarse en desarrollo profesional, porque ambas dimensiones están vinculadas.

57. El desarrollo profesional docente debe enmarcarse en la jornada laboral y no implicar gastos adicionales a las maestras y maestros: perfeccionarse requiere tiempo y esfuerzo personal, que no puede ser sustraído del que las profesoras y profesores deben dedicar a sus labores pedagógicas, como tampoco adosado a las ya sobrecargadas jornadas laborales. Por otro lado, la formación continua asociada al desarrollo profesional de los docentes debe estar financiada en el contexto del sistema de carrera docente. Para ello, es importante que las actividades de formación se consideren dentro de las horas no lectivas.

58. Política Nacional de Desarrollo Docente: se propone avanzar hacia una Política Nacional de Desarrollo Docente, con un marco claro y coherente para el desarrollo de programas y prácticas de actualización curricular, formación, postgrados y todos los elementos del amplio arco de fortalecimiento de las competencias, conocimientos y habilidades de los docentes a lo largo de su ejercicio profesional.

59. Establecer ruta clara de desarrollo profesional docente: la Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente establecerá lineamientos claros de desarrollo profesional



para todas las profesoras y profesores del sistema con subvención. Se sugiere que la política defina los siguientes puntos:

- En qué grado y cada cuánto tiempo debería un docente concurrir a programas de actualización profesional, y cuáles.

- Qué clase de programas deben proveerse para el desarrollo profesional de las profesoras y profesores, de tal manera que la política logre cubrir las diversas necesidades y realidades que el sistema escolar requiere, además de ser relevante y tener impacto sobre la calidad de los aprendizajes.

- Establecer formas de conciliar la pertinencia de dichos programas con los intereses de desarrollo personal y profesional de los mismos docentes.

- Resolver dimensiones críticas de acceso y financiamiento público a dichos programas, en sus múltiples modalidades, y especialmente aquellos que son pertinentes.

- Definir si los programas de educación continua, especialmente aquellos que implican la salida temporal del aula, deben ser remunerados o no, y en qué forma.

60. Tres ámbitos de desarrollo profesional: el establecimiento educacional y comunidad, el Estado y la universidad: la Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente debe considerar, al menos, tres ámbitos de desarrollo: (1) el establecimiento educacional y la comunidad escolar; (2) el Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) o una institución semejante; (3) las universidades con sus programas de posgrado y formación continua.

61. Desarrollo profesional en el establecimiento educacional y la comunidad escolar: el primer espacio de formación –el establecimiento educacional y la comunidad escolar– debe procurar un trabajo contextual. Se sugiere lo siguiente:

- **Diagnóstico interno que identifique las necesidades de desarrollo profesional:** el establecimiento educacional debería generar un diagnóstico respecto de las fortalezas, fragilidades y desafíos de las educadoras y educadores y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para así identificar las necesidades de formación de acuerdo a la realidad concreta de la comunidad. De esta forma, se debe tender a que el establecimiento sea capaz de auto-generar un plan de acción de desarrollo profesional que le permita generar programas internos y recomendar programas externos *ad hoc*.

- **Elaboración participativa del diagnóstico de necesidades de desarrollo profesional:** la elaboración de dicho diagnóstico y el plan de acción debería realizarse de manera colaborativa entre los docentes y con la participación de la comunidad educativa, pero quien debe liderarla y ponerla en acción es el director del establecimiento. El desarrollo profesional de los docentes es y debe ser una de sus más primordiales responsabilidades. En tal sentido, los directivos también debiesen ser sujetos de formación en sus ámbitos de competencia y especificidad.

- **Institucionalización de un espacio de reflexión pedagógica comunitaria para el desarrollo profesional docente:** los esfuerzos de desarrollo profesional docente deben procurar un alto grado de colaboración y cooperación entre los docentes de un establecimiento. Con cualquiera de las metodologías que han sido empleadas con éxito alrededor del mundo –investigación-acción, análisis de clases, etc.–, las profesoras y profesores deben ser capaces de estar constantemente reflexionando sobre sus prácticas pedagógicas, actualizando sus conocimientos curriculares, y descubriendo e implementando nuevas estrategias y prácticas que tengan impacto en el aula. Esto implica institucionalizar y resguardar un espacio de reflexión colaborativa, dentro de las horas no lectivas, orientada al mejoramiento educativo en la dinámica de los establecimientos.



- **Red de especialistas para el desarrollo profesional docente:** para hacer eficaz el desarrollo profesional docente, el Estado deberá proveer una red de especialistas que puedan respaldar el trabajo de formación. Éstos, a diferencia de la Asistencia Técnica Educativa (ATE), deben actuar bajo estándares estrictos y regulaciones con criterios de calidad y no de mercado, para no repetir así el contexto actual de baja calidad y de mínimo impacto que rige, en general, con el modelo de asesorías pedagógicas.
- **Vinculación del desarrollo profesional con la carrera docente:** la labor de desarrollo profesional docente colaborativo y continuo en la escuela, asistido por especialistas y expertos cuando corresponda, debe ser reconocido como una parte fundamental de la carrera docente.
- **Red de desarrollo profesional inter-escuelas:** el modelo de desarrollo profesional docente contextual y colaborativo que se propone, debe ser capaz de poner en red establecimientos próximos o que compartan condiciones similares, para que los aprendizajes, innovaciones y buenas prácticas que surgen en una escuela puedan ser traspasadas a otras.
- **Reconocimiento del desarrollo profesional en la escuela:** el reconocimiento asociado al desarrollo profesional docente debería conciliar la formación contextual y continua en el aula con la de carácter más formal en el ámbito del Estado o de índole universitaria, para evitar que la formación de los propios establecimientos –y de mayor impacto– sea vista como el “hermano pobre” de las demás.

62. Desarrollo profesional en el Estado: el segundo espacio o ámbito para la formación continua debe ser responsabilidad del Ministerio de Educación, a través del CPEIP o una institución semejante. Se propone lo siguiente:

- **Oferta de desarrollo profesional docente de alta calidad y actualización curricular:** las dos labores primordiales de este segundo ámbito de desarrollo

profesional serían: (1) dar acceso a programas de formación de alta calidad, que sean pertinentes a los diversos desafíos y contextos que enfrentan las escuelas, y (2) favorecer una constante y fluida actualización curricular, que permita a los docentes incorporar contenidos y estrategias pedagógicas nuevas en un mundo en el que el conocimiento avanza rápidamente.

- **Institucionalidad a nivel nacional, con presencia local:** esta institución debe tener presencia a lo largo de Chile, para derribar barreras geográficas de acceso a cursos y programas de desarrollo profesional.

- **Oferta de desarrollo profesional según contexto educacional:** la cobertura territorial recién mencionada, junto con el diálogo constante con los mismos establecimientos educacionales, supone la necesidad de que la institucionalidad genere programas según el contexto de las escuelas y haga la actualización curricular según necesidades concretas.

63. Desarrollo profesional en las universidades: en un tercer ámbito de formación deberían situarse los programas de formación de postgrado y de educación continua impartidos por las Universidades. Se hacen las siguientes propuestas:

- **Derecho a acceder a programas de formación continua y postgrados:** si bien los postítulos no pueden ser un fin en sí mismo, sí se reconoce la importancia de las herramientas que brindan estos programas. Así, todos los docentes que demuestren talento, interés por profundizar el conocimiento pedagógico y capacidad académica deben tener igualdad de oportunidades de continuar su formación en Chile o en el extranjero.

- **Sistema de financiamiento público para el desarrollo profesional docente en universidades:** se propone un sistema de financiamiento público destinado específicamente para docentes, que asegure a todos el acceso a los programas tanto en Chile como en el extranjero. Se requiere un método de postulación y selección claro, justo y transparente, y que los



programas permitan a las maestras y maestros no sólo cubrir los costos de sus estudios, sino también otros gastos asociados.

- **Revisión de pertinencia y calidad de programas de postgrados:** es de la mayor importancia revisar la pertinencia y la calidad de los programas que permiten acceder a postítulos, para evitar que el Estado sub-utilice recursos públicos en propuestas con bajo impacto. Para ello se propone un sistema de re-acreditación para las universidades, ante la entidad más idónea, como podría ser la Agencia de Calidad de la Educación.

64. Desarrollo profesional con foco en el aula: se debe procurar, de manera sistemática, que aquellos docentes que participen de las oportunidades de formación permanezcan en el aula, y que el propósito principal de la formación sea mejorar sus prácticas, competencias y habilidades pedagógicas.

65. Desarrollo profesional docente para mejores logros educativos: es importante relevar que la labor del desarrollo profesional docente dentro de la escuela debe estar orientada a mejorar la calidad del aprendizaje de las niñas, niños y jóvenes a través de los docentes.

66. Sistema de acompañamiento y monitoreo del desarrollo profesional: es fundamental crear instancias de acompañamiento y monitoreo del impacto y valor de la formación continua al interior del aula y en las comunidades escolares, asociada al desarrollo profesional docente. Ese acompañamiento debe favorecer la apropiación y transferencia eficaz de los conocimientos y prácticas a la sala de clases. Más que control, esta instancia debe aspirar a verificar que lo que los docentes aprendieron se aplique con la máxima eficacia y el mayor impacto pedagógico en el aula.

67. Desarrollo profesional colaborativo: el sistema de desarrollo profesional debe promover un enfoque colaborativo, e incentivar a los establecimientos educacionales a compartir aprendizajes entre quienes

participan de los programas de formación y el resto de los docentes, mediante prácticas de socialización y transferencia de conocimientos.

B. Remuneraciones y asignaciones

68. Desarrollo de dos políticas que componen la remuneración: política de sueldos y política de asignaciones: crear una política de sueldos distinta y complementada con una política de asignaciones. Ambas tienen que ser atractivas y resguardar los beneficios en remuneración adquiridos por las profesoras y profesores actualmente en ejercicio. Los aumentos de remuneración deberían estar asociados a las etapas de la carrera y las asignaciones a ciertas consideraciones asociadas, a ciertos factores complementarios al desarrollo profesional por las etapas de la carrera.

69. Universalidad en los sueldos y asignaciones: estas políticas deben ser universales, para todos los docentes del sector subvencionado.

70. Remuneración asociada al contexto: para la definición de los sueldos y asignaciones debe considerarse el contexto, tanto ciertas consideraciones territoriales como el contexto del establecimiento.

71. Remuneraciones atractivas, asociadas al quehacer docente: la política de sueldo de un docente debe ser atractiva y considerar el contexto de desempeño profesional docente, el cual es diferente al de otros profesionales que reciben una formación similar. Por esto se acuerdan los siguientes elementos de esta política:

- **Sueldos asociados a jornadas.** Las remuneraciones deberán estar asociadas a jornadas laborales (y no a pago horas/mes como se realiza actualmente) que privilegien el vínculo pedagógico de los docentes con la comunidad educativa, cuidando las condiciones de trabajo de las especialidades que cuentan con menos tiempo de horas lectivas en el currículum, para resguardar la enseñanza de estas materias.



- **Renta base con proyección de aumento en el tiempo:**

considerar una renta base garantizada, con una progresión y alta proyección de aumento en el tiempo. Sobre la renta base y los cambios de remuneración de etapa de la carrera, se podrían sumar asignaciones específicas.

- **Renta base inicial a la par con otras profesiones:**

se sugiere como renta base bruta inicial una renta equivalente al promedio de la renta inicial de las profesiones universitarias, que permita alcanzar un ingreso en el rango de \$750.000 y \$1.100.000 (para profesores con jornada completa), resguardando que esto no vaya en detrimento de la pendiente de proyección. Se sugiere también, como criterio, un análisis constante en función de las remuneraciones iniciales de otras profesiones con similar años de formación, así como en las distintas etapas de la carrera.

- **Actualización de renta base:** esta renta base se ajusta anualmente, considerando factores como el costo de vida y crecimiento del país, de forma de asimilarse al aumento real de remuneraciones del país.

72. Diseño de política de asignaciones: desarrollar una política de asignaciones complementaria a la renta base de las maestras y maestros en sus distintas etapas, que considere un cambio en la concepción de la profesión de docente y en el pago de sus sueldos, a través de la entrega de asignaciones como reconocimiento del ejercicio profesional. En ella se podrán considerar los siguientes elementos: desempeño, desarrollo profesional, carga laboral, funciones y roles asumidos, así como la naturaleza de la escuela (vulnerabilidad, ruralidad, etc).

- **Asignación asociada a desarrollo profesional y retribución en la práctica pedagógica:** se proponen ciertos mecanismos para recibir la asignación correspondiente:

- **Reconocimiento ligado a desempeño en el aula:**
el desarrollo profesional debe reconocerse en la medida en que es pertinente y responde a las necesidades educativas del contexto

escolar, de tal forma que se vea reflejado en mejores procesos de enseñanza y aprendizaje. El reconocimiento se ve reflejado en el avance en la carrera docente.

- **Reconocimiento asociado a retribución pedagógica:** asignación asociada a retribución en la práctica pedagógica, lo cual puede suceder a partir de: proyectos de investigación-acción, iniciativas de mejoramiento que surgen desde la propia escuela, etc. De esta manera se reconocen todas las mejoras en el trabajo en aula.

- **Asignación y reconocimiento a las diversas funciones y roles del docente.** En cuanto a la asignación asociada a funciones y roles asumidos, ésta debe considerar todas aquellas responsabilidades que asumen los docentes a partir de las necesidades y contexto de los colegios, por ejemplo:

- Jefatura de curso.
- Dirección de departamento (ciclos de enseñanza, asignatura, enlaces, biblioteca, talleres, etc.).
- Asignación a docentes que realizan mentoría o guía de aspirantes a docentes (estudiantes en práctica).
- Dirección de proyectos.
- Coordinación de centros de alumnos, centros de padres, actividades extracurriculares, etc.
- Asignación especial (mayor) para docentes que atienden a estudiantes de educación inicial y 1° y 2° básico.

- **Asignación que considera contextos que hacen más complejo el ejercicio docente:** el contexto debe ser considerado construyendo un mapa diverso y pluralista que dé cuenta de la diversidad integral en nuestro sistema educativo. Así se debe considerar una asignación según naturaleza de la escuela, tomando en cuenta los siguientes factores y criterios claros y actualizados para su entrega:

- Zona geográfica.
- Ruralidad y/o condiciones de trabajo en poblaciones urbanas de condiciones difíciles.



- Porcentaje de estudiantes vulnerables y prioritarios.
- Escuelas inclusivas con integración (diferencial) y diversidad cultural.

- **Política que conversa con el contexto y realidad del país.** Otras asignaciones podrían hacerse en virtud de cambios en el contexto del sistema escolar, y así mantener consistencia y sinergia con modificaciones en las necesidades y prioridades del país.

73. Gestión local de los recursos, con marco nacional: a nivel local, el director será el responsable de gestionar los recursos y su cuerpo docente, a partir de las definiciones y políticas transversales a nivel nacional, considerando las particularidades y contextos de las localidades y comunidades educativas.

74. Reconocimientos colectivos que incidan en la remuneración: se propone que los reconocimientos de carácter colectivos –por ejemplo, el SNED (Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los establecimiento educacionales subvencionados y de aquellos regidos por el Decreto Ley N° 3166 de 1980)– estén entre las asignaciones en aquellas organizaciones educativas que demuestren tener buena gestión de recursos, mejora en niveles de logros académicos y desarrollo de habilidades artísticas, deportivas o recreativas que mejoren la convivencia y participación de la comunidad educativa, de acuerdo al contexto donde se encuentran.

75. Reconocimiento al trabajo docente: más que incentivos, es trascendental incluir en la estructura de remuneraciones reconocimientos a las maestras y maestros, de tal manera que les permita acceder a elementos como la salud, jubilación, vivienda y educación. Las características de la profesión requiere un sistema especial en estas áreas que asegure a los docentes la cobertura adecuada a sus condiciones de vida y de trabajo, siendo elementos de atracción y retención de la profesión docente. Este reconocimiento se justifica por el rol social de la profesión docente.

Divergencias

a. Tiempos de progresión de la pendiente de proyección de sueldos.

Se concuerda en que, así como la renta inicial debe ser un factor efectivo de atracción hacia la profesión, la progresión salarial debe serlo para incentivar la retención de los buenos docentes. Hay, en cambio, algunas divergencias sobre cómo debe ir evolucionando la pendiente de remuneraciones (sueldo y asignaciones). Para algunos, las mayores alzas deben darse en los primeros 5-8 años, mientras que para otros la pendiente debe ser más sostenida y debe apuntar a un techo más alto como ocurre en otras carreras, para promover que las personas quieran alcanzar esos niveles. A modo de ejemplo de este último planteamiento se sugiere no concentrarse solo en los primeros años, sino buscar un ingreso atractivo en el punto intermedio de la vida laboral, es decir a los 15-18 años, o bien una pendiente que a partir del quinto año vaya subiendo cada 5 años en relación al desempeño profesional, con un esfuerzo mayor a partir de 20 años de ejercicio.

b. Criterio para fijar la renta base inicial de los docentes en comparación con otras profesiones.

Si bien todos consideran que las remuneraciones de los docentes deben ser competitivas en relación a otras profesiones, existen algunas discrepancias respecto a la definición de qué otra profesión podría ser comparable. Mientras algunos miembros del grupo sostienen que se debe considerar los sueldos de otras profesiones que tienen igual años de formación inicial y un currículum similar, otros sostienen que la profesión docente, al ser tan compleja y relevante socialmente, es difícilmente comparable con otras carreras que tienen los mismos años de duración en sus estudios.

C. Relación contractual y liderazgo pedagógico

76. Sistema transparente de contratación: se propone que la contratación de profesores en los distintos establecimientos educativos sea realizada a través de un mecanismo transparente de concurso público, que cuente con criterios mínimos, y que permita que el proceso sea conocido todos. Una comisión determinada por el sostenedor y/o el equipo directivo tendrá la labor de seleccionar al candidato que mejor se adapte al perfil requerido por el establecimiento.



77. Estatuto laboral para los trabajadores de la educación:

se propone que se regule por ley condiciones necesarias para el ejercicio docente que considere las particularidades de la profesión. Esta regulación debe ser común para todas las profesoras y profesores y considerar un piso mínimo para la remuneración de los docentes, normar las vacaciones y las distintas asignaciones centrales como la de trabajo en condición difícil. En esta norma también se deben considerar asignaciones y condiciones mínimas para los asistentes de la educación.

78. Ley de carrera docente que regule el progreso

profesional de los docentes: la progresión en las distintas etapas de la carrera docente debería estar regulada por una normativa especial que incluya las etapas y las formas de progreso. Una profesora o profesor que adquiriera una etapa avanzada en la carrera docente podrá mantener ese nivel aún cuando cambie de establecimiento. El Estado financiará directamente el mayor costo que implique la contratación de un profesor avanzado en la carrera docente, de forma de que los establecimientos donde existan menos recursos puedan contar con estos profesionales.

79. Protección laboral efectiva para la estabilidad laboral:

prácticas laborales como la contratación año a año no deben ser permitidas y se deben adoptar las medidas necesarias para fomentar la estabilidad en la labor docente, sin que esto signifique inamovilidad. Para esto se hace necesario reformar los procesos de inspecciones laborales que tienen relación con los contratos a honorarios, los contratos hasta diciembre y otras prácticas irregulares e ilegales que atentan contra la estabilidad y condiciones laborales de los profesores.

80. Liderazgo directivo transparente: el equipo directivo de un establecimiento debe tener una capacidad de gestión adecuada que le permita liderar un establecimiento. Las decisiones más complejas, como la desvinculación de un profesional, deben ser resultado de un proceso de evaluación, con reglas claras, consensuadas y conocidas por todos. En estos casos se sugiere que una comisión colegiada pueda participar para evitar posibles arbitrariedades. La facultad que hoy existe para que un director o sostenedor

desvincule al 5% de los docentes que hayan resultado mal evaluados sería reemplazado por estos mecanismos.

81. Autonomía de la labor docente: con el fin de que cada profesor pueda ejercer un efectivo liderazgo pedagógico en su sala de clases, es necesario que éstos cuenten con un grado de autonomía que les permita innovar en la didáctica e imprimir su sello a sus clases. Dicho esto, la labor del docente se debe ceñir a los planes y programas decretados por el Ministerio de Educación (salvo excepciones fundadas) y al proyecto educativo del establecimiento donde se desempeña. En las primeras etapas de la carrera docente, la autonomía en el aula debe ir aparejada de un acompañamiento y apoyo, el cuál va disminuyendo a medida que se avanza en la carrera.

D. Elementos facilitadores de la enseñanza

82. La mixtura social y la heterogeneidad del aula enriquecen el proceso enseñanza, por lo que se aconseja considerarlos en las condiciones del ejercicio: atendiendo a que las aulas heterogéneas pueden enriquecer los procesos, ello en virtud del llamado “efecto par” y por el valor en sí mismo de la diversidad, también tienen ciertas particularidades que se deben trabajar, favorecidas por ciertas condiciones de la carrera docente.

83. Las condiciones del ejercicio profesional inciden en la salud de los docentes y en el proceso de enseñanza-aprendizaje: las condiciones en las que los docentes realizan sus labores afectan su estado de salud, lo que repercute en su ánimo y capacidades, afectando el proceso de enseñanza-aprendizaje de las niñas, niños y jóvenes. Así, favorecer condiciones óptimas para los profesores, permite no sólo beneficiarlos a ellos, sino también a los estudiantes.

84. Las horas no lectivas de los docentes son un factor fundamental para la calidad de la educación: un elemento central a considerar cuando se habla de calidad de la educación, es la cantidad de horas no lectivas con las que cuentan los educadores y las educadoras.



85. La proporción de horas lectivas y no lectivas debe ser entre 60/40 y 50/50: Se propone aumentar progresivamente la cantidad de horas no lectivas, hasta alcanzar un porcentaje del tiempo destinado a esas labores de entre un 40 y 50%, siguiendo la línea de los países con mejores resultados educativos. Además, debe permitirse una proporción diferenciada de horas lectivas y horas no lectivas dependiendo del contexto –siempre dentro del marco anterior–, considerando elementos como la vulnerabilidad, de tal manera de adecuar la tasa de horas a la realidad de cada establecimiento.

86. Universalidad en la reglamentación de la proporción de horas lectivas y no lectivas: la tasa de horas lectivas y no lectivas propuesta, así como las reglas asociadas a ella, debe aplicarse a todos los educadores y educadoras de establecimientos educacionales que reciban subvención del Estado.

87. Uso específico de las horas no lectivas en pos de la labor docente: se define el uso que debe darse a las horas no lectivas, de tal manera de evitar la imputación de labores impropias a estas horas. El uso propuesto es para las siguientes actividades:

- Planificación y preparación de material didáctico;
- Procesos evaluativos (confección y corrección);
- Reflexión técnico-pedagógica;
- Articulación entre pares y niveles;
- Entrevistas con apoderados;
- Desarrollo profesional docente;
- Consejo de profesores, dedicado principalmente a la gestión administrativa del establecimiento;
- Vinculación con la comunidad, lo cual implica:
 - (i) acompañamiento y coordinación con actores de la comunidad, como los encargados de academias, centros de estudiantes, centros de padres y apoderados, consejo escolar y, en general acompañamiento a proyectos escolares;
 - y (ii) desarrollo de proyectos con la comunidad, tanto interna como externa al establecimiento educacional;
- En caso de jefatura de curso, es necesario asignar tiempo a atender estudiantes y apoderados.

La determinación de los puntos anteriores significa que se evitará destinar el tiempo de horas no lectivas a reemplazos, turnos de almuerzos y turnos de patio.

Además, implica que la ejecución de programas del Estado externos a la escuela (que suele pedírsele a los docentes) y la supervisión de las prácticas de estudiantes de pedagogía no puede imputársele a los docentes de aula en sus horas no lectivas, lo cual debe hacerse coordinadamente con la dirección.

88. Uso de horas lectivas es siempre el trabajo en aula: para descartar dudas, se aclara que las horas lectivas consisten exclusivamente en el tiempo destinado a la enseñanza en el aula o espacio destinado para ello.

89. Reducir el límite de estudiantes por sala o de estudiantes por docente: un número excesivamente alto de estudiantes por sala dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje; afecta la interacción pedagógica, pues entre más alumnos, menos interacción; y dificulta a los docentes atender las diferencias individuales, culturales, cognitivas, etc. de los estudiantes, así como sus diferentes ritmos de aprendizajes.

Por ello, se propone cambiar progresivamente la composición de personas en el aula, según nivel educativo:

- Educación inicial, nivel sala cuna: un técnico educacional por cada 5 niños, con un máximo de 20 educandos por docente.
- Educación inicial, nivel medio menor y nivel medio mayor: un técnico educacional por cada 8 niños, con un máximo de 20 niños por docente.
- Educación inicial, pre-kínder y kínder: se propone un máximo 30 estudiantes por docente. Si son 15 o menos estudiantes, habrá un educador y un asistente; si son entre 16 y 30 estudiantes, habrá un educador y dos asistentes.
- Educación básica, de 1° a 4°: se propone un máximo de 30 estudiantes por docente, con un profesor y un asistente.
- Desde 5° básico hasta la enseñanza media:



máximo de 30 estudiantes por docente, con un profesor en sala y una persona que apoye el trabajo pedagógico, ya sea dentro o fuera del aula, cuando existan estudiantes con necesidades especiales. Lo anterior es sin perjuicio de los profesionales destinados para los estudiantes del Programa de Integración Escolar (PIE).

90. Asegurar equipos multidisciplinarios en todos los establecimientos educacionales: para facilitar el ejercicio docente, es importante que cada establecimiento cuente con un equipo amplio de apoyo, conformado por psicopedagogos, psicólogos, asistentes de la educación, entre otros, cuya magnitud variará de acuerdo al número de estudiantes.

91. Garantizar condiciones materiales mínimas para ejercer la profesión: es importante brindar a los docentes la infraestructura y demás elementos materiales necesarios para facilitar el ejercicio de su profesión: salas en correcto estado, calefacción, fotocopiadoras, acceso a bibliotecas, enfermería, etc.

92. Normar las condiciones de riesgo de las educadoras y educadores dentro del clima educativo/escolar: es relevante resguardar la integridad física y psicológica de las educadoras y educadores, normando las condiciones de riesgo dentro del clima educativo.

Divergencia

El uso de las horas no lectivas no debe necesariamente darse dentro del establecimiento educacional.

Se propuso que los docentes puedan realizar algunas de las labores que se imputan a las horas no lectivas desde otros lugares distintos al establecimiento educacional, como sus propios hogares. Ello implica, naturalmente, velar por el cumplimiento de metas.

Quienes no estaban de acuerdo con este punto, argumentaron que se dificultaría la supervisión de tareas y que las maestras y maestros no estarían siempre a disposición del establecimiento.

V. ¿Cómo debiera ser el rol de la comunidad educativa, de sus actores y la relación con la institucionalidad respecto a la Profesión Docente y la articulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje?

A. Comunidad Educativa y marco institucional

93. Ampliar definición de comunidad educativa: se propone ampliar la actual definición legal de comunidad educativa contenida en la Ley General de Educación (LGE), dejándola de la siguiente manera: *“Se entiende comunidad educativa como una agrupación de personas que, inspiradas en un propósito común, y considerando su contexto sociocultural, integran una organización cuyo objetivo es contribuir a la formación y el logro de aprendizajes de todos los estudiantes que son miembros de ésta, para el disfrute de un clima de convivencia acorde a la enseñanza y el desarrollo integral de cada individuo. Este propósito es compartido en la participación y articulación entre los actores del establecimiento y las normas que la rigen”*.

Se entiende que la comunidad educativa no es el único actor en el proceso de educación integral de los niños, niñas y jóvenes, tarea que involucra corresponsablemente a la sociedad en general, especialmente las redes de apoyo que deben interactuar directa e indirectamente con ella, siendo un actor gravitante en las transformaciones sociales necesarias para el desarrollo de todos y todas. La comunidad educativa se enfoca y trabaja en los aprendizajes que colaboran al desarrollo de los estudiantes, pero es tarea de la sociedad en su conjunto permitir el despliegue de estos aprendizajes y la puesta en práctica en condiciones que potencien los valores, felicidad y las capacidades de los niños y jóvenes.



¿ESTAMOS DANDO
LAS CONDICIONES
EL TALENTO DE



Intervención urbana Estadio Regional Calvo y Bascuñán de Antofagasta.





94. Integrantes y responsabilidades de una comunidad

educativa: integran la comunidad educativa los estudiantes, apoderados, docentes, asistentes de educación, directores y sostenedores. Cada actor, si bien trabaja en conjunto, tiene funciones específicas que deben ser explicitadas. Algunas de estas funciones son resumidas a continuación y desarrolladas con mayor detalle más adelante:

- **Director:** Es el líder pedagógico y administrativo, encargado de la gestión, articulación y desarrollo de los diferentes actores, quien conduce la implementación del proyecto educativo. Debe contar con una adecuada autonomía y su acción debe ser legitimada por y desde la comunidad educativa.

- **Equipo directivo:** Tienen como fin colaborar en la gestión pedagógica (que incluye lo curricular y todo lo asociado a clima o convivencia escolar) y administrativa con el director, considerando el contexto, las capacidades y realidad local.

Para que el equipo directivo logre mejores desempeños, es importante favorecer su desarrollo profesional.

- **Profesores:** Encargados directos de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de la formación integral de los estudiantes.

- **Asistentes de la educación:** Los asistentes de la educación son aquellos que trabajan en función de la comunidad educativa sin ser docentes, teniendo un rol importante en la gestión pedagógica y administrativa. Es necesario definir roles y cargos de cada asistente de la educación de acuerdo a una carrera funcionaria/administrativa/profesional. Dentro de los asistentes de la educación existirán cuatro áreas de desempeño: profesional, técnica, administrativa y de servicios complementarios.
- Los demás actores de la comunidad educativa se definirán más adelante, al momento de desarrollar sus roles.

95. Relación entre los miembros de la comunidad educativa:

la relación debe basarse en la colaboración y trabajo distribuido, y debe tener siempre como centro el buscar el

aprendizaje de los estudiantes. Para ello, son fundamentales ciertos valores como el pluralismo, la empatía y el respeto, así como delimitar y reconocer los roles y funciones de sus integrantes.

96. Comunidad educativa que fomente los espacios de trabajo colaborativo y reflexión: la importancia de potenciar y relevar estos espacios, debe estar cimentada en una estructura legal que permita:

- Horas lectivas en proporción adecuada para el desarrollo de esta tarea.

- Horarios y espacios para trabajo colaborativo entre pares y entre establecimientos (pasantías de corto plazo, equipos directivos, docentes, asistentes, equipos de gestión, equipos interdisciplinarios, estudiantes, otros).

- Fomentar espacios para la investigación educativa en cada estamento o sector, dependiendo los contextos.

Con esta base es posible trabajar en los espacios de la comunidad educativa que tienen como características el poder ser interdisciplinario, entendidos por funciones, por departamento, o por equipos técnicos, donde se refuerce el trabajo entre pares, incluso entre diferentes escuelas y la comunidad local.

97. Autonomía y exigencias sobre la comunidad educativa: hoy existe poca injerencia o autonomía en la administración de los recursos humanos, financieros, infraestructurales, tecnológicos, organizacionales y otros por parte de la comunidad educativa. Es necesario crear las condiciones para una autonomía efectiva de los directores, la cual no debiese estar relacionado exclusivamente con logros de los establecimientos; es necesario incorporar otras variables contextuales. Esta mayor autonomía, debe estar resguardada de acuerdo a características, estándares o condiciones mínimas fijadas por ley.

Por otro lado, en general, los cambios curriculares crean grandes exigencias y terminan agobiando a las comunidades



educativas, y dada la poca capacidad de flexibilidad existente a nivel local y nacional, termina apabullando a las organizaciones, toda vez que estos cambios no son adecuados o no consideran a las características, contextos y necesidades locales, así como las capacidades de tiempo y apoyo del profesorado. Por esto es clave cuidar la relación del currículum con la comunidad educativa, resguardando una aplicación acorde a la realidad de las escuelas.

98. Marco institucional para la comunidad educativa:

la institucionalidad, basada en la desconfianza hacia la capacidad de la comunidad educativa, agobia con burocracia sus procesos, lo que significa no facilitar los métodos propios, exigiendo rendiciones de cuentas extremas que sobrepasan las capacidades de las comunidades educativas, sin preocuparse por dar esas capacidades. Por otro lado, en el mundo municipal, el actual marco institucional limita el desarrollo de los proyectos educativos, ya que no incentiva el trabajo colectivo al interior de las comunidades educativas, ni entre otras comunidades educativas, ni entre comunidades con el poder local, el poder central y otras.

99. Financiamiento del proyecto educativo y de los planes de mejora de la comunidad educativa:

es necesario generar los sistemas de financiamiento que permitan trabajar con seguridad el proyecto de la comunidad educativa, evitando la inestabilidad presupuestaria, como ocurre actualmente con la subvención por matrícula.

Es importante considerar un presupuesto entregado a presentación de proyectos educativos, similar a los convenios de desempeño o al Plan de Mejoramiento Educativo (PME) de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Estos proyectos deben ser de una duración de mediano plazo (pensando en tiempos de gestión del director, por ejemplo, por 10 semestres) y deben responder a ciertas características locales de cada comunidad educativa.

Divergencia

Instituciones de inspección y fiscalización: hay acuerdo en la necesidad de simplificar la institucionalidad de forma de que, quien fiscalice los procesos de la comunidad educativa, sea una

sola institución. No hay acuerdo si debiera ser una institución del MINEDUC desconcentrada en sus organismos regionales o una agencia autónoma. La Contraloría General de la República evaluará el proceso financiero de las comunidades educativas .

B. Rol de los actores de la Comunidad Educativa

100. Rol del sostenedor: el sostenedor de un establecimiento, sea público o privado, actuará como administrador de recursos, con la probidad que eso conlleva, pero siempre teniendo como último fin la concreción del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Para esto, se propone la creación de un “*Marco para el Buen Sostenedor*”, similar al Marco para la Buena Enseñanza o el Marco para la Buena Dirección, el cual entregue algunos lineamientos al actuar de los sostenedores, sean éstos públicos o privados. El sostenedor debe dar viabilidad al establecimiento, trabajando coordinadamente con el director, siempre en función del PEI y con ciertos objetivos a nivel país. Debe tener visión global y pedagógica, dar soporte y potenciar las capacidades de la comunidad escolar en relación con el contexto.

101. Liderazgo pedagógico del director: un director de escuela debe, ante todo, ser un líder pedagógico y un integrador de la comunidad educativa, sin dejar de lado sus labores administrativas. Siendo el líder en el establecimiento, la responsabilidad cae en su persona, pero es importante que el director pueda ejercer un **liderazgo distribuido**. El director elige –bajo procesos objetivos, públicos y transparentes– a su equipo directivo, al equipo de docentes y de asistentes de la educación. El equipo directivo puede estar constituido, entre otros, por el jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP), orientador, inspector general, jefe de finanzas o coordinador de convivencia escolar. El director debe contar con la autonomía para establecer procedimientos asociados a la conformación de equipos, implementar el PEI y tomar las decisiones necesarias para velar por un buen clima escolar, siempre dentro de un marco normativo y en función del Marco para la Buena Dirección.



102. Comunidad educativa centrada en el aprendizaje:

se destaca como uno de los principales roles del equipo directivo, generar las condiciones para que la comunidad entera funcione en torno del aprendizaje de los estudiantes y de la comunidad completa. La formación intraescuela resulta más efectiva que los programas externos, ya que se conocen las necesidades particulares, los valores institucionales y las condiciones existentes en ese contexto. Es por esto que el director debe gestionar la mejora continua de su equipo docente, siempre involucrado con lo que pasa en las aulas, y generando los espacios para el trabajo colaborativo y reflexivo. Se remarca la importancia de que existan instancias de acompañamiento para las profesoras y profesores, sin una lógica punitiva, que permita que pares o el mismo director entregue retroalimentación a la labor docente, siempre con la idea de aportar a su trabajo.

103. Un director debe cuidar la gestión sutil: el director y su equipo directivo deben encarnar en todo momento los valores que busca inculcar en su equipo docente y la comunidad educativa en general, tales como la responsabilidad, el aprovechamiento del tiempo o el mejoramiento continuo. El director debe buscar siempre el desarrollo de habilidades blandas en la comunidad, permitiendo mejorar el clima escolar y el bienestar de ella, para construir una comunidad de aprendizaje en la escuela.

104. Rol del equipo directivo en las relaciones

interesescuela: así como el equipo directivo debe priorizar la formación intraescuela, no puede dejar de lado los aprendizajes interesescuela que se puedan generar con otros establecimientos de la comunidad. Es fundamental que genere un trabajo colaborativo, alejado de las prácticas competitivas, que permitan generar ayudas mutuas entre los establecimientos, en un interés fraternal y buscando el bien común.

105. Mejorar mecanismos de selección para los directores:

es necesario revisar y mejorar los mecanismos de selección de los directores, puesto que actualmente suele existir demasiada arbitrariedad en sus designaciones, tanto por parte de los sostenedores públicos como privados. La

designación de los directores no puede depender de criterios netamente políticos ni de la mera discrecionalidad del sostenedor, sino que deben primar criterios técnicos.

106. Condiciones adecuadas para ejercer cargos docentes complementarios: se propone la necesidad de que el cargo de profesora o profesor jefe venga acompañado de las horas necesarias para ejercerlo. Muchos establecimientos sólo dan el tiempo destinado a consejo de curso y de orientación para hacer las múltiples labores que conlleva la jefatura, como la relación con apoderados, el llenado de formularios y burocracia en general, la resolución de conflictos, etc. Para lograrlo, un profesor jefe debiera contar con al menos 6 horas pedagógicas para esta labor: una de consejo de curso, una de orientación y cuatro para el resto de las actividades mencionadas. Asimismo, esta labor puede recompensarse con una asignación de responsabilidad. Lo mismo ocurre con otros cargos complementarios como el de coordinador de área o jefe de departamento, los cuales debieran contar con las horas necesarias para desempeñarlos. Se sugiere que el equipo directivo vele por una adecuada coordinación que permita el trabajo colaborativo de las áreas, teniendo tiempos no lectivos comunes para que los coordinadores puedan hacer su labor.

107. Rol de la comunidad educativa en las evaluaciones internas: la evaluación de los distintos actores debe incluir la opinión de los demás miembros de la comunidad educativa en el proceso evaluativo, dando a esa participación un valor diferenciado.

Divergencias

a. Nombramiento de directores: hay acuerdo en que el nombramiento de los directores debe ser a través de procesos transparentes de público conocimiento, con reglas y criterios claros. Así, se valora la inclusión del sistema de Alta Dirección Pública en estos procesos y se reconocen avances en la materia. Se sugiere la aplicación de procesos similares a todos los establecimientos que reciban aportes del Estado, pero no hay acuerdo con respecto a los procesos a implementar en los colegios particulares pagados. En cuanto a los requisitos para convertirse en director, algunos creen que es necesario que sean docentes (idealmente con alta experiencia en



aula), mientras que otros señalan que otros profesionales con cierta experticia pedagógica también podrían acceder a ser directores.

b. Formación de profesores jefes: algunos plantearon la necesidad de incorporar en el currículo de la formación inicial docente temas relacionados con el posible desempeño jefaturas de curso. Se propuso incorporar el desarrollo de habilidades socioemocionales o de trabajo con las familias para ello. Sin embargo, otros sostienen que dichas competencias debieran ser parte de la formación transversal de un docente, por lo que resultaría más adecuado que las tareas propias del profesor jefe se aprendan mediante un proceso de inducción laboral como parte de la formación intraescuela.

C. Comunidad educativa y el rol de los apoderados y estudiantes en ella

108. Las comunidades educativas deben ser integradas e inclusivas: para ello es necesario que en todos los niveles de enseñanza, los establecimientos cuenten con los profesionales respectivos, la infraestructura requerida y, sobre todo, el respeto social dentro de la misma comunidad, para lo cual debe hacerse un trabajo cultural y de sensibilización con sus miembros. Ello implica que los directivos, docentes y asistentes de la educación puedan acceder a espacios de formación que les dé las herramientas para integrar e incluir.

109. Retomar cursos de formación cívica en el currículum escolar: se propone restablecer el ramo de formación cívica obligatorio en los planes y programas. Ello permite generar una cultura participativa y fomentar los espacios de organización interna y el pluralismo.

110. Fortalecer los Consejos Escolares: los Consejos Escolares son organismos fundamentales para la participación, interacción y desarrollo de la comunidad educativa, por lo que es necesario fortalecerlos. Para esto, se propone darles algunas atribuciones resolutivas, para dejar de ser meramente consultivo y relevar el rol de este espacio en la escuela. En este mismo sentido, se sugiere informar a la comunidad sobre el contenido, fechas y conclusiones de

las sesiones del Consejo Escolar. Por último, estas instancias deben existir en todos los establecimientos y no sólo en aquellos que reciben financiamiento público.

111. Regular aspectos mínimos de los Centros de Estudiantes y Centros de Padres y Apoderados: por el importante valor de estos organismos para la comunidad educativa, se sugiere fortalecerlos y exigir el cumplimiento de ciertos mínimos, como números de sesiones e informar a la comunidad algunas de sus actividades.

112. Regulación de los deberes y derechos de los apoderados y de los estudiantes: los deberes y derechos de los apoderados, así como los deberes y derechos de los estudiantes (que se mencionarán más adelante), deberán constar en el reglamento interno del establecimiento educacional.

113. Buscar la complementariedad de roles en la relación profesor-estudiante: suele entenderse la relación profesor-estudiante como vertical. Se sugiere avanzar en cambiar esta concepción, generando las condiciones para que el estudiante pueda tener un rol activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, complementándose los roles de ambos en la sala de clases.

114. Potenciar los Centros de Estudiantes: se propone la existencia de Centros de Estudiantes, así como su contribución activa en el Consejo Escolar, en todas las escuelas, incluyendo los colegios particulares pagados.

115. Ampliar la capacidad de injerencia de los estudiantes en la toma de decisiones de la escuela: permitir que el Centro de Estudiantes participe en la confección y revisión del reglamento interno de la escuela; acceder a que este organismo incida en la designación de su asesor; entregarle un presupuesto al Centro de Estudiantes, dándole la capacidad de decidir sobre el destino de esos recursos.

116. Fortalecer el rol de los asesores de los Centros de Estudiantes: dar posibilidades de formación y preparación a estos asesores, para que tengan más y mejores herramientas para apoyar el trabajo de los Centros de Estudiantes.



117. Permitir la participación política, social y cultural

de los estudiantes y sus organizaciones: es importante permitir ejercer libremente a los estudiantes el derecho de expresar opiniones políticas, representar políticamente a sus compañeros, generar organizaciones representativas dentro y fuera del establecimiento educacional, así como levantar otras organizaciones y generar actividades sociales, deportivas y culturales. Todo ello dentro de un ambiente pluralista que respete las diferencias, dentro del marco institucional del establecimiento educacional, sin que éste contravenga los derechos básicos de expresión y la libertad de organización.

118. Establecer e informar deberes de los apoderados:

suele responsabilizarse al establecimiento educacional, a los directivos y docentes sobre el desempeño de los estudiantes, mas no se hace un reconocimiento del compromiso y la importancia de la familia en el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes. Quienes más inciden en el futuro de los estudiantes son la familia, por lo que es necesario potenciar su rol educador. Reconociendo esto, es necesario establecer ciertos deberes que orienten a los apoderados a cumplir sus responsabilidades, siempre buscando que sean un apoyo para sus niños, niñas y jóvenes. Estos deberes son principios rectores que se informarán constantemente a los apoderados. No se podrá sancionar a los estudiantes por el incumplimiento de los apoderados. Además, la escuela debe buscar estar preparada lo mejor posible para trabajar con el estudiante en caso de no contar con el compromiso suficiente de sus apoderados.

119. Establecer e informar derechos de los apoderados:

actualmente los apoderados tienen derechos frente al establecimiento educativo, lo cual es necesario informar, así como también es importante establecer ciertos derechos que no han sido consignados. Además, es importante empoderar al apoderado en su rol educador y su rol de colaborador con la escuela, para lo cual no basta que éste reciba información, sino que también debe asumir un rol activo que potencie el aprendizaje de los estudiantes. De esa manera, es relevante promover que los apoderados exijan los marcos de evaluación, las pautas de corrección, el acceso

al libro de clases y otros elementos que le den información relevante para colaborar con el establecimiento.

120. Promover la organización de apoderados: los establecimientos educacionales deberán promover la organización de los apoderados, facilitando la constitución de Centros de Padres y Apoderados, así como permitiendo y promoviendo la realización de actividades extra-programáticas para ellos mismos, para los estudiantes y para el establecimiento en sí.

Divergencia

Sanciones para apoderados por incumplimiento de sus deberes:

no hay acuerdo en si es posible sancionar a los apoderados en caso de incumplimiento de sus deberes dentro del proceso educativo, que realizan conjuntamente con el establecimiento educacional. Algunos sostienen que sí deben existir sanciones, para fortalecer su responsabilidad y participación activa. Otros se oponen, pues se teme que establecer sanciones a los apoderados implicaría sanciones indirectas a los estudiantes.

D. Funciones e interacciones de los asistentes de la educación dentro de las comunidades educativas

121. Rol fundamental de los asistentes de la educación en la gestión pedagógica y administrativa: es necesario reconocer y valorar socialmente la importancia del trabajo de los asistentes de la educación en la gestión pedagógica y administrativa de los establecimientos. Para ello es indispensable darles responsabilidades y remuneraciones acorde a su fundamental aporte en las comunidades educativas.

122. Dotar a comunidades educativas de equipos amplios de asistentes de la educación: debe existir un lineamiento de necesidades de asistentes de la educación en los establecimientos, en función de su tamaño, su contexto geográfico y su realidad social. Así, es importante que cada establecimiento cuente con un staff mínimo de asistentes de la educación, en sus diversas áreas, para de esa forma garantizar que quienes se desempeñan puedan realizar de buena forma y con pertinencia su trabajo.



123. Sistemas de contratación equitativos y justos para asistentes de la educación: definir un staff mínimo permitiría, adicionalmente, simplificar, equiparar e introducir un criterio de equidad y justicia en los regímenes de contratación, que suelen ser muy disímiles. Se debe velar por la estabilidad laboral de los asistentes, ya que esto permite dar continuidad al proceso de construcción de comunidad.

Bajo condiciones laborales tan dispares es extraordinariamente improbable que las comunidades educativas logren generar un sentido de propósito compartido, compromiso y pertenencia a un proyecto común y, con aún menor probabilidad, construir una cultura e identidad propia.

124. Participación en espacios de reflexión, diálogo y deliberación de los asistentes de la educación: por su importante rol dentro de la comunidad educativa, y considerando que en ellos hay vocación y responsabilidad pedagógica, es importante que participen en todas las instancias de reflexión, diálogo y deliberación con que cuenta cada establecimiento: en los Consejos Escolares, así como en el desarrollo y formulación del proyecto educativo, entre otros. Fortalecer la autonomía y posibilidad de interacción de los asistentes de la educación –así como de cualquier estamento– permite dar un sentido trascendente a sus labores y cohesionar la comunidad educativa.

125. Mejorar condiciones laborales de asistentes del área de servicios complementarios: los asistentes de la educación que se desempeñan en esta área –quienes tienen contacto permanente y cotidiano con los estudiantes–, suelen desempeñarse en condiciones de precariedad, sujetos a arbitrariedades y a una baja protección laboral. Si bien es necesario mejorar las condiciones laborales de todas las educadoras y educadores, se hace énfasis en la urgencia de corregir la situación de este estamento.

126. Definir perfiles y distinguir evaluaciones de asistentes de la educación del área profesional: el Estado debe definir con claridad los perfiles de los asistentes de la educación del área profesional, para establecer los conocimientos,

competencias y habilidades exigibles. A su vez, esto permitirá avanzar hacia un sistema de evaluación que se haga cargo de los distintos tipos de experticias y roles que tienen los asistentes que se desempeñan en esta área.

127. Asistentes del área profesional con vocación

pedagógica: así como es deseable que los profesionales asistentes de la educación tengan conocimientos y experticias específicos, es clave sobre todo que cuenten con vocación pedagógica, para que sus posiciones en el establecimiento no sean llenadas por profesionales que no tienen la sensibilidad necesaria.

128. Desarrollo profesional de los asistentes de la

educación: el Estado deberá velar por que los asistentes de la educación, y especialmente los del área profesional, tengan oportunidades de actualización y formación continua que les permitan adquirir nuevos conocimientos y herramientas. Con independencia de quién y bajo qué modalidad se definan estas figuras de actualización y formación profesional, lo central es que constituyan un estímulo al desarrollo de carrera y reduzcan la alta rotación de profesionales asistentes que experimenta el sistema actualmente.

129. Fortalecer la colaboración entre docentes y asistentes de la educación:

es central que el marco normativo de la comunidad educativa impulse y promueva la colaboración estrecha entre docentes y asistentes de la educación, para que el trabajo en equipo potencie el impacto que cada uno de ellos tendría por separado. Esto pasa por definir espacios y ámbitos claros para la retroalimentación y el desarrollo de estrategias, tanto de los docentes como de los asistentes.





Voluntarios Plan Maestro informando a la ciudadanía.



